Heft 235

Fragen der Freiheit

Wirken wir fort, bis wir, vor oder nacheinander, vom Weltgeist berufen in den Äther zurückkehren! Möge dann der ewig Lebendige uns neue Tätigkeiten, denen analog, in welchen wir uns schon erprobt, nicht versagen! Fügt er sodann Erinnerung und Nachgefühl des Rechten und Guten, was wir hier schon gewollt und geleistet, väterlich hinzu, so würden wir gewiß nur desto rascher in die Kämme des Weltgetriebes eingreifen.

Goethe

FRAGEN DER FREIHEIT

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

Folge 235

Juli/August 1995

seit 1957

Herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung e.V.
Badstraße 35, D-73087 Bad Boll, Telefon (0 71 64) 35 73

Inhaltsverzeichnis

Seite

Fritz Andres, Dr. Karl Buchleitner, Georg Soldner
Im Gedenken an Dr. Heinz-Hartmut Vogel 6–13

Dr. Heinz-Hartmut Vogel †
Das Leben – ein Weg im Dienste der Ganzheitsmedizin . . . 14–25
Jenseits von Macht und Anarchie 26–41
Die genetische Manipulation des Menschen 42–44

Frans Carlgren
Schule und Machtpolitik – ein Rückblick bis zur Gegenwart 45–56

Ludwig Paul Häußner
Ziellinien für eine zukunftsweisende Schulgesetzgebung . . 57–62

Dr. Heinz-Hartmut Vogel †
In memoriam Johannes Flügge 63–64

Die Mitwirkenden dieses Heftes 62

Symbolum

Des Maurers Wandel,
Es gleicht dem Leben,
Und sein Bestreben –
Es gleicht dem Handeln der Menschen auf Erden.

Die Zukunft decket Schmerzen und Glücke,
Schrittweis' dem Blicke,
Doch ungeschrecket dringen wir vorwärts;
Und schwer und ferne
Hängt eine Hülle mit Ehrfurcht, stille
Ruh'n oben die Sterne und unten die Gräber.

Betracht' sie genauer
Und siehe, so melden im Busen der Helden
Sich wandelnde Schauer und ernste Gefühle.

Doch rufen von drüben die Stimmen der Geister,
Die Stimmen der Meister:
Versäumt nicht zu üben
Die Kräfte des Guten.

Hier winden sich Kronen in ewiger Stille,
Die sollen mit Fülle
Die Tätigen lohnen!
Wir heißen euch hoffen.

Goethe

Was Euch nicht zugehört, müsset Ihr meiden.
Was Euch das Innre stört, dürft Ihr nicht leiden.
Dringt es gewaltig ein,
müssen wir tüchtig sein.
Liebe, nur Liebende führet herein.
(Goethe)

Am 2. 8. 1995 verließ

Dr. med. Heinz-Hartmut Vogel

den Plan seines Erdenwirkens

In Dankbarkeit

Luitgard Vogel
Ilona, Horand, Friedwart,
Andreas, Markus, Regina
mit ihren Angehörigen

Seine Geschwister

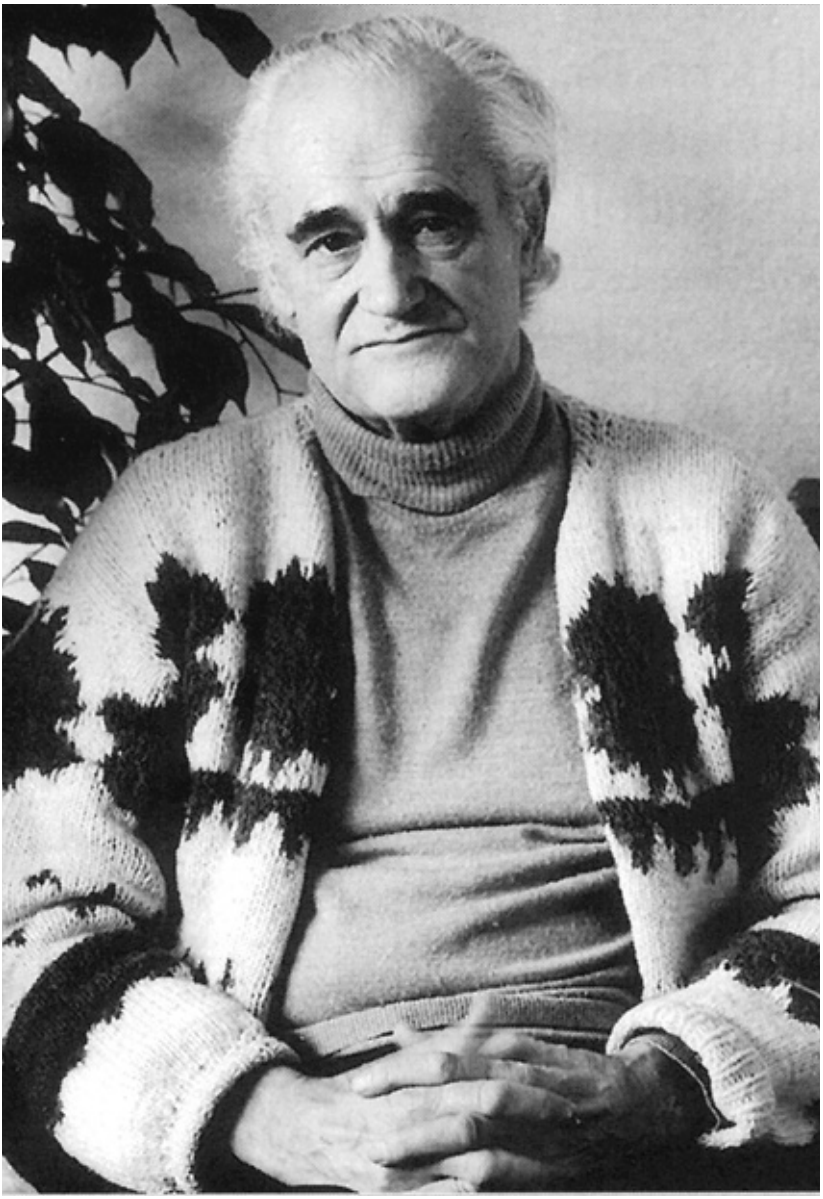
Irmela Beck
Gertrud Haußmann
Dr. Lothar Vogel

Für das Seminar für freiheitliche Ordnung:

Eckhard Behrens, Fritz Andres, Jobst v. Heynitz

Für das medizinische Seminar Bad Boll

Georg Soldner



** 22. 8. 1914* *† 2. 8. 1995*

Abschied von Dr. med. Heinz-Hartmut Vogel[1])

Fritz Andres

Das Seminar für freiheitliche Ordnung verliert mit Dr. Heinz-Hartmut Vogel nicht nur seinen Mitbegründer und langjährigen Vorsitzenden, sondern auch einen Freund, einen Lehrer und Mitstreiter, der bis zuletzt seine Entwicklung mit größter Aufmerksamkeit verfolgt, an seinen Tagungen teilgenommen und den Verantwortlichen mit seinem Rat zur Seite gestanden hat.

Das Seminar ist eine Gründung der drei Brüder Diether, Heinz-Hartmut und Lothar Vogel. Jeder von ihnen hat seinen eigenen, unverwechselbaren und durch die anderen nicht zu ersetzenden Beitrag zur Entwicklung dieser Sozial-Initiative gegeben. Ihr einvernehmliches Zusammenwirken – Ausdruck einer auch im geistigen Sinne vorhandenen Bruderschaft – hat dem Seminar seine Weite und Vielfalt und zugleich seine innere Einheit gegeben.

Als sozialwissenschaftliche, aber auch politische Initiative ist das Seminar in besonderem Maße darauf angewiesen, die Anerkennung bedeutender Persönlichkeiten aus Wissenschaft, Politik und Gesellschaft zu finden. Diese Verbindungen zu knüpfen und zu pflegen, gehörte vielleicht nicht einmal zum substantiell Wichtigsten, was Heinz-Hartmut Vogel zur Entwicklung des Seminars beigetragen hat – da wäre vielmehr auf seine Vorträge und Veröffentlichungen zu verweisen[2]) –, wohl aber gehört es zu dem, was für ihn besonders kennzeichnend war. Gern hat er erzählt, wie es zu diesen Verbindungen kam: Oft war es ein Buch oder ein Zeitungsartikel, der ihn so beeindruckt hat, daß er den Autor spontan anrief. Aus dem Gespräch ergab sich häufig der beiderseitige Wunsch nach einem persönlichen Kennenlernen und daraus eine dauerhafte Verbindung.

Heinz-Hartmut Vogel war es gegeben, im Gespräch in besonders natürlicher Weise menschlich Wesentliches auszusprechen. Da war nichts angelernt, nichts angelesen, da wurde nicht doziert; da sprach sich die Persönlichkeit unmittelbar selbst aus. Das hat zu einem guten Teil die Fruchtbarkeit der Gespräche mit ihm und die Anziehungskraft seiner Persönlichkeit ausgemacht.

Zu dem, was ihm wesentlich war – er kam im Gespräch besonders in letzter Zeit immer wieder darauf zurück – gehörte die Aufforderung an den Einzelnen, initiativ zu werden, nicht den bequemen Weg des Sich-Treiben-Las-

---

[1]) Nach der Ansprache bei der Beerdigung von Dr. Heinz-Hartmut Vogel am 2. August 1995 in Eckwälden.

[2]) vergl. dazu die Bibliographie seiner sozialwissenschaftlichen Veröffentlichungen in »Fragen der Freiheit« Heft 228 Seite 8–12.

sens im Strom der Ereignisse und Umstände zu gehen. Und auch das war ihm wichtig: die Aufmerksamkeit für die Gelegenheiten zu schärfen, bei denen es für den Einzelnen darauf ankommt, zu erkennen, daß er initiativ werden muß, weil sein Verhalten Bedeutung nicht nur für ihn selbst, für sein Schicksal, sondern zugleich für das Ganze hat; die flüchtige Gelegenheit, bei der es für den Einzelnen zur Schicksalsfrage werden kann, ob er sich durch sie aufgefordert fühlt, ob er sie ergreift, ob er sie sich zum Schicksal werden läßt; die Frage nach dem roten Faden in der Biographie des Einzelnen, nach der Treue zu zentralen Lebensmotiven – dies hat ihn immer wieder bewegt, natürlich und gerade auch für sein eigenes Leben.

Die geschriebene Biographie von Heinz-Hartmut Vogel, die er noch abgeschlossen hat und die kurz vor dem Erscheinen steht, zeigt noch einmal deutlich die zentralen Felder seiner Lebensbemühungen. Ob es sich dabei um die Leitung der WALA, seinen Kampf um eine freiheitliche Gestaltung der Gesundheitspolitik oder seine tragende Mitwirkung im Seminar für freiheitliche Ordnung handelte: Immer hat er aus zentralen Lebensmotiven heraus sich seine Aufgaben gesucht und auch gefunden.

Wir verlieren mit ihm einen Freund, einen Lehrer und einen Mitstreiter. Er bleibt uns Vorbild und Ansporn.

Die Zusammenarbeit mit ihm hat uns die Größe und die Bedeutung der Aufgaben bewußt gemacht, die vor uns liegen.

Nachruf für Dr. Heinz-Hartmut Vogel

Karl Buchleitner

Meine engere Zusammenarbeit mit Heinz-Hartmut Vogel begann 1973, als durch ein neues Arzneimittelgesetz die Biologische Medizin verschwinden sollte. Heinz-Hartmut Vogel kam es nicht nur darauf an, unsere Arzneimittel zu erhalten, sondern die ärztliche Therapiefreiheit überhaupt zu sichern. Die Therapiefreiheit sah er als einen Teil der Grundrechte unserer Verfassung. Mit diesen verfassungsmäßigen Rechten, die zu unseren Freiheitsrechten gehören, beschäftigte sich Heinz-Hartmut Vogel schon seit Jahrzehnten. Diese Arbeit findet Ausdruck in seinem Buch: »Jenseits von Macht und Anarchie« und in zahlreichen Publikationen, vor allem in der Zeitschrift »Fragen der Freiheit«.

Im Seminar für freiheitliche Ordnung wurden diese Fragen in zahlreichen Tagungen behandelt. Als im Jahr 1973 die Not groß war, kam eine glückliche Konstellation von Menschen zustande, die aus verschiedenen Lebensgebieten ihren Beitrag leisten konnten. Neben Gerhard Kienle, der die wissenschafts-methodische Arbeit leistete, waren es vor allem Mediziner und Wissenschaftler wie Herbert Hensel, die Wesentliches beitragen konnten. Man hatte den Eindruck, Heinz-Hartmut Vogel hatte alles vorbereitet für diese Zeit, denn es kam vor allem auch auf die juristische Klärung und die Vertretung der Grundrechte unserer Verfassung an. Er gebrauchte immer gern das Gleichnis von den sieben törichten und den sieben klugen Jungfrauen, – die letzten hatten in entscheidender Stunde Öl auf der Lampe.

Heinz-Hartmut Vogel hatte »Öl auf der Lampe«, als die Frage nach den Rechtspositionen an ihn und uns herantrat. Von den früheren Tagungen kannte er eine Reihe bedeutender Staatsrechtler wie Leibholz, Kriele, Geiger u.a. Er konnte im entscheidenden Augenblick Kontakte zu den Menschen nützen, mit denen er früher in einer Arbeitsverbindung gestanden hatte. Er sagte mir einmal: »Ich habe mich immer bemüht, Verbindungen mit Menschen aufrecht zu halten, mit denen ich einmal Kontakte aufgenommen habe.« Dies kam uns 1973/74 zugute, da zu wichtigen Persönlichkeiten menschliche Verbindungen aufgebaut waren. Vor allem durch die Initiative von Heinz-Hartmut Vogel kam es zu dem für uns entscheidenden Gutachten von Prof. Leibholz zum Arzneimittelgesetz, das eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg unserer Aktion im Jahre 1975 bildete. Das zweite Arzneimittelgesetz 1975, an dessen Zustandekommen dann viele mitgearbeitet haben, vor allem auch Bürgerinitiativen, Waldorfschulen usw., war dann ein Glücksfall für unsere Medizin. Unsere Medikamente und die Therapiefreiheit konnten bis zur Gegenwart erhalten werden. Bei der Verab-

schiedung des Arzneimittelgesetzes bekannte sich der Sprecher des Gesundheitspolitischen Ausschusses eindeutig zur Therapiefreiheit und zum Wissenschaftspluralismus.

Sätze wie: »Der Ausschuß hat sich bei der Beschlußfassung über die Zulassungsvorschriften, insbesondere bei der Ausgestaltung der Anforderungen an den Wirksamkeitsnachweis, von der politischen Zielsetzung leiten lassen, daß sich im Zulassungsbereich der in der Arzneimitteltherapie vorhandene Wissenschaftspluralismus deutlich widerspiegeln muß . . .« entsprechen ganz der Geisteshaltung Heinz-Hartmut Vogels, der in zahlreichen Diskussionen diese Auffassung immer wieder vertreten hatte.

Neben diesen gesundheitspolitischen Aktivitäten traten seine medizinischen Arbeiten nicht in den Hintergrund. Von seiner Arbeitsleistung zeugen u.a. das zweibändige Werk: »Beiträge zu einer medizinischen Menschenkunde«, vor allem auch die zahlreichen Seminare und Vorträge zu einer menschengemäßen, aus der Anthroposophie erneuerten Medizin. Er leistete eine immense Arbeit an den Monographien anthroposophischer Arzneimittel, die für deren weiteren Bestand notwendig sind. Er verstand es, den großen Erfahrungsschatz der Homöopathie mit der anthroposophischen Menschenkunde zu verbinden.

Heinz-Hartmut Vogel war Mitbegründer der Hufelandgesellschaft für Gesamtmedizin e.V., Mitglied des Kuratoriums und zuletzt Mitglied des geschäftsführenden Vorstandes. Die Gründung der Aktion für Biologische Medizin e.V. ging wesentlich auf seine Initiative zurück, er war lange Zeit Vorstandsmitglied und später Mitglied des Kuratoriums.

Noch bis zum letzten Lebenstag beschäftigte er sich mit medizinischen und gesundheitspolitischen Fragen. Neue Stellungnahmen waren auszuarbeiten, da in neuester Zeit wieder eine große Gefährdung unserer Arzneimittel besteht. Noch in den letzten Lebenstagen diktierte er einen Brief an den Bundespräsidenten – er kannte ihn, seit Prof. Herzog an der Einweihung des Großen Saales der Wala als baden-württembergischer Innenminister teilgenommen hatte –, in dem er ihm die Sorge um die Erhaltung unserer Arzneimittel und der Therapiefreiheit darstellte und ihn vor allem auf die verfassungsrechtlichen Probleme aufmerksam machte.

Der Kampf für unsere Medizin, für die Erhaltung der Therapiefreiheit, aber überhaupt für die Ausgestaltung und Erhaltung unserer freiheitlichen Ordnung, stand im Zentrum des Lebenswerkes von Heinz-Hartmut Vogel. Seine Hilfe brauchen wir weiterhin. Ein Spruch Rudolf Steiners hilft uns dazu:

»Fühle, wie wir liebend blicken,
In die Höhen, die dich jetzt
Hin zu andrem Schaffen rufen.

Reiche den verlass'nen Freunden
Deine Kraft aus Geistgebieten.

Höre unsrer Seelen Bitte,
Im Vertraun dir nachgesandt:
Wir bedürfen hier zum Erdenwerke
Starker Kraft aus Geistes-Landen,
Die wir toten Freunden danken.«

Im Gedenken an Dr. Heinz-Hartmut Vogel

Georg Soldner

In der Nacht vom ersten zum zweiten August 1995 ist Dr. Heinz-Hartmut Vogel über die Schwelle gegangen. – Nach seinem 80. Geburtstag, dem das Heft 228 der »Fragen der Freiheit« gewidmet war und den Dr. Vogel in einem großen Menschenkreis im Saal der WALA feiern konnte, mußte er sich im Herbst 1994 ein letztes Mal einer eingreifenden Operation unterziehen. Damals begann er mit der Arbeit an seiner Autobiographie, die noch in diesem Jahr erscheinen wird. 1994 war das zweibändige Werk zur Geschichte und zum Verständnis der WALA-Heilmittel-Kompositionen »Wege der Heilmittelfindung« erschienen – mit einem Vorwort von Frau Dr. M. Glöckler –, und »Die vier Hauptorgane« (Erscheinungstermin Herbst 1995) faßt »Anthroposophisch-menschenkundliche Gesichtspunkte zur Entwicklungsgeschichte, Pathologie, Psychosomatik und Therapie« von Herz, Niere, Leber und Lunge zusammen.

Wach und gefaßt der Schwelle entgegengehend, hat Heinz-Hartmut Vogel – soweit er es vermochte – sein Haus bestellt. Es war ein weites, gastfreundliches, auf das Zeitgeschehen als ganzes bezogenes Haus, in dem Heinz-Hartmut Vogel dachte und fühlte. Neben dem Abschluß seines schriftlichen Werkes wirkte er bis zuletzt an dem von ihm 1974 gegründeten Medizinischen Seminar Bad Boll. Und wer ihm zugehört hat in den letzten Monaten, etwa an Johanni 1995 in seinen Ausführungen zum Immunsystem, der konnte jene Augenblicke miterleben, in denen der gealterte Leib, die erlebte Geschichte, die seelischen Eigenheiten überwunden waren: Beharrlichkeit forderte er von sich und den anderen im Aufgeben des bloßen Gefühls im Dienste dessen, was der Geist als wahr und als das jetzt zu Tuende erkennt. Im Gefühl bleibt immer das, was uns anzieht und zugleich zurückweist; eine bleibende geistige Wirkung und Verbundenheit entsteht erst dort, wo wir in Liebe zur Wahrheit unsere ganze Existenz einsetzen. In großer Radikalität forderte Heinz-Hartmut Vogel auf, alle Quellen des eigenen Lebens auszuschöpfen für die vom Ich erfaßte Aufgabe im Ganzen.

Die Geburtsstunde dieser Haltung schilderte er im persönlichen Gespräch: es war der 8. Mai 1945. Fünf Jahre hatte er als Truppenarzt in Frankreich und Rußland den 2. Weltkrieg miterlebt; mit einem der letzten Schiffe, das am Tag des Waffenstillstands den Hafen von Danzig verließ, durfte er den Weg in die Freiheit antreten. »Von dieser Stunde an war mein Leben keine Privatsache mehr«. Er verstand es fortan als Geschenk und Auftrag.

Doch die größte Geduld und Hingabe bewies seine Frau Luitgard geb. Schickler; nach der Heirat 1940 – aus der Ehe gingen sechs Kinder hervor –

ermöglichte sie das Werk und zunehmend das Leben H.-H. Vogels, wofür wir alle ihr zu großem Dank verpflichtet sind.

Blickt man auf das Leben des Verstorbenen, so bildet neben dem eigenen Werk seine Verbindung zu anderen großen Persönlichkeiten seiner Zeit, seine Fähigkeit, in eine lebendige, für beide Seiten bereichernde Korrespondenz und Zusammenarbeit einzutreten, ein wesentliches Moment. Vielleicht liegt auch für diese Begabung die Wurzel nicht nur in seiner Person, sondern auch in seiner Schulzeit. Der am 22. August 1914 als Sohn eines protestantischen Pfarrers in Alzey Geborene besuchte im Gefolge seiner älteren Schwester die erste Freie Waldorfschule in Stuttgart und begegnete so den großen Lehrerpersönlichkeiten, die Rudolf Steiner selbst als Gründungslehrer berufen hatte. Das Werk von Rudolf Steiner und das Schaffen Goethes wurden Heinz-Hartmut Vogel zum geistigen Leitstern seines Lebens.

1946 begegnete er dem Ehepaar Dr. M. und Dr. R. Hauschka und begann seine Laufbahn als anthroposophischer Arzt am biologisch-homöopathischen Krankenhaus Höllriegelskreuth bei München, das damals von M. Hauschka geleitet wurde, während R. Hauschka am selben Ort die Keimzelle der späteren WALA aufbaute. 18 Jahre später wurde H.-H. Vogel Gesellschafter in der WALA, in der er sowohl in medizinischer als auch in sozial gestaltender Verantwortung bis zuletzt aktiv tätig war. 1952/53 übernahm er mit Dr. G. und Dr. W. Bühler ärztliche Aufgaben am Klinisch-therapeutischen Institut Burghalde und wurde im Jahre 1955 Mitbegründer des Vereins für ein erweitertes Heilwesen. Anschließend war er als praktischer Arzt und Betriebsarzt der Firma Voith in Heidenheim tätig. Während dieser Zeit gründete er 1957 gemeinsam mit seinen Brüdern Diether und Dr. Lothar Vogel das Seminar für freiheitliche Ordnung. Die Vielfalt und Anzahl seiner Beiträge auf diesem Gebiet geht aus der in Heft 228 der »Fragen der Freiheit« veröffentlichten Bibliographie hervor. – Noch am Abend vor seinem Tode telephonierte Heinz-Hartmut Vogel wegen der Planung weiterer Aktivitäten auf dem Gebiet der Gesundheitspolitik. Hier war er, insbesondere in den siebziger Jahren im Zusammenhang mit dem zweiten Arzneimittelgesetz, gemeinsam mit Dr. K. Buchleitner und anderen aktiv. Sein Bemühen wurde dadurch besonders fruchtbar, daß er es verstand, führende Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, z.B. Richter des Bundesverfassungsgerichtes, anzusprechen und für die Sache zu interessieren. Diese Verbindungen ließ H.-H. Vogel nie mehr abreißen. 1973 wurde er Mitbegründer der Hufeland-Gesellschaft.

»Was fruchtbar ist, allein ist wahr« – dieser Ausspruch Goethes bezeichnet das Motiv des geistigen Schaffens Heinz-Hartmut Vogels. Er war kein Privatgelehrter; seine Vorträge und Schriften standen immer in realen

menschlichen Zusammenhängen, waren Beiträge zu einem großen, auf medizinischem Felde dem Patienten verpflichteten Gespräch. – Dieses umfaßt die Lebenden und die Verstorbenen. – Noch seine letzten Werke wurden im Dialog geschrieben, insbesondere mit Frau Dr. Roemer, die mit H.-H. Vogel als Ärztin in der WALA zusammenarbeitete. Seine erste anthroposophisch-medizinische Publikation beginnt im Titel mit den Worten »Therapeutische Hinweise« (zur Schlaflosigkeit – 1952); kaum ein Autor seiner Generation hat sich in seinen Veröffentlichungen so konsequent um die Therapie bemüht – bis hin zur letzten, zu Lebzeiten erschienenen und äußerst lesenswerten Arbeit über den Herzinfarkt (1994). So wuchs aber auch sein Freundeskreis und der Kreis seiner Schüler bis zuletzt: denn obwohl sich sein Denken dem anderen nicht leicht erschloß, konnte man doch mit seinen geistig-praktischen Anregungen wie mit den von ihm mitgeschaffenen Heilmitteln erleben, wie man damit in der schwierigen therapeutischen Situation heute in der täglichen Praxis neue Wege gehen kann, die so – etwa bei den Kollagenosen – vorher niemand gewiesen hatte.

Heinz-Hartmut Vogel ist uns nicht nah im Privatleben – er hat seines hintangestellt und darin auch anderen Opfer abverlangt. Er war und ist nicht jedem nah im bloßen Gefühl. Nah aber und wegweisend wird er uns allen da, wo wir uns fragen: Was ist der nächste, notwendige Schritt, was ist das Neue, das durch mich geboren, erkannt, getan werden will? Er schöpfte die Kraft seines Lebens wesentlich aus der Begabung des Ich zur freien, persönlichen Initiative und aus dem Interesse an wahrer Menschenbegegnung. Und so ist er uns nah, wenn wir hoffen, vorurteilslos, wirklich interessiert anderen begegnen, denn nur in der Gemeinschaft kann unsere wahre Zukunft Gegenwart, kann sie wirklich werden.

Dieser Impuls war in dem großen Menschenkreis zu spüren, der sich am 4. August 1995 im Festsaal der WALA zu Geleit und Gedenken des Verstorbenen versammelte. Die Beisetzung fand auf dem kleinen Friedhof in Eckwälden gegenüber der WALA statt, wo sich auch das Grab von Margarethe und Rudolf Hauschka befindet. – Seinen Aufsatz über den Herzinfarkt beschloß Heinz-Hartmut Vogel mit den Worten, die Goethe in der Erinnerung an seinen Freund Friedrich Schiller schrieb:

Was kann der Mensch im Leben mehr gewinnen,
Als daß sich Gott – Natur ihm offenbare?
Wie sie das Feste läßt zu Geist verrinnen,
Wie sie das Geisterzeugte fest bewahre.

Das Leben – ein Weg im Dienste der Ganzheitsmedizin[1])

Heinz-Hartmut Vogel

Einführung

Die Schicksalsfrage

Ist der Lebensplan des Menschen vorgezeichnet, so daß er den Umständen, die er mit der Geburt vorfindet, lediglich zu folgen braucht, um als Glied der menschlichen Gesellschaft ein sinnvolles, allseitig befriedigendes Leben zu führen? Volkstum, Eltern, Verwandte, Nachbarn, Geschwister und die gesellschaftlichen Verhältnisse: Schule, Lehre, Beruf, Arbeitsmöglichkeiten würden dann über das Wohl und Wehe entscheiden. Sie wären lebens- und schicksalsbestimmend.

Die Frage lautet dann: Ist der Gang des Lebens von außen bestimmt? Dann wäre die rechtlich-politische Forderung nach »Selbstbestimmung«, wie es das Bonner Grundgesetz von 1948 in den 19 Grundrechten festgelegt hat, eine leere Formel.* Und weiter: Welches sind dann die geschichts- und gesellschaftsbildenden Kräfte, welche die in das Leben eintretenden nachgeborenen Enkel und Urenkel vorfinden? Sind nicht wiederum die geschichtlichen Menschen selbst, ihre Biographien, Taten und Leiden, die Verursacher der gesellschaftlichen Verhältnisse mit ihren in gleicher Weise für alle geltenden Rechtsnormen einerseits und dem jedem Einzelnen zugestandenen freien Handlungs- und Entfaltungsspielraum andererseits?

Dann sind es also doch die Menschen, die ihre Lebensumstände und Regeln selbst setzen?

Der geneigte Leser dieser Zeilen wird das Grundsätzliche der aufgeworfenen Frage nachvollziehen können, wenn er seine eigene Biographie in ihrer Wechselbeziehung zu den gesellschaftlichen Zuständen, Geboten, Verboten, Rechten und Pflichten bedenkt. Ist er dann nicht doch zugleich der Selbstgestalter seines Schicksals, der »Schmied seines Glückes«?

Goethe stellt diese Frage bei der Niederschrift seiner Biographie: *»Dichtung und Wahrheit«*.

---

[1]) Bei den beiden hier abgedruckten Kapiteln handelt es sich um einen Vorabdruck aus der Biographie, die Dr. Heinz-Hartmut Vogel noch kurz vor seinem Tode abgeschlossen hat. Sie erscheint in diesem Herbst im Novalis-Verlag, Schaffhausen, ist reich bebildert, hat einen Umfang von 200 Seiten und wird über den Buchhandel für DM 54,– erhältlich sein.

* „Die Würde des Menschen ist unantastbar“ (Art. 1 GG) und »Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit« (Art. 2 GG).

*»Denn dieses scheint die Hauptaufgabe der Biographie zu sein, den Menschen in seinen Zeitverhältnissen darzustellen, um zu zeigen, inwiefern ihm das Ganze widerstrebt, inwiefern es ihn begünstigt, wie er sich eine Welt- und Menschenansicht daraus gebildet, und wie er sie, wenn er Künstler, Dichter, Schriftsteller ist, wieder nach außen abgespiegelt. Hierzu wird aber ein kaum Erreichbares gefordert, daß nämlich das Individuum sich und sein Jahrhundert kenne, inwiefern es unter allen Umständen dasselbe geblieben, das Jahrhundert als welches sowohl den Willigen als Unwilligen mit sich fortreißt, bestimmt und bildet, dergestalt, daß man wohl sagen kann, ein jeder, nur zehn Jahre früher oder später geboren, dürfte, was seine eigene Bildung und die Wirkung nach außen betrifft, ein ganz anderer geworden sein.«**

Die Zeitverhältnisse, in die das Individuum hineingeboren ist, »das Jahrhundert«, mögen dem Individuum »widerstreben«, oder es »begünstigen«. In jedem Falle wird ein Zweifaches deutlich: hier das Individuum, das »*unter aIlen Umständen dasselbe geblieben*«, dort das Jahrhundert, *die Zeitverhältnisse, die den Einzelnen »bestimmen«*.

Die Geschichte und die Biographien bedeutender Persönlichkeiten sprechen von dieser Spannung und dem vielfach tragischen Konflikt zwischen dem Geist der Individualität, der sich treu bleibt, und dem Jahrhundert, insofern »ihm das Ganze widerstrebt«. Der Konflikt mit den Zeitverhältnissen kann dadurch ausgelöst werden, daß der Geist der Persönlichkeit sich gleichsam außerhalb des Jahrhunderts stellt, indem er entweder seiner Zeit vorauseilt oder dem längst Vergangenen verhaftet bleibt. Die Gegenwart geht dann über beide hinweg.

Es stehen sich gegenüber oder sind ineinander verwoben der Einzelmensch als beständiges, durchgehendes, sich selbst treu bleibendes Wesen – insofern ist es ewig »dasselbe geblieben« – und die sich wandelnden Zeitverhältnisse- »das Jahrhundert, das ihn bestimmt und bildet«. An anderer Stelle spricht *Goethe* in den *»Orphischen Urworten«* die dunklen Worte aus:

»Wie an dem Tag, der dich der Welt verliehen,
die Sonne stand zum Gruße der Planeten,
bist allsobald und fort und fort gediehen
nach dem Gesetz, wonach du angetreten.
So mußt du sein, dir kannst du nicht entfliehen,
so sagten schon Sibyllen, so Propheten,
und keine Zeit und keine Macht zerstückelt
geprägte Form, die lebend sich entwickelt.«

* Goethe: »Dichtung und Wahrheit«, Vorwort.

Was steht hinter diesen beiden Goethe-Worten? Wie sieht er den Menschen in seiner Biographie? Er sieht ihn als einen Wanderer durch die Jahrhunderte. Der Mensch hinterläßt seine Spuren, was die Nachgeborenen dann Geschichte nennen. Allerdings kann der Einzelne den Zeitverhältnissen erliegen. Auch die Tragik oder das Wagnis liegt auf dem Weg des Menschen durch die Zeiten:

»Wer keinen Namen sich erwarb, noch Edles will, gehört den Elementen an.» und »Nicht nur Verdienst, auch Treue wahrt uns die Person.« *

Das Verhältnis des Einzelnen zur Zeitgenossenschaft, zu Staat und Gesellschaft schildert Jakob Burckhardt.**

»Hier möge überhaupt der Bedeutung gedacht sein, die ein anerkannter geistiger Tauschplatz, und zwar ein freier, hatte ...«

»Im Altertum konnte sich, wenn unter der segensreichen Einwirkung eines freien Tauschplatzes der möglichst wahre, einfache und schöne Ausdruck für irgendetwas gefunden war, ein Konsens bilden.«

»Um aber auf die freien geistigen Tauschplätze zurückzukommen, so müssen wir sagen, daß lange nicht jedes Volk diesen hohen Vorteil erreicht. Staat und Gesellschaft und Religion können harte, unbeugsame Formen angenommen haben, bevor der individuell entbundene Geist sich ein solches Terrain hat bilden können.«

Goethes Äußerungen zur Biographie heben die Eigenständigkeit und Beständigkeit des Individuums gegenüber den jeweiligen gewordenen historischen Zuständen des Jahrhunderts hervor.

Burckhardt spricht vom »individuell entbundenen Geist«, der auf dem freien »geistigen Tauschplatz« um die für alle gelten könnende, gemeinsame Wahrheit ringt. Hier findet er das »Terrain« zu seiner vollen Entfaltung. Was er hinterläßt, sind die gesellschaftlichen Lebensregeln. Für die nachfolgenden Generationen ist dies gewordene Geschichte.

Das Problem, das jeder »individuell entbundene Geist« früher oder später empfindet, mündet in die Frage: Aus welchen Quellen schöpft er die Gedanken und Empfindungen, die ihn unter Umständen in Konflikt bringen zu den Anschauungen und Lebensgewohnheiten seiner Zeit? Was veranlaßt ihn, aus den üblichen Regeln gesellschaftlicher Normalität auszubrechen und sich auf labyrinthisch ungewissen, ziellos erscheinenden Wegen durch das Leben zu bewegen?

---

* Goethe: Faust, Teil 2, Panthalis

** Jakob Burckhardt: Weltgeschichtlichte Betrachtungen, Band 7, Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart 1929, Seiten 94 u. 95.

Wir pflegen den eigentümlichen, vielfach verworrenen Lebensgang eines Menschen schicksalhaft zu nennen. Der allgemein übliche, bürgerliche Lebenslauf wird dagegen nicht schicksalhaft erlebt. Man wird in eine Familie hineingeboren, die – so sagt es das Bonner Grundgesetz – unter dem besonderen Schutz der staatlichen Gemeinschaft steht. Der Schulbesuch ist Pflicht und wird jeder nachfolgenden Generation in gleicher Weise von der Gesellschaft nach allgemeinen Vorstellungen von Bildung angeboten. Die öffentlich-rechtlich (staatlich) verliehenen Berufsberechtigungen verfestigen die gesellschaftlichen Normen, nach denen sich das spätere Berufsleben abzuspielen hat. Die Frage ist folglich berechtigt: Wie finden eigene, individuelle Lebensziele in einer Gesellschaft regulierter Lebensläufe den erforderlichen Freiraum zu ihrer »Selbstverwirklichung«?

Die Frage zu stellen ist heute am Ende des 20. Jahrhunderts umso berechtigter, als die traditionellen Lebensregeln ihre normative Kraft und Durchsetzbarkeit zunehmend verlieren. An ihre Stelle tritt in den Beziehungen der Menschen zueinander auf den ersten Blick Regellosigkeit und Beliebigkeit. Der Anspruch, über sich selbst in allen Lebensentscheidungen zu verfügen, sprengt die überlieferten Verhaltensnormen. Kann man dann die praktizierte Libertinage als Schicksal bezeichnen? Mit äußerster Anwendung öffentlicher Gewalt wird versucht, der in Gang befindlichen Auflösung sittlicher Regeln entgegenzuwirken.

Wo finden die nachwachsenden Generationen ihre moralischen Überzeugungen für eine selbstbestimmte, konstruktive Lebensführung?

Fragen über Fragen lasten auf den Menschen unseres Jahrhunderts, die mit Sorge den Zerfall überlieferter Lebensformen unmittelbar erleben. Die Frage aller Fragen, deren Beantwortung über den Fortgang der Geschichte und der Menschheit entscheiden wird, ist damit gestellt: Ist der Mensch ein in sich über alle Zeiten hinweg beständiges Wesen gegenüber der Gattung Mensch? Anders gefragt: Ist der Mensch Verursacher und Gestalter eines individuellen Schicksals und gibt es Hinweise für die Einmaligkeit und Beständigkeit im Schicksalsgang seines Lebens?

Mit den folgenden biographischen Notizen sucht der Verfasser nach dem Ariadnefaden in seinem Lebensgang in der Hoffnung, dadurch Licht in das Dunkel der »Zufälle« der äußeren Lebensumstände zu bringen.

Rückblick und Erinnerung; Ausblick

Mit dem siebten Dezennium wird – nach Proklos – der achte Lebenskreis, der Bereich des Kronos, erreicht. Es ist die Zeit der Lebensüberschau mit der Frage – die wir zu Anfang gestellt haben – nach dem Ariadne-Faden des Lebens: Welche Ereignisse sind passager und lösen sich in der Erinnerung

auf, was bleibt als unzerstörbarer Kern, als Keim für die Zukunft zurück? Damit richtet sich der Blick von der Vergangenheit auf die Zukunft. Die im Leben offen gebliebenen Fragen finden teilweise ihre Beantwortung: Als ich nach dem Krieg in Stuttgart in der Ameisenbergstraße die alten Eltern des Ordonanzoffiziers im Bataillonsstab meiner ersten Infanteriedivision in Frankreich, *Leutnant Klemm*, besuchte, erfuhr ich vom Untergang des gesamten Bataillonsstabes auf dem Rückmarsch aus dem Raum Tula im Winter 1941 auf 1942. Das Bataillon bildete die Nachhut. Der Stab, *Hauptmann von Ausin*, der Adjutant, der Ordonanzoffizier, die beiden Ärzte wurden in einem tief verschneiten Dorf von einem russischen Verband auf Skiern in einer Nacht überwältigt. Ein Meldegänger, der dem Stab zugeteilt war, konnte sich in der Dunkelheit retten. Er hatte den Krieg überstanden und berichtete den Eltern Klemm später vom Tode ihres Sohnes. Meinen zweiten Arzt und Nachfolger hat im Bataillon von Ausin dasselbe Schicksal ereilt.

Fünf Jahre später las ich in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung unter der Überschrift »Bonner Köpfe« von einem *Dr. Arthur Rathke*, Sprecher der CDU in der Regierung Adenauer. Konnte es sich um »meinen« Arthur Rathke aus den letzten Kriegstagen handeln? Ich las den Text; es bestand kein Zweifel, der Bericht bezog sich auf meinen Kollegen. Ich stellte die Beziehung zu Rathke her und besuchte ihn anläßlich einer Vortragsreise in Kiel, wo er inzwischen Staatssekretär in der CDU-regierten Kieler Landesregierung geworden war. Da erfuhr ich vom Untergang der zweiten Abteilung des Panzerregimentes 35, von dem ich mich an der Weichselmündung verabschiedet hatte. Die Abteilung war von Hela zwei Nächte später mit einem mit Flüchtlingen überladenen Schiff in Richtung Westen losgefahren und auf hoher See in der Nacht von einem russischen Unterseeboot versenkt worden. Von der Abteilung wurde nur ein Panzerkommandant gerettet. Wir erinnerten uns beide an den Augenblick, als wir mit den Landungspionieren unterwegs waren und uns die Frage vorlegten: Was bedeutet es, daß das Schicksal uns gegenüber den in der Danziger Bucht Zurückgebliebenen bevorzugt hat? Was wird von uns erwartet? Wie Schuppen fiel es mir von den Augen, als mir meine rätselhafte gehobene Stimmung beim Abschied von Hauptmann *Küsbert* und den Offizierskameraden der Abteilung wieder ins Bewußtsein kam. Welche Regie hat da gewaltet und warum mußte ich das Angebot des mir wohlwollenden Oberfeldarztes in Einbeck ablehnen? Damals war es die innere, fast hörbare Stimme, die es mir auferlegt hatte, dem Ruf nach Kurland (Danzig) zu folgen. Dieser innere »Befehl« war stärker als alle vordergründigen Bedenken, die mich kurz vor der Einschiffung in Stettin im Januar 1945 überfielen. Wie gerne hätte ich nachträglich hinter die Stirn des freundlichen Majors in Meiningen geschaut, als er die Frage an mich richtete: »Haben Sie einen Wunsch?« Mit Ausnahme der inneren Ent-

scheidung, die ich alleine, ohne fremde Hilfe in Einbeck zu treffen hatte, kamen die wesentlichen Weichenstellungen »von außen«, von anderen Menschen. Sie waren gleichsam Instrumente der Ausführung des Lebensplanes.

Indem ich dies niederschreibe, taucht in mir das Bild eines Orchesters auf mit den verschiedenen Stimmen (Instrumenten), mit den Ersten und Zweiten Konzertmeistern jeder Stimme und der Partitur, zu deren symphonischer Wiedergabe das Gesamtorchester vom Dirigenten aufgerufen wird. Zum Gelingen der Symphonie trägt jede Stimme bei. Wenn ich dieses Bild der Partitur des Lebens zugrunde lege, bin ich selbst eine mitmusizierende Stimme im Orchester. Es mag dann sein, daß sich einmal das Geigen-, das Cello-, das Klarinettensolo aus dem Chor des Orchesters heraushebt. Alle anderen begleiten und untermalen die Solostimme. Was möchte ich mit diesem Vergleich sagen? *Die Partitur der Biographie geht über die »Eigenstimme«, das Eigenerleben weit hinaus*. Wir sind uns lediglich nicht bewußt, in welchem Geflecht von Schicksalsfäden wir uns bewegen, daß unser Lebensfaden mit den Lebensfäden anderer aufs innigste verwoben ist. Welches Muster, welche Farbe wir zu dem dabei entstehenden Gewand beitragen, ist unser Anteil.

So geht der Blick zu den Begegnungen zu den Eltern, der Familie, den Geschwistern, zu den Mitschülern, Freunden und den gewichtigen, folgenreichen Beziehungen des späteren Lebens.

Es kann zu einer Übung werden, sich über die Bedeutung der menschlichen Begegnungen und Beziehungen Rechenschaft abzulegen, wie es *Goethe* im Vorwort zu seiner Biographie schreibt, welche Umstände, die immer mit Menschen zusammenhängen, uns ›gefördert‹ – oder ›behindert‹ haben. Es kann dann beim Gedenken an die Vielfalt der menschlichen Begegnungen in uns das Gefühl der Dankbarkeit entstehen, daß wir teilhaben durften am Leben anderer. Bei einer solchen Besinnung kann sich eine Art »Rangordnung«, eine Gewichtung der Beziehungen ergeben: von passageren Begegnungen, die keine Spuren im eigenen Schicksalsgang hinterlassen bis zu tiefgreifenden, das gesamte Lebensgefüge erschütternden Begegnungen. Ich habe versucht, den aufeinanderfolgenden Lebensabschnitten die »sieben Lebensstufen«, wie sie von Proklos überliefert sind, zugrunde zu legen.

Die Beziehungen des Kindes im *ersten Jahrsiebt sind menschlich-allgemein*, das Individuelle bleibt verborgen. Schicksalbildend ist der Erbstrom, das elterliche und familiäre Milieu, die miterlebte Umwelt, die in die unbewußten Gewohnheiten übergeht, die Sprache, die Landschaft. Das Kind ist ganz Wahrnehmungs- und Sinneswesen. Vom ersten Lebensjahr spricht der Anthropologe *Adolf Portmann* vom »sozialen Uterus«.

Im *zweiten Jahrsiebt* kommt zu den »schicksalbildenden« Einflüssen des ersten Jahrsiebtes die *erwachende Intelligenz*, der Einfluß des über die Spra-

che vermittelten Sinngehaltes der Umwelt, die Aufmerksamkeit wird in bestimmte Richtungen gelenkt, Interessen werden geweckt. Es ist die von *Proklos* dem *Hermes* zugeordnete zweite Lebensphase, das zweite Jahrsiebt. Den Kinderfreundschaften, der Kameradschaft liegen die gleichen oder doch weitgehend übereinstimmenden Lebensgewohnheiten, Neigungen und Interessen zugrunde.

Im *dritten Jahrsiebt*, das Proklos der *Herrschaft der Aphrodite* unterwirft, *individualisiert sich das Seelenleben*. Die eigenen Stimmungen, Sympathien, Antipathien treten in den Vordergrund und bestimmen die Beziehungen zur mitmenschlichen Umwelt. Erste Konflikte mit den nachgeahmten und überkommenen Lebensgewohnheiten treten zutage. Man kann die Frage stellen, ob sie schon auf einen eigenen, individuell bestimmten Schicksalsgang hinweisen. Es mag dies in besonderen Fällen der Fall sein, im allgemeinen wird jedoch auch im dritten Lebensabschnitt (zwischen dem 15. und 21. Lebensjahr) die unmittelbare menschliche Umgebung, Nachbarschaft, Verwandte und Schule weiterhin lebensbestimmend sein. Hinzu treten in dieser Phase Erwachsene, Lehrer, herausragende Persönlichkeiten, die sich der junge Mensch zum Vorbild wählt. Das Gefühl der Ehrfurcht wird dann erstmals zur individuellen, das Schicksal beeinflussenden Begegnung. Die Jugendfreundschaften bleiben meist unverbindlich, neutral, kameradschaftlich. Sie gehen nicht in die Tiefe. Es stellt sich die Frage, ob die oft wertvollen Jugendfreundschaften ausklingende Erinnerungen sind oder die Keime und Anfänge künftiger tragender Beziehungen.

Im allgemeinen brechen diese Beziehungen mit dem Eintritt in das *vierte Jahrsiebt* ab. In der nun folgenden *Sonnenphase* nach Proklos öffnet sich die Vergangenheit. Das gegenwärtige, unmittelbar erlebte Leben übernimmt die Führung. *Die Persönlichkeit bahnt sich ihren Weg*. Jetzt werden die Beziehungen ernster und verbindlicher. Das Problem der persönlichen *Verantwortung* für eingegangene Beziehungen und das Gewissen werden unüberhörbar. Zugleich führt das Maß der freien Begegnungen zu ersten Höhe-Erlebnissen, aber auch zu Irrtümern und Enttäuschungen. Wie werden diese in den noch unbestimmten Lebensgang eingeordnet? Das Gefühl der Mitverantwortung für den Anderen erwacht. Zunehmend wird der Mensch in den nächsten drei Heptaden zum Mitgestalter seines Schicksals.

Über die auserwählten Vorbilder hinaus werden Begegnungen zu herausragenden Persönlichkeiten schicksalsbestimmend. Das können weiterhin erfahrene Lehrer sein oder im Leben gereifte Menschen, zu denen sich ein Lehrer-Schüler-Verhältnis entwickelt. So war während meiner Münchner Studienzeit meine Beziehung zu *Dr. Stiehler* wie die eines Sohnes zu seinem Vater. Eine ähnliche väterliche Beziehung empfand ich nach dem Krieg in meiner Höllriegelskreuther Zeit zu *Dr. Rudolf Hauschka*. Er sprach

mich auch stets mit dem Vornamen, allerdings per »Sie«, an. Genau besehen, war auch mein Verhältnis zu dem ältesten unserer Geschwisterschar, zu meinem *Bruder Diether*, ein väterlich-brüderliches Verhältnis. Ihm verdanke ich – wie ich das schon ausführte – wesentliche Einsichten in das Zeitgeschehen.

Damit habe ich Lebensbegegnungen geschildert, die auf eine nächste Stufe der Schicksalsbildung hinüberführen: auf die *Stufe freier geistiger Begegnungen*. Heute darf ich im Rückblick sagen, daß *vor* Durchschreiten der von Proklos so genannten *drei Sonnenphasen* (viertes, fünftes und sechstes Jahrsiebt) diese höchste Stufe menschlicher Begegnungen nicht erreicht wird. Erst in der *»Jupiter-Phase«* hat sich der Geist ein Seelenterrain zubereitet, um den nächsten Schritt zu vollziehen: den Schritt in eine Gemeinschaftsform, die man *»Bruderschaft«* nennen könnte.

Goethe hat in seinem Roman *»Wilhelm Meister«* von einer solchen Bruderschaft, der *»Gesellschaft vom Turm«,* gesprochen. Er schildert dort Menschen, die nicht durch ihre soziale oder bürgerliche Herkunft gleichsam berechtigt sind, in einer bestimmten gesellschaftlichen Schicht eine Rolle zu spielen, sondern man wird *als neu Hinzutretender als geistverwandt erkannt*. Die Bruderschaft kennt keine äußere Organisation, keine Mitgliedschaft, sondern nur die *Übereinstimmung in den geistigen Zielen*.

Freie Begegnungen sind selten im Leben. Sie zeichnen sich dadurch aus, daß es keine äußeren Konflikte, keine Enttäuschungen, keine Vorwürfe, keine Schulden gibt. Selbst bei einer Wiederbegegnung erst nach Jahren wird dort angeknüpft, wovon bei der letzten Begegnung die Rede war. Ich selbst möchte Persönlichkeiten wie *Friedrich Salzmann, Otto Lautenbach, Werner Schmid* und – trotz der engen familiären Beziehung – *Diether Vogel* dazu rechnen. Die innere Übereinstimmung war in jedem Fall von der ersten Begegnung an eine spontane und hat über Jahre an Intensität nicht verloren. Zwei Persönlichkeiten aus meiner Heidenheimer Zeit möchte ich noch zu dieser »Bruderschaft» zählen: *Walter Zellmer* und *Berthold Wulf*. Mit tiefer Dankbarkeit gedenke ich dieser Begegnungen und auch an *Heinz-Peter Neumann* und *Fritz Penserot*.

Wenn davon gesprochen wurde, daß nach Durchschreiten der Sonnenphase des Lebens freie geistige Begegnungen des Lebens möglich sind und der Mensch beginnt, selbst Mitgestalter seines Schicksals zu werden, so möchte ich von einer Voraussetzung sprechen, die zu den Grundbedingungen freier Lebensgestaltung gehört: die *Motivforschung*, das heißt die *Gewissensfrage*: Warum habe ich diese und nicht eine andere Entscheidung getroffen. Dies kann sich auf gewichtige und weniger bedeutende Lebensschritte beziehen. Es ist eine Übung, die nicht in jedem Fall das wahre Motiv aufdeckt, jedoch allein die Bemühung, nach den Beweggründen zu fragen, legt den

Weg zur innersten Gewissensbildung frei; denn was heißt »Gewissen«»? Mit Sicherheit ist es nicht mein Wunschund Erfolgsstreben, das meine Entscheidung bestimmt. Ich erinnere an die Stimme in Einbeck, die mich geradezu genötigt hat, eine Entscheidung *gegen* alle äußere Vernunft zu treffen. Wem begegnen wir in diesem Augenblick? Das ist die wesentliche Frage. Ihr darf nicht ausgewichen werden, auch wenn es nur gelingt, im Ablauf dieser Motivforschung alle oberflächlichen Beweggründe auf die Seite zu räumen: Gefühle, Stimmungen, Neigungen, Hoffnungen, Verlockungen. Alle Emotionen bleiben dabei auf der Strecke. Es kann sein, daß man dann mit leeren Händen dasteht. Immerhin offenbart unsere Hilflosigkeit, daß unsere eigene Planung, unsere Absichten und Ziele noch nicht auf dem Hintergrund unserer Lebenspartitur überprüft wurden. Wir nähern uns jedoch bei diesem Vorgang unserer bis dahin noch immer verschleierten Lebensmotivation. Schuldig werden wir dann, wenn wir die Mitbetroffenen unserer Entscheidungen nicht in die Gewissenserforschung einbeziehen.

Motivforschung

Zur Gewissens- und Motivforschung ist von Sokrates (Platons »Phaidros«) folgendes überliefert: Es ist die Rede von einer dreifachen Prüfung einer Mitteilung – gleichsam *nach den Seelenkräften Denken, Fühlen und Wollen*.

> *Zu Sokrates kam einmal ein Mann und sagte: »Du, höre, ich muß Dir etwas Wichtiges über Deinen Freund erzählen!«*
> *»Warte ein bißchen«, unterbrach ihn der Weise: »Hast Du, was Du mir erzählen willst, durch die drei Siebe hindurchgehen lassen?«*
> *»Welche drei Siebe?«*
> *»So höre gut zu«, sagte Sokrates. »Das erste ist das Sieb der Wahrheit. Bist Du überzeugt, daß alles, was Du mir sagen willst, wahr ist?«*
> *Der andere meinte: »Das nicht, ich habe es nur von anderen gehört.«*
> *»Aber dann hast Du es wohl durch das zweite Sieb hindurchgehen lassen?« fuhr Sokrates fort. »Es ist das Sieb der Güte.«*
> *Der Mann errötete und antwortet: »Ich muß gestehen, nein.«*
> *»Und hast Du an das d ritte ged acht und Dich gefragt, ob es nützlich sei, mir das von meinem Freund zu erzählen?«*
> *»Nützlich? Eigentlich nicht.«*
> *»Siehst Du«, versetzte der Weise, »wenn das, was Du mir erzählen willst, weder wahr noch nützlich ist, behalte es lieber für Dich.«*

Wir stehen damit vor der Frage: Gibt es überhaupt eine freie Entscheidung? Ich helfe mir bei dieser Frage mit dem *Johannes-Evangelium: »Wenn ihr in meinem Worte bleibt, so seid ihr in Wahrheit meine Jünger und werdet die*

Wahrheit erkennen, und die Wahrheit wird euch frei machen.« Da antworteten sie ihm: »Wir sind Abrahams Nachkommenschaft und haben noch niemandem als Knecht gedient. Wie kannst Du sagen: ›Ihr werdet frei werden‹? *Jesus* antwortete ihnen und sprach: *»Wahrlich, wahrlich, ich sage euch: Ein jeder, der Sünde tut, ist ein Knecht der Sünde. Der Knecht aber bleibt nicht für immer im Hause, der Sohn dagegen bleibt für immer darin. Wenn also der Sohn euch freigemacht hat, dann seid ihr wirklich frei.«**

Die Thematik, bei der wir nunmehr angelangt sind, läßt die Frage noch offen, woher wir die Kraft beziehen bei der Ergründung unserer Lebensmotivationen, auf die äußeren bestimmenden Umstände zu verzichten, ja, sie sogar als falsche Beweggründe zu entlarven. Dazu muß ich etwas weiter ausholen und ein Gespräch wiedergeben, das mich tief beeindruckt hat. Zehn Jahre nach Ende des letzten Krieges lernte ich *Helmut Leutelt* kennen und seinen Bericht über zehn Jahre russisch-sibirischer Gefangenschaft: *»Menschen in Menschenhand«*. Der Kern dieser Schrift (worüber wir dann auch sprachen) war ein Gespräch, das er bald nach seiner Gefangennahme mit einem älteren russischen mitgefangenen Arzt in einem der berüchtigten Lager im Norden Sibiriens führte. Leutelt war – wie seine Mitgefangenen – verzweifelt, und drohte innerlich aufzugeben. Da sagte ihm der russische Arzt: »Lieber Helmut, wenn Du Deine Familie wiedersehen willst, hast Du *nur eine Chance*: Wenn Du den Entschluß faßt, *Dich jeden Tag von neuem auf irgend etwas zu freuen*: auf ein frisches Gras, eine Blume, ein Lächeln eines Mitgefangenen, den Sonnenaufgang, die Wärme und was es sonst an kleinen positiven Dingen noch gibt.« Leutelt erklärte mir dann, daß er sich diesen Rat zu Herzen genommen und Tag für Tag versucht hat, sich über etwas zu freuen. Er habe ein volles Jahr gebraucht, bis ihm dies gelungen sei. Danach sei er heiter, froh und hoffnungsvoll gestimmt gewesen. Seine innere Kraft wuchs, er konnte seine Mitgefangenen trösten, aufmuntern und ihnen helfen durchzuhalten. *»Menschen in Menschenhand«* ist eines der erschütterndsten menschlichen Dokumente.**

Wenn ich von Bruderschaft spreche, so denke ich an Persönlichkeiten wie den Pädagogen und Schweizer Politiker und Nationalrat *Werner Schmid*, an *Friedrich Salzmann*, Redaktor der Wochenzeitung »Freies Volk« und politischer Kommentator am Radio Beromünster mit den grundlegenden Schriften: *»Bürger für die Gesetze«; »Jenseits von Angebot und Nachfrage«* und *»Mit der Freiheit leben«*; dann an *Fritz Schwarz*, Pädagoge, Politiker,

* Johannes 8, 31–36; Bibelübersetzung nach Dr. H. Menge, Privilegierte Württembergische Bibelanstalt, 15. Auflage.

**Helmut Leutelt: „Menschen in Menschenhand“, Bericht aus Sibirien, Paul List-Verlag München, 1958.

Großrat in Bern, ein Bauernsohn aus dem Emmental, mit dem geschichtlichen Werk: *»Segen und Fluch des Geldes in der Geschichte der Völker«*; an *Hans Hoffmann*, Bern, *Fritz Penserot*, Kirn/Nahe, *Heinz Peter Neumann*, Berlin; *Dr. Ernst Winkler*, München, *Walter Zellmer*, Heidenheim, *Berthold Wulf*, Zürich, *Otto Lautenbach*; *Paul Heinrich Diehl* und meine *Brüder Lothar und Diether Vogel*. Während ich die Namen niederschreibe, werde ich mir bewußt, wie stark die Beziehungen in die Schweiz gehen. Vor allem die Schweizer »Brüder« sind wahre Zeitgenossen, sie denken weltweit und europäisch. Vielleicht gerade deshalb, weil ihre Vorfahren die volkstumsmäßige und politische Unabhängigkeit der Eidgenossenschaft schon im Mittelalter erfolgreich gegen einen Zentralismus verteidigt haben. So im Kampf gegen Karl den Kühnen von Burgund in der Schlacht bei Murten (Winkelried), 1476, und die endgültige Behauptung ihrer Freiheit in der Schlacht auf dem Bluthügel bei Dornach 1499 gegen *Kaiser Maximilian*.

Ist es nicht eine historische Signatur, daß auf dem *»Dornacher Bluthügel«* heute das Goetheanum steht? Es sollte ein Vorbild werden für eine *»Freie Hochschule für Geisteswissenschaft«*.

Heute wehrt sich wiederum die *Schweiz* gegen ein übermächtiges, zentralistisches Europa. Die Eidgenossen fürchten mit Recht einen *europäischen Überstaat*. Was sie den Völkern Europas vorgelebt haben: das Zusammenleben verschiedener Völkerschaften, Franzosen, Italiener, Deutsche, Rätoromanen, sollte in einem ähnlichen »europäischen Staatenbund« möglich sein. Gegen den »Kantönligeist« gerichtet, erfand einer der Schweizer Freunde die entzückende Geschichte von dem Religionslehrer, der seine achtjährigen Kinder fragt: »Sagt mir, liebe Kinder, welches ist der erste Mensch gsi?« Darauf Karli: »Der erste Mensch, Herr Lehrer, ischt der Wilhelm Tell gsi.« Darauf der Lehrer: »Aber Karli, das ischt doch nicht der erste Mensch. Loset mol, was ich sag: Der erste Mensch ischt der Adam gsi, vastosch Karli?« Darauf Karli: »Jo, Herr Lehrer, wenn Sie die chaibe Usländer a mitrechnet.«

Für ein *»Vereinigtes Europa«* ist die Ordnungsidee der *»Dreigliederung des sozialen Organismus«* in unserem Jahrhundert überfällig. Das traditionelle Rechtsleben eines Landes und auch die rechtliche Zugehörigkeit zu einem der traditionellen Staaten sollte bestehen bleiben und sich selbständig weiterentwicklen. Jedoch ist es dringend notwendig, daß sich die Menschen in ihren wirtschaftlichen und kulturellen Initiativen frei über die Grenzen hinweg in einem gemeinsamen Lebensraum entfalten können. Die kulturellen und wirtschaftlichen staatlichen Hoheitsrechte der traditionellen Staaten müssen an die Menschen selbst abgegeben werden. Die jetzt bestehenden Schwierigkeiten, ein gemeinsames Europa zu schaffen, hängen damit zusammen, daß die traditionellen Staaten auf ihre Hoheitsrechte auf kultu-

rellem und wirtschaftlichem Gebiet nicht verzichten wollen. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, daß der Staat nicht nur Eingriffsrechte, vor allem in das Schul- und Hochschulwesen beansprucht, sondern auch durch die geschaffenen staatlichen Institutionen und die davon abhängige privilegierte Beamtenschaft diese Position in den Parlamenten aufs äußerste verteidigt. Dazu trägt auch bei, daß die Parlamente bis zu sechzig Prozent von Beamten und Verbandsfunktionären besetzt sind. *Sie* machen die Gesetze. Es besteht *keine wirkliche Gewaltenteilung zwischen gesetzgebender* Körperschaft (Parlament) *und der Exekutive* (Regierung). Die jeweiligen Regierungen in den westlichen Demokratien sind, genau besehen, Ausschüsse der parlamentarischen Mehrheit.

Wenn ich die ordnungspolitischen Verhältnisse unseres Jahrhunderts und die in Gang befindlichen europäischen Einigungsbestrebungen so ausführlich schildere, möchte ich damit zum Ausdruck bringen, daß die zeitgemäßen Formen des sozialen Lebens gegenüber der Persönlichkeitsentwicklung der Menschen unserer Zeit nachhinken. *Überalterte Rechts- und Sozialstrukturen verhindern* bis in die Gegenwart *die Befreiung der Menschen aus der Vormundschaft alter und ältester Herrschaftsformen*. Was im Inneren der Menschen sich abspielt: die Befreiung von Emotionen, die Hinwendung zur Selbstverantwortung und zu eigenen Zielsetzungen bedarf dringend der Ergänzung durch *die Öffnung der sozialen Verhältnisse für den Menschen*.

Ich beschließe die *Rückschau* auf die bis heute abgelaufene Spule des Ariadne-Fadens und richte den Blick auf die Zukunft: Was steht der Menschheit bevor, was erwartet unsere Enkel? Sind sie gewappnet, die kommenden Prüfungen zu bestehen? Hat unsere Generation das, was uns an Einsichten anvertraut wurde, zu Taten werden lassen? Haben wir alles getan, was uns an Chancen geboten wurde? Ich wage es nicht, darauf zu antworten. Was haben wir bewegt? Ob die hie und da ausgestreuten Samen Wurzeln schlagen und einmal aufgehen werden? Wer vermag dies zu sagen? Wenn ich daraufhin eine Erwartung ausspreche, so die, daß der Leser dieser Niederschrift angeregt werden möge, ebenfalls den Ariadne-Faden zu suchen, der ihn aus dem Labyrinth des Lebens herausführt, und daß in ihm die Hoffnung geweckt wird, nicht nachzulassen, den Weg ins Freie zu suchen.

Jenseits von Macht und Anarchie[1])

Heinz-Hartmut Vogel

IV. DAS KULTURLEBEN

»Indem die Freiheit eines jeden in der Freiheit anderer nicht mehr eine Schranke, sondern eine Hilfe findet, ist der freieste Mensch derjenige, welcher die meisten Beziehungen zu seinen Mitmenschen hat.«

P. J. Proudhon

Das Wort »Kultur« bedarf als soziologischer Begriff einer näheren Bestimmung. Im Grunde genommen ist alles, was der Mensch über die ohne sein Zutun gegebene Natur hinaus der »gewordenen Welt« hinzufügt, Kulturschöpfung im weitesten Sinne. Die anfänglichste künstliche und vorbedachte Zubereitung eines Naturgegenstandes für den menschlichen Gebrauch ist schon kulturschöpferische Tätigkeit. Ein Faustkeil, eine mittelalterliche Kathedrale und selbst der moderne Rechenautomat sind »Kultur«. Der Mensch ist zwar selbst ein Stück Natur. Was ihn jedoch befähigt, sie umzugestalten, ihre Erscheinungen zu deuten und zu benennen, verdankt er seiner inneren Distanz, seiner potentiellen Selbständigkeit. In diesem Sinne ist alles, was der Mensch hervorbringt, das Ergebnis seines Geistes und alle menschliche Arbeit geistigen Ursprungs. Eine ganz andere Frage ist es, *welchem* Geiste die Schöpfungen des Menschen entspringen und *welchen* Zielen sie dienen. Über den ethischen Wert und den künstlerischen Rang einer kulturellen Leistung kann in unserem Zusammenhang nichts ausgesagt werden. Uns interessieren hier allein die soziologischen Bedingungen der kulturschöpferischen Tätigkeiten des Menschen im Gesamtzusammenhang der sozialen Ordnung.

Für die Soziologie besteht nun die Notwendigkeit, die kulturellen Tätigkeiten des Menschen im besonderen von den wirtschaftlichen und rechtlich-politischen abzugrenzen. Subjektiv bleiben selbstverständlich auch die in wirtschaftlichen und politischen Zusammenhängen sich abspielenden menschlichen Funktionen Kulturtätigkeiten. Im Zusammenwirken mit an-

[1]) In diesem Buch hat Dr. Heinz-Hartmut Vogel seine sozialwissenschaftlichen Einsichten niedergelegt. Wir drucken einige charakteristische Kapitel daraus ab. Das Buch ist noch erhältlich beim Seminar für freiheitliche Ordnung e. V., Badstraße 35, 73087 Bad Boll, und zwar – bei einem Umfang von 156 Seiten – kartoniert und in Leinen gebunden für 15,– DM bzw. 20,– DM zuzügl. Versandkosten.

deren, d. h. als gesellschaftliche Funktion, müssen wir jedoch den sehr allgemeinen Begriff Kultur, wie wir ihn bis dahin gebildet haben, auf die *sozialen Wirkungen* der kultur-schöpferischen Tätigkeiten als solche beschränken. Danach ist die ganze unbegrenzte Mannigfaltigkeit geistig-kultureller – nicht auf einen ökonomischen oder politischen Zweck unmittelbar gerichtete – Tätigkeit zum Kulturbereich zu zählen. Von der spielerisch verbrachten »Freizeitgestaltung« bis zur wissenschaftlichen Forschung erstreckt sich in diesem Sinne das freie »kulturelle« Leben, das dadurch gekennzeichnet ist, daß es Sinn und Gehalt ausschließlich in sich und durch sich selbst findet und seine »Berechtigung« alleine der Tatsache verdankt, daß Menschen es hervorbringen.

Eine Tätigkeit, deren Antriebe nicht in äußeren Zwecken, sondern im Menschen selbst zu suchen sind, ist – vom Standpunkt des Hervorbringers – frei zu nennen. Kulturschöpferische Tätigkeiten in diesem Sinne wird es daher nur dann geben, wenn ein genügend weiter zweckfreier, sozialer Lebensraum besteht. Diesen zu gewährleisten, ist Aufgabe einer dem Menschen verpflichteten Verfassung und der Kulturordnung im besonderen.

Fassen wir das Ergebnis unserer Untersuchung des Kulturbegriffes vorläufig zusammen: Alle menschliche Arbeit ist geistiger Natur. Der tätige Mensch befindet sich an jedem Ort des sozialen Lebens als Wissenschaftler, Künstler, Unternehmer, Handarbeiter in einem geistigen Zusammenhang. Sein Tun und Lassen entspringt geistigen Absichten und ist – mehr oder weniger deutlich erkennbar – das Ergebnis individueller, d. h. aber freier moralischer Entscheidungen. Darum müssen die sozialen Verhältnisse ganz allgemein so geordnet sein, daß sie dieser Tatsache Rechnung tragen. Der Verfassungsgrundsatz: »Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit« *(17)* bezieht sich auf diesen umfassenden geistigen Grund allen menschlich-sozialen Wirkens, und schließlich auch auf solche Tätigkeiten, die unmittelbar der Befriedigung materieller Bedürfnisse dienen oder unter Umständen sogar in solche (technische) Aufgaben einfließen, die kaum mehr einen vernünftigen Zusammenhang mit dem Menschen als ihrem Hervorbringer erkennen lassen.

Dies ist ein allgemein-menschlicher Kulturbegriff.

Demgegenüber beschränkt sich der soziologische Kulturbegriff – wie wir ihn in unserem Zusammenhang in Zukunft verwenden – streng auf jene geistigen Tätigkeiten, die ihre Rechtfertigung ausschließlich durch sich selbst finden. Echte Wissenschaft dient der Erkenntnis der Wahrheit. Man täte einem Forscher ebenso Unrecht, wenn man sein Erkenntnisstreben als zweckgerichtet bezeichnen würde, wie dem Priester, der den Kultus vorzieht. das Kunstwerk ist von allen kulturschöpferischen Tätigkeiten insofern das vollkommenste Ergebnis, als es absolut frei ist von einer außerhalb seiner selbst

liegenden Notwendigkeit. Es folgt nur seiner eigenen. Dies gilt vor allem auch dann, wenn das Kunstwerk der Mensch selbst ist, wie er von der »Erziehungskunst«, der »Heilkunst« im ideal gedachten Sinne gebildet und – wenn nötig – geheilt wird.

Die Verwirklichung des Menschen wäre so gesehen der Gipfel aller Kultur und das Leben selbst das höchste Kunstwerk.

Das gesamte soziale Leben (die Kultur selbst, Wirtschaft und Staat) hat insofern als Ganzes auch Kulturcharakter, als seine Ordnung vom Menschen hervorgebracht wird und selbstverständlich zweckfreier Ausdruck seiner geistig-seelisch-leiblichen Gesamtnatur ist. Ordnung und Gestalt des vollkommenen »sozialen Organismus« haben die Idee des Menschen zum Inhalt, und somit im umfassenden Sinne Kulturfunktion. Das Kriterium aller wahren Kunst wie aller Kultur, die Bestimmung durch sich selbst, die Rechtfertigung durch keinen außerhalb liegenden »Zweck«, ist erfüllt.

Die Kultur als eigener gesellschaftlicher Bereich umfaßt somit alle geistigen Tätigkeiten, die weder primär wirtschaftlichen noch rechtlich-politischen Motiven entspringen, sondern gleichsam absichtslos einem individuellen geistigen Bedürfnis des Menschen ihren Antrieb verdanken. Kultur so verstanden ist nur um des Menschen willen da. Sie erhöht und offenbart den Geist, der sie hervorbringt, und bildet den Menschen, auf den sie wirkt. Sie gibt dem persönlichen Leben seinen Sinn und dem sozialen Form und Gehalt.

Wissenschaft, Kunst und religiöses Leben konstituieren die Kultur. (Dabei ist selbstverständlich kein prinzipieller Unterschied zu machen, ob es sich um ein individuelles Erkenntnisstreben, Kunstausübung und Pflege eines religiösen Lebens im strengeren Sinne des Wortes handelt oder ob sich der einzelne einer entsprechenden Institution oder Gemeinschaft des kulturellen Lebens anschließt.)

Einen Kulturfaktor nennen wir diejenige schöpferische Leistung, die Eingang findet in die allgemeine Kulturauffassung eines Volkes oder einer Zeit, d. h., die eindringt in die geistig-moralischen Lebensinhalte, die sittlichen Anschauungen und Bildungsvorstellungen der Zeitgenossen. Nicht die Tatsache – um es an einem Beispiel zu verdeutlichen –, daß z. B. die Architektur in der Lage ist, mit neuen technischen Mitteln zu bauen und dadurch vielleicht auch dazu beitragen kann, die industrielle Kapazität eines Betriebes zu erhöhen, ist in diesem engeren Sinne eine kulturelle Leistung, sondern die Bauformen, der Stil werden zum Kulturfaktor. Stets sind es die nicht auf einen ökonomischen Zweck gerichteten, sondern um ihrer selbst willen schaffenden und gestaltenden Ideen, die das Kulturmilieu bilden. Auf der Absichtslosigkeit der geistigen Produktion beruht zugleich ihre Unabhängigkeit *(27)*.

Alle Kultur ist Bildung, ihr letzter und höchster Begriff: Bildung des Menschen. Das Bildungswesen ist der geistige Ort, der lebendige Quell der Kultur, und im gesellschaftlichen Raum ihre bedeutungsvollste, weil am nachhaltigsten wirkende Repräsentanz. Hier offenbart sich am deutlichsten, welches Niveau, welche Gesinnung, welches Maß an innerer Freiheit in einem Volke wirken, andererseits aber auch der Grad der geistigen Unfreiheit, wenn die Bildungseinrichtungen in den Dienst gesellschaftlich-ökonomischer Nützlichkeit oder »nationaler Interessen« gestellt werden.

Abgesehen von der schöpferischen Lebendigkeit und geistigen Originalität der Menschen sind es weitgehend die rechtlich-politischen Verhältnisse, die innerhalb eines Staatszusammenhanges darüber entscheiden, ob das Bildungswesen seine wahren Aufgaben erfüllen kann oder nicht.

Das Bildungswesen der totalitären Staaten stand zu allen Zeiten im Dienste machtpolitischer, weltanschaulicher und wirtschaftlicher Zielsetzungen *(27a)*. Hier ist nicht Menschenbildung der Inhalt der Kultur, sondern Abrichtung auf einen staatspolitischen Zweck. Aber nicht nur die Unterordnung der Bildungseinrichtungen unter einen zentralen politischen Machtwillen führt schließlich zum Untergang aller wahren Kultur, sondern *jegliche* Abhängigkeit von irgendwelchen weltanschaulichen oder politischen Gruppen trägt einen falschen Ton in die Bildungswelt. Macht ist der Feind der Freiheit, auch wenn sie nicht als äußerlich sichtbare politische Macht, sondern als weltanschauliches Gemeinschaftsinteresse oder – in seiner Bildungsfeindlichkeit am wenigsten erkennbar – im Sinne von »Wissen ist Macht« als Wissenspragmatismus einer sogenannten »lebensnahen« Nützlichkeitserziehung auftritt. Die Suggestion der Umwelt mit ihrer Forderung nach tüchtigem Nachwuchs für Industrie und Verwaltung kann jede wahre, d. h. aber zweckfreie Erziehertätigkeit zunichte machen, wenn unter Lebenstüchtigkeit nicht Initiative, Weltoffenheit, Verantwortungsfreudigkeit und selbständiges Denkvermögen verstanden wird, sondern spezialistisches Universalwissen *über* diese gesellschaftliche Umwelt selbst.

Bewußtsein und Kulturvermögen

Unsere Untersuchungen gipfelten in der Erkenntnis, daß der Sinn des menschlichen Daseins nicht – wie bei den reinen Naturwesen – diesem Dasein in Vollkommenheit und Selbstverständlichkeit eingeprägt ist, sondern dem denkenden Bewußtsein als Erkenntnisproblem erscheint. Die Außenwelt und die eigene seelische Innenwelt sind ihm nicht als ein einheitlich geordnetes Sein gegeben, sondern treten ihm als eine Summe unzähliger Einzelfakten entgegen. Diese nimmt es (einschließlich der eigenen subjektiven Empfindungen, Gefühle usw.) zunächst ohne Zusammenhang, ohne ge-

meinsamen Sinn oder Einordnung in ein Ganzes wahr. In der Fragestellung, im Fragenmüssen und Fragenkönnen äußert sich das allen übrigen Welterscheinungen gegenüber autonom auftretende Wesen: Mensch. Jene Seinsäußerung, die die Fragen stellt *und* beantwortet, ist das Denken. Befriedigung tritt – wenn auch stets nur vorübergehend – ein, wenn es gelungen ist, die Antwort auf eine Frage in einem größeren Seinszusammenhang zu finden. Antwort zu finden auf die Frage aller Fragen, auf die Frage nach dem Sinn des Lebens, erweist sich als *der Daseinssinn* überhaupt. Der Lebens- und Schicksalsschauplatz, auf dem die Fragen gestellt und beantwortet werden, ist das denkende Bewußtsein, das sich in seinen Wirkungen und Bezügen in die menschlich-soziale Umwelt hinein erstreckt.

Die Natur hat den Menschen aus ihrer Einheit entlassen. Als ein desintegriertes Wesen findet er sich in einer anderen, eigenen »Natur«, der menschlichen Gemeinschaft, wieder. Sie trägt die Signatur seines eigenen desintegrierten Seinszustandes, und die sich wandelnden Gesellschaftsformen sind ein getreues Abbild des sich wandelnden Selbst- und Weltverständnisses des Menschen.

Eines dürfte aus dem Vorangegangenen deutlich geworden sein: der Austritt des Menschen aus dem integralen Natursein ist zugleich der Individuationsprozeß dieses Seins. In dem Maße, wie der Mensch die ungeteilte Seinsordnung verläßt, trennen sich Bewußtsein und allgemeines Sein. Es tritt der scheinbar widerspruchsvolle Zustand ein, daß mit vollzogener Individuation des universellen Naturseins der Mensch (als Träger dieser Individuation) zwar zum individuellen Sein erwacht, sein Bewußt*sein* jedoch den Universalsinn zunächst verliert. Bewußtsein ist somit Selbst- und Weltbewußtsein in statu nascendi. Der erste geistige Schritt, den das individualisierte Bewußtsein unternimmt, ist auf die Wiederherstellung des integrierten Seins gerichtet. Alle menschliche Kultur findet darin ihren Sinn und letztes Ziel.

Der einmal vollzogene Individuationsprozeß kann nicht rückgängig gemacht werden. Jeder Versuch, das individuelle Bewußtsein auszulöschen oder herabzudämpfen, macht den Menschen zum hilf- und führungslosen lebensunfähigen Geschöpf. Es würde der Zustand absoluter Desintegration eintreten, der vom Gesichtspunkt des denkenden Bewußtseins und des unbewußten Naturseins auch als die vollkommene Willkür bezeichnet werden könnte. Das einmal erlangte Bewußtsein ist von nun an die Basis aller zukünftigen Lebensbemühungen um ein neues umfassenderes menschheitliches Sein – sowohl als erweiterter individueller Bewußtseinszustand wie als Seinsordnung der Menschheit als einem Ganzen.

»Hinter« dem individualisierten Bewußtsein liegt die vergangene integrale Seinsordnung der Natur, »vor« ihm der ohne Grenzen und Beschränkung

zu denkende Seinsbereich menschlicher Kultur; diese jedoch ganz auf die Intentionen des individualisierten Bewußtseins gestellt und in ihrer Ordnung abhängig vom Integrationsvermögen des menschlich-menschheitlichen Geistes.

Für unsere ordnungspolitische Untersuchung jenes dritten Bereichs des menschlich-sozialen Lebens, den wir jetzt auch die Kultur der Kultur nennen könnten, ergibt scih aus dem Vorangegangenen eine soziologische Fundamentalbedingung: die Bedingung der offenen Situation, des primären Nichtintegriertseins des einzelnen als ständige neue Ausgangsbasis individueller Integrationsbemühungen. Es wurde damit – wie zu Beginn dieses Abschnittes (über die Kultur) – ein umfassender Kulturbegriff entwickelt, der jedoch heute nur auf das engere Gebiet des »kulturellen« Lebens (im Unterschied zum Staats- und Wirtschaftslebens) – und auch hier nur mit allem Vorbehalt – angewandt werden kann.

Die Natur hat es auf größtmögliche Differenzierung ihrer Geschöpfe angelegt, ohne daß ihre zahllosen Erscheinungsformen auch nur die geringste Neigung und Möglichkeit hätten, sich außerhalb ihres Seins zu stellen. Unser Kulturbegriff umfaßt ebenfalls alle differenzierten Erscheinungsformen des Naturseins. Er beläßt sie jedoch nicht in ihrem blinden Seinszusammenhang, sondern integriert sie neu in eine idealtypische Ordnung menschlicher Bezogenheit. Nur insoweit es gelingt, die einzelnen Naturerscheinungen im Sinne ihrer idealtypischen (urphänomenalen) Seinsweise in die menschlich-ideale Lebenswelt (Kultur) einzubeziehen, kann von Kultur in der vollen Bedeutung des Wortes gesprochen werden.

So gut wie alle Formen und Einrichtungen unseres gegenwärtigen technisch-ökonomischen und rechtlich-politischen Lebens sind weit davon entfernt, die Anforderungen dieses Kulturbegriffes zu erfüllen. Und auch jener Bereich, den wir als »die Kultur« im engeren Sinne bezeichnet haben: das Bildungs- und Geistesleben, wie es sich in »Kunst, Wissenschaft, Forschung und Lehre« darlebt, vermag sich nicht zu der möglichen und notwendigen Fülle und Fruchtbarkeit zu entfalten, weil es seine geistige und rechtlich-politische Unabhängigkeit bis heute noch nicht wieder gefunden hat.

Es sollte die Quelle aller Individuationsbemühungen und geistigen Seinsbegründung sein; statt dessen dienen die Bildungseinrichtungen vor allem der Vorbereitung auf die praktische Lebensbewältigung und der Anpassung an die historisch gewordenen sozialen Zustände. Die derzeitigen Schulen glauben ihren Auftrag zu erfüllen, wenn sie in erster Linie Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, die von der modernen »arbeitsteilig gestalteten Industriegesellschaft« gefordert werden. Erziehung im Dienste der Lebenserhaltung, »Kultur« ein notwendiges und zweckmäßiges Zugeständnis an die

erholungssuchende, freizeitbedürftige Menschheit, die durch die Medien der Unterhaltung und Erbauung ihre Arbeitsfähigkeit zu erhalten sucht wie durch Essen und Trinken. Arbeit wird, einer solchen Kulturauffassung entsprechend, zum bloßen Tribut an die physische Existenz und zielt ihrerseits lediglich auf die Gewinnung immer ausgedehnterer Freizeit, Erholung, Erbauung hin.

Die modernen Lebensverhältnisse haben »die Kultur« auf den zweiten Rang verwiesen. An Wichtigkeit und Bedeutung nehmen die praktischen Berufe in Wirtschaft und Verwaltung den ersten Platz ein. Schulen und Universitäten leisten ihnen Zubringerdienste. Auf die Gründe dieser totalen »Säkularisierung« und Entwertung der geistigen Tätigkeiten wie überhaupt der Arbeit des Menschen – denn nichts anderes bedeutet ihre Unterwerfung unter Kategorien wie Wohlstand und Lebensstandard – wurde schon eingegangen *(S. 72)*. Das eigentliche Hindernis, das sich jedoch heute jeder fruchtbaren kulturellen Entwicklung entgegenstellt, ist die staatliche Verwaltung des Bildungswesens. Die Bindung der Erziehung an vorgegebene allgemeingültige Normen (amtliche Lehrpläne und Lehrziele) blockiert die Quellen, aus denen jede lebendige Pädagogik, wie jede schöpferische Tätigkeit, allein erfließt, selbst wenn die Pläne vorgeben, die »geistigen Anlagen» im Kinde zu wecken. Ein Bildungswesen, daß den Namen verdient, wird seine Orientierung in der Erkenntnis finden, daß der Sinn des menschlichen Lebens in der Möglichkeit und dem Streben nach Selbstverwirklichung, nach Individuation und umfassender geistiger Neuintegration liegt. Die soziologischen Bedingungen zu einer solchen Entwicklung und Entfaltung geistiger Kräfte sind die Bedingungen des Menschseins überhaupt und müssen deshalb schon in der kindlichen Erziehung und Bildung gewährleistet sein. Bereits im Elternhaus und Schule fallen die Entscheidungen, ob sich der Geist einmal frei und selbständig erheben oder frühzeitig in das Joch der Alltagsaufgaben und der Daseinsroutine gezwungen wird. Dem Entwurf einer freien Ordnung des Bildungswesens als Voraussetzung und Abbild wahrer menschlicher Kulturentfaltung seien die folgenden Ausführungen gewidmet.

Freiheit der Erziehung – Freiheit der Kultur

Die offene Situation, das primäre Nichteingeordnetsein in ein fertiges System der Verhaltensweisen, kennzeichnet die bewußtseinsmäßige Ausgangslage, in die sich jeder Mensch heute hereingestellt sieht, wenn er zur Selbständigkeit erwacht. Die Problematik seiner Existenz und die Krisenhaftigkeit seiner Bewußtseinsverfassung werden sich bis in pathologische Zustände hinein verstärken, wenn in dieser Tatsache nicht ein entscheiden-

der positiver Schritt der modernen Menschheit nach vorne gesehen und in der Erziehung und Bildung der heranwachsenden Generation alles getan wird, um auf diese zwangsläufig eintretende Situation und den Gebrauch der freiwerdenden geistigen Kräfte vorzubereiten.

Es ist nun nicht unsere Aufgabe – auch darauf wurde schon hingewiesen –, in dieser Schrift auf solche pädagogische Grundsätze inhaltlich einzugehen, die in der Lage sind, im Sinne unserer Darstellung den in raschem Fortschreiten befindlichen Individuationsprozeß in gesunder Weise zu fördern. Solche Grundsätze originär zu entwickeln, ist das legitime Anliegen jedes echten Pädagogen. Die Aufgabe der Soziologie ist es dagegen, ihm, und zwar dem konkreten individuellen Erzieher, diese Legitimation uneingeschränkt auch zuzuerkennen und rechtlich zu sichern. Die Freiheit der Erziehung bietet auf die Länge der Zeit die alleinige Gewähr dafür, daß auch eine sachgemäße Pädagogik, wie sie die heute und in der nächsten Zukunft heranwachsende Generationen bedürfen, mehr und mehr zur Anwendung kommen wird.

Eine erste Forderung – und es ist die Fundamentalforderung, die wir in Fortführung unseres Gedankens zu erheben haben – ist der völlige Verzicht auf »*Die* Pädagogik«, »*Die* Lehre«, »*Den* Bildungsplan«. Jeder – noch so humanitär gedachte – zentrale Erziehungsplan, nach dem eine staatliche oder – was dasselbe ist – »staatlich anerkannte« Schule zu unterrichten hat, nötigt dem Erzieher eine pädagogische *Verhaltensnorm* auf. Sein schöpferisches Ideenvermögen muß angesichts des amtlich vorgeschriebenen Bildungsplanes und der methodisch-didaktischen Richtlinien zurücktreten. Der wahre Erziehungsgedanke ist jedoch das individuelle produktive Erzeugnis des Erziehenden (auch wenn er sich von Vorbildern hat leiten lassen; es sind dann immerhin frei gewählte Vorbilder). Seine freie, selbstverantwortliche Stellungnahme zur pädagogischen Idee ist das wesentliche Kriterium für den originären Bildungsprozeß, den jeder Erzieher einzuleiten hat. Die Teilnahme am produktiven Umgang mit den Rätselfragen dieser Welt läßt im Kinde eben dieselben Kräfte zur Entfaltung kommen, die der Erzieher im Unterricht betätigt. Der Stoff, das Gewußte, sind sekundär und nur dann nicht zum Schaden des Kindes, wenn es an ihrem Entstehungsmoment, d. h. aber ihrer Sinngebung, hat teilnehmen oder sogar mitwirken können. Menschliche Erziehung kann im letzten Grunde nur heißen: Erziehung zur individuellen Freiheit und Anleitung zum Gebrauch des erwachenden Bewußtseinsvermögens im Dienste des Erkenntnis- und Integrationsstrebens des Menschengeistes. Zur Freiheit erziehen kann aber nur ein Erzieher, der selbst frei ist *(32)*.

Eine Kultur, die bis in die Fundamente ihrer politischen Verfassung hinein ihren wahren Sinn und Bedeutung bewahrt, wird die Freiheit der Erziehung

zum unveräußerlichen Rechtsgrundsatz erheben. Die Ordnung des Erziehungs- und Bildungswesens ist deshalb für das gesamte Kultur- und Gesellschaftsleben repräsentativ, weil hier die Gesinnungen gepflegt und die Maßstäbe *gelebt* und vermittelt werden, die später die Lebens- und Kulturanschauungen, das Handeln und die Überzeugungen der Erwachsenen bestimmen.

Im Rahmen einer freien demokratischen Ordnung besitzt weder der Staat noch eine gesellschaftliche Gruppe die Legitimation, über Bildungsinhalte und Bildungsmethoden etwas Allgemeinverbindliches auszusagen, geschweige denn die Erziehungskompetenz zu beanspruchen. Das alleinige Erziehungsrecht (und Erziehungspflicht) liegt – wie das auch in Artikel 6 des Bonner Grundgesetzes niedergelegt ist – bei den Eltern. Jede andere Erziehungsautorität verfolgt – mehr oder weniger zugegeben und erkennbar – einen von der reinen Erziehungsaufgabe und Menschenbildung hinwegführenden gruppenegoistischen, standes- oder sozialpolitischen Zweck.

Die Staatsschulerziehung wird von ihren Befürwortern gerne als das – im Unterschied zu anderen gesellschaftlichen und weltanschaulichen Erziehungsmächten – gesellschaftlich und weltanschaulich *neutrale* Erziehungssystem bezeichnet. Gleichheit in der Erziehung fördere die demokratische Gesinnung. Die Staatsschule sei deshalb die Schule der Demokratie. Diese Ansicht übersieht völlig, daß damit an die Stelle einer möglichen weltanschaulichen Beeinflussung der Eltern (und über die Eltern auch der unmündigen Kinder) nunmehr die entschiedene Abhängigkeit von einer staatlichen Behörde tritt. Man nimmt den historisch in Wahrheit längst vollzogenen geistigen Emanzipationsprozeß einfach nicht zur Kenntnis, sondern glaubt – in unzeitgemäßer Abwehrhaltung gegenüber vergangenen weltanschaulichen Erziehungsmächten –, Eltern und Kinder durch eine unverbindliche und (angeblich) »weltanschaulich neutrale« und möglichst gleichförmige Staatsschulerziehung vor geistiger Manipulierung schützen zu müssen. Ganz abgesehen davon, daß es eine »weltanschaulich neutrale« Erziehung nicht gibt, ist es eine Eulenspiegelei, die mögliche weltanschauliche Beeinflußbarkeit der elterlichen Erziehungsentscheidung (bei freier Wahl der Schule und des pädagogischen Systems) dadurch zu vermeiden, daß man durch Gesetze den Staatsschulbesuch praktisch obligatorisch macht und die Eltern damit einer pädagogischen Entscheidung überhaupt enthebt.

Die Freiheit ist unteilbar. Die elterliche Erziehungskompetenz ist Teil der generellen geistigen Autonomie der Bürger und ihrer freien Gewissensentscheidung und Willensbildung. Es gehört zum Wesen der freien demokratischen Ordnung, daß die Bürger durch die Wahl und Kontrolle des Parlaments ihr politisches Schicksal mitgestalten. Das Selbstbestimmungsrecht in politischen Fragen bezieht sich auf das Wohl und Wehe des Gemeinwe-

sens, seine innere Ordnung als einem Ganzen. Die politische Willensbildung innerhalb eines demokratischen Gemeinwesens wurzelt also in den einzelnen freien Willensbildungen aller mündigen rechtsfähigen Bürger. Dieses politische Selbst- und Mitbestimmungsrecht ist im Grunde genommen ein auf die Rechtssphäre bezogener Sonderfall eines umfassenden »Rechtes auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit«. Es hat nun selbstverständlich nichts mit Freiheit und Demokratie zu tun, wenn die Bürger eines Landes zwar aufgerufen werden, alle vier Jahre auf »demokratischem« Wege eine Regierung zu bilden, um sich dann aber in den wesentlichen Lebensfragen bis zur nächsten Wahl dem Diktat der Mehrheit zu unterwerfen. (Auf die Unterscheidung zwischen liberaler und totalitärer Demokratie wurde bereits hingewiesen *[S. 25–26].)* Auf dem Gebiete des herkömmlichen staatlichen Bildungssystems tritt den »demokratischen« Bürgern die totalitäre Verwaltungspraxis wohl deshalb nicht deutlich ins Bewußtsein, weil es sich bei den Betroffenen in erster Linie um unmündige Kinder handelt und die Eltern sich an die pädagogische Bevormundung – nicht zuletzt aus Bequemlichkeit – allzusehr gewöhnt haben. Es wurde an anderer Stelle *(S. 76)* auf die Gründe hingewiesen, die von den Befürwortern einer zentralen Planung im Bildungswesen ins Feld geführt werden. Sie fußen – mehr oder weniger offen zugegeben – auf der Ansicht, daß man in Erziehungs- und Bildungsfragen auf staatliche Regelungen nicht verzichten könne, da in der »Massengesellschaft« nur der Staat in der Lage sei, für ein Mindestmaß an Bildung zu sorgen. Die Indolenz und Unkenntnis der Eltern würden bei allgemeiner Erziehungsfreiheit zu einem »schulischen Chaos« führen und fördere zudem die überwundenen Bildungsunterschiede im Volk. Schließlich müsse man – ohne staatliche Schulaufsicht – mit einem nicht zu verantwortenden Bildungsabfall im Schulwesen rechnen. Die Kreise, die »dem Volk« die pädagogische Mündigkeit und damit die volle Erziehungskompetenz rundweg absprechen, sind sich nicht bewußt, daß sie damit letzten Endes der freien demokratischen Ordnung die Glaubwürdigkeit nehmen *(33)*. Wenn heute überhaupt von pädagogischer Gleichgültigkeit gesprochen werden kann, so doch nur als eine Folge der staatsabsolutistischen Sünden der Vergangenheit. Diese rechtfertigen es jedoch nicht, in diesen Sünden fortzufahren. Unverbindliche »Meinungen« »in Wort und Schrift« äußern zu dürfen, ist noch keine geistige Freiheit, wenn verbindliche und verpflichtende Gewissensentscheidungen – und das sind pädagogische Entscheidungen in hohem Maße – dem einzelnen Bürger vorenthalten werden.

Neben dieser im Grunde antidemokratischen Bildungsauffassung zeichnet sich deutlich eine dritte Tendenz ab, die auf eine Schwächung der staatlichen Zuständigkeit zugunsten einer Aufgliederung des Gemeinwesens in selbständige Sachverständigenkörperschaften abzielt. Im Bildungswesen

würde diese Entwicklung zu einer immer stärkeren Verselbständigung der Berufs- und Fachverbände führen, die schließlich die bisherigen Befugnisse des Staates übernehmen würden. Erziehung und Bildung wären dann die legitime und ausschließliche Angelegenheit der Selbstverwaltungskörperschaften der Erzieher. Die Möglichkeit, daß die »Herrschaft des Staates« durch die »Herrschaft der Verbände« abgelöst werden könnte, zeichnet sich heute auf bestimmten Gebieten durchaus ab.

Ein Erzieher, der straff in seine berufsständische Organisation eingegliedert ist, bzw. eine Schule, die einer »Körperschaft des öffentlichen Rechtes« angehört, müßten sich ebenso den »bewährten allgemeinen Richtlinien« der »demokratisch» gewählten Spitzenfunktionäre beugen, wie sie dies heute gegenüber den Oberschulämtern tun. Eine Entwicklung vom Staate weg in Richtung auf »demokratische Selbstverwaltungskörperschaften« der hierzu allein legitimierten Fach- und Sachverständigenverbände würde eine nicht geringere Tyrannei heraufbeschwören wie die ungeschminkte totalitäre »Demokratie« selbst.

Die Wahrnehmung der Interessen und Belange des einzelnen individuellen Bürgers ist die besondere Aufgabe des Rechtsstaates. Weitere berufsständige Sonderinstitutionen zu schaffen (z. B. Lehrerkammern mit Pflichtmitgliedschaft, wie dies bereits bei Ärzten der Fall ist), ist nicht nur sachlich unnötig, sondern – vom Gesichtspunkt der rechtsstaatlichen Ordnung – sogar unzulässig. Der Versuchung, eine über die juristische Aufsicht hinausgehende Fachaufsicht (z. B. pädagogische Aufsicht) auszuüben, wird kaum ein Verwaltungsfunktionär von Rang widerstehen können noch wollen. Die Anfälligkeit gegenüber dem Totalitarismus ist selbst unter dem Mantel der Demokratie noch immer weitaus größer, als man bei oberflächlicher Betrachtung annehmen möchte. Er tritt im Gewand der demokratischen Organisation so geschickt auf, daß man auf den ersten Blick selten die Gefahr für die freiheitliche Grundordnung erkennt. Begriffe wie: Solidarität, legitimes Interesse, oder Gemeinplätze wie: Gemeinwohl, öffentliche Meinung, Sittengesetz u. a., lassen kaum die Machttendenzen ahnen, die sich dahinter verbergen. Nicht das offene Hinüberwechseln von der liberalen Demokratie (soviel Staat wie nötig) in die totalitäre Demokratie (soviel Staat wie möglich) ist die Gefahr, sondern die kalte Usurpation bisheriger staatlicher Ansprüche durch hierzu nachträglich legitimierte gesellschaftliche Gruppen *(29, 8)*.

Die Darstellung auch dieses Aspektes einer möglichen kulturpolitischen Entwicklung war deshalb notwendig, weil sie von nicht wenigen als eine Alternative zum Kulturstaat angestrebt wird. Die Legitimität der Staatsautorität auf kulturellem Gebiet wagt zwar nach den Erfahrungen der dreißiger Jahre kaum jemand offen zu behaupten, zudem hat das Grundgesetz von

1949 die Zuständigkeiten des Staates in der Bundesrepublik aufs äußerste beschränkt. Es wäre aber in der Tat denkbar, daß es den Lehrerverbänden, ähnlich wie bei den Ärzten, gelingen könnte, sich als eine mächtige Standesorganisation mit öffentlich-rechtlichem Charakter zu konstituieren. Die Medizin den Ärzten, die Pädagogik den Lehrern, könnte zu einer Formel werden, die es erlaubt, »Freiheit« zu postulieren und Macht auszuüben. Die Berufung auf das verfassungsmäßige Koalitionsrecht würde eine solche Tendenz sogar scheinbar rechtlich begünstigen. Die rein äußerliche Trennung kultureller Einrichtungen vom Staat bedeutet jedoch noch keine kulturelle Freiheit. Auch die Delegierung von Macht auf eine »autonome Kulturverwaltung« ist Macht. Sie würde verstärkt durch das Sicherheitsbedürfnis (Solidarität genannt) der Interessenten und nicht zuletzt durch das Eigenleben jeder einmal bestehenden Organisation.

Es sollte darauf aufmerksam gemacht werden, daß den Persönlichkeitsrechten von dritter Seite Gefahren drohen, die keineswegs geringer eingeschätzt werden dürfen als diejenigen, die vom Staat selbst ausgehen.

Der abgrundtiefe Unterschied zwischen einem freiheitlichen und einem totalitären Gemeinwesen – wir könnten nunmehr auch sagen – zwischen der freiheitlichen und der totalitären Demokratie – beruht darauf *(vgl. S. 27)*, daß die freie rechtsstaatliche Ordnung den einzelnen davor bewahrt, in eine unausweichliche, nicht frei gewählte (geistige oder ökonomische) Abhängigkeit von anderen Menschen, gesellschaftlichen Gruppen oder dem Staat selbst zu geraten. Dagegen ist es gerade das Prinzip des totalitären Staates, alle sozial bedeutsamen Beziehungen und Entscheidungen seiner Bürger einem vorausbestimmten Gesamtplan einzuordnen. Nichts anderes liegt jedoch vor, wenn der elterliche Erziehungswille im Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens dadurch ausgeschaltet wird, daß entweder bestimmte gesellschaftliche Gruppen einen »legitimen« Erziehungsanspruch geltend machen können (z. B. historischer Erziehungsanspruch der Religionsgemeinschaften) oder der »demokratische« Staat in Abwehr solcher unzeitgemäßen Erziehungsmächte – im »wohlverstandenen Interesse« gleicher Bildungs- und Lebenschancen – die Erziehung selbst in die Hand nimmt. Es wäre mit der Rechtsstaatlichkeit schlecht bestellt, wenn sie kein anderes Mittel kennte, die Eltern (bzw. deren Kinder) vor dem pädagogischen »Zugriff« von seiten gesellschaftlicher Interessengruppen zu bewahren als die geistige »Schutzhaft« in der obligatorischen Staatsschule. So ist es jedoch keineswegs. Die rechtsstaatliche Ordnung verfügt durchaus über die geeigneten freiheitlichen Rechtsmittel, den einzelnen (Eltern und Kinder) vor geistiger Manipulierung zu schützen und ein gleiches Bildungsrecht für alle zu gewährleisten.

Eine Rechtsordnung, die den gemeinsamen Kulturraum frei hält von monopolistischer Überwucherung durch das Eigeninteresse gesellschaftlicher

Mächte, bringt erst jene geistigen Kräfte ins Spiel, die sich auf nichts anderes stützen können als auf die originäre kulturschöpferische Leistung. Eine Absicherung bestimmter, einmal geschaffener und zu einer anderen Zeit lebendig gewesener Bildungsinhalte und Bildungsformen durch ihre rechtliche Privilegierung ist damit hinfällig. Zur Wirksamkeit kommen dann nur solche pädagogischen Ideen, die vor dem freien Votum der Erzieher, der Eltern wie der Lehrer, und dem Urteil nachfolgender Bildungseinrichtungen und dem Leben selbst bestehen können.

V. DER SOZIALE ORGANISMUS UND DIE INTERDEPENDENZ DER ORDNUNGEN

Funktion und Ordnung im sozialen Organismus

Ein rechtsstaatliches Gemeinwesen ist – wenn wir den Idealtypus einer freien Ordnung zugrunde legen – als solches so wenig zweckgerichtet (im Gegensatz zu den politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Zielsetzungen totalitärer Staaten) wie ein natürlicher Organismus. Wenn von einem »Zweck« überhaupt gesprochen werden kann, so zielt die ganze rechtsstaatliche Ordnung gerade auf die Beseitigung und Verhinderung jeglicher primären zentralen Zweckbestimmung der gesellschaftlichen Einrichtungen, d. i. aber Freiheit, hin. Der Inhalt oder – in unserer Terminologie – die Funktionalität der rechtsstaatlichen Ordnung ist die Freiheit. Nun ist gesellschaftliche Freiheit keineswegs gleichbedeutend mit sozialer Willkür oder sozialem Nihilismus, im Gegenteil. Der verfassungsrechtliche Verzicht auf eine politische (staatspolitische, wirtschaftspolitische, kulturpolitische) Vorausbestimmung und Reglementierung der gesellschaftlichen Verhaltensweisen des einzelnen Bürgers setzt diesen erst in seine vollen Menschenrechte, und damit in seine menschlich-soziale Funktion ein. Der verfassungsrechtlich geschaffene und garantierte Freiheitsraum wird erfüllt von den vielfältigen kulturellen, wirtschaftlichen und rechtlich-sozialen Funktionen – Leistungen, Bedürfnissen und Beziehungen – der Menschen. Im natürlichen Organismus übt die Entelechie ihre übergeordneten Kompensations- und Gleichgewichtsfunktionen mittels selbstregulativer Organe aus. In den Rechtseinrichtungen schafft sich der Mensch ähnliche, nicht minder selbsttätig wirkende »Organe«, die es möglich machen, daß die unendliche Vielzahl und Mannigfaltigkeit individueller Pläne und Zielsetzungen kultureller, wirtschaftlicher und sozialer Art ohne zentralen Dirigismus und Bevormundung zu einem ausgewogenen Gesamtgeschehen koordiniert werden.

So übt in den wirtschaftlichen Beziehungen zwischen Produzenten und Konsumenten, zwischen Anbieter und Abnehmer das kaum merklich oscil-

lierende, im übrigen aber stabile Durchschnitts-Preisniveau (stabile Kaufkraft = Währung) eine ähnliche dynamische Gleichgewichtsfunktion aus, wie im menschlichen Organismus die Wärmepotenz von + 37°C auf die physiologischen Temperaturschwankungen der einzelnen Organe und der Einflüsse von seiten der Außenwelt. Es besteht nicht nur eine unmittelbare und offenkundige Interdependenz zwischen Angebot (in Waren) und Nachfrage (in Geld), sondern im Rahmen des gesamten Preisgefüges auch eine wechselweise Abhängigkeit der Preise ganz entfernter Warenmärkte. Bei sonst unveränderter Gesamtrelation von Waren- und Zahlungsmittelvolumen führt das Ansteigen der Preise für bestimmte, lebenswichtige Warengattungen (z.B. infolge einer Mißernte) zwangsläufig zu einem entsprechenden Absinken der Preise für andere, weniger wichtige Erzeugnisse und umgekehrt. Das unveränderliche Durchschnittspreisniveau läßt ein krisenhaftes Ansteigen oder Absinken der Preise größerer Warengruppen nicht zu. Es stellt im Gegenteil zunächst im Ausgabenetat der Verbraucher das Gleichgewicht wieder her und setzt darüber hinaus insofern einen weiteren selbstregulativen Prozeß in Gang, als die erhöhten Preise eine vermehrte Produktion bei gleichzeitig eingeschränkter Nachfrage hervorrufen. Das daraus sich ergebende vergrößerte Warenangebot läßt die überhöhten Preise wieder auf das ursprüngliche optimale Maß zurückpendeln, d.h., sie sind wieder reiner Ausdruck des in Geld nachfragenden Bedarfs einerseits und der echten, spekulationsfreien Kostenrechnung andererseits. Wenn keine marktfremden Sonderinteressen (z.B. Erzeuger-, Händler- oder gar Verbraucherkartelle) das Gegenseitigkeitsverhältnis zwischen Geben und Nehmen auf dem Markt willkürlich manipulieren, dann »herrscht« in den wirtschaftlichen Beziehungen der Menschen ein Höchstmaß an Freiheit und Gerechtigkeit.

Die Interdependenz von Produktion und Konsum ist jedoch nur ein Spezialfall eines durchgängigen und umfassenden Ordnungsprinzips. Wir sprechen von Wirtschaftsordnung, Staatsordnung, Kulturordnung so, als ob man es mit drei voneinander getrennten sozialen Gebieten zu tun hätte. Es handelt sich jedoch stets um das gleiche Problem, die Frage nämlich, nach welchen ordnungspolitischen Grundsätzen Angehörige eines Gemeinwesens ihre sozialen Beziehungen gestalten; wobei unter sozialen Beziehungen alle denkbaren individuellen Begegnungen, Kontakte, Verträge und Gemeinschaftsformen usw. zu verstehen sind.

Die Beziehungen der Menschen zueinander sind so mannigfaltig wie diese selbst. Das tief in der Menschennatur wurzelnde Bedürfnis nach menschlicher Begegnung, nach Mitteilung und Teilnahme ist das Urmotiv allen sozialen Lebens. Der einzelne Mensch sucht in der mitmenschlichen Begegnung *den Menschen*.

Der *Mensch* als Idee und Wirklichkeit ist das unausgesprochene Leitmotiv aller menschlichen Begegnung, das unbewußte, zur Konvergenz und ganzheitlichen Ausgewogenheit hinstrebende soziale Ordnungsmotiv. Die Möglichkeit, soziale Beziehungen in der freiesten Weise eingehen zu können, ist damit zugleich die sozial-rechtliche Grundvoraussetzung zur Selbstfindung wie zur Schicksalsbildung. Jede Behinderung individueller sozialer Begegnungen – und sei sie noch so sehr durch das angebliche Interesse des »Gemeinwohles» begründet – bedeutet einen gegen die Menschennatur, ihre Lebens- und Entwicklungsbedingungen gerichteten Eingriff. Es muß heute jedoch erkannt werden, daß solche Eingriffe nicht nur in grob sichtbarer Weise in den totalitären Gesellschaftssystemen erfolgen, sondern auch überall dort, wo irgendein sozial bedeutsamer Schritt im Leben des Menschen – wie etwa die Wahl des Lehrers oder der Schule – von dritter Seite wesentlich bestimmt wird.

In einem der Gegenwart und den Bewußtseinsanforderungen der heute lebenden Menschheit entsprechenden rechtsstaatlichen Gemeinwesen muß das soziale Lebensmilieu frei sein von jeglicher normativen, weltanschaulichen oder ökonomischen Vorausbestimmung. Erst dann ist die Gewähr dafür gegeben, daß aus den Tiefen der Lebens- und Schicksalsverhältnisse Fragen gestellt und Antworten gefunden werden und an die Stelle konventioneller Beziehungen und gesellschaftlicher Normen individuell begründete Menschenbegegnungen und dadurch erst tragfähige neue, soziale Gemeinschaftsbildungen treten.

Die Idee der Interdependenz, auf deren Bedeutung für das organische Leben hingewiesen wurde, beweist ihre Fruchtbarkeit auch im menschlich-sozialen Bereich.

Die Bedingungen der Existenz des einen liegen in den Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten des anderen. Im Leben der Menschen wirkt eine teils sozial-offenkundige, teils schicksalhaft-verborgene, wechselseitige Bezogenheit, deren Gesetzlichkeit für die Entfaltung und Seinsweise des Menschen als sozialem Wesen und für die Bildung eines sozialen Organismus konstituierende Bedeutung zukommt. Die ununterbrochene Kette menschlicher Beziehungen verbindet und umschließt in zahllosen Begegnungen mannigfaltigster Art schließlich die ganze Menschheit. Jeder einzelne bildet in diesem unendlichen Schicksalsgeflecht ein unentbehrliches Glied. Im Wechselspiel von Bedürfnissen und deren Befriedigung, von Frage und Antwort, von Geben und Nehmen entsteht die »soziale Bindesubstanz« menschlicher Gemeinwesen. Was schließlich an gesellschaftlichen, ökonomischen und kulturellen Einrichtungen hervorgebracht wird, ist so gesehen das sozialorganische Ergebnis eines lebendigen zwischenmenschlichen Prozesses.

Die Interdependenz menschlicher Absichten, menschlichen Verhaltens, menschlicher Bedürfnisse ist somit das konstituierende und integrierende Prinzip aller Gemeinschaftsbildung. Daß in die Gegenseitigkeit und Ausgewogenheit freier, menschlicher Beziehungen wirtschaftlicher oder kultureller Art keine fremden Einflüsse störend hineinwirken können, ist das zu bewältigende Ordnungsproblem eines freien Gemeinwesens. Die gesicherte Freiheit, wirtschaftliche und kulturelle Bedürfnisse geltend zu machen, und die Freiheit, vorhandene Bedürfnisse anderer durch das Angebot eigener Leistung zu befriedigen, ist das Zentralmotiv rechtsstaatlicher Ordnung. Gelingt es, durch entsprechende Regelungen (z. B. Verkehrsordnung, Marktordnung, Kulturordnung) jegliche Machtentfaltung zu eliminieren, so waltet Gerechtigkeit in den zwischenmenschlichen Beziehungen im Sinne des Fundamentalsatzes: »Die Gegenseitigkeit ist die Formel der Gerechtigkeit« (P. J. Proudhon).

Der soziale Organismus ist das in die allgemeinen Kulturverhältnisse übergegangene rechtlich-politische Ergebnis zwischenmenschlicher Beziehungen. Seine Ordnung ist die Ordnung dieser Beziehungen. Der einzelne nimmt am Leben dieses Organismus teil, ohne jedoch selbst ein Teil von ihm zu sein. Darin liegt ein grundsätzlicher Unterschied sowohl zu den Teilorganen eines natürlichen Organismus als auch zum totalitären Staat. Der einzelne Mensch lebt im sozialen Organismus durchaus sein selbständiges Leben, und es liegt an ihm, in welchem Umfange und mit welcher Bedeutung seine individuellen Lebensbemühungen zum Leben des Ganzen beitragen; darin ist er frei.

Die Wirtschaft und ihre Ordnung, der Rechtsstaat und seine Ordnung, die Kultur und ihre Ordnung sind Gliedordnungen des Ganzen wie die Funktionssysteme eines natürlichen Organismus. Die »Interdependenz der Ordnungen« beruht auf der Durchgängigkeit der potentiellen Unendlichkeit zwischenmenschlicher Beziehungen, die – weil sie kultureller, wirtschaftlicher und rechtlicher Natur sind – eine Wirtschaft der Gegenseitigkeit der Leistungen, ein Gemeinwesen gleicher Rechte und Pflichten und ein Kulturleben unbegrenzter Bildungsmöglichkeiten hervorbringen. Die Freiheit gründet sich – sei es in wirtschaftlichen, rechtlich-politischen oder kulturellen Zusammenhängen – stets auf dasselbe unveräußerliche Selbstbestimmungsrecht des Menschen.

Seine Bedürfnisse entscheiden im Wirtschaftsleben über Umfang und Qualität der Güter; *seine* Rechtsvorstellungen gehen – soweit sie die Zustimmung der Mehrheit finden – in die Rechtsnormen über, und *sein* Bildungs- und Erkenntnisstreben ist es, das die Ideen, ihre Formensprache und Ordnungen dem sozialen Leben einverleibt und damit das einzelmenschliche Sein zum menschheitlichen Sein erweitert.

Die genetische Manipulation des Menschen*

Heinz-Hartmut Vogel

Der Entwurf des Europarates für eine Bioethik-Konvention liegt dem Bundestag vor.

Es geht um die Frage: Gilt Artikel 5 des Grundgesetzes: »Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei« ohne Einschränkung oder gibt es ein höheres zu schützendes Gut, das der Wissenschaftsfreiheit und der Freiheit der Forschung unübersteigbare Grenzen setzt?

Der Begriff »Bioethik« könnte suggerieren, es handele sich um eine ethische Begründung der Wissenschaft vom Leben. In Wahrheit sollen jedoch bestehende ethische Schranken, die der Freiheit von Forschung und Lehre auf dem Gebiet der Humangenetik entgegenstehen, argumentativ beseitigt werden. Dabei geraten die Vertreter einer unbegrenzten Wissenschafts- und Forschungsfreiheit auf dem Gebiet der Humangenetik unbesehen auf das philosophische Gebiet einer Werteordnung vom Menschen; denn Eingriffe in das menschliche Erbgut, auch Eingriffe in den Erbgang, insofern bereits in der Embryonalzeit Erbschäden festgestellt werden können (z.B. Mongolismus), bedürfen der Rechtfertigung gegenüber dem überpositiven »Recht« auf Unantastbarkeit des Menschen: »Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu schützen und zu achten ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.« (Artikel 1 Grundgesetz)

Die Wissenschaft vom Menschen, anders ausgedrückt, die Einsicht in das Wesen des Menschen, die allem medizinischen/ärztlichen Handeln zugrundegelegt wird, gibt oder soll den Maßstab abgeben für jeden Eingriff in menschliches Leben, was wir »Heilung« nennen. Die Erhaltung des Lebens, das Erkennen und Fördern der im Sinne dieses Lebens erkennbaren und beeinflußbaren Lebensbedingungen sind das oberste Ziel aller ärztlichen Bemühungen.

Der Konflikt, in den die Forschung auf dem Gebiet der Humangenetik unversehens gerät, beruht letzten Endes auf der bereits erwähnten Wertordnung vom Menschen selbst und hier wiederum auf dem Wesensbegriff vom Menschen, seiner Menschenwürde.

Der Parlamentarische Rat hat 1948 dem Staat, d.h. der staatlichen Gemeinschaft, geradezu die Unverletzlichkeit der Person, der Menschenwürde zur obersten Aufgabe gemacht. Keinen Zwecken, und wenn sie noch so

* Vgl. Prof. Dr. jur. Christian Flämig: »Die genetische Manipulation des Menschen – ein Beitrag zu den Grenzen der Forschungsfreiheit«, Nomos-Verlagsgesellschaft, Baden-Baden, 1. Auflage 1985.

nützlich erscheinen, darf der Mensch geopfert werden. Der Mensch findet den »Zweck» seiner Existenz ausschließlich in sich selbst!

Die im Gang befindliche Auseinandersetzung um eine zu formulierende Bioethik scheint diesen vorverfassungsrechtlichen Begriff vom Menschen aus dem Auge zu verlieren. Ein behindertes Kind, das möglicherweise ein Leben lang pflegebedürftig ist, soll nicht unter dem Schutz des Artikel 1 des Grundgesetzes stehen. Es soll in das Belieben der Eltern und schließlich der Gesellschaft gestellt sein, ob ein solches Kind ausgetragen wird oder nicht, insofern die Behinderung »wissenschaftlich«, z.B. sonographisch und/oder durch Fruchtwasserentnahme gesichert ist. Wenn eine werdende Mutter das Kind trotzdem austrägt, soll die staatliche Gemeinschaft für Aufzug und Pflege eines solchen Kindes nicht mehr herangezogen werden können.

Auf dem berühmt-berüchtigten Ciba-Symposion 1962 (Symposion der Ciba-Foundation) kamen die Pläne der führenden Genforscher an die Öffentlichkeit. Im Vorwort zur englischen Originalausgabe des Tagungsberichtes wurde gleichsam die gesamte Menschheit aufgefordert, ihre Möglichkeiten für eine »glücklichere und gesündere« Welt wissenschaftlich zu nutzen: »Wahrscheinlich haben etwa 20 v. H. der menschlichen Bevölkerung, wenn nicht mehr, einen durch Mutation in der unmittelbar vorhergegangenen Generation entstandenen genetischen Fehler mitbekommen, zusätzlich zu der weit größeren Zahl von Fehlern, die aus früheren Generationen vererbt wurde. Wenn das richtig ist, man aber genetische Verschlechterungen vermeiden will, dann dürfen in jeder Generation je etwa 20 v. H. der Bevölkerung, die schwerer als der Durchschnitt mit genetischen Fehlern belastet sind, entweder nicht bis zur Geschlechtsreife gelangen; wenn sie aber leben, so dürfen sie sich nicht fortpflanzen. Sonst muß die Belastung durch genetische Fehler, die diese Population aufweist, zwangsläufig größer werden.«*

Hinter einer solchen Auffassung von geeigneten und ungeeigneten Menschen: geeignet im Sinne eines möglichst reibungslos funktionierenden gesellschaftlichen Systems, steht der Fortschrittsglaube in Richtung störungsfreier Zweckbestimmung menschlicher Individuen im Dienste der Gesellschaft. Welch' anderes Ziel soll die genetische Auslese und Korrektur der Erbmasse haben als die Herstellung und Gewährleistung eines störungsfreien Einsatzes und der Zweckbestimmung der einzelnen Individuen? Man wird an die Zentralplanung sozialistischer Staaten erinnert, die den Einzelnen einem zentral gesteuerten, die gesamte Gesellschaft erfassenden Plan unterordnet.

* H. J. Müller: »Das unbestrittene Experiment: Der Mensch«, München/Wien/Basel 1966, Seite 281, Tagungsbericht des Ciba-Symposions der Wissenschaft

Wir haben es bei der Behauptung und Handhabung einer absoluten Forschungs- und Wissenschaftsfreiheit, die auch die Manipulation menschlicher Gene miteinschließt, mit einer »Freiheit« zu tun, die die »Freiheit« selbst ad absurdum führt.

»Daher ist – je trivialer Forderungen an Forscher nach Übernahme von individueller Verantwortung für die gesellschaftlichen Folgen aufgestellt werden – eine Rückbesinnung, eine Rückkehr auf die alle Wissenschaften verpflichtende Wahrheit erforderlich; denn nur auf diesem Wege ist eine Gesamtbewertung und Gesamtorientierung möglich, ob nach dem gegenwärtigen Stand biogenetischer Forschung ›weitergemacht‹ werden oder von den in der Genetik liegenden Handlungsspielräumen Abstand genommen werden soll. Daß es nach den Bilderstürmen der 70er Jahre, die Fakultäten und damit auch die Wissenschaft atomisiert haben, nicht leicht ist, die Kluft zu überwinden, weiß zumindest jeder Hochschullehrer. Dennoch scheint gerade die Frage nach der Sinnhaftigkeit der Forschung in Richtung einer genetischen Manipulation des Menschen Anlaß zu sein, an diese gemeinsame Verpflichtung der Natur- und Geisteswissenschaften zu erinnern; mehr denn je sind die Naturwissenschaften auf einen Gedankenaustausch mit den Geisteswissenschaften – dies war ehemals Bestandteil des wissenschaftlichen Ethos – mit dem Ziel einer Konsensbildung über die Sinnhaftigkeit geforschter Erkenntnisse und damit auch über die Notwendigkeit von Freiheit der Forschung angewiesen. Deshalb soll mit dieser Verpflichtung auf die große Wahrheit die Untersuchung auch beendet werden, geht es doch bei der Kontroverse um die genetische Manipulation des Menschen, nicht um Fragen der Mikrobiologie – es geht um Lebens- und Gesellschaftsfragen, um uns alle!«

Schule und Machtpolitik*)

Ein Rückblick bis zur Gegenwart

Frans Carlgren

In den gängigen Geschichtsdarstellungen erhält der Leser gewöhnlicherweise den Eindruck, daß die heutigen staatlichen Volksschulen ihren Ursprung in den Bedürfnissen des Industrialismus und den Bildungsbestrebungen der Regierenden hätten.

Dies Bild ist aber unvollständig und teilweise unzutreffend. Die ersten Volksschulsysteme sind älter als der Industrialismus, und militärisch-politische Großmachtambitionen dürften eine mindestens so große Rolle gespielt haben wie das Bildungsinteresse der Fürsten, der Minister und der Parlamentsmitglieder.

Ein Kind des aufgeklärten Despotismus

Vor der Mitte des 18. Jahrhunderts waren alle europäischen Schulformen von kirchlicher Seite eingerichtet oder wenigstens in ihrer Gesinnung streng rechtgläubig nach den Vorschriften der zuständigen offiziellen Kirchenbehörde. Viele führende Philosophen der Aufklärungszeit sahen nun im Schulunterricht das beste Mittel, um die geistige Tyrannis der Theologen zu überwinden, und forderten ein nichtkonfessionelles staatliches Schulsystem. Eine Reihe von damaligen Fürsten und Politikern enthusiasmierten sich für diese Idee, die ihnen nicht nur als Mittel zur Aufklärung ihrer Völker, sondern auch als Instrument zur Verherrlichung ihres eigenen Regimes äußerst nützlich schien. In Preußen erließ Friedrich II. im Jahre 1763 sein »General-Land-Schul-Reglement«, wo allgemeine Schulpflicht für Jungen und Mädchen im Alter von 5 bis 13 oder 14 Jahren vorgeschrieben wurde.[1]

In Rußland versuchte Katharina II. gegen Ende des Jahrhunderts, einen vom französischen Denker Diderot in ihrem Auftrag skizzierten Plan zur Schaffung eines obligatorischen, kostenfreien staatlichen Schulwesens zu verwirklichen.[2] In der Vielfalt ihrer Beschäftigungen – unter anderem einer

*) Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Autors und der Zeitschrift »Das Goetheanum«, in deren Nr. 60 (19. Februar 1995) der Beitrag erschienen ist.

1 C. E. Sjöstedt und W. Sjöstrand, »Skola och undervisning i Sverige och andra länder«. *Natur och Kultur* 1952, S. 204.

2 Henry Egidius, *Pedagogiska utvecklingslinjer*, Uniskol 1968, S. 88.

Reihe von ihnen selbst angestifteter Kriege – konnten die beiden Herrscher ihre pädagogischen Projekte nur teilweise realisieren. In Rußland wurde das bestehende Schulsystem von Nikolaus I. aus dem Wege geräumt, aber in Preußen wurde das Werk unentwegt fortgesetzt.[3] Das preußische Landrecht schlug im Jahre 1794, ganz besonders im Hinblick auf die damals tobenden Revolutionskriege, einmal für alle das Prinzip fest: »Schulen sind Veranstaltungen des Staates«.[4]

Im revolutionären Frankreich hegten viele politische Führer genau dieselben Motive und Absichten wie die eben genannten, von ihnen wenig geschätzten Monarchen, aber in den Wirren der von der Nationalversammlung begonnenen Kriege konnten die schnell gefaßten Entschlüsse zur Errichtung eines staatlichen Schulwesens nicht in dauerhaft werdender Weise vollstreckt werden.

Zur endgültigen praktischen Durchsetzung des Staatsschulprinzips hat vielleicht niemand mehr beigetragen als Napoleon I., der letzte und hervorragendste in der Reihe der aufgeklärten Despoten. Für ihn waren die ständigen Kriege nicht ein Hindernis gegen die Einführung von Staatsschulen, sondern umgekehrt ein Anlaß zu ihrer Einrichtung. Im Conseil d'Etat sagte er gradeaus, was viele spätere Politiker dachten, aber nicht offen auszusprechen wagten: »Mein hauptsächlicher Zweck mit der Einrichtung eines unterrichtenden Berufsstandes (corps enseignant) ist, ein Mittel zu erhalten, um die politischen und moralischen Ansichten zu dirigieren.«[4] Eine Ansicht, die er ganz besonders fördern wollte, war natürlich die, daß der französische Kaiser stets den Frieden wünsche, aber durch das Verhalten anderer Herrscher zu immer neuen Kriegen gezwungen sei – und sie alle besiegen würde.

Das von Napoleon eingerichtete System der höheren Schulen und Universitäten – für Volksschulen hatte er kein Interesse – blieb in Frankreich, wenigstens in seinen grundlegenden Prinzipien, bestehen. Es hatte zum Ziel, eine intellektuelle Elite von hochgebildeten, redegewandten, karrieresüchtigen und gehorsamen Staatsdienern heranzuzüchten. Das Ziel ward verwirklicht. Die meisten führenden Politiker, Beamten, Diplomaten, Generäle, Geschäftsleute, Gelehrte usw. des Landes gehören noch heute zu dieser in härtester Konkurrenz ausgebildeten, elitären Machtschicht.

---

[3] Ebenda, S. 89.

[4] Das Zitat ist aus einem Aufsatz von Hans Christoph Berg, Prof. im Institut für Erziehungswissenschaft, Philipps-Universität Marburg. Der Aufsatz heißt »Schulfreiheit in Deutschland« und ist enthalten in einem für »European Forum for Freedom in Education« verfaßten Arbeitsmaterial, Mai 1994.

Die Industrialisierung

Obligatorische Volksschulen wurden nach und nach in allen Ländern eingeführt, in denen sich die ganze Lebensweise durch Industrialisierung und Verstädterung änderte. Früher wurden die Kinder in der Regel von ihren Eltern nicht nur erzogen, sondern auch unterrichtet – nämlich für ihren kommenden Beruf. In den Industriestädten war dies nur in Ausnahmefällen möglich. In England versuchte man zunächst, die Aufwachsenden durch Arbeit in Fabriken und Bergwerken, wo auch die Eltern arbeiteten, für ihr kommendes Leben auszubilden. Aber das Experiment führte bekanntlich zu einer gnadenlosen Ausbeutung von Minderjährigen. Sie wild in den Straßen umherziehen zu lassen, während die Eltern arbeiteten, konnte man auch nicht. So wurden Volksschulen notwendig.

Weder finanziell noch organisatorisch wäre damals jemand anders dazu imstande gewesen als der Staat. So wurde die Volksschulerziehung Sache der Regierenden und damit eine politische Angelegenheit.

Selbstverständlich gab es echte Bildungsbestrebungen, besonders bei idealistisch gesinnten Politikern. Aber es gab auch völlig andere Motive. Beispielsweise militärische Erwägungen haben zweifellos eine große Rolle gespielt.

Erziehung zum Krieg

Nach dem Muster der Französischen Revolution wurde nach 1815 in fast allen europäischen Staaten die allgemeine Wehrpflicht eingeführt (jedoch nicht in Großbritannien, wo man sich vorläufig mit gut gedrillten Berufssoldaten begnügte). Aber alle Befehlshaber der wehrpflichtigen Volksarmeen standen, wenigstens im Kriegsfall, vor einem Problem, das es früher in diesem Ausmaß nicht gegeben hatte: Menschen, die mit Zwangsmitteln gegen den Feind gestellt werden, sind von sich aus meistens nicht gerne bereit, sich verkrüppeln oder totschießen zu lassen.

Gerade in diesem Zusammenhang erhielten die Volksschulen der europäischen Großmächte einige ihrer wichtigsten Aufgaben. Es war sicherlich kein Zufall, daß in Österreich nach 1866 und in Frankreich nach 1871 – also in beiden Fällen nach katastrophalen militärischen Niederlagen – die obligatorische Einführung solcher Schulen nach und nach zustande kam.

Als der deutsche Oberbefehlshaber, Helmuth von Moltke, 1874 im Reichstag in Berlin erklärte, daß es eigentlich der preußische Schulmeister sei, der seinen österreichischen Kollegen bei Königgrätz besiegt habe, äußerte er einen Gedanken, der wahrscheinlich vielen damaligen Politikern schon vorgeschwebt hatte.

Die Schulbücher des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts zeugen, vor allen Dingen bei den Großmächten, von einem für uns fast unvorstellbaren Grad von Nationalismus (dies gilt natürlich in allererster Linie für die Geschichtslehrbücher).

Einige überall vorkommende Leitgedanken seien hier in aller Kürze angeführt, in Anlehnung an die Forschungen des schwedischen Staatswissenschaftlers Herbert Tingsten:

– Das eigene Volk hat (oder hatte schon lange) eine führende Rolle in der Kulturentwicklung des Abendlandes;
– es ist ehrlich, fleißig und friedlich, aber wenn es wegen der Ränke und Gewaltaktionen fremder Staaten zu Waffen greifen muß, ist es ein unüberwindliches »Kriegsvolk«;
– es hat nur einen Nationalfehler: Es ist gutgläubig und viel zu geneigt, den Vorbildern fremder Völker nachzueifern (diese Behauptung scheint in allen damaligen nationalen Selbstdarstellungen eine zentrale Rolle zu spielen);
– die Fortexistenz der Nation verlangt von allen ihren Bürgern die Bereitschaft, gegebenenfalls für das Vaterland zu sterben;
– diese Pflicht ist die höchste und schönste, die es überhaupt gibt;
– »Gott ist mit uns und unseren Waffen« (wie dieselbe göttliche Macht zugleich auf allen Seiten in den Schlachten mithelfen konnte, wird nie ausreichend beschrieben, geschweige denn erklärt);
– die eigene staatliche Obrigkeit ist von Gott (bzw. vom souveränen Volke) eingesetzt, und man muß ihren Befehlen gehorchen.

Man könnte vielleicht glauben, daß diese Schulbücher von naiven Pädagogen und Gelehrten hauptsächlich auf eigene Verantwortung geschrieben wurden. In den meisten Ländern gab es aber Kommissionen, die die politische und erzieherische Gesinnung der Texte sorgfältig überprüften und bei Bedarf korrigierten. Besonders bemerkenswert ist, daß die im eigenen Lande gerade herrschende Staatsform (monarchisch, republikanisch, parlamentarisch, demokratisch usw.) immer als die unbedingt beste dargestellt wird, und daß bei vorkommenden Systemveränderungen die Lobpreisungen für die neue Verfassung in den Neuauflagen sorgfältig zugeschnitten werden.[5]

Auch die Lehrerausbildung war den Bedürfnissen und Wünschen der Regierungen so genau wie nur möglich angeglichen. Die Gymnasiallehrer, die

[5] Herbert Tingsten, *Gud och fosterlandet. Studier i hundra års skolpropaganda*. Norstedts 1969. In diesem grundlegenden Werk hat Tingsten ein umfassendes Material mit Zitaten und Referaten aus Schulbüchern, Regierungskundgebungen usw. gesammelt, mit besonderer Rücksicht auf die Schulsysteme der Großmächte. Mein Versuch eines Überblicks ist aus diesem Material zusammengestellt.

nicht nur ihre Schulbücher und Unterrichtspläne, sondern auch die Reden und Appelle ihrer führenden Politiker aufmerksam studieren mußten, haben in den allermeisten Fällen wohl besonders stark dazu beigetragen, die patriotisch-soldatische Gesinnung bei ihren Schülern anzufeuern.

Und so liefen im August und September 1914 Hunderttausende von Achtzehn- bis Zwanzigjährigen mit Begeisterung ins Sperrfeuer der Maschinengewehre hinein und starben für ihre Regierungen, die durch Rüstungen, Eitelkeit, Schlamperei und zuletzt in voller Panik den Krieg losgelassen hatten. Später, als der Enthusiasmus nachließ und der totale Krieg mit dem Einsatz von Millionenarmeen, Tanks, Gaswolken und gnadenlosen U-Boot-Blockaden seinen Einzug hielt, gehorchten fast alle Soldaten und Zivilisten trotz zunehmender Kriegsmüdigkeit immer noch den von Regierungen und Generälen gegebenen Befehlen, und trugen damit das ihrige bei zu einer von den meisten Sachverständigen nie für möglich gehaltenen Verlängerung des globalen Gemetzels.

Die in den Volksschulen betriebene »Erziehung zum Krieg«, die bekanntlich in vielen totalitären Staaten bis in unsere Zeit hinein unentwegt weitergeht, hat sich auch in den Staaten mit ernstgemeinten demokratischen Verfassungen erstaunlich lange erhalten.

Noch in den zwanziger Jahren konnte der französische Generalstab in einer Kundgebung folgendermaßen formulieren: »Die Lehrer sollen denOffizieren ein Material(!) überliefern, das physisch gestählt und geistig gut vorbereitet ist für die Kasernen und die Schlachtfelder.«[6]

Ein besonders spätes und denkwürdiges Beispiel ist der vom Kongreß der Vereinigten Staaten Ende 1957 ausgefertigte »National Defence Education Act«. Der Beschluß war die Antwort auf das im August desselben Jahres erfolgte und geglückte sowjetrussische Experiment mit Interkontinentalraketen. In diesem neuen amerikanischen Schulprogramm ging es nicht mehr um Bereitschaft für die Kasernen und Schlachtfelder der bisherigen modernen Kriege, sondern um Vorbereitung für den supertechnologischen Krieg der Zukunft. Die Kundgebung begann mit den folgenden Worten: »Der Kongreß stellt hiermit fest und erklärt, daß die Sicherheit der Nation eine maximale Entwicklung der intellektuellen Voraussetzungen und der technischen Fähigkeiten bei ihren jungen Männern und Frauen erfordert.«[7] Im Zuge dieses Appells folgte nach und nach eine Welle von obrigkeitlichen pädagogischen Anweisungen. Schon in möglichst frühen Jahren sollten die

[6] Ebenda, S. 103.

[7] Das Zitat »National Defence Education Act« entstammt einem Aufsatz mit dem Titel »Sputnik-pedagogik?« von Walter Liebendörfer in der Zeitschrift *På Väg mot en ny pedagogik*, Nr. 3, 1970.

Kinder, im Sinne der Einsteinschen Relativitätstheorie, in die unerbittlich logische Welt des allübergreifenden mathematischen Abstrahierens eingeführt werden (»Fünf Mücken sind mehr als vier Elefanten«).

Weder in den USA noch in anderen demokratisch orientierten Ländern konnte sich indessen, nach zwei verheerenden Weltkriegen, eine allgemeine »Kriegsstimmung« durch längere Zeit erhalten. In dieser Situation vollzog sich eine grundlegende Änderung der Schulsysteme in den meisten dieser Staaten. *Wirtschaftspolitische* Bestrebungen, welche es schon früher gab, die aber besonders bei den Großmächten meistens mit militärischen Erwägungen durchsetzt waren, kamen jetzt zum vollen Durchbruch.

Die Bemühungen um »maximale Entwicklung der intellektuellen Voraussetzungen und der technischen Fähigkeiten bei jungen Männern und Frauen« ging immer weiter und wurde von nun an in erster Linie mit ökonomischen Argumenten weitergeführt.

Schule als Großindustrie

Nach dem Zweiten Weltkrieg strebten sehr viele westlich orientierte Regierungen nach einer durchgreifenden Demokratisierung ihrer Schulsysteme. Alle oder fast alle Kinder sollten, wenigstens in den ersten sieben bis neun Schuljahren, ohne Unterschied der intellektuellen Voraussetzungen, der sozialen oder ethnischen Herkunft oder der religiösen Überzeugung der Eltern, womöglich dieselbe »Einheitsschule« besuchen und wenigstens im Prinzip den gleichen Unterricht erhalten.[8]

Wegen der in jedem Land befindlichen Vielfalt von Schulen und Schulformen war es nicht leicht, dieses Prinzip in vollem Umfang zu verwirklichen. Aber es wurde stark gefördert durch eine wirtschaftlich bedingte Betrachtungsweise, die sich gleichzeitig durchsetzte.

Amerikanische Denker verkündeten, daß Erziehung und Unterricht nicht nur, wie bisher, als Konsumation, sondern als eine Investition gesehen werden müssen. Sie machten auch geltend, daß die durch Verbesserung der Ausbildung zu erzielenden ökonomischen Gewinne meßbar seien, und daß sie in rein wirtschaftlicher Hinsicht produktiver wären als alle anderen Investitionen.[9]

---

[8] Sixten Marklund, einer der führenden Kräfte in der schwedischen Einheitsschulreform, spricht in seinem schulhistorischen Werk *Från reform till reform, Skolsverige 1950–1975*, Bd. I, S. 247, von einer »globalen Einheitsschulbewegung« und erwähnt in diesem Zusammenhang eine lange Reihe von Ländern (Australien, Dänemark, England, Finnland, Frankreich, Kanada, Japan, Neuseeland, Norwegen, die Sowjetunion und die USA).

[9] Torsten Husén, *Skola för 80-talet*, S. 34f.

Politiker und Beamte in den »fortschrittlichen« Staaten wurden bald davon überzeugt, daß es für die möglichst schnelle wirtschaftliche Entwicklung ihrer Länder notwendig sei, das Schulwesen zukünftig als einen integrierenden Teil des industriellen Systems zu behandeln, beispielsweise durch folgende Maßnahmen:

– Maximale Förderung von Fächern wie Mathematik, Naturwissenschaften, Technologie, Wirtschafts- und Sozialkunde und (etwas später) Informatik;
– riesige Investitionen für Schulbauten mit neuer und avancierter technischer Ausrüstung;
– Minimierung der Stückkosten pro Schüler durch »Massenproduktion« in größtmöglichen Schulanlagen;
– Ersparnisse an Arbeitskraft (d.h. von Lehrern) durch Einsatz von rationellen Hilfsmitteln (Lernmaschinen, programmiertem Unterricht usw.);
– Einbeziehung aller – oder fast aller – Schüler in dieses System.

Beim Kongreß für angewandte Psychologie in Kopenhagen 1961 äußerte einer der neuen Denker – Robert Glaser von der University of Pittsburgh – ein paar Worte, die damals auf die Versammlung einen fast verstummenden Eindruck machten und heute für viele Menschen als selbstverständlich gelten: »A teacher who can be replaced by a machine ought to« (ein Lehrer, der durch eine Maschine ersetzt werden kann, sollte es werden).[10]

Nebenbei kann erwähnt werden, daß beispielsweise in dem äußerst fortschrittlichen Schweden nach und nach entdeckt wurde, daß relativ viele Schüler vor den Maschinen und gedruckten Lernprogrammen mehr oder weniger passiv saßen (weil die Arbeit ihnen langweilig wurde und sie sich nicht genügend konzentrieren konnten), weshalb sie ständige Hilfe und Aufmunterung durch spezielle Assistenten brauchten und – als Endresultat – mehr Lehrkräfte als früher notwendig wurden. Nachdem eine offizielle Kommission im Jahre 1974 die Nachteile dieser Methoden mit allem Nachdruck festgestellt hatte, fanden die neuen, bis dahin als besonders rationell betrachteten Hilfsmittel immer weniger Verwendung.[11]

Wenn einmal der Umgang mit Computern in vielen Schulen obligatorisch ist und nicht länger als neu und aufregend erlebt wird, könnten sich ähnliche Probleme auch in anderen Teilen der Welt wiederholen.

Aber vorläufig wird die Industrialisierung des Schulwesens, wie es scheint, fast überall von staatlichen Instanzen in vollem Umfang weiterbetrieben.

---

[10] Ebenda, S. 107.
[11] *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete* (SOU 1974:53). Siehe besonders S. 362f. und auch S. 327, 332f., 567ff.

Aus eigener Erfahrung weiß ich, was so sehr viele andere auch wissen: nämlich, daß sich eine große Anzahl von Kindern und jungen Leuten unwohl fühlt in überdimensionierten Schulen mit endlosen Korridoren, einem Gewimmel von unbekannten Mitschülern und ständig neuen Lehrern, von denen man unterrichtet, aber nur selten wirklich wahrgenommen wird (weil sie zu viele Schüler haben und einander so oft ablösen).

Viele Schüler gehen herum in einer ständigen Protesthaltung, die entweder halb verborgen bleibt oder offen und lautstark zum Ausdruck kommt.

Es ist bemerkenswert, daß Eltern und Lehrer nicht öfter und stärker gegen das hier geschilderte System opponiert haben. Aber vielleicht gibt es hinreichende Erklärungen. Die allermeisten Lehrer sind beruflich kompetent und waren bisher vielleicht nicht immer beliebt, aber doch wenigstens respektiert, hatten ihre sicheren Löhne und blieben in vielen Fällen bis zur Pensionierung im Unterricht tätig.

Die allermeisten Eltern hofften bisher, daß ihre Kinder auch in dem jetzt bestehenden Schulsystem möglichst gute Zeugnisse erhalten und sichere Wege in das Berufsleben bzw. in die Karriere finden können – und schwiegen deshalb.

Die allermeisten nichtstaatlichen Schulen bekommen in den allermeisten Ländern gar keine oder nur völlig ungenügende Staatsbeiträge, so daß nur wohlhabende Eltern ihre Kinder dorthin schicken können. Die anderen bleiben in den Staatsschulen.

Auch in den meisten demokratisch sein wollenden Staaten haben die Regierungen ein totales oder fast totales Schulmonopol errichtet, finden dies System selbstverständlich und wollen daran festhalten. Es wird nur selten danach gefragt, inwiefern ein solches System mit der tatsächlich bestehenden internationalen Schulgesetzgebung vereinbar ist.

Internationale Konventionen ...

In der UNO-Erklärung über allgemeine Menschenrechte vom 10. Dezember 1948 heißt es im 26. Artikel, Absatz 1: »Der Unterricht muß wenigstens in den Elementar- und Grundschulen unentgeltlich sein«, und im 3. Absatz desselben Artikels: »In erster Linie haben die Eltern das Recht, die Art der ihren Kindern zuteil werdenden Bildung zu bestimmen.«

Beispielsweise der in nahester Anknüpfung an die Menschenrechtserklärung verfaßte »Internationale Pakt über die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte« vom 19. Dezember 1966 enthält dieselben Grundsätze in einer Form, die für die Vertragsstaaten (d.h. diejenigen Staaten, die den Text unterzeichnet und ratifiziert haben) juristisch bindend sein soll. Hier haben die Vertragsstaaten anerkannt, daß »der Grundschulunter-

richt für jedermann Pflicht und allen unentgeltlich sein muß« (Artikel 13, Absatz 2a). Im folgenden Text heißt es: »Die Vertragsstaaten verpflichten sich, die Freiheit der Eltern und gegebenenfalls des Vormunds oder Pflegers zu achten, für ihre Kinder andere als öffentliche Schulen zu wählen, die den vom Staat gegebenenfalls festgesetzten oder gebilligten bildungspolitischen Mindestnormen entsprechen, sowie die religiöse und sittliche Erziehung ihrer Kinder in Übereinstimmung mit ihren eigenen Überzeugungen sicherzustellen« (Artikel 13, Absatz 3).

Der hauptsächliche Inhalt der hier zitierten Texte kann in drei einfachen Formulierungen zusammengefaßt werden: Alle Kinder sollen eine Grundschule besuchen; dieser Besuch soll unentgeltlich sein; die Schulpflicht kann, falls die Eltern das wünschen, auch in einer vom Staat gutgeheißenen nichtstaatlichen Schule erfüllt werden.

Jeder vernünftige Leser wird – könnte man vielleicht annehmen – den Sinn dieser Formulierungen so verstehen, daß auch für solche Kinder, die von ihren Eltern in nichtstaatliche aber vom Staat anerkannte Grundschulen geschickt werden, der Schulgang unentgeltlich sein soll.

… und die normale Auslegung der Regierungen

In diesen Kreisen wird die Sache ganz anders verstanden, nämlich folgendermaßen: Was die Konvention über das Recht auf Unentgeltlichkeit sagt, gilt nur für öffentliche (staatliche) Schulen; falls Eltern andere Schulen wählen, verlieren sie dies Recht; über eventuelle ökonomische Beiträge für solche Schulen entscheidet die Landesregierung bzw. das Parlament.

Diese überall gängige Auslegung des Textes wird manchmal mit dem Argument verteidigt, daß der Terminus »Grundschule« im Absatz 1 des 13. Artikels nur für staatliche Lehranstalten gelten kann. Aber im englischen Originaltext wird der Ausdruck »primary education« verwendet, und es kann wohl schwerlich behauptet werden, daß eine solche nur in Staatsschulen möglich ist.

Vor einigen Jahren wandte ich mich an einen in Deutschland tätigen, öffentlich anerkannten akademischen Experten, der sich mit Rechtsproblemen freier Schulen lange und eingehend befaßt hat, mit der schriftlichen Frage, wie nun er die obige, ständig vorkommende Interpretation des betreffenden Koventionstextes beurteile. In seiner (äußerst freundlichen) Antwort hieß es: »… der Staat (genügt) dieser Verpflichtung durch die Bereitstellung eines unentgeltlich für jeden allgemein zugänglichen Schulsystems, unabhängig davon, ob es daneben andere Schulen gibt. Sollte mit dieser Formulierung (im Artikel 13, Abs. 1) ein Anspruch auf kostenlosen Besuch auch von Schulen in freier Trägerschaft gewollt sein,

müßte die Formulierung m.E. heißen: ‚… und allgemein unentgeltlich zugänglich sein muß'.«[12]

Im Konventionstext steht (wie eben angeführt): »… und allen unentgeltlich zugänglich sein muß«.

Für einen Laien ist es nicht leicht verständlich, worin der tiefgehende Unterschied zwischen den beiden Ausdrücken »allen unentgeltlich« und »allgemein unentgeltlich« eigentlich liegt.

Von rechtlichem Gesichtspunkt betrachtet, scheint die gängige staatliche Auslegung des hier diskutierten Konventionstextes auf brüchiger Basis zu stehen. Aber individuelle Beschwerden gegen diese Interpretation sind nicht möglich, und weder die UNO noch irgendeine Regierung hat bisher Anlaß gefunden, die allgemein angewendete Praxis in Frage zu stellen. Wahrscheinlich könnte dies nur geschehen, wenn genügend viele Bürger irgendwo in der westlichen Welt genügend kraftvoll gegen die Haltung ihres eigenen Staates protestieren würden.

Die Erfahrung zeigt, daß wirkliche Schulfreiheit bisher nur in ganz wenigen europäischen Ländern in ganz spreziellen geschichtlichen Situationen zustandegekommen ist –, und daß dies vor allen Dingen deswegen geschah, weil jene Idee in einer ganzen Nation genügend breite Unterstützung gefunden hat.

Zwei Beispiele sollen hier erwähnt werden.

Holland

Im 17. Jahrhundert waren die Niederlande eines der wenigen Gebiete in Europa, wo Katholiken und Protestanten es nicht für ihre vornehmste Pflicht hielten, einander bei Gelegenheit totzuschlagen. Die damals erübte Toleranz hätte nie allein durch Vorschriften der Regierenden entstehen können. Sie wurde zur Sache aller Einwohner und hat die ganze folgende Geschichte des Landes geprägt. In der 1917 beschlossenen Verfassung hieß es, daß die verschiedenen religiösen Gruppierungen des Landes das Recht haben, ohne Einmischung des Staates ihre eigenen Schulen einzurichten.

Holland ist vorläufig das einzige Land der Welt, wo staatliche und nichtstaatliche Schulen auch in finanzieller Hinsicht völlig gleich behandelt werden. Die Tatsache, daß die Eltern sich ohne Bedenken auf die Einhaltung dieses Prinzips verlassen können, hat sich dort so ausgewirkt, daß heute fast 72 % der Schüler in nichtstaatlichen Schulen unterrichtet werden (dies gilt durchschnittlich für alle Schulformen unterhalb des universitären Niveaus).

[12] Der Verfasser des angeführten Briefes ist Siegfried Jenkner, Professor für Politikwissenschaft im Fachbereich Erziehungswissenschaften I, Universität Hannover.

Protestantische Schulen werden von 25,2, römisch-katholische von 31,5 und übrige nichtstaatliche Schulen (hauptsächlich Institutionen mit besonderer Pädagogik) von 15,2 Prozent der Schüler besucht.[13]

Dänemark

Nachdem der frühere monarchische Absolutismus durch eine friedliche Revolution im Jahre 1848 von einer konstitutionellen Verfassung abgelöst worden war, breiteten sich verschiedene Freiheitsbewegungen rasch im Lande aus. Im Zuge dieser Veränderungen konnte der hervorragende Pädagoge Christen Kold mit starker Unterstützung von N.F.S. Grundtvig, einer der größten Kulturpersönlichkeiten der dänischen Geschichte, in den 60er und 70er Jahren eine Reihe von freien Volksschulen gründen. Diese Schulform wurde im Bauernstande und später auch unter Einwohnern der Städte wirklich beliebt und ist zu einem bestehenden und charakteristischen Bestandteil des dänischen Kulturlebens geworden.

Heute kann eine kleine Gruppe von Eltern, wenn sie nur mindestens 28 schulreife Kinder vertritt, ohne komplizierte bürokratische Hindernisse eine eigene Schule gründen und so bemessene Staatsbeiträge erhalten, daß die dann noch fehlenden notwendigen Ausgaben von Eltern mit einigermaßen normalen Einkommen ohne weiteres bezahlt werden können.

In Dänemark gibt es folglich nunmehr eine große Anzahl und Vielfalt von freien Schulen mit engagierten und aktiven Eltern, von denen relativ viele in der Schule in verschiedener Weise mithelfen und gleichzeitig aufmerksam verfolgen, wie die Arbeit vorangeht.

Jede Schule ist für ihre pädagogische Methode und ihren Lehrplan im Rahmen einiger allgemein formulierter gesetzlicher Mindestforderungen selbst verantwortlich. Wenn irgendwo schwierige Probleme entstehen, mischen sich die staatlichen Instanzen nur im Notfall hinein. Die Regierenden gehen davon aus, daß Eltern und Lehrer so viel von Unterricht und Erziehung verstehen, daß sie – falls sie das wollen – ihre Schulen selbst verwalten können.

Im ganzen Lande werden gegenwärtig freie Schulen von etwa zehn Prozent der Schüler im Alter von sieben bis sechzehn Jahren besucht (in größeren Städten und besonders in Kopenhagen ist die Zahl etwas höher).

Die Auswirkungen der Schulfreiheit sind auch im staatlichen Schulwesen bemerkbar. Die verantwortlichen Politiker und Behörden wissen, daß eine irgendwo befindliche mißvergnügte Elternschar jederzeit ihr Recht in An-

[13] Evert Blauwendraat, »Schulfreiheit in den Niederlanden«, Arbeitsmaterialien des European Forum for Freedom in Education, Mai 1994.

spruch nehmen kann, eine eigene Schule zu gründen, und versuchen deshalb nur selten, Maßnahmen durchzusetzen, die nicht von vielen der betreffenden Bürger akzeptiert werden können.[14]

Schule und Machtpolitik

Die historischen Voraussetzungen, die in Holland und Dänemark zu einem hohen Grad von Schulfreiheit führten, liegen in beiden Fällen relativ weit zurück. Heute entstehen in vielen Ländern Situationen, die auf ganz anderen Wegen vermutlich zu einem ähnlichen Ergebnis führen können.

In der modernen Geschichte des Abendlandes wurden die Schulsysteme in vielen Ländern, und ganz besonders bei den Großmächten, weitgehend als Instrumente einer staatlichen Machtpolitik betrachtet und behandelt. Einst ging es um eine »Erziehung zum Krieg«, und heute um die Verwandlung des Schulwesens in eine für das Land gewinnbringende, superintellektuelle pädagogische Großindustrie. Dies war bis jetzt vor allen Dingen deshalb möglich, weil die Regierungen mit einem gewissen Gehorsam oder wenigstens einer gewissen Loyalität bei Schülern, Lehrern und Eltern rechnen konnten. In manchen Ländern und Gebieten ist eine solche Lebenshaltung noch vorhanden, in anderen befindet sie sich in verschiedenen Stadien des Abbröckelns.

Ein entscheidender Faktor ist das Verhalten von Kindern und Jugendlichen in ihren Klassenräumen. Einst gab es viele Schüler, die sich vor einigen oder fast allen ihrer Lehrern mit gutem Recht fürchteten. Heute gibt es viele Lehrer, die vor einigen oder fast allen ihrer Schüler aus verständlichen Gründen Angst haben.

Damit ändert sich nach und nach die Situation in einzelnen Lehranstalten und im ganzen Schulwesen. Lehrer und Eltern verhalten sich, notgedrungen, anders als in vergangenen Zeiten. Politiker und Beamte sind gezwungen, irgendwelche Konsequenzen zu ziehen.

Vorläufig können Regierungen, die das wollen, Übergänge von allzuvielen Schülern in nichtstaatliche Schulen mit finanziellen Mitteln verhindern. Wenn dies einmal wegen zunehmendem Meinungsumschwung nicht mehr möglich ist, verliert der Staat Schritt für Schritt die Herrschaft über das Schulwesen und das System muß von Grund auf umgestaltet werden.

[14] Die Angaben über Dänemark sind u.a. entnommen aus Peter Mason, »Independent Education in Western Europe«, Independent Schools Information Service (ISIS Document No. 34, January 1992, S. 13). Besonders zu erwähnen ist auch ein kurzer Aufsatz von Gustav Leunbach, »Danish School and five Aspects of Freedom and Pluralism« in den oben erwähnten Arbeitsmaterialien für das Forum for Freedom in Education.

Ziellinien für eine zukunftsweisende Schulgesetzgebung

Ludwig Paul Häußner

Die Beschlüsse des Bundesverfassungsgerichts vom 9.3.1994, die sog. Wartefristenentscheidung und die sog. Baukostenentscheidung, verpflichten die einzelnen Bundesländer, ihre Gesetze für Schulen in freier Trägerschaft zu novellieren.

Das Bundesverfassungsgericht hatte die Möglichkeit, Artikel 7 des Grundgesetzes (auch mit Blick auf die Entwicklungen des niederländischen und des dänischen Schulwesens) hin zu mehr Schulautonomie auszulegen. Es hätte die Grenzen der Wirksamkeit des Staates gegenüber dem Kultur- und Bildungsbereich weiter ziehen können. Diese Chance wurde weitgehend vertan. Denn das Bundesverfassungsgericht hat dem Staat weiterhin das Monopol hinsichtlich der Schulabschlüsse und des damit verbundenen Berechtiungswesens zugesprochen.

Soll aber etwa in Zeiten des Werteverfalls die staatlich gelenkte und bewirtschaftete Schule weiterhin ihr de-facto-Monopol und die damit verbundenen Vorteile bzw. Privilegien behalten?

Weshalb – so sei einmal grundsätzlich gefragt – ist eigentlich »Schule machen« eine öffentliche Aufgabe, die der Staat allein erfüllen zu müssen glaubt? Durch den der Schulpflicht korrespondierenden Anspruch der Kinder und Jugendlichen, eine Schule besuchen zu können, wird schulische Bildung, wirtschaftswissenschaftlich betrachtet, zu einem öffentlichen Gut wie innere und äußere Sicherheit. Nun betreibt der Staat zwar Polizei, Justiz und Armee als Monopol. Aber das öffentliche Gut »schulische Bildung« bedarf nicht des staatlichen Monopols. Auch das Grundgesetz sieht für das Schulwesen kein staatliches Monopol vor.

Die sogenannten Ersatzschulen, um deren Rechte es in den Verfahren beim Bundesverfassungsgericht ging, sind deshalb auch nicht notdürftiger Ersatz, sondern ersetzen in ihrem Bereich vollgültig die staatlichen und kommunalen Schulen und wirken auf diese Art und Weise bei den allgemeinen öffentlichen Bildungsaufgaben mit.

Durch die gesetzliche Schulpflicht wird – tendenziell – das natürliche Elternrecht (Artikel 6 Grundgesetz) eingeschränkt. Um im Schulwesen die individuellen Freiheitsrechte – auch das Elternrecht – zu gewährleisten, ist daher Schulvielfalt verfassungsmäßig geboten!

Der Staat ist durch die gesetzliche Schulpflicht zwar gezwungen, für genügend Schulplätze zu sorgen. Es wäre aber ein gedanklicher Kurz-

schluß, wenn man meinen wollte, er selbst müsse allein (monopolistisch) für das Angebot an Schulplätzen sorgen und die inhaltliche Ausgestaltung wie auch die Bewirtschaftung übernehmen.

Er muß es nicht, wenn es genügend freie pädagogische Initiative gibt (Subsidiaritätsprinzip). Erst wenn diese nicht ausreicht, muß er für die fehlenden Schulplätze sorgen. Er kann und tut dies meist mit öffentlich-rechtlich verfaßten Schulen und beamteten Lehrkräften.

Die verschiedenen Bundesländer in Deutschland bieten zwar eine Vielzahl von Schularten an. Das Grundgesetz ermöglicht aber auch Schulen, die nicht von den Bundesländern konzipiert und bewirtschaftet werden. All diese nicht-staatlichen Schulen werden aus Gründen der Rechtsdogmatik und z.T. auch aus politischen Gründen verkürzt als Privatschulen bezeichnet. Zeitgemäß wäre es dagegen, von Schulen in freier Trägerschaft oder freien, öffentlichen Schulen zu sprechen, im Gegensatz zu öffentlichen Schulen in staatlich-kommunaler Trägerschaft.

Die Bezeichnung »Schule in freier Trägerschaft« sollte nicht so mißverstanden werden, als seien diese Schulen »frei« und die staatlich-kommunalen »unfrei« oder als seien Freie Schulen »staatsfrei«. Gemeint ist vielmehr dasselbe wie bei der Bezeichnung »Freie Wohlfahrtspflege«.[1])

Die von den privatrechtlich organisierten Schulträgern betriebenen Ersatzschulen wirken an der Erfüllung der allgemeinen öffentlichen Bildungsaufgaben mit; sie haben konzeptionelle und wirtschaftliche Autonomierechte und ermöglichen den Kindern die Erfüllung ihrer Schulpflicht. Wenn sie sich zur Gemeinnützigkeit verpflichten, erhalten sie öffentliche Zuschüsse. Wir sehen, daß öffentliche Güter (Aufgaben) auch von privatrechtlich verfaßten Anbietern bereitgestellt werden können.

Andererseits können auch von den Bundesländern oder Gemeinden betriebene Schulen privatrechtlich verfaßt werden. Genau diese Möglichkeit ist derzeit z.B. durch § 2 des Gesetzes für Schulen in freier Trägerschaft (Baden-Württemberg) gegeben, der lautet: »Schulen in freier Trägerschaft können betrieben werden von natürlichen Personen und von juristischen Personen des privaten und des öffentlichen Rechts«.

Danach sind also »Privatschulen« z.B. in kommunaler Trägerschaft möglich. Wir hätten dadurch bereits die Teilentstaatlichung des staatlichen Schulwesens – ein Weg, den die Niederlande seit über 10 Jahren konsequent und mit großem Erfolg beschreiten.[2])

---

[1]) All diese Einrichtungen bewegen sich im Rahmen des Rechtsstaats und sind der gesetzlich vorgesehenen Rechtsaufsicht des Staates unterworfen.

[2]) vgl. die Darstellung von Liket in »Fragen der Freiheit« Heft 229.

Diese Teilentstaatlichung ist auch erforderlich, damit Schule ihre eigentlichen Funktionen der
– Individualisierung (Erziehung zur Freiheit)
– Qualifikation und
– Sozialisation
der Kinder wahrnehmen kann.

Nach Artikel 11 der Baden-Württembergischen Landesverfassung hat jeder junge Mensch das Recht auf eine ihm angemessene Erziehung und Bildung - unabhängig von seiner Herkunft und wirtschaftlichen Lage. Land, Landkreise und Kommunen haben die hierfür erforderlichen Mittel bereitzustellen.

Artikel 14.1 der Landesverfassung verankert die Schulpflicht. Mit Artikel 14.2 wird aber der verpflichtende Schulbesuch schulgeldfrei konstituiert. Gewähren privatrechtlich verfaßte Schulen, die auf gemeinnütziger Grundlage arbeiten, ebenfalls den schulgeldfreien Besuch, so haben sie Anspruch auf Ausgleich der hierdurch entstehenden (finanziellen) Belastung.

Paragraph 1 des baden-württembergischen Gesetzes für Schulen in freier Trägerschaft nimmt ausdrücklich Bezug auf das Grundgesetz und die Landesverfassung Baden-Württembergs.

Nach diesen Bestimmungen wirken Schulen in freier Trägerschaft an der öffentlichen Aufgabe mit, das Schulwesen durch besondere Methoden und Inhalte zu bereichern. Kurz: Sie tragen zur Schulvielfalt bei.

Dies war auch die Auffassung christlich-liberaler Politiker zu Zeiten der verfassungsgebenden Versammlung in Baden-Württemberg anfangs der 50er Jahre, die eine pluralistische Ausgestaltung des Schulwesens durch ein vielfältiges Angebot privatrechtlich verfaßter Schulen als dringend geboten ansahen.

Schulvielfalt ist aber nicht nur vom Standpunkt einer freiheitlich-demokratischen Rechtsordnung her zu begründen. Der Schulzweck selbst erfordert, vom anthropologisch-pädagogischen Standpunkt aus betrachtet, die Vielfalt der Methoden und Konzepte. Denn der Erziehungs- und Bildungsprozeß eines jungen Menschen verläuft konkret-individuell. Ihm kann nur in einem Bildungswesen Rechnung getragen werden, dessen Schulen sich auf ihre Schüler einstellen können.

Um diese Vielfalt zu erzielen bzw. zu gewähren, bedarf es der autonomen – nach eigenen Gesetzmäßigkeiten lebenden – Schule. Das Schulwesen bedarf der Verselbständigung, sprich der Entstaatlichung, die sich nur in der privatrechtlich verfaßten Rechtsgestalt realisieren läßt.

Die pädagogisch und rechtlich selbständige Schule braucht aber zur Erreichung ihrer selbst gesteckten Bildungsziele auch die finanzielle Autonomie, sprich das Selbstbestimmungsrecht über die ihr von der Gesellschaft

(Staat, Kommune, Förderer, Eltern) z. B. in Form von Bildungsgutscheinen zugesprochenen Finanzmittel.

Eine auch in bezug auf die Mittelverwendung selbständige Schule wird mit den Instrumenten der doppelten Buchführung in der Lage sein, Rechenschaft nach innen und nach außen abzulegen. Wirtschaftsprüfer oder Landesrechnungshof könnten die Schulhaushalte auf ordentliche Geschäftsführung hin überprüfen.

Wo gibt es Ansatzpunkte für die Verwirklichung dieser Ideen? Wie können diese Gedanken in Form von Gesetzesneuerungen rechtsstaatskonforme Handlungsweisen auslösen?

Nehmen wir erneut Baden-Württemberg als Beispiel. Das baden-württembergische Gesetz für Schulen in freier Trägerschaft ist hierfür eine ausbaubare Rechtsgrundlage. § 1 dieses Gesetzes nimmt Bezug auf das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und die Landesverfassung Baden-Württembergs. § 17 nimmt noch einmal konkret Bezug auf Artikel 14 der Landesverfassung hinsichtlich der Schulgeldfreiheit.

Ziel muß es insoweit sein, dem in Artikel 14 Abs. 2 der Landesverfassung verankerten Recht zum schulgeldfreien Schulbesuch eines schulpflichtigen Kindes bzw. Jugendlichen mittels kostendeckender Pauschalzuschüsse zu entsprechen. Grundlage für die Berechnung dieser Zuschüsse könnten die langjährigen durchschnittlichen Elternbeiträge pro Schüler sein oder die im Schullastenausgleichsgesetz angegebenen Werte, wenn es sich um freie öffentliche Schulen in Eltern-Lehrer-Trägerschaft handelt.

Land, Kommunen und Kommunalverbände stellen nach Artikel 11 der Landesverfassung die erforderlichen Mittel bereit. Die Kommunen sind im Rahmen des Finanzausgleichsgesetzes und des Schullastenausgleichsgesetzes zu verpflichten, sich an der Schulfinanzierung der freien öffentlichen Ersatzschulen zu beteiligen. Die Pauschalen der Landeszuschüsse zu den Personalkosten müssen sich an den vergleichbaren Ausgaben für angestellte und nicht für beamtete Lehrkräfte orientieren. Privatrechtlich organisierte Schulen können ihre Lehrkräfte nicht verbeamten, der Staat kann es, muß es aber nicht.

Die Personalausgaben für die gesetzliche Sozialversicherung angestellter Lehrer sind in die Zuschußpauschalen aufzunehmen, inclusive der Ausgaben für den Versorgungsaufwand für eine zusätzliche schulische Altersversorgung (entsprechend der Altersversorgung im öffentlichen Dienst). Besser wäre die Bezuschussung der freigemeinnützigen Schulen auf der Grundlage einer von der Kultusbürokratie unabhängigen wissenschaftlichen Kostenuntersuchung pro Staatsschüler zu bemessen. Die Arbeiten des Deutschen Instituts für internationale pädagogische Forschung in Frankfurt am Main bieten hierfür eine fundierte Grundlage.

Des weiteren bedürfen die privatrechtlich verfaßten Schulen nach Artikel 7 Abs. 4 GG gleichwertig ausgebildeter Lehrkräfte. In der Aus- und Fortbildung von Schullehrern gibt es kein staatliches Ausbildungsmonopol mehr. So hat die Freie Hochschule Stuttgart – Seminar für Waldorfpädagogik - aufgrund eines jüngsten Urteils des Bundesverwaltungsgerichts materiellrechtlich den Status einer nicht-staatlichen Hochschule. Das Diplom für das vierjährige Studium zum Waldorflehrer an der Freien Hochschule ist dem staatlich vergebenen Lehrerdiplom gleichwertig. Die Konsequenz für das Rechtsleben: die Finanzierungskosten für die Lehrerausbildung könnten über Zuschußsätze pro Schüler gesetzlich geregelt werden. Die Refinanzierungsmöglichkeit der autonomen Schule für die Ausgaben der Lehrerbildung beim jeweiligen Land wäre damit gegeben.

Eine andere rechtliche Möglichkeit bestünde z.B. darin, daß das Land Baden-Württemberg der Freien Hochschule Stuttgart die formalrechtliche Anerkennung als nicht-staatliche Hochschule ausspräche. Soll der Zuschuß, der der Schule gegeben wird, bei der Ausbildungsstätte des Lehrers landen, müßte dieser die Ausbildung darlehensweise finanziert bekommen und die Darlehensrückzahlung aus dem erhöhten Lehrergehalt erbringen! Konsequenterweise müßte eine staatlich anerkannte und gemeinnützige Lehrerausbildungsstätte vom betreffenden Land aus allgemeinen Steuermitteln (teil-)finanziert werden, z.B. über staatlich finanzierte Studiengutscheine für die dort eingeschriebenen Studierenden.

Diese Ziellinien für die bevorstehenden Neugestaltungen der »Privatschulgesetze« müßten auf die jeweilige Ländersituation abgestimmt werden.

In diesem Zusammenhang könnte man beim baden-württembergischen Gesetz für Schulen in freier Trägerschaft den veralteten Zusatz »Privatschulgesetz« ersatzlos streichen. Die Kurzform PSchG könnte durch GSchFT (»Gesetz über Schulen in freier Trägerschaft«) ersetzt werden.

In einer weiterreichenden Vision für eine zukunftsweisende Schulgesetzgebung sollte der überkommene Dualismus – hier Schulgesetz für öffentlich-rechtlich verfaßte Schulen, dort Privatschulgesetz für die Schulen in freier Trägerschaft – überwunden werden, indem beide Gesetze in ein allgemeines Schulgesetz (»ASchG«) überführt werden. Wesentliche Elemente des »ASchG« Baden-Württemberg müßten sein:

- Aufgrund von Artikel 7 GG und der Artikel 11 und 14 der baden-württembergischen Landesverfassung ist die schulische Bildung eine öffentliche Aufgabe.
- Die verfassungsrechtlich gebotene Schulvielfalt wird durch autonome Schulen gewährleistet.
- Die Schulen in staatlicher Trägerschaft können sich eine öffentlich-rechtliche oder privatrechtliche Verfassung geben.

– Der Schulbesuch ist für Schülerinnen und Schüler unentgeltlich.
– Für die Finanzierung sorgen Land, Kommunen oder Kommunalverbände in Form von staatlichen Bildungsgutscheinen.
– Dies gilt entsprechend für die erforderlichen Schulbauten.
– Für die vorerst noch notwendige Bezuschussung der Baukosten ist eindeutig Bezug auf das 3. Gesetz zur Förderung des Schulhausbaus aus dem Jahre 1961 zu nehmen!
– Der erforderliche Wert der Bildungsgutscheine, der den Kosten pro Staatsschüler vergleichbarer staatlicher Schulen zu entsprechen hätte, wird durch unabhängige bildungsökonomische Forschungseinrichtungen ermittelt. Über Höhe und Anpassung entscheidet der Haushaltsgesetzgeber.
– Die Schulen haben das Recht, eigene Abschlüsse zu vergeben; die Gleichwertigkeit muß nach Artikel 7.4 GG gewährleistet sein.

Die sich im Rechtsleben bzw. in Gesetzen konservierenden Gedanken vergangener Zeiten bedürfen progressiver Ideen, um das Schulwesen freiheitlich und sozial-gerecht ausgestalten zu können – die o.g. Beschlüsse des Bundesverfassungsgerichts bieten Anlaß und Chance zugleich!

Die Mitwirkenden dieses Heftes:

Fritz Andres
Dhaunerstraße 180, 55606 Kirn

Dr. Karl Buchleitner
Goethestraße 15, 75173 Pforzheim

Frans Carlgen
Tapetserarvägen 11, S-161 46 Bromma, Schweden

Paul Ludwig Häußner
Erlenweg 13, 74538 Rosengarten-Westheim

Georg Soldner
Graßlfingerstraße 30, 82194 Gröbenzell

Dr. Heinz-Hartmut Vogel †
Roßauchtert 17, 73087 Boll-Eckwälden

In memoriam Johannes Flügge

Professor Dr. phil. Johannes Flügge, geboren am 12. 11. 1905, gestorben am 5. 12. 1994, gehörte zu den geistigen Trägern und Förderern des Seminars für freiheitliche Ordnung. Er gehörte jener Pädagogengeneration an, die im Rahmen des öffentlichen Schulwesens – Professor Flügge war ursprünglich Gymnasiallehrer, ehe er eine Professur an der Freien Universität Berlin erhielt – einen neuen pädagogischen Ansatz suchte: durch Inanspruchnahme der Fantasiekräfte, der Neugierde, der Entdeckerfreude bei der Behandlung von Naturgegenständen. Zu dem Kreis, der diese neue Pädagogik verfolgte, gehörte z. B. auch Prof. Martin Wagenschein. Unter Anleitung von Professor Flügge wurde in Fragen der Freiheit das Thema behandelt: „Rettet die Phänomene“. Schon die Dissertationsarbeit von Flügge zeigte die spätere pädagogische Richtung auf: „Die sittlichen Grundlagen des Denkens bei Hegel“ (Felix-Meiner-Verlag, 1963). In dieselbe Richtung weist die 1963 erfolgte Habilitation über das Thema: „Die Entfaltung der Anschauungskraft“, Ein Beitrag zur pädagogischen Anthropologie (Quelle- und Meyer-Verlag, 1963).

Zahlreiche Veröffentlichungen seit 1949 weisen Johannes Flügge als Pionier eines selbständigen Denkens aus. Charakteristische Titel waren: „Schulmündigkeit und Schulvertrag"; „Vergesellschaftung der Schüler oder: Verfügung über das Unverfügbare. Sondierungen einer Bildungsreform", „Zur Pathologie des Unterrichts".

So blicken wir mit Hochachtung auf eine Persönlichkeit des kulturellen Lebens unserer Zeit, die als Pionier einer künftigen Erziehungskunst gewirkt hat. Johannes Flügge nimmt einen zentralen Platz ein in der Reihe der geistig tragenden Persönlichkeiten, denen das Seminar für freiheitliche Ordnung über Jahrzehnte hinweg seinen Ideenreichtum verdankt.

Für das Seminar für freiheitliche Ordnung e.V.

Dr. med. Heinz-Hartmut Vogel

Veröffentlichungen von Prof. Dr. phil. Johannes Flügge
in der Schriftenreihe Fragen der Freiheit:

Titel	**Heft**	**Jahr**
Schulmitbestimmung und rechtsverbindliche Schulverantwortung	98	1972
Lernzielplanung und totalitäre Gesellschaftspolitik	106	1973
Konkurrierende Kriterien zur Beurteilung von neuen Bildungskonzeption	112	1974
Die Problematik der Emanzipation als Leitidee der Pädagogik	117	1975
Rehabilitierung der Sinnestätigkeit	121	1976
Normen eines humanen Schulunterrichts	124	1977
Sozialverhalten, soziale Verantwortung und sozialkundlicher Unterricht	128	1977
Öffentliche Gewalt und personale Verantwortung im Bildungswesen	128	1977
Anthropologie	142	1980
Das derzeitige Elend des Schulzeugnisses	145	1980
Verbindung von Selbstverwirklichung und Verantwortung politischer Urteilskraft und politischem Engagement	146	1981

Die mitarbeitenden Autoren tragen die Verantwortung für ihre Beiträge selbst.

Für nichtverlangte Manuskripte kann keine Gewähr übernommen werden.

Gesamtinhaltsverzeichnis der in »Fragen der Freiheit« erschienenen Beiträge kann angefordert werden.

Zweimonatsschrift »Fragen der Freiheit«
Herausgeber: Seminar für freiheitliche Ordnung e. V.
Begründet durch Diether Vogel †, Lothar Vogel,
Heinz-Hartmut Vogel †

Bezug: Seminar für freiheitliche Ordnung e. V.,
D-73087 Boll, Badstr. 35, Telefon (0 71 64) 3573

Preis: Jahresabonnement DM 60,—, sfr. 60,—, ö. S. 500,—
Jahresabonnement für Schüler, Studenten und Auszubildende: DM 30,—, sfr 30,—, ö. S. 250,—
(einschließlich Versandkosten)

Wer die steuerlich als gemeinnützig anerkannte Arbeit des Seminars für freiheitliche Ordnung e. V. als *förderndes Mitglied* mit einem Mindestbeitrag von DM 125,— (sfr. 125,—/ ö. S. 900) pro Jahr unterstützt, wird über die Arbeitsergebnisse durch die regelmäßige, *unentgeltliche* Lieferung der »Fragen der Freiheit« informiert.

Einzelhefte: DM 10,— sfr. 10,—, ö. S. 80,— (zuzügl. Versandkosten)

Sammelmappen: jeweils für 1 Jahr DM 10,—, srf. 10,—, ö. S. 85,— zuzügl. Versandkosten. Abonnement möglich

Bank: Kreissparkasse Göppingen Nr. 20011 (BLZ 610 500 00)
Raiffeisenbank Boll Nr. 482 999 004 (BLZ 600 697 66)

Postbank: Frankfurt am Main 26 14 04-602 (BLZ 500 100 60)
Schweiz: Postscheckamt Bern 30-30 731/9

Nachdruck, auch auszugsweise, mit Genehmigung des Herausgebers.

Graphische Gestaltung: Fred Stolle †

Fundstelle des Motto: Brief Goethes an Zelter vom 19. März 1827

ISSN 0015-928 X
Satz: Satzstudio Späth GmbH, 73102 Birenbach
Druck: Druckerei Müller, 73102 Birenbach
Printed in Germany