

gravitatischem Klang und dem Oberwerk mit großem und mehr stillem, aber dennoch strahlendem und leuchtendem Plenum oder dem Brustwerk mit scharfem, hellem Klang.

Für Gott, und damit auch für den Gottesdienst, ist das Beste gerade gut genug. Wer daher eine Orgel zu bauen hat, möge sich gut beraten lassen und nichts überstürzen. Nur das wirklich Gute hat Bestand. Das beweisen die schönen alten Orgeln mit Schleifladen, mechanischer Traktur und ausgewählter Disposition aus der Renaissance- und der Barockzeit, der Blütezeit der Orgel, der Zeit des klassischen Orgelbaues.

Joseph Ruster

Erziehung in Sowjetrußland

Erhöhte Beachtung der sowjetischen Pädagogik

Seit dem Ende des letzten Krieges ist die Sowjetunion zur Gefahr für die Welt geworden. Notgedrungen ist auch das Interesse des Westens für sie größer geworden, als es je zuvor für Rußland überhaupt war. Die Gefährlichkeit Rußlands liegt in seiner militärischen Kraft, und diese wiederum ist wie bei jedem modernen Staat ganz und gar abhängig von seiner Industrialisierung und den im Lande vorhandenen Rohstoffquellen. Industrialisierung und Technisierung eines Landes setzen aber ein wenigstens in dieser Richtung hochqualifiziertes Ausbildungswesen voraus. Auch unabhängig von der östlichen Propaganda und erst recht mit großer Zurückhaltung gegenüber der üblichen westlichen Voreingenommenheit muß angenommen werden, daß die sowjetische Schule ihrer Aufgabe gewachsen ist.

Über das sowjetische Erziehungswesen haben wir bis vor einigen Jahren ziemlich wenig erfahren, und was uns zur Kenntnis gekommen ist, war einigermaßen uninteressant, weil es einerseits propagandistisch aufgebauscht war, andererseits nicht eben den Stand der westlichen erziehungswissenschaftlichen Diskussion erreichte. Vieles schien sogar ab-

solut verdammungswürdig, einem Volke und seinen Kindern eher Verderben als Bildung bringend. Seit dem Kriege erschienen über ostdeutsche Verlage (besonders Volk und Wissen, Berlin) die ersten Übersetzungen russischer pädagogischer Veröffentlichungen. Die meistbeachteten sind die von A. S. Makarenko, der einen manchmal an Begeisterung grenzenden Beifall ernten konnte. (Der Weg ins Leben; Flaggen über den Türmen; Vorträge über Kindererziehung; Vorträge über Erziehung im Kollektiv; Ein Buch für Eltern; Ausgewählte pädagogische Schriften. Alle seit 1952). Was an seinen Schriften Sympathie erweckt, ist seine ungeteilte Liebe zu seinen Zöglingen und die Kunst der Darstellung. Darüber wurden ganz offenbare Schattenseiten völlig übersehen: sein Haß gegen die Religion, seine Toleranz gegenüber Eigentumsvergehen und Gewalttat, seine zwar noch gemäßigte, aber dennoch gefährliche Tendenz zur Entpersönlichung des Menschen im Kollektiv. Erst in jüngster Zeit weist man auch auf seine Grenzen hin.

1956 veröffentlichte Leonhard Froese bei Quelle und Meyer in Heidelberg sein Buch „Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik“ (Vgl. diese Zschr. 159 [1956] 74f.). Der gleiche Verlag bringt nun auch die deutsche Übersetzung des Werkes von Luigi Volpicelli „Die sowjetische Schule“, Wandel und Gestalt (deutsch von Charlotte Birnbaum, 268 S., Heidelberg 1958. Ln. DM 17,-).

Drei Dinge fallen einem unbefangenen Beobachter der sowjetischen Pädagogik – und Volpicelli bemüht sich, das zu sein – sofort auf: ihre Anstrengungen und Erfolge sind erstaunlich groß, zweitens hat das politische Regime mehr und mehr versucht, die öffentliche Erziehung seinen Zwecken dienstbar zu machen, und drittens zeigt sich bei allen Versuchen, einen neuen Menschen zu schaffen, daß die Erziehung weitgehend „metapolitisch“ und „metaklassisch“ ist, d. h. bestimmte Grundgegebenheiten der menschlichen Natur verlangen entsprechende erzieherische

Verhaltensweisen, die sich trotz aller Versuche, Kinder in einer rationalistisch geplanten pädagogischen Retorte auf ein utopisches Menschenbild hin zu erziehen, immer wieder geltend machen. Diese Erkenntnisse sind zwar nicht das Ergebnis sowjetischer erziehungswissenschaftlicher Einsicht, sondern aus den Notwendigkeiten der Praxis erwachsen; aber gerade deswegen sind sie für die westliche Pädagogik wertvoll.

Die Revolutionspädagogik: Nach Westen orientiert

Die ältesten Ideologen des Kommunismus haben sich wenig mit dem Erziehungswesen befaßt. Die neue kommunistische Pädagogik, die man nach 1917 im bewußten Gegensatz zur alten russischen aufzubauen und theoretisch zu begründen versuchte, mußte aus den gelegentlichen Bemerkungen von Marx und Engels (z. B. schon im kommunistischen Manifest von 1848) deduziert werden. Zwar forderte Lenin für die neue klassenlose Gesellschaft eine grundlegend neue Pädagogik, ihre Gestaltung überließ er aber in erster Linie seiner damals sehr einflußreichen Frau Krupskaja. Die um die Oktoberrevolution und in den folgenden Zwanzigerjahren im pädagogischen Gespräch der westlichen Welt sehr lebendigen Gedanken machten auch auf die russischen Revolutionäre einen großen Eindruck. Sie haben viele „Anschauungen, die zwar auch revolutionär, aber von Idealen angeregt waren, die sich von den Marxschen sehr unterscheiden“ (12), in sich aufgenommen. „Dewey und Kerschensteiner, Decroly und Ligthart waren die Männer der Stunde“ (12), die mit ihren Ideen des Aktivismus, der pädagogischen Experimente und merkwürdigerweise der freien Erziehung den nachhaltigsten Einfluß ausübten. Man findet in den ersten sowjetischen Erziehungsversuchen die avantgardistischsten Züge der westlichen Reformpädagogik wieder, und die Krupskaja war schon in ihrer Zeitschrift „Freie Erziehung“ und in ihrem Werkchen „Volksbildung und

Demokratie“, die beide noch vorrevolutionär sind, deren eifrigste Verfechterin gewesen. Zwei Jahre nach der ersten Schulreform weist die deutsche Kommunistin Klara Zetkin Lenin und seine Frau auf „viel Unsicheres, Dunkles, und viel Herumexperimentieren... (auf) viele künstliche, rational ausgeklügelte Weisen...“, die westliche Modelle nachahmen“ (12) hin. „Der hervorstechendste Zug der russischen Schulreform des Jahres 1918“, sagt Volpicelli, „wäre folgendermaßen zu definieren: sie entsprach, in größerem oder geringerem Maße, der in allen Nuancen schillernden Art der gebildeten revolutionären Kreise jener Jahre, wo man durch die Vielfalt der Haltung und Herkunft und durch das Schwanken zwischen Demokratie und Diktatur, zwischen Kollektivismus und Anarchie noch weit entfernt war von dem strengen konformistischen und mit dem Staat Kult treibenden Geist der späteren Zeiten. Der Kommunismus konnte, obwohl er die Macht erobert hatte und schon mit ihr durchsetzt war, noch kein klares, genaues Bewußtsein des eigenen Lebens in der Geschichte haben“ (13).

Die pädagogischen Ideen, deren Verwirklichung man damals anstrebte, aber keineswegs – wie manche leichtgläubige Bewunderer aus dem Westen glauben machen wollten – auch nur annähernd durchführen konnte, waren „die Einheits- und unentgeltliche Schule, der Pflichtunterricht, der den Zöglingen gewährte Beistand, das kameradschaftliche Band zwischen Schülern und Lehrern, die Erziehung zur Arbeit, die auf gegenseitige Achtung gegründete Disziplin, der Fortfall der Prüfungen und Zensuren, moralische Überzeugung an Stelle von Strafen, wirtschaftlich gesicherte Lehrkräfte“ und darüber hinaus der Vorsatz, das Analphabetentum zu beseitigen (18). Den Grundsatz der „Einheit des Schulwesens“, jene pädagogische Häresie, die auch heute noch westliche Erzieher verwirrt, trieb die Reform von 1918 so weit, daß sie sich darauf beschränkte, „dem Kinde bis zu seinem siebzehnten Lebensjahr jene All-

gemeinbildung zuteil werden zu lassen, die ihm nachher alle Türen wird öffnen können“ (31). Die Methode war im Prinzip die der Arbeitsschule und der technischen Bildung, in der praktischen Durchführung aber ein wirres Durchexerzieren aller westlichen Anregungen in einer geradezu „methodologisch-intellektualistischen Orgie“ (30), deren Ende die Kapitulation der Praktiker war (30 ff.). „Erst dann, wenn der Realismus Lenins und Stalins das Übergewicht über den Theorismus der intellektuellen Bolschewisten erhalten wird, indem er den Anbruch der Herrschaft des Kommunismus mit seinen Arbeitern, die alle Ingenieure, und den Ingenieuren, die alle Arbeiter sind, auf ein neues Morgen verschiebt, und wenn der Augenblick kommt, da man erkennen wird, daß ‚das Niveau der technischen Bildung der Arbeiterklasse weiterhin nicht hoch ist‘ und ‚der Antagonismus zwischen der intellektuellen und der physischen Arbeit weiterhin besteht‘ – erst wenn das geschieht, wird eine Lösung des Problems gegeben werden. Aber eine ganz praktizistische Lösung, wofür sich die russische Schule auf recht andere Grundlagen stützen wird als auf die Idee, von der sie ausgegangen war“ (33).

„Realistische“ Erziehung zur Leistung

Der „Realismus“ Lenins und vor allem Stalins machte der „Romantik der ersten Revolutionsjahre“ ein Ende. Sie erstarb in Diktatur und Terror. Für die Schule bedeutete das zunächst nur einen Mangel an Beachtung, was sich aber bald änderte. Die kommunistische Partei sah ihre Haupt Sorgen in der Politik und der Verwaltung, so daß sie „der Schule eine mehr äußere, gewaltmäßige Tätigkeit zuwandte, als eine innere geistige – d. h., eine Tätigkeit der Propaganda und politischen Nötigung“ (48). Die revolutionäre Demagogik, das politisch autoritäre System, das Sichdurchsetzen des Komsomol zerstörten jede schulische Autonomie“ (48). In der Richtung dieser Entwicklung liegt die Idee der Arbeitsschule und die Technisierung

des gesamten Schulwesens, die Universitäten und Hochschulen nicht ausgenommen. „Die Schule muß Werkzeug werden für die kommunistische Um-erziehung der Gesellschaft“, hatte der VIII. Parteikongreß (1919) bestimmt. Praktisch bedeutete das: Sie wurde ein Werkzeug des Staates und der Politik, wie ja schon Lenin behauptet hatte, „daß eine von der Politik gelöste Schule Lüge und Heuchelei“ sei (80). Wir können das Auf und Ab, die Erfolge und Mißerfolge in Organisation und Methode hier übergehen. Der konsequente Wille der Regierung, das ganze Land zu technisieren, scheute nicht vor häufigen theoretischen und ideologischen Frontwechseln auf dem Gebiet der Volkserziehung zurück. Die Leninsche Forderung „Lernen! Lernen! Lernen!“ sollte nach den Programmen von 1929 das Gesicht der Schule bestimmen, die Fünfjahrespläne steckten Ziele, die allerdings nicht erreicht wurden. Das Versagen brachte die Verantwortlichen um ihre Stellungen. Aber es wurde doch auch das Erstaunliche geleistet: ein bis dahin bäuerliches Land wurde bis in den asiatischen Kolonisationsraum hinein industrialisiert.

Gewiß, die Durchdringung der Schule mit der Politik brachte die öffentliche Erziehung ganz unter die Botmäßigkeit des Staates; aber sie hatte gegen den Willen vieler Parteiideologen auch einiges Gute. Sie brachte zunächst wieder den „Primat der Pädagogik vor der Psychologie“ (193), sie zwang in den Zeiten der Technisierung des Landes zu intensivem Lernen und Studium, sie öffnete während des Krieges, der als nationaler Krieg erklärt wurde, den Blick für die kulturellen Errungenschaften auch des alten Rußlands, sie gab der Religion wieder einigen Spielraum, was sich zwar nicht im Unterrichtsorganisatorischen, wohl aber in der allgemeinen außerschulischen Haltung auswirkte. Ja, das Erstaunlichste ist, daß sogar der Einfluß des Komsomols, der staatlichen Jugendorganisation, die durch die Protektion des Staates in der Schule eine beherrschende Stellung gewonnen hatte,

von eben dem gleichen Staate zurückgedrängt wurde, als es Schuldisziplin und die Leistungen ratsam erscheinen ließen. Am Ende der Gesamtentwicklung finden wir „nur Lehrer . . . , die ,erklären und befehlen, Schüler, die zuhören und gehorchen‘, fest umrissene Stundenpläne, Schulbücher, in denen alles steht, was die Schule geben darf, Zensuren, Prüfungen, Preise und Strafen, alles fest umrissen. Die Parabel ist zu Ende geführt: nach so vielem Suchen, so vielen Versuchen, Hoffnungen, ehrgeizigen Bestrebungen ist die russische Schule wieder zum traditionellsten Ausdruck der formalen Schule zurückgekehrt. Keine Konsequenz erscheint uns so logisch; von der formalen Seite her gewährt der sowjetische Staat den Bürgern nichts anderes und fordert von ihnen nichts anderes, als der zaristische Staat gewährte und forderte. Warum sollte die Schule anders sein? Das alte, autoritäre, traditionelle Schulsystem ohne die Möglichkeit von Überraschungen und ohne Schwierigkeiten hat – wenigstens scheint es so, – das, was nötig ist, um alles zu erreichen, was es will“ (235). Aus der Sicht ideengeschichtlicher Entwicklung ist die sowjetische Pädagogik hinter das zurückgesunken, was sie beim Beginn bewegte. Sie ist wieder zur konsequenten Lernschule mit deren Erfolgen geworden.

Die sichtbaren Erfolge

Diese sind wahrlich nicht gering. Wie weit es gelungen ist, den „neuen“ Menschen heranzuziehen, kann nicht leicht beurteilt werden; denn unter einer absoluten Staatsherrschaft kann sich dem Außenstehenden meist nur das Bild eines uniform denkenden Volkes bieten. Der kontrollierbare Aufbau des sowjetischen Erziehungswesens ist jedenfalls erstaunlich groß. Er begann schon während der ersten Jahre des letzten Krieges. Die ausgegebenen Summen stiegen jährlich und erreichten 1944 schon beinahe 8 Milliarden Rubel. Die wichtigste Neuerung dieses Jahres war die Gründung der Akademie für Pädagogische Wissen-

schaften. Sie regelte, verbesserte und wandelte nach und nach das gesamte russische Schulwesen und gehört „zu den bestausgerüsteten der Welt“ (223). Ihre wissenschaftlichen Erkenntnisse werden in Versuchs- und Musterschulen erprobt und schließlich auf die gesamte Schule übertragen. Die allgemeine Schulpflicht beginnt mit dem 7. und endet mit dem 14. Lebensjahr. Sie wird mit großer Energie durchgeführt. Das Analphabetentum ist in den jüngeren Jahrgängen gelöst. Es gibt in der UdSSR mehr als 36 000 000 Schüler, fast fünfmal soviel wie im zaristischen Rußland. Die vorschulische Erziehung erfaßt etwa 1,2 Millionen Kinder. Ihre Aufgabe ist nach E. I. Wolkowa, einem Mitglied des obersten Erziehungskomitees und Direktorin der vorschulischen Erziehung, nicht das Spielen, Beschäftigen und Verwahren, sondern das Erziehen, „und es sei leicht möglich“, sagt sie, „den Vergleichspunkt für eine gute Erziehung festzusetzen – man brauche nur das zu nehmen, was ‚eine gute russische Familie‘ (!!) unter dem Wort Erziehung verstehe: sich in der Gesellschaft von Erwachsenen zu benehmen wissen, ebenso in der von Gleichaltrigen, alte Menschen achten, ordentlich sein, reinlich, gehorsam“ (239).

Neues Ansehen der Familie

Der Hinweis auf die Vorbildlichkeit und die erzieherische Kraft der Familie kommt nicht von ungefähr. Die anarchistischen Ideen des kommunistischen Manifests über die Familie als einer bourgeoisen Entartung, die durch die Propagierung und Durchführung der freien Liebe ohne jedes Eheband, durch die bis zum äußersten erleichterten Möglichkeit, Ehen zu schließen und zu scheiden (zeitweise genügte die Benachrichtigung der Ämter durch eine Postkarte), durch die Ausbreitung der Nacktkultur usw. die eheliche Liebe in den frühen Zwanzigerjahren und das sowjetische Bild von der Familie bestimmten, all das wurde aus praktischen Gründen wieder fallen gelassen. Das Riesen-

problem der „besprishornye“, der Millionen von elternlosen, streunenden, bettelnden, verbrecherisch gewordenen Kinder hatte den Blick für die Bedeutung der Familie wieder geöffnet. Die „Liquidierung“ der Familie ist mit dem Erlaß vom 8. Juli 1944, der das neue Familienrecht festsetzte (227), selbst endgültig liquidiert worden. Die Achtung vor der Familie ist in der UdSSR heute sicherlich größer als in manchen westlichen Staaten.

Erschwerte Ehescheidung, Schwangerschaftsschutz, Steuerbegünstigung, Ehreenauszeichnungen, rechtliche Vorrangstellung der ehelichen Mutter vor der ledigen, deren Tun wieder als „leichtfertig“ und nicht mehr als „revolutionär“ gilt (228), sicherten der Familie eine erhöhte Bedeutung. Allerdings gebietet der Staat ihren inneren Lebensrhythmus, indem er ihr die Musterformen vorschreibt, an die sie sich halten, die Bücher, die sie kaufen, die Bilder, die sie zur Schau stellen, die Feste, die sie feiern muß, „kurz, er verfolgt sie jeden Tag und jede Stunde...“, so daß auch die Familie, genau wie die Schule, Fabrik, Kultur- und Erholungspark und so fort von seinem allmächtigen Zentralismus gelenkt und bewegt wird. Von der von Lenin gegebenen Anordnung an bis dahin, wo der Wiederaufbau heute angelangt ist, ist alles Zwang; im Gegensatz zu dem, was ein oberflächliches Urteil glauben könnte, hat ihn die Nachkriegszeit auf jedem Gebiet nur immer schroffer und schärfer gemacht – denn wenn die Niederlage die Diktaturen stürzt, so potenziert sie der Sieg in schwindelerregender Art“ (228/9). Auch das Nachlassen der religiösen Unterdrückung darf nur als eine praktische Maßnahme gesehen werden, und den Schulen liegt nach wie vor die antireligiöse Propaganda ob (226).

Sorgenkind Lehrerbildung

Zu den ewigen russischen Klagen gehört die über die ungenügende Qualität der Lehrer, deren eigentlicher, aber natürlich nie zugegebener Grund in ihrer

mangelnden kritischen Haltung liegt (224). So bleiben die tatsächlichen Leistungen stets hinter den von oben befohlenen zurück, mögen die Ziele von den Fünfjahresplänen und in den Reden der Machthaber auch noch so weit gesteckt werden (253 ff.). Zum Glück für Diktaturen kann das Steuer aber stets schnell wieder herumgeworfen werden. (In der russischen Sowjetrepublik hatte man in vorsichtiger Annäherung an die Werte der westlichen Schulen nach dem Kriege versuchsweise sogar den Lateinunterricht eingeführt, ihn allerdings auch kurzerhand wieder abgeschafft.)

Der neue Mensch

„Die Geschichte der sowjetischen Schule ist ... ein ständiges Hin und Her, Tun und Auflösen und manchmal geradezu ein sich Stürzen von dem einen Extrem ins andere“ (254). Sowjetische Äußerungen lassen darauf schließen, daß der vorhandene höhere Lebensstandard von der jüngeren Generation als eine Selbstverständlichkeit hingenommen wird und nicht mehr als ein Geschenk der Revolution, für das man zu danken habe. Das schwächt die kämpferische Bejahung der kommunistischen Ideologie. „Allem Anschein nach ist also der ehrgeizigste Traum der sowjetischen Revolution, dessen Verwirklichung den Augen Lunatscharskijs Tränen entlockte, die Schaffung des ‚neuen Menschen‘, des ‚sowjetischen Menschen‘ – nicht erreicht worden. Die Revolution hat die industrielle und militärische Macht Rußlands geschaffen, hat die Schule und die Bildung über das ganze weite Reich der UdSSR verbreitet, aber ‚die Krankheit des Individualismus‘ ist noch ‚verbreitet unter den Kleinen nicht weniger als unter den Erwachsenen‘“ (264/5).

Volpicellis Buch gibt einen guten, bisher nicht gekannten Einblick in das Bemühen, die Erfolge und Mißerfolge der sowjetischen Pädagogik. Es ist bedauerlich, daß die deutsche Übersetzung den wissenschaftlichen Apparat der italienischen Originalausgabe weg-

gelassen hat. Er hätte gezeigt, daß der Verfasser im wesentlichen aus russischen Quellen geschöpft hat. Seine Rußlandreise liegt erst später. Das Buch hätte wesentlich an Lesbarkeit gewonnen, wenn den russischen Ausdrücken in Klammern Übersetzungen beigefügt worden wären. Auch ein genaueres statistisches Material hätte Vergleiche erleichtert. Karl Erlinghagen SJ

ORDO — Liberalismus¹

Was der ORDO-Kreis und die ORDO-Jahrbücher sind und wollen, wurde in der Besprechung der ersten vier Bände (diese Zschr. 150 [1952] 67–69) ausführlich dargelegt. Über die folgenden beiden Bände wurde kurz berichtet (diese Zschr. 155 [1954/55] 474). Inzwischen liegen vier weitere Bände vor. Der Mitarbeiterkreis ist im Kern der gleiche geblieben. Allerdings fällt auf, daß der Name eines so führenden Neoliberalen wie *Alexander Rüstow* seit dem 2. Bande nicht mehr erscheint, dagegen ein (um diese Rüstowsche Bezeichnungswiese zu verwenden) ausgeprägter „Paläoliberaler“ wie *F. A. Hayek* stark hervortritt und stärker beteiligt ist als etwa *Röpke*, der allerdings einen der lesenswertesten Beiträge zu Band 10 beige-steuert hat.

Bemerkenswert ist das Bemühen des ORDO-Kreises, eine Brücke zu schlagen zwischen Liberalismus und katholischer Soziallehre. Bereits in Band 5 wurde dem vorgearbeitet durch *Höffners* Beitrag über den „Wettbewerb in der Scholastik“. Band 7 bringt einen Beitrag von *Daniel Villey* (Poitiers) über die „Marktwirtschaft im katholischen Denken“. Leider tut dieser Aufsatz der Sache keinen Dienst. V. begeht den Fehler, vor-

übergehende Erscheinungen in einem Teil des französischen Katholizismus mit der katholischen Überlieferung gleichzusetzen, was ihn dazu verleitet, dieser eine Voreingenommenheit gegen die Marktwirtschaft und eine bedenkliche Schlagseite zur Zentralverwaltungswirtschaft hin nachzusagen. Daß dies für die scholastische Tradition nicht zutrifft, haben Höffner und andere schlagend nachgewiesen; wieweit die zahlreichen Verlautbarungen Papst Pius' XII. davon entfernt sind, weiß jeder, der sich die Mühe genommen hat, von ihnen Kenntnis zu nehmen. So konstruiert V. einen Gegensatz, wo keiner besteht. Verhängnisvoller ist, daß er – angeblich durch einen hinter der von den katholischen Autoren allein gesehenen Oberfläche liegenden Mechanismus gezwungen – mittelst der „Alternative“ Marktwirtschaft (im spezifischen Sinn der modelltheoretisch reinen Wettbewerbswirtschaft) oder Zentralverwaltungswirtschaft die Gleichsetzung von Marktwirtschaft und Liberalismus logisch erschleicht. Diese Alternative und erst recht diesen angeblichen „Mechanismus“ gibt es aber nicht; dies allein ist der Grund, warum die „katholischen Autoren“ ihn nicht sehen, nicht aber, weil sie des Scharfblicks ermangelten, um durch die verhüllende Oberfläche hindurch und hinter sie zu sehen. Auf diese Weise widerfährt V. das Mißgeschick, einen mechanistisch-atomistischen und darum mit dem katholischen Menschenbild unvereinbaren Liberalismus zu konstruieren und so, anstatt – wie gewollt – eine Brücke zu bauen, einen Abgrund aufzureißen. Für uns Katholiken ist die Wirtschaft – ungeachtet all der in ihr spielenden und dem katholischen Nationalökonomien selbstverständlich vollkommen geläufigen Gesetzmäßigkeiten – ein Kulturprozeß, und wir wissen uns darin mit den besten Neo- und Ordo-Liberalen ganz und gar einig. Zuzugeben ist V., daß auf katholischer Seite viele Ignoranten über Weltverbesserung quacksalbern; diese leider sehr verbreitete Unart ist aber keineswegs spezifisch katholisch!

¹ ORDO, Jahrbuch für die Ordnung von Wirtschaft und Gesellschaft, hrsg. v. Franz Böhm, Friedrich A. Lutz, Fritz W. Meyer. VII (1955) XXXII und 293 S., VIII (1956) XX und 412 S., IX (1957) XXII und 386 S., X (1958) XXIV und 537 S. Düsseldorf und München. Helmut Küpper Verlag, 1955 bis 1958. Lwd. DM 24,80 bzw. 28,80 bzw. 29,80 bzw. 41,80.