

PROTOKOLL

Begrüßung

Körper

Meine sehr verehrten Damen und Herren!

Darf ich Sie herzlich begrüßen und Ihnen danken, daß Sie trotz der schwierigen Umstände, die die Flutkatastrophe uns gebracht hat, hierhergekommen sind.

Ehe wir unser Gespräch beginnen, wollen wir der Toten gedenken, die Opfer dieses furchtbaren Ereignisses wurden. - Ich danke Ihnen, daß Sie sich in stiller Teilnahme von Ihren Plätzen erhoben haben.

Bei der Themenstellung des heutigen Abends wollen wir eine Frage behandeln, die Wissenschaft, Wirtschaft und Verwaltung unmittelbar und gemeinsam berührt. Der in rascher Wandlung begriffenen Bildungspolitik unterliegt die Frage nach dem Gemeinsamen, das wir anstreben, nach den Ansatzpunkten in unserer pluralistischen industriellen Gesellschaft, nach dem Ziel unserer Erziehung und Bildung unter dem Aspekt heutiger und künftiger Notwendigkeiten. Ungeduld und Ungenügen führen uns dazu, die Dinge in ihrer Eigenständigkeit, isoliert zu betrachten. Wir vergessen, daß die großen Systematiker, die das Arbeitsgebäude der freien Wirtschaft errichteten, Philosophen waren und ihr System auf der Grundlage gültiger, verfügbarer Grundsätze entwickelten.

Unser heutiges System, dem stark statische Züge aus der Vergangenheit anhaften, leidet vielleicht doch darunter, daß es zu wenig flexibel und anpassungsfähig ist. Kriterien, die wir auf Wirtschaftssysteme anwenden, werden selten oder kaum auf andere Aspekte der Gesellschaft bezogen. Dabei wissen wir, daß in Zukunft das Zusammenspiel aller Kräfte intensiver undbezogener als je vor sich gehen muß. Es besteht ein klar erkennbarer Zusammenhang zwischen Wirtschaftswachstum und Bildungsbemühungen. Unsere Aufgaben nehmen also zu. Sie setzen Reformen des Unterrichts und der Organisation ebenso voraus wie den quantitativen Ausbau des Erziehungswesens; sie verlangen aber vor allem Untersuchungen auf dem Gebiet der Ökonomie des Bildungswesens, damit wir den künftigen Erfordernissen freier industrieller Gesellschaften gerecht werden können. Unser Erziehungswesen muß die Intensität unserer Kultur und unseres geistigen und technisch-organisatorischen Vermögens ausdrücken.

Die Darstellung und Beschreibung dessen, was wir einsehen und tun sollen, muß im nationalen Raum ansetzen, ehe wir wirksam supranational tätig werden. Es fragt sich nämlich, ob wir genügend Kräfte für den eigenen Bedarf haben. In dieser Hinsicht ist die Diskussion noch nicht sachbezogen genug. Im Augenblick ist die Bildungspolitik das schwächste Element im europäischen und atlantischen Gespräch und besonders in unserer vom totalitären Osten bekämpften Zusammenarbeit mit den Entwicklungsländern. Die Bildungspolitik wird immer mehr zu einer Schicksalsfrage. Wir müssen uns mit ihr beschäftigen, um zu schlüssigen Voraussetzungen für unser Handeln zu kommen. Aus diesem Grunde haben wir Herrn Dr. Altmann gebeten, zu diesem Problem auf nationaler Ebene Stellung zu nehmen. Als Kulturreferent des Deutschen Industrie- und Handelstags wird er sicher einige wesentliche Aussagen machen können.

Altmann

Die Lage der Kulturpolitik in der Bundesrepublik wird heute fast allgemein mit Skepsis und Unbehagen beurteilt, und es ist sicherlich richtig, daß sie mehr als jemals zuvor praktischer und praktizierbarer Vorschläge bedarf. Zugleich müssen wir uns jedoch darüber im klaren sein, daß auch eine noch so realistische Kulturpolitik gewisse Voraussetzungen hat, die man kennen und deren Tatsachen man beherrschen muß.

Das Problematische an der Kulturpolitik ist ihre Bezeichnung, die uns fast selbstverständlich geworden ist. Die Öffentlichkeit nimmt heute oft allzu naiv an, daß diese Bezeichnung begrifflich ihren Gegenstand erfaßt; vor allem dann, wenn der zentrale Gegenstand dieser Kulturpolitik das Bildungswesen und die Wissenschaft sind. Aber das scheint nur so. Das Wort Kulturpolitik ist jünger, als vielfach angenommen wird, und übrigens in andere Sprachen nicht leicht übersetzbar. Schon hier wäre einiges Grundsätzliche über Politik und Kultur in ihrem Verhältnis zueinander zu sagen. Das wäre einen eigenen und sicherlich interessanten Vortrag wert. Aber wahrscheinlich kämen wir dann nicht mehr dazu, die praktischen Möglichkeiten und Grenzen dieser Kulturpolitik zu besprechen. Wenn wir aber darauf verzichten, diese Frage zu behandeln, so müssen wir uns darüber klar sein, daß die Problematik selbst nicht einfach weggeschoben werden kann, damit man aus der Praxis für die Praxis diskutieren kann; denn es ist ja gerade eine der großen Schwierigkeiten der deutschen Praxis, daß sie sich nicht auf ein klares und verbindliches Kulturbewußtsein stützen kann. Und diese Schwierigkeit steckt, wie wir sehen werden, schon in dem Namen Kulturpolitik.

Allerdings drückt sich darin weniger das grundsätzliche Verhältnis von Kultur und Politik aus. Die Wortverbindung "Kulturpolitik" ist vielmehr in einer konkreten geschichtlichen Lage Deutschlands entstanden, im unmittelbaren Anschluß an den Kulturkampf zwischen dem deutschen Katholizismus und dem protestantischen Kaiserreich. Höchstwahrscheinlich entstammt das Wort "Kulturpolitik" dem Wortfeld "Kulturkampf". Kulturpolitik bezeichnet nämlich eine Situation, in der die Herrschaft über bestimmte Kulturbereiche Gegenstand der Politik, d. h. des Machtkampfes, wird. Dieser Machtkampf betraf vor allem die Volksschule, die bis zum Kulturkampf unter geistlicher Aufsicht stand. Nachdem diese Aufsicht aufgehoben worden war, kämpfte die katholische Kirche um ihren Einfluß auf das Schulwesen, und zwar nicht unter dem Gesichtspunkt, daß sie damit hoheitlich-öffentliche Gewalt neben dem Staat beanspruchte, sondern deshalb, weil sie einen eigenen religiösen Kulturbereich gegenüber dem laizistischen Staat politisch forderte. Mit dieser Wendung wird der Konfessionalismus eigentlich erst kulturpolitisch im modernen Sinn. Natürlich gab es vor dieser Zeit längst eine Schul- und Hochschulpolitik des Staates. Der Katholizismus hat schon Jahrzehnte vorher um eine paritätische Berücksichtigung im preußischen Kultusministerium gekämpft. Aber die Wendung zu einer eigentlichen Kulturpolitik vollzieht sich erst in diesem Kulturkampf selbst. Jetzt erst handelt es sich darum, welche Macht die Kultur bestimmt und inwieweit die Kirche das Recht hat, ihre eigene Kultur als öffentliche dem Staat und seinen "simultanen" Einrichtungen gegenüberzustellen.

Die zweite und ebenso wichtige Quelle der Kulturpolitik ist die in derselben Zeit aufblühende Kulturphilosophie und Kulturkritik. Typisch dafür wird die scharfe Unterscheidung von Kultur und Zivilisation, wie sie uns bald darauf in Thomas Manns "Betrachtungen eines Unpolitischen" entgegentritt und wie sie Oswald Spengler in seinem "Untergang des Abendlandes" weithin populär gemacht hat. Eines der stärksten Motive für das Entstehen der Kulturkritik lag in der Situation des Deutschen Reiches, seinem schnellen Aufstieg als Machtstaat, seiner raschen Industrialisierung, insgesamt einer Entwicklung, der die deutsche Gesellschaft geistig nicht gewachsen war. Insofern ist Deutschland das Ursprungsland der Kulturphilosophie und der Kulturkritik, die eigentliche Heimat und der offenbar günstigste Nährboden der Kulturkrisenliteratur geworden.

Und hier läßt sich ebenso wie aus dem Kulturkampf eine ganz unmittelbare Beziehung von Kulturkritik und Kulturpolitik ableiten: In Deutschland entsteht die Schulreformbewegung in ihren vielfachen Einzelercheinungen, eng mit dem Aufbruch der Jugendbewegung verbunden, und diese Bewegung tritt von nun an immer stärker in das kulturpolitische Bewußtsein. Kulturpolitik ist seit dieser Zeit immer mehr in die Perspektive einer Kulturreform getreten. Ich sage ausdrücklich "Kulturreform", weil diese Bestrebungen sich nicht nur auf die Bildung konzentrierten, sondern Lebensreform in einem sehr allgemeinen und einem sehr grundsätzlichen Sinne sein wollten. Man muß dabei im Auge behalten, daß diese Kulturreformbewegung aus dem Affekt gegen bloßes Machtstaatsdenken, gegen Industrialisierung und Technisierung entstanden war, aus dem Affekt gegen das, was man in Deutschland im Unterschied zur Kultur als Zivilisation bezeichnete. Es war zugleich ein Affekt gegen das Bürgertum mit seiner Weltanschauung von Kraft und Stoff, Anpassung und Zweckmäßigkeit. Bis heute hat sich die deutsche Pädagogik dem Einfluß dieser Kulturkritik nicht entziehen können. Wenn

wir auch diese Bewegung im ganzen keineswegs negativ beurteilen dürfen - sie hat übrigens europäische Wirkungen gehabt und auch die sozialistische Schulpolitik nicht unwesentlich beeinflusst;- , so müssen wir heute sagen, daß sie doch dazu beigetragen hat, das Wort Kulturpolitik zu einem Ausdruck weltanschaulicher Spannungen und Verspanntheiten zu stempeln, die es so schwierig machen, zur Sache zu kommen.

Der Vollständigkeit halber möchte ich auf ein drittes Element hinweisen, das das Wort Kulturpolitik in Umlauf gebracht hat: Nur wenig später tritt - mit der Wendung Deutschlands zum Imperialismus - der Gedanke einer auswärtigen Kulturpolitik zur Unterstützung der Außenpolitik auf. Ich erwähne das, weil diese auswärtige Kulturpolitik im Deutschland der Vorkriegszeit an Bedeutung gewinnt, und weil es auch heute problematisch ist, in welcher Weise auswärtige Kulturpolitik getrieben werden soll. Sie kennen das wilhelminisch-alldeutsche Schlagwort dazu: "Am deutschen Wesen soll die Welt genesen!" Freilich ist in der auswärtigen Kulturpolitik Deutschland durch das Vorbild Frankreichs und Englands angeregt worden und, von speziellen Leistungen abgesehen, bis zur Gegenwart nicht sehr originell gewesen.

Aber die beiden vorher skizzierten Momente, der Konfessionalismus und die Kulturreformbewegung, haben das kulturpolitische Bewußtsein in Deutschland bis heute aufs stärkste beeinflusst. So hat die Konfessionsschulfrage die Weimarer Verfassung kulturpolitisch geprägt. Sie ist trotz aller Dementis die eigentliche Ursache dafür, daß die CDU keinen Elan auf diesem Gebiet, und zwar seit ihrem Bestehen, entwickelt hat. In ihr drückt sich heute noch der Gegensatz der CDU zu den Liberalen und Sozialisten aus. Zwar hat sich der Schulkompromiß in Wirklichkeit längst stabilisiert; an eine Wiederholung eines Kulturkampfes ist ernsthaft nicht zu denken. Die hintergründige Schwierigkeit des deutschen Katholizismus läßt sich aber in diesem Kompromiß gar nicht mehr ausdrücken. Es handelt sich dabei genau gesehen nur um die Volksschule, vor allem um die Oberstufe der Volksschule, vielleicht noch um die Förderung des konfessionellen Privatschulwesens und der Volksbildung. Seit dem Kulturkampf jedoch sieht sich der Katholizismus vor der Schwierigkeit, grundsätzlich einen umfassenden kulturellen Anspruch geltend zu machen, der in Wirklichkeit keine Basis mehr hat. Denn der Versuch im vorigen Jahrhundert, eine katholische Kultur auf breiter Grundlage zu erneuern, ist mißlungen. Dazu hat die Kraft des Katholizismus in Deutschland wie in den romanischen Ländern nicht mehr ausgereicht. Ich sage das ohne Vorwurf. Aber ohne Zweifel geht von dieser Situation eine stagnierende, ja sterilisierende Wirkung aus.

Ähnliches, wenn auch natürlich in anderer Hinsicht, läßt sich über den Zusammenhang von Kulturreform, Kulturkritik und Kulturpolitik sagen. Seit dieser Zeit steht die Kulturpolitik in Deutschland - bewußt oder unbewußt - unter dem Anspruch, die Kultur selbst reformieren zu müssen. Immer wieder leuchtet bei den Kulturreformern die Erwartung auf, daß mit der Umgestaltung des Erziehungswesens das Heil der Gesellschaft zu erreichen sei. Sie suchen nach einer großen, verpflichtenden und eindeutigen "Konzeption". Ungeachtet des Einflusses der Soziologie und Psychologie, hat die deutsche Pädagogik einen heimlichen Affekt gegen die kapitalistische Wirtschaft, die Technik und die Zivilisation, wenn sie die "Ganzheit des Menschen" gegen die Arbeitsteilung verteidigt. Das Wort "Bildung" hat in Deutschland einen mystisch-verblasenen Charakter.

Es wird notwendig sein, daß wir uns noch kurz mit der Entwicklung der Bildungsidee beschäftigen, die mit der Entwicklung des Schul- und Hochschulwesens selbst nicht übereinstimmt. Aber schon jetzt möchte ich versuchen, aus dem bereits skizzierten Tatbestand einige Folgerungen zu ziehen:

Der Name Kulturpolitik gibt bereits, wenn man seine Herkunft untersucht, wichtige Hinweise auf die Schwierigkeit der Sache selbst. Unsere Kulturpolitik leidet an einer Verspannung und Überforderung, die es außerordentlich schwer macht, zu einem realistischen Handeln zu kommen. Und zwar einmal deshalb, weil es dabei um Machtfragen geht und diese Machtfragen gar nicht mehr umsetzbar sind. Zum Beispiel besteht die Schwierigkeit des deutschen Katholizismus darin, im Grundsätzlichen einen Anspruch zu erheben, der nicht mehr zu realisieren ist. Dazu der heimliche Wunsch, mit der Schule die Kultur selbst zu reformieren, die krampfhaft und verspannte Suche nach der großen Konzeption, die nicht existiert.

Beide Momente haben zu einem guten Teil dazu beigetragen, die Verwaltungsfähigkeit des Schulwesens zu mindern, einmal weil sie die Aufmerksamkeit von der Bedeutung einer elastischen und entscheidungsfähigen Schulverwaltung abgelenkt haben; zum anderen deshalb, weil die Schulverwaltung selbst diesen ausgesprochenen und unausgesprochenen Forderungen an das Bildungswesen nicht gewachsen sein konnte. So ist das Ansehen der Kulturverwaltung des Staates mehr und mehr gesunken. Die ständige Unruhe, in die die Schulverwaltungen und die Schulen selbst seit Jahrzehnten versetzt sind, hat es außerordentlich erschwert, klare und praktikable Prinzipien für Schulordnung und Unterricht durchzusetzen.

Ähnliches gilt für die wissenschaftliche Bearbeitung der Kulturpolitik. Es gibt kaum systematische Arbeiten darüber. Die Geschichte des Erziehungswesens selbst hat bisher keine wirklich große Darstellung gefunden. Die Ansätze dazu, gegenwärtig wieder etwas verstärkt, wurden jahrzehntlang durch einen Wust von Reformliteratur erstickt. Wir haben keine Geschichte der wissenschaftlichen Institutionen in ihrer Gesamtheit, keine Geschichte des Volksschulwesens seit dem vorigen Jahrhundert, keine Gesamtdarstellung des deutschen Bildungswesens. Auf dem letzteren Gebiet stammt die letzte Darstellung aus dem Jahr 1887. Weder im Bereich der Sozialpolitik noch der Wirtschaftspolitik noch in der Verfassungsgeschichte gibt es so viele Mißverständnisse und an den Tatsachen desorientierte Ideologien wie auf diesem Gebiet.

Ich will damit keineswegs sagen, daß es seit dieser Zeit keine realistische und erfolgreiche Kulturpolitik gegeben habe. Gerade die Zeit um die Jahrhundertwende wird uns dafür bedeutende Beispiele zeigen.

Bevor wir uns jedoch der tatsächlichen Entwicklung des Schul- und Hochschulwesens zuwenden, müssen wir einen Blick auf die Entfaltung und die Probleme der Bildungsidee in Deutschland werfen. Denn auch eine bestimmte Bildungsidee und ihre Wandlungen haben die deutsche Kulturpolitik entscheidend beeinflußt. Zumindest kann man bei dieser Gelegenheit nachprüfen, inwieweit die sogenannte deutsche Bildungsdiskussion der Gegenwart originell ist und inwieweit sich hier lediglich Auseinandersetzungen früherer Jahrzehnte wiederholen.

Es ist ein gewisses Wagnis, in der hier gebotenen Kürze den Wandel des Bildungsbegriffs seit Humboldt und Goethe zu verfolgen. Wenigstens ein flüchtiger Hinweis darauf ist aber deshalb notwendig, weil sich die deutsche Kulturpolitik selbst bis heute als Nachlaßverwalter der humanistisch-idealistischen Bildungsidee betrachtet hat - und zwar im Sinne ihrer Bewahrung und Fortsetzung. So sieht die deutsche Universität auch heute noch in Humboldts Konzept ihr offizielles Ideal. Dieses Verhältnis zur klassischen Bildungsidee hat die eigentliche, die tatsächliche Entwicklung in den Hintergrund unseres Bewußtseins gedrängt, besser gesagt, aus unserem Bewußtsein verdrängt. Das ist eine weitere schwere Hypothek der deutschen Kulturpolitik. Denn diese Bildungsidee gehört tatsächlich der Vergangenheit an, sie ist verfallen und tot - der griechische Humanismus Humboldts wie der politische Hegels. "Er ist heute nicht einmal mehr in Verteidigungsstellung" (Loewith). Philosophisch setzt der Bruch mit dieser Bildungsidee ein mit der Auseinandersetzung zwischen den sogenannten Jung-Hegelianern über die Hegeische Philosophie. So fordert Arnold Rüge die Umwandlung der humanistischen in eine politische Bildung. Im Gegensatz dazu bezeichnet Bruno Bauer den Versuch, diese klassische Bildung der Praxis des sozialen Lebens dienstbar zu machen, als Teilnahme an der Phrase des Allgemeinen und verkündet das Absterben der Humboldtschen Universität und ihrer Wissenschaftsidee. Später spricht Nietzsche von dem "matten Glanz", der "die edel verstellte Gebärde" der "ehemaligen deutschen Bildung" umgebe. An Zitaten verschiedenster Herkunft fehlt es in diesem Zusammenhang wahrhaftig nicht, und ich kann mich damit begnügen, auf das Werk von Karl Loewith "Von Hegel bis Nietzsche" hinzuweisen, einem der wenigen Autoren, die diesen Vorgang beschrieben haben, während die deutsche Pädagogik bis heute wenig Versuche gemacht hat, ihn zu rezipieren. Grob gesagt, hat sich diese idealistische Bildung auf die Geisteswissenschaft reduziert, um sich dann auf das Podium der Pädagogik als Fachdisziplin, als "Bildungswissenschaft" zu schwingen.

Man darf sich aber nicht völlig mit einem Hinweis auf die deutsche Situation begnügen, wenn man die Problematik dieses Bildungsbegriffs erkennen will. Gleichzeitig mit der Humboldtschen Reform entsteht zum Beispiel in Paris die berühmte Ecole Polytechnique, an der sich so gut wie sämtliche großen Naturwissenschaftler Frankreichs versammeln. Von dieser Ecole Polytechnique geht eine gewaltige Strömung aus, in der sich die Philosophie der Aufklärung, naturwissenschaftlich-technisch-positivistisches Denken und politisch-soziale Theorien verbinden. Diese Strömung erreicht Deutschland mit den revolutionären Bewegungen und verbindet sich mit dem Hegelianismus zum Marxismus. Bei allen gewaltsamen Verbiegungen sollten wir uns nicht darüber täuschen, daß der russische Bolschewismus der Erbe dieser geistigen Bewegung ist. Der Ausdruck "polytechnische Erziehung" weist, wenn auch in einem naiven Sinn und sicherlich ohne direkte Beziehung, darauf hin.

Aber auch in Deutschland hat der Aufschwung der Technik mindestens zu einer weiteren Schwächung des klassischen Bildungsideals geführt. Ich zitiere aus der Festrede von Karl Karmarsch zum fünfundzwanzigjährigen Bestehen der späteren Technischen Hochschule Hannover: "Polytechnische Schulen in dem Sinne, den der Name in Deutschland hat, sind ein Erzeugnis des gegenwärtigen Jahrhunderts. ... Das beinahe gleichzeitige Entstehen vieler Lehranstalten von gleicher und völlig gleicher Art in fast allen Ländern ist das unverkennbare Zeichen vom Aufwachen eines neuen Geistes, von einer wenigstens teilweisen Umwälzung in der Tätigkeit des ganzen Geschlechts. Es tritt uns hier die Invasion der materiellen Interessen, der sogenannten realistischen Tendenz, entgegen - eine

Tatsache, welche auf manchen Seiten außerordentliche Bedenken erweckt, ja scharfe Anklagen hervorgerufen hat. Die polytechnischen Schulen werden hiervon mitbetroffen; denn - gestehen wir es nur unverhohlen! - diese Schulen dienen den materiellen Interessen; wollen und sollen ihnen dienen ... Die ganze Welt gibt zu, daß sich die technische und realistische Bildung der sogenannten Gelehrtenbildung ebenbürtig an die Seite gestellt hat; neben dem Gymnasium geht die Höhere Bürgerschule her, neben der Universität die polytechnische Schule, die 'Technische Universität' ... " (zit. bei Wilhelm Treue, Die Geschichte des technischen Unterrichts).

Ich zitiere das nicht deshalb, weil solche Äußerungen den Beginn eines sozusagen technisch-naturwissenschaftlichen Bildungsbewußtseins bezeichneten. Ein solches Bewußtsein hat sich nicht durchgesetzt. Aber hier tritt uns symptomatisch die Frage einer neuen Berufsbildung entgegen, zum Durchbruch gebracht durch den Aufstieg von Naturwissenschaften und Technologie.

Schließlich bleibt noch auf eine dritte Wandlung der Bildungsidee hinzuweisen: Die sogenannte soziale Bildung, von der im späten 19. Jahrhundert eine große Bildungsbewegung ausgeht, die wir heute als Erwachsenenbildung bezeichnen. Sie ist ganz unakademisch, nennt sich bewußt "Volksbildung" und hat keinen unmittelbaren geistigen Zusammenhang mit den großen Bildungsideen des Jahrhunderts, wenn sie auch natürlich davon gefärbt ist. Sie ist unmittelbarer Ausdruck der sozialen Bewegung. Ihre Entwicklung soll später ganz kurz skizziert werden.

Diese Hinweise mögen genügen, um Ihnen zu zeigen, mit welchen Hypothesen die moderne deutsche Kulturpolitik belastet ist, Spannungen, die um so weniger überwunden werden konnten, als man an dem klassischen Bildungsideal in naiver Weise festhielt. Das hat praktisch dazu geführt, daß es bis heute nicht gelungen ist, das Bildungswesen in seiner Gesamtheit zu sehen und für die Kulturpolitik überschaubar zu machen. In dieser mangelnden Überschaubarkeit liegt eine der größten Schwächen auch unserer gegenwärtigen Kulturpolitik, eine der zentralen Ursachen dafür, daß so viele Versuche scheitern und daß das Wort Reform diesen so mystischen Klang bekommen hat.

Es ist deshalb im zweiten Teil unserer Betrachtung notwendig, eine Skizze von der Entwicklung unseres Bildungswesens zu geben. Ich beziehe mich dabei lediglich auf seine Institutionen.

Als Adolf von Harnack im Jahr 1909 an den deutschen Kaiser seine berühmte Denkschrift richtete, in der er die Gründung der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft, der heutigen Max-Planck-Gesellschaft, vorschlug, begründete er sie ausdrücklich mit den Gedanken und Grundsätzen Wilhelm von Humboldts. Diese Begründung ist bis heute typisch für die deutsche Hochschulideologie. Sie faßte aber schon damals die tatsächliche Entwicklung nicht.

Nicht nur, daß die Philosophie ihre zentrale Stellung in der Wissenschaft längst eingebüßt hatte, daß die Entfaltung neuer Fachdisziplinen längst in vollem Gange war und daß diese Fachdisziplinen keinen Zusammenhang mehr mit der humanistischen Bildung hatten und haben konnten. Auch in seinen Institutionen war das Hochschulwesen andere Wege gegangen. Seit den dreißiger Jahren des vorigen Jahrhunderts hatten sich überall polytechnische Schulen entwickelt, die in den siebziger Jahren den Charakter wissenschaftlicher Hochschulen angenommen hatten und seit der Jahrhundertwende den Rang und die Privilegien der Universitäten erhielten. Neben ihnen entwickelte sich eine Reihe anderer Fachhochschulen: Landwirtschaftliche und Veterinärmedizinische Hochschulen, schließlich seit den neunziger Jahren eine ganze Reihe von Handelshochschulen. Dieser Prozeß zeigt, daß die von Humboldt reformierte deutsche Universität nicht in der Lage und nicht willens war, die neuen Fachwissenschaften zu integrieren. Zwar hat sich später die Integration fast überall - bis auf die Technischen Hochschulen und einige wenige andere Fachhochschulen - nachvollzogen. Aber das war lediglich ein organisatorischer Vorgang. Er hat die Stellung der Universität gestärkt. Ohne Zweifel hat er sich nicht im Sinne und unter den geistigen Voraussetzungen Wilhelm von Humboldts durchgesetzt.

Alle diese Hochschulen haben sich zwar bald an dem Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre orientiert. Aber diese Einheit ist mehr denn je problematisch geworden, und zwar aus verschiedenen Gründen.

Der augenfälligste liegt in dem starken Anwachsen der Studentenzahlen, das schon vor 60 und 70 Jahren durchaus ein Problem für die Universität darstellte. Auch hat die immer schärfere Arbeitsteilung innerhalb der wissenschaftlichen Disziplinen die Verbindung von Forschung und Lehre erschwert. Heute jedenfalls kann für die Universität als Ganzes von einer solchen Einheit keine Rede mehr sein.

Dazu kommt aber auch die veränderte Aufgabenstellung der Forschung selbst. Auf der einen Seite bedurfte der Staat zur Erfüllung seiner Aufgaben spezifischer wissenschaftlicher Leistungen. Das war schon in der Ära Bismarck der Grund dafür, wissenschaftliche Anstalten des Reiches zu errichten. So

das Statistische Reichsamt, das Reichsgesundheitsamt, die Technisch-Physikalische Reichsanstalt u. a. m. Die Widerstände dagegen ergaben sich aus der bundesstaatlichen Natur des Reiches, zum Teil aber auch daraus, daß die Universitäten nicht einsahen, warum derartige Forschungsaufgaben nicht in ihrem Bereich bleiben sollten. Als Bismarck das Reichsgesundheitsamt errichtete, mußte er deshalb seinen Hausarzt Struck als ersten Chef einsetzen, weil sich kein namhafter Professor dazu bereit fand. Vielleicht stehen diese Einrichtungen, weil sie damals in ihrer kulturpolitischen Bedeutung so wenig erkannt wurden, heute nicht mehr in genügendem Maße mit den Hochschulen in Verbindung.

Selbstverständlich hat die immer engere Verbindung von Produktionstechnik und Wissenschaft diese Eigenentwicklung der Forschung ebenfalls notwendig gemacht. In immer stärkerem Maß schuf sich die Industrie eigene Forschungsstätten. Aber auch die Universitäten gingen dazu über, den Lehrstühlen und Fakultäten mehr oder weniger spezialisierte Institute anzugliedern.

Neben der Errichtung der bereits genannten wissenschaftlichen Anstalten des Reiches bedeutet die Gründung der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft einen Markstein auf diesem Wege der Verselbständigung der Forschung. Der Vergleich mit dem Ausland, vor allem mit den amerikanischen Stiftungen aus den Riesenvermögen der Rockefeller und Carnegie, zeigte, daß in Deutschland die traditionelle Einheit von Lehre und Forschung im Rahmen der Universität nicht mehr genügte, um die bis dahin führende Stellung der deutschen Wissenschaft zu verteidigen. Trotz dieser bedeutenden kulturpolitischen Leistungen ist aber das Kernproblem, das in der Unterscheidung der wissenschaftlichen Berufsbildung und der eigentlichen Forschung liegt, bis heute nicht gelöst worden. Dafür gibt es zahlreiche Einzelbeispiele: Ich nenne hier nur die Tatsache, daß die künftigen Lehrer der Höheren Schule nicht auf ihren Beruf, sondern so ausgebildet werden, als wollten sie Privatdozenten der Philologie werden. Auf der anderen Seite die wachsende Schwierigkeit, in breiterem Umfang als bisher forschungserfahrene Naturwissenschaftler und Techniker auszubilden. Zum Teil liegt hier auch der Grund dafür, daß die Universitäten selbst nicht genügend Nachwuchs heranbilden können, weil dieser Nachwuchs durch den Flaschenhals der Assistenturen gezogen werden muß.

Das klassische Bildungsideal hat sich aber auch im Bereich der Höheren Schule nicht behaupten können. Neben die humanistische Bildung trat schon früh im 19. Jahrhundert das Bedürfnis nach Unterricht in den sogenannten Realien. Bis zum Ende des Jahrhunderts hat zwar das humanistische Gymnasium als Lateinschule das Privileg der Hochschulreife verteidigen können. Dann aber setzte sich die Höhere Realschule, wenn auch unter Zugeständnissen an die humanistischen Fächer, durch. Die Folge war eine starke Aufsplitterung der Höheren Schule in humanistische Gymnasien, Realgymnasien, Reform-Real-Gymnasien und Oberrealschulen. Eine wirkliche kulturpolitische Entscheidung in diesem Kampf um das Gymnasium ist nie gefallen. Auch deshalb leidet die Höhere Schule noch heute unter der Überfülle des Stoffs und der Fächerdifferenzierung.

Die frühere Realschule war zugleich eine berufsbildende Schule. Unter der Herrschaft der klassischen Bildungsidee hat sie diese Aufgabe der Berufsbildung aufgeben müssen und sich in eine sogenannte allgemeinbildende Schule verwandelt. Die Umwandlung ist bei der sogenannten Mittelschule übrigens nie ganz gelöst worden und hat sich bis in die Frage ihrer Lehrerausbildung hinein ungünstig ausgewirkt. Die berufsbildende Aufgabe der alten Realschule wurde von den sogenannten Handelsschulen übernommen. Einen Zusammenhang von Berufsbildung und Allgemeinbildung hat nur die Universität darstellen können, freilich in wachsendem Maße als Fiktion. Denn je stärker diese berufsbildende Aufgabe der Universität und der Hochschule hervortrat, um so weniger wurde sie kulturpolitisch beachtet.

Müller-Marein

Wenn ich Ihnen, Herr Dr. Altmann, im Namen dieses Gesprächskreises für Ihren Vortrag danke, so tue ich es herzlich und mit Bewunderung. Ich verhehle dabei allerdings nicht, daß ich eine andere Brille trage als Sie und mir manche Ihrer Interpretationen nicht ganz eingehen wollen. Der Gesprächsleiter hält sich aber immer weise zurück und versucht, den Boden für gemeinsame Einverständnisse zu bereiten. In diesem Kreise kommt es besonders darauf an, Ergebnisse zu sichten und Wege zu beschreiten, die über die Stagnation des gesellschaftlichen Augenblicks, über gesellschaftliche Fixierungen hinweghelfen.

In Ihrem umfassenden Überblick haben Sie einige Positionen abgesteckt, von denen aus die Neuvermessung des Bildungslandes vorgenommen werden müßte. Es trifft sich gut, daß sich hier in Bergedorf Wissenschaftler und Praktiker eng berühren. Sie alle arbeiten aus ihren Verantwortungsbereichen an einem Modell, das unsere Gesellschaft bewegen und ihre auf die Zukunft gerichteten Kräfte stärken kann, ohne unser Selbstverständnis anzutasten. Wahrscheinlich ist

es so - so meinte es wohl auch Herr Dr. Altmann;- , daß die Häufung einzelner punktueller Eingriffe unser ganzes Bildungswesen unübersichtlich gemacht hat.

Nach allen im Referat gemachten Anregungen können wir nun mit der Diskussion beginnen.

Schoberth

Darf ich einleitend einige Bemerkungen zu unserer Gesprächssituation machen. Aus den Gruppen, die hier um diesen Tisch sitzen, greife ich zunächst die Wirtschaftler heraus, Herrn Dr. Körber beispielsweise als Initiator des Bergedorfer Gesprächskreises. Er und seine Arbeitspartner erwarten eine Verdeutlichung unseres Problems. Er kann es sich nicht leisten, von vorgestern her zu denken; er hat im Raum seiner Tätigkeit keine Möglichkeit für historisierende, unschlüssige Rückblicke; er muß handeln, da ihm nicht einmal ein trügerischer numerus clausus seine Situation erleichtern würde. Der Wirtschaftler braucht eine ungefähr feste Ausgangsbasis. Bildung ist eine personale Kategorie; sie ist also mehr als Erziehung und auch mehr als Wissen. Aber fraglos braucht die Wirtschaft in erster Linie Fachkötner. So wie die Verhältnisse liegen, ist Berufsbildung technisch, wirtschaftlich und sozialpolitisch eigengewichtig geworden. Aber das ist die Folge unseres konsequent konstruierten Gesellschaftsapparats, dessen weitere Konsequenzen nicht nur für die Wirtschaft durchdacht werden müssen.

Zwischen den Wirtschaftlern sitzen einige Wissenschaftler. Darf ich hier besonders Herrn Kollegen Edding ansprechen. Seinen Forschungen verdanken wir wesentliche Aufschlüsse über die Ökonomie der Bildung. Den Wert der Bildung ökonomisch darzustellen, erscheint manchem in unserem Lande aus traditionalistischen oder ideologischen Gründen nicht ganz geheuer. In unserer Problematik kommt solchen Untersuchungen aber eine erhöhte Bedeutung zu: zum ideellen Wert der Bildung stößt der endlich erkannte Investitionswert. Investitionen müssen wie im Wirtschaftsbereich planvoll, also vorausschauend angesetzt werden. Hier ergeben sich für unser Thema Arbeitsansätze, ohne daß der Spielraum der Freiheit eingeschränkt wird und ohne daß wir uns in den Zielsetzungen zerfasern, noch ehe wir uns am Start zusammengefunden haben.

Darf ich mich nun auf drei Herren aus der dritten in dieser Runde ansässigen Gruppe beziehen. Herr Dr. Altmann kommt aus einem spezifischen Arbeitskreis, aus dem Industrie- und Handelstag, hinter dem in nicht weiter Entfernung der Bundesverband der Industrie steht. Dort weiß man um die Normen unserer Berufsgesellschaft, weiß, daß der Beruf der Maßstab der sozialen Differenzierung geworden ist und die Lebenssituation des heutigen Menschen bestimmt. Hier sollte deutlich werden, warum der Berufsbildung größte Aufmerksamkeit gewidmet werden muß. Man weiß dort auch um die Grenzen der Wirksamkeit des Staates: Herr Dr. Altmann kennt die Affekte im Bildungsbereich gegen Wirtschaft und Technik. Wo liegen sie heute? Wie schädlich sind sie? Stören sie dort, wo die eigentlichen Lebensbereiche der heutigen Gesellschaft liegen? Entspricht die Infrastruktur unseres Erziehungswesens überhaupt den Bedingungen unserer Zeit - im sachlichen Wettbewerb und in der internationalen politischen Auseinandersetzung. Dem Industrie- und Handelstag geht es doch wohl u. a. darum, bei aller Wandlung der Berufsgesellschaft ihre Leistungsfähigkeit zu steigern.

Ich weiß nicht, ob Herr Dr. Küppers schon anwesend ist. Nein? Schade, denn wir wüßten gerne, wie er bzw. der Deutsche Gewerkschaftsbund sich zur vordringlichen Frage der Berufsbildung verhält, zum Recht auf Bildung, zur Bildungsgerechtigkeit und zu dem Versuch, eine Sozialreform auf dem Weg über eine Bildungsreform zu erreichen. Wir wissen heute, daß es eine abstrakte Bildungspolitik nicht geben kann, daß - wie der Bundestagsabgeordnete Dr. Martin erklärte - die Berufsbildung ihre "Hautnähe" zum wirtschaftlich-technischen Entwicklungsprozeß behalten muß.

Ich freue mich ganz besonders, daß Herr Dr. Sombart an unserer Diskussion teilnimmt. Er ist schließlich der einzige unter uns, der im supranationalen Bereich arbeitet. Das Engagement dort ist anderer Natur, dort wird wie in der Politik letztlich konkret gefragt; man steht im Wettbewerb. Die Frage nach der Bildungspolitik unter dem Gesichtspunkt einer internationalen politischen und wirtschaftlichen Auseinandersetzung ist in der heutigen Schärfe unerwartet neu. Hier muß in politischen Thesen und Antithesen gearbeitet werden, Thesen, die mit gesteigerten Wirklichkeiten verbunden sind. Welche Fragen werden dort gestellt; auf welche Fragen müssen wir antworten - und wie müssen diese Antworten im Bezugsfeld der uns befreundeten, ko-operierenden Nationen aussehen? Welche Voraussetzungen sind z. B. nötig, um das dringende Problem gesteigerter Produktivität zu lösen? Noch nie sind Politik und Wirtschaft so sehr mit Bildungspolitik verbunden gewesen wie heute.

Uns reizt verständlicherweise der Griff in die Vergangenheit, weil er verdeutlicht, warum wir so entwicklungsarm erscheinen. Das Argument aus der Historie zeigt aber gleichzeitig, daß wir vor einer Versachlichung der Bildungsproblematik zurückscheuen. Liegt hier vielleicht auch der Grund für die

Parzellierung der deutschen Kulturpolitik in der Zeit europäischen Zusammenwachsens? Uns allen läge daran, einen Katalog von Sachfragen aufzustellen. Wo konkret gefragt wird, kann sachlich geantwortet werden.

Kogon

Um sicher diskutieren zu können, sollten wir uns aber doch vielleicht zuerst über einige Grundvoraussetzungen verständigen. Schließlich gibt es eben den Unterschied zwischen Fachbildung und Weltbildung. Beide Bildungsrichtungen orientieren in recht unterschiedlicher Weise, nicht wahr? Die eine auf Spezialgebieten, die andere in Hinsicht auf die wesentlichen Prozesse der Gesamtgesellschaft. Man kann gewiß nicht sagen, daß die Ausbildung im so notwendigen Fachwissen, sei es theoretisch, sei es angewandt, genüge. Mehr denn je hängt unser Schicksal heute von einem Orientierungswissen ab, das dem Berufswissen nicht lediglich als eine Art traditioneller Schmuck aufgeklebt ist.

Es scheint mir ganz und gar nicht zu genügen, was Herr Dr. Altmann gefordert hat: Überblick über die kulturpolitischen Elemente zu gewinnen, mit denen wir es zu tun haben. Das ist gewiß notwendig und nützlich, aber es würde nicht zureichen, unsere hohe Kultur aufrechtzuerhalten. Dazu gehört vielmehr ein gediegenes, kritisches Wertwissen. Überblick ist dafür nur ein Ansatz. Wenn wir nicht wollen, daß unsere gesellschaftliche Entwicklung im Pluralismus der Auffassungen vom Menschen, von der Welt und von der Geschichte sozusagen dahintorkelt, dann müssen wir wohl oder übel zu einer zureichenden Übereinstimmung in Fundamentalauffassungen kommen.

Ich möchte damit nicht die Forderung vertreten, wir sollten jetzt etwa hier, heute abend, eine Grundsatzdebatte führen; es sollte meines Erachtens nur klar sein, daß der geforderte realistische Ansatz Orientierungsvoraussetzungen hat. Sie vor allem sind es, die mit den Gegebenheiten und Tendenzen unserer Industriegesellschaft wieder in lebendigen Einklang gebracht werden müssen. Anders ausgedrückt: Die sogenannten Notwendigkeiten der industriewirtschaftlichen Zivilisation beruhen selbst auf bestimmten Wertvorstellungen, und es gehört zu den Hauptaufgaben der Erziehung und Bildung, sie kritisch ins Bewußtsein zu heben, um sich, je nachdem, noch eingehender zu ihnen zu bekennen oder sich ihnen im Maße des Vernünftig-Möglichen zu entziehen.

Altmann

Wenn wir ein Wertwissen schaffen oder ein Wertsystem aufbauen wollen, kommen wir nie dazu, zu sagen, wie viele Lehrlinge in der Industrie eigentlich mit Erfolg ausgebildet werden. Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen hat sich auch mit diesen Fragen beschäftigt, mit der Berufsschule, dem Fachwissen und mit den großen Ideen. Man hat aber vergessen, sich die Statistiken heranzuholen, um zu erfahren, wie viele Lehrlinge in kaufmännischen und gewerblichen Betrieben überhaupt existieren. Das ist eine der Schwierigkeiten in der Bildungspolitik. Zu wenig Wissenschaftler stellen sachliche Fragen; die meisten Bildungspolitiker wollen für unsere hochdifferenzierte Gesellschaft geistige Werte aufstellen. Ich will einmal ganz allgemein polemisch sagen: "Ich will davon nichts mehr hören!" Man kann es auch nicht mehr hören, es ist verbraucht. Die Bildung im alten Sinne von Humboldt, dieses Großengagement der Aufklärung des Menschen, ist nicht mehr da. Die Bildung ist ausgeschieden aus dem heutigen Engagement. Solange wir nicht wissen, wie unser Bildungswesen tatsächlich aussieht, können wir eben in der Bildungspolitik nicht sachgerecht arbeiten. Und ich glaube, es kommt nur darauf an, vom Konkreten auszugehen. Von Werten spricht heute jeder, Herr Brenner ebenso wie ein katholischer Prälat. Da wird einfach vorgeschlagen: "Machen wir einen Kulturrat!" Wer ist drin? Ein Oberkirchenrat, ein katholischer Prälat, ein Gewerkschaftsfunktionär, drei Professoren, und was kommt heraus? Man kann es doch vorher wissen, das sind alles Nullansagen.

Müller-Marein

Lieber Herr Altmann, das war sehr amüsan formuliert. In Ihrem politischen Kartenspiel haben Sie den Schwarzen Peter zwar weitergegeben - Sie haben mich aber nicht überzeugen können, daß die Nullansagen dort zu suchen sind, wo Sie sie vermuten. Gehört etwa die heute so aktuelle Frage nach dem Menschenbild auch zur Nullansage?

Gross

Ich habe Bedenken, die Frage nach dem Menschenbild jetzt schon zu stellen. Es scheint mir nützlicher, sich zunächst klarzumachen - und das ist die Frage, die sich aus den widersprechenden Äußerungen von Herrn Dr. Altmann und Herrn Professor Kogon ergibt;- , was wir eigentlich unter

Kulturpolitik verstehen. Herr Altmann hat einleitend gesagt, daß heutzutage ein Unbehagen schon gegenüber dem Wort "Kulturpolitik" allgemein ist. Ein ähnliches Unbehagen kann auch beobachtet werden gegenüber zahlreichen Begriffsmontagen, bei denen Politik immer den zweiten Bestandteil bildet, z. B. in dem Wort "Familienpolitik". Er hat zugleich angedeutet, daß schon die Unübersetzbarkeit dieser Begriffe eine gewisse Problematik enthält. Nun meine ich und insofern finde ich den Hinweis Professor Schobers auf die Historie; so wichtig;-, daß wir uns klarmachen sollten, was in diesen Begriffsmontagen das Wort "Politik" bedeutet. Es hat nicht denselben Sinn wie dort, wo man von Auswärtiger Politik redet und von Innenpolitik. Das Wort "Politik" scheint mir in diesen Begriffsmontagen ein Ersatz zu sein für das, was man im 18. Jahrhundert "Polizey" nannte, d. h. die wohlwollende staatliche Fürsorge für einen bestimmten Bereich. Wenn unser Thema "Kulturpolizei" hieße und der Begriff Polizei nicht mit negativen Affekten vielerlei Art besetzt wäre, könnte es keinen Zweifel geben, was darunter zu verstehen wäre: diejenige Tätigkeit des Staates, welche die Bürger in den Stand setzen möchte, ihre staatsbürgerlichen und beruflichen Pflichten zu erfüllen, die Zahl an ausgebildeten Fachkräften zur Verfügung zu stellen, die zur Erhaltung und Steigerung des Landeswohlstandes erforderlich sind. Fragen nach dem Menschenbild oder nach den "Werten", die durch die staatliche Kulturpolitik realisiert werden sollen, würden sich dann nicht stellen, weil sie nach diesem Verständnis schlechterdings unsinnig wären. Dergleichen ist kein möglicher Gegenstand der Tätigkeit eines Staates, der so rechtschaffen ist, die Manipulation des Charakters derer, die seiner Gewalt unterworfen sind, gar nicht erst zu versuchen.

Das Wort Kulturpolitik löst heute ein Unbehagen aus, weil es im Verlauf der Reformbewegung des 19. Jahrhunderts seinem ursprünglichen Sinn zuwider ideologisch aufgeladen wurde.

Schobers

Wenn wir hier von Bildung sprechen, dann handelt es sich nicht um Sachen, sondern um Menschen, aber um Menschen, die mit den ihnen gestellten Aufgaben fertig werden müssen. Dadurch entstehen nicht notwendigerweise Menschen ohne Eigenschaften, gerade weil unsere Arbeitswelt Freizeit- und damit Freiheitsräume geschaffen hat, die in diesem Umfang verwirrend neu und gewiß in sich wieder problemefüllt sind. Bildung, auch Berufsbildung, bleibt ein Problem der Identifikationsfähigkeit. Nun fragen wir freilich weiter: womit können und womit sollen wir uns identifizieren? Bleiben wir im Arbeitsbereich, der jeden von uns entscheidend beeinflußt, da er uns absorbiert. Wie sieht denn Bildung als Arbeitsvoraussetzung, als Identifikationsmöglichkeit bei Ihnen in der Wirtschaft aus? Darf ich Sie fragen, Herr Dr. Körber? In Gesprächen, die ich bei der Vorbereitung von Studienordnungen mit Herren aus der Wirtschaft führte, wurde mir immer wieder gesagt: Wir brauchen humanistisch gebildete Persönlichkeiten. Ich wollte gerne wissen, wie eine solche Persönlichkeit - nicht auf oberster Ebene - im Betrieb aussieht, welchen Verfügungsraum sie hat und wie man sie einordnet. Abgesehen davon, daß Schulen und Hochschulen nicht unbedingt Persönlichkeiten liefern, war mir die Sachforderung nicht klar.

Kesting

Im Anzeigenteil der "Frankfurter Allgemeinen Zeitung" können Sie sich darüber informieren.

Schobers

Ja, ich weiß. Mir macht die Lektüre auch oft Spaß. Sicherlich handelt es sich dabei nicht um das "Humanistische". Man sucht Menschen, deren Urteilsvermögen über die Fachgrenzen hinausreicht. Was man erwartet, ist "menschliche" Bildung. Solche Mitarbeiter sollen, wie Prof. Litt sagen würde, ihre Bewährungsprobe in der geistigen Durchdringung und Einordnung des Fachlichen ablegen. Hoffentlich hat man Raum, viel Raum für solche Menschen, in denen der Fachmensch überwunden ist. Wenn unsere Probleme in der Breite so gesehen würden, könnten wir zufrieden sein. Dann wäre der deutsche Bildungsdualismus, die uns immer wieder gefährdende Trennung von fachlicher und menschlicher Bildung überwunden.

Wie sieht die Wirklichkeit aus? Wie steht es um die Zuordnung der Menschen im Betrieb? Welche Impulse gelten hier? Welcher Art ist das Verantwortungsgefühl für den Menschen im Betrieb? Wie steht es um Teamarbeit? Wie schafft man sie, wo sie doch im Widerspruch zu unserem traditionellen Ausbildungsverfahren steht?

Körber

Ich will versuchen, an einigen Beispielen deutlich zu machen, was für Menschen wir eigentlich in der Industrie brauchen. Wie Sie alle wissen, ist durch Automation und Rationalisierung eine Arbeitsteilung

in allen Produktionsbereichen durchgeführt worden, die den einzelnen Menschen immer stärker und intensiver an seine isolierten Arbeitsfunktionen bindet. Wir können diesen Trend zur Arbeitsteilung nicht mehr zurückdrehen. Was wir aber tun können und müssen, ist, Führungskräfte für die industrielle Praxis auszubilden, die in der Lage sind, anderen Menschen die Einsichten über die Zusammenhänge zwischen Arbeit, Betrieb und Umwelt wie überhaupt das Arbeitsbewußtsein zu vermitteln. Die Frage nach einer qualifizierten Fachausbildung ist heute wohl kein unlösbares Problem mehr; ich will damit nicht sagen, daß wir heute genügend Fachleute haben. Was wir aber auf alle Fälle nicht haben, sind ausgebildete Menschen, die fähig sind, die drei berühmten M-Bereiche zu koordinieren, nämlich: Man - Material - Money. Der speziell nur für die Entwicklung oder die Erzeugung oder den Vertrieb geschulte Fachmann beherrscht die drei M-Bereiche meistens nicht, eben weil er nur ein auf das Fach beschränkter Fachmann ist. Heute benötigen wir zu diesem neuen Typus des koordinierenden Fachmannes aber noch eine andere, weit schwieriger zu beschaffende Art von Fachkräften, nämlich die, die als Vorgesetzte tätig werden. Ich meine die Vielzahl von Kolonnen-, Gruppen-, Abteilungs- und Betriebsleitern, die als Führungskräfte für erfolgreiche Teamarbeit von Haus aus zwei Eigenschaften mitbringen sollten, die kaum zu erlernen sind, die aber die unerläßlichen Voraussetzungen sind für einen neu zu formenden Vorgesetztentypus, ohne den die Industrie ihre neuen Aufgaben nicht bewältigen kann, nämlich Loyalität und natürliche Autorität.

Popitz

Herr Körber, ich möchte an Sie gleich eine Frage stellen: Wenn Loyalität und natürliche Autorität nicht erlernbar sind, wieso gehören sie dann zum Thema Bildungspolitik?

Körber

Herr Prof. Popitz, es gibt menschliche Qualitäten, die nicht erlernbar sind, die aber unbedingt vorausgesetzt werden müssen bei der Auswahl der neu heranzubildenden Führungskräfte für die industrielle Praxis. Eine neue Auswahl-Perspektive, die sich aus den veränderten Forderungen der industriellen Wirklichkeit ergibt, in der bei steigendem Wohlstand die Arbeitsintensität sinkt, die Zeit der befehlmäßigen Arbeitsanweisung überwunden ist und der wirtschaftliche Wettbewerb auf dem Weltmarkt mit totalitären Systemen steigt. Wir können nicht mehr nach überholten Maßstäben - befehlen und gehorchen - Vorgesetzte aussuchen. Die, auch durch die Funktionseiningung, leider immer fraglicher werdende Leistungsbereitschaft der Mitarbeiter kann meines Erachtens nur gefördert werden, wenn die Mitarbeiter aus eigener Sicht den Vorgesetzten anerkennen und demzufolge seine Arbeitsforderungen williger und damit intensiver befolgen. Es gilt, der Industrie Führungskräfte zuzuführen, die ihre Mitarbeiter nicht nur fachlich als Funktionsglied im Arbeitsprozeß, sondern auch als Menschen anzuleiten verstehen.

Das Finden von derart qualifizierten Führungskräften bleibt im heutigen industriellen Raum nach dem zur Zeit bestehenden Ausbildungssystem leider nur dem Zufall überlassen. Hier muß Abhilfe geschaffen werden.

Aber wie kann man nun diese geeigneten Menschen, die Loyalität und Autorität mitbringen, finden? Dieses Problem gilt nicht nur für die Industrie, es gilt genauso für den anderen Sozialpartner.

Was ich verdeutlichen will, kann an vielen Beispielen aus der industriellen Praxis demonstriert werden. Hierfür nur ein Beispiel: Wenn die Abgeordneten des Bonner Parlaments den Plenarsaal verlassen, weil das Fernsehen während der Arbeitszeit ein großes Fußballspiel (HSV gegen Barcelona) überträgt, so entsteht durch die Tagungsunterbrechung wohl ein schlechtes Beispiel, aber kein Fabrikationsausfall. Die industriellen Führungskräfte, die ich meine, stehen aber in der gleichen Situation vor der undankbaren Aufgabe, einen wirtschaftlichen Verlust zu vermeiden und ihre Mitarbeiter, die das Fußballspiel auch alle sehen möchten, ohne Befehle und Zwangsmaßnahmen, also nur auf Grund ihrer natürlichen Autorität, davon zu überzeugen, daß die Beschäftigung mit Fußball auf die Freizeit beschränkt bleiben muß. Es bedarf keiner Frage, daß die Führungskräfte in diesem Fall selbst auch ihre Loyalität beweisen, indem sie ebenfalls im Betrieb bleiben und sich nicht vor den Fernsehschirm setzen.

Wir versuchen, das Problem der Auswahl von Führungsbegabten an einer kleinen Ingenieurschule zu lösen, die wir vor Jahren hier in Hamburg-Bergedorf ins Leben gerufen haben und in der für die Tabakindustrie zur Anleitung und Betreuung anderer Menschen Ingenieure ausgebildet werden. Wir haben großen Wert auf die Auslese bei der Aufnahme der Studierenden gelegt, indem wir vier Testgruppen bildeten, in denen sowohl ein erfahrener Betriebsmann und Techniker als auch ein Jurist, ein Pädagoge, ein Arbeitswissenschaftler sitzen. Durch ein sehr spezifisches Testsystem versuchen wir, bei dem Studienbewerber nicht nur seine fachlichen Qualitäten zu prüfen - das ist ja

selbstverständlich;- , sondern darüber hinaus gerade die Qualitäten zu erfragen, auf die es uns im Bereich der Personality für eine Führungskraft im besonderen ankommt, nämlich die Werte und Eigenschaften, die Loyalität und natürliche Autorität zur Folge haben. Wir stellten fest, daß wir doch eine bestimmte Anzahl Studenten ermitteln konnten, die diese Qualitäten mitbringen, die man nicht erlernen kann und die es im Laufe des Studiums auf die industriellen Anforderungen hin auszuformen gilt. Systematische Förderung vorhandener Veranlagungen, eine Aufgabe, die zum Thema Ausbildung und damit zur Bildungspolitik gehört.

Ich möchte nicht noch einmal auf die hierfür vorgesehenen Lehrpläne eingehen, das ist schon im Protokoll Nr.1 erfolgt. Ich bin aber der Meinung, daß gerade die Probleme der Vorgesetzten-Ausbildung die Entwicklung der industriellen Gesellschaft ganz erheblich mitbestimmen, und zwar gerade darin, wie sich diese Industrie in ihren Führungsbereichen neu formiert.

Kunze

Aus den Erfahrungen der Industrie gesehen, handelt es sich zunächst einmal um eine quantitative Feststellung. Die Zahl der Angestellten in den Industriebetrieben ist seit der Jahrhundertwende ganz erheblich angestiegen. Damals sind auf einen Angestellten etwa 20 Arbeiter entfallen, während wir heute in der Elektroindustrie schon ein Verhältnis von 1:3 haben, das sich in Zukunft noch weiter auf eine Relation von einem Angestellten auf einen Arbeiter entwickeln wird. Die physikalisch-technischen Fortschritte bringen es mit sich, daß immer mehr Menschen eine technische Fachausbildung brauchen. Die Zahl der auf Hoch- und Fachschulen ausgebildeten Ingenieure reicht jedoch bei weitem nicht aus; allein im Hause Siemens fehlen jährlich mehrere hundert Nachwuchs-Ingenieure. Die Forderung nach einer Erweiterung der Technischen Hochschulen und Ingenieurschulen ist bekannt.

Die zweite Frage ist die Qualität der Fachausbildung. Die heute an den Technischen Hochschulen betriebene Spezialisierung sollte wieder abgebaut werden, da jeder Jung-Ingenieur während seiner ersten Jahre im Betrieb die Frage seiner Eignung und Neigung zu einer bestimmten Spezialrichtung viel besser entscheiden kann als während des Studiums. Die Stoffanhäufung, die zu einem Studium von 12-16 Semestern zwingt, sollte reduziert werden, so daß eine gute Grundausbildung innerhalb von 10 Semestern völlig ausreichend ist.

Besonderer Wert sollte innerhalb der Hochschulausbildung auch auf eine Zusammenarbeit der Lehrstühle gelegt werden. Die Erkenntnis, daß auch wissenschaftliche Forschung heute in Gemeinschaftsarbeit erledigt werden muß, gewinnt an einigen Hochschulen an Boden. Damit wird schon dem Studenten die Gruppenarbeit in stärkerem Maße nahegebracht, auf die es in der Praxis doch entscheidend ankommt.

Zu dem Grundproblem der Bildung selbst hat Herr Prof.Schoberth schon den aus der Industrie geäußerten Wunsch nach humanistischer Bildung gebracht. Dabei geht es weniger um die Ausbildung am humanistischen Gymnasium als um die Erziehung zu menschlichen Werten, da auch ein Industriebetrieb ohne ethische Grundeinstellung nicht zu führen ist. Hierzu gehört die Erziehung zur Verantwortung sowohl den anvertrauten Menschen als auch den wirtschaftlichen und technischen Dingen gegenüber, deren Sicherung ja letzten Endes der Erhaltung unseres Daseins dient. Darüber hinaus ist es wichtig, den Blick zu erweitern, wie es ja in diesem Kreis durch die Diskussion über die Entwicklungshilfe schon geschehen ist. Diese Fragen sind viel ernster und zukunftsbestimmender, als es heute erscheinen mag.

Fintelmann

In dem Thema unseres heutigen Gesprächsabends sind die Worte "in unserer freien industriellen Gesellschaft" enthalten. Worin, so möchte ich fragen, tragen unsere bildungs-politischen Bemühungen dem Rechnung, daß wir sowohl eine industrielle als auch eine freie Gesellschaft sein wollen? Es ist ja immer sehr interessant, daß, wenn wir über Bildungspolitik sprechen, wir uns darin einig sind, daß wir nicht nur über Ideen und über Normen sprechen dürfen, sondern uns besinnen wollen, wo wir anfangen können, wo ein erster Griff getan werden kann; daß wir dann aber allzu rasch dazu kommen, uns darüber zu unterhalten, welche staatliche Instanz dafür zuständig sei. Warum sollte nicht ein Prinzip, das für uns im wirtschaftlichen Bereich als ein entscheidendes Merkmal für eine freie Gesellschaftsordnung gilt, nämlich das Prinzip der persönlichen Initiative, auch im Bereich des Bildungswesens seine Gültigkeit haben? Aber das packt uns gar nicht in der entsprechenden Weise wie diese andere Frage: "Welche staatliche Instanz sollte eigentlich mehr Einfluß nehmen, von welchem staatlichen Organ soll eine Reglementierung oder auch Initiative in dieser Angelegenheit ausgehen?"

In Kanada fand voriges Jahr eine UNESCO-Tagung statt, die sich mit einer ähnlichen Thematik befaßte, wie sie heute abend hier zur Debatte steht. In einer der Resolutionen, die von allen Beteiligten, von Amerika bis zum Osten, unterschrieben wurde, steht der Satz, daß das Auseinanderfallen der allgemeinen Bildung und der beruflichen Ausbildung ursächlich sei für das, was dort als "soziale Sterilität" bezeichnet wurde. Ich glaube, diese "social sterility" ist genau das, worauf Sie, Herr Körber, hinweisen: daß wir leben können in Betrieben, in denen die Menschen durch den Sachvollzug einer technisch geordneten Apparatur, eines Produktionsablaufes zusammengeordnet sind, daß aber diese Menschen die von der Sache zusammengeführten Gruppierungen nicht zu einem menschlichen Akt werden lassen, weder in der horizontalen noch in der vertikalen Richtung. Ist das eine Tatsache, die damit zusammenhängt, daß die allgemein menschliche Bildung und die fachliche Ausbildung heute auseinandergefallen sind? Kann das also von der Gestaltung unseres Bildungswesens her beeinflußt und überwunden werden? Kann soziale Aktivität - das Gegenteil von Sterilität;- , kann Spontanität und Empfänglichkeit auf dem sozialen Gebiet, im Bereich des Mitmenschlichen gelehrt werden? Kann sie als Fähigkeit, als Veranlagung entwickelt werden? Solche Fragen werden im Osten nicht nur gestellt, sondern auch versucht zu beantworten, und zwar ganz zielbewußt durch die polytechnische Erziehung, die überhaupt nicht richtig verstanden wird, wenn man sie als eine vorweggenommene Berufsausbildung deutet.

Altmann

Verzeihen Sie, nicht die polytechnische Erziehung, sondern die politische Schulung ist Schwerpunkt dieser Ausbildung.

Fintelmann

Nein - nein, durchaus die polytechnische Erziehung. Auch wir sollten versuchen, auf diese Fragen eine eigene Antwort zu finden, aber wir werden sie sicher nicht von einer Rahmenplanung oder einer staatlichen Schulreform her bekommen.

Hilligen

Ich möchte noch nicht gleich auf die Frage "Was kann geschehen?" antworten, sondern zunächst auf das eingehen, was Herr Dr. Körber von den Anforderungen an die Führungskräfte sagte.

Was Herr Dr. Körber für die Industrie fordert, einen Führungsstil nämlich, der sich auf natürliche Autorität, Loyalität und Blick für das Ganze gründet, das muß und kann bis zu einem gewissen Grade in der Schulerziehung grundgelegt werden. Untersucht man die Verhaltensweisen und Sofortreaktionen von Lehrern und Schülern bei den verschiedensten Vorkommnissen im Unterricht und im Schulleben, dann stellt man fest, daß sie weithin noch autoritärer Natur sind und sehr wenig einer Norm entsprechen, die sich auf Mitverantwortung gründet. Ich kann nicht genügend beurteilen, wie weit und auf welchen Stufen in der Industrie ähnliches gilt. Wo es in der Verwaltung heute anders ist, herrscht jene angestrengte Menschlichkeit, die durch den Arbeitsmarkt hervorgerufen wird; in der Schule entsprechen dem gewisse Lehrer, die vor lauter Liebenswürdigkeit nicht zu Sachanforderungen kommen.

In meinem Seminar an der Hochschule für Erziehung in Frankfurt am Main haben wir einige Kriterien eines demokratischen Führungsstiles zusammengestellt: gleichbleibende Reaktionen bei gleichbleibenden Vorkommnissen; Versuche, die Zustimmung der Betroffenen zu wecken, die Einsicht in Sachbezüge herzustellen, Forderungen zu begründen, keinen Spielraum für Willkür zu lassen; Kenntnis und Beachtung des Ressentiments, das man bei anderen voraussetzen muß, rechtzeitige Selbstanalyse des eigenen, nüchterne Abschätzung der Wirkung, die dieses oder jenes Verhalten ausübt; Mut, Entscheidungen zu vertreten, anstatt nach "oben" auszuweichen - "Ich möchte ja gerne, aber der Herr Direktor ... "-; das Bestreben, Verantwortung zu delegieren - das sind einige dieser Kriterien. Die Forderungen, die dahinter stehen, sind durchaus nicht nur Sache der Persönlichkeit, sondern weitgehend erlernbar.

Sie unterscheiden sich auch, glaube ich, von den Anleitungen zur Menschenbehandlung, die es in Mengen gibt und die zu sehr auf das Manipulieren und zu wenig auf die Weckung der Selbständigkeit aus sind. Mehr hat darin die Gruppenpädagogik erreicht, wie sie in den USA in sogenannten "Work-Shops" betrieben wird, zu denen angehende Führungskräfte aus Wirtschaft und Verwaltung in großer Zahl entsandt werden. Man muß das nicht kopieren, sollte aber nach eigenen Wegen suchen. Auf jeden Fall liegt hier ein Feld, auf dem Schule und Wirtschaft zusammenarbeiten können, damit die alten, noch sehr lebendigen, aus dem Militärischen stammenden Leitbilder des Verantwortungsträgers durch neue abgelöst werden.

Damit hängt eine zweite Frage zusammen.

Es ist die Frage, wie man das Gefühl für die "übergreifenden Loyalitäten" wecken könne, die - und das stellt den Zusammenhang zur Frage des Führungsstiles her - zuerst bei den Führungskräften entwickelt werden müssen. Die - notwendigen - Interessenkonflikte innerhalb der pluralistischen Gesellschaft, aber auch die Absolutsetzung des Staates und Volkes mit ihrer überspannten Loyalitätsforderung in der jüngsten Vergangenheit haben bei uns dazu geführt, daß übergreifende Loyalitäten, die das Einzelinteresse in ein größeres Ganzes aufheben, keinen Platz mehr im Bewußtsein einnehmen. Es herrschen nur wenige oder gar keine Vorstellungen von den Voraussetzungen, auf die es ankommt, wenn jeder erhalten soll, was er wünscht oder für notwendig hält. Was im Osten als Projektion in die Zukunft, als missionarische Idee Begeisterung erweckt, was - das vergessen wir oft - bei den alten Demokratien als unbewußtes Erbe - in Amerika seit der Mayflower-Declaration - verbindend und verbindlich wirkt und dort bewirkt, daß der ganze Pragmatismus so wertverhaftet unpragmatisch wird, sobald es um demokratische Freiheiten geht, dafür haben wir in der Bundesrepublik nichts Entsprechendes aufzuweisen.

Eine Bildungspolitik, die die Selbstbehauptung gegenüber dem Osten anzielt, muß die Entwicklung eines solchen Bewußtseins ins Auge fassen. Damit überschreitet sie freilich den Rahmen, der ihr im Einleitungsreferat gesetzt worden ist. Ich glaube aber, daß Bildungspolitik nicht nur formal verstanden werden darf, sondern Inhaltliches einbeziehen muß.

Popitz

Herr Hilligen, Sie sprachen soeben von übergreifenden Loyalitäten. Ich hätte zu gerne gewußt, was das denn eigentlich sein soll, aber vielleicht kommen wir besser später darauf zurück. Im Augenblick möchte ich ein anderes Problem aufgreifen.

Ich möchte vorausschicken, daß ich glaube, daß es heute in meiner Generation wohl keinen einzigen humanistisch gebildeten Menschen in Deutschland gibt - also jemanden, der nicht nur seinen Plutarch lesen und den Anfang der Ilias auswendig kann, sondern auch Vergil und Horaz, der Griechisch und Lateinisch wirklich beherrscht, über Leute, die ein paar unregelmäßige Verben kennen und sich als humanistisch gebildet bezeichnen, hätte nicht nur Humboldt, sondern auch der alte Machiavelli gelacht. Ich spreche, wie gesagt, von meiner Generation. Die anwesenden älteren Herren sind selbstverständlich ausgenommen.

Wenn ich Herrn Dr. Altmann richtig verstanden habe, so ist er von der Frage ausgegangen, was denn gegenwärtig zu der Bildungspolitik gehört, und er hat zunächst einmal aufgezählt, was seiner Ansicht nach heute nicht mehr möglich ist. Er hat den Selbstbetrug der allgemeinen Bildung, der schon ein ehrbares Alter hat, sehr drastisch dargestellt und er hat schließlich gezeigt, und dies scheint mir besonders wichtig, wie gering unsere Kenntnisse der tatsächlichen Ausbildungssituation sind. Selbst wenn wir uns über die Fragen des "allgemeinen Wertwissens" oder Menschenbildes einigen würden, bliebe das Dilemma bestehen, daß wir von dem, was verändert werden soll, vom status quo, reichlich wenig wissen. Ich betone dies ein wenig apodiktisch. Aber da wir in Basel gegenwärtig Schuluntersuchungen machen und hierzu die internationale Literatur heranziehen, ist mir der Mangel an notwendigen Informationen gerade in letzter Zeit besonders bewußt geworden.

Und schließlich hat Herr Dr. Altmann dargestellt, wie die Diskussion um Bildungspolitik und Bildungsreform seit Jahrzehnten auf der Stelle tritt, während die Berufsausbildung uns praktisch davongelaufen ist. Insbesondere auch die Berufsausbildung im Industriebetrieb. Ich möchte dies etwas provozierend zuspitzen: Eine Bildungspolitik, die sich ständig auf das Ideal der sogenannten "allgemeinen Bildung" beruft, ist heute, so wie die Dinge stehen, einfach untragbar. Wir müssen vor allem endlich darangehen, uns um die Berufsausbildung zu kümmern: sie besser zu machen, als sie ist. Auch auf der Universität, deren Reform m. E. keineswegs von der Alternative "Wissenschaft" oder "allgemeine Bildung" ausgehen sollte. Auch in dieser Alternative liegt so etwas wie eine Existenzlüge der heutigen Universität.

Ich glaube also, daß die weitere Diskussion von der Frage ausgehen sollte: Welche Fehler weist unsere heutige Fachausbildung auf, wie können wir sie verbessern?

Sombart

Wenn ich unseren Gastgeber richtig verstanden habe, ist doch die Fachausbildung als solche gar kein Problem. Wenn diese Ausbildung nicht gewährleistet wäre, würde es ja überhaupt gar nicht weitergehen können.

Kesting

Die leistet ja selbst die Universität im heutigen Zustand.

Sombart

Ja, man kann doch etwas pointiert sagen, daß man den Universitäten gerade vorwirft, daß sie nur Fachausbildung leisten. Liegt das eigentliche Bildungsproblem heute nicht jenseits des "Fachs", des Berufes also - dort, wo es um die Gestaltung der Freizeit geht, d. h. um die Gestaltung des Lebens in seiner Gesamtheit, gerade insoweit es nicht im Beruf aufgeht? Darin läge eine unheimliche Paradoxie, wenn wir bedenken, daß die moderne Welt doch als Welt des Arbeiters entstanden ist: unser bürgerlicher Bildungsbegriff war von der Arbeit her bestimmt. Der große Gegner der Industriellen Revolution war der "Oisif", der Müßiggänger; ihm wurde mit der Guillotine der Garaus gemacht. Doch siehe da, jetzt, wo wir das Ziel über die Vollbeschäftigung erreicht zu haben scheinen, taucht er - ein Gespenst - plötzlich wieder auf. "Wie bewältigen wir nur die viele Freizeit", das ist der Schreckensruf der modernen Sozialpolitik. Der "Oisif" ist zum Herrn der Bildungsproblematik in der vollindustrialisierten Gesellschaft geworden!

Die Industriellen wollen nicht mehr den Mann, der nur ein guter Ingenieur oder Werkmeister ist, den haben sie ja; nein, sie wollen den Menschen finden, der einen gewissen Gesamtüberblick über die Dinge, Sinn für das Allgemeine, einen Blick auf das Ganze hat. Den aber hat er in dem Maße, glauben Sie mir, in dem er sich außerhalb seines Berufes zu entfalten vermag, in dem er die Welt in sein Dasein hineinnehmen kann. Dazu sind die materiellen Voraussetzungen erforderlich. Die Bewältigung der Freizeit, nicht als Konsumgut, sondern als Chance echter Persönlichkeitsentfaltung, scheint mir heute kulturpolitisch mindestens ebenso wichtig wie die Fachausbildung.

Popitz

"Blick auf das Ganze", das heißt doch vor allem: eine gute Fachausbildung.

Altmann

Wer weiß denn, was das ist, "der Blick auf das Ganze?"

Sombart

Wenn Sie mir erlauben, Ihnen zu antworten: "Der Blick auf das Ganze" ist ja doch nichts anderes als jene Optik, die Sie als staatlich beamteter Intellektueller von Berufs wegen haben und die es einem ermöglicht, sein Dasein in einen das Einzelschicksal umgreifenden Sinnzusammenhang zu stellen und von dort her zu verstehen. Für den normalen Menschen ist es zugegebenermaßen ein Luxus, sich mit allgemeinen Lebensfragen zu beschäftigen. Er hat dazu weder die Zeit, noch weiß er genug dazu. Die Freizeit gibt ihm aber eine Möglichkeit, sich diesen Luxus zu leisten. Sie ist selbst ein Luxus. Eine umfassende Bildungspolitik müßte darauf zielen, die Freizeit richtig nutzen zu lehren.

Kesting

Sie wissen, Herr Professor Popitz, daß Herr Professor Achinger auf der Tagung des Volkshochschulverbandes in Frankfurt diesen Standpunkt mit großer Energie und unter weiten Perspektiven vertreten hat; er hat zu zeigen versucht, daß die Frage der Bildung heute sei: Wie bereitet man sich vor auf die zentrale Frage der "tertiären Zivilisation", was machen wir mit der Freizeit?

Popitz

Das ist ein Luxusproblem für Intellektuelle.

Kesting

Wenn wir uns darüber klar sind, Herr Popitz, daß beispielsweise die polytechnische Erziehung der DDR - von der UdSSR ganz zu schweigen - eine Investition auf lange Sicht darstellt, die in zehn bis zwanzig Jahren in ihrer ganzen Tragweite zur Wirkung kommen wird, dann wird es uns doch wohl gestattet sein, in Konkurrenz mit diesen östlichen Erziehungsmaßnahmen die Frage auf genauso lange Sicht zu stellen. Und dann werden Sie wohl nicht verneinen können, daß diese Frage der Freizeit zentral in unsere Problematik hineinreicht.

Popitz

Ich würde nichts dagegen einwenden, wenn Sie sich zum Erfinder irgendwelcher neuen Angelruten oder dergleichen machen würden. Das wäre sehr nützlich. Können Sie das einmal in eine konkrete Frage fassen?

Kesting

Zunächst ein negativer Hinweis: Man ist in Amerika gerade im Augenblick beunruhigt über den offenbaren, statistisch erweisbaren Zusammenhang von Automation und Kriminalität. Man stellt fest, daß sich mit der wachsenden Schwierigkeit, die amerikanische Gesellschaft in vollem Umfang zu beschäftigen, ein rasantes Anwachsen der Kriminalität ergibt. Das ist natürlich nur eine Seite der Frage - sicher nicht die erfreulichste. Sie zeigt indessen, daß es sich hier keineswegs um ein "Luxusproblem" handelt ...

Damit hängt auf das engste zusammen, was ich bereits andeutete: die Vorbereitung auf die auf uns zukommende Freizeit. Es kann weder erwartet werden, daß sich diese Frage von selbst erledigt, noch kann ihre Erledigung den sogenannten Massenmedien überlassen bleiben. Hier liegt vielmehr eine Aufgabe der Erziehung. In politischen Systemen, wo Staat, Partei oder gesellschaftliche Organisationen die Freizeit mit Beschlag belegen, ist die Erziehung dieser Aufgabe enthoben. Nicht hingegen in der westlichen Welt.

Dabei ist zu beachten, daß wir auf diese Frage in keiner Weise vorbereitet sind. Nicht wahr: zum erstenmal in der Geschichte ist Freizeit, freie, d. h. arbeitsfreie Zeit, nicht mehr das Privileg einer kleinen Elite, sondern eine Massenerscheinung. Schließlich sollte nicht außer acht gelassen werden, daß die Freizeit als Massenerscheinung für das Funktionieren unserer Wirtschaft von entscheidender Bedeutung ist; denn Freizeit ist, wie schon Henry Ford erkannt hat, weitgehend "Konsumware". Was aber wird hier wie konsumiert? Was kann hier überhaupt wie konsumiert werden?

Man wird vielleicht sagen: das regelt sich in einer Wirtschaftsordnung wie der unsrigen von selbst. Man wird aber auch nicht verkennen, daß die Möglichkeiten dieser Regelung auf die Grenzen stoßen, die durch die Erziehung gesetzt und vorgegeben sind.

Müller-Marein

Diese letzten Äußerungen erschienen mir sehr wesentlich. Sie führen uns zurück auf die Aufgaben der Erziehung. Wir waren uns aber, bevor die Diskussion um die Freizeit begann, noch nicht klar darüber, was unter Fachausbildung zu verstehen sei. Darf ich Sie, Herr Professor Popitz, bitten, einmal zu verdeutlichen, was Sie selbst nun unter Fachbildung verstanden wissen wollen.

Popitz

"Fachausbildung" meine ich nicht in dem engen Sinne, daß etwa ein Meister nur gewisse technische und handwerkliche Kenntnisse haben muß. Zu seinem Fach gehören heute z. B. auch Kenntnisse und Verständnis sozialer Fragen. Mit dem Wort Fachausbildung bezeichne ich also nicht den status quo, der heute gelehrt und in Prüfungen vorausgesetzt wird, sondern das, was zur sinnvollen Ausübung eines Berufes gehört. Was aber sollte heute zur sinnvollen Ausübung z. B. des Meisterberufes gehören und welche Konsequenzen müßte dies für seine Fachausbildung haben? Das ist die Fragestellung, die ich vorschlage.

Altmann

Man muß sich darüber klar sein, daß eine in sich geschlossene Fachausbildung allein nicht genügt. Sie genügt deshalb nicht, weil durch sie die Verhaltensfähigkeit, die Urteilsfähigkeit des Menschen, der führen muß, nicht hergestellt wird. Auch die Suche der Industriellen nach Ethos, mit dem die Arbeitsleistung geritzt werden soll, hat mit Bildung im Sinne des vorigen Jahrhunderts nichts zu tun. Trotzdem muß man zugeben, daß diese Forderung von einem Motiv ausgeht, das eine ganz reale Basis hat. Ich sehe auch die Schwierigkeiten im heutigen Gesellschaftsprozeß, der von der Aufklärung her stammt, einem Prozeß der vollkommenen Rationalisierung, der Entzauberung der Welt. Nach unserer heutigen Auffassung empfinden wir die Frau, die in der Kirche den Rosenkranz betet, natürlich nicht als gebildet, obwohl ihre Existenz stabilisiert ist und über ethische Antriebe verfügt. Das ist nicht das, was wir damit meinen. Ich bin ein Gegner der Formel "Der Mensch im Mittelpunkt", weil diese Formel ja nur den Menschen in seiner ganzen Armseligkeit in unserer heutigen Gesellschaft meint - ein Armutszeugnis des Menschen, der denkt, er sei der Mittelpunkt. Damit ist die Lüge so offenbar, daß sie wohl jeder erkennt. Trotzdem ist es notwendig, daß bei aller Arbeitsteiligkeit und

allem Fachwissen eine Antriebsbesetzung ethischer Art bestehen muß. Daß dieses Problem besteht, läßt sich gar nicht bezweifeln.

Kogon

Herr Altmann scheint sich in einem Widerspruch zu bewegen. Im Gegensatz zu seinen früheren Ausführungen erkennt er jetzt eine auf die heutigen gesellschaftlichen Verhältnisse und Probleme bezogene Ethik an, die er jedoch - wie wir uns erinnern - nicht zu den Bildungsaufgaben gerechnet sehen möchte.

Daß die humanistische Bildung im alten Sinne der deutschen Klassik nicht mehr existiert, und wenn sie noch existieren würde, gegenüber unseren heutigen Aufgaben versagen müßte, das braucht man jetzt meines Erachtens nicht länger als zwischen uns kontrovers hinzustellen, - wir stimmen offensichtlich darin überein. Umstritten scheint zu sein, ob polytechnisches Wissen und polytechnische Erziehung wenn sie wirklich sind, was ihr Name sagt: nämlich nicht nur engste und isolierte Fachausbildung, sondern geübte Kenntnis auch der größeren Zusammenhänge der technischen und beruflichen Fertigkeiten;-, ob sie genügen, das herbeizuführen, was wir alle für unerlässlich zu unserem Wohlergehen ansehen: gesellschaftliche Handlungsfähigkeit in allen Arbeitsbereichen und damit die Übernahme konkreter Verantwortung. Herr Dr. Altmann hat sich dazu bisher nicht geäußert. Was Herrn Popitz betrifft, so bezog er in seiner letzten Äußerung - in seiner Antwort auf eine Frage unseres Gesprächsleiters - anscheinend so gut wie alles, was andere als Allgemeinbildung bezeichnen, in die "Fachausbildung" mit ein. Geklärt ist dadurch aber doch in keiner Weise das Verhältnis der verschiedenen Bildungselemente zueinander und ihre erzieherische Wirkung in Hinsicht auf die Aufgaben, die in unserer Gesellschaft erfüllt werden müssen, - das Problem der "geistigen Durchdringung des Fachlichen, seine An- und Zuordnung", wie es Herr Schoberth ausgedrückt hat.

Bleibt die dritte Überlegung, die unser Referent von heute abend als in der Geschichte der deutschen Bildungspolitik bedeutsam erwähnt hat, die Rolle der sogenannten "sozialen Bildung". Er hat sie mit der Tätigkeit der Volkshochschulen und mit der Erwachsenenbildung gleichgesetzt. Ich möchte mir erlauben, sie als jenes Weltwissen zu bezeichnen, als jene fundierte Kenntnis von "Mensch, Welt und Gesellschaft", auf die ich in einer früheren Bemerkung bereits als auf ein wichtiges, ja unerlässliches Stück realen Orientierungswissens angespielt habe. Es ist klar, daß eine solche "soziale Bildung" nicht aus den Erkenntnissen und Erfahrungen ferner Zeiten, andersartiger Zustände und überholter Ordnungen gespeist werden kann. In Wahrheit handelt es sich bei ihr um eine Erneuerung des humanistischen Denkens in realistisch-gegenwärtiger Form, um die Gesamtheit unserer Kenntnisse von der Existenz des Menschen unter heutigen Verhältnissen. Ich gebe gern zu, daß es da noch an vielem fehlt, daß uns die "Realien" bei weitem nicht in ihrem ganzen Umfang und in ihrer jeweiligen vielfältigen Tragweite bekannt sind.

Wer aber ist es, der die Bildungspolitik vollziehen soll (sofern man sich über einiges Wesentliche in ihr zu einigen vermag)? Ich meine, sie ist die Aufgabe aller. - Man wird sich, Herr Dr. Altmann, natürlich darüber unterhalten müssen, inwieweit die Länder, inwieweit auch der Bund zuständig sind. Die staatlichen Instanzen haben unter allen Umständen für mehr Schulen, bessere Ausrüstungen, höchstqualifizierte Lehrer, größere Forschungsmittel und dergleichen zu sorgen. Die Bestimmung der Bildungsinhalte selbst hingegen ist Sache der freien gesellschaftlichen Kräfte unter bevorzugter Mitwirkung der Lehrerschaft aller Arten und Grade. Ich möchte behaupten, daß trotz Ideologien, Unzulänglichkeiten und Engen in unseren gegenwärtigen Bildungseinrichtungen Beachtliches geleistet wird. Wenn die wissenschaftlichen Hochschulen an humboldtschen Idealen festhalten, so ändert das nichts daran, daß sie in großen Mengen der Wirtschaft auch ausgebildetes Fachpersonal liefern. Nur, wir haben es gehört, genügt weder die Zahl noch die Qualität - diese unter dem doppelten Aspekt der up-to-date-Tüchtigkeit und der zureichenden, aufgabennahen menschlichen Haltung. Hier muß also einiges geschehen.

Es gibt auch da Anfänge und Teilerfolge. Wir an der Technischen Hochschule Darmstadt beispielsweise, wo ich seit bald zwölf Jahren politische Soziologie lehre, praktizieren eine vorzügliche interfakultative Zusammenarbeit, um die vom Hessischen Landtag seinerzeit beschlossene Eingliederung des Gewerbelehrerstudiums zustandezubringen. Das Ergebnis soll immerhin rund 220.000 Berufsschülern zugute kommen, für die wir statt unserer heutigen 1100 Gewerbelehrer an die 1700 brauchen. Diese jungen Menschen, Angehörige verschiedener Jahrgänge, sind jeweils kurze Zeit später wahlberechtigte Staatsbürger. Meinen Sie nicht, daß es von erheblicher Bedeutung ist, ihren Lehrern außer einem gediegenen Fachwissen - und dieses eingefügt in die besten Erkenntnisse, die die Soziologie und andere kulturwissenschaftliche Disziplinen zu bieten haben - die Möglichkeit zu geben, sich umfassend zu orientieren? Die Wissenschaft kann das meines Erachtens sehr wohl, und sogar mit intersubjektiver Gültigkeit. Ob und wie der Bestand unserer europäischen Zivilisation im

weltpolitischen Gegensatz der Großsysteme, also zwischen den Machtblöcken unter Führung der USA und der UdSSR, mit dem Fortgang der Geschichte in den sogenannten Entwicklungsländern zusammenhängt; ob es richtig ist, zu dekolonisieren, und wie; was präfaschistische Situationen sind, ob man als Untergebener Befehle in jedem Fall auszuführen hat, und wie Inflationen die ganze Kulturpolitik, ja die moralischen Voraussetzungen der Zivilisation ruinieren können, - um dies alles zutreffend darstellen zu können, brauche ich doch Orientierungswissen!

Es ist eine eminent praktische Forderung, für das Leben im Betrieb nicht nur Fachwissen zu entwickeln. Wir wollen doch erreichen, daß die Gefahr zunehmender Funktionalisierung des Menschen überwunden wird.

Popitz

Darf ich Herrn Kogon antworten - zunächst zur Verständigung, damit wir nicht aneinander vorbeireden.

Natürlich, auch ich rechne politische Bildung zur Fachausbildung eines Menschen, der sich heute orientieren will, der Bürger sein und - zum Beispiel - wählen will. Darüber kann wohl keine Meinungsverschiedenheit bestehen, höchstens über den Namen, den wir der Sache geben. Ferner kann wohl kaum eine Meinungsverschiedenheit darüber bestehen - ich drücke mich einmal so aus wie Herr Altmann;-, daß auch die "Antriebsstruktur" des modernen Menschen einer Wertorientierung bedarf. Und schließlich gebe ich gern zu: es gibt eine billige Attitüde der Nüchternheit, die sich in einem mehr oder minder gewollten Snobismus darin gefällt, Überlegungen zu diskriminieren, denen die statistischen Unterlagen fehlen ... Aber darum geht es hier nicht.

Ich frage mich, was mit diesem ganzen Katalog von Topoi - das Ganze, das Wertwissen, die intersubjektive Gültigkeit, die natürliche Autorität, die berühmten Führungsqualitäten - eigentlich in unserer Diskussion ausgedrückt werden soll. Dieser ganze Katalog dokumentiert, so viel glaube ich zu verstehen, den Sinn für das Höhere. Aber wozu? Als "intersubjektive" Information? Oder, auf die Anwesenden bezogen, in reformatorischer Absicht? Ich kann nicht finden, daß hiermit irgend etwas gesagt wird, was uns weiter führt.

Müller-Marein

Als Humanist bin ich in einer schwierigen Lage. Ich fühle mich etwas in die Enge getrieben. Könnten Sie, Herr Hilligen, Herrn Popitz nicht antworten, zumal Sie ihm noch eine Definition der "übergreifenden Loyalitäten" schuldig sind.

Hilligen

Eine Antwort darauf hat Tocqueville schon vor 135 Jahren gegeben, indem er vom "wohlverstandenen Interesse" oder vom "aufgeklärten Egoismus" sprach. Er meinte damit diejenigen Gesamtinteressen, die man nicht verletzen darf, wenn die eigenen nicht am Ende leiden sollen. Dieses Verhältnis zwischen Eigeninteresse und dem Ganzen blieb in der Vergangenheit immer auf durchaus überschaubare, teils größere, teils kleinere Einheiten beschränkt. Tocqueville sagte voraus, daß die Abhängigkeit in der demokratischen Gesellschaft - und erst recht in der industriellen - immer größer werden würde. Heute ist der Zustand erreicht, in dem Einzelinteresse und übergeordnete Interessen bis zum Weltmaßstab hin zusammenhängen. Die Loyalitäten müssen jenen wahren, häufig jedoch verborgenen Interessen entsprechen - und Aufgabe der Bildung und Erziehung ist es, diese Zusammenhänge aufzuzeigen, wo sie verborgen sind.

Dabei kommt uns zustatten, daß sich grundlegende Daseinsverhältnisse, wie die Dialektik von Freiheit und Ordnung, von Gleichheit und Gerechtigkeit, von Frieden und Kampf - die alle unser Loyalitätsgefühl ansprechen - heute in unzähligen, durchaus erkennbaren Entscheidungsfragen abbilden. Die Wirkung und Notwendigkeit übergreifender Loyalitäten läßt sich hier vom Straßenbau bis zu Rentengesetzen inschwer nachweisen, wenn der Lehrer erst einmal sein Augenmerk auf diese Fragen richtet. Das hier an Einzelbeispielen auszuführen, muß ich mir versagen, zumal es für Verhältnisse der Volks- und Realschule in meinen Lehrbüchern dargestellt ist. Voraussetzung wäre freilich, daß man sich erst einmal in Kreisen wie diesen darüber einig ist, ob man solche Fragen für wichtig hält.

Altmann

Entschuldigen Sie, das hat auch schon Arnold Ruge gesagt. Sehen Sie, man ist da in einer schwierigen Situation. Es gibt ein wesentliches Wort von Schelsky, der sagt: "Wir brauchen eine dem

gesellschaftlichen Trend von heute widerlaufende Ethik". Wir brauchen diese Werte, aber ich habe das Gefühl, daß diese heute außerhalb der Realität liegen.

Hilligen

Sie haben recht, Herr Altmann, daß vieles davon schon im 19. Jahrhundert gesagt worden ist; ich habe ja selbst an Tocqueville angeknüpft. Entscheidend ist, daß diese Aussagen und Forderungen, die damals tatsächlich außerhalb der Realität lagen, heute sehr real geworden sind. Ausbeutung, Kolonialismus, Feldzüge, aber auch das einfache Leben, rücksichtsloser Individualismus und idealistischer Kollektivismus - das war damals nicht nur möglich, sondern es zahlte sich auch aus. Heute ist das eine wie das andere gefährlich geworden - so gefährlich, daß die Bildungspolitik davon Notiz nehmen muß. Ich habe, verzeihen Sie, den Eindruck, daß die gute Hälfte Ihrer sehr klug analysierten Antinomien in der offiziellen deutschen Bildungspolitik sich von selbst aufhebt, wenn man erst einmal ganz nüchtern die Gefahren analysiert, gegen die es die jungen Menschen heute zu schützen und zu immunisieren gilt. Ich kann nicht umhin, darauf immer wieder hinzuweisen.

Gross

Wenn die Pädagogen doch wenigstens die Courage hätten, das Objekt zu bezeichnen, auf das sich die von ihnen propagierte überpersönliche Loyalität richten soll! Aber es fehlt ihnen der Mut zu proklamieren: wir wollen den "Bildungsnehmern" (ein Begriff, der schon längst hätte geprägt werden müssen), die Liebe zum Vaterland oder die Verehrung für den Erlöser einimpfen. Das wollen moderne Pädagogen natürlich nicht. Aber sie wissen auch gar keine anderen Punkte zu bestimmen, auf welche die überpersönliche Loyalität sich konkret beziehen soll, und es bleibt bei dem gutgemeint-geschwätzig Hochgemuten, das die Lektüre pädagogischer Texte so unerträglich macht.

Sombart

Da ich nun einmal in die Rolle eines Protagonisten des "Ganzen" geraten bin, will ich versuchen, Herrn Gross und auch Herrn Professor Popitz eine Antwort zu geben, und zwar will ich versuchen, in einem Satz zu formulieren, was ich meine, wenn ich vom "Blick aufs Ganze" (da wurde ja vorhin eingehakt) spreche.

Ich meine: Die Schicksalsgemeinschaft der Menschheit auf diesem Planeten in einem universalhistorischen Horizont - das ist das Ganze.

Das klingt sehr vereinfacht, aber es steckt alles darin, glaube ich, und Kenner der Geistesgeschichte des 18. und 19. Jahrhunderts werden bemerken, daß es die von Hegel und Auguste Comte zuerst diskutierte Weltformel der Säkularisation ist.

Man kann einwenden, das sei Geschichtsphilosophie und so veraltet wie die Dampfmaschine, doch gibt es die Möglichkeit zu beweisen, daß eine Definition des "Ganzen", das uns betrifft, nicht aktueller und nicht konkreter sein kann. Ich will es an drei Beispielen zeigen. In jedem Fall handelt es sich um Probleme, die wir überhaupt nur mit Bezug auf dieses "Ganze" verstehen können - von deren moralischer und praktischer Bewältigung aber die Zukunft der Menschheit abhängt. Und in jedem Fall brechen von ganz allein "Werte" hervor, sobald man sich an die Lösung dieser Probleme macht, "fundamental values", mit denen auch Professor Kogon sich durchaus einverstanden erklären könnte.

Erstes Beispiel: Entwicklungshilfe. Wie kommen wir plötzlich dazu, die Völker Afrikas zu Nutznießern der Errungenschaften der westlichen Zivilisation zu machen? Wie kommen wir plötzlich dazu, uns darum zu sorgen, daß ein großer Teil der Menschheit unzureichend ernährt ist? Was treibt uns dazu, mit den Russen um die Wette Staudämme und Fabriken in Indien zu errichten? Kommt hier nicht ein Verantwortungsgefühl für das Gesamtschicksal der Menschheit zum Durchbruch? Ein Verantwortungsgefühl, das nicht beliebig, sondern kategorisch ist?

Gross

... das nur zufällig in dem Augenblick ausbrach, als die weltweite Konkurrenz zwischen den USA und der Sowjetunion die Kontrahenten zwang, sich in den ehemaligen Kolonialgebieten als Entwicklungsmäzene zu engagieren.

Sombart

Das ist die List der Vernunft. Sie kennen ja wohl diesen Begriff. Der Weltgeist liebt es, sich irgendwelcher partikulärer Interessen zu bedienen, um seine Pläne zu verwirklichen. Wir mögen hundertmal glauben, wir unterstützten die unterentwickelten Länder, weil wir sie den Russen

abspenstig machen wollen. Tatsache ist, daß wir gemeinsam mit den Russen dem höheren Zweck dienen, eine gerechtere und harmonischere Ordnung der Welt herbeizuführen.

Zweites Beispiel: Jetzt kommt ein Wort, daß Sie alle in Gelächter ausbrechen lassen wird, doch ich werde mich nicht scheuen, es auszusprechen, es lautet: "Naturschutz". Wir stehen heute vor der Tatsache, daß dieser Planet, unsere Erde, wenn wir so weitermachen wie bisher, verkarsten wird, und wir schließlich in einer kahlen Mondlandschaft verhungern müssen. Plötzlich nun bricht überall in der Welt (und zwar in Rußland ebenso wie bei uns, ohne jedes politische Vorzeichen) das akute Bewußtsein dafür auf, der Mensch sei für die Erde verantwortlich. Man müsse diesem Prozeß Einhalt gebieten. Städtebau, Landwirtschaft, Forstwirtschaft verändern sich grundlegend. Der Verunreinigung der Flüsse, der Verschmutzung der Luft, unserer Atmosphäre, wird Einhalt geboten, überall werden Maßnahmen ergriffen, Planung ist selbstverständlich, und zwar im planetarischen Maßstab. Ergo: Internationale Zusammenarbeit, fußend auf tiefem Einverständnis, auf wohlverstandenen gemeinsamem Interesse, bereitet keine Schwierigkeit. Was liegt hier vor? Dieses Handeln ist ohne Bezug auf "Werte" völlig sinnlos. Sind es sittliche Werte oder ästhetische? Gleichviel, sie sind der Weltsituation immanent und jedes Einzelschicksal kann sinnvoll darauf bezogen werden.

Drittes Beispiel: Raumforschung als Menschheitsaufgabe! Der Sputnik hat doch nicht zufälligerweise und weil ein Teil der Menschheit den Kopf verloren hat, diesen ungeheuren Schock ausgelöst. Nein, hier sind plötzlich Möglichkeiten sichtbar geworden, die jeden über den kleinlichen Alltag der Politik, des Berufes, der Familie hinaus in eine ungeahnte Zukunft weisen. Raumfahrt, das ist moderne Transzendenz.

Hier geht die Geschichte weiter in einer Weise, die aus der provinziellen Kirchturmperspektive kleiner Länder gar nicht in das Blickfeld kommen kann, sondern den planetarischen Horizont bedingt. Merkwürdigerweise begegnen sich hier Chruschtschow und Kennedy, und das alte Europa muß sich plötzlich auf dem Gebiet der Raumforschung bewähren, wenn es nicht zurückbleiben will. Ganz selbstverständlich organisiert sich die wissenschaftliche Forschung der Welt auf dieses Problem hin. Die Parlamente bewilligen die Mittel und schon sind wir soweit, daß die Bildungspolitik dadurch entscheidend beeinflußt wird. Was steckt dahinter, wenn nicht ein neues Ethos - die Identifikation mit einem übergeordneten, größeren Schicksal, dem man sich nicht entziehen mag und von dem her das Menschsein heute seinen Sinn erfährt: Auch hier würde ich ruhig wieder vom "Ganzen" sprechen. Ich deute dies alles nur an, weil ich der Meinung bin, daß wir uns gar keine Sorge zu machen brauchen um die "Werte", an denen sich der Mensch in unserer Gesellschaft orientiert - sie sind da. Vielleicht fehlt es noch an der Möglichkeit, sie begrifflich zu fassen.

Müller-Marein

Meine Herren, Herr Dr. Sombart hat seine Gedankengänge überzeugend vorgetragen. Mir ist dabei jedenfalls klargeworden, daß sich das Wertwissen aus dem Bildungsbereich nicht ausklammern läßt.

Sind die aufgetretenen Mißverständnisse nicht zum Teil darauf zurückzuführen, daß wir vom Unterbau unserer Bildungseinrichtungen zu wenig wissen? Da diese Frage zum speziellen Arbeitsgebiet von Prof. Edding gehört, wäre es sehr schön, wenn Sie sich, Herr Professor Edding, einmal dazu äußern würden.

Edding

Ich gehe davon aus, daß unsere Kenntnis von den Fakten und Zusammenhängen der Bildungsarbeit ganz unzureichend ist. Es ist verständlich, daß infolgedessen spekulative Erörterungen in kulturpolitischen Debatten dominieren. Ich möchte nun dafür plädieren, dies nicht als unabänderliches Schicksal zu betrachten. Es gibt tatsächlich ganz konkrete Möglichkeiten, der Diskussion auf diesem Feld durch Statistik und empirische Forschung eine solidere Basis zu geben und den Bereich der Probleme, in dem man mit Spekulation und Glaubensbekenntnissen argumentiert, sehr stark einzuengen.

Herr Dr. Altmann hat mit Recht gesagt, daß der mystische Charakter, den der Begriff Bildung bei uns hat, und der Affekt unserer "geistigen Arbeiter" gegen alle Realien solche empirische Behandlung des Themas sehr behindere. Soweit solche Affekte auch in diesem Kreise mitschwingen, bitte ich, meine folgenden Bemerkungen zunächst nur zu tolerieren. Vielleicht gelingt es mir aber auch, sie einleuchtend zu machen.

Bildung, so hat es Kurt Hildebrandt einmal formuliert, ist die Teilhabe an einem mythischen Reich. Der von mir hochgeschätzte Philosoph zielt damit auf den transzendenten Kern, dessen entscheidende Bedeutung im Bildungsbemühen niemand verkennen sollte. Um diesen Kern herum liegen jedoch

weite Ringe, in denen man tätig sein und über die man sich organisatorisch einigen kann, ohne den Kern zu berühren. Bildung umfaßt in diesen weiten äußeren Ringen den Erwerb von Fertigkeiten und Kenntnissen. Es geht hier um das Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechnens, von Handfertigkeiten, von fremden Sprachen, von Kenntnis der Natur und der von Menschen gemachten Umwelt. Nimmt man noch das Erwerben von sozialen Tugenden hinzu, so hat man etwa das Feld umrissen, das die große Mehrzahl der Bildungsarbeiter fast ausschließlich beschäftigt und ebenso ihre Schüler oder Hörer. Um es noch konkreter zu sagen: Von den 250-300 Millionen Lehrerstunden, die im Schul- und Hochschulwesen der Bundesrepublik jährlich erteilt werden, und von den ihnen entsprechenden 8-9 Milliarden Schülerstunden dienen mindestens 90 Oiesen alles andere als mystischen Zwecken. Es kommen dazu die im ganzen leider wenig ins Gewicht fallenden Bemühungen um die charakterliche Erziehung sowie Versuche, die zum Verständnis von Kunst, Philosophie und Transzendenz führen.

Es handelt sich also um ein weites Feld von Lernprozessen, über deren Inhalt, Organisation und Finanzierung man m. E. diskutieren kann, ohne daß Fragen der Weltanschauung dabei hindern müssen. Wo solche Glaubensfragen und wo Geld- und Machtinteressen in die Argumentation hineinwirken, da sollte man m. E. in gebildeten Kreisen lernen, auch diese Voraussetzungen und Standpunkte als Fakten gegenseitig anzuerkennen. Die von Herrn Dr. Altmann betonte Notwendigkeit der Entschleierung möchte ich in diesem Sinne stark unterstreichen. Solche Analyse der Fakten und Motive ist besonders in der Bundesrepublik lebenswichtig, weil sich hier mit den im Westen überall vorhandenen kulturpolitischen Divergenzen die Interessen der elf Länder so vielfältig verbinden, daß ein Maximum an Undurchsichtigkeit erreicht ist.

Von der Groß-Industrie werden zwischen zwei und vier Prozent vom Umsatz für Grundlagenforschung und Marktforschung ausgegeben. Warum gibt die öffentliche Hand bei uns jetzt etwa 8 Mrd. DM jährlich für Schulen und Hochschulen aus, während ihr begleitender Aufwand für Bildungsforschung vielleicht 0,01 v. H. dieser Summe beträgt, d. h. um 800.000 DM jährlich? Das bleibt sicherlich viel zu weit hinter dem Notwendigen zurück. Wenn man einmal die Vorstellung als irrig erkannt hat, daß es sich auf diesem Gebiet fast nur um Unmeßbares handelt, dann sieht man eine Fülle von Aufgaben für exakte Forschung. Die riesige Apparatur der Schulen und Hochschulen ist betriebswirtschaftlich interessant wie jedes Unternehmen. Aber es gibt hier bisher keinerlei Ansätze betriebswirtschaftlicher Forschung. Die Baukosten je Raum und je Schüler werden nicht verglichen, obwohl das Beispiel anderer Länder zeigt, daß regelmäßige Kostenvergleiche auf dem Gebiet des Schulbaus enorme Ersparnisse ermöglichen, ohne die Qualität zu beeinträchtigen. Diese Ersparnisse könnten etwa dem dringend notwendigen Ausbau der ländlichen Schulen zugute kommen. Sie könnten auch der Senkung der Frequenzen dienen. Aber auch da fehlt es völlig an Untersuchungen. Die Höhe der laufenden Ausgaben je Schüler differiert im gleichen Schultyp von Bundesland zu Bundesland bis zu 40 v. H. Woran liegt das? Sinken oder steigen die Kosten je Schüler, wenn man ländliche Schulen zusammenlegt zu leistungsfähigen Einheiten? Wie bestimmt sich eigentlich die optimale Betriebsgröße von Schulen verschiedener Art? Und wie steht es mit dem Optimum in der Länge der Schulstunden, des Schultages, der Relation Schüler je Klasse, Schüler je Lehrer? Wir wissen bisher fast nichts darüber. Das ist bei der erwähnten Größenordnung des Gesamtobjektes auf die Dauer unerträglich.

Auch von der Finanzierung her gesehen, liegt die Bildungsarbeit im Dunkel vorwissenschaftlicher Zeiten. In einigen Bundesländern werden die Schulbauten zu 30-40 v. H. durch Schuldenaufnahmen finanziert, in anderen stets restlos aus dem öffentlichen Haushalt. Warum ist das so und was bedeutet es? Wie wirken eigentlich die verschiedenen finanziellen Steuerungsmittel des Besuchs von Schulen jenseits der Pflichtschule in den einzelnen Bundesländern zusammen: die Steuervergünstigungen für Bildungsausgaben, die Stipendien und Beihilfen aus mancherlei öffentlichen Quellen, schließlich die Schulgelder und Gebühren? Wie hoch ist der indirekte Beitrag aus entgangenem Erwerbseinkommen? Was setzen die Betriebe insgesamt steuerlich ab für Bildung und Ausbildung im Betrieb? Niemand weiß es. Auch weiß kaum jemand, wie diese Dinge im Ausland geregelt sind, wo man ja vielleicht darüber etwas lernen könnte. Aber täglich müssen weittragende Entscheidungen getroffen werden, Entscheidungen, die erhebliche Konsequenzen für den Steuerzahler haben, für die Eltern heranwachsender Kinder, für Gesellschaft und Wirtschaft ganz allgemein.

Man sollte doch bei der Benutzung des Begriffes Kulturautonomie sehr viel vorsichtiger werden. Das Bildungswesen ist keine sich selbst genügende pädagogische Provinz und sicherlich keine Provinz, deren Grenzen mit den Ländergrenzen immer sinnvoll zusammenfallen. Es ist ebenso wie das Gesundheits- und das Verkehrswesen stark abhängig von allgemein wirtschaftlich-gesellschaftlichen Entwicklungen, Entwicklungen, die nur vom Gesamtstaat und sehr oft nur aus dem internationalen Zusammenhang verstanden werden können. Es gehört zur Infrastruktur jeder Wirtschaft, ist ganz

entscheidend für das gesamte Kommunikationssystem einer Gesellschaft und für die Effizienz in Produktion und Diensten. Die mit dem Wirtschaftswachstum beschäftigte Forschung nimmt heute an, daß etwa ein Viertel des Zuwachses an Sozialprodukt direkt durch den Aufwand für Bildungseinrichtungen bestimmt wird. Es errechnet sich daraus eine reale Verzinsung dieses Aufwands, die mindestens so hoch ist wie die von Investitionen in Sachkapital.

Umgekehrt ist die Höhe des Aufwands für Bildungszwecke auf vielerlei Weise vom Wirtschaftswachstum bestimmt. Die öffentlichen Ausgaben sind von der Finanzkraft abhängig, aber auch von dem Anspruch der öffentlichen Angestellten und Beamten, am Zuwachs des Produkts zu partizipieren. Die Lehrerschaft hat den berechtigten Wunsch, an der Zunahme des realen Einkommens ebenso teilzunehmen wie die direkt an der Produktion beteiligten Arbeiter. Infolgedessen steigen die Ausgaben für Schulen, auch wenn keinerlei Reform oder Expansion stattfindet. Eine andere, von keinem Kultusminister bestimmte und doch sehr große Veränderungen hervorrufende Entwicklung geht vom Wachsen des durchschnittlichen realen Einkommens aus. Wenn immer breitere Gruppen in Einkommenshöhen hineinwachsen, bei denen nach Erfüllung der unvermeidlichen Ausgaben ein Spielraum bleibt, so ergibt sich eine stärkere Nachfrage nach Plätzen in weiterführenden Schulen und Hochschulen. In den Vereinigten Staaten stiegen z. B. die persönlichen Verbrauchsausgaben in der Periode 1929/59 im Durchschnitt um 300 v. H. (in jeweiligen Preisen). Die darin enthaltenen privaten Ausgaben für Hochschulbildung stiegen jedoch um 680 v. H. Diese Tendenz eines überproportional zum Wachsen des persönlichen Einkommens zunehmenden Aufwands für Bildungszwecke ist ganz allgemein und auch in der Bundesrepublik zu beobachten. Schließlich möchte ich noch auf die Nachfrage der Arbeitgeber nach Absolventen längerer Bildungsvorgänge hinweisen. Auch diese Nachfrage nimmt im Wirtschaftswachstum zu und veranlaßt den Nachwuchs, die Eltern und die Schulverwaltungen zu entsprechenden Entscheidungen.

Mit diesen Hinweisen aus meinem Arbeitsgebiet habe ich wohl genügend klargestellt, wie groß der Bereich der Fakten, Motive und Entwicklungen im Bildungswesen ist, der empirisch untersucht werden kann und kontinuierlich untersucht werden sollte. Soziologen, Pädagogen, Psychologen werden das von ihrer Sicht her sicherlich bestätigen. Das von Herrn Dr. Altmann betonte Mißverhältnis von Spekulation und Faktenkenntnis in unseren kulturpolitischen Debatten ist schlechterdings gemeingefährlich.

Riegger

Die Bundesrepublik ist im Begriff, mit dem übrigen Europa zu einer neuen politischen Form, zu einem Großwirtschaftsraum zusammenzuwachsen. So gesehen, wirken Ihre Feststellungen, Herr Prof. Edding, über das Zustandsbild des Bildungswesens, das wir in unserem eigenen Bereich erst noch zu entwerfen haben, mehr als beunruhigend. Die Integration in einen solchen Großwirtschaftsraum zwingt uns nämlich eine neue, erweiterte Vergleichsbasis auf, wird uns neue Maßstäbe liefern und zu Lösungen zwingen, die dem vergrößerten Rahmen angepaßt sind.

Sombart

Bevor ich auf die Probleme der erweiterten Vergleichsbasis zu sprechen komme, darf ich folgendes vorausschicken:

Zunächst einmal glaube ich, daß man keineswegs von einem Unbehagen an der Kulturpolitik sprechen kann, sondern eher von einem Schrei nach Kulturpolitik. Ich glaube, daß Hellmut Becker recht hatte, als er kürzlich in einem Aufsatz im "Merkur" von einem generellen Primat der Kulturpolitik sprach. Die Bedeutung von Bildung und Erziehung in einem modernen Gemeinwesen steht mit Recht überall im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und der Diskussion. Unser heutiges Gespräch zeigt es. Wir brauchen uns gar nicht weiter um die Terminologie zu kümmern; das Problem wird überall gesehen, und die Forderung nach einer erfolgreichen Bildungspolitik ist allgemein.

Bemerkenswert ist das wachsende Gefühl dafür, daß es sich um kein nationales Problem mehr handelt, sondern um ein Problem, das der vereinten Anstrengungen der Völker - internationaler Zusammenarbeit - bedarf, um gelöst zu werden. Das hat seine Gründe. Die Einsicht in die Notwendigkeit einer brauchbaren Kulturpolitik wird uns aufgezwungen durch die Weltlage. Jede Erwägung, die wir anstellen, steht unter dem Diktat der Weltpolitik. Man kann es, mit Becker, anders ausdrücken: die Weltpolitik ist weitgehend zur Kulturpolitik geworden. Was heißt das konkret?

Der Westen steht unter dem Druck der Herausforderung der Sowjetunion, zu zeigen, ob - Ideologie beiseite - sein System zur Lösung der wirtschaftlichen und sozialen Probleme besser taugt als das ihre. Und das Fatale ist, daß diese Herausforderung zum Wettstreit ("friedliche Koexistenz" genannt) uns um den Schlaf gebracht hat, weil wir nämlich nicht sicher sind, ob wir das Rennen auch gewinnen

werden. Der Index des Erfolges ist, wie man weiß, das Wirtschaftswachstum. Im Osten wie im Westen darüber besteht seltsamerweise Einhelligkeit - gilt das Wachstum der Wirtschaft als vornehmstes Ziel der Politik. Der Nachdruck nun, mit dem die Sowjetunion die Erziehung in ihre Bemühungen um Produktivitätssteigerung einbezogen hat, hat zur Folge gehabt, daß man auch im Westen anfangs, das Erziehungswesen von den Erfordernissen sozialer und wirtschaftlicher Entwicklung her in völlig neuem Lichte zu sehen. Und da machte man die Entdeckung, daß das gegenwärtige europäische Erziehungswesen den Notwendigkeiten der Zeit weitgehend nicht mehr entspricht. Das war um so kränkender, als man gerade auf die Traditionen dieses Erziehungswesens besonders stolz war - daß man gerade in diesen Traditionen einen der Trümpfe sah, die die "freie Gesellschaft" gegen die Planer im Osten ausspielen konnte. Man sah außerdem, daß die Methoden der Sowjetunion, die Erziehung in den Dienst der allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung zu stellen, besser waren. Es erscholl plötzlich der Schrei nach den zehntausend Ingenieuren und Technikern, die uns jährlich fehlen. Eine richtige Panik brach aus. Seitdem wird im Westen Erziehungspolitik als eines der wichtigsten Instrumente der Wirtschaftspolitik verstanden, und damit ist unsere Kulturpolitik nicht nur aktuell, sondern auch modern geworden.

Neben dem Konsumaspekt der Erziehung wird ihr Produktionsaspekt- ihr übermittelbarer Einfluß auf Produktivität und Produktion - thematisch. Der nächste Schritt ist, Erziehung (Kultur, wenn Sie wollen) als Investition, und zwar als langfristige Investition, aufzufassen. Investition, die kalkulierbar und rentabel ist, wenn auch in einem Sinne, der mit der klassischen Nationalökonomie nur noch wenig zu tun hat.

Da stehen wir jetzt.

Hier stelle ich dann die praktischen Fragen:

Wieviel des nationalen Volkseinkommens muß jeder Staat - der westlichen Welt, soll diese nicht der sowjetischen Konkurrenz erliegen - in das Erziehungswesen (im weitesten Sinne) investieren, um die gewünschte wirtschaftliche und soziale Entwicklung zu gewährleisten?

Welche internen Anspannungen - mit Festlegung von Prioritäten - sind erforderlich, um jedem Land das notwendige Bildungswesen zu sichern?

Wie kann der offensichtlich umfangreicher werdende Aufwand an Ausgaben für das Erziehungswesen jedes Landes möglichst rationell eingesetzt werden?

Was ich Ihnen hier berichte, faßt im wesentlichen die Ergebnisse einer Konferenz der OECD zusammen, die im vergangenen Jahr in Washington stattgefunden hat. Wir hörten eben die Ausführungen Prof. Eddings, der als Teilnehmer dieser Konferenz auch Mitautor einer ihrer wichtigsten Arbeitsunterlagen war. Die Konferenz, an der sechzehn europäische Länder sowie Amerika und Kanada teilgenommen haben, hatte zum Thema: Wirtschaftswachstum und Ausbau des Erziehungswesens. Das große Leitbild der ganzen Diskussion schien die Sowjetunion zu sein. Die Ziffern, die Analyse der Erziehungsverhältnisse in sämtlichen europäischen Ländern, inklusive der beiden atlantischen Staaten, wurden gemessen an den Verhältnissen in der Sowjetunion. Ich meine, diese Tatsache ist so aufregend, daß man das ganze 19. Jahrhundert getrost vergessen kann - könnte, ich komme gleich darauf zurück.

Entscheidend scheint mir zu sein, daß Bildungspolitik, Erziehungspolitik, Kulturpolitik überhaupt nur auf internationaler Ebene angemessen diskutiert werden können, daß sie überhaupt nur auf dieser Ebene sinnvoll werden. Wenn man dann an die Probleme des Bundes und der Länder denkt, kann man Herrn Altmann nur beglückwünschen zu seinem Vorschlag, daß im Bund eine zentrale Stelle geschaffen werden müßte, die als der deutsche Partner der Zusammenarbeit im Rahmen der übernationalen westlichen Gemeinschaft auftreten könnte - um deren Überleben es ja geht.

Die These, daß der Kulturpolitik von der weltpolitischen Situation her eine neue Bedeutung zuwächst, findet auch von einem ändern Ausgangspunkt her ihre Bestätigung. Ich meine die Ihnen allen bekannte Problematik der Entwicklungshilfe. Mehr und mehr wird diese Entwicklungshilfe - die, wenn man so will, ein Aspekt unseres Wettkampfes mit den Sowjets ist - zu einer kulturpolitischen Angelegenheit. Man hat eingesehen, daß es nicht genügt, Geld und Maschinen zu verschenken. Man muß ganze Völker erziehen, und dabei muß man auf mannigfaltige - der unseren fremde - Kulturen eingehen. Es öffnet sich hier der Horizont einer weltweiten Kulturpolitik, deren große Aufgabe die Erhaltung eines kulturellen Pluralismus in einer zivilisatorisch unifizierten Welt ist. Ebenso wie die Entwicklungshilfe auch vom rein wirtschaftlichen Standpunkt aus eine völlige Revolutionierung der Kategorien der klassischen Nationalökonomie bedingt, so kann man sie auch unter dem Aspekt der Bildungshilfe nicht mit den alten Begriffen der Kulturpolitik - man denke nur an die christlichen Missionen! - bewältigen. Doch scheint hier das 19. Jahrhundert insofern ergiebiger, als sich zu

unserem größten Erstaunen herausstellt, daß ausgerechnet die von Herrn Altmann apostrophierte, scheinbar so nutzlose und aus deutschen Verhältnissen erwachsene Kulturphilosophie mit ihrer Unterscheidung von "Kultur" und "Zivilisation" den begrifflichen Apparat bereitstellt, um geistig mit diesen hochaktuellen Aufgaben fertig zu werden. Das ist inzwischen auch in Amerika und Frankreich anerkannt. Doch das nur nebenbei; was ich sagen wollte: Es ist heute keine nationale Kulturpolitik möglich und sinnvoll, die sich nicht den geistigen Erfordernissen der sogenannten Entwicklungshilfe stellt und die Konsequenzen daraus zieht. Und das kann nur im Rahmen internationaler Zusammenarbeit geschehen.

Wenn ich jetzt noch ein Wort zu der Frage sagen darf, welches "Menschenbild" unsere Bildungspolitik bestimmen soll, so möchte ich der Überzeugung Ausdruck geben, daß wir uns darüber gar keine Sorge zu machen brauchen. Das Menschenbild steht eisern fest, und alle Bemühungen in Ost und West zielen darauf wie Kompaßnadeln auf den Magnetischen Pol. Es ist das Menschenbild der Aufklärung und des deutschen Idealismus, das Menschenbild, das ja auch den jungen Marx bestimmte.

In Ost und West wird der materielle Wohlstand nur als Voraussetzung für eine geistige und sittliche Emanzipation jenes Vollmenschen gesehen, dessen mannigfache Verfremdungen wir beklagen und bekämpfen. (Und das rechtfertigt doch auch den seltsamen ökonomischen "approach", von dem wir eben berichteten.) Der Mensch, der das unverbrüchliche Recht hat, seine inneren Möglichkeiten ganz zur Entfaltung zu bringen, und dies in einem Gemeinwesen, das wesentlich auf dieses Ziel hin organisiert ist. Alles ist nur eine Frage der Methoden. Und da, glaube ich, ist eine "Verwissenschaftlichung" der ganzen kulturpolitischen Problematik die wichtigste Forderung, die wir stellen müssen, d. h. eine klare und saubere Formulierung ihrer Erfordernisse und eine auf Tatsachenforschung und wissenschaftlicher Analyse beruhende Erörterung ihrer Möglichkeiten. Und da ist noch viel zu leisten!

Das beginnt damit, daß man überhaupt erst einmal brauchbare Statistiken herstellt, die auch international vergleichbar sind - wovon wir momentan aber meilenweit entfernt sind. Wir müssen zum Beispiel ernsthaft damit anfangen - wie Herr Prof. Edding ausführte;- , Lehrstunden und Schüler und Klassenraumquadratmeter und Berufsgruppennachwuchsbedarf usw. usw. zu zählen.

Das wäre auch von meiner Seite der praktische Vorschlag, mit dem ich meine Ausführungen beenden möchte.

Schoberth

Herr Dr. Sombart hat eben entscheidend ausgeholt: Bildungspolitik könne heute überhaupt nur auf internationaler Ebene angemessen und sinnvoll diskutiert werden. Die Wirtschaft funktioniert seit langem sinnvoll auf dieser Ebene. Man ist dort wahrscheinlich nicht immer glücklich; aber die Wirtschaft geht nicht vom Begriff der Harmonie aus. Wir müssen, um in dieser Terminologie zu bleiben, neben den beruhigend eingängigen Variationen über ein Thema von Humboldt Werke zeitgenössischer Komponisten hören. Wir werden uns auch an ihren Satzbau gewöhnen. Wenn dies eine Frage der Methode ist, so würde ich, nachdem wir im politischen und wirtschaftlichen Raum agieren lernten, vorschlagen, daß wir uns mehr als je vorher im internationalen Bildungsraum umsehen. Nationale, sprachliche und kulturelle Schranken haben ihren Zoll gefordert. Auch diese Schranken müssen abgebaut werden. Wer die Verhältnisse kennt, weiß, daß man mit einer solchen Äußerung noch keine offenen Türen einrennt. Die Naturwissenschaftler sind in ungefähr von einer gemeinsamen Form geprägt. Aber sie bilden eine Ausnahme. Die nationalen geisteswissenschaftlichen Klimazonen im europäischen Großklima sind der Aufnahme von Gedanken, dem Austausch von Arbeitsformen nicht besonders günstig. Hier toben sich noch viele Affekte aus. Wir brauchen aber die gegenseitige Verständigung und Anreicherung. Die englische Royal Commission, die die Neuplanung des Erziehungswesens vorbereitet, erklärt, wertet und ordnet internationale Erfahrungen. Freie industrielle Gesellschaften müssen mit Hilfe von Vergleichen im Lager der Freunde und erst recht aus dem Lager der ideologischen Gegner arbeiten.

Meyer

Vielen Dank, Herr Prof. Schoberth. Sie haben völlig recht. Warum sollen wir vor Vergleichen mit dem Ausland zurückschrecken, wenn wir dadurch unsere eigene Problematik verdeutlichen können. Da hier mehrfach von der Bildungspolitik der Sowjetunion die Rede gewesen ist - Herr Dr. Sombart sprach von den quantitativen Erfolgen, die sich in den offiziellen sowjetischen Zahlenangaben ausdrücken;- , möchte ich einiges darüber sagen. Dadurch würden sich auch zu dem Vortrag von Herrn Dr. Altmann interessante Ergänzungen ergeben. Es genügt dabei freilich nicht, nur auf die

immer wieder genannten Zahlenangaben hinzuweisen, die auf den ersten Blick gewiß imponierend genug erscheinen, sondern man wird auch die Hintergründe und die Bedingungen sehen müssen, unter denen sich die Bildung in der Sowjetunion verwirklicht; man muß außerdem, gerade bei einem Vergleich, die Frage nach dem Verhältnis von Quantität und Qualität in der sowjetischen Bildungspolitik stellen, um zu einer richtigen und nüchternen Beurteilung zu gelangen. Dann wird sich zeigen, daß über alle ideologischen Unterschiede hinweg eine Verwandtschaft in der Problematik sichtbar wird, mit der sich die Sowjetregierung ebenso auseinandersetzen muß wie die zuständigen Stellen der westlichen Länder. Unter diesem Aspekt kann ein Vergleich gerade mit dem Bildungswesen in der UdSSR für unsere eigene Fragestellung fruchtbar und anregend sein.

Die Sowjetunion bietet ein Beispiel dafür, wie seit nunmehr einem Menschenalter die Bildung in ihrer Gesamtheit auf die Erfordernisse der Volkswirtschaft ausgerichtet ist. Seitdem Stalin durch die gewaltsam vorangetriebene Industrialisierung die Sowjetunion in einen modernen Industriestaat umzuwandeln begann, hat das gesamte Bildungswesen - von der Grundschule bis zur Universität - die ausdrücklich formulierte Aufgabe, planmäßig geschulte "Kader" für den Aufbau der Volkswirtschaft heranzubilden. Zu diesem Zweck wurde das Bildungswesen auch organisatorisch von dem System der Volkswirtschaftspläne abhängig; die Pläne zur Heranbildung junger Spezialisten sind integrierende Bestandteile der Volkswirtschaftspläne; und die gesamte Ausbildung der Nachwuchskräfte vollzieht sich nach dem Schema der Bedarfserrechnung, der planmäßigen Kontingentierung und der Planerfüllung.

Ich greife die sowjetische Hochschulbildung heraus, die diesen Vorgang beispielhaft verdeutlicht. Die alljährlich benötigten Kontingente an Fachleuten mit Hochschulbildung werden von den Planbehörden ("Gosplan") für jedes einzelne Fachgebiet errechnet und den einzelnen Anstalten über das zuständige Staatsorgan, das Hochschulministerium, bindend vorgeschrieben. Da - vor allem aus soziologischen Gründen - der Andrang zu den Hochschulen in der Sowjetunion unvermindert anhält, ist es den einzelnen Hochschulen bisher möglich gewesen, die ihnen aufgegebenen "Kadererstellung" sogar noch in einem Ausleseprozeß zu erfüllen. Nach dem Studienabschluß werden die Hochschulabsolventen dann plangemäß in die Berufspraxis eingewiesen, womit jedenfalls laut Plan - die Bedarfsdeckung für Volkswirtschaft und Industrie gewährleistet ist. - Entsprechende Regelungen gelten auch für das ausgebreitete System des Fachschulwesens, das für die Ausbildung von Fachleuten mit mittlerer Qualifikation verantwortlich zeichnet. - Ebenso ist die wissenschaftliche Forschung in der UdSSR vollständig in dieses Plansystem einbezogen; sie folgt den von der Sowjetregierung und der Kommunistischen Partei der Sowjetunion vorgegebenen Zielsetzungen, die durchaus pragmatisch aufzufassen sind - sieht man von der übergreifenden ideologischen Kontrolle des gesamten Bildungsprozesses ab. Sieht man diese verschiedenen Systeme von Bildung und Forschung im Zusammenhang, so zeigt sich, daß diese planmäßige "Kaderausbildung" in der Sowjetunion ausschließlich der "Zulieferung" an die Volkswirtschaft dient; sie ist ausgerichtet auf die Erzielung des höchsten Nutzeffektes beim wirtschaftlichen Aufbau des Landes. Alle organisatorischen Maßnahmen, die in der Regel von den höchsten Organen der Partei und der Sowjetregierung angeordnet werden, dienen diesem Zweck.

Einige Zahlen: Da neben den 40 sowjetischen Universitäten auch die Fachhochschulen (Technische Hochschulen, Landwirtschaftliche, Medizinische und Pädagogische Hochschulen u. a.) Hochschulrang besitzen, ergibt sich die Zahl von 739 (1961) Hochschulen für die UdSSR. Entsprechend hoch ist die Zahl der Studierenden; sie überschritt 1956/57 zum ersten Male die 2-Millionen-Grenze und beträgt gegenwärtig rd. 2,4 Mio. Interessant (und für die Beurteilung wichtig) ist nun, daß ein hoher Prozentsatz dieser 2,4 Mio. Studenten seine Hochschulbildung nebenberuflich erwirbt, und zwar durch Abendstudium oder durch Korrespondenz-Unterricht. Diese "Abend- und Fernstudenten" erhöhen also ihre Qualifikation, während sie gleichzeitig dem Staat als Arbeitskraft erhalten bleiben. Durch planmäßige Lenkung, besonders seit der Bildungsreform von 1958, ist der Prozentsatz dieser nebenberuflichen Studenten in den letzten Jahren stetig angestiegen. Er betrug 1956/57: 41%, 1958/59: 45,4% und 1960/61: 51,8%.

Dieser Vorgang kann als Beispiel dafür angesehen werden, wie weit der Sowjetstaat bemüht ist, in seiner Nachwuchsbildung den höchsten ökonomischen Nutzeffekt zu erzielen. Ein anderes Beispiel dafür ist der durch die Kontingentierung bei der Studienzulassung geregelte hohe Anteil der Studenten technischer Fachrichtungen. 1960/61 studierten von den insgesamt 2395,5 Tsd. Studierenden in der Sowjetunion 1080,5 Tsd. Studenten technische Fächer, also rd. 45%.

Der größte Teil davon studierte an den rd. 200 Technischen Hochschulen, doch gibt es auch an anderen Fachhochschulen einige technische Fachrichtungen. Bemerkenswert ist, wie dieser Anteil der Studierenden technischer Fächer im letzten Jahrzehnt gestiegen ist. Da die Hochschul-Absolventen

technischer Fachrichtungen als "Ingenieure" bezeichnet werden, ergibt sich folgende zahlenmäßige Entwicklung der sowjetischen "Ingenieur-Produktion":

Diese Ziffern haben in der westlichen Welt, zunächst mit Recht, erhebliches Aufsehen erregt, ohne daß man sich jedoch über das Niveau dieser "Ingenieure" genügend Rechnung abgelegt hat. Soviel ist aber wohl inzwischen klargeworden, daß nicht nur für die Fernstudenten, sondern für die sowjetischen Studenten allgemein andere Maßstäbe gelten als für die Studierenden etwa in der Bundesrepublik, deren "Diplom-Ingenieure" in der Regel auf eine breiter angelegte Ausbildung zurückblicken können als die sowjetischen Absolventen technischer Fachhochschulen.

Damit habe ich das Problem "Quantität und Qualität" im sowjetischen Bildungswesen berührt. Hierzu einige Worte. Die Sowjetregierung selbst ist sich bewußt, daß sie diese Frage bisher noch nicht befriedigend gelöst hat. Aus verschiedenen Verordnungen der jüngsten Zeit geht in aller Deutlichkeit hervor, daß die führenden Bildungspolitiker der Sowjetunion wissen, daß die quantitative Steigerung noch keine Entsprechung hinsichtlich der Qualität gefunden hat. Innerhalb des wissenschaftlichen Nachwuchses ist die Kaderfrage wieder in voller Schärfe gestellt. Ein Blick auf die Hochschullehrerschaft der Sowjetunion zeigt, daß diese Aufmerksamkeit der Sowjetregierung durchaus gerechtfertigt ist. Nach offiziellen sowjetischen Angaben gibt es in der UdSSR heute genau 146.915 "Hochschullehrer", wiederum eine imponierende Zahl; aber von diesen Hochschullehrern sind lediglich 40% graduiert (Kandidatengrad bzw. Doktorgrad) und knapp 45% in Planstellen (Assistent, Dozent, Professor). Alle übrigen, insgesamt also über die Hälfte, besitzen weder Grad noch Dienststellung; sie bezeichnen sich einfach als "wissenschaftliche Mitarbeiter an den Hochschulen".

Die mangelnde Graduierung der Hochschullehrerschaft in der Sowjetunion, der übrigens das unterschiedliche Niveau der in der Forschung beschäftigten Wissenschaftler durchaus entspricht, ist, wie mir scheint, bisher im Westen nur wenig berücksichtigt worden. Es scheint mir daher wichtig zu sein, darauf hinzuweisen; denn dadurch werden auch die übrigen Mammutziffern in ein anderes Licht gerückt. Will man die - zweifellos vorhandenen - Leistungen der sowjetischen Bildung und Wissenschaft also richtig beurteilen und nüchtern einschätzen, so muß man neben den quantitativen Erfolgen vor allem die Frage der Qualität stellen. Dadurch aber lassen sich die immer wieder genannten, astronomisch anmutenden Ziffern differenzieren. Bei der Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses ist noch erwähnenswert, daß immer wieder die Forderung erhoben wird, die Dissertation dürfe "kein Selbstzweck" sein, sondern müsse in ihrer Themenstellung und Aufgabenlösung "dem Nutzen in der Volkswirtschaft" angepaßt werden. Auch hier diktiert der angestrebte ökonomische Nutzeffekt also die wissenschaftliche Arbeit, und hierin mag bereits ein Grund der mangelnden Qualität liegen, einer Qualität übrigens, deren "Weltniveau" für einige Schwerpunktgebiete keinesfalls bestritten werden soll. Aber genauso verkehrt wäre es, von einzelnen Spitzenerfolgen der Sowjetwissenschaft (z. B. der bemannten Weltraumfahrt) auf die Höhe des Gesamtniveaus zu schließen, ein Fehler, der im Westen bis heute noch allzuoft begangen wird und die Urteile entstellt.

Sombart

Völlig richtig. So würde ich es auch ausdrücken.

Meyer

Was schließlich die Organisation der wissenschaftlichen Forschung in der Sowjetunion betrifft, so zeigt die Entwicklung der letzten Jahre, daß sich die Sowjetregierung Problemen gegenüber sieht, die auch für die Bundesrepublik bestehen. In der UdSSR zeigte es sich, daß die aus der Stalinära stammende Wissenschaftsorganisation den modernen Formen der Technik und der Wissenschaft nicht mehr gerecht wurde. Daher ist 1961 eine durchgreifende Neuorganisation der Wissenschaftsleitung vorgenommen worden; man hat durch die Schaffung eines mit außerordentlichen Vollmachten ausgestatteten Staatskomitees endlich eine übergeordnete Zentralbehörde eingerichtet, die Forschung und Lehre im Landesmaßstab koordinieren soll. Diesem "Staatskomitee für die Koordinierung der wissenschaftlichen Forschungsarbeiten" sind Hochschulwesen und Akademie der Wissenschaften gleichermaßen nachgeordnet. Dem westlichen Beobachter ist klar, daß die Lösungsversuche in einem totalitär regierten Staat stets zugunsten einer behördlichen Lenkung ausfallen müssen; aber andererseits muß es sich noch zeigen, ob durch die Schaffung einer neuen Staatsbehörde mit einem gewaltigen bürokratischen Apparat tatsächlich eine befriedigende Koordinierung gewährleistet ist. Gerade in diesem Punkt dürfte sich aber ein Verfolgen der sowjetischen Entwicklung besonders empfehlen, liegt doch die Verwandtschaft östlicher und westlicher Problematik offen zutage. Herr Dr. Altmann setzt sich für die Bundesrepublik für die Schaffung einer Zentralbehörde ein; am sowjetischen Beispiel gemessen, möchte ich dagegen

bezweifeln, ob durch die Einrichtung neuer Staatsorgane wirklich eine ausreichende Lösung gefunden ist.

Auf der anderen Seite soll bei aller Verwandtschaft der Problematik auch der Gegensatz der Bildungsziele zwischen Ost und West nicht übersehen werden: der schrankenlosen Ausweitung einer "Bildung für alle" in der Sowjetunion, wie sie gerade anlässlich des XXII. Kongresses der KPdSU verkündet wurde, steht immer noch die durch die Ideologie bedingte Einengung des Bildungsinhaltes gegenüber; so steht dort am Ende des Bildungsprozesses nicht der allseitig "gebildete" Mensch, sondern der fachlich spezialisierte und ideologisch geschulte Funktionär vornehmlich technischer Fachrichtung. Nicht die "Bildung", sondern die "Ausbildung" wird somit Inhalt und Ziel des Bildungsvorganges.

Böhme

Herr Dr. Meyer hat uns überzeugend die quantitativen Leistungen des sowjetischen Bildungs- und Ausbildungswesens vor Augen geführt, uns aber gleichzeitig die praktischen Probleme klargemacht, mit denen die sowjetischen Ausbildungsbereiche belastet sind. Herr Professor Edding wies für das westliche Lebenssystem ebenso überzeugend die quantitative Perspektive des Bildungssektors ausklammert jedoch bewußt die Frage nach dem "transzendenten Kern des Bildungsbereichs" aus. Nun ergibt sich aber für die westliche Situation ein ganz entscheidendes Problem: Dieser von Herrn Professor Edding ausgeklammerte transzendente Kern der Bildungsfrage besitzt für die westlichen Industriegesellschaften sowieso keine gesellschaftsverbindliche Gültigkeit mehr. Der Bildungskern, seine sozial-ethische Fundierung, seine philosophische und theologische Begründung, hat sich selbst gewandelt, so wie die Industriegesellschaft ständig neuen Verwandlungsprozessen unterworfen ist. Wir befinden uns in einer pluralistisch aufgespaltenen Gesellschaft, und eine für diese Gesamtgesellschaft verbindliche Einheit des Bildungswesens ist nach dem Zerfall der christlich-normativen Ethik und der durch sie geformten Gesellschaftslehre fragwürdig geworden. So steht bisher noch ungelöst die Frage im Raum, ob die neue, sich formierende europäische Bildungspolitik ohne religiöses Fundament denkbar sei, oder ob aus dem pluralistischen Selbstverständnis der westlichen Industriegesellschaften ganz neue Prozesse ausgelöst werden können. Das würde aber bedeuten, daß es der industriellen Gesellschaft gelänge, von ihrem zentralen Arbeits- und Lebensraum her, der unser gemeinsames Schicksal ist, einen realen Bildungsbegriff zu formulieren. So sehe ich unsere geistige Situation. Was bedeutet das jetzt umgesetzt in die Praxis?

Die durch die industrielle Technik hervorgebrachten sozialen Verwandlungsprozesse finden ihren Niederschlag in den verschiedenen Generationsschichten unserer Gesellschaft. Wir haben aber, ohne über einen gemeinsamen Nenner im Bildungskern zu verfügen, ein wichtiges Anliegen an alle Schichten. Ich meine damit das Thema "Weiterbildung", das wir schon aus Selbsterhaltungstrieb anfassen müssen, um einmal den Fehlbedarf an Nachwuchs- und Führungskräften zu decken und darüber hinaus den im Beruf stehenden Menschen eine Möglichkeit zu geben, sich den schnellen Umwälzungsprozessen in Industrie, Wissenschaft und Technik wissensmäßig anzupassen. Hier scheint mir ein neues Engagement des Menschen möglich zu sein. Die industrielle und die technische Welt haben dieses neue Menschheitserlebnis provoziert, und nicht der Staat. So müssen aus dieser Welt der Industrie und der Technik die Kernfragen für die Weiterbildung gestellt werden.

Schoberth

In einem herrscht hier Einverständnis: die Argumente der klassischen Humboldtianer treffen nicht mehr zu. Es handelt sich heute nicht mehr um Umformulierungen ihrer Leitbilder, sondern um ein neues Konzept, da es wahrscheinlich eher aus einer gesicherten, die Gegenwart begreifenden Berufsbildung als aus klassischen Anleihen geformt werden muß. Hier fragt Herr Professor Kogon allerdings nach dem Gemeinsamen, nach der Basis, nach dem verbindlichen Wertwissen, und die Wirtschaftler, Herr Dr. Körber z. B., setzen diese Frage in die Verantwortungsbereiche ihrer Betriebe um. Sie deuten die Natur der Führung und begründen sachlich den Loyalitätsbegriff.

Ich freute mich aber ganz besonders über die wohltuende sachliche Kühle, mit der Herr Professor Edding sprach. Das Input-Output-Argument überzeugt und ernüchtert die überhitzten Bildungstreiter. Hier wird nicht spekuliert, sondern sachlich gefragt. Nützlichkeitsabwägungen im Bildungsbereich sind unbequem, aber notwendig. Herr Professor Edding fragt nach dem kausalen Zusammenhang zwischen Erziehungswesen und Wirtschaftswachstum, nach Studium als Konsum und Investition und nach der Planung im Ausland - einer Frage, in der er sich mit Herrn Dr. Sombart berührt. Aus der Sicht des Bildungsökonom und aus den Arbeitserfordernissen des Europarates müßte sich eine neue, situationgemäße Infrastruktur des Bildungswesens ergeben.

Wenn wir so weiterfragen, lernen wir eine Lingua franca sprechen. Vielleicht versuchen wir es mit einigen Themen, die Herr Dr. Altmann anriß, die aber bis jetzt nicht aufgegriffen wurden. Da ist die Frage, die sich aus der Provokation des Berufs herleitet, die Frage nach der Weiterbildung - und die Frage nach den noch vorhandenen Bildungsreserven. Ist das gesellschaftliche Sieb so groß, daß es alle Schichten erfaßt und auf den verschiedenen Erziehungsebenen dort hinführt, wo sie gebraucht werden?

Altmann

Der entscheidende Punkt in der Weiterbildung liegt für mich bei dem schnellen Phasenwechsel des gesellschaftlichen Erfahrungswissens von der Volksschule bis zur Universität. Die Bildungseinrichtungen können dieser Entwicklung nicht mehr in dem Maße folgen, daß sie ein gesichertes Wissen, auf die Jetztzeit bezogen, zu vermitteln in der Lage sind. Konkret gesprochen: Denken Sie an die älteren Gewerbelehrer, an die Ingenieure, Ärzte usw. So gesehen, gewinnt die Frage der Weiterbildung eine ungeheure Bedeutung. Ich habe sie vorhin in ihrer Entwicklung erläutern wollen von der Erwachsenenbildung her, und ich glaube, daß das historisch richtig ist. Aber heute werden alle Gruppen der Gesellschaft von dieser Problematik erfaßt. Die Wirtschaft muß sich daher viel mehr noch als bisher mit diesen Fragen befassen. Man soll ihre Lösung nicht von der Wissenschaft erwarten, sondern sich selbst an die Arbeit machen.

Die wachsende Freizeit ist dabei insofern von Bedeutung, als es in der Wirtschaft mehr als früher möglich wurde, Menschen für solche Weiterbildung freizustellen, einen freien Raum zu geben. Die große konkrete Schwierigkeit ist aber, daß dieser Freizeitraum gerade für die Führungskräfte immer geringer wird, während er in den anderen Gruppen größer zu werden scheint. Es ist also z. B. durchaus möglich, noch Meisterkurse zu veranstalten, sei es in der Vermittlung zum Meister, sei es als Fortbildung der Meister. Es ist aber viel schwieriger, das eigentliche Führungspersonal eines Werkes für eine solche Aufgabe zusammenzuziehen. Das liegt auch in der Struktur der heutigen Wirtschaft begründet.

Sombart

Ich möchte die Frage aufgreifen, inwieweit die "Schule" als System der Vermittlung von Informationen und Werten, als Anstalt zur Erziehung von Menschen, als Stätte der Fachausbildung überhaupt noch die Rolle spielt, die ihr in der klassischen, traditionellen Perspektive der Bildungspolitik zugewiesen wird. Stellt sich nicht bei näherem Zusehen heraus - gerade unter dem Gesichtspunkt der Weiterbildung;-, daß die Massenmedien (Film, Rundfunk, Fernsehen, die großen Illustrierten und was es da sonst noch gibt) eine viel größere Bedeutung haben für die Fortbildung des Menschen einerseits (in der Vermittlung von Wissen und Erfahrung), andererseits aber auch für seine Teilnahme an der Schicksalsgemeinschaft "Menschheit" und dem historischen Prozeß, in dem sie sich entwickelt? Die Rolle der Schulen verblaßt dagegen etwas. Müßte sich unsere Aufmerksamkeit (auch wenn wir nur von der Bildungspolitik in einem einzelnen Land - der Bundesrepublik - sprechen) nicht ebenfalls auf diese Kräfte und ihre Domestizierung richten? Denn das darf man wohl ohne Übertreibung sagen: sie sind sich ihrer Verantwortung nur in sehr verschwindendem Maße bewußt, ja gehören zu den entscheidenden Hemmnissen, die sich der Erfüllung der eigentlichen Bildungsaufgabe der industriellen Massengesellschaft entgegenstellen. Also - wir sollten auch diesen Sektor im Auge behalten, wenn wir die Frage eines eventuellen Bundeskulturministeriums erörtern. Seine Kompetenzen könnten dann in neuem Licht erscheinen.

Edding

In einer Unterhaltung mit Professor Harold F. Clark von der Columbia University in New York erfuhr ich von zwei großen Untersuchungen über "Die Schulen im Betrieb". Clark hat das formale Schulwesen in den Betrieben der Industrie und des Handels untersucht. Sein Ergebnis war, daß sich in den letzten zehn Jahren beinahe explosionsartig ein völlig neuer Sektor des Bildungswesens in den Vereinigten Staaten entwickelt hat. Zum Zeitpunkt seiner Erhebung (das war 1958) lagen die Ausgaben allein der Industrie für diesen Zweck bei 10 Milliarden Dollar - das war damals etwa ebensoviel wie die Gesamtausgaben für Colleges und Universitäten in den Vereinigten Staaten. Ich fragte ihn: "Wie ist das zustande gekommen, kam es dadurch, daß die öffentlichen Schulen nicht ausreichten in dem, was sie leisten?" Die öffentlichen Schulen haben ja die Jugend da sehr lange, bis 18 im Schnitt, und 30 v. H. sitzen sogar bis zum 21. Lebensjahr ununterbrochen auf irgendwelchen Schulbänken. Trotzdem entwickeln die Amerikaner nun daneben diese enorme Anstrengung innerhalb der Betriebe. Clark sagte, es sei ohne Planung geschehen, vielmehr einfach, weil es an der Zeit war. Das ist eine neue Form der Verbindung von Arbeit und Bildung. Die Unternehmer haben bei Umfragen

im Betrieb, was für Wünsche vorlägen, mehr und mehr diesen Wunsch vorgefunden. Sie sind also sozusagen in Kenntnis des Marktes in die Sache hineingegangen. Dementsprechend haben sie auch den Lehrplan aufgestellt, der von Sprachen, Mathematik und allen möglichen Verfahrenstechniken bis zu Gymnastik, Musik und Philosophie reicht. Es waren 20 v. H. des Unterrichts solchen Dingen gewidmet, die mit dem unmittelbar betriebsnützlichen Lernen von Fertigkeiten nichts zu tun hatten, sondern auf Förderung des Verständnisses und auf Belebung der schöpferischen Kräfte gerichtet waren. Daraus ergab sich nun die Frage: Was bedeutet das finanziell!? Die Unterrichtskosten werden als Betriebsausgaben abgesetzt. Diesen Ausgaben steht jedoch nicht unmittelbar ein Produkt gegenüber. Auf der anderen Seite entfallen Steuern für den Staat, und der Staat kann infolgedessen vielleicht weniger Volkshochschulen für Erwachsene einrichten. Dazu kommen die politischen Fragen. Manche Leute sagen: Das ist ein Versuch der Industrie, die Betriebsangehörigen im Sinne der Industrie zu formen. Trotzdem ist die Entwicklung dieser Form von Bildung in den USA rapide vorangegangen. Auch bei uns sind viele ähnliche Ansätze zu sehen. Herr Sombart hat sicher recht, daß auch in dieser Art von Erwachsenenbildung etwas Neues auf uns zukommt - neben Fernsehen und anderen Massenmedia;- , das die gesamte Gewichtsverteilung in naher Zukunft verändern kann. Außerdem hat man hier einen neuen Beleg dafür, daß überall Dinge vor sich gehen, die aus der Tradition der Kultusministerien, wie wir sie haben, kaum beurteilt werden können.

Kieffer

Ich möchte aus unserer Praxis noch etwas dazu sagen. Wir haben das Fortbildungswerk ziemlich umfangreich aufgezogen. Wir haben etwa 80 Kurse gleichzeitig laufen. Wir wollen damit weder eine Beeinflussung im Sinne der Industrie erreichen, noch besondere fachliche Höchstleistungen erzielen, sondern erstreben damit in erster Linie eine bessere Durchlässigkeit nach oben, eine bessere Aufstiegsmöglichkeit. Es ist geradezu erstaunlich: bei einer Belegschaft von etwa 8000 Mann haben wir 1500, die regelmäßig an diesen Kursen teilnehmen. Wenn man die altersmäßige Zusammensetzung des Betriebes bedenkt, dann ist - glaube ich - die Zahl von 1500 ziemlich groß. Diese 1500 Mitarbeiter sind karteimäßig festgehalten, und die Kartei wird natürlich bei irgendwelchen Beförderungen zu Rate gezogen. Dadurch besteht ein gewisses Stimulans, sich wirklich mit diesen Dingen zu beschäftigen.

Dazu noch eine nette kleine Geschichte: Ein Rechtsanwalt in Kaiserslautern, dem ich von unserem Fortbildungswerk bei den Pfaff-Werken erzählte, meinte scherzhaft, wir verdürben ihm seine Praxis. Es seien zwei Frauen zu ihm gekommen, um die Ehescheidungsklage zurückzuziehen: "Ihr Mann bleibe, seitdem er bei dem Pfaff-Fortbildungswerk mitarbeite, abends zu Hause und gehe nicht mehr trinken. Die Ehe sei wiederhergestellt." Eine unerwartete, aber nette kleine Begleiterscheinung dieser betrieblichen Maßnahme.

Riegger

Wie Sie hörten, hat der Kreis Ihren Hinweis auf mögliche Nebenwirkungen des Bildungsbemühens mit Heiterkeit entgegengenommen. Wir müssen uns offensichtlich auf weitere Überraschungen gefaßt machen.

Nun gut, kommen wir wieder auf unser Problem zurück. Wir stehen in der Bundesrepublik vor dem Tatbestand, daß die quantitative Produktion an Bildungsnehmern zu gering ist. Ich meine das nicht nur bezogen auf den Bedarf der Industrie, obwohl ich das Problem vorwiegend von dieser Seite her sehen muß. Ich meine es auch in bezug auf die weltweiten Aufgaben, die es zu lösen gilt. Denken Sie nur an die Entwicklungshilfe, die nur dann sinnvoll sein kann, wenn wir neben der Bereitstellung von Investitionsgütern auch Wissen vermitteln.

Die quantitative Produktion ist aber nicht nur durch den akuten Mangel an Unterrichtsräumen bis zu den Universitäten hin begrenzt, sondern ebenso hemmend wirkt sich der akute Mangel an qualifizierten Lehrkräften aus. Muß man sich nicht auch über diese Frage Gedanken machen und einmal zu klären versuchen, warum der Zustrom zum Lehrberuf derartig zögernd erfolgt? Ich finde, es müssen auf jeden Fall beide Probleme - Unterrichtsraum und Lehrkräfte gleichzeitig einer Lösung zugeführt werden.

Eng gekoppelt mit diesen Überlegungen, ist der Wunsch nach der qualitativen Verbesserung des Ausbildungsergebnisses, und hier sehen wir uns der Notwendigkeit gegenüber, die Begabtenreserven, die wir nur zu einem kleinen Teil durch die Weiterbildung erfassen, zu mobilisieren. Der akute Mangel an Schulraum hat zu einem dem numerus clausus ähnlichen Verhalten der weiterführenden Schulen geführt, das oft abschreckend wirkt.

Die Zahlen über den Prozentsatz z. B. an Arbeiterkindern in den weiterführenden Schulen bis zu den Universitäten sind erschreckend. Es gilt zu klären, ob nicht in diesem Bereich noch psychologische Fakten wirksam sind, die hemmend wirken. Man sollte doch gerade erwarten, daß die Anhebung des Lebensstandards breiter Schichten die Entwicklung im positiven Sinne beeinflußt hätte. Entspricht der Bildungsaufbau unserer Gesellschaft überhaupt der Verteilung der Einkommen?

Hilligen

Unsere Bildungspolitik, Herr Riegger, geht, ohne sonderlich davon beunruhigt zu sein, immer noch vom Modell der Pyramide aus, das dem der gesellschaftlichen Schichtung in einer Agrargesellschaft entspricht: eine dünne hohe Spitze der Gebildeten, eine etwas breitere Mittelschicht, eine breite Unterschicht höchstens volkstümlich Gebildeter, so sieht noch heute der Bildungsaufbau unserer Gesellschaft aus. Die Verteilung der Begabungen, aber auch weitgehend die Verteilung der Einkommen und in einigen modernen Betrieben die Verteilung der Funktionen, wie Sie sagten, zeigt schon einen ganz anderen Aufbau. Er gleicht einer Zwiebel, genauer, der Gauss'schen Kurve, hat also eine sehr breite Mittelschicht. Man kann es heute als die wichtigste Aufgabe der Bildungspolitik ansehen, die Pyramide in jene Zwiebel umzuwandeln.

Fintelmann

In einem von mir betreuten ganz konkreten Fall haben wir die Erfahrung gemacht, daß junge Arbeiterkinder, welche in eine Berufsausbildung eintreten, um Facharbeiter zu werden, durch eine besondere pädagogische Führung so weit gebracht werden können, daß sie neben ihrem beruflichen Können und Wissen eine gehobene Allgemeinbildung erwerben, und zwar bei etwa der Hälfte dieser Jugendlichen dergestalt, daß sie zusammen mit ihrer Abschlußprüfung als Facharbeiter die mittlere Reife (Fachschulreife) erwerben. Es sind das Jugendliche, die nicht auf eine besondere Begabung hin ausgesucht worden sind; es kann vielmehr an ihnen dargestellt werden, daß wir den heranwachsenden Menschen "begaben" können. Wir haben uns viel zu sehr angewöhnt, allein auf das zu blicken, was bereits vorhanden ist, und nicht so sehr darauf, was wir veranlassen wollen, was erst durch unser pädagogisches Bemühen in dem jungen Menschen als Möglichkeit geweckt und entfaltet wird. Ich glaube, daß wir uns in einer Zeit, in der immer mehr in der Erwachsenenwelt gewußt und praktiziert wird, daß man den Menschen in seinen Anschauungen und Bedürfnissen, ja bis in seine tieferen Schichten hinein beeinflussen kann, wir uns darauf besinnen müssen, daß uns unsere Kinder anvertraut sind, daß ihre menschlichen Möglichkeiten, soweit sie nicht positiv gefördert werden, verkümmern und - was schlechter ist - zur Gegenbegabung werden. Nicht allein die Entwicklung einer höheren Begabung muß angesichts der Forderungen, die dem Menschen in einer industriellen Gesellschaft gestellt werden, Aufgabe einer allgemeinen Umgestaltung und Verlängerung der Schulzeit sein, sondern mehr noch die Veranlagung einer ausgeglicheneren Begabungsstruktur, in der die Anlagen und Fähigkeiten der jungen Menschen in einem viel reicheren Maße entfaltet werden, als es uns bisher vorstellbar scheint.

Popitz

Eine Veranschaulichung zu diesem Problem, Herr Fintelmann:

In Deutschland sind 5% der Studenten Arbeiterkinder, in der Schweiz ebenfalls 5% (und zwar hat sich an diesem Anteil in den letzten 25 Jahren nichts geändert). Zum Vergleich: in England sind es 26% der Studierenden, in Amerika 31% der College-Absolventen. Ein anderes interessantes Beispiel für die Versuche, die Arbeiterkinder zu unterstützen, ist Schweden. Wahrscheinlich ist auch der Unterschied zwischen Rheinland-Pfalz und Hessen (Anteil der Abiturienten an den Schulpflichtigen 4 bzw. 10%) auf Unterschiede der Schulpolitik und der allgemeinen Sozialpolitik zurückzuführen.

Altmann

Man kann doch sagen, daß die Arbeiterfamilie sich heute auf einem viel höheren Bildungsstand als die des Jahres 1890 befindet. Die Schwierigkeit des Arbeiter-Elternhauses, der modernen Didaktik der Volksschule zu folgen, ist aber erheblich gewachsen. Die Eltern der Kinder in der Volksschule sind nicht mehr in der Lage, diesen komplizierten Methoden zu folgen. Nur ein Beispiel für die Schwierigkeiten, die sich von neuem auftun.

Popitz

Ich weiß nicht, ob es sich hier lediglich um Schwierigkeiten der Arbeiterkinder handelt. Wenn man von Begabungsunterschieden zwischen den Sozialschichten spricht, sollte man m. E. folgendes unterscheiden.

Man hat Intelligenzteste der verschiedensten Art entwickelt. Natürlich ist man sich im allgemeinen darüber im klaren, daß man mit diesen Testen nicht "Begabung" schlechthin, sondern jeweils spezielle Fähigkeiten mißt. Diese sogenannten Intelligenzteste ergeben nun in der Tat einen qualitativen Unterschied zwischen den Kindern aus verschiedenen Sozialschichten. Der Unterschied ist allerdings bei manuellen und bei Bildertesten geringer als bei sprachorientierten. Er läßt sich aber auch schon bei kleinen Kindern aufweisen. Ob es sich hier um Vererbung oder sehr frühe Milieu-Einflüsse handelt, dürfte kaum zu unterscheiden sein.

Ferner zeigen sich Unterschiede in der Leistungsfähigkeit der Kinder aus verschiedenen Sozialschichten, wenn man von Schulleistungen oder dem allgemeinen Urteil der Lehrer ausgeht. Hier wäre etwa zu fragen, ob die "Begabungsreserven" der Arbeiterkinder eventuell in besonders geringem Maße in eine entsprechende Leistungsfähigkeit umgesetzt werden. Mit anderen Worten: ob die gleichen Chancen bestehen, eine vorhandene Begabung in Schulleistungen umzusetzen. Diese Chance hängt natürlich u. a., wie schon erwähnt, von den besonderen Ausbildungsmöglichkeiten ab, die angeboten werden. Aber auch von den häuslichen Verhältnissen, der Schulbildung der Eltern, dem eigenen Zimmer zum Arbeiten usw. Hier wird sich manches nur sehr allmählich ändern lassen.

Schließlich und drittens zeigen aber viele Untersuchungen, daß auch die schulleistungsfähigen Kinder der verschiedenen Sozialschichten nicht im gleichen Maße die Ausbildungsmöglichkeiten nutzen. So besuchen etwa in Basel eine ungewöhnlich große Zahl von Arbeiterkindern mit guten Zensuren nicht die Oberschule, obwohl ihre Schulleistungsfähigkeit dazu wahrscheinlich ausreichen würde. Hier handelt es sich also um eine Diskrepanz zwischen Leistungsfähigkeit und Ausbildungsniveau. Und hier wäre unmittelbar vieles zu tun: Information der Eltern, Förderung eines besser gezielten Stipendienwesens, Aufklärung der Lehrer usw. Wenn man heute von Ungleichheit der Chancen in einer demokratischen Gesellschaft spricht, so handelt es sich vor allen Dingen um eine Ungleichheit der Chancen in der Ausbildung. Wie stark die Berufschancen und das spätere Einkommen vom Ausbildungsniveau abhängen, ist vor allen Dingen in Amerika detailliert gezeigt worden.

Sicherlich spielt der Mangel an Ausbildungsstätten eine große Rolle, aber für die unterschiedlichen Ausbildungschancen der Kinder aus verschiedenen Sozialschichten gibt es zahlreiche Gründe. So haben, um nur ein Beispiel zu nennen, Untersuchungen ergeben, daß die Hauptschwierigkeiten der Arbeiterkinder in den Sprachfächern liegen. Ihr sprachlich differenziertes Denken ist weniger ausgebildet. In den Realschulen kommen u. a. aus diesem Grunde die Arbeiterkinder leichter mit als im humanistischen Gymnasium. Man sollte da nicht allzu leicht von höherer und geringerer Begabung sprechen. Wir müssen uns überlegen, ob das Angebot an höheren Ausbildungsmöglichkeiten allen Begabungsformen und Fähigkeiten gerecht wird, die Förderung verdienen. Und dann ist natürlich auch eine direkte und geplante Unterstützung der Arbeiterkinder notwendig, wie es etwa in England geschehen ist. Mittel und Wege dazu gibt es genug.

Es wäre schließlich noch an die Weiterbildung zu denken. Man dürfte sich wohl im allgemeinen darüber einig sein, daß gerade in dieser Hinsicht und trotz der Bemühungen der Volkshochschule viele Chancen vertan werden. Vor allen Dingen scheint es mir wichtig und durchaus möglich zu sein, das Angebot der Weiterbildung auch unmittelbar in den Industriebetrieben zu vermehren.

Müller-Marein

Vielen Dank, Herr Professor Popitz, für Ihre interessanten Ausführungen. Ich glaube, wir sollten den internationalen Vergleich des europäischen Bildungswesens fortsetzen. Könnten Sie uns, lieber Herr Professor Edding, noch einige Aussagen zu diesem Thema geben, zumal gerade Sie auf dem Gebiet der internationalen Bildungsforschung über große Erfahrungen verfügen?

Edding

Man hat mir oft gesagt, es sei ein Armutszeugnis, wenn man vom Ausland herleite, was bei uns geschehen sollte. Aber das ist ein falsches Argument. Sicherlich bilden wir uns oft ohne bewußte Anleihen bei ausländischen Vorbildern eine Vorstellung davon, wie es in unserem Bildungswesen aussehen sollte. Aber das Vergleichen ist doch jedem eingeboren. Man hat in der Nachbarschaft eine vorbildliche Schule gesehen und möchte erreichen, daß Ähnliches am eigenen Wohnort verwirklicht wird. Die Bewohner von Rheinland-Pfalz erfahren, daß in Hessen ein doppelt so hoher Anteil der entsprechenden Altersgruppe zum Abitur kommt wie im eigenen Ländchen. Sie fragen warum und sinnen auf Mittel der Angleichung. Die Hamburger erfahren, daß im vergleichsweise armen Schleswig-

Holstein ein höherer Anteil Jugendlicher einen mittleren Abschluß oder ein Abitur erreicht und daß die Abiturientenquote (bezogen auf die Neunzehnjährigen) in Westberlin genau doppelt so hoch ist wie in Hamburg. Das ist für sie eine wichtige Information, ganz gleich, welche Schlüsse sie daraus ziehen. Und warum sollten solche Vergleiche auf das Gebiet der Bundesrepublik beschränkt bleiben? Wir finden z. B. 1960 die höchste Abiturientenquote in West-Berlin mit 8,1% je Geburtsjahrgang. Der Bundesdurchschnitt ist 5,6%. Wir fragen uns, ob es vernünftig ist, die Berliner Quote zum Richtziel für die Bundesrepublik zu machen. Im Bundesgebiet würden dann 1970 etwa 60.000 Abiturienten aus den höheren Schulen hervorgehen, statt 50.000 im Jahre 1960. Viele Leute werden sagen, unsere Begabungsreserven seien mit einer Quote wie in Berlin überfordert. Da hilft es dann zu wissen, daß in den Vereinigten Staaten und in der Sowjetunion mindestens 20% eines Jahrgangs einen Bildungsstand erreichen, der etwa unseren Abituranforderungen entspricht. Sollte die natürliche Durchschnittsbegabung in diesen Völkern so viel besser sein als bei uns? Das ist ganz unwahrscheinlich. Also kann man die Berliner Quote ruhig allgemein ansteuern, sofern man so viele Abiturienten mehr braucht. An der Begabung wird es nicht scheitern.

Der internationale Vergleich kann uns auch in der Frage helfen, wieweit der Schulbesuch jenseits des Alters von 14 in Zukunft bei uns ausgedehnt werden sollte. Es zeigt sich, daß in einigen unserer Nachbarländer in Westeuropa schon jetzt alle Fünfzehnjährigen und nach den offiziellen Plänen bald auch alle Sechzehnjährigen Vollzeitschulen besuchen und also als Erwerbspersonen zunächst ausfallen werden. Es zeigt sich weiter, daß in den Ländern des höchsten Durchschnittseinkommens, so in Schweden, Kanada und USA, auch von den Altersjahren zwischen 17 und 19 ein sehr viel höherer Anteil der Schulbildung gewidmet wird als bei uns. Da wir in den nächsten zwei Jahrzehnten wahrscheinlich in Einkommensverhältnisse gelangen werden, wie sie in den erwähnten reicheren Ländern jetzt zu finden sind, müssen wir uns fragen, ob wir ihnen auch in dieser besonderen Art, das Einkommen zu verwenden, nachfolgen werden. Wir müßten dann schon jetzt beginnen, die Kapazität unserer Schuleinrichtungen auf eine solche Zukunft hin zu planen. Warum jetzt noch überall Schulen für 8 oder 9 Klassen bauen, wenn man demnächst 10 und mehr Klassen brauchen wird? Vielleicht sollte man sie wenigstens nach Art der Anbaumöbel planen. Von den Hochschulen gilt dasselbe. Der internationale Vergleich in Verbindung mit der Beobachtung der internen Entwicklungen führt uns zu der Erkenntnis, daß wir uns auf eine Verdoppelung der Hochschulkapazität in den nächsten 15 bis 20 Jahren einrichten müssen. Das wird allein für Bauten und Einrichtungen 20 Mrd. DM in heutigen Preisen kosten. Der Lehrkörper müßte sich auch mehr als verdoppeln. Das erscheint manchen heute noch als krasse Utopie. Aber der Blick auf Entwicklungen rund um uns macht solche Perspektiven unausweichlich.

Müller-Marein

Ich glaube, meine Herren, wir haben jetzt einen gewissen Abschluß dieses Teils der Diskussion erreicht. Darf ich anregen, daß wir uns, schon mit Rücksicht auf die fortgeschrittene Zeit, nun zu dem Fragenkomplex äußern, den Herr Dr. Altmann am Ende seines Referats so eindringlich herausgestellt hat? Ich möchte gleich in medias res gehen: Teilen Sie den Vorschlag einer wesentlichen Veränderung der Organisation des deutschen Bildungswesens?

Edding

In der Frage der Organisation des Bildungsbereiches hat sich Herr Dr. Altmann für eine drastische Stärkung der zentralen Instanz ausgesprochen. Ich bin mit ihm darin einig, daß die vorhandenen Zuständigkeiten auf der Bundesebene nicht ausreichen. Das Bedürfnis nach Information und wissenschaftlicher Analyse wird infolgedessen nur ganz unzulänglich erfüllt. Es ist ein unmöglicher Zustand, daß das einzige im Ansatz genau diesem Forschungsbedürfnis dienende Institut wie das, an dem ich jetzt tätig bin, seit 10 Jahren vom Land Hessen allein getragen wird. Von Hessen aus gesehen, ist das eine große finanzielle Leistung. Am Umfang der Forschungsaufgabe gemessen, aber ist es viel zu wenig. Ein vom Bund und allen Ländern gemeinsam finanziertes Institut für Bildungsforschung mit dem Status der Unabhängigkeit, wie ihn die Max-Planck-Institute haben, scheint die richtige Lösung zu sein. Gleichzeitig müßte durch ein Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern eine Verstärkung der Arbeit des Statistischen Dienstes auf diesem Gebiet bewirkt werden. Schließlich erscheint es mir notwendig, Fragen der Kulturpolitik nicht nur in den Ländern, sondern auch auf nationaler Ebene zu diskutieren. Die bestehenden Institutionen tun dies nicht so, wie es erwünscht wäre. Entweder müßte man den Deutschen Ausschuß ganz neu konzipieren, oder man müßte einen Kulturrat schaffen. In den großen Weltentwicklungen, an denen wir teilnehmen, genügt es nicht, kulturpolitische Fragen, wie bisher üblich, nur in den Länderparlamenten zu diskutieren. Es muß auch eine nationale Willensbildung auf diesem Gebiet institutionell ermöglicht

werden. Ich bin gegen ein Bundesmonopol, aber das jetzige Ländermonopol erscheint mir auch nicht haltbar.

Sombart

Ich finde den Vorschlag sehr interessant, den Hellmut Becker kürzlich in dem schon erwähnten Aufsatz im "Merkur" gemacht hat. Er weist sehr interessant die wachsende Bedeutung der "Kulturpolitik" gegenüber der "Außenpolitik" alten Stils nach - zeigt, wie sich von den Aufgaben der Kulturpolitik her der Unterschied von "Innen-" und "Außenpolitik" auflöst und wie die internationalen Lösungen aus der globalen Situation des Menschen her eine natürliche Priorität vor den nationalen bekommen. Er meint darum, man solle in Deutschland mehr Sinn für diese Seite der außen- und innenpolitischen Verhältnisse zeigen und das dadurch dokumentieren, daß man einen Staatssekretär im Auswärtigen Amt mit kulturpolitischen Fragen beauftragt.

Wir würden damit auch eine Klippe des spezifisch bundesrepublikanischen Föderalismus umschiffen.

Altmann

Ich sehe es nicht nur als eine dogmatische Frage an. Wenn man sich überlegt, wie im Grunde die Kulturpolitik abgehandelt wird, so würde ich dazu folgendes sagen: Ein Staatssekretariat im Bundeskanzleramt ist lediglich ein letzter Appell an die alles überragende Autorität des Kanzlers. Diese Zeit ist vorbei. Das ist im Augenblick nicht mehr interessant. Dagegen hat dieser Mann die ungeheure Schwäche, daß er sich keinen Expertenapparat heranerziehen könnte.

Sombart

"Auswärtiges Amt" war Beckers Vorschlag.

Altmann

Das wäre dann nur für die auswärtige Kulturpolitik.

Sombart

Nein, ich glaube, heute gilt für alle Staaten, daß die entscheidenden Impulse von der internationalen Ebene ausgehen. Man bekommt die deutsche Kulturpolitik nur in den Griff (und aus dem Provinzialismus, den Sie sehr richtig beschreiben, heraus), wenn man die Dinge von höherer Warte sieht. Die Erfahrung der internationalen Zusammenarbeit zeigt andererseits, daß die Kompetenzstreitigkeiten zwischen den Fachministerien und den Auswärtigen Ämtern - ein schrecklicher Zopf - es im gegenwärtigen Stadium einem Staatssekretär mit besonderen Befugnissen im Auswärtigen Amt leichter machen würden als einem Bundeskulturminister, die Transformation der internationalen Beschlüsse auf die nationalen Verhältnisse vorzunehmen.

Heute ist es so, daß die Kultusministerkonferenz sich über das Auswärtige Amt in die internationale Zusammenarbeit einschaltet, d. h. sie entsendet einen Delegierten, der von irgendeinem Legationsrat des Auswärtigen Dienstes chaperoniert wird. Dieses Paar wird die "Siamesischen Zwillinge" genannt. Es wäre Aufgabe des Beckerschen Staatssekretärs, die innerstaatliche Kulturpolitik mit der überstaatlichen zu koordinieren. Doch könnte es sich dabei ja auch nur um eine Übergangslösung handeln, solange wir kein Kultusministerium haben und solange die Notwendigkeit, die innerdeutschen Verhältnisse mit denen der übrigen westlichen Welt zu koordinieren, beständig wächst.

Kogon

Das ist aber nicht das, was Herr Dr. Altmann meint.

Küppers

Ich frage mich, welche Konsequenzen die Einrichtung eines Staatssekretärs für auswärtige Kulturpolitik im Auswärtigen Amt haben würde. Höchstwahrscheinlich würde die bestehende Ordnung unserer Kulturpolitik dadurch nicht revolutioniert. Der Gedanke eines Staatssekretariats scheint mir in mehrfacher Hinsicht fragwürdig zu sein. Man muß sich fragen, was denn wirklich Neues von einer solchen Einrichtung zu erwarten sei. Es scheint mir sicher zu sein, daß ein Staatssekretär für auswärtige Kulturpolitik die Hauptaufgabe, vor der wir stehen, nämlich den Provinzialismus in

Deutschland zu überwinden, nicht meistern kann, weil diese Aufgabe gar nicht in seinen Zuständigkeitsbereich fällt.

Einer weiteren Zentrierung von kulturpolitischen Aufgaben beim Auswärtigen Amt kann ich nicht viel Sympathie entgegenbringen, insbesondere wenn sich diese Arbeit auch nach innen auswirken soll. Durch die Struktur der Bundesrepublik sind wir an sich schon nicht immer in einer glücklichen Lage, wenn die auswärtige Kulturpolitik durch den Außenminister oder seinen Staatssekretär vertreten wird, und nicht gleichzeitig durch einen Kultusminister.

Sehr deutlich bin ich aber gegen eine Zentralisierung sämtlicher Bildungs- und Kulturaufgaben beim Bund. So sehr ich die Argumente von Herrn Edding schätze und mich den guten Gründen - insbesondere was die Wissenschaftsförderung betrifft;-, die für eine solche Zentralisierung sprechen, nicht verschließen will, meine ich doch, daß die Frage der Zentralisierung beim Bund nicht nur eine kulturpolitische Frage ist, die von dem Gesichtswinkel der Wirksamkeit deutscher Kulturpolitik zu betrachten ist, sondern eine politische Frage schlechthin, weil sie eine Strukturfrage der Bundesrepublik betrifft. An dem föderativen Charakter möchte ich, gleichgültig, welche Regierung wir auch haben, nichts geändert sehen. Eine Verlagerung der Kulturpolitik schlechthin zum Bund würde aber diese föderative Struktur bei der jetzigen Situation endgültig zerstören. Meine Meinung ist begründet in einer großen Sorge um den inneren Charakter der Demokratie, in der wir uns befinden.

Müller-Marein

Aber wo liegt die Alternative?

Küppers

Natürlich dürfen wir nicht mit dem Grundgesetz in Konflikt kommen. Auch eine Änderung des Grundgesetzes halte ich nicht für gut. Dennoch kann man kulturpolitische Institutionen stärken, ohne mit diesem Grundgesetz in Konflikt zu kommen. Das sollte man nach meiner Meinung in bezug auf die Kultusministerkonferenz und auch andere Institutionen tun.

Müller-Marein

Müßte man dann die Kultusministerkonferenz nach Ihrer Ansicht reformieren? Müßte man den Herren dort mehr Vollmachten geben, oder was sollte man tun?

Küppers

Man müßte ihnen effektiv mehr Vollmachten geben.

Kogon

Finden Sie, daß die Ständige Konferenz der Kultusminister Entscheidendes von dem, was Sie sagen, leisten könnte?

Altmann

Die Konferenz müßte, wenn sie schneller koordinieren und die Länder mitverpflichten wollte, eine Behörde werden, eine wichtige Behörde mit exekutiven Möglichkeiten. Das würde aber meiner Ansicht nach der Verfassung eklatant widersprechen.

Schoberth

Die Beantwortung der Frage nach einem Bundesministerium für Kultur und Wissenschaft, die mindestens bei jeder Etatberatung in den einzelnen Ländern die Gemüter bewegt, darf nicht von den Ideologen usurpiert werden. Wir müssen unter allen Umständen versuchen, eine möglichst intensive Zusammenarbeit von Bund und Ländern zu erreichen. Sachkenner erklären, daß der Bund das Recht und die Pflicht zur Koordinierung der Kulturpolitik hat. Man muß also verhüten, daß der Föderalismus einen Amoklauf beginnt. Wir haben es in Deutschland nicht mehr mit Stammeskulturen zu tun. Die übernationale Operations- und Kooperationsmöglichkeit beruht auf einem gemeinsamen Duktus.

Edding

Vielleicht darf ich noch ein paar Argumente erwähnen, die dahin führen, daß es so nicht weitergeht. Ich möchte da anknüpfen, daß Schelsky sagte, dieser Bereich habe heute mehr mit wirtschaftlichen Problemen zu tun. Nehmen Sie etwa die Entscheidung, inwieweit die Bildungshilfe mit

hineingenommen werden soll. Das ist keine Sache, die von einzelnen Ländern getragen werden kann, sondern vielmehr eine Sache der Entwicklungshilfe des Bundes.

Es hat nicht allzuviel Sinn, mehr Menschen im Rahmen der Bildungshilfe auszubilden, als tatsächlich benötigt werden. Es müßten Zahlen festgestellt werden - und das ist keine Frage eines einzelnen Landes, sondern das geht aus der gesamten Entwicklung der Wirtschaft, des Arbeitsmarktes und der Betriebsstrukturen hervor;- , die sich nicht aus der Entwicklung eines einzelnen Landes beurteilen lassen. Im Hochschulbereich kommt hinzu, daß man die Freizügigkeit hat, also gar nicht für ein einzelnes Land planen kann. Dann kommt die Frage der Nachfrage, die vom Konsumenten ausgeht. Wir sind in einer Marktwirtschaft, und der Konsument müßte also eigentlich immer beobachtet werden. Was will er eigentlich, und was will er bei insgesamt steigendem Einkommen und der Tatsache, daß immer mehr Schichten in eine Einkommensgruppe rücken, die ihnen einen Spielraum gibt, in dem die Entscheidung für Bildungsausgaben möglich wird? Das ist ein beinahe zwangsweise wirkendes Element, das zum Ausbau der Bildungseinrichtungen nötig ist; denn der Wähler und Konsument wünscht kraft seines Einkommens nachweislich mehr und mehr, seinen Kindern eine längere Ausbildung zu geben. Neben der Nachfrage von der Wirtschaft ausgehend, von der Berufswelt, kommt dieser Druck von den Eltern, die eine solche Ausbildung wünschen. Auch das ist wieder etwas, was Sie überhaupt nicht in den Griff kriegen, wenn Sie einzelne Länder untersuchen. Heute machen, wie Sie wissen, von einem Geburtsjahrgang in Rheinland-Pfalz etwa 4% der Knaben und 2% der Mädchen das Abitur, im nebenanliegenden Hessen sind die Zahlen 10 und 8. Warum? Es sind keine Begabungsunterschiede, es sind wahrscheinlich auch keine Unterschiede der Wirtschaftsstruktur. Das ist für mich ein Beispiel dafür, daß diese Dinge nicht genügend geklärt werden auf der Länderebene. Das sind nur einige Argumente, die die alte Tradition, die Dinge zu beurteilen, zeigen - sozusagen von einem Unterrichtsministerium her. Oft nennen sich ja diese Ministerien schlicht und zutreffend nur Unterrichtsministerien, weil sie einen weiteren Horizont ungern ins Auge fassen. Da sind alle diese Entwicklungen traditionsgemäß überhaupt nicht drin. Es ist etwas ganz Neues für sie, daß man solche Dinge ins Auge fassen muß. Sie merken langsam, daß man, wie der Förster seinen Wald 150 Jahre voraus plant, diese Dinge sehr lange vorausplanen muß, damit man nicht wieder zu solchen Zuständen kommt, wie sie sich jetzt in den Hochschulen vielleicht am deutlichsten zeigen. Die Frage ist aber natürlich immer noch: Muß es dazu ein Bundesministerium geben? Ist ein irgendwie organisierter Forschungsstab nicht ausreichend, um so etwas vorzuklären? Ich bezweifle es. Meine ganze Praxis führt mich mehr und mehr dahin, zu sagen, weder die Kultusministerkonferenz in der jetzigen Form und Situation noch die Verstärkung dieser Organisation im Sinne einer Ländergenossenschaft, die nun als dritte Macht neben den Ländern auftritt, wäre das geeignete Instrument.

Sombart

Ich möchte eine Frage an Professor Edding stellen, nur um zu wissen, ob ich ihn richtig verstehe. Würden Sie mir recht geben, wenn ich sage, daß wir im Grunde genommen die Aufgaben, die Sie definiert haben (und auf die ja auch ich, weitgehend angeregt durch Ihre Schriften, in dieser Diskussion hinweisen wollte), nur dann richtig in den Griff bekommen können, wenn wir sie von der internationalen Ebene her angehen? Daß es eben nicht genügt, sich auf Hessen und Rheinland-Pfalz zu beziehen, sondern daß man die wissenschaftliche Forschung, aber auch die Organisation des Erziehungswesens der Bundesrepublik überhaupt nur dann sinnvoll konzipieren kann, wenn man weiß, was in Kanada, Nordamerika, Frankreich etc. geschieht, und es damit koordiniert?

Edding

Ich möchte nicht mißverstanden werden, denn hier handelt es sich um ein sehr heißes Eisen. Man hat mir oft vorgeworfen, wenn ich internationale Vergleiche ziehe, so sei das sozusagen ein Armutszeugnis. Man schießt zu dem Nachbarn, wenn man selbst nicht weiß, was man zu tun hat. Nun also, ich verstehe, daß wir in erster Linie hier uns fragen sollten: Was möchten wir haben? Was für Schulen und Hochschulen möchten wir für unsere Kinder haben? Welche Art von Schulen, die wir praktisch sehen, möchten wir zum allgemeinen Schultyp machen, und wie möchten wir die Aufgabenverteilung zwischen Familie, Schule, Betrieb und die Aufgabenverteilung über das Leben auf der Schule und in der sich mehr und mehr ausbreitenden Erwachsenenbildung à la longue bei uns formen? Das kann man aus unserer Geschichte entwickeln und aus unseren Wünschen, wie sie sich unabhängig, vielleicht unabhängig, von dem, was im Ausland geschieht, bilden. Auf der anderen Seite bin ich der Meinung, daß man dieses Vergleichen überhaupt nicht unterlassen kann, der Wissenschaftler schon überhaupt nicht. Der Gedanke, daß man von den anderen lernen kann, ist ja nicht von der Hand zu weisen. Es ist ziemlich eindeutig, daß bestimmte Wohlstandsniveaus, der Spielraum des Einkommens, der verbleibt, wenn die Lebensnotwendigkeiten gesichert sind, sich

auswirken. Dieser Spielraum ist jeweils sehr verschieden. Er ist heute in USA mindestens doppelt so groß wie bei uns. Wir hoffen aber, in fünfzehn oder zwanzig Jahren auch so weit zu sein. Also können wir aus ihrer Situation für die Zukunft lernen. Denn wie sie ihr Geld ausgeben, ist für uns lehrreich, wenn wir wissen wollen: in welcher Richtung wollen wir unser Bildungswesen entwickeln?

Um noch einmal direkt auf die Frage nach einem Bundeskultusministerium zurückzukommen, so würde ich sagen: Laßt uns doch einmal sehen, wie die Organisation in all den Ländern funktioniert, die ein zentrales Kultusministerium haben? Ein systematischer internationaler Vergleich der Ordnungsformen auf diesem Gebiet, der Theorien, die dahinterstehen, der Praxis, der Vorteile, der Nachteile, würde uns klüger machen. Warum soll man dieses große internationale Experimentierfeld, das man fast ganz ohne Kosten nutzen kann, nicht benutzen? Aber ich versichere Ihnen, es geschieht bei uns in dieser Hinsicht so gut wie gar nichts.

Ich möchte nicht für eine zentrale Organisation sprechen. Ich halte es immer für falsch, wenn ein Prinzip einseitig und total angewandt wird. Wenn ich mich skeptisch zu den bestehenden Verwaltungsformen äußerte, so vor allen Dingen deswegen, weil die Information, die wir heute brauchen, im Rahmen des gegenwärtigen Systems nicht zustande kommt. Der bisherige Apparat gerät mehr und mehr in Gefahr, unwirtschaftlich zu werden und den auf uns zukommenden Entwicklungen nicht zu genügen. Wir können nicht ausschließlich auf Länderebene diskutieren. Es geht hier doch um gemeinsame nationale und gleichzeitig mindestens um europäische Fragen.

Müller-Marein

Meine Herren, nachdem ich feststellen muß, daß Mitternacht schon längst vorüber und es inzwischen Dienstag geworden ist, darf ich Herrn Körber gleich das Schlußwort erteilen.

Körber

Meine Herren, ich werde mich auf wenige Sätze beschränken. Diese Diskussion hat nach einigen intensiven Streitpassagen ein gutes Ergebnis gebracht. Gerade im Streit der Standpunkte treten neue Perspektiven zutage, und um die Findung neuer Gesichtspunkte im deutschen Bildungs- und Ausbildungsbereich geht es hier ja. Es wäre wohl sehr günstig, wenn im Anschluß an das Thema von Herrn Dr. Altmann dieser Fragenkreis einmal aus der Sicht des Europäers diskutiert werden könnte. Herr Dr. Altmann hat aus der nationalen Sicht die geschichtliche Fragwürdigkeit des Bildungswesens hervorgehoben, aber auch neue Akzente, neue Möglichkeiten, neue Initiativen entwickelt. Diese Akzente sind nicht zu Ende diskutiert worden. Das ist auch in diesem Rahmen nicht möglich. Aber es ist der Sinn unseres Gesprächskreises, Probleme anzuvisieren, die die Kernfragen unserer heutigen Gesellschaft in Europa und Übersee ausmachen. Wir stehen am Ende unserer Tagungen stets vor der Notwendigkeit, offen gebliebene Probleme weiterzubehandeln mit dem Ziel, positive und anwendbare Lösungen zu erarbeiten. Sie wissen ja, daß sich unsere Gesprächskreise thematisch um die Fragen aus Wirtschaft, Wissenschaft, Sozialpolitik und Technik ranken und jeweils ein spezielles Thema zur Erörterung steht.

Wir haben uns vorgenommen, nach jedem Gesprächskreis eine Reihe von profilierten Wissenschaftlern, Wirtschaftlern und Technikern zu bitten, im Rahmen einer - wie wir es nennen wollen - Freien Akademie praktisch weiterzuarbeiten. Die Teilnehmer der Freien Akademie des Bergedorfer Gesprächskreises sollen zu diesem Zweck über bestimmte Problemstellungen Forschungsaufträge erhalten. Es ist daran gedacht, daß sie zu einer mehrtägigen Klausur an dafür geeigneten Plätzen zusammenkommen, um in gemeinsamer Arbeit Lösungsmöglichkeiten vorzuschlagen. Die Ergebnisse werden dann in Form von Studienheften publiziert.

Der Originalplan, den ich Ihnen hiermit überreiche, gibt modellhaft das wieder, was ich eben kurz vorgetragen habe. Darf ich Sie bitten, sich mit dieser Aufgabe vertraut zu machen. Ich würde mich freuen, auch hierfür Ihre Mitarbeit gewinnen zu können.

Meine Herren, für heute meinen aufrichtigen Dank. Auf ein gutes Wiedersehen hier in Bergedorf oder bei einem der nächsten Rencontres in unserer Freien Akademie.