

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung der herausgebenden Stelle dar. Sie dienen lediglich der Unterrichtung und Urteilsbildung.

WILHELM FLITNER

Humanismus und humanistisches Bildungsideal

Der folgende Aufsatz wurde mit freundlicher Genehmigung des Autors wie des Verlages dem bei Walter Kerber, Frankfurt, erschienenem Buche „EUROPA, VERMÄCHTNIS UND VERPFLICHTUNG“ entnommen. Der Beitrag von Professor Flitner mit Änderungen und weiteren Ausführungen stellt ein Kapitel aus einem größeren Werke dar, dessen Veröffentlichung in etwa zwei Jahren zu erwarten ist.

Europa bildet unter mehrerlei Aspekten eine innere Einheit; einer davon ist der pädagogische. Auf diesem Feld ist das gemeinsame Erbe des heutigen Europa durch die Kennworte des Humanismus und des „humanistischen Bildungsideals“ oder „Bildungsprinzips“ gekennzeichnet. Nehmen wir den Begriff Europa nicht in seinem geographischen Sinne und auch nicht als eine historische Kategorie, so bedeutet er darüber hinaus den inneren Bestand einer noch lebendigen Tradition. Er meint dann einen Bestand erworbener Möglichkeiten geistig-sittlichen Daseins, verbunden mit Daseinsauslegungen, in denen diese Möglichkeiten realisiert werden können. Dieser Bestand ist nicht einfach, sondern vielschichtig. Er enthält so etwas wie die Erbschaft aus verschiedenen Familien, aus der sich die Gegenwart jeweils nach ihren Lebensmöglichkeiten ihre Wohnung einrichtet. Nach Goethes tiefem Mahnwort ist das Erben nicht bloß etwas Äußeres, es ist ein innerer Vorgang; es kostet Bemühungen und sogar den Einsatz der Person: „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen.“ Der Reichtum wie die Schwierigkeit des europäischen Menschentums beruht darauf, daß sehr verschiedenartige Reiser auf eine ganze Gruppe verschiedenartige Volksstämme gepfropft worden sind und nun eine Lebensgemeinschaft bilden. Auf dem Boden der keltischen, slawischen, iberischen, germanischen Volksmoral haben sich neue Sinn-deutungen und Lebensverhältnisse angesiedelt: die Gebilde der mittelalterlichen Feudalherrschaften und freien Bürgerstädte, des Imperiums und der Territorien, der großen Monarchien und der modernen Nationalstaaten. In eine grundherrlich-bäuerliche Sozialwelt hat sich der moderne Staat und das städtische Gewerbe, zuletzt die industrielle Arbeitswelt der Gegenwart eingeschoben. Vor allem hat sich geistig ein vielfacher Umbruch vollzogen, dessen Folgen noch heute überall sichtbar sind und unser Dasein bestimmen. Da ist die Romanisierung der archaischen Volksstämme des Südens und Westens eingetreten und bis heute in Sprache,

Temperament, Gefühlsart und Sitte der romanischen Länder wirksam; es folgte die Christianisierung des ganzen Abendlandes von Rom aus; sodann die Kirchenspaltung, die Bildung großer Sprachnationen mit eigenen Literaturen; zuletzt die Technisierung der wichtigsten europäischen Länder. Alle diese Schicksale und Wandlungen betrafen die ganze Völkergruppe gemeinsam; durch alle Krisen hindurch behielt sie ihren geistigen Zusammenhalt. Er beruht auf der christlichen Mission einerseits, auf der Überlieferung antiker Philosophie, Wissenschaft, Literatur und Formensprache andererseits. Der geistig-sittliche Gehalt beider Überlieferungen ist in immer neuen Anläufen nicht nur angeeignet worden, sondern hat den Anstoß zu produktiver Weiterarbeit gegeben.

Zweifel an dieser These sind zuerst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aufgekommen, seitdem die europäische Menschheit Verwandlungen durchmacht, die nur mit denen tausend Jahre zuvor vergleichbar sind. Die industrielle Gesellschaft und die Welt der europäischen Auswanderer haben eine Seelen- und Geistesverfassung hervorgebracht, die das Erbe nicht mehr zu würdigen scheint. Es ist noch unklar, wieweit sich diese Menschenart von der Gesamttradition loslösen wird. Mahnungen und düstere Untergangsprophezeiungen begleiten den Prozeß, in dem sich alte Ordnungen und Innenzustände auflösen. Es entsteht eine Sinnesart und Lebensweise, die sich mit der modernen Technik, Staatsverwaltung und Wirtschaft auch auf solche Völker überträgt, welche nicht in den europäischen Geistes-traditionen gestanden haben. Sie übernehmen den Technizismus und die Industrie, allenfalls auch noch die Naturwissenschaften, aber die tieferen Schichten der europäischen Traditionen werden von ihnen nicht mit angeeignet. Es breitet sich der Europäismus unserer Zivilisation aus ohne die Basis unserer älteren Kultur.

Diese vielerörterte Gegenwartslage ist ein Hauptgegenstand moderner Gesellschaftswissenschaften; sie betrifft auch das pädagogische Pro-

blem zentral. Hier steht die Frage voran, ob die traditionelle europäische Denkweise der Gegenwartslage noch gewachsen ist, oder einer anderen, modernen und traditionsärmeren, Platz machen muß.

Das Kernstück der traditionellen Denkweise ist eine Zeitlang durch die Begriffe „Humanismus“ und „humanistisches Bildungsideal“ bezeichnet worden. Prüfen wir in der übersichtlichen Kürze, die hier nur möglich bleibt, wie es mit dieser Denkweise heute steht, ob sie sich behaupten läßt, und wenn ja, in welchem Sinne.

INHALT DIESER BEILAGE:

Wilhelm Flitner

Humanismus und humanistisches Bildungsideal

Henry M. Wriston

Wird das amerikanische Erziehungssystem den „nationalen Interessen“ gerecht? (S. 125)

Diese Übersicht muß zunächst auf die Geschichte des pädagogischen Systems eingehen, das mit jenen Stichworten gemeint ist. Es wird danach erst erörtert werden können, wie sich dieses System in der gegenwärtigen Welt behaupten kann, oder ob sein Untergang unaufhaltsam ist.

Es sind zwei dauerhafte Tendenzen, welche den Humanismus in der abendländisch-europäischen Welt begründet und lebendig erhalten haben. Die eine liegt auf dem didaktischen Gebiet und könnte die scholastische heißen; die andere kommt aus philosophischen Quellen; beide sind zusammengefloßen.

Die scholastische Tendenz ist entstanden aus einer Entscheidung, welche die christlichen Kirchenlehrer des dritten Jahrhunderts getroffen haben: sie haben die heidnische und weltliche Überlieferung des Altertums, soweit sie der Form und dem Gehalt nach als literarisch musterhaft gelten konnte, für Schulzwecke dadurch

aufbewahrt, daß sie aus ihnen eine Vorlehre für die kirchlichen Studien und Wissenschaften gemacht haben. Als in den kritischen Zeiten der Völkerwanderung und des Arabereinfalls die griechisch-römische Bildung im Westen ihre soziale Grundlage verlor, blieben die weltlichen Wissenschaften, Philosophie und Poesie des heidnischen Altertums in den Klöstern und Kathedralschulen des Abendlandes auf diese Weise erhalten.

Was aber zunächst nur für Schulzwecke aufbewahrt blieb, gewann bald ein selbständiges Leben. Sein Eigenwert wurde nach und nach erfaßt und regte zum Nachahmen und Weiterbilden an. Virgil war nicht mehr ein bloßes Schulbuch, aus dem ein schönes Latein zu erlernen war, er wurde als ein Dichter von tiefen Empfindungen und Gedanken verstanden; sein sentimentalischer und reflektierter Charakter weckte Nachahmung, seine Religiosität konnte auf die christliche Empfindsamkeit einwirken. Virgil konnte als ein heidnischer Prophet verstanden werden, der auf Christus vorausgedeutet habe; er wurde zu einer Gestalt, die würdig war, den christlichen Dichter durch Hölle und Fegefeuer zu führen. Cicero wurde von Petrarca als Autor des reinsten, schönsten Lateins betrachtet; aber darüber hinaus konnte auch seine Lebensauffassung für abendländische Christen bedeutsam werden, war doch auch der Kirchenlehrer Augustin durch die Lektüre eines Dialoges von Cicero dazu gelangt, sich von der Wirklichkeit eines transzendenten Bereichs zu überzeugen; das war für ihn der erste Schritt zu einer neuen christlichen Philosophie geworden. Wie der große Redner und der bedeutendste lateinische Dichter, so wurden auch die beiden griechischen Philosophen, Aristoteles vom 12. Jahrhundert ab und Platon besonders im 15., erst als Wege zu christlicher Philosophie verstanden, dann in ihrer Selbständigkeit begriffen und zu Gesprächspartnern einer erneuerten Philosophie.

Wahrscheinlich liegt bereits in der Auswahl der Autoren, die am treuesten bewahrt worden sind, eine pädagogische Entscheidung vor. Man

„Menschwerdung des Menschen“

Von den antiken Dichtern, Schriftstellern und Denkern hat die europäische Welt in wiederholten Bemühungen jedesmal etwas Neues gelernt. Seit hundert Jahren scheint es allerdings vielen, man dürfe den alten Schulranzen nunmehr endgültig ablegen und auf dem Boden verstauben lassen. Aber auch über den christlichen Glauben hat man so gedacht, der vom materialistischen Denken widerlegt, vom idealistischen her überflüssig geworden schien: und doch ist er erneut verstanden worden, und das Denken bezieht sich wieder auf ihn. Vielleicht werden sich auch Seelenlagen ergeben, in denen abermals Neues auch im vorchristlichen Altertum entdeckt und das neue Europa daran produktiv werden kann.

Im weiteren Sinne des Wortes meint „Humanismus“ dieses Bestreben, vom Altertum menschlich Bedeutungsvolles zu lernen oder sich von ihm zu tieferem Begreifen der condition humaine

darf vielleicht die These wagen, daß die tiefsten und formschönsten Werke der Philosophie, Poesie und Literatur erhalten geblieben sind. So schmerzlich auch der Verlust vieler Lyriker und Tragiker beklagt werden mag, das Wertvollste ist geblieben. Es ist verständlich, daß gerade diese Werke aus ihrer Dienststellung herauswachsen, in der sie mit der christlichen Theologie zunächst schulmäßig verbunden waren. Sie erlebten Renaissance. Die Geschichte der abendländisch-europäischen Bildung hat über tausend Jahre hindurch eine Reihe solcher Wiedererweckungen des „Eigengeistes“ antiker Autoren erfahren, die jedesmal einen produktiven Anstoß für das neue Europa mit sich brachten. So ist von einer karolingischen und ottonischen Renaissance gesprochen worden; die Wiedergewinnung des Aristoteles zur Zeit des Albertus Magnus und Thomas von Aquin läßt die scholastischen Wissenschaften aufblühen. Die Florentiner Renaissance, die ganz Oberitalien erfaßt, beginnt mit der Entdeckung von Cicerotexten, weckt aber bald das universale Interesse an allen Resten des Altertums und bringt einen Wettstreit aller Künste und Wissenschaften mit den antiken Meistern hervor. Zuletzt sind es die gelehrten Antikestudien nach der strengen philosophisch-historischen Methode im Zeitalter Winkelmanns, F. A. Wolfs und Humboldts, die eine produktive Kraft auf künstlerischem und philosophischem Gebiet entwickeln. Vielleicht ist diese „neuhumanistische“ Bewegung noch nicht einmal die letzte Renaissance in Europa gewesen. Spätere Geschlechter könnten feststellen, daß auch das 20. Jahrhundert seine eigene Weise besitzt, aus dem Umgang mit dem Altertum Nahrung zu ziehen: die Studien der Philologen und Ausgräber stehen in Blüte; noch nie hat es so viele Italien- und Griechenlandfahrer bei den Völkern nördlich der Alpen gegeben, noch nie so zahlreiche und gute Ausgaben und Übersetzungen, und die Dichter haben auch in der Epoche von Hoffmannsthal bis zu Anouilh sich von antiken Stoffen inspirieren lassen.

inspirieren zu lassen. Das Wort bezeichnet hier eine rein historische Kategorie. In unbestimmter Weise dient dieser Rückbezug auf die größten Werke und Persönlichkeiten des Altertums der „Menschwerdung des Menschen“. Worin diese inhaltlich zu sehen sein soll, das wird in jeder Epoche und von jeder dieser Renaissance anders beantwortet. Gemeinsam ist allen diesen Rückbesinnungen und Geistesdurchbrüchen nur dies eine: daß der Mensch sich in dieser Begegnung „höher“ und „reiner“ verwirkliche. Will man bestimmter dartun, was mit Humanität gemeint ist und was mit dem Gegenbegriff des Barbarischen, so muß man die verschiedenen Lebensformen studieren, die als Wunschbilder („Ideale“ der Humanität) jeweils bei solchen Durchbrüchen und Neubegegnungen deutlich geworden sind — etwa im Lebenskreis Augustins oder der scholastischen Dominikaner, oder der Florentiner Akademiker zur Medizäerzeit, oder

in Weimar und Schloß Tegel zur Zeit Goethes und Humboldts. Keine Definition wird diese verschiedenen Begriffe des Menschentums erfassen, und doch ist hier gemeinsamer Bezug auf die antiken Rhetoren, Philosophen, Dichter und Künstler offenkundig. Europa würde verarmen, wenn es diesen Bezug aus seinem künftigen Bemühen streichen würde.

Aber es hat sich eine neue Chance für den Humanismus in diesem weiten historischen Sinn in den jüngsten beiden Jahrhunderten ergeben. Sie liegt in einem Phänomen, das unter allen Kulturen sonst kein Analogon haben dürfte: in dem Auftreten von nationalen Humanismen, die gleichwohl untereinander in Kontakt bleiben und ihre Universalität bewahren. Es handelt sich um das Phänomen, welches Goethe als „Weltliteratur“ bezeichnete.

In gewissem Sinne sind die Studien des Altertums seit dem Ende des 18. Jahrhunderts entbehrlich geworden, so sehr sie auch noch unausgeschöpft sein mögen. Die Denkweisen, die Lebensformen, die großen Werke, die originalen Persönlichkeiten Europas, die sich dargestellt haben, sind zwar selber am Altertum gewachsen; aber sie bilden nunmehr eine „klassische“ Welt für sich. So bildend es gewesen ist. Livius und Tacitus zu lesen: Jakob Burckhardt und Ranke sind es in erhöhtem Maße. Groß ist Virgil, größer noch Dante. Die klassische Literatur Englands vom Zeitalter Shakespeares bis ins 19. Jahrhundert, die Literaturen Frankreichs und Spaniens, die deutsche um Goethe sind selbst ein Altertum für uns und eine reiche, klassische Schule der Humanität. Jede europäische Nation hat bereits ein goldenes augusteisches Zeitalter hinter sich, und alle diese Literaturen, Personen, Kunstwerke, Philosophien Europas sind untereinander verbunden und aufeinander bezogen. Neben dem altsprachlichen Gymnasium wäre ein modernes, in rein humanistischem Sinne denkbar, das sich auf die europäische Klassik stützen und aus ihr die gleiche Grundschulung schöpfen könnte, die ehemals über das Lateinische und Griechische gewonnen wurde. Die antiken Studien würden damit nicht preisgegeben werden, sondern nur an eine andere Stelle rücken. Je größer die Distanz des modernen Lebens der industriellen und demokratischen Gesellschaft vom „klassischen Europa“ wird, um so mehr wird die humanistische Bildung aus der europäischen Geistes-tradition geschöpft werden müssen; die antiken Studien treten in die Tiefe des Hintergrundes zurück. Aber auch bei diesem Rückbezug auf die europäische Klassik würde es sich um die Fortsetzung des humanistischen Bildungsprinzips handeln. Das Wesentliche dieses Prinzips wäre also, von der didaktischen („scholastischen“) Seite her gesehen: die Bildung des Menschen zum Eigentlich-Menschlichen wird dadurch erleichtert, daß der gegenwärtige Geist sich betrachtend und liebend mit einer Klassik beschäftigt, welche fundamental ist, und zu der das gegenwärtige Geistesleben in einer fruchtbaren Distanz steht. Dieses Prinzip ist ein originales und grundlegendes Phänomen in der europäischen Geistigkeit von ihrem Ursprung an.

Die philosophischen Einflüsse

Der „Humanismus“ Europas hat aber neben diesem Ursprung im didaktischen Problem einen zweiten, einen philosophischen, der seine eigene Problematik hat.

Europa hat aus der Philosophie des Altertums gelernt und daraus seine eigene philosophische und wissenschaftliche Produktion entwickelt. In den Epochen der europäischen Geistesgeschichte ist immer ein Rückbezug des weiter vordringenden Philosophierens auf antike Systeme der Philosophie oder auf bestimmte Denker festzustellen. Auf den Augustinismus und die frühmittelalterliche Scholastik haben die Neuplatoniker den bestimmenden Einfluß ausgeübt; danach ist Aristoteles hervorgetreten und bis ins 17. Jahrhundert hinein herrschend geblieben. In der Renaissance des 15. bis 18. Jahrhunderts wurden daneben die Moralphilosophen des Altertums einflußreich: erst Cicero, Seneca und die Stoiker, dann trat Epikur stärker hervor, danach Sokrates, zuletzt Heraklit und die Vorsokratik überhaupt, zwischendurch immer wieder Platon und Plotin. Jede philosophische Epoche des Abendlandes ist durch die Beziehung zu einer Gruppe antiker Denker zu charakterisieren. Diese Erscheinung gehört noch in das Phänomen hinein, das unsere historische Betrachtung aufzuweisen suchte.

Aber innerhalb dieses Phänomens ist ein anderer spezieller Vorgang bemerkenswert, der für den pädagogischen Humanismus bedeutsam ist. Es wurde eine Lehre vom Menschen und von der eigentlichen Menschlichkeit aufgebaut, die eine eigene Tradition bildete. Sie wurde in der Sphäre der Erziehung und Bildung besonders stark wirksam. Diese Lehre vom Menschen ist zwar auch unter dem Einfluß der philosophischen Strömung bald so, bald anders gewendet worden, aber sie besaß einen eigenen antiken Ursprung und beharrte in einer eigenen Überlieferung, so daß jene philosophischen Einflüsse nur eine Substanz färbten, die ihre eigene Abkunft hat. Sie geht auf die antiken Rhetorikschulen zurück und hat ihre erste und klassische Gestalt von Isokrates, dem Zeitgenossen Platons, aufgeprägt erhalten. Sie überdauerte das Mittelalter, ist in der italienischen Renaissance erneuert worden und hat sich dann dem ganzen europäischen Bildungswesen mitgeteilt. Diese Bewegung birgt zweierlei in sich, das auseinanderzuhalten ist, wenn man ihren Ertrag und ihre Geltung richtig beurteilen will: erstens enthält sie eine pädagogische Erfahrung. Zweitens neigt sie zu einer bestimmten Philosophie über den Menschen; sie führt also eine philosophische Anthropologie bei sich.

Die Entdeckung — einer der großen Funde griechischen Schauens und Wissens — ist die, daß der Mensch sich in seiner ganzen Seinsweise kultiviert, wenn er seine Sprache pflegt. Die Kultivierung der Sprache besteht darin, daß die Norm, die in der Sprache objektiv bereit liegt, dem Redenden im Gebrauch fühlbar wird. Zur Stütze dieses Gefühls dient es, wenn die Gesetze der Rede und des Sprachbaus bewußt gemacht werden. Durch Zucht im Reden und Schreiben

und gleichzeitige Bereicherung des Ausdrucks, durch Umgang und freie Nachahmung von Vorbildern kultiviert sich nicht nur die Sprache, sondern die gesamte Haltung. Die elegante und urbane Rede bringt zugleich eine Lebensform hervor, in welcher eine solche Sprache erst sinnvoll wird: die Verkehrsform des Umgangs, die Rücksicht nimmt und versteht, der nichts Menschliches fremd bleibt, und die, besonnen und umgänglich, mitteilend und zurückhaltend zugleich, ein gesittetes Leben und wechselseitige Einflußnahme aufeinander anstrebt. Aus solchen urbanen Gesinnungen heraus lebt der rhetorische Gebildete. Die Wissenschaften stellen sich in den Dienst einer solchen gesitteten Lebensart. Aus diesem Ethos der erneuerten Rhetorik ist die Dichtung, die Kunst der Prosa, wohl sogar die große Musik von Orlando di Lasso bis auf Bach hervorgegangen. Auch die Philologie und Altertumforschung bis hin zur Germanistik und den Geisteswissenschaften des 19. Jahrhunderts lebt noch von diesem ethischen Impuls. Erstreben sie doch alle eine Kunst des Verstehens, welcher nichts Menschliches fremd bleibt; aber zugleich sind sie die Hüterinnen eines gesitteten Stils, welcher Teilnahme und Rücksicht, schließlich Veredelung des Menschen erstrebt. In allen diesen Wissenschaften und Künsten ist eine geheime Pädagogie der Huma-

nität am Werke; ihr Ziel ist die Fühlsamkeit und die Haltung teilnehmender Menschlichkeit.

Freilich handelt es sich hier lediglich um eine Möglichkeit. Die urban-gesittete Verfassung des Innern ist keine mechanische Folge rhetorischer Ausbildung! Es müssen tiefere religiöse Motivationen dazukommen, es müssen auch einige soziale Vorbedingungen erfüllt sein, wenn sich die sprachliche Kultur so mit der sittlichen vermählen soll, wie jene pädagogische Theorie will. Die Geschichte des rhetorischen Humanismus kennt zahlreiche Beispiele von ganzen Epochen und von Modeströmungen, in denen hohe sprachliche Verfeinerung mit sittlichem Zerfall zusammengingen. Die Polemik gegen das humanistische Bildungsprinzip im Verlauf der letzten hundert Jahre hat sich auf diese Erscheinungen berufen können. Es gibt nicht nur eine eitle und hohle Rhetorik, sondern auch eine Art schizophrener Spaltung zwischen einer hochgezüchteten sprachlich-ästhetischen Kultur und einer Haltung, die im politischen Leben oder in der Erfüllung grundlegender Menschenpflichten kläglich versagt. Das ändert aber nichts an dem Tatbestand, auf den es hier ankommt. Die sprachliche Kultur enthält in sich eine einzigartige Möglichkeit, den Menschen sittlich zu veredeln und die echte Menschlichkeit zu erwecken. Diese Erfahrung bleibt wahr und ist wiederholbar.

Was ist der Mensch?

Aber was heißt in solchen Redewendungen „Menschlichkeit“? Worin wird das Eigentliche des Menschseins gesehen? Auf diese Frage gibt es zunächst die Antwort der Religion. Was der Mensch ist, das ist für den Christen durch die paulinischen Briefe beantwortet; eine andere, aber noch in vielem verwandte Antwort entnimmt der orthodoxe Jude dem Alten Testament, der Mohamedaner dem Koran; in der Nachfolge antiker Philosophenschulen entstanden ganz abweichende Antworten, worunter die Lehre vom Mikrokosmos Mensch die tiefste ist. In den religiösen Lebensauslegungen war die pädagogische Frage, wie der Mensch auf sich selbst einwirken könne, um sich zu veredeln oder zu vervollkommen, nicht eigentlich beantwortet. Es werden Vorschriften gegeben, sittliche Gebote aufgestellt, rituelle und rechtliche Ordnungen festgelegt, und der einzelne wird ermahnt, sich in allen Handlungen und Unterlassungen danach zu richten. Gegenüber dem Tatbestand der fortdauernden Verfehlungen gegen diese Gebote gibt es keinen anderen Schutz als Buße und Askese — die Übung im Entsagen. Man gibt dem Leben eine Einrichtung bei der die Versuchung zur Sünde auf das geringste Maß beschränkt wird, und die Buße für begangene Verfehlungen eine gesetzliche Ordnung erhält. Daß sich daraus eine Tiefe der Andacht und eine Reinigung des Herzens ergeben konnte, die faktisch eine Menschlichkeit von hoher Vollkommenheit hervorrief, ist in der Geschichte der östkirchlichen wie der abendländischen Askese nachweisbar; dieses Streben hat vielleicht die stärksten pädagogischen Impulse

der abendländischen Geschichte mit ausgelöst. Aber der Weg bleibt noch negativ. Es handelt sich um eine Vervollkommnung durch Entsagen und Opfer: es ist die tiefste und geheimnisvollste „Humanität“, die in solcher Negation erworben wird. Aber gibt es neben der Vermenschlichung durch die „Mortifikation“, durch Abtötung der Lebenstrieb, auch einen positiven Weg?

Einen solchen zeigte die Rhetorik mit ihren ethischen Bewertungen, und diese ihre ethische Tendenz wurde erfindungsreich, als die Spekulation über den Mikrokosmos Mensch zu ihr hinzutrat. Wird der Mensch als Analogie zum Kosmos, und dieser als eine geisterfüllte Ordnung aufgefaßt, werden beide aber, Welt und Mensch, zugleich weiterhin als Geschöpfe Gottes verstanden, so ergeben sich ethisch-pädagogische Antriebe neuer Art. Der Mensch betrachtet sich als eine reich begabte „Natur“. Die Kräfte des Alls sind in ihm, aber sie sind in individueller Stärke und Mischung da, und an einem einmaligen Standort und Zeitpunkt. Er vervollkommnet sich und „wird, der er ist“, wenn er seine Kräfte allseitig braucht, steigert und übt, sie aber zugleich zu einem „harmonischen Ganzen“ temperiert. Dann stehen nebeneinander originale Individuen, sie verkehren miteinander und bereichern sich dadurch, sie sollen sich aber als ein Ganzes von innen her ordnen. Damit wird jedes Individuum auf seine Weise Gleichnis des Weltgesetzes und spiegelt dessen Schönheit. Es erfüllt sich im Menschen alsdann, was der Schöpfer ihm zuge-

dacht hat — darin liegt die „Würde“ des Menschen.

Pädagogisch folgt daraus: man erwecke im einzelnen ein strebendes Bemühen um diese Ausweitung und Einstimmung mit sich selbst; man begründe unter diesen strebenden Einzelnen einen „bildenden“ Verkehr. Die Mittel ergeben sich aus den Erfahrungen der rhetorischen Pädagogie: die Sprachbildung und die Kultivierung urban-gesitteten Verkehrs im Medium der Rede und fühlbaren Denkens wird zum Hochweg der humanen Formung des Inneren. Die Pädagogie der Askese ließ sich diesem System einfügen: Entsagung liegt einerseits in dem Prinzip der Individualität; sie liegt ferner in dem Gleichnischarakter der inneren Form. Goethe hat in seinem Roman „Wilhelm Meisters Wanderjahre oder die Entsagenden“ diese Pädagogie des Renaissancehumanismus zu Ende gedacht. Er hat auch versucht, die soziologischen Voraussetzungen dieses „humanistischen Ideals“ aufzuhellen. Er zeigte, daß zur human entfalteten Individualität auch die Einschränkung des Wirkens auf eine berufliche Leistung gehört, und daß, wer sich eigentlich menschlich bilden will, zugleich dienen muß. In einer Gesellschaft, die gemeinsam wirtschaftet und sich rechtlich-gesellig ordnet, muß die frei entwickelte Individualität zugleich „sich zu einem Organ machen“, das für das Ganze sich mitverantwortlich verhält.

Der pädagogische Humanismus, der sich anfänglich im Kreis von Klerikern (wie Petrarca und Erasmus) entwickelte, dann sich auf die gelehrten weltlichen Berufe, protestantische Geistliche und den höfischen Adel übertrug, wurde durch die Auffassungen, die Pestalozzi, Goethe und die Kreise um den Freiherrn vom Stein ausbildeten, auch auf die Verhältnisse der demokratisch-industriellen Epoche umgedacht. Ende des 18. Jahrhunderts setzte sich der philanthropische Gedanke durch, daß jedem Volksglied eine Menschenbildung im humanistischen Geiste zukommen müsse. Die moderne Volksschule mit ihren Aufbauten bis hin zum Erwachsenenbildungswesen mit seinen Volkshochschulen und Volksbüchereien entstand. Auch diese Einrichtungen erstrebten die harmonische Entfaltung aller heilen menschlichen Kräfte, auch hier wurde in der Sprachbildung das wesentliche Entfaltungsmittel gesehen. Inzwischen hatte man im Zeitalter Herders die kultivierte volkstümliche Sprachform sehen und achten gelernt; es ergab sich das Programm einer humanistischen Bildung ohne lateinische Rhetorik und ohne die Voraussetzungen einer gelehrten und literarisch erlesenen („eleganten“) Kultur. Die Verwirklichung dieses Programms sowohl in der deutschen Volksschulbildung des 19. Jahrhunderts wie im skandinavischen Hochschulwesen und in der englischen Adult Education kann wohl kaum bestritten werden. Ebenso ist aber zu erkennen, daß auf anderem Wege in den lateinischen Nationen eine volkstümliche Sprachbildung besteht, die sich unmittelbar aus der Bildung der rhetorisch geschulten Adelsschichten dieser Völker herleitet. Dieser volkstümliche Humanismus der

Romania zeigt bis heute die Darstellungsfreude der rhetorischen Bildung ebenso wie die Sprachkraft und die urban gesittete Herzensbildung der Kavaliere beim einfachen Menschen auch der ärmeren Schichten, soweit sie durch die Industriegesellschaft noch nicht entwurzelt worden sind.

Soviel ich festzustellen vermag, spricht man von einem „humanistischen Bildungsideal“ erst, seit man es als problematisch empfindet — seit dem Ende des 19. Jahrhunderts. Der historischen Betrachtung zeigt es sich seitdem als eines neben mehreren denkbaren anderen —, während man in der gesamten abendländisch-europäischen Epoche vorher die humanistischen Ziele als selbstverständlich und als das einzig Notwendige verstand. Zwar kann man feststellen, daß die Motive dieser ganzen Strömung bald stärker und bald schwächer zur Geltung gebracht worden sind. In Comenius' Werken treten sie mit voller Kraft auf, bei den Pietisten tritt der Mikrokosmosgedanke zurück. Der radikale Augustinismus bei den Franziskanern, beim jungen Luther, im Pietismus, bei den Puritanern ist ihm ungünstig. Aber es wäre eine historisch falsche Interpretation, wollte man von dem Gegensatz eines humanistischen und nicht-humanistischen „Bildungsideals“ sprechen, wenn man die Epoche des 15. bis 18. Jahrhundert meint. Erst langsam kommt mit der englischen Aufklärung ein Gegenideal auf: der pragmatistische Realismus, der die Sprachbildung nicht mehr in ihrer Bedeutung versteht und an ihre

Stelle ein unmittelbares Vertrautmachen mit Handgriffen, Künsten und Sachenkenntnis setzen will. Aber die rhetorische Richtung wirkt, auch gegen diese neue pädagogische Theorie, weiter — wenigstens das Gleichgewicht von res et verba bleibt als Forderung bestehen. Erst das realistische Schulwesen des 19. Jahrhunderts mit seiner Tendenz zur Bevorzugung des Sachwissens und seiner Richtung auf „Brauchbarkeit“ des geistigen Erwerbs für rational ermittelte Lebenszwecke bringt allmählich eine Gegentheorie hervor, die sich in der Alltagspraxis mehr und mehr durchsetzt. Radikal gefaßt, ist es die pädagogische Theorie des Utilitarismus und Pragmatismus. Eine zweite Gegentheorie bildete sich unter den theologischen Denkern des 20. Jahrhunderts, vor allem unter den protestantischen; aber auch Romano Guardini und Martin Buber haben sich ihnen angeschlossen. Sie verwarfen aus der religiösen Erfahrung heraus die Auffassung, daß der Mensch sich durch eigene Kraft zu einer inneren Vollkommenheit zu steigern vermöge. Sie bestritten jene These der Humanisten, daß die menschliche Vernunft in Analogie zur welterschaffenden göttlichen Vernunft stehe. Sie leiteten den Säkularismus und die hybrid-technizistische und imperiale Gebärde des modernen Menschen aus diesem irrigem Vertrauen auf die menschliche Vernunft ab. Auch der Mikrokosmosgedanke mußte dann in diese Verurteilung der neuzeitlichen Lehre von der Vernunft einbezogen werden. Von dieser Kritik wurde schließlich der gesamte pädagogische Humanismus betroffen.

Der moderne Individualismus

Jedoch der Wahn des heutigen Menschen, alles sei erlaubt, und die Macht über die Natur sei grenzenlos, die Mitmenschen in ihrer Masse seien auch wie Natur zu behandeln, kurz: der gesamte Technizismus — sind sie wirklich dem Humanismus zur Last zu legen? Nicht zufällig hat der Technizismus im pädagogischen Gebiet gerade die pragmatistische Gegentheorie hervorgebracht! Freilich, wenn man in der Neuzeit die zerstörenden Folgen des Individualismus aufdeckte, mußte man feststellen, daß der Humanismus die Kultur der Individualität sehr hoch stellt. Der Mikrokosmosgedanke ist in der Tat die Grundlage des modernen Individualismus, indem der einzelne sich als eine Welt, und zwar eine dem Kosmos analoge, auffaßt. Jedoch hat diese These gerade den Verkehr der Individuen und ihre Verbundenheit mit dem Kosmos ursprünglich mitgehalten. Erst durch den Zerfall dieser Motivation wurde der schlimme Individualismus hervorgebracht. Gegenüber diesen individualistischen und zugleich gegenüber den technizistischen Lehren wurde von den theologisch bestimmten Pädagogen daher eine Anthropologie vertreten, die den einzelnen von der Beziehung auf den anderen her definiert; — der einzelne steht einsam im Weltall, aber von der Transzendenz her wird er angefordert und auf den andern als seinen Nächsten verwiesen, dem er seine Einsamkeit tragen hilft. Von daher behauptet der atheistische J. P. Sartre: „l'existentialisme est un humanisme“; aber ebenso

wäre ein christlicher Humanismus von dieser Grundlage aus möglich. Es würde von dem christlich Gläubigen verlangen, daß ihm aus der christlichen Gemeinde eine Kraft zufließt, die in alle menschlichen Beziehungen und in alle objektiv-geistigen Tatbestände hineinwirkt. Diese Kraft unterscheidet sich von der missionarischen Kraft der Kirche, welche den Fremden oder Gleichgültigen in die liturgisch-sakramentale Gemeinschaft hinein ruft; sie unterscheidet sich gerade dadurch, daß sie einen gesitteten, „urbanen“ Verkehr unter allen Menschen zu stiften sucht, in dem die Situation des Menschen unter Menschen, in einer Welt der Sachen und Traditionen, und in Einsamkeit vor der Transzendenz, verstanden ist.

Daß der pädagogische Humanismus des früheren Europa sich nicht mehr auswirkt, hat seine Gründe auch in der gesellschaftlichen Struktur der industriellen Arbeitswelt. Sie erschwert alle Bedingungen seines Gedeihens: die Sprache wird zu einem bloßen Werkzeug der Mitteilung und des Verhandels, die meditative Richtung des Geistes weicht vor der pragmatischen und technologischen; die Muße und ökonomische Sicherheit als Voraussetzung eines gesitteten geistigen Verkehrs werden selten. In der Jugendbildung steht die Sorge voran, wie man einen guten Arbeitsplatz gewinnen und sich früh für ihn mit spezieller Tüchtigkeit empfehlen kann. Von allseitiger und harmonischer Ausbildung der

menschlichen Kräfte läßt sich nur noch in dem Sinne sprechen, daß der Verkümmern des Spiels und der Motorik gewehrt und der Blick auf die Ewigkeit im Zeitgetriebe freigelegt werden sollte.

Dennoch öffnet sich auch von dieser gesellschaftlichen Wirklichkeit aus die Möglichkeit

eines Humanismus, die aber noch nicht so ergriffen worden ist, daß einleuchtende und öffentliche Formen aus ihr hervorgehen könnten. Indem wir uns auf diese Möglichkeit besinnen, nehmen wir Abschied von früheren Formen, die wir nicht mehr erfüllen können, ohne wesentliche Pflichten zu versäumen, die unsere

heutige Daseinsweise uns auferlegt. An dieser Stelle wird von unserer Epoche ein produktiver Schritt verlangt. Die Frage ist, ob es gelingen kann, dem Pragmatismus, dem Technizismus und dem ökonomischen Materialismus des industriellen Zeitalters einen neuen Weg der Humanität gegenüberzustellen.

HENRY M. WRISTON

Wird das amerikanische Erziehungssystem den „nationalen Interessen“ gerecht?

Mit freundlicher Genehmigung des Verlages veröffentlichen wir aus der amerikanischen Zeitschrift „FOREIGN AFFAIRS“, Juli 1957, den folgenden Artikel von Henry M. Wriston:

Das ungeheuer große weltpolitische Engagement der Vereinigten Staaten wirft viele Probleme der Innenpolitik auf, die zum Teil von der größten Bedeutung sind. Eines von diesen, immer wieder voller Besorgnis durchdiskutierten Problemen läßt sich dahingehend formulieren: Wird unser Erziehungssystem sowohl quantitativ wie qualitativ dem Ausmaß unserer weltweiten Verantwortung gerecht?

Dieses Problem hat eine ganze Reihe völlig verschiedener Aspekte, die man allerdings im allgemeinen nicht differenziert genug beleuchtet. Da ist z. B. die Frage des Kalten Krieges – ein Phänomen, mit dem wir nun schon seit einem Jahrzehnt vertraut sind. Viele Menschen glauben, daß sich unser Erziehungssystem an dieser, im Grunde zentralsten aller weltpolitischen Gegebenheiten orientieren sollte. Nach Ansicht dieser Kreise werden unsere nationalen Interessen durch den Kalten Krieg so entscheidend berührt, daß von hier aus Inhalt und Schwergewicht unseres gesamten Erziehungssystems bestimmt werden müßten. Stimmt man dieser Ansicht zu, dann erhebt sich immer wieder die Frage, ob die Ausbildung unserer Spezialisten quantitativ und qualitativ ausreicht, und zwar in all den vielen Fachgebieten, deren Beherrschung die Voraussetzung für jeden „Erfolg“ im Kalten Krieg sein muß. Ein erfolgreiches Wirken auf dem Gebiet der internationalen Politik erfordert eine Vielzahl von Spezialkenntnissen, sei es juristischer, wissenschaftlicher, politischer, sprachwissenschaftlicher, naturwissenschaftlicher, technischer, kultureller und publizistischer Art. Die kritischen Betrachter glauben nun, daß vom Gesichtspunkt unserer nationalen Interessen her gesehen die Nachfrage auf allen diesen Gebieten das Angebot bei weitem übersteigt. Ganz ähnliche, ja manchmal sogar noch größere Zweifel werden laut bei der Erörterung einer anderen lebenswichtigen Frage: Bei der Frage nämlich,

ob unser ganzes Erziehungssystem seiner Struktur und Qualität nach genügend auf die Probleme der internationalen Politik hin ausgerichtet ist. Sind die Geistes- und Naturwissenschaftler mit abgeschlossener Hochschulbildung bereit und in der Lage, ihrer staatsbürgerlichen Verantwortung nachzukommen und wirkungsvoll zu einer Meinungsbildung über weltpolitische Fragen beizutragen?

Wer heutzutage abschätzen will, inwieweit unser Erziehungssystem für die Erfüllung dieser Aufgaben ausreicht, der stellt meistens Vergleiche an zwischen dem, was unsere und was die sowjetische Erziehung sozusagen „produziert“. In letzter Zeit ist die Beschäftigung mit dem, was die Russen auf diesem Gebiet leisten, beinahe zu einer Manie geworden. Die Mitglieder eines interministeriellen Sonderausschusses brachten ihre Befürchtungen in einem Bericht an den amerikanischen Präsidenten wie folgt zum Ausdruck:

„Die Fortschritte auf dem Gebiet der Naturwissenschaft und Technik sind in den letzten

Jahrzehnten derartig gewaltig geworden, daß automatisch demjenigen Staat die Initiative in der Weltpolitik zufällt, der auf diesen beiden Gebieten die Führung innehat. Es könnte geradezu lebensgefährlich für uns werden, wenn wir das Risiko eingehen, daß unsere potentiellen Feinde in der technischen Grundlagenforschung und in der angewandten Technologie die Führung an sich reißen.“

In dem Tenor dieses Berichtes kommt eine unmißverständliche Reaktion gegen die früher vorherrschende, leicht überhebliche Bagatelisierung jedes qualitativen Fortschritts in der UdSSR zum Ausdruck. Früher z. B. pflegten wir die mechanischen Fähigkeiten der Russen sehr stark zu unterschätzen. Bis zum Überdruß versuchte man uns klar zu machen, daß die jungen Russen einfach nicht gelernt hätten, einen komplizierten Mechanismus auseinanderzunehmen und wieder zusammensetzen; man dürfte daher nicht erwarten – so wurde uns gesagt – daß Rußland eine industrielle Gesellschaft überhaupt aufbauen, geschweige denn, weiterentwickeln könne.

Überschätzung der Sowjetunion

Heute kann jedermann erkennen, wie oberflächlich, ja töricht diese völlige Fehleinschätzung vor 30 Jahren gewesen ist. Als Reaktion auf eine solche extreme Einstellung neigen wir heute nun aber dazu, die Sowjetunion in genau demselben Ausmaße zu überschätzen und uns daher fieberhaft zu bemühen, naturwissenschaftliche und technische Nachwuchskräfte heranzubilden. Dabei lassen wir uns – und das ist entscheidend – nicht etwa leiten von den Lebensinteressen und Geschmacksrichtungen dieses Nachwuchses, sondern vielmehr von dem Gedanken, daß „die Russen uns nicht überflügeln dürfen“. Wir betrachten unsere Lehrpläne unter dem Gesichtspunkt der jeweiligen Erfordernisse unserer

äußeren Sicherheit, anstatt uns nach dem einen Ziel zu richten, das in einer freien Gesellschaft im Mittelpunkt stehen sollte: nämlich nach der freien Entfaltung der Einzelpersonlichkeit. Immer wieder wird uns vorgehalten, daß die Sowjetmenschen ihr ganzes Bildungswesen bewußt und ausschließlich auf die Interessen des Staates hin ausrichten und handhaben. Darin liegt – so wird man nie müde uns zu erklären – eben einer der „Vorteile“ totalitärer Systeme.

Unter diesen Umständen stellt man sich bei uns dann auch meistens in allererster Linie die Frage, ob wir wirklich soviel wie die Russen leisten, und ob wir es genauso gut machen wie sie. Wie immer in solchen Fällen läßt sich auch

die Augenblicksstimmung substantiieren“: Man überschüttet uns mit einer Flut von statistischem Material, um uns davon zu überzeugen, daß wir weder qualitativ noch quantitativ an die Russen heranreichen. Man weist z. B. darauf hin, daß die Kinder in Rußland an sechs Tagen in der Woche in die Schule gehen – und das dann noch insgesamt 10 Monate im Jahr; daß man sie viel mehr zum Lernen antreibt, überhaupt einer strengerer Disziplin unterwirft und auch höhere Leistungen von ihnen erwartet. In Rußland, so wird uns weiter gesagt, ist der Konkurrenzkampf viel größer, um in den Genuß einer „höheren“ Bildung zu kommen, die dann natürlich aus öffentlichen Mitteln bestritten wird. Ganz besonders wird auf die völlig gegensätzliche Wertskala in der gesamten Erziehung verwiesen. Wir Amerikaner leben in einer freien Gesellschaft, in der das Prinzip des Wettbewerbes regiert; dabei haben wir aber eben dieses Prinzip, das sonst so viele Aspekte unseres Gesellschaftssystems auszeichnet, gerade in dem Klassenzimmern beinahe völlig beseitigt. Das erklärt dann auch – so wird weiter argumentiert –, warum sich das aus dem Klassenzimmer verbannte Wettbewerbsprinzip so stark im Bereich des Sportes bemerkbar macht. In der UdSSR hingegen basiert das Wirtschaftssystem nicht auf diesem Prinzip, sondern auf dem der zentral gesteuerten Planung und Lenkung. Dort ist dann aber auf dem Sektor des Erziehungswesens der Wettbewerb Trumpf; die sowjetischen Schüler und Studenten wissen, daß ihr Fortkommen von der Überlegenheit ihrer Leistungen abhängt. Daher strengen sie sich dann auch viel mehr an.

In der UdSSR sind Schüler und Studenten auch ein viel schärferes Prüfungssystem gewöhnt, als dies für gewöhnlich in Amerika der Fall ist. Bei uns kommen viele junge Menschen auf die Universität, ohne sich überhaupt jemals einer längeren Prüfung auf Herz und Nieren unterzogen zu haben. Man behauptet daher, daß die sowjetischen Studenten bei Beginn des Studiums über ein größeres Wissen verfügen, während ihrer Universitätsausbildung intensiver arbeiten und schließlich dann auch besser gerüstet sind, wenn sie die normale Universitätsausbildung hinter sich gebracht haben.

Was die Quantität betrifft, so werden in der UdSSR (wir folgen hier immer noch der Argumentation bestimmter Kreise) – mehr Techniker ausgebildet als bei uns. Manchmal wird sogar behauptet, daß dort mindestens doppelt so viele Nachwuchskräfte die technischen Hochschulen durchlaufen. Auch Naturwissenschaftler werden angeblich in Rußland in größerer Zahl ausgebildet als in den Vereinigten Staaten. Immer wieder führt man uns vor Augen, das sowjetische Staatsangehörige, die mit technischen oder diplomatischen Aufträgen ins Ausland geschickt werden, ein längeres und besseres Sprachentraining hinter sich haben, über ein besseres, kulturelles Verständnis verfügen und schließlich auch sonst besser ausgebildet worden sind auf allen Gebieten, die für ein Auftreten auf der internationalen Ebene von Wichtigkeit sind. Jedem Russen der fähig, entschlossen und

bereit ist, sich der strengen politischen Disziplin des Kommunismus zu unterwerfen, wird alle nur denkbare Gelegenheit gegeben, seine hochgespanntesten Ambitionen in Richtung auf eine äußerst spezialisierte Ausbildung zu befriedigen. Absolviert er sein Universitätsstudium mit Erfolg, so darf er mit ganz bestimmten Anstellungsmöglichkeiten rechnen, mit einem bevorrechteten gesellschaftlichen Status und mit überdurchschnittlich günstigen Einkommensverhältnissen. Wenn es sich hierbei in Rußland auch nicht um einen demokratischen Prozeß in dem bei uns gebräuchlichen Sinne handelt, so liegt alldem doch mindestens das Prinzip der gleichen Chance für alle zugrunde – ohne Ansehen der Herkunft, des väterlichen Berufes oder anderen Faktoren. Das einzige Präjudiz liegt in der von allen geforderten Konformität in politischen Dingen.

So etwa argumentieren viele Kreise in Amerika und kommen dann meist zu dem Schluß, daß die Sowjets ohne allen Zweifel drauf und dran sind, das Rennen zu machen, wenn der Faktor „Zeit“ ausschlaggebend ist; daß sie in zunehmenden Maße im Vorteil sind, wenn die

Quantität der alles entscheidende Faktor ist. Geht es aber um Gründlichkeit und fachliches Können, dann bilden nach übereinstimmender Ansicht der hier zitierten amerikanischen Kreise die Russen erstklassige Ingenieure, Naturwissenschaftler und Techniker aller Branchen aus. Die wissenschaftlichen und technischen Veröffentlichungen, die nach dem Westen gelangen, zeigen ganz eindeutig, daß die besten unter den russischen Nachwuchskräften auf den oben erwähnten Gebieten Spitzenleistungen hervorzu bringen in stande sind. Ja man geht sogar soweit zu behaupten, daß den sowjetischen Wissenschaftlern eine größere Freiheit in der Veröffentlichung über manche „delikate“ Gebieten eingeräumt wird, als vielen amerikanischen Forschern, deren Arbeit oft durch unnötig strikte „Sicherheits“-Bestimmungen behindert wird. Was die diplomatischen Fähigkeiten der Russen betrifft, so zeigen sich diese immer wieder bei der UNO; auch sind amerikanische Beamte der verschiedenen Ministerien und Behörden im Auslandsdienst immer wieder überrascht von der Anpassungsfähigkeit der sowjetrussischen Vertreter in vielen Teilen der Welt.

Eine Pandorabüchse

Für gewöhnlich wird bei solchen Betrachtungen in Amerika heute den Passiva der sowjetischen Erziehungsbilanz keine sonderliche Aufmerksamkeit geschenkt. Gerade diese Passiva aber sollten wir uns ständig vor Augen halten. Daß eine ernste Unzufriedenheit und Unruhe unter den russischen Studenten vorherrscht, kann gar nicht bezweifelt werden. Die sowohl in Rußland wie in Amerika lange Zeit als gültig angesehene Theorie, wonach eine ständige und konsequente ideologische Berieselung entsprechende Resultate unter den Studenten hervorruft und alle Zweifel und Fragen wirkungsvoll ausschalten wird, hat sich in der Praxis keineswegs bestätigt. Das wurde überdeutlich bei den studentischen Aufständen in Ungarn und anderswo. Für die mit Hartnäckigkeit vertretene Auffassung, daß jede Erziehung in totalitären Staaten letzten Endes alle Versuche einer Beschränkung auf den eigenen Raum zwangsläufig zunichte machen wird, lassen sich in zunehmenden Maße nicht nur Beispiele in den Satellitenstaaten, sondern auch in der Sowjetzone selber Beweise anführen.

Wenn nämlich die Forschung immer weiter vorangetrieben wird, und man den menschlichen Geist zu immer neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen, zu kühnen technischen Erfindungen und zu einem richtigen Verständnis fremder Sprachen und fremder kultureller Leistungen „herausfordert“, dann muß das zwangsläufig zu selbständigem Denken anregen. Wenn ferner die in Sowjetrußland ausgebildeten Spezialisten ins Ausland entsandt werden, dann können sie selber feststellen, wie falsch viele ihrer stereotyp gewordenen Vorstellungen über den Westen gewesen sind, die man ihnen in ihrer Ausbildungszeit einimpfte.

Originalität läßt sich nicht in amtliche Kanäle hineinpresse. Schon allein diese Grundwahrheit sollte genügen, um uns die Torheit des Versuches vor Augen zu führen, Inhalt und Schwergewicht der Erziehung auf „nationale Interessen“ hin auszurichten, die von amtswegen definiert werden. Wenn man immer mehr Jugendlichen die Möglichkeiten einer höheren Bildung erschließt, dann kommt das praktisch dem Öffnen einer Pandorabüchse gleich. Zwar lassen sich Wille und Fähigkeit einzelner zähmen und unter Kontrolle halten. Der menschliche Geist als solcher ist jedoch so beschaffen, daß die mehr von der allgemeinen Norm abweichenden und konstruktiv eingestellten Individuen stets die Freiheit anstreben werden und zwar nicht, weil diese Freiheit nur eine von vielen Möglichkeiten der Befriedigung darstellt, sondern eben eine absolute Notwendigkeit. So kann man sagen, daß u. U. gerade durch das Ausmaß und das Tempo der russischen Anstrengungen auf dem Sektor des Erziehungswesens der von uns allen herbeigesehnte Evolutionsprozeß im gesamten Sowjetsystem beschleunigt wird.

Auf jeden Fall aber ist es sinnlos, die Studenten sozusagen „abzuzählen“ und dann die Endsumme als einen wirklich zuverlässigen Index für eine wachsende Stärke oder Schwäche in dem jeweils getesteten Sektor anzusehen. Viele, die man in dem einen Land als „Ingenieure“ bezeichnet, sind vielleicht in dem anderen nur als „Handwerker“ anzusehen. Etikette geben niemals mit Genauigkeit den Inhalt eines Bildungsvorganges wider. Sie sind vollends sinnlos, wenn man sie zu Vergleichen zwischen gänzlich verschiedenen Gesellschaftssystemen heranziehen will.

Der „Nutzen“ der Fachausbildung

Viel wichtiger als reine Zahlen ist die Frage, wie die Spezialisten später in der Praxis eingesetzt werden. In den Vereinigten Staaten wird ein sehr hoher Prozentsatz der spezialisierten Fachkräfte in der Produktion von Verbrauchsgütern eingesetzt. Die Sowjets hingegen halten ihre Verbrauchsgüterindustrie mit solchen Fachkräften äußerst knapp. Wenn wir daher den relativen „Nutzen“ einer Fachausbildung für einen möglichen Einsatz auf dem Gebiet der internationalen Beziehungen abschätzen wollen, dann ist zweifellos die Verteilung der ausgebildeten Fachkräfte von sehr viel größerer Bedeutung als die reine Quantität.

Noch wichtiger ist die Frage, inwieweit Spezialisten später noch ihrer ursprünglichen Berufswahl treu bleiben. Man nimmt an, daß bereits 15 oder 20 Jahre nach Abschluß ihrer Universitätsausbildung rund $\frac{2}{3}$ der als „Naturwissenschaftler“ oder „Ingenieure“ klassifizierten Amerikaner ihre berufliche Tätigkeit auf Gebiete verlagert haben, in denen ihre technische Ausbildung nicht mehr von unmittelbarem Nutzen ist. Hier handelt es sich natürlich um eines der charakteristischen Phänomene einer freien Gesellschaft. Danach kann der einzelne seinen Beruf nicht nur am Anfang seiner Laufbahn, sondern auch bei jeder beliebigen, späteren Entwicklungsphase in voller Freiheit wählen. Ob jemand an seinem einmal ergriffenen Beruf festhält, oder ihn wechselt, kann auf eine Fülle verschiedenster Faktoren zurückzuführen sein. Solange aber ein relativ großer Prozentsatz von männlichen und weiblichen Fachkräften ihrem ureigensten Wissensgebiet den Rücken kehrt, wird das Argument nur sehr schwer überzeugen können, daß ein „ernster Mangel“ vorliegt. Mindestens erscheint es nicht angezeigt, das ganze Problem am besten dadurch anzugehen, daß man noch mehr Menschen ausbildet, die ihren Beruf oberflächlich gewählt haben, oder ihn aber gar nicht beibehalten.

Ein auf vollen Touren laufender „Werbefeldzug“ zur Rekrutierung von Studenten für die naturwissenschaftliche (oder irgendeine andere) Laufbahn lediglich unter dem Gesichtspunkt der „nationalen Interessen“, kann u. U. nur die Zahl derer vermehren, die dann später ihre impulsiv getroffene Wahl bereuen und das Arbeitsgebiet verlassen, für das sie ausgebildet wurden, um sich einen ihnen mehr zusagenden, oder aber auch finanziell lukrativeren Beruf auszusuchen. Jeder Versuch, diesen Zustand mit Hilfe von gesetzgeberischen oder administrativen Maßnahmen zu ändern, würde einer Revolution im Leben Amerikas gleichkommen. Bevor sogar noch der Faktor „Zeit“ bei vielen Fachkräften berufliche Illusionen zerstört, hat bereits eine große Anzahl Stellen angenommen, in denen sie ihre eigentlichen Kenntnisse nicht entscheidend, geschweige denn vollkommen anwenden können. Viel von der genossenen Fachausbildung wird entweder nur mangelhaft angewandt, oder aber völlig vertan, weil es an einer richtigen Analyse der zur Verfügung

stehenden Stellen und an einer einigermaßen guten Personalpolitik fehlt.

Uns stehen keinerlei zuverlässige Informationen darüber zur Verfügung, wie man in Rußland mit diesen beiden, eben erwähnten Problemen fertig wird. Wir wissen nicht, in welchem Umfang das vorhandene Fachwissen dort voll eingesetzt wird, oder wie groß der Prozentsatz derjenigen ist, die ihrem Spezialgebiet auch im späteren Berufsleben treu bleiben. Wegen dieses Mangels an Informationen sind alle Vergleiche im Grunde nahezu wertlos. Die bei uns in jüngster Zeit durchgeführten Diskussionen sind einfach davon ausgegangen, daß die Sowjets in diesen beiden Punkten Amerika gegenüber im Vorteil sind. Handfeste Beweise für solche Annahmen konnten jedoch bisher nicht erbracht werden.

Es gehört nun zu den in Amerika vertretenen Grundthesen, daß selbst vom Gesichtspunkt der „nationalen Interessen“ der in Freiheit und Freiwilligkeit handelnde menschliche Wille im Endeffekt immer noch mehr und besseres leistet, als eine gelenkte Aktivität von Menschen, die – mögen sie auch noch so gut ausgebildet worden sein – in völliger politischer Unterordnung alle ihnen gegebenen Befehle ausführen

Keine Gängelung von staatswegen

In Amerika, wo jede Form staatlicher Lenkung nahezu unbekannt ist, führen die Traditionen des Bildungswesens zu einer völlig anderen Reaktion. Als daher hier das System der „Loyalitäts-Überprüfungen“ eingeführt wurde und die Öffentlichkeit sich über Fälle erregte, in denen diese Überprüfungen negativ verlaufen waren, wirkte sich dies ungünstig aus auf die Bereitschaft führender Forscher, Sprachwissenschaftler, Studenten der Diplomatie, Naturwissenschaftler und Techniker, ihre Arbeitskraft in den Dienst von Planungen der Regierung zu stellen.

Bei uns sind Freiheit, Freiwilligkeit und Eigeninitiative unumstößliche Tradition. Wenn gewohnheitsmäßige Arbeits- und Denkmethode einmal durch politische Fragestellungen kompliziert werden, dann führt das immer zu nachteiligen Folgen. Wenn überkomplizierte Loyalitäts- und Sicherheitsbestimmungen den Zustrom von Kräften für den öffentlichen Dienst ernstlich behindern, dann werden viele Menschen abgestoßen, die an die freie Luft einer Universität gewöhnt sind. Der Hochschultypus, der für eine spezialisierte Ausbildung auf dem Gebiet der Künste, der Sprachen, der Wirtschaft, Politik und Publizistik erforderlich ist, hat schon seit langem eigene Formen der Arbeit und eigene Leistungsformen entwickelt, ohne daß es dabei einer Gängelung von seiten des Staates bedurft hätte. Wenn es aber einmal zu einer solchen Gängelung kommt, dann wird das als äußerst lästig empfunden. Solange der einzelne völlig frei wählen darf, auf welches Gebiet er seine Arbeitsenergien konzentriert, wird

und dabei u. U. Beschäftigungen annehmen müssen, die ihnen im Grunde zuwider sind. Indem wir diese Feststellung treffen, müssen wir allerdings eins zugeben: Uns stehen keinerlei objektive Beweise dafür zur Verfügung, daß die Dinge sich auf kurze Sicht hin so verhalten. Die totalitären Systeme aller Schattierungen – ob schwarz, braun oder rot – haben verblüffende Erfolge aufzuweisen gehabt auf den Gebieten der Diplomatie, der Finanzen, der Fabrikation, sowie des technischen und naturwissenschaftlichen Fortschrittes.

Wo die Menschen, wie in Rußland, niemals einen Zustand der Freiheit kennengelernt haben, wo der Staat vielmehr im gesamten Erziehungsprozeß immer die dominierende Rolle gespielt hat, da werden die negativen Auswirkungen einer gelenkten Berufsausübung höchstwahrscheinlich nicht annähernd so ernst sein, wie wir, die wir die Freiheit als ein selbstverständliches Gut der Menschen betrachten, vielleicht annehmen könnten. Graf Sforza hat während seiner Verbannung aus dem faschistischen Italien ähnlich wie so viele Flüchtlinge aus Hitler-Deutschland immer wieder die Bereitschaft gerade der Intellektuellen aller Schattierungen beklagt, den Diktatoren gegenüber sofort in die Knie zu gehen und ihre Fähigkeiten dann dem totalitären System auf das loyalste zugute kommen zu lassen.

er für gewöhnlich eine Tätigkeit anstreben, bei der er eingestellt werden kann, ohne daß erst eine monatelange Verzögerung eintritt, nur weil seine Überprüfung noch nicht abgeschlossen ist. Er wird seine Wahl so treffen, daß er sich nicht darüber Sorgen machen muß, ob irgendein Wort von ihm mißverstanden wird oder ob er auf Grund irgendeines früheren „Umganges“ ständig peinlichen Situationen ausgesetzt sein könnte.

Auf der anderen Seite bringen die Russen, die eine politische Gleichschaltung als Preis für ihre Fachausbildung bezahlt haben, und die ihre Universitätslaufbahn in der Gewißheit antreten, auch nach Abschluß des Studiums eine staatliche Lenkung akzeptieren zu müssen, nicht annähernd die gleiche Widerstandskraft gegen diese staatliche Lenkung ihrer Laufbahn auf, wie es bei den Amerikanern der Fall wäre. Dies trifft um so mehr zu, als den Russen andere Beschäftigungsmöglichkeiten nicht so offen stehen, wie den amerikanischen Spezialisten.

Selbst in bezug auf diesen Punkt sollten wir uns jedoch davor hüten, gegenwärtige Trends mit einer Entwicklung auf lange Sicht hin zu verwechseln. Denken wir doch nur einmal an folgendes: Die totalitären Systeme schienen uns einmal ausgesprochen langlebig zu sein. Dennoch hielten sich die nazistischen und faschistischen Diktatoren nicht lange genug, als daß ihr Erziehungssystem wirklich einer endgültigen Bewährungsprobe hätte unterworfen werden können. Die bolschewistischen Diktatoren sind erst seit kurzem dazu übergegangen, die Durchführung ihrer Erziehungsprogramme zu beschleunigen.

nigen und Spezialisten in nennenswertem Ausmaß ins Ausland zu entsenden. Noch verfügen wir nicht über wirklich schlüssige Beweise dafür, daß dem Glauben der Sowjets an eine staatlich gelenkte Erziehung auch der Erfolg beschieden sein wird; genau so wenig, wie sich eindeutig beweisen läßt, daß sich unser Vertrauen in das Prinzip der Freiheit auf diesem speziellen Gebiet bewahrheiten wird. Unsere ganze pädagogische Tradition weist jedoch viele Elemente der Stärke auf: Die Grundlagen der höheren Schulbildung und des Universitätsstudiums sind bei uns viel breiter angelegt als in irgendeinem anderen Land der Welt einschließlich der Sowjetunion. Wenn wir in Amerika die höheren Schüler und Studenten, auch nicht einer so rigorosen Disziplin unterwerfen und sie in Punkto Lernen nicht unter Druck setzen, so wird doch außerhalb des Lehrbetriebes viel getan, um die Phantasie anzuregen, das Selbstvertrauen zu stärken und eine gewisse „eigene Note“ und individuelle Betrachtungsweise zu fördern.

Das Prinzip der völligen Freiheit bei der Wahl der Studienfächer basiert auf der Annahme, daß ein unbehindertes, geistiges Schaffen bessere und reichhaltigere Früchte trägt, als ein rigoros gesteuertes. Immer wieder sprechen ausländische Besucher, die mit einer ausgesprochen kritischen Einstellung in die Vereinigten Staaten kommen, von einer überlegenen Aufgeschlossenheit der amerikanischen Studenten, von ihrem Lerneifer, ihrem kritischen Temperament und Selbstvertrauen. Die Pädagogen sind sich schon lange darüber einig, daß diese Charaktereigenschaften ein ungeheures Kräfte-reservoir für die ganze Nation darstellen.

Ja, wir dürfen noch weiter gehen. Es gibt in den Vereinigten Staaten eigentlich kein Spezialistentum auf irgendeinem Gebiet, für das man nicht irgendwo ausgebildet werden könnte. Die Ausstattung von Bibliotheken und Labors, sowie die Qualität der Ausbilder in diesen amerikanischen Instituten, finden in der ganzen Welt nicht ihresgleichen. Das gilt für das Gebiet der Sprachwissenschaft, der Kunst und Literatur, der Nationalökonomie und der politischen Wissenschaften, der Geschichte und Philosophie sowie schließlich eben auch der Naturwissenschaften und der Technik. Vielseitigkeit, Gründlichkeit und Qualität der in den einzelnen Instituten angebotenen Fachausbildung sind einfach erstaunlich.

Manchmal läßt sich nur sehr schwer entscheiden, welche Ausbildungszentren den intellektuellen und beruflichen Neigungen und Wünschen des einzelnen amerikanischen Studenten am besten gerecht werden, da das Staatsgebiet der USA ja ungeheuer groß ist, und die einzelnen Einrichtungen des höheren Bildungswesens hinsichtlich der über sie ausgeübten Aufsicht, hinsichtlich ihres finanziellen Unterhaltes, ihrer Lehrmittel und ihres Leistungsniveaus starke Unterschiede aufweisen. Im ganzen wird man aber sagen können, daß die Oberseminare und Institute unserer Universitäten den an sie gestellten Anforderungen gewachsen sind — auf jeden Fall, so weit es sich um das Aneignen

von Fachwissen auf jedem beliebigem Gebiet von „nationalem Interesse“ handelt

Wenn es dennoch zu einer gewissen zahlenmäßigen Begrenzung von hochspezialisierten Fachkräften kommt, dann liegt das nicht in erster Linie an einem etwaigen Mangel an Ausbildungszentren, an Raum oder an der technischen Ausstattung. Natürlich haben alle Institute — und das zu Recht — den Ehrgeiz, noch geräumiger untergebracht und besser ausgestattet zu werden, oder sich noch größere Bibliotheken anzulegen. In ihrem Ruf nach diesen so begehrenswerten Dingen geben sich die Institute dann oft den Anschein, als ob das, was sie jetzt haben, völlig „unzureichend“ sei. Nach

Bildungswesen, Angelegenheit der Planung auf lange Sicht

Damit sind wir bei der Erörterung eines anderen, grundlegenden Problem es angelangt, ob nämlich unser Gesellschaftssystem Studenten „hervorbringt“, die an das Gebiet der internationalen Politik mit dem nötigen Wissen und einer richtigen Grundeinstellung herangehen und sich somit als gute Bürger nicht nur der Vereinigten Staaten, sondern der ganzen Welt qualifizieren.

Es hat überhaupt keinen Sinn, sich mit diesem Problem theoretisch zu beschäftigen, wenn wir uns nicht immer wieder vor Augen führen, daß das ganze Bildungswesen in doppelter Hinsicht eine Angelegenheit der Planung auf lange Sicht hin ist, und daß daher Programme zur Bewältigung von grundlegenden, nationalen Fragen nicht aus dem Ärmel geschüttelt werden können:

Einmal hängt das, was ein Student auf der Universität tatsächlich tun kann, sehr wesentlich von den Erfahrungen ab, die er schon viel früher gesammelt hat. Diese Erfahrungen werden von Entscheidungen mitbestimmt, die unter Umständen völlig im Verborgenen, auf jeden Fall aber zu ganz verschiedenen Zeiten und an ganz verschiedenen Orten getroffen wurden. Oft treten solche Entscheidungen erst Jahre später zu Tage.

Zum zweiten: das, was wir den „staatsbürgerlichen“ Nutzen nennen können, den ein Student aus seinen Studienjahren zieht, macht sich entscheidend eigentlich erst 10 bis 20 Jahre später bemerkbar, d. h. nämlich dann, wenn sich der Verantwortungsbereich des einzelnen vollends herauskristallisiert hat. Wenn man diese beiden Faktoren berücksichtigt, dann wird man sehen, daß durchaus 20 bis 30 Jahre vergehen können, bevor die Entwicklungstrends und ihre Auswirkungen voll ersichtlich werden.

Aus diesem Grunde lassen sich die Probleme des Kalten Krieges nicht gut mit dem bei uns so beliebten Rezept einer „Psychologie der Krise“ oder einem Programm zur Begegnung wirtschaftlicher Katastrophen angehen. Die augenblicklich vorherrschende Stimmung einer gewissen Verwirrung und Resigniertheit ist das Resultat früherer Fehlkalkulationen über das, was an Wissensstoff für unentbehrlich gehalten wurde. Entscheidungen, die vor langer Zeit

„utopischen“ Maßstäben, die jedes gute Institut anzulegen versucht, stimmt das dann auch. Im Vergleich zu der übrigen Welt nimmt das Universitätsleben in Amerika eine genau so überragende Stellung ein, wie dies auf anderen Gebieten unseres Lebensstandards der Fall ist. Viel wichtiger als irgendwelche Mangelercheinungen in materieller Hinsicht sind auf dem Sektor der Fachausbildung die sich aus einer ungenügenden Vorbereitung der Bewerber ergebenden Unzulänglichkeiten. Diese Schwierigkeiten treten jedoch bereits in früheren Stadien der Ausbildung auf, d. h. also lange bevor den Universitäten irgendeine direkte Verantwortung zufällt.

mehr oder weniger unter Ausschluß der Öffentlichkeit getroffen wurden, haben einige wirklich ernste Auswirkungen gezeigt. Die dadurch entstandenen Schäden lassen sich nicht im Handumdrehen wieder gutmachen. „Intensive“ Planungen, die man so oft als „Allheilmittel“ für irgendwelche Mangelercheinungen vorschlägt, werden mit Sicherheit keinen Erfolg haben. Diese Seite der Sache ist von so entscheidender Bedeutung, daß wir an dieser Stelle die Gesamtzusammenhänge ein wenig beleuchten sollten.

Im Jahre 1940 veröffentlichte der „American Council on Education“ (eine Organisation, die in bezug auf die Gesamtkonzeption des amerikanischen Bildungswesens allgemein als führend angesehen wird) eine Broschüre, für die als Herausgeber eine eindrucksvolle Reihe von namhaften Pädagogen verantwortlich zeichnete. Diese Veröffentlichung mit dem Titel „*Was an den Höheren Schulen unterrichtet werden sollte*“, war schon ihrem Inhalt nach von großer Bedeutung. Erst recht gilt das aber von ihrem ganzen Tenor. Schon das wenige, das an Mathematikunterricht in Amerika überhaupt erteilt werde, sei bedauerlich — so hieß es. Das Gleiche treffe auf den Englischunterricht zu. In beiden Fällen wurde die wirklich erstaunliche Begründung gegeben, daß es sich hier um „schwierige“ Fächer handele. Beide Fächer seien im Grunde „Hemmschuhe“. Wenn man von den Schülern verlange, daß sie sich eine flüssige und wirkungsvolle englische Ausdrucksweise und eine gewisse mathematische Befähigung aneigneten, dann würde ihnen dadurch die Schule nur verleiden. Mithin seien diese Fächer eben unerwünscht. Auch das Studium fremder Sprachen wurde in dieser Veröffentlichung ernstlich abgewertet. Als Ersatz wurde ein Fachkursus „Allgemeine Sprachen“ vorgeschlagen. In bezug auf die Naturwissenschaften erklärte man, daß „nur wenige Schüler“ angewandte Physik zu lernen brauchten. Bei jeder einzelnen der traditionellen Studienrichtungen sollte die „pragmatische“ Testfrage nach dem „Nutzen“ gestellt werden; denn nur zu oft werde Nutzen mit dem Nächstliegenden und Gängigsten gleichgesetzt.

Aus der Broschüre sprach auf jeder Seite die ganze Niedergeschlagenheit, die durch die große

Depression der 30iger Jahre verursacht worden war. Zum damaligen Zeitpunkt huldigte man der Ansicht, daß Hitlers Aufstieg von Leuten begünstigt worden war, die keine, ihrer Ausbildung gemäße Stellung hatten finden können. Viele Menschen glaubten damals, daß das amerikanische Erziehungswesen auf eine ähnliche Situation zusteure. Es waren nicht nur „zu viele“ Ingenieure und Naturwissenschaftler vorhanden; vielmehr gingen überhaupt zu viele junge Menschen auf die Universität. In den höheren Schulen waren zu viele Hoffnungen auf eine „Angestelltenlaufbahn“ erweckt worden. Aus allen diesen Gründen wurden damals in Amerika Befürchtungen laut, daß die Jugend des Landes nach einer etwa einsetzenden Arbeitslosigkeit großen Stils an dem amerikanischen „System“ verzweifeln und dem Faschismus

als Beute zum Opfer fallen könnte. In dem Bedürfnis, „Gefühle statistisch zu untermauern“, sollten damals plötzlich Zahlen „beweisen“, daß wir uns einem gefährlichen Überangebot von Akademikern gegenübersehen. Diese Auffassung hielt sich noch lange nach Überwindung der Depression, die solcherlei Stimmungen hervorgerufen hatte. Sogar noch im Frühjahr 1950 sagte man auf Grund von amtlichen Statistiken voraus, daß nur die Hälfte der Exmatrikulierten mit abgeschlossenem Ingenieurstudium eine Anstellung finden würden. Daraufhin ließen die Bewerbungen um Aufnahme in diesen Wissenschaftszweig rapide nach. Zur gleichen Zeit „bewies“ man das Vorhandensein eines „Überschusses“ an Oberschullehrern. Mit anderen Worten: man projizierte vorübergehende Erscheinungen als feste Größen in die Zukunft.

Negative Faktoren

Die Broschüre „Was an den Höheren Schulen unterrichtet werden sollte“ verursachte keinen allgemeinen Sturm im Wasserglas, weil es sich dabei nicht so sehr um die Aufstellung eines neuen Programmes, als vielmehr um eine rationale Erfassung von Phänomenen handelte, die sich während der Depression ganz allgemein im amerikanischen Erziehungswesen breit gemacht hatten. Als dann der Zweite Weltkrieg ausbrach, machte man zum Entsetzen der Armeeführung die Entdeckung, daß das Niveau der mathematischen Kenntnisse weit unter dem erforderlichen Durchschnitt lag. Die in der Broschüre zum Ausdruck gebrachten Gesichtspunkte hatten eben ganz offensichtlich eine Art Suggestivkraft entwickelt, obwohl die breitere Öffentlichkeit im Grunde von dieser Veröffentlichung wenig oder überhaupt nichts gehört hatte. Man hatte aber die im Mathematikunterricht zu stellenden Anforderungen auf ein solches Mindestmaß reduziert, daß eine Schädigung des „nationalen Interesses“ zwangsläufig die Folge sein mußte, ganz zu schweigen von der intellektuellen Verarmung ungezählter Einzelner. In der oben erwähnten Veröffentlichung, die einen solchen Trend verkörpert, ja noch gefördert hatte, vermißte man eben einen entscheidenden Hinweis darauf, daß im Grunde ein besserer Unterricht Wunder wirken können im Gebrauch sowohl unserer Muttersprache wie eines der präzisesten „Werkzeuge“ menschlichen Geistes, d. h. der Mathematik. Man hatte sich mit einer Herausstellung der negativen Faktoren begnügt. Es war somit nicht verwunderlich, daß die sich aus der Veröffentlichung ergebenden Konsequenzen ebenfalls rein negativer Natur waren.

Hinzu kam, daß vor 25 Jahren das Schlagwort: „Das Versagen der Lernenden ist im Grunde das Versagen der Lehrenden“ besonders beliebt war. Mit diesem knappen Aphorismus wollte man ursprünglich vielleicht einen Anreiz für die Verbesserung des Unterrichtes bieten. Wenn dies die Absicht war, dann ging der Schuß allerdings böse nach „hinten“. Auf jeden Fall wirkte sich dieses Schlagwort nicht als Anreiz für ein verbessertes Studium aus. Vielmehr

verfiel man in ein derart absurdes Extrem, daß viele Kommunalbehörden im ganzen Lande durch amtliche Verordnungen die Note „mangelhaft“ tatsächlich abschafften. Häufig ging man sogar dazu über, alle Noten überhaupt abzuschaffen, damit dadurch nicht etwa eine Atmosphäre des Wettbewerbes begünstigt würde.

Zu welchen Konsequenzen führten nun alle diese Maßnahmen? Der einzelne Student fühlte sich der persönlichen Verantwortung für seine eigenen Leistungen enthoben. Man mißdeutete den Sinn der Demokratie vollkommen, indem man eine gleiche Behandlung an die Stelle einer gleichen Chance für alle setzte und dadurch die bewährte Schulpraxis restlos aufgab, wonach die intelligenten Schüler zu weiteren Höchstleistungen animiert werden, die langsameren hingegen mehr Zeit zum Erlernen der Hauptfächer haben. Man huldigte nunmehr der Ansicht, daß ein Anpassen des Unterrichtstempos an die Fähigkeiten des Einzelnen zu einem Überheblichkeitskomplex bei den einen, und zu einem Minderwertigkeitskomplex bei den anderen Schülern führen würde.

Solche und viele andere Grundsatzentscheidungen, — die jede für sich genommen keineswegs „dramatischer“ Natur waren und die auch nicht kraft Bundes-, ja nicht einmal kraft Ländergesetze zur Ausführung gebracht wurden, wirkten sich mit der Zeit immer mehr in vielen Zweigen des amerikanischen Erziehungswesens aus. In ihrer Gesamtheit führten dann solche Einzelentscheidungen dazu, daß Qualität und Quantität auf ein Durchschnittsmaß herunterschraubt wurden, bis sich häufig die intelligenten Schüler gelangweilt fühlten und manchmal der Lerneifer bei denjenigen nachließ, die an sich von Hause aus die besten geistigen und charakterlichen Fähigkeiten mit sich brachten.

Besonders abgehandelt zu werden verdient in diesem Zusammenhang die für unsere heutige weltpolitische Verantwortung so wichtige Beherrschung von Fremdsprachen. Paradoxiertweise florierten Sprachstudien bei uns gerade zu einer Zeit, als die Vereinigten Staaten noch wenig Kontakt mit dem Ausland hatten. Als sich dann

unsere Kontakte in der ganzen Welt ausweiteten, nahm die Fertigkeit der Amerikaner auf dem Gebiet der Fremdsprachen immer mehr ab. Im Laufe des Ersten Weltkrieges wurde in einem plötzlichen Gefühlsausbruch der Deutschunterricht in vielen Schulen fallen gelassen. Man schaltete auf Spanisch um, zum Teil, weil man sich von dem Erlernen dieser Sprache einen „größeren Nutzen“ für unsere Beziehungen mit Südamerika versprach, andererseits aber auch, weil diese Sprache angeblich „leichter“ ist. Der Französischunterricht wurde in den amerikanischen Schulen und Universitäten niemals sonderlich gepflegt. Vorschläge, den Russischunterricht einzuführen, wäre man damals mit einem Schrei des Entsetzens begegnet. Latein und Griechisch wurden von beinahe allen Lehrplänen mit dem Argument verbannt, daß diese Sprachen nicht nur schwer, sondern auch nicht sonderlich „nützlich“ seien. Handelte es sich hier — so wurde argumentiert — schließlich nicht um tote Sprachen von untergegangenen Zivilisationen? Worin sollte ihr Bezug für die Welt von heute bestehen? Lange bevor die jungen Amerikaner und Amerikanerinnen ihr Studium begannen, hatten sich bei ihnen somit ernste Mängel auf dem Gebiet der Sprachstudien eingestellt, eben weil man die alten Sprachen mit ihrer starken Betonung des Grammatikalischen, des Wortschatzes und der Genauigkeit fallen gelassen hatte, weil gegen den Deutschunterricht Vorurteile bestanden und weil die Präzision im Gebrauch der englischen Muttersprache nachließ.

Diese Mängel wurden dann noch weiter kompliziert durch die Tatsache, daß für die staatlich geförderten Hochschulen in vielen amerikanischen Bundesstaaten die Zulassung aller in dem jeweiligen Staat ansässigen Bewerber mit abgeschlossener höherer Schulbildung gesetzlich vorgeschrieben wurde. Da man den Sinn und Zweck eines Hochschulstudiums immer mehr darin sah, eine bestimmte Anzahl von Semestern hinter sich zu bringen, und immer weniger darin, einen fest umrissenen Wissensstoff zu erlernen, und da die qualitative Leistung in den Hintergrund trat, wurden viele Hochschulen von schlecht vorgebildeten Studenten geradezu überschwemmt. Diese Studenten strebten zumeist rein gesellschaftliche, nicht aber intellektuelle Ziele an und zeichneten sich keineswegs durch allzu großen Fleiß aus. Diese Lage wurde mit der Zeit doch so ernst, daß auf vielen Hochschulen mindestens ein Jahr, oft aber auch ein zweites, dazu benutzt werden mußte, um die Mängel wieder zu beseitigen, die eine allzu weiche Handhabung der Erziehung in der Zeit vor dem Universitätsstudium hervorgerufen hatte.

Jeder, der sich heute allzu intensiv mit den verschiedenen, negativen Faktoren in der Erziehung auf der Ebene der Volks- und Höheren Schulen befaßt, wird höchstwahrscheinlich in einem Zustand der Resignation geraten. Aus zwei Gründen darf man sich jedoch letzten Endes zu einer optimistischen Beurteilung der Lage berechtigt fühlen. Der erste hängt mit den ganzen Umwelteinflüssen zusammen, denen die

heutige amerikanische Jugend ausgesetzt ist. Die Denk- und Verhaltensweisen dieser Jugend werden von vielen Erfahrungen geprägt, die völlig außerhalb des schulischen Bereiches liegen. Diese Erfahrungen sind nicht durchweg, aber doch vorwiegend positiver Natur. Das erklärt ja auch die unabhängige Denkweise und die unbefangene Grundeinstellung, die den ausländischen Besuchern der Vereinigten Staaten immer wieder auffallen.

Der zweite, günstige Faktor ist darin zu sehen, daß in vielen Schulen auf Grund einer bis zur Perfektion entwickelten Dezentralisierung der Zuständigkeiten die neue Moderichtung ignoriert und statt dessen ein gleichmäßiger pädagogischer Kurs gesteuert wurde. Darüber hinaus sind in den Fällen, wo man die Unterrichtspläne geradezu skandalös verwässert hatte, einige der schlechten pädagogischen Gewohnheiten bereits wieder abgestellt worden. So wird – um nur ein Beispiel zu nennen – dem begabten Studenten wieder besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Der lange Zeit negative Entwicklungstrend auf dem Gebiet des Mathematikunterrichts hat seinen Tiefpunkt bereits eindeutig überschritten. Dieses Fach gilt heute wiederum als wichtig. Auch die Sprachfächer erhalten wieder eine zentralere Bedeutung, ebenso wie die Geisteswissenschaften ganz all-

gemein. Es geht auf den Hochschulen nicht mehr darum, „Lebensregeln“ zu erlernen, sondern wieder um ernsthafte Forschung. Die Mode, auf Grund eines Fehlens an jeglicher Disziplin in Extreme zu verfallen, ist abhanden gekommen. Schon machen sich die Früchte dieser neuen Reformbestrebungen bemerkbar: Die Qualität der Studenten, die sich in gut etablierten Hochschulen immatrikulieren wollen, nimmt ständig zu.

Auch hat sich der ganze Tenor der amtlichen Verlautbarungen verändert. Diese Tatsache wird besonders deutlich in dem Bericht des sogenannten „Interministeriellen Ausschusses“ an den Präsidenten. Zum ersten Mal seit vielen Jahren wird hier in einem amtlichen Dokument betont, wie notwendig es sei, ganz allgemein einen besseren Unterricht zu erteilen, sich besonders mehr der Mathematik und anderer Hauptfächer anzunehmen und schließlich Studenten mit außergewöhnlichen Begabungen frühzeitig zu entdecken und auch stärker zu fördern. Es ist wirklich begrüßenswert zu sehen, wie man jetzt zum ersten Mal anzuerkennen beginnt, daß die pädagogischen Probleme komplexer Natur sind und auf „vielen Fronten“ gleichzeitig angegangen werden müssen, wobei eine Planung auf lange Sicht hin als entscheidend angesehen wird.

Das Fach „Internationale Beziehungen“

Wenn es auf den amerikanischen Hochschulen oft schwierig ist, die Studierenden für die Bewältigung weltpolitischer Probleme richtig vorzubereiten, so liegt das keinesfalls allein etwa an den oben angedeuteten Mangelerscheinungen auf dem Sektor der Höheren Schulen. Die Universitäten wurden in der zweiten Hälfte des 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts nahezu erdrückt von einer ungeheuren Ausweitung des Wissenstoffes. Neue Probleme von bislang ungeahnten Ausmaßen wurden geschaffen durch den Fortschritt auf dem Gebiet der Naturwissenschaften, durch die Vielfalt der volkswirtschaftlichen Studienrichtungen, durch die Ausweitung der Anthropologie, der Sozialpsychologie, der Soziologie und anderer Fächer. Die Lehrpläne auf dem Gebiet der Künste wurden durch eine ganze Reihe von Spezialfragen bereichert. Schließlich sahen sich die Universitäten durch die einzelnen Berufsgruppen dazu gezwungen, sich immer intensiver der vorberuflichen Ausbildung zu widmen.

Es wurden mit der Zeit so viele verschiedene Studienkurse angeboten, daß viele Hochschulen jeden Gedanken an eine organisatorische Zusammenfassung der Dinge im Rahmen eines einheitlichen Lehrplanes beinahe aufgaben. Früher konnte man sozusagen „das Beste“ herauspicken“ bei sehr begrenzten Auswahlmöglichkeiten. Jetzt tat man es bei einem Überangebot von Studienrichtungen. Jede dieser Richtungen wurde nunmehr alleine aus ihrer eigenen Sicht heraus gelehrt. Ein besonderer Bezug zu dem Inhalt oder der Methode anderer Richtungen wurde gar nicht erst hergestellt. Die Studenten trafen ihre Wahl oft auf Grund von irgendwel-

chen Trivialitäten, so etwa im Hinblick auf die Tageszeit, zu der in dem betreffenden Kursus gelehrt wurde. Es spielten Überlegungen eine Rolle, ob in dem Fach an Sonnabenden unterrichtet wurde oder nicht. Echte oder imaginäre Gesichtspunkte einer „Berufung“ – ja jede Art von irrelevanten oder nebensächlichen Impulsen – spielten ebenso in die Auswahl hinein, wie wirklich stichhaltige und gut durchdachte Gründe.

Genau zu dieser Zeit und unter solchen Umständen begann sich die Erkenntnis Bahn zu brechen, daß das ganze Gebiet der internationalen Beziehungen für die Vereinigten Staaten von der allergrößten Bedeutung ist. Man zeigte sich besorgt ob der Möglichkeit, daß wir unter Umständen „internationale ABC-Schützen“ ausbildeten. Das Fach „Internationale Beziehungen“ geriet ins Hintertreffen bei dem Versuch, sich in einen ohnehin schon überfüllten Lehrplan hineinzuzwängen, und zwar einfach schon deshalb, weil es sich hier nicht um eine wissenschaftliche Disziplin im strengen Sinne des Wortes handelte. (Das heißt, es gab hier keinen genau umrissenen Wissensstoff und keine allgemein anerkannte Denkmethode bei der Bewältigung des Stoffes.)

In nicht-akademischen Kreisen mögen alle diese Faktoren als nebensächliche Hindernisse angesehen werden. Im Rahmen des Universitätslebens jedoch erwiesen sie sich als ernst genug. Ein nicht klar umrissenes Fach trat in einen Wettbewerb ein mit altherwürdigen, genau abgegrenzten Disziplinen. Die Geschichtswissenschaft zum Beispiel kennt „typische“ Inhalte ebenso wie eine identifizierbare wissenschaft-

liche „Methode“ in bezug auf ihre Bewältigung. Das gleiche gilt für die Naturwissenschaften; ja es galt früher einmal auch für die Nationalökonomie und für die Wissenschaft von der Politik. Das Fach „Internationale Beziehungen“ ist hingegen eine Mischung von Geschichte, Politik, Nationalökonomie, Diplomatie, Strategie, Beschäftigung mit kulturellen Fragen sowie eines ganzen Dutzend anderer Fächer, die zwar fest umrissen, dabei aber doch ausgesprochen kompliziert sind. Mit anderen Worten: das Fach „Internationale Beziehungen“ ließ sich nur sehr schlecht in irgend einen Lehrplan einordnen und schien im Grunde auf andere, traditionelle Studiengebiete überzugreifen.

Es blieb daher nicht aus, daß sich dieses neue Fach wie ein Keil in die bisherigen Lehrpläne hineinschob. Zu Anfang konzentrierten sich die Vorlesungen und Seminare des neuen Faches auf das Gebiet des Völkerrechtes. In dieser Tendenz kam die Hoffnung zum Ausdruck, daß die Idee einer „Herrschaft des Gesetzes und nicht der Mensch“ in den internationalen Beziehungen an Geltung und Wirksamkeit gewinnen würde. Gleichzeitig befand man sich hier ganz im Einklang mit der Begeisterung der Amerikaner für die Haager Konferenz und für die Errichtung eines „Weltgerichtshofes“. In Wirklichkeit aber wurden die Anzahl und die Bedeutung der Streitfragen überschätzt, die die gegnerischen Parteien einem Gerichtshof überhaupt zu unterbreiten bereit sein würden.

Der Erste Weltkrieg führte dann zu einer Ernüchterung über die Bedeutung des Völkerrechtes. Die Friedenskonferenz von Versailles, die Errichtung eines „Rates der Botschafter“, der Völkerbund sowie der neue Weltgerichtshof basierten mehr auf dem Prinzip einer strukturellen Friedenssicherung. Nach 1919 setzten daher in dem Fach „Internationale Beziehungen“ eine Fülle von Vorlesungen und Seminaren zum Thema der internationalen Organisationsformen ein. Diese Richtung büßte allerdings vorübergehend an Popularität ein, als sich Amerika weigerte, dem Völkerbund beizutreten, und als der Völkerbund selber versagte. Erst die Gründung der UN und die Anwendung von public relations-Methoden zur Popularisierung dieser Idee bei der breiten Masse der amerikanischen Bevölkerung führte dann in unseren Tagen dazu, daß man das Problem der internationalen Organisationsformen erneut in den Vordergrund rückte.

In der Zwischenzeit hatte sich das Schwergewicht des akademischen Unterrichtes in dem neuen Fach allerdings auf das Gebiet der diplomatischen Geschichte hin verlagert. Dadurch schienen die Vereinigten Staaten oft zum Nabel der Welt erhoben zu werden, und zwar selbst dann, wenn es um Ereignisse ging, an denen Amerika nur ganz am Rande beteiligt gewesen war. Auch zeigten sich immer wieder sowohl ein Mangel an Objektivität wie eine gewisse doktrinäre Grundeinstellung. Beides zusammen verursachte unter den Europäern eine erhebliche Verstimmung. Die Vorlesungen und Seminare über so große Themenkomplexe wie Asien oder Rußland waren – gelinde ausgedrückt –

kümmertlich. Da man sprachliche Anforderungen immer mehr herabschraubte, ja manchmal sogar völlig aufgab, wurde die zur Verfügung stehende Literatur auf das englische Sprachgebiet eingeeignet. Da aber wiederum nur relativ wenige Veröffentlichungen von wirklicher Bedeutung zu diesen Themen in englischer Sprache erschienen, beschränkte man sich in vielen Universitäten und Instituten schließlich auf das Verarbeiten von Textbüchern. Letztere hat man einmal sehr zutreffend als „kondensierte Zusammenfassungen von übersimplifizierten und vorgekauften Informationen bar jeder Herausforderung an den Intellekt“ bezeichnet. Viele dieser Textbücher glichen im Grunde mehr Transmissionsriemen von Dogmen verschiedener Schattierungen als aufklärenden Darstellungen.

Im Zweiten Weltkrieg zeigten sich dann erneut und mit aller Deutlichkeit ernste Mängel in der Beherrschung fremder Sprachen. Ja, selbst dann, wenn eine sprachliche Fertigkeit gegeben war, erwies sich diese ohne eine gleichzeitige Kenntnis auch der ganzen Kultur des fremden Landes als völlig unzureichend. Auf Veranlassung und unter Aufsicht der Streitkräfte wurden nun Sprachstudien betrieben, die sich an bestimmte geographische Räume hielten. Dabei wurden neue und gründlichere Methoden der Sprachwissenschaft angewandt. Die meisten dieser Neuerungen verschwanden aber sehr bald wieder aus dem Lehrbetrieb der Universitäten. Heute ist die Lage auf dem Gebiet der Sprachen so ernst geworden, daß von den vielen Tausend Absolventen der Prüfungen für den Auswärtigen Dienst der USA nur ein sehr kleiner Prozentsatz die nicht allzu schweren Sprachprüfungen zu bestehen vermag. Die Mehrheit der Absolventen muß daher nach ihrer Ernennung noch sehr umfangreiche Sprachstudien betreiben.

Der Kalte Krieg führte zu einer starken Abkehr von der Praxis, die weltpolitische Geschehnisse nach rechtlichen und moralischen Gesichtspunkten zu beurteilen. Im Unterricht auf den amerikanischen Hochschulen ging die Tendenz nunmehr in Richtung auf eine Betonung der geographischen und der Machtfaktoren. Aus diesem Grunde beschäftigte man sich in dem Fach „Internationale Beziehungen“ stark mit Geopolitik und übernahm hier ziemlich unkritisch die Lehren von Mackinder und seinen Schülern. Die „Realisten“, die den Machtfaktor zum einzig realen Maßstab erhoben, fügten dem Verständnis der internationalen Politik genau so viel Schaden zu, wie die Anhänger einer sentimental-romantischen Betrachtungsweise das in früheren Zeiten getan hatten.

In diesem ganzen Zeitabschnitt nach dem Zweiten Weltkrieg gab es auf den amerikanischen Hochschulen Vorlesungen und Seminare in Gegenwartsfragen mit oft sehr anspruchsvollen Bezeichnungen wie etwa „Weltpolitik“ etc. Hier schweiften man meistens weit ab von den wirklich wichtigen Dingen und neigte auch zu einer gewissen Oberflächlichkeit. In Vorlesungsreihen über den Ersten Weltkrieg, zum Beispiel, machte man Stoddard's und Frank's „Stakes of the war“ zur Pflichtlektüre für die meisten Universitätsstudenten. Dieses Werk ist aber

doch im Grunde sehr magere Kost und dazu noch alles andere als wissenschaftlich. In all dem kam eben die Tendenz zum Ausdruck, das Fach „Internationale Beziehungen“ „zweckbedingt“, d. h. ideologisiert zu lehren. Diese Tendenz ist seither niemals völlig aufgegeben worden.

Unsere kurzen Betrachtungen über die Art und Weise, in der sich das neue Lehrfach in das Hochschulstudium sozusagen hineingezwängt hat, deutet auf zwei Dinge hin: Zum ersten: Zu den verschiedenen Zeiten, in denen man den Begriff der „nationalen Interessen“ schlecht auslegte, wurden im amerikanischen Erziehungswesen auch jeweils neue Akzente gesetzt. Zum zweiten: die ganze Entwicklung der Universitätskurse hat gezeigt, wie außerordentlich komplex der Charakter der internationalen Beziehungen ist. Beinahe jede wissenschaftliche Disziplin im gesamten Bereich des akademischen Lehrplanes trägt in irgend einer Form zu dem Verständnis der Internationalen Beziehungen bei. Im Augenblick tendiert man zu der Auffassung, daß erstmalig die Naturwissenschaften auch für den Bereich der internationalen Beziehungen von großer Bedeutung sind. Das stimmt aber gar nicht; schließlich war ja die Erfindung des Schießpulvers früher kaum weniger

bahnbrechend in ihren Auswirkungen, als es der Anbruch des Atomzeitalters in unseren Tagen ist. Auch damals kam es zwangsläufig zu einem Umdenken auf dem Gebiet der militärischen Taktik und Strategie sowie zu einer grundlegenden Verschiebung des Gleichgewichts der Kräfte (balance of power). Alle diese Faktoren dürfen im Bereich der internationalen Beziehungen nicht außer acht gelassen werden.

Wir haben unseren Lesern nunmehr hoffentlich klargemacht, daß der Unterricht in dem Fach „Internationale Beziehungen“ eine geistige Bewältigung sehr vieler Disziplinen und Wertsysteme erforderlich macht. Wenn der Studierende das Fach wirklich „verstehen“ bzw. beherrschen will, so muß er ein tüchtiger Amateur in vielen, völlig verschiedenartigen Wissensgebieten sein. Der Sache dürfte mehr Schaden als Nutzen erwachsen, wenn der Studierende etwa den Versuch unternehmen sollte, die Dinge zu versimplifizieren, sich auf eins der Wissensgebiete alleine zu konzentrieren oder sich den Wissenstoff vorkauen zu lassen und dann in eine fertige Synthese hineinzupressen, die ihm selber keinerlei ernsthaften oder gar mühevollen Anstrengungen abverlangt.

Folgerungen

Welche Folgerungen lassen sich aus unseren Betrachtungen ziehen?

Zum ersten: das ganze Erziehungssystem, das ja immer nur eine Angelegenheit auf lange Sicht hin sein kann, wird – falls man sich in erster Linie nach den jeweiligen Gegebenheiten richtet, bereits überholt sein, bevor die Studenten, die diesem Erziehungssystem unterworfen werden, die Hochschulen verlassen haben.

Zum zweiten: es gibt Ziele und Werte in der Erziehung, die nicht nur von größerer Bedeutung, sondern auch von längerer Gültigkeit sind als lediglich das Prinzip des Wettbewerbes mit dem Kommunismus. Wenn wir die Forderung erheben, daß „wir die diplomatische Initiative wieder an uns reißen müssen“, dabei aber gleichzeitig die Initiative auf dem Sektor der Erziehung völlig den Sowjets überlassen und verballhornte Vergleiche zum Prüfstein des pädagogischen Erfolges oder Versagens machen, dann ist das im Grunde absurd.

Zum dritten: Wir dürfen den Sinn der Erziehung nicht länger darin sehen, die Studierenden bis zu ihrem 21. Lebensjahr mit so viel Wissen einzudecken, daß der Vorrat bis ans Ende ihres Lebens ausreicht. Auf solche Erwartungen stoßen wir immer wieder; sie sind aber völlig unrealistisch. Daraus erklärt sich auch die Tendenz, in der Anzahl der angebotenen Studienkurse einen Prüfstein für die Qualität des wissenschaftlichen Lehrbetriebes zu sehen. Dieses falsche Vertrauen in bloße Quantität erklärt schließlich auch die immer wiederkehrende Forderung des amerikanischen Kongresses nach einem „West Point“ für Diplomaten. Welch ein Irrtum aber zu meinen, die Armee verlasse sich in ihren Offiziersnachwuchssorgen vor allem auf das, was die Kadetten einst in

ihrer Ausbildung gelernt haben. Viel wichtiger ist doch für die Armee, daß die Offiziere durch praktische Erfahrungen und durch die vielen Militärakademien, zu denen sie nach Beendigung ihrer Universitätsstudien geschickt werden, weiter an Qualität heranreifen. Man sollte den entscheidenden Wert daher nicht so sehr auf das legen, was der Student gelernt hat und was er mit 21 Jahren weiß, als vielmehr auf seine Fähigkeit, den Dingen auf den Grund zu gehen, über den von ihm bewältigten Wissenstoff nachzudenken und ihn geistig nutzbringend zu verarbeiten. Vor allem aber sollten wir den Eifer zum Weiterlernen durch selbständige Studien und selbständiges Nachdenken anregen. Mit einer ideologischen Schulung läßt sich nichts Nützliches erreichen. Im Gegenteil: dadurch wird doch nur eine Einengung des geistigen Horizontes bewirkt. In unserer heutigen, so überaus wandelbaren Welt müssen wir an die Probleme vor allem mit einer geistigen Beweglichkeit und Durchschlagskraft herangehen.

Viertens: was die Studienpläne der Hochschulen betrifft, so gilt der Satz: je besser die Studierenden mit den grundlegenden klassischen Disziplinen und den sozialwissenschaftlichen Fächern vertraut sind, um so eher dürften sie zu einem richtigen Verständnis internationaler Probleme kommen. Die meisten Hochschulen sollten nicht eine eigene Fakultät für den Bereich der Internationalen Beziehungen einrichten, sondern sich vielmehr auf eine konzentrierte Zusammenarbeit zwischen den einzelnen, bereits bestehenden Fakultäten verlassen.

Fünftens: Für diejenigen, die eine Auslandskarriere einschlagen, oder aber sich in der Forschung oder Praxis den Fragen der internatio-

nenalen Beziehungen widmen wollen, ist nach Abschluß des eigentlichen Universitätsstudiums eine weitere Ausbildung unerlässlich. Bei der ungeheuren Vielschichtigkeit unseres heutigen Lebens kann sich niemand auf allen Gebieten spezialisieren. Die amerikanischen Hochschulen haben daher gut daran getan, die vielen Spezialgebiete des Studiums unter sich aufzuteilen. Sie sind dabei zwar nicht immer mit einem Sinn für die Ratio, auf jeden Fall aber mit einem Gefühl für das Praktische an die Arbeit gegangen. Wir haben in Amerika zum Beispiel mehrere hochangesehene Institute zum Studium Rußlands, das heißt seiner Sprache, Zivilisation, Tradition, Wirtschaft, Geschichte, Strategie und Diplomatie. Es gibt des weiteren vier bis fünf Institute, die sich mit dem Fernen Osten, vornehmlich mit China, befassen. Andere wiederum konzentrieren sich auf den Nahen Osten, auf Südostasien oder Afrika. Der indische Subkontinent ist bereits zu einem Spezialgebiet für sich geworden. Es gibt auch eine ganze Reihe von guten Studienkursen über Südamerika und Osteuropa. Schließlich werden den Studierenden nach Abschluß ihrer eigentlichen Universitätsstudien eine große Fülle von Spezialkursen auf dem Gebiet der Jurisprudenz, der Diplomatie und der Weltwirtschaft geboten. Kurzum: heute haben die Studierenden nach Ablauf ihres eigentlichen Studiums unerhört vielseitige Möglichkeiten, sich ein hochspezialisiertes Fachwissen anzueignen.

Schließlich dürfen wir nicht vergessen, daß in den Vereinigten Staaten die außerhalb des eigentlichen Lehrplanes liegenden Interessen der

Studierenden häufig von allergrößtem pädagogischem Wert sind. Seit vielen Jahren gibt es in Amerika Clubs zur Pflege der internationalen Beziehungen, Foren verschiedenster Art und eine Fülle anderer Betätigungsfelder auf freiwilliger Basis, die alle das Interesse der Akademiker weiter angeregt und in ihnen den Wunsch wachgerufen haben, sich ein Wissen über internationale Probleme zu eigen zu machen. Nicht außer Betracht gelassen werden sollten in diesem Zusammenhang auch die informellen Kontakte der amerikanischen Studenten mit ausländischen Kommilitonen, die auf unseren Hochschulen studieren. Viele Betrachter sehen gerade in solchen Kontakten einen entscheidenden Beitrag zur Weckung des studentischen Interesses an internationalen Fragen. Alle diese, auf freiwilliger Basis beruhenden Einflußmöglichkeiten außerhalb des eigentlichen Lehrplanes sind deshalb besonders wertvoll, weil sie die Grundlage dafür legen, daß die jungen Amerikaner auch nach Beendigung ihres Studiums weiter an den Problemen der internationalen Beziehungen interessiert bleiben und im späteren Berufsleben an den unzähligen Vorhaben und Veranstaltungen teilhaben, die für das amerikanische Leben insgesamt so überaus charakteristisch sind.

Für das amerikanische Erziehungswesen sind gleichermaßen die Kommunalbehörden, die Bundesstaaten und private Organisationen aller Art zuständig. Aus diesem Grunde wird jedes neue pädagogische Problem mit einer Vielschichtigkeit angegangen, die nur langjährige Kenner

amerikanischer Verhältnisse nicht in Verwirrung versetzt. Wem ein „Ordnungsprinzip“ über alles geht, oder wer das Erziehungswesen anderer Staaten bewundert, für den ist eine solche Vielschichtigkeit höchstwahrscheinlich nichts anderes als ein „Chaos“. Andere jedoch sehen darin eine Fülle potentieller Möglichkeiten. Bei der Komplexität der amerikanischen Verhältnisse läßt sich keine „Lenkung“ einführen, es sei denn durch die auf mancherlei Weise und in den verschiedensten Orten wirksam werdende öffentliche Meinung. Auch lassen sich keine verallgemeinernden Feststellungen treffen, für die es keine Ausnahme gäbe.

Und dennoch: wenn wir das relativ „jugendliche“ Alter der Vereinigten Staaten als Großmacht berücksichtigen, sowie die Probleme, mit denen unsere Hochschulen bei der Einbeziehung nicht nur des Faches „Internationale Beziehungen“, sondern auch einer ganzen Fülle anderer, neuer Gebiete in ihre Lehrpläne fertig werden mußten, dann werden wir abschließend sagen können, daß das amerikanische Erziehungssystem gute Früchte getragen hat.

Anmerkung:

Professor Dr. Wilhelm Flitner, geb. 20. August 1889 in Berka/Ilm. Lehrgebiet: Pädagogik, Geistesgeschichte.

Henry M. Wriston, ehem. Präsident der Brown Universität, Vorsitzender des Bundespersonalausschusses 1954 bis 1956, Geschäftsführender Direktor der American Assembly in der Columbia Universität. Autor von „Strategy of peace“, „Diplomacy in a Democracy“ u. a.