

aus  
politik  
und  
zeit  
geschichte

beilage  
zur  
wochen  
zeitung  
das parlament

Richard Schwarz

Situation und Krise  
der heutigen Universität

Wilhelm Wortmann

Die politische Verantwortung  
des Lehrers  
in der heutigen Demokratie

B 39/64

23. September 1964

Richard Schwarz, Dr. phil., geb. 29. Mai 1910 in Hagenau/Elsaß, deutsche und österreichische Staatsangehörigkeit, ordentl. Professor der Pädagogik und Vorstand des Pädagogischen Seminars der Universität München, Mitglied der österreichischen UNESCO-Kommission, Vorsitzender des Schulausschusses der österreichischen Rektorenkonferenz und der „Bayerischen Schulkommission“ beim Bayerischen Ministerpräsidenten, Träger des Oberfränkischen Wissenschaftspreises (Dr.-Ludwig-Gebhard-Preis, Bayreuth 1957).

Wilhelm Wortmann, Dr. phil., geb. 13. Februar 1908 in Haustenbeck (Lippe-Detmold), Studienrat am Leopoldium I in Detmold. Studium: Geschichte, Deutsch, Erdkunde, Leibeseziehung. Veröffentlichungen über Fragen der politischen Erziehung in „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“ und in „Gesellschaft — Staat — Erziehung“.

**Herausgeber:**

Bundeszentrale für politische Bildung,  
53 Bonn/Rhein, Königstraße 85.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung  
DAS PARLAMENT, 2 Hamburg 36, Gänsemarkt 21/23, Tel. 34 12 51, nimmt gern entgegen:  
Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“

Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung  
DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum  
Preise von DM 2,— monatlich bei Postzustellung

Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preise von DM 5,— zuzüglich Verpackungs- und Portokosten.

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

# Situation und Krise der heutigen Universität

Friedrich Nietzsches Thema „Die Zukunft unserer Bildungsanstalten“ ist heute im gesamten europäischen Kulturleben und darüber hinaus zu einem vordringlichen Anliegen geworden. Kritik, Klage, Anklage und Reformen lösen sich ab. Ja, die Katastrophen unserer Zeit werden oft genug als Bildungskatastrophen angesprochen. Man fragt beängstigt nach den Umständen, die eine solche Situation ermöglicht haben. In einer Zeit, in der die wissenschaftlichen, insbesondere naturwissenschaftlichen Ergebnisse dem Ethos des Menschen zu entlaufen scheinen, in einer Zeit, da die technischen Wissenschaften fast zur geistigen Grundlage unserer abendländischen Kultur zu werden scheinen, geht es auch um die Gewinnung beziehungsweise Wiedergewinnung eines gültigen Standortes der Universitäten und Hochschulen in einer ideell, soziologisch, wissenschaftstheoretisch und wissenschaftspraktisch so veränderten Welt<sup>1)</sup>.

Eine solche Aufgabenstellung aber greift notwendig immer in je letzte Fragestellungen und Stellungnahmen. Es kann sich hier nicht darum handeln, den ganzen Umkreis der Technik um die heutige und künftige Universität vorzustellen. Es sollen vielmehr einige zentrale Perspektiven benannt werden, die unseres Ermessens zu den *fundamentalen Problemen* jener Fragestellung gehören, obwohl sie zumeist in den Diskussionen kaum aufscheinen.

In vier Schritten möge diese Thematik hier benannt werden:

- I. als Frage nach der Situation der heutigen Universität,
- II. als Frage nach der geltenden und gültigen Wissenschaftsidee,
- III. als Frage nach dem Bildungsauftrag der der Universität,
- IV. als Frage nach den Möglichkeiten und Aufgaben einer künftigen Universität.

## I. Die innere Situation der Universität

Die moderne Universität ist eine Geburt der idealistischen Philosophie und des bürgerlichen Zeitalters. Ihre geistigen Wurzeln liegen im Neuhumanismus. In der These *Fichtes* ist die Universität „die sichtbare Darstellung der Einheit der Welt, als der Erscheinung Gottes und Gottes selbst“. Das Idealbild des Akademikers ist der allseitig gebildete Mensch, der den Wissensstoff noch zu überschauen vermag, der in der Philosophie die metaphysische Klammer erkennt. Akademische Berufsausbildung bedeutet weniger den Erwerb spezieller Fachkenntnisse als die Befähigung zu menschlichen Führungsaufgaben.

Diese Bestimmung des Grundzuges der neuzeitlichen deutschen Universität wurde deshalb hier zur Geltung gebracht, um zu erweisen, wie anachronistisch eine solche Wesensbestimmung heute erscheinen muß. Die Uni-

versität, so heißt es, sei nicht mehr in der Gesellschaft verwurzelt. Die Form der Hochschule und die Bedingungen des Studiums stammten aus einer vergangenen Zeit. Das *Humboldtische* Bildungsideal der Universität sei 150 Jahre alt; die Nachfolger Humboldts hätten

Wilhelm Wortmann

**Gedanken über die politische Verantwortung  
des Lehrers in der heutigen Demokratie**

(Seite 21)

dessen reformatorischen Geist nicht übernommen, sondern eher sein Vorbild als Abziehbild genommen. Die Fachschule, zu der sich die Universität entwickelt habe, sei nicht in der Lage, den sozial verbundenen und sozial ver-

Erweiterte Antrittsvorlesung zur Übernahme des Ordinariats für Pädagogik an der Universität München am 13. Mai 1964

1) Vgl. zum Ganzen: Richard Schwarz, *Wissenschaft und Bildung*, 1957; *Idee und Verantwortung der Universität*, in: *Universität und moderne Welt*. Ein internationales Symposium (Bildung/Kultur/Existenz I), hrsg. von Richard Schwarz, 1962. In diesen Werken auch die gesamte einschlägige Literatur mit Nachweisen und Begründungen.

antwortlichen Menschen zu erziehen, den unsere Zeit brauche.

Was hier in Sicht kommt, ist das vielbesprochene Problem der *Spezialisierung*. Ein Blick auf den Forschungs- und Lehrbetrieb der heutigen Universität zeigt an, in welchem Maße die Disziplinen und Fakultäten kaum noch mehr sind als ein loser Zusammenschluß von Fachhochschulen, und es darf hier nicht jene bedrohliche Entwicklung unerwähnt bleiben, die als Inflation von „Hochschulen“ ohne eigentlich wissenschaftliche Voraussetzungen zu kennzeichnen wäre. Parallel dazu läuft die Tendenz, möglichst alle Bereiche des Lebens unter den Aspekt und die Methode des wissenschaftlichen Denkens zu zwingen. Doch daneben lauert eine offenbar noch größere Gefahr: die Auflösung von bestehenden wissenschaftlichen Hochschulen in Institute. Diese wachsen zu selbständigen, in sich isolierten Verwaltungseinheiten heran; das alte akademische Kollegialitätsprinzip wich dem Prinzip der Unterordnung, der Hierarchie nach Art eines „Betriebes“. Bei diesem typischen „Institutsdenken“ bedeuten dann die fachliche utilitaristische Ausbildung und Forschung noch das einzige Ziel, wobei andere Zielsetzungen, die ganzheitliche Persönlichkeitsbildung als die wesenhafte Menschenbildung, nicht mehr gesehen werden oder gar nicht gesehen werden dürfen.

Der moderne Wissenschaftsbetrieb kennt weithin kein Problem der Krise. Die spezialisierte Wissenschaft trägt ihr Gesetz in sich selbst. Eine existentielle Problematik um jene Fragen, die den Menschen als Menschen betreffen und angehen, ist ihr mithin fremd, ja muß vor den Toren liegenbleiben. Auch wenn diese Forschung vom Menschen spricht, bleibt der Mensch Objekt. Es wird nicht der Mensch vom Menschen aus, sondern es wird über den Menschen verhandelt. Bindung besteht nur noch als zweckrationale Zusammenfas-

sung von organisch unverbundenen Teilgebieten. Dieser neuen Situation der Wissenschaft und der Universität steht freilich weithin noch die Behauptung ihres ursprünglichen Auftrages gegenüber. *Doch diese unechte Diskrepanz zwischen jenem traditionellen Konstatieren, das oft — wider besseres Wissen — aus Ratlosigkeit an den hergebrachten Forderungen festzuhalten scheint, und den neuen geschichtlichen Gegebenheiten, wird immer offener.* So also will die Universität etwas darstellen, was sie längst nicht mehr ist.

Diese bezeichnete Entwicklung eines in sich selbst verlorenen Denkens scheint dazu mit einer fast gesetzmäßigen Notwendigkeit ihren Lauf zu nehmen. Die veränderte soziologische Situation unseres gesamten Lebensgefüges, die frühere traditionelle Werttafeln und Sinnbeziehungen geradezu umkehrt, mußte auch eine Umschichtung in der Wesensgestaltung der Universität bewirken. Auch die Hochschule geriet in eine neue Beziehung zur Problematik der modernen Arbeitswelt. Von der Freiheit der wissenschaftlichen Bildungsmöglichkeiten ist bei einer „massenmäßigen Fertigungsmethode“ nur wenig zu spüren. An ihre Stelle traten die festumrissenen Fachlehrgänge, das oft ausschließliche Examenstudium zur Gewinnung einer wirtschaftlichen Lebensgrundlage. Die proklamierte *Einheit von Forschung und Lehre* bleibt weithin nur Programm. Damit mußte der Schlüssel zur Sinnerschließung des Ganzen, ja schon das Bewußtsein um eine mögliche innere Einheit der Wissenschaft, aller Wissenschaftsdisziplinen als Ausdruck vielfältiger Lebensbezüge, notwendig verlorengehen. Die heutige Universität und Hochschule mußte sich weithin ihres *einen* Wesenscharakters begeben: daß sie neben Forschung und Lehre ihrem Bildungsauftrag als Ort der ganzheitlichen Menschenbildung nachzukommen vermag.

## II. Idee und Grenze der Wissenschaft

Der mittelalterlichen Universität lag eine gemeinsame geistige Glaubensstruktur zugrunde als Ausdruck der hierarchischen Ordnung der Dinge. Auch den Universitäten der Aufklärung und des Deutschen Idealismus war ein sinnleihender Traggrund noch eigen. Heute erst spricht man von einer prinzipiellen Umstrukturierung der modernen Universität, die keine materiale Einheit der Wissenschaf-

ten, keine „Mitte“ als geordnetes Ganzes mehr kennt, ja nicht mehr kennen soll; denn wir sind heute — wie es heißt — in das erste Stadium der Befreiung von Weltbildern eingetreten, womit notwendig ein Leben in der Bodenlosigkeit verbunden ist, sofern nicht jeder selbstschöpferisch sich seinen Traggrund erst schafft. In diesem Sinne wird die Universität nur noch als Ort des Kampfes der

Positionen deklariert, wo das Kämpfen um Wahrheit die einzige Wirklichkeit abgibt, die in der Offenheit zur radikalen Kritik jeder errungenen Position sich anzeigt, wobei freilich ebenso die Frage des Wahrheitsbegriffes selbst einer zersplitternden Problematik Platz gegriffen hat.

Eine solche Bestimmung der Universität mußte freilich jeden tieferen Einheitsgrund der Wissenschaften, also die *universitas* der Universität, aufgeben. Die Universität als Kosmos der Wissenschaften existiert nur noch in ihrer Idee. Allein es erhebt sich die Frage, ob eine solche befreite wissenschaftliche Position überhaupt möglich ist, ob nicht vielmehr auch jene, noch so kritische und vernunftgemäße Position immer und notwendig in ihrem Kern von einem „Hintergrund“ der Sinnbeziehungen lebt, ohne dies selbst zu wissen oder sich einzugestehen?

Hier ist der Ort zu der Feststellung, daß Max Weber mit seiner programmatischen These „Wissenschaft als Beruf“<sup>2)</sup> gewiß einen hohen Ernst asketischer Forschertugend beschwor. Seine Forderung, Forschung und Lehre an der Universität habe nur der Einsicht, der Tatsachenfeststellung der logischen Sachverhalte zu gelten, jede wissenschaftliche Vertretung von praktischen Stellungnahmen, also die Fragen nach dem Wert und dem sittlichen Maßstab, stehe aber der intellektuellen Redlichkeit entgegen, hält jedoch der Kritik nicht stand, eben weil eine solche Trennung *existentiell* nicht möglich erscheint. Gibt es doch sinnintentionale, das heißt wertbezogene Voraussetzungen, die *jeden je bestimmten Lebensgrund und Denkanatz* tragen. Diese Voraussetzungen können zwar kritisch erhoben, aber dennoch niemals restlos durchleuchtet werden. Niemand kann sich selbst „restlos“ erkennen, verstehen. Auf diesem „Rest“ aber liegt das Gewicht unserer These, daß es danach keinen restlos neutralen oder objektiven Ansatz zu geben vermag, ohne je schon vorgegebene und niemals ganz überschreitbare letzte Sinn- und Bedeutungszusammenhänge. *Denn ohne Wertgesichtspunkte gibt es auch keine sinnbestimmte Wissenschaft.* Ohne Sinnbestimmung aber erschöpft sich Wissenschaft nur in Sammlung, Registrierung, Ordnen von Tatsachen und Sachverhalten in einer vermeintlichen reinen Objektivität, die es — wie uns selbst die moderne Naturwissenschaft zeigt — nicht geben kann. Auch die „Tatsachen“ des Posi-

tivismus sind immer schon *gedeutete* Tatsachen — eben solche, daß es Erkenntnisse, die nicht erfahrbar sind, nicht gibt. Auch eine Weltanschauung, nur eine andere! Nicht von ungefähr hat man von der „latenten Metaphysik des Positivismus“ gesprochen. Der Grundzug des *Positivismus* ist die Verabsolutierung der logisch-mathematischen Methode und ihrer naturwissenschaftlichen Anwendung, die Orientierung am wertfreien Erkenntnisverfahren der exakten Wissenschaften und die Ausschließung der Erörterung des Wertproblems aus der Wissenschaft. Sein Ziel ist ein System, das den Menschen radikal auf seinen Funktionswert für die Gesellschaft reduziert. Für jene andere Sichtweise, selbst in der Physik, mag hier nur *Werner Heisenberg*<sup>3)</sup> genannt werden mit seiner, einen reinen Objektivitätsglauben aufhebenden These: „Die Naturwissenschaft steht nicht mehr als Beschauer vor der Natur, sondern erkennt sich selbst als Teil dieses Wechselspiels zwischen Mensch und Natur. Die wissenschaftliche Methode des Aussonderns, Erklärens und Ordnen wird sich der Grenzen bewußt, die ihr dadurch gesetzt sind, daß der Zugriff der Methode also nicht mehr vom Gegenstand distanzieren kann. Das naturwissenschaftliche Weltbild hört damit auf, ein eigentlich naturwissenschaftliches zu sein...“. Mit einer merkwürdigen Unbefangenheit wird heute jedoch eine Wissenschaftsidee als genuin und allein „wissenschaftlich“ deklariert, die als eine durch die gesellschaftlich-kulturelle Wandlung bedingte „Umschichtung“ in den Natur- und Geisteswissenschaften zu kennzeichnen wäre. Für solche Thesen stehen mit *Helmut Schelsky*<sup>4)</sup> die Behauptungen, daß das Ende der historisch gerichteten Geisteswissenschaften gekommen sei, daß die Wirkungsmöglichkeit der ideengeleiteten Persönlichkeit durch die Eigengesetzlichkeit der modernen industriegesellschaftlichen und wissenschaftlichen Zivilisation schlechthin aufgehoben werde. Man spricht von der gemeinsamen Technisierung und Funktionalisierung aller Wissenschaften, ja von der Strukturangleichung der Geisteswissenschaften an die entwicklungsleitenden Natur- und Handlungswissenschaften, wozu auch die Pädagogik zählen soll, die auf dem

3) Das Naturbild der heutigen Physik, 1955, S. 18 ff. Besonders jetzt auch Walter Heitler, *Der Mensch und die naturwissenschaftliche Erkenntnis*, 1962<sup>2</sup>, S. 72.

4) *Einsamkeit und Freiheit Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*, 1963, S. 282 a. a. O.

2) *Ges. Aufs. zur Wissenschaftslehre*, 1922, S. 543 f.

Wege der Ausgliederung aus den Geisteswissenschaften in die Soziologie sich befände.

Dies also ist eine verbreitete Haltung, die durch Negierung einer genuin „geistigen Welt“ und durch die *monistische Übertragung naturwissenschaftlicher Prinzipien, Denktorien und Methoden auf die Geisteswissenschaften sich zu bestätigen sucht*. Der Dualismus von Geistes- und Naturwissenschaften kann aber nicht durch „die gemeinsame Technisierung und Funktionalisierung der Naturwissenschaften und der ehemals geisteswissenschaftlichen Handlungswissenschaften vom Menschen“<sup>5)</sup> überwunden werden. Auch heute führt über eine solche Funktionalisierung kein Weg zur Personalität des Menschen; denn der Mensch ist nicht nur das Wesen, das biologisch existiert, das geistbestimmt lebt oder handelnd sich bewährt, es ist vor allem das Wesen, das sinnbezogen existiert, sofern es wahrhaft menschlich existiert, so daß auch alle Einzelfunktionen bzw. Erscheinungsweisen des Menschlichen, nur organisch-*-*strukturrell, das heißt von einem übergeordneten Sinnbezug her, erst gültig gedeutet und gewertet werden können. Geisteswissenschaftliche Merkmale lassen sich daher eben nicht nur in Analogie und nach Art naturwissenschaftlicher Modelle aufhellen, es sei denn, man will noch heute oder heute wieder die beiderseits verbindlichen Gesetzlichkeiten beschwören, die freilich selbst im naturwissenschaftlichen Bezirk längst problematisch wurden<sup>6)</sup>. Eine „Rekonstruktion“ der Welt durch die zur Technik gewordenen Natur- und Geisteswissenschaften läßt die eigentliche Frage des Menschen und an den Menschen völlig unbeantwortet. Eine ausschließliche „Berechenbarkeit“ zielt aber notwendig in die Linie des Roboters und seiner mechanistischen Funktionen mit ihren determinatorischen und statistischen Voraussetzungen und Konsequenzen<sup>7)</sup>.

Aber muß es nicht als ein *Mangel an Selbstkritik* als an jenem unabdingbaren Merkmal jeder Wissenschaftlichkeit angesehen werden, wenn man nicht jene Voraussetzungen einbezieht, die eine solche Objektivität nicht erreichen lassen? Wenn das Wesensmerkmal dieser sogenannten „reinen“ Wissenschaft die

5) H. Schelsky, a. a. O., S. 225.

6) Vgl. u. a. C. Fr. v. Weizsäcker, Zum Weltbild der Physik, 1954<sup>6</sup>, W. Heisenberg, a. a. O. — Näheres Verf., Wissenschaft und Bildung, 1957, S. 182 ff.

7) Vgl. u. a. bes. Hermann J. Meyer, Die Technisierung der Welt. Herkunft, Wesen und Gefahren, 1961.

Kritik ist, so bleibt hier die ebenso entscheidende wie zumeist übersehene Frage: *Woher stammen denn jeweils die Kriterien für diese Kritik?* An dieser Frage müssen notwendig alle sogenannten neutralen Ansätze scheitern. *Eine solche Absicht aber hat weitgehendste Konsequenzen nicht nur für den Wissenschaftsbegriff selbst, worum heute doch letztlich die gesamte Problematik der modernen Universität zentrierend kreist, sondern auch für die Sinnbezüge der Wissenschaft im Gesamt der Lebensbezüge überhaupt.*

Nach *Helmut Schelsky*<sup>8)</sup> sind Wissenschaft und Bildung künftig dadurch charakterisiert, daß sie zwar die metaphysischen Glaubenssysteme anerkennen, sich aber doch von ihnen distanzieren. Bildungssysteme, die auch im Range der geistigen Erkenntnis auf die Voraussetzungen eines bestimmten und dogmatisch festgelegten metaphysischen Glaubenssystems mit Ausschließlichkeitscharakter gründen, seien — so heißt es hier — zur „Rolle des geistigen Provinzialismus“ verurteilt. Wir fragen: Was soll das bedeuten: Anerkennung und Distanzierung zugleich? Hieße es nicht besser: Die metaphysischen Glaubenssysteme sind durch den wissenschaftlichen Geist belanglos geworden, an ihre Stelle trat die Wissenschaft als säkularisierter Religionersatz, als „höherer Gesichtspunkt“, und eine verschwommene globale Humanität als ihr abstraktes Ethos? Was bedeutet das „Festhalten am Gemeinsamen im Menschen und seinem inneren Auftrag gegenüber der Vielfältigkeit der politischen, religiösen und weltanschaulichen Wertordnungen“? Worin bestehen die *Kriterien für diese Gemeinsamkeiten* und wie soll diese, die konkreten und partikularen Wertvorstellungen übergreifende Wertordnung gültig und für alle Menschen *verbindlich* fundiert werden? Auch eine weltbürgerliche Humanität im Sinne eines „realen Weltbürgertums“ lebt von sehr konkreten inhaltlichen Bestimmungen und Fixierungen, deren Bedeutungscharakter als „einfache Sittlichkeit“ o. ä. sich immer schon als ein komplexes Ethos *je spezifischen Ursprungs* verrät. Ob dies je noch möglich sein wird? Gibt es ein solches „übergeordnetes“ Ziel, das nicht nur im Flächigen verhaftet bleibt und sich nicht viel mehr über das Gewicht von konventionellen Verkehrszeichen erheben würde, womit das menschliche Zusammenleben gemeistert werden soll? Gibt es eine „Fernethik“ als „tatbereites Gefühl der Verantwortlichkeit

8) A. a. O., S. 303; ders., Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation, 1961.

für abstrakte Partner“?) Oder bedingt nicht notwendig die moderne Situation, daß die gemeinsamen Grundüberzeugungen, auf die es ankäme, nach Ursprungsfeld und Bedeutungscharakter so differenziert sind, daß gar keine gleichsinnige Verbindlichkeit über die Freiheit, die Gerechtigkeit, die Menschenwürde mehr möglich wäre? Hat *Karl Jaspers* wirklich recht mit seiner Bemerkung: „Wir haben keinen Lebensgrund mehr in unseren allgemeinen Zuständen. Wir stehen wie im Leeren“? <sup>9)</sup> Woher sollen die verpflichtenden Normen genommen werden, wenn das vielschichtige Naturrecht oder die angestammte Gesittung einer Kulturtradition nicht mehr tragen? Hier erscheint der Ort für die Frage, ob eine „wissenschaftliche Ethik“ als voraussetzungslos besteht, die uns die Grundnormen des Handelns somit allein mit den Gewichten der „reinen Vernunft“ aufzuweisen und als *Verpflichtung* aufzuerlegen und zu begründen hätte. Wer jedoch die sich widersprechende Vielschichtigkeit ethischer Wertbegründungen übersieht, wonach das Gute in der Seinsordnung, in der menschlichen Wesensnatur oder in dem Prinzip der nützlichen Brauchbarkeit oder in einem absoluten „Wertgefühl“ oder in der formalen „Pflicht“ oder in den Geboten der verschiedenen religiösen und politischen Weltanschauungsgruppen begründet werden soll, dem bleibt nur der Rückbezug auf bestimmte „angestammte“ Weisen und Formen der Gesittung, die — mit oder ohne Vernunftseinsicht begründet — letztlich doch grundsätzlich noch aus dem offenen oder verkappten christlichen Werthorizont stammen. Wir haben an anderer Stelle <sup>11)</sup> bereits die Fragwürdigkeit jener Bestimmungen zu erweisen versucht, wonach Humanismus und Humanität eine geistige Haltung darstellen sollen, die in der aufgeschlossenen Kenntnissnahme von anderen Humanismen bestünde oder in der Abwesenheit von „exklusiven“ Dogmen in einer grundsätzlich geistigen Öffnung nach allen Seiten. Sofern die Wissenschaft im Selbstverständnis einer szientifisch-technischen Weltzivilisation Ursprungsfeld und Wertziel des Menschen schlechthin beansprucht, erscheint sie aber als *heilsgeschichtliche Kategorie*. Allein das Menschenbild der modernen Wissenschaftshaltung ist weithin der mobile, nur-zweckrationale Mensch, der

sich — hier die Forderung des Soziologen *Richard F. Behrend* <sup>12)</sup> — als der mündige Mensch aus allen transzendentalen und traditionellen vorgegebenen Bindungen gelöst hat. Das weltumspannende Problem von Glauben und Wissen ist damit scheinbar aufgehoben, ohne es in der eigentlichen Breite und Tiefe überhaupt erreicht zu haben <sup>13)</sup>. Der durch Berechnung alles machende, ja der machbare Mensch ist das Signum dieser fortschrittlichen Existenz. Doch schon *Fichte* und *Humboldt* sprachen von der Priorität und Neutralität der Wissenschaft gegenüber allen weltanschaulichen Voraussetzungen, gegenüber Religionen und Konfessionen. Für die Bildung durch Wissenschaft, für das „gelehrte Studium“ forderte *Fichte* Freiheit und Offenheit gegenüber den festgelegten religiösen Wahrheiten <sup>14)</sup>. Doch kann man nun wirklich hierin mit *Schelsky* eine „vorbildliche Lösung der Frage“ sehen, „wie sich eine wissenschaftliche Bildung zu den unmittelbaren Glaubens- und Wertsystemen verhält, die heute in ihrer Verschiedenheit in einer pluralistischen Gesellschaft Gültigkeit und Existenz beanspruchen“? <sup>15)</sup> Aber schon hier, in der Geburtsstunde der modernen „liberalen“ Universität, lag bereits auch schon der Keim zu ihrem Verhängnis; denn einen neutralen Lebensbezug, ein Denken, auch noch so kritisches Denken, ohne einen je bestimmten und letztlich im Bedeutungscharakter unüberschreitbaren fundamentalen weltanschaulichen Ansatz gibt es nicht. Und so hat es ihn ja auch bei den Deutschen Idealisten nicht gegeben, deren Wissenschafts- und Bildungsidee weltanschaulich, das heißt auch anthropologisch, ja heilsmäßig in sehr umschriebenen und erhebaren religiösen Fundamenten und Voraussetzungen begründet waren. Damals, in der Universität des Deutschen Idealismus und Neuhumanismus, die von dem säkularisierten christlichen Gedanken gut lebten, gab es auch eine weltanschauliche Voraussetzung als Grundlage. Es ist also nicht so, als ob damals im Sinne von *Fichte*, *Schelling*, *Schleiermacher* u. a. die

12) *Der Mensch im Licht der Soziologie*, 1962, S. 58 f.

13) *Richard Schwarz*, *Wissenschaft und Bildung*, S. 175 ff. (*Wissenschaft und Weltanschauung*); ders., *Das Problem einer Christlichen Philosophie* (*Philos. Jb. der Görres-Ges.*, Jg. 60, 1950). Vgl. dazu *Hans Meyer*, *Christliche Philosophie?*, in: *Weltanschauungsprobleme der Gegenwart*, 1956.

14) *Johann Gottlieb Fichte*, *Deduzierter Plan einer zu Berlin errichtenden Höheren Lehranstalt*, 1807, in: *Ges. Werke*, hrsg. v. J. H. Fichte, Band VIII, S. 97 ff.

15) *Einsamkeit und Freiheit*, S. 302.

9) *Arnold Gehlen*, *Über kulturelle Kristallisation*, 1961, S. 17.

10) *Vom lebendigen Geist der Universität*, 1946, S. 22.

11) *Richard Schwarz*, *Wissenschaft und Bildung*, S. 144 ff.

Wissenschaft neutral und die Bildungsidee der Universität weltanschauungsfrei bestanden hätten, zumal die Universitätsbildung ausdrücklich als „ein religiöser Vorgang in der Person“ verstanden wurde. Neutralität ist also ein irreführender Begriff, wenn er nur die Ablösung der Universitätswissenschaft vom Vorrangs- und Führungsanspruch bestimmter kirchlich-theologischer Gebundenheit bezeichnen soll, zugunsten einer „freien“ Aufklärungs-Religion, die doch ebenso an einen Glauben, inhaltlich und formal, sich gebunden wußte und weiß, nur eben an einen anderen! Aber selbst auch hier noch gibt es ebenso bestimmte geistige und auch *institutionelle regionale und überregionale Bindungen* — nur eben andere! Auch die „Zahmen Xenien“ *Goethes*

„Wer Wissenschaft und Kunst besitzt  
Hat auch Religion;  
Wer jene beiden nicht besitzt,  
Der habe Religion“

bedeuten eine fundamentale Glaubensentscheidung, wonach dem Volke die „Volksreligion“, das heißt hier der Glaube an geoffenbarte und beziehungsweise oder festgelegte religiöse Wahrheiten, dem „Eingeweihten“ aber die „höhere Religion“, also die Bildung durch Wissenschaft und Kunst, entspricht. Aus dieser Geisteshaltung aber ist jener Wissenschaftsbegriff und der dem zugrunde liegende Lebensbegriff geboren. Auch dieser hat somit an einer je fixierten, vorzeichenhaften Glaubensbindung des Denkens sein Leben. Die Skala reicht von der „Weltfrömmigkeit“ und der „Unentscheidbarkeit“ äußerst vielschichtig bis zu gewissen uneingestanden praktischen atheistischen Voraussetzungen und deren Pseudoreligionen. Die Glaubensbindung wurde aber ebenso nicht durch den neuen Wissenschaftsbegriff des Positivismus aufgehoben; denn auch diese Voraussetzungen liegen offen zutage. Wenn hier argumentiert wird, dann höre die Wissenschaft im *reinen* objektiv-neutralen, erfahrbaren und verifizierbaren Sinne auf, so bleibt uns das Eingeständnis: Eine *solche* Wissenschaft hat es — zumindest als Geisteswissenschaft — nie gegeben! Die eigentliche Entscheidungsfrage lautet: ob es ein Denken ohne Daseinsbindung gibt, und ob es ein Dasein ohne eine, wie immer auch bestimmte Glaubensbindung des Denkens gibt. Und wenn dies nicht gedacht werden kann — wie wir meinen —, so wäre im Bereich der Wissenschaft ernsthaft und endlich nach dem wie selbst-

verständlich behaupteten prinzipiellen Unterschied der Bedeutungs- und Wirkmächtigkeit eines dogmatisch fixierten Glaubens zu fragen, sofern für beide „Ansätze“ eine Gebundenheit besteht, für die *der freie Gewissensentscheid grundsätzlich als letzte, den Menschen verpflichtende Instanz erachtet wird*. Bemerkenswert erscheint, daß diese letzte Instanz des Gewissens bereits im 13. Jahrhundert von *Thomas von Aquin* — wenn auch im katholischen Raum noch lange genug ohne wirkmächtige Konsequenz — bezeugt wurde.

So also setzt die wissenschaftliche Ebene grundsätzlich die *Freiheit und Offenheit* gegenüber *allen* weltanschaulichen Bedingungen, Voraussetzungen und Bindungen voraus, nicht also nur gegenüber den geoffenbarten und theologisch-dogmatisch festgelegten Wahrheiten. Freiheit und Offenheit gegenüber *allen* ansatzgebundenen Sinn- und Bedeutungszusammenhängen, gegenüber jedem letztthin freilich nie ganz überschreitbaren „weltanschaulichen Apriori“, ohne das wiederum — wie an anderer Stelle näherhin begründet wurde<sup>16)</sup> — gar keine Möglichkeit einer sinnhaften wissenschaftlichen Bemühung denkbar ist.

Es ist dabei ein verbreitetes Mißverständnis, daß in jenem Bezug ein prinzipieller Unterschied zwischen einem im Glauben gebundenen Katholiken oder Protestanten besteht. Der „Eiserne Vorhang“ verläuft ja ganz anderswo. Er trennt vielmehr jene noch im christlichen Existenzbewußtsein sich verstehenden Wissenschaftler von jener zahlenmäßig erdrückenden Mehrheit, die im Lebensbezug des Positivismus steht mit seinen pragmatischen und „brauchbaren“ Vordergrundsperspektiven. Diese Grenzlinie ist aber nicht etwa mit geographischen oder nationalen Fixierungen von Ost und West zu markieren. Findet doch jener östliche Prozeß-Fatalismus in einer herrschenden westlichen determinatorischen Soziologie und psychologischen Anthropologie mit ihren neuen Evangelien unbedingter „Anpassung“ und funktionaler „Substanzlosigkeit“ seine Entsprechung. *Rücken nicht Ost und West aber dann bestürzend nahe zusammen?*

Nicht also nur etwa im Budget rangiert heute die Bildungsfrage neben den Verteidigungsansprüchen. Hier in der Wissenschaft an der Universität und ihren sonstigen Institutionen geht es im letztgültigen Sinne mit der fundamentalen Frage und Antwort darüber, *was*

16) Richard Schwarz, Wissenschaft und Bildung, a. a. O.

und wozu der Mensch und seine Wissenschaft und Bildung sei, auch und nicht zuletzt um eine existentielle Entscheidung zwischen Ost und West. *Es geht daher nicht nur um einen Bildungs- und Planungswettlauf zwischen Ost und West, sondern grundsätzlich um die anthropologische Wert- und Sinnfrage, um die geschichts- und kulturphilosophische Frage letzter Stellungnahmen*<sup>17)</sup>.

Das also ist der katastrophale Irrtum einer bestimmten Wissenschaftsidee, die heute die letzte Konsequenz aus jenem Mißverständnis zieht, allerdings ebenso unter einem durchaus sehr fixierten weltanschaulichen Postulat: Ein bestimmtes wissenschaftliches Denken trat an die Stelle der Religion — *in Ost und West!* Die Zeugnisse hierfür sind eindeutig. Es sei nur an die These von *Edmund Husserl*<sup>17a)</sup> erinnert: „Wissenschaft — das ist Gottesdienst, der Hörsaal — das ist die Kirche.“ Der Weg zu einer Wissenschaft als „Mythos atheos“ oder gar „antitheos“ war nur noch ein Schritt.

Die Frage, ob eine religiöse beziehungsweise konfessionell bezogene Wissenschaftshaltung noch Wissenschaft sei, beantwortet sich dann von selbst, da es doch *überhaupt keinen Wissenschaftler gibt*, der nicht von einer *je bestimmten und bestimmenden Welt- und Selbstansicht* her existiert — auch in seinen wissenschaftlichen Sinn- und Wertbezügen. Dies gilt also *ebenso* für die weltanschauliche Basis des *Liberalismus*, des *Idealismus*, des *Positivismus*, des *Materialismus*, des *Pragmatismus* und aller anderen *Ismen*. Das ist es, was auch *Eduard Spranger*<sup>18)</sup> meint, daß es immer eine Selbsttäuschung gewesen sei, daß es irgend ein Wissen ohne verschwiegene metaphysische Grundentscheidungen gegeben habe und geben könne. Sein Gedanke, daß „in den letzten Prinzipien der Wissenschaftsansätze alte religiöse Grundhaltungen weiterwirken“<sup>19)</sup>, wäre einer ernsthaften Untersuchung wert. Eine solche Aufhellung könnte für die Wesensbestimmung der Wissenschaft und ihre

Verhältnisbeziehung zu weltanschaulich bedingten Voraussetzungen und sinnbestimmenden Vorentscheidungen geradezu alarmierend wirken. Für den *Bedeutungscharakter* der Wahrheitsergebnisse wirksam sind aber jeweils *alle* Ansätze in spezifischer Weise. Hier erscheint der Ort der eigentlichen Problematik einer möglichen, nicht restlos aufhebbaren inneren, das heißt existentiell zu bestimmenden Verschränkung von Wissenschaft und Weltanschauung. *Für diese Vorentscheidung, auch in der Wissenschaft, gilt uns aber, daß der freie Gewissensbezug letzte Instanz bleibt* — für Dozenten und Studenten. Es wird letztlich immer darum gehen, *die Spannung zwischen dem überkommenen beziehungsweise „angestammten“ weltanschaulichen „Horizont“ und der möglichen Revision und Korrektur durch die methodisch-kritische rationale Erkenntnisbemühung auszuhalten*. Diese Spannung aber wird niemals ganz aufgehoben werden können, weil jeder denkende Mensch eben nur von *seinem* „Horizont“ her zu denken vermag. Die hier anstehende Frage der personalen Freiheitsproblematik vermag dabei nur angedeutet zu werden. Diesem bedrängenden Zirkel zwischen Glauben und Wissen, zwischen „da“-seiender Bedeutungsgewißheit und denkender Besinnung, in einem bestimmten Verständnis zwischen Weltanschauung und Wissenschaft werden wir als Menschen also niemals ganz entfliehen können — auch nicht mit einer radikalsten Wissenschaftstheorie! Hier das aufschlußreiche Wort *Nietzsches* (WA 14, 41): „Der letzte Wert des Daseins“ ist „nicht Folge der Einsicht“, sondern er ist selber „Zustand, Voraussetzung der Erkenntnis.“

Es soll dabei nicht übersehen werden, daß sich im Hinblick auf die religiös beziehungsweise konfessionell bestimmte *institutionelle* Wissenschaftsebene bestimmte schwerwiegende Fragen und Fragwürdigkeiten anmelden können, welche die Thematik oder gar die Gefahr einer unzureichenden Wissenschaftshaltung, einer möglichen „Horizontverengung“, einer nicht immer garantierten freien Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeit der Persönlichkeit, einer echten Reifung der Überzeugung in der offenen Begegnung, ja unter Umständen wohl sogar die Gefahr einer charakterologischen Unehtheit betreffen. *Doch solche Gefahren bestehen in der institutionellen Wissenschaft keineswegs nur für jene konfessionell fixierte Ansatzgebundenheit.*

Die Wissenschaft allein leiht keine Richtbilder und Werttafeln für das Leben. Der Sinn unse-

17) Richard Schwarz, Die Frage nach dem Sinn der Geschichte, in: Wissenschaft und Weltbild, 14, 1961, S. 161—179; ders., Ost und West in der religiösen und politischen Prophetie, in: Universitas, 13, 1958.

17a) Zit. nach S. Melchinger, Wissenschaft statt Weltanschauung, in: Wort und Wahrheit, IX, 1954, S. 160.

18) Forschung, Berufsbildung und Menschenbildung in der gegenwärtigen deutschen Universität, in: Kulturfragen der Gegenwart, 1953, S.11.

19) Der Sinn der Voraussetzungslosigkeit in den Geisteswissenschaften (Sitz.-ber. der Preuß. Akad. der Wissenschaften, Phil.-Hist. Klasse, 1929, S. 7.

rer Existenz läßt sich nicht wissenschaftlich fixieren. Die Hoffnungen, daß die Wissenschaft den Menschen zum wahren Glück, zum wahren Sinn, zur wahren Natur, zum wahren Gott führen könne, sind längst zerschmolzen. Gewiß sind Wissenschaft und Universität, damit der Mensch sich auch *seines Standortes* in der Welt rational-kritisch versichere. Allein die Wissenschaft geht bis an die Grenze, dort wird sie inne, daß sie eigentlich von jenseits dieser Grenze stammt — daß also ganz andere vorgelagerte Grunderfahrungen und Wert-erlebnisse die existentiellen Grundentscheidungen fixiert haben und verbürgen. Diese Überzeugung war aber auch bei den großen Geistern — nicht nur „Könnern“ — jeder spezifischen Disziplin immer lebendig gewesen. So etwa bei *Ferdinand Sauerbruch*<sup>20)</sup>: „Heute haben die Wissenschaften und insbesondere auch die Medizin ihre Grenzen wieder entdeckt, und beide suchen nach Fäden, die sie mit einer übergeordneten Weltanschauung verbinden . . . . Hier liegt eine Aufgabe, deren Lösung höher zu werten ist als alle Fachleistungen . . . . Übertriebenes Spezialistentum war . . . immer der Ausdruck einer Dekadenz, eines Stillstandes oder Rückganges. Auch wir sind von ihm bedroht.“

Wird diese unbehagliche Problematik um die gekennzeichneten Fragwürdigkeiten in Fragen der Wissenschaftsidee heute wirklich gesehen? Und wenn sie gesehen wird, wagt man, sie zu benennen oder gar in mögliche Konsequenzen zu stellen? *Und doch zentriert in der Bestimmung dessen, was Wissenschaft sei, jene tiefere Problematik der heutigen Universitätssituation.* In diesen Thesen bezeugt sich keine Wissenschaftsfeindlichkeit, sondern nur der Versuch, die gültige Wissenschaftsidee aus ihrer unbefragten Insichbezogenheit zu befreien und ihr jene Stelle im menschlichen Funktionsbereich zuzuweisen, die ebenso nach dem *Sinn* wie auch nach der *Grenze* wissenschaftlicher Bemühung fragt.

Es kann nicht deutlich genug betont werden, daß dies nicht bedeutet, daß die wissenschaftliche Forschung und Lehre unter *bestimmten*

*verbindlichen* weltanschaulichen Vorzeichen betrieben werden sollte. Es bedeutet aber, daß für jeden je einzelnen keine *Sinnfindung* seines wissenschaftlichen Erkenntnisbildes möglich sein wird, außer unter dem kritischen Ansatz seines Weltanschauungsbildes, für das die *gewissentliche Freiheit* aufmerksam zu wahren ist, sofern unter *Weltanschauung nicht etwa eine bestimmte Religion oder Konfession verstanden werden soll, sondern der je persönliche Bezug als „letzte Stellungnahme“ zur Existenz überhaupt.* Gibt es doch auch areligiöse Weltanschauungen, zumindest als verkappte Religionen. Weltanschauung besagt uns vielmehr das Ingesamt aller Stellungnahmen, Erlebnis- und Fühlweisen eines Menschen, seines wissenschaftlichen Weltbildes ebenso wie seines wertbezogenen Lebenszieles, seines Lebensstiles und seiner bewußten oder unbewußten Grundhaltungen zur Welt und zu sich selbst als integrierender Lebensform. Die Universität soll Weltanschauung weder erfinden noch die Wissenschaft doktrinär weltanschaulich betreiben — sie soll aber den „Horizont“ aufspannen, das heißt offen halten und in Freiheit gelten lassen, unter dem eine für das Ganze der menschlichen Existenz je sinnbezogene Wissenschaft erst möglich wird.

Richtig ist, daß Wissenschaft im Selbstverständnis der Universität nicht nach weltanschaulichen Gesichtspunkten bestimmt werden *soll*. Ebenso richtig aber ist, daß Wissenschaft an der Universität notwendig je weltanschaulich bestimmt *ist*. Unrichtig aber wäre die Behauptung, daß die Beratungspolitik der Fakultäten immer ohne weltanschauliche Gesichtspunkte geschieht. Wie anders sollte man sonst die Merkmaligkeit des Lehrkörpers, besonders in bestimmten geisteswissenschaftlichen Disziplinen, an manchen Universitäten wohl erklären? Was soll aber dann „Liberalität“ bedeuten, wenn damit nur die Freiheit einer bestimmten Position gemeint ist? In jener offenkundigen Diskrepanz liegt eine bis ins Mark zehrende Krise der Universität, die einen überzeugenden Beleg für die Brüchigkeit eines bestimmten Wissenschaftsbegriffes darstellt, der schon an jener Belastung scheitert. Hier liegen *eigenartige Widersprüche*, besonders der deutschen, ja der deutschsprachigen Universität, die freilich kaum eingestanden werden.

20) Das war mein Leben, 1956, S. 477 f. Vgl. auch Josef Meurers, Die Frage nach Gott in der Naturwissenschaft, 1962; Pascal Jordan, Naturwissenschaftler vor der religiösen Frage, 1964.

### III. Hat die Universität einen Bildungsauftrag?

Was aber bedeuten jene Perspektiven für den Bildungsauftrag der heutigen Universität? Ja, gibt es und darf es einen solchen geben? <sup>21)</sup>

Dieser Auftrag der Universität ist heftig bestritten worden, da — so auch nach Ansicht des Verbandes Deutscher Studentenschaften — Erziehung Menschenformung nicht durch freie Selbstbildung, sondern zu einem vorgesehenen Ziele hin sein will. Die vernünftigste, der Hochschule einzig mögliche pädagogische Maßnahme gegenüber den Studenten sei, sich hartnäckig jeder pädagogischen Maßnahme zu enthalten. Was möglich erscheine, sei die Bildung durch Wissenschaft als intellektuelle Bildung mit den spezifisch wissenschaftlichen Tugenden der Sachlichkeit, der kritischen Reflexion, der Selbsttreue und so fort.

Was bleibt dazu zu sagen? — So einfach liegen uns diese Fragen nicht. Ob hiermit auch bereits ein *Maßstab* des Urteils, des Wertbezuges gegeben ist? Könnte nicht ebenso unter jenem formalen Tugendhorizont das Wertwidrige, ja das Unmenschliche getätigt werden? Die entscheidende Frage ist, ob es der Universität gegeben ist und aufgegeben ist, über die Grenzen des Nur-Fachlichen der Wissenschaft hinaus als Bildungsstätte des Geistes zur Wirksamkeit zu gelangen. Soll also Bildung an der Universität nur bedeuten, zu dem *formalen Vermögen* verantwortlicher Entscheidungen und charaktervoller Haltungen zu führen? Erschöpft sich die Bildungsaufgabe der Universität in Sinne *Fichtes* darin, „eine Schule der Kunst des wissenschaftlichen Verstandesgebrauchs zu sein“? Und wie sollte und könnte dies geschehen? Ist denn Bildung ohne ein *inhaltliches Moment* überhaupt je möglich, das sich der Tradierung eines Kultur-gutes, der Hineinführung des Menschen in die Kulturwelt ebenso verpflichtet weiß wie der Offenheit für alle neuen Perspektiven? Das „Fach an sich“ vermag niemals Wertgesichtspunkte zu erschließen, die als Maßstab das Ganze unter einem *sinntragenden* über- bzw. vorgeordneten Daseinsbezirk erscheinen lassen. Jene verbreitete These <sup>22)</sup>, das *Humanum* lasse sich allein aus dem Fach entwickeln, vermag nicht zu überzeugen und ist auch aus der

Praxis der Hochschulen kaum zu belegen, außer in wenigen Ansätzen in solchen Fächern, die den Umkreis des Humanum selbst zum spezifischen Vorwurf haben. Kann dann aber behauptet werden, Bildung gehöre nicht zu den „planenden Funktionen der Universität“? <sup>23)</sup> Die Rede von der selbsttätigen Bildungskraft der Wissenschaft bleibt — wie gesagt — prinzipiell richtungslos und material unverbindlich, ganz abgesehen von der Tatsache, daß immer eine wertbezogene Richtungsbestimmtheit der Gehalte schon mitgegeben ist — auch wenn man sich ihrer nicht kritisch bewußt sein sollte.

*Auch wir sind der Überzeugung, daß jede echte Erziehung und Bildung nur in der unbedingten Freiheit möglich und fruchtbar sein kann.* Doch ebenso bedrängt sogleich diese andere Frage: Gibt es denn eine *solche* Freiheit? Gibt es einen rein neutralen, das hieße doch verantwortungsfreien Raum, gibt es eine reine Funktionsschulung? Immer wird es notwendig eine *je bestimmte* Weltansicht und Weltdeutung sein, die jeder auch noch so vermeintlich rein objektiven Diktion des Dozenten, einer vermeintlichen reinen „Bildung durch Wissenschaft“ als vorgegebene Richtungs- und Maßstabsbestimmtheit zugrunde liegt. Kann es dabei aber gleichgültig sein, *welche* Kulturwelt mit ihren je ganz bestimmten Denk- und Erlebnisbezügen, Sinnbestimmtheiten und so fort dem heranwachsenden Menschen zur Begegnung angeboten wird? Denn eine reine formale Bildung als reine Unverbindlichkeit der Gehalte bleibt immer Selbsttäuschung.

Wenn *Bildung* im abendländischen Verständnis ein existentielles Geschehen am ganzen Menschen ist, weder eine nur formale oder materiale *Ausbildung* an und zu Kenntnissen und Fertigkeiten, — wenn also *Bildung* bedeutet die *Gewinnung eines formenden Bewußtseins der Persönlichkeit für den rechten Maßstab der Dinge, für einen verbindlichen Beziehungsmittelpunkt des Lebens, Denkens und Handelns*, so gerät zumal die heutige Universität in ihre eigentliche Verlegenheit. Wo aber der Blick für letzte Bezüge verloren-ging, dort wird Erkenntnis rein instrumental. So sind unsere modernen Universitäten weit-hin nicht mehr Stätten dieser Besinnung, sondern „Fabriken“, die „Werkzeuge unserer Zi-

21) Richard Schwarz, Sinn und Form einer akademischen Bildung. Antrittsvorlesung an der Universität Wien, in: Wissenschaft und Weltbild, 1959, S. 321 ff.

22) W. Thieme, Deutsches Hochschulrecht, 1956, S. 19.

23) H. Schelsky, a. a. O., S. 271.

vilisation" produzieren, einschließlich der Werkzeuge ihrer Zerstörung.

Allein der Sinn der Universität kann auch heute nicht nur formal bestimmt werden, weil auch die heutige Universität — wie immer — nicht im leeren Raum existiert, sondern von einem *durchaus bestimmten*, wenn auch brüchigen Boden einer *Kulturtradition* her noch lebt. Wer nur sein Fachgebiet bedenkt, fragt immer nur nach Teilwahrheiten. Wer wirklich nach der Wahrheit fragt, fragt immer nach dem sinnleihenden *Mittelpunkt* und damit nach einem bestimmenden *Gesichtspunkt* für das Ganze. Aber ist es nicht gerade die Tragödie der modernen Universität, daß sie glaubte, im Namen der „reinen“ Wissenschaftlichkeit den Menschen und das Menschliche ausklammern zu können? Jeder Lebensversuch aus zwei Händen — aus der „reinen“ entmenslichten Wissenschaftshaltung und dem existentiellen Heilsverlangen — muß Spaltung bewirken. Ein solcher methodischer und existentieller Positivismus, der technologisch und statistisch und mechanistisch das eigentlich Menschliche zu eliminieren sucht, sofern der „Fall“ Mensch getestet und gemessen und errechnet „einsetzbar“ erscheint in das anonyme Räderwerk des gesellschaftlichen Kollektivs, trägt im Grunde die Schuld an jener Entzweiung von Forschung und verantwortlicher Lebenshandlung, an jener existentiellen Gespaltenheit mit ihren so tragischen, unhumanen Folgen einer Unechtheit des Lebensstils und einer flächigen Abtötung aller tieferen seelischen Bezirke. Und dies im Zeichen einer unverbindlichen statistischen Richtigkeit, die an Stelle der Wahrheit als eines organischen Seins- und Sinnbezuges trat.

Wenn aber die menschliche Persönlichkeit ohne eine ethische und geistige Grundlage des Handelns nicht denkbar ist, so erscheint dann hier die *bildungstheoretische Aufgabe* der Universität: *Ansatzstellen* für die Erfahrung jeweils letzter Entscheidungen und Stellungnahmen, die dem einzelnen gewissentlich aufgegeben bleiben, *in* und *durch* die Fachgebiete zu erschließen, zu fixieren und sie in den Zusammenhang der menschlichen Perspektiven zu stellen. *Die Verdrängung dieser Perspektiven könnte als der eigentliche Widerspruch der modernen Universität und ihrer vermeintlich wertneutralen Wissenschaftshaltung gelten.* Dann aber wird diese Erfahrung hier zudringlich: daß der Wissende in dem Maße, wie für ihn die Sinn-Einheit des Wissens verlorengelht, auch die personhafte Mitte,

die ihn zum Träger verantwortlicher Entscheidungen macht, verliert.

Wenn in der Gegenwart der Verlust der inneren Einheit des Menschen als innerseelische Ganzheit im Hinblick auf die Sinn- und Lebenszusammenhänge als *das* bezeichnendste Phänomen angesprochen wird, so wollte *Helmut Thielicke*<sup>24)</sup> von einem „geistigen Existenzminimum der Hochschullehrer“ hinsichtlich ihrer „universellen Fundierung“ heute sprechen. Dem entspricht seitens der Studierenden bei Abschluß ihres Studiums in zunehmendem Maße die notvolle Erfahrung, daß sie im Grunde kaum je über ihr spezialisiertes Fachstudium hinaus in ihren menschlichen Bezügen beteiligt worden sind, was keineswegs allein mit dem Massenstudium erklärt werden kann. Wahre geistige Existenz ist jedoch nur dann gegeben, wenn der innere Abstand genügend groß ist, um die *Horizonttragen*, die übergreifenden Fragen als Sinnfragen zu erreichen. *Ohne das zentrale Bewußtsein um den sinngebundenen, nicht nur methodologischen Ort einer Einzeldisziplin im Ganzen der Universitas gibt es wohl hohe Gelehrsamkeit, aber keine eigentlich geistigen Bezüge.* Es gilt hier die Einsicht, daß wissenschaftliche Forschung und Lehre nur sinnvoll werden unter einem gültigen Richtbild als einer tragenden Sinnrichtung für alle Erkenntnisse der Fachgebiete. In diese Richtung zielt ebenso das, was *Josef Pieper*<sup>24a)</sup> die „Offenheit für das Ganze“ als Wesensmerkmal der Universität genannt hat, den Blick und die Bemühung um den „Gesamtzusammenhang der Existenz überhaupt“, die „Konfrontierung mit dem Ganzen der Wirklichkeit“.

Wenn es richtig ist, daß die wissenschaftliche Hochschule nur insofern Bildungsanstalt sein kann, als sie die Begegnung mit dem *sinngebundenen Einheitsgrund des Wissens* ermöglicht, so wird die *Bemühung um jene „prinzipielle“ Wissenschaftshaltung geradezu zum Kernproblem der Wissenschaft und des Studiums überhaupt.* Bildung ist nur aus einem *geistigen Zentrum* heraus möglich; doch es scheint fast, als ob heute die philosophische als jene doch wesentlich akademische „Tiefensicht“, ja das Organ für prinzipielles, dem Sinn- und

24) Das Schlagwort von der Hochschulreform (Manuskript des NWDR), 1956, S. 3.

24a) Offenheit für das Ganze — die Chance der Universität, 1963.

Wertbezirk zugeordnetes Denken und Fragen weithin fehlt. Doch ohne dieses „Philosophische“ als *Grundaspekt jeder Wissenschaft* muß die Universalität notwendig trotz aller Kooperation und Konvergenz eine mechanistische Addition von gewiß eminentem Umkreis bleiben, aber es führt kein Weg zur „organischen“ als einer strukturellen sinnleihenden Bemühung, die doch immer den Menschen betrifft. *Die Frage ist nicht, ob der Mensch dem Fortschritt der Wissenschaft zu dienen hat, sondern ob die Wissenschaft der echten Entfaltung des Menschen zu dienen vermag. Diese Vorentscheidung ist unerlässlich, sollen nicht die Rollen vertauscht werden und damit die Wissenschaft selbst und der Mensch in Frage gestellt werden.* Was sollen anders Forschungsinstitute und Organisationsmechanismen bedeuten, wenn das *Fundamentale* nicht benannt und geklärt ist? Was für die heutige pragmatische Wissenschaft schlechthin gilt, ist dieses: ob es gelingt, das PRAGMA (im modernen Sinn verstanden) wieder an den LOGOS zu binden, das heißt richtungs- und sinnbestimmt zu fixieren. *Das Gerede von der Wertneutralität wissenschaftlicher Ebenen ist nicht nur ein fatales Mißverständnis, es ist auch der Tod jeder Bildung und Erziehung wie jeder Menschlichkeit überhaupt.* Denn es gibt keine gültige *Soziologie* ohne den sozialphilosophischen und sozialetischen Hintergrund — oder nur Anpassungstechnik und Statistik von sogenannten Gesetzmäßigkeiten. Es gibt keine gültige *Psychologie* ohne den substantialen, personalen seelischen Hintergrund — oder nur Feststellungen von aktuellen Mechanismen. Eine bestimmte mechanistisch-atomistische Position wird geradezu zum Religionsersatz, indem sie dem Menschen die Enträtselung seines Daseins verspricht, wenn er nur auf wesentliche Züge seines Menschseins verzichtet. Der Mensch vermag in der Wissenschaft niemals nur als *Objekt* angenommen zu werden; denn der Mensch ist im philosophischen, psychologischen, soziologischen und pädagogischen Aspekt immer zuerst und wesentlich *Subjekt*, das durch eine unspezifische gegenständliche Betrachtung bereits objektiviert, verdinglicht und damit auch entmenschlicht wird. Es gibt aber auch keine gültige *Pädagogik* ohne den fundierenden Aspekt eines strukturell bestimmten und bestimmenden Bildes vom Menschen als Voraussetzung und Zielbild aller Bildung und Erziehung — oder es gibt nur eine biologische oder soziologische oder ökonomische Bildungstechnik und einen ebenso anspruchsvollen wie leeren Organisationsmechanismus. In allen Fällen aber — so auch hier — liegt

solchen Wissenschaftsauffassungen und Methoden eine höchst bestimmte Weltanschauung voraus als jene mechanistisch-biologische, determinatorische Weltansicht. Diese „Hintergründe“ sind ja immer schon „da“, wirkmächtig bis in die Methodenwahl, — warum sucht man sie zu übersehen? <sup>25)</sup>

Die *universitas scientiarum* erscheint somit als ein Existenzialproblem, als ein Sinnproblem des Menschen. „Einheit der Wissenschaft“ ist danach keine andere als „Einheit des Menschen“, der Wissenschaft „betreibt“. Einheit des Menschen als Einheit der Person aber bedeutet strukturelle, das ist geordnete Sinneinheit aller Bezüge im Hinblick auf eine letzte Bezogenheit. Einheit der Wissenschaft wird dann zum anthropologischen, sinnintentionalen Problem als dem Sinnbezug des Menschen, seiner Probleme, seiner Forschungen und Ergebnisse aller Einzelfachgebiete auf eine Beziehungsmittel. Desintegration der Wissenschaft zwingt in solchem Verständnis umgekehrt zu dem Schluß einer Desintegration des Menschen, einer möglichen Verkehrung seiner Wert- und Sinnbezüge als Bedeutungsträger, ja des Verlustes eines gültigen Wert- und Sinnbewußtseins überhaupt.

Um der Isolierung der Fachgebiete, wodurch das Prinzip der Universität selbst sich auflöst und die Kooperation wissenschaftlicher Forschung in Gefahr geriet, zu begegnen, sollen die Grenzen zwischen den Disziplinen und Fakultäten fallen. Man sucht daher — so im Modell der Universität Bochum — eine allseitige Verflechtung der wissenschaftlichen Disziplinen dadurch zu ermöglichen, daß mit der Preisgabe der bisherigen Gliederung in Fakultäten jene Wissenschaften in Abteilungen zu ordnen sind, die einen engeren inneren Zusammenhang aufweisen und in einem Zentrainstitut zusammengefaßt werden. Eine solche Synthese als Strukturprinzip, wonach die *Grenzfragen* zu den eigentlichen Forschungsthemen zu erheben sind, wurde bereits im Jahre 1957 in der Veröffentlichung „Wissenschaft und Bildung“ nachhaltig gefordert, damals, als solche Gedanken allgemein noch als wissenschaftlich verdächtig galten. Daß jedoch „Kooperation“ nicht nur eine äußere, sondern *zuerst eine fundamentale existentielle Frage* des Wissenschaftlers selbst ist, haben wir schon besonders bemerkt. Die Kooperation verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen ist nicht

25) Vgl. Richard Schwarz, Prinzipien der Bildung in der gegenwärtigen Situation, in: Markierungen. Beiträge zur Erziehung im Zeitalter der Technik, 1964, S. 13 ff.

zuerst eine Frage der Institutionen, sondern der Personen.

Was aber folgt daraus für den *Studienraum*? Nicht die perfektionistische Bewältigung der Stofffülle erscheint als Ziel, sondern die Bemühung um die Erfassung des Geistes einer Disziplin. Dies wird freilich für den Studenten nur durch die zwar vielbesprochene, aber kaum verwirklichte Revision der Examenspraktika erreicht werden können. Noch jedenfalls wird auf Schule und Hochschule oft nur nach dem Maß des Wissens gefragt und abgefragt — die Prädikate „mündig“ und „reif“ und „Persönlichkeit“ verharren dabei in den „Richtlinien“! Jede Hochschulreform wird bei der Reform der Prüfungspraktiken beginnen müssen. Das heißt bei den Dozenten und Bürokratien!

Damit aber stellt sich jenes umstrittene, engere Problem der pädagogischen Verantwortung der Universität, nämlich die Frage nach der *Verhältnisbeziehung von Wissenschaft, Universität und Berufsbildung*. Besteht jene These zu Recht, die die Wissenschaftlichkeit von Forschung und Lehre in unbedingtem Gegensatz zu jeder Berufsbildung sehen will? Mit einer solchen These müßten freilich ebenso gar manche Fachdisziplinen von der Universität verwiesen werden, worin sich der Gebrauchs- und Verbrauchsstandpunkt deutlich genug anzeigt. Ob die *Bildung und Ausbildung des Volksschullehrers* an die Universität gehört, ist ein vielseitig diskutables Problem. Daß man jedoch, wie eine kürzliche Erklärung des Senats der Universität Kiel bezeugt, dagegen deren reine, mit der Wissenschaftlichkeit nicht vereinbare Fachausbildung ins Feld führt, bleibt angesichts so vieler reiner Fachausbildungen an der Universität nicht überzeugend. Aber stünden nicht gerade die Philosophie, Pädagogik, Psychologie des Lehrerstudenten dem *eigentlich Akademischen* der Universität weit näher als gar manche „heimische“ Disziplinen? Oder aber wird Wissenschaft um so wissenschaftlicher, je weiter sie von Bildungsbezügen als den wesentlich menschlichen Sinnbezügen entfernt ist? Die Verantwortung der Universität wird sich bewußt auch auf diejenige Seite des künftigen Berufs ihrer Studierenden zu erstrecken haben, die über den Bereich des fachwissenschaftlich Bestimmbaren hinausgreift. Wahrheit und Wissenschaft sollen an der Universität nicht nur in sich verschlossene Ziele bleiben. Sie sollen ebenso einen sittlichen Wert anzeigen. Sie sollen auch an der Universität nicht ohne jeden Bezug zum künftigen Beruf als wesensgemäßer und ethi-

scher fundierter Erfüllung einer akademischen Berufsaufgabe betrieben werden, sofern eben die Universität die Heranbildung dieser Berufe übernimmt. Wissenschaftliches Studium an der Universität soll zwar nicht Berufsausbildung, wohl aber bewußt Berufsvorbildung sein. Daß die Universitäten *zu allen Zeiten* auch Stätten der Berufsausbildung waren, möge doch nicht übersehen werden. Und verliert die Wissenschaft wirklich an Wissenschaftlichkeit, wenn hierbei die Gegenstände der Vorlesungen, des Seminars, der Prüfungen so gewählt würden, daß sie zum künftigen Beruf einen organisch nahen Bezug nehmen? Kann doch jeder Gegenstand exemplarisch zum wissenschaftlichen Gegenstand erhoben werden. Die Warnung, dann wäre die Freiheit des Studiums bedroht, ist nicht überzeugend. Wo noch gibt es heute keine fest umrissenen Fachlehrgänge mit Scheinen und Nachweisen? Was längst mit schlechtem Gewissen und ohne volles Eingeständnis geschah, — man wird auch planmäßig zur Teilung der Aufgaben gelangen müssen, etwa von Studienstufe und Forschungsstufe, sollen nicht unsere Vorlesungen und Seminare einen unbehaglichen Kompromiß zwischen den Forschungsidealen und den Pflichten als Lehrer etwa für künftige Staatsexamenskandidaten des Lehramtes darstellen, die doch nicht verhinderte Privatdozenten werden sollen. Die Forderung nach einer gewissen Praxisnähe des akademischen Studiums bei aller Wahrung der Wissenschaftlichkeit kann heute nicht mehr ignoriert werden, wie sie doch etwa im Medizinstudium selbstverständlich ist, ohne daß an dem Wissenschaftscharakter dieser Disziplin gezweifelt würde. So sollte ebenso die künftige Lehrereinstellung mit einem pädagogisch-philosophisch-psychologischen *verbindlichen* Begleitstudium als *Grundstudium* auch die künftigen Lehrer der höheren Schulen beteiligen. Die Frage einer *pädagogischen institutionellen Perspektive* innerhalb der Philosophischen Fakultät erscheint uns als ein echtes Problem. Gewiß ist, daß die Vorstellungen von akademischer Bildung im traditionellen Sinn keineswegs immer den Forderungen entsprechen, die Staat und Berufsverbände an die „Ausbildungskurse“ stellen, ja das Eigentliche der Universität wird durch diesen „Kompromiß“ äußerst gefährdet, besonders dann, wenn die durch jene Prüfungsanforderungen gelenkte und die Freiheit der Universität und des Hochschullehrers einschränkende massenmäßige Berufsausbildung der Universität mit ihrem Grundgesetz der Wahrheitsfindung, der kritischen Pro-

blemoffenheit und der Persönlichkeitsformung durch wissend-forschende Teilhabe heute praktisch erdrückt<sup>26)</sup>. Hier stünde die These zur Diskussion, wonach wissenschaftliche Berufsprüfungen grundsätzlich nur als akademische Prüfungen in die Zuständigkeit der Universität selbst fallen können, soll das garantierte Freiheitsrecht des Hochschullehrers nicht verletzt werden<sup>27)</sup>. Die eigentliche Frage liegt aber noch anders. Entscheidend wird sein, ob es gelingt, ein *Minimum des eigentlich Akademischen* mit seinem spezifisch wissenschaftli-

chen Ethos der Verantwortung dem Geist und der Forschung gegenüber in Methode, Gegenstand und Haltung auch für das Massensstudium der Berufsfächer zu wahren. Hierzu gehören zuerst das initiative kritische Problembewußtsein und Wahrheitsstreben des Studierenden. Also, um mit *Wolfgang Clemen* zu sprechen, „die Rettung der Universität in der Universität“. Dies doch unterscheidet die Universität von der Fachschule. Das Durcheinander von Verschulung und freiem Studium scheint kaum mehr länger erträglich zu sein.

#### IV. Möglichkeiten und Aufgaben einer künftigen Universität

Charakteristisch für die heutige Situation erscheint, daß das Verhältnis von Staat und Hochschule in zunehmendem Maße von einer anderen Korrelation verdrängt wird, die der Bezug von *Hochschule und Gesellschaft* anzeigt<sup>28)</sup>. Gesellschaftliche Gruppen und ihre Wortführer suchen über die Medien der staatlichen politischen, wirtschaftlichen, nicht zuletzt der kapitalbesitzenden Mächte und Kräfte ihre Auffassungen über Zweck und Aufgabe der Hochschulen ohne Rücksicht auf die Merkmaligkeit des der Universität ureigenen bisherigen Leitbildes zur Geltung zu bringen. Danach habe die Hochschule „nach Art und Umfang meßbare und bestimmbare gesellschaftliche Aufträge“ zu erfüllen und in der Produktion von Funktionären mit bestimmten Kenntnissen und Fertigkeiten, ganz abgesehen von den Aufträgen zur industriellen Verwertung bis zur Kriegswaffe. Eine solche isolierte Berufs- und Materialideologie des „Hochschulbedarfs“ weiß nichts mehr und will auch nichts mehr wissen von jenen Traditionsbezügen der Universität. Diese *Funktionalisierung der Hochschule* ist seit langem fortschreitend im Gange, ohne daß dabei bemerkt wurde, in welchem Maße die Unterschiede zu östlichen Hochschulideologien bereits gefallen sind<sup>29)</sup>.

Nicht jene, vom Grundgesetz geschützten Freiheiten der Forschung und der Lehre sind unmittelbar in Gefahr. Vielmehr muß eine heute fast hektische *totale Verplanung der Wissenschaft, des Kultur- und Bildungslebens und damit der fundamentalen Lebensbezüge überhaupt* im Sinne eines reinen Gebrauchs- und Verbrauchsstandpunktes, eines Bildungsmaterialismus, der in Konsum- und Machtsteigerung alles sieht, also die produktive Erfüllung eines Plansolls an Akademikern, die Freiheit des Individuums wie auch die Freiheit des Bildungsstrebens merkbar einschränken und jene bis heute trotz allem noch durchhaltende christlich-abendländische Idee von der geistig bestimmten Maßstabsgerechtigkeit der menschlichen Persönlichkeit und ihrer Werttafeln in einer radikalen „Umwertung aller Werte“ geradezu auf den Kopf stellen. *Planungen im Bildungs- und Erziehungsbereich, die nicht zuerst und bewußt über den fundamentalen Fragestellungen nach dem Wesensmerkmal dessen, was Bildung und Erziehung gültig sei und welche Bildungsziele als Ziele menschlicher Wertgestaltung richtungweisend sein sollen, erhoben und betrieben werden, wirken geradezu alarmierend*, wie ein Rückfall in eine Barbarisierung, wie eine Primitivisierung der Lebensbedürfnisse und Lebensauffassungen. In solchem Verständnis bemerkt auch *Wilhelm Röpke*<sup>30)</sup>: „Wissenschaft und Bildung geraten in höchst bedenklicher Weise in die Saugkraft der industriellen Wohlstandsgesellschaft selber . . . , wobei eine mehr oder minder materialistische Massenkultur die Skala der Werte vom Geistigen zum Materiellen . . . verschiebt“. Bei allem Erfordernis planmäßiger Vorsorge könnte dazu der Anspruch bestimmter über-

26) Not und Schuld der Universität, in: Gehört — gelesen, 1958, H. 7, S. 605; ders., Idee und Wirklichkeit auf der Universität, 1963; Ludwig Raiser, Studium und Hochschule, 1964.

27) Vgl. zur gesamten Thematik: Richard Schwarz, Idee und Verantwortung der Universität, a. a. O., S. 157 ff.

28) Vgl. J. Fischer, Versuch über die Wirkungen massenstaatlicher und sozialstaatlicher Tendenzen auf das Hochschulwesen (Dt. Univ. Ztg., 6/1960).

29) Vgl. eingehend Richard Schwarz, Idee und Verantwortung der Universität, a. a. O., bes. S. 183 ff.

30) Die Weltentscheidungen der Gegenwart und die Wissenschaft, in: Universitas, 19, 1964, S. 340.

geordneter Institutionen, politischer und sonstiger Einrichtungen und Machtgruppen, das autonome Leben der Universität wie das freie geistige Leben überhaupt mit seinen regionalen Eigenständigkeiten überspielen und letztlich zerstören. Was soll die Rede von der Freiheit der Person, jenem „Fossil aus der abendländisch-christlichen Epoche“ (J. Schoeps), wenn zugleich seitens der Gesellschaft alles getan wird, um diesen Freiheitsraum im Dienste des nur materialen Fortschritts zu verplanen und damit unmöglich zu machen? Das ist es, was Adolf Butenandt<sup>31)</sup> die Bedrohung der Freiheit durch die Macht der Beamten und Parlamente genannt hat, wobei noch die ökonomischen Bezirke hinzuzurechnen wären.

Es bedarf keiner Begründung, wieweit auch in westlichen Deklamationen das, was hier als „Bildung“, „Menschenbildung“ deklariert wird, oft genug ohne wesenhafte Hintergrundperspektiven nur als Transparent für ein längst verlorenes Bewußtsein genommen wird, als *Phantom* für ein „höheres Menschentum“ und eine höhere Kulturauffassung, eben in der katastrophalen Verwechslung von *Bildung und Ausbildung*.

Wenn *Bildung* des Menschen allein von der Sorge geleitet sein soll, daß wir unser Leben fristen, daß wir „überleben“ können, so wird eine so verstandene Lebenshilfe doch nur im ersten Vorfeld zu placieren sein. Nicht daß wir nur leben und überleben, sondern *daß* und *wie* wir dieses Leben sinnvoll bestehen können — dies wäre das gültige Anliegen einer „Lebenshilfe“ für den geistigen Menschen. Ob und wie ein Mensch den „Kern“ seiner Existenz begreift und verwirklicht, wie sein „letztes Wort“ zu seiner Existenz lauten wird — so hoch also greifen wir mit unseren Forderungen, wenn von *Bildung* und *Erziehung* die Rede ist. Denn auch das drängende Thema „Mensch und technische Welt“ gewinnt nur von hier aus seine tragenden Perspektiven. Daß dieser moderne Mensch „mitkommt“ in Wirtschaft und Arbeitsprozeß und Konjunktur — dies ist ein Anliegen seiner *Ausbildung*. Daß er aber sinnvoll in dieser modernen Welt als geistig-seelisches Wesen zu leben vermag — dies ist eine Frage seiner *Bildung* als Lebens- und Wesensnorm seines Menschseins.

31) Über Freiheit in der Forschung, in: Süddeutsche Zeitung, Nr. 57 vom 6. 3. 1964. Vgl. kritisch auch Fr. Klenner, Die Freiheit in einer geplanten Welt oder — Wird die Planung die Planifikation des Menschen zur Folge haben?, in: Modelle für eine neue Welt I, Der Griff nach der Zukunft. Plänen und Freiheit, hrsg. von Robert Jungk und Hans Josef Mundt.

Das heute in der Bildungs- und Erziehungsebene fast dringendste Problem ist das einer *Integrierung von Bildung und Ausbildung*. Es ist ein Irrtum, daß der Mensch gültig in zwei Ebenen leben kann, in einer Innenwelt, die man humanisiert oder auch nur human konservieren und schützen könne, also als „Privatperson“ reserviert existiere, zum anderen aber in einer technischen Arbeitswelt lebe, die nur unter dem Signum des sachgemäßen Gebrauchs stehe. Eine menschliche Daseinsverfassung wird nur dann möglich sein, wenn die von der technischen Arbeitswelt andrängenden Probleme ernsthaft aufgenommen und zu den übrigen Richtungen und Aspekten humanen Bestrebens in innere Beziehung gesetzt werden. Ein Leben auf zwei Ebenen, in zwei Stockwerken, muß jene *seelische Gespaltenheit* bewirken, die heute typisch ist.

Allein zuerst muß der sinnleihende Maßstab für die gesamt menschliche Existenz, die *Bildung*, gewonnen sein, ehe die fachlich-berufliche *Ausbildung* als Weg zur Bildung Gültigkeit zu gewinnen vermag. Universitäten waren aber stets mehr als nur Stätten des wissenschaftlichen Fragens und Forschens und der Bereitstellung von „Arbeitswissen“. Sie waren immer zugleich — eben nach den Ideen ihrer Gründer — Stätten der Lebensideen und der Kulturverantwortung. Während freilich immer noch ernste Bemühungen der Hochschulen versuchen, das Bewußtsein um den notwendigen Bezug zum Ganzen in der Spezialwissenschaft nicht ganz zu verlieren, scheint jene „Bedarfsdeckungs-ideologie“ weithin zu siegen. Es verstärkt sich heute der Eindruck, als ob viele Kriterien und Vorschläge zur Gründung neuer Universitäten „von unten her“ datieren, das heißt vom Erfolgsstandpunkt, allein also von soziologischen und betriebstechnischen Erwägungen für diesen neuen „Großbetrieb“. Doch eine Universität muß zuerst eine *innere Gestalt*, ein *Telos*, ein *ideales Richtbild* haben, das existentiell den *menschlichen Bezirk als solchen* betrifft, wofür freilich bestimmte, sich heute geradezu aufdrängende soziologische „Berechnungen“ nicht geeignet sind für die Fixierung von *Idee und geistigem Traggrund* der Universität. Die Diskussionen um neue Universitäten neuen Typs bleiben also nur im Vorfeld stecken, wenn man meint, mit einigen Änderungen der Organisation, des Studienbetriebes, der Neugliederung von Instituten und Abteilungen, der Errichtung von Forschungsuniversitäten oder ähnliches, eine solche Aufgabe schon bewältigt zu haben. Der Ruf nach der neuen Universität

zeitigte in den als fortschrittlich fixierten Programmen dann auch gar keine wesentlichen neuen Perspektiven<sup>32)</sup>. Organisation und Technologie allein reichen eben nicht aus, um „Neues“ zu gestalten. Die *innere Hochschulreform als die Frage nach Sinn und Auftrag der Universität überhaupt* rangiert notwendig vor allen äußeren Maßnahmen, die sich eben an dem Maß, dem Maßstab für das Ganze zu orientieren haben. Das Neue ist nicht schon deshalb besser, weil es neu, aktuell ist — eine Denkweise, die zunehmend an Gewicht gewinnt. Ein Konzept bedarf der existentiellen, nicht nur der ökonomischen und juristischen Fundierung.

Gerade heute, wo das Schwinden der Freiheit — trotz aller Beschwörung der Freiheiten — ein kaum aufzuhaltender Weltprozeß zu sein scheint, müßte es vordringlich erscheinen, den einzelnen, auch den Hochschullehrer, der sich in Flucht vor der Geschichte und Tradition auf sich selbst oder auf die neuen Sachprobleme zurückziehen möchte, in seine Pflicht der verantwortlichen Entscheidung zu rufen. Aber dieses *Persönliche* wird nur in Abhebung von der Gesellschaft, im Rückbezug auf den Urgrund der Person zunächst wiedergewonnen werden müssen, um dann erst in den Dienst an der Gesellschaft einzutreten. Ein umgekehrter Prozeß wird notwendig zur Entmündigung der freien Person führen, sei dies durch Gewalt, wie im *Osten*, oder durch seelischen Substanzverlust, durch eine „existentielle Auszehrung“, wie im *Westen*.

Dies bedeutet, daß den Lehrenden und Lernenden nicht nur die Aufgabe zufallen kann, Tatsachen zu finden und in „Hilfestellung“ dem öffentlichen Raum bereitzustellen, sondern daß zugleich die *Sinn- und Wertperspektiven* dieser Ergebnisse und die *Zielrichtung ihrer Verwirklichung* verantwortlich auch dem akademischen Raum zugehören, was die Problematik um Ethik und Atomphysik unter anderem deutlich anzeigt. Hier zentrieren alle jene, unserer Epoche erstmals aufgetragenen innerseelischen Konflikte, wie sie *Albert Einstein* in seiner Botschaft nach Lucca im Jahre 1950 so eindringlich als die „Erniedrigung des wissenschaftlichen Menschen“ benannt hat, da der moderne Forscher selbst „die Mittel zu seiner äußeren Versklavung und zu seiner Vernichtung von innen her geschaffen hat“. Er muß

sich „von den Trägern der politischen Macht einen Maulkorb anhängen lassen ...“, er erniedrigt sich sogar so weit, daß er auf Befehl die Mittel für die allgemeine Vernichtung der Menschheit weiter zu vervollkommen hilft“<sup>33)</sup>. Der große Naturforscher setzt dem sein Bekenntnis entgegen, daß man einen innerlich freien und gewissenhaften Menschen zwar vernichten, aber nicht zum Sklaven machen kann. Kraft der unvernichtbaren sittlichen Freiheit könne allein die allgemein bedrohende Lage noch gebessert werden. — Den Gelehrten in jene „Dienerrolle“ zu verweisen, konnte nur gelingen durch die *Erniedrigung des Wissens zur pragmatischen Größe* im Verein mit jener sinnentleerten Wissenschaftsauffassung und mit dem Übergewicht einer bestimmten öffentlichen Spielregel, wonach der Mensch nicht mehr als *Mensch*, als „gebildete“ Persönlichkeit, sondern als *Funktionär* in einem politischen, ökonomischen und juristischen Organisationsmechanismus, also als brauchbare, „versierte“ Persönlichkeit in Geltung steht. Der Dozent wurde — im Worte *Romano Guardinis* — zum Produzenten brauchbarer Richtigkeiten, sofern die Wahrheit sich in Brauchbarkeit umfälscht<sup>34)</sup>. Ja, der Dozent „neuen Stils“ scheint heute in bestimmten lebensnahen Disziplinen fortschreitend in den Sog eines massenpsychologisch und massensoziologisch bestimmten Managements zu geraten. An die Stelle des fundierten und in langjähriger Bemühung gewachsenen und gereiften „Werkes“ tritt oft genug der Hang nach „Publicity“ und konjunkturpolitischer Tagesgerechtigkeit. Bildung aber meint eben zuerst den Menschen als Menschen, nicht nur den Funktionär, der möglicherweise, wie *Karl Jaspers* es treffend formulierte, als geistiger Babar mit Leistungen glänzen kann.

Die heutige Universität wird im Grunde diese zentrale Aufgabe zu bewältigen haben, von deren Lösung ihr weiterer Bestand abhängt: Sie wird in Auseinandersetzung mit dem Wissenschaftsbegriff und der Universitätsidee ihrer idealistischen Gründerzeit, die in einem ganz bestimmten philosophisch-religiösen Ansatz verwurzelt sind, von unserer heutigen

33) Zit. nach Reinhold Schneider, *Der Friede der Welt*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Beilage zur Wochenzeitung *Das Parlament*, vom 28. 12. 1956, S. 833; vgl. auch Richard Schwarz, *Die christliche Friedensidee als Erbe und Aufgabe*, in: *Wissenschaft und Weltbild*, 12, 1959.

34) Die Verantwortung des Studenten für die Kultur, in: *Die Verantwortung der Universität*, 1954; Max Müller, *Person und Funktion* (Philos. Jb., Jg. 69, 1962/II), S. 371 ff.; Johannes Messner, *Der Funktionär*, 1961.

32) Zu den einzelnen Modellen vgl. Hans Wenke, *Die deutsche Universität — heute und morgen*, in: *Mitteilungen des Übersee-Clubs Hamburg*, März 1964, sowie die entsprechenden Denkschriften; vgl. auch: *Zur Gestalt der neuen deutschen Universität* (Wirtschaft und Wissenschaft, 1963).

veränderten soziologischen, ökonomischen und letztlich weltanschaulichen Situation und von einer wissenschaftstheoretischen und kritischen Erkenntnis her in offener Begegnung diese Diskrepanz aufzunehmen haben, wenn sie nicht in der Unehlichkeit ihrer Lebensform sich selbst aufgeben will. Hierzu aber gehört vordringlich die „Heimholung“ jener abgepaltenen Ingenieurwissenschaften in den organisatorischen und organischen Verband der Universität, zumal in einer Zeit, wo die prinzipiellen Grenzfragen zur „Universitätswissenschaft“ längst zum existentiellen Anliegen der Begegnung geworden sind. Jenes Bemühen wird um so schwieriger, als die heutige geistige Situation in dem Pluralismus und Relativismus aller Wahrheits- und Wertnormen als der fundamentalen Lebensgrundlagen nur schwerlich einen neuen Traggrund bereitzustellen imstande sein dürfte. Haben doch die Vorherrschaft des positivistischen Forschungsdenkens, mehr noch seines dem zugrunde liegenden Lebensgefühls, längst eine neue Basis der Universitätsidee geschaffen, mit der allerdings jene abendländische akademische Lebens- und Bildungsidee gar nichts mehr gemeinsam hat.

Die positivistische Forschung mit ihrer *unbeiragten Zerspalteneheit* in sinn- und wertneutrale „Fortschritte“ erscheint jedoch nur als die notwendige Folge einer ebenso *zerspaltenen menschlichen Existenzleere* in letzten Sinn- und Wertbezügen letztgültiger Bestimmung. *Hier halten wir wirklich an der „Grenze“ ganz anderer Bereiche und Wirklichkeiten. Haben doch heute die Positionen der Wissenschaftshaltung fast den Gewißheitsgrad von Glaubensüberzeugungen angenommen, die im Kampf um den Sieg jeweils ihre Lebensüberzeugung dokumentieren. So tief greift also das Problem um die heutige Universität, in dessen spiegeligem Brennpunkt sich der unbewältigte Lebenshintergrund unserer Zeit gültig abzeichnet.*

Eine künftige Universität wird bei aller erforderlichen Umorientierung ihrer äußeren Gestalt und bei aller Umstrukturierung ihrer teilweise nicht mehr übernehmbaren inneren Form dennoch jenen fundamentalen Richtungssinn als ihre eigentliche Idee zu bewahren haben: *Das freie Streben nach Wahrheit in der integrierenden Verbindung von Forschung und Lehre, von Bildung und Ausbildung, das stete Bemühen um einen Maßstab als Kriterium für das Fach im Gesamt einer übergeordneten Sinnorientierung, die nicht nur einer unverbindlichen Richtigkeit oder nur*

*dem Tagesbedürfnis, sondern der menschlichen Wertgestaltung verpflichtet ist.* Dies aber bedeutet, daß die *Menschenbildung* im aufgewiesenen Verständnis *oberstes Ziel der Universität* bleiben muß, wonach im Sinne Platons, des Akademikers, Wissen eine Wesensverwandlung des Wissenden bewirkt, wonach Wissenschaft mehr ist als die Produktion von verwertbaren „Gütern“, wonach eben der Mensch mehr ist als eine *Marktpersönlichkeit*, die sich nur nach den Bedürfnissen der Gesellschaft zu richten hat. *Wenn das Bewußtsein um ein in jener Richtung fixierbares Bild vom Menschen wirklich verloren geht, ist auch die Universität verloren — trotz aller Universitäten.*

Universitäten sind keine isolierten Inseln, in denen in Entsprechung zu den Industriebetrieben nach den Erfordernissen der Bedarfsdeckung Forschung „betrieben“ und Forschungsergebnisse den staatlichen, wirtschaftlichen, politischen und sonstigen Machträumen „auf Bestellung“ zur Verfügung gestellt werden. Es ist mit der Idee einer freien Universität unvereinbar, Aufträge und Weisungen für Forschungsziele, Forschungsobjekte und Forschungsmethoden entgegenzunehmen. Dies gilt ebenso auch für das gewichtige Gebiet der „Berufungspolitik“. Nicht zu Unrecht hat Max Weber<sup>35)</sup> darauf hingewiesen, daß dort, „wo, wie in einzelnen Ländern, die Parlamente oder, wie bei uns bisher, die Monarchen (beides wirkt ganz gleichartig) oder jetzt revolutionären Gewalthaber aus politischen Gründen eingreifen, kann man sicher sein, daß bequeme Mittelmäßigkeiten oder Streber allein die Chancen für sich haben“. „Politisch“ darf hier gewiß ebenso als „kulturpolitisch“ oder ähnlich verstanden werden. Nicht Direktive der Universität durch Staat und Parteien und sonstige Gruppen vermag die Idee der Universität einer künftigen Erfüllung näher zu bringen, sondern allein die im Zeichen der Kulturverantwortung verpflichtende Bereitstellung der Möglichkeiten für ihr freies Wirken garantiert in einer pluralistischen Gesellschaft die Freiheit des Geistes und damit die Freiheit überhaupt. *Die Universität aber wird freie Stätte des freien Geistes sein — oder aber sie wird zur Schulungsborg für gelenkte Berufe mit gelenkten Ideologien.* Die Universität steht heute am Scheidewege ihres eigentlichen Wesens.

35) Wissenschaft als Beruf, a. a. O. Vgl. auch Paul Bockelmann, Aufgaben und Aussichten der Hochschulreform, 1962.

Eine kulturstaatliche Auffassung der Wissenschaft im Sinne *Humboldts* kann und wird und soll es auch nicht mehr geben. Doch wenn die akademische Welt nur zu einem strukturell angepaßten Funktionsprinzip der Industriegesellschaft werden soll, so bedeutet dies das Ende der abendländischen Universität, die schließlich nicht erst seit Humboldt datiert. Universitäten waren bisher Stätten des Geistes. Um die „Unterscheidung“ des Geistes dreht sich alles: ob also Geist determinatorisch als soziologische, technologische und ökonomische Funktion zu betrachten ist. Oder aber ob stets und dennoch ein Reservat einer sinnbestimmten und sinnbestimmenden Persönlichkeitsmitte bleibt als jener Hauch der eigentlich akademischen Lebensform, die sich aus Tradition und Neubeginn versteht, die das Leitmotiv der geistigen Welt als „Sinnverstehen, als Werterleben, als Sich-entscheiden-können“ noch als die freie Mitte der Universität erfährt — hier fällt die Entscheidung über das Schicksal der abendländischen Universität. *Denn Sinn und damit Struktur der Universität sind zuerst Fragen des menschlichen Selbstverständnisses und damit der Wissenschaftsidee, nicht aber nur und zuerst Fragen der Bedarfsdeckung der Begabungsreserven in Analogie zu den Rohstoffreserven, Fragen des juridischen Organisationsmechanismus oder gar der Parteipolitik.* Ob man sich dessen in allen verantwortlichen Kreisen bewußt ist? Schon im Jahre 1923 hat *Werner Jaeger*<sup>36)</sup> in seiner Rede über die „Stellung und Aufgaben der Universität in der Gegenwart“ die Frage erhoben: „Wozu erhalten wir den menschlichen Leib, wozu erbauen wir Maschinen und häufen Mittel über Mittel, wenn wir an den Zweck selbst nicht mehr glauben, an die Entfaltung des höheren Lebens im Menschen?“

Dies ist nicht nur eine Frage an die Universitäten, in dieser Verlegenheit stehen alle Bildungsinstitutionen, ja die sittlichen Grunderfahrungen überhaupt. Die Welt, in der man selbstverständlich lebte, ist für viele eingestürzt. Auf die Welt der überkommenen Überzeugungen oder zumindest Konventionen folgte ein Zustand des Lebens, in dem der Mensch sich in der Krise findet, das heißt in der Betroffenheit, daß keine tragenden Lebensüberzeugungen mehr bereitliegen. Dies also bedeutet Krise: die fundamentale Erschütterung des Überkommenen. Der Mensch

36) Stellung und Aufgaben der Universität in der Gegenwart, in: *Humanistische Reden und Vorträge*, 1960<sup>2</sup>, S. 86.

fühlt sich in seiner inneren Existenz bedroht. Das Gerede von dem modernen Einzelsein und dem Leben in offenen Horizonten, im offenen Lebensgefüge, von der Notwendigkeit des Erfindens neuer Normen, entspringt heute eher der Verlegenheit als einer gültigen Überzeugung. *Die Krise der Universität ist dann nicht eine Frage ihres Könnens, sondern eine Verlegenheit ihres Sinnes, wenn Gerhard Krüger*<sup>37)</sup> Recht hat, daß wir nur noch in der Inkonzessenz leben, davon, daß wir nicht wirklich alle Tradition zum Schweigen gebracht haben. Dies aber müßte die radikale Unmöglichkeit einer sinnvollen und gemeinsamen Existenz bedeuten. Wir freilich sehen noch *durchaus intentional bestimmte konkrete Ziele* der Bildung als Menschwerdung im abendländisch-bestimmten Kulturraum — auch an der Universität, von der auch keine Wahlfreiheit dispensieren kann: Wir meinen die Freiheit der Person, die Würde der Person als geistig-sittliches Wesen, die Verantwortung für eine hohe abendländische Kulturtradition, aus deren *christlich-humanem Ursprungsraum* wir alle — gewollt oder ungewollt, bewußt oder unbewußt, bejahend oder verneinend — noch leben, die Ehrfurcht vor dem Leben und den überweltlichen Mächten. *Die Universität wird sich dem Dienst an der Gesellschaft verpflichtet fühlen, ohne jedoch nur eine Funktion der Gesellschaft zu sein.* Denn in der freien Wissenschaft geht es um die Wahrheit, im parlamentarischen Staat geht es letztthin um die Mehrheit, die keineswegs immer die Wahrheit zu bedeuten braucht.

*Ein technologisches oder ökonomisches Ethos?* — Hier erscheinen deutlich genug die Folgen einer Verkehrung der Maßstäbe, die im Zeichen einer biologistisch-pragmatistischen Anpassungs-Doktrin sich anzeigen: Es zeigt sich, daß Sachdenken ohne Sinndenken nicht ausreicht, daß die Richtbilder für das menschliche Tun nicht von den Reaktionsweisen einer individuellen oder kollektiven Psyche, nicht von der Retorte oder der Zündkerze oder dem Atomkern, auch nicht von Mehrheitsbefragungen der Gesellschaft gewonnen werden können, daß fachkundliches Wissen — auch in der Wissenschaft — nicht ausreicht, daß vielmehr das Gewissen beschworen werden muß, und zwar nicht nur das Wahrheitsgewissen, sondern zuerst das Wertgewissen für letztgültige Sinnzusammenhänge. *Eine solche Denkweise aber verlangt nicht nur die Gewinnung eines entsprechenden Blickpunktes, sie bedeutet eine „Umschichtung“ des Bewußtseins, eine*

37) *Geschichte und Tradition*, 1948.

*Achsendrehung der Maßstäbe, des Denkens, mehr noch des gesamten Existenzverständnisses überhaupt.* Wenn aber die heutigen Hochschulen — wie es den Anschein hat — diese Stunde nicht erkennen sollten, daß ihnen nicht nur fachlich zu schulende Spezialisten und Manager anvertraut wurden, müßten sie mitschuldig werden an der Auslieferung einer bangenden Menschheit an die technologischen und politischen Mächte und ihrer unkontrollierbaren Folgen. Aber umschreibt nicht gerade dies die Krise der Gegenwart, daß die seelische als die eigentlich menschliche Reife des Menschen nicht standgehalten hat mit den Eroberungsprozessen der äußeren Welt, daß trotz aller noch nie dagewesenen wissenschaftlichen Bestandsaufnahmen und Erkenntnisse eben dieser Mensch sich selbst noch nie so fragwürdig gewesen, was seine *eigentliche Bestimmung* angeht, wie eben heute? Über allen Diskussionen zur neuen Universität sollte aber auch jene andere Frage nicht vergessen werden, ob und inwieweit die heutigen Studierenden überhaupt in der Breite die Voraussetzungen für ein wissenschaftliches Studium im gültigen Sinne mit der Offenheit der Fragehaltung, des Problem-bewußtseins und so fort besitzen, nicht aber nur den Willen zur fachschulmäßigen „Fertigungsmethode“. Ein Problem, das unmittelbar in die jugendpsychologische Frage einer behaupteten möglichen Umschichtung der Bewußtseinsstruktur eingreift. Im Konkreten könnte dies etwa bedeuten, daß gar kein „Organ“ für die zentrale Merkmaligkeit eines

einheitlichen Lebensvollzuges, für die Wertigkeit geistiger Werte „an sich“ und überhaupt, für das „Oben“ und „Unten“ einer bindenden Wertordnung, für richtungsbestimmende Sinnfragen und Sinnmaßstäbe hoher geistiger und letztgültiger, nicht also nur pragmatistischer Bedeutung mehr vorhanden wäre<sup>38)</sup>. Dies freilich ist wiederum im ersten Bezug eine Frage an die Erwachsenen unseres Zeitalters, die weithin weder Bild noch Vorbild hierfür bereitzustellen oder gar vorzuleben mehr imstande sind.

Die gegenwärtige Krise der Universität ist Symptom, nicht Ursache für das Fehlen eines sinntragenden Kulturbewußtseins. Krise der Universität ist Krise der Existenz, weil uns die Idee der Wissenschaft ebenso fragwürdig wurde wie die Idee der Bildung. Beides aber, weil der Sinnbezug der menschlichen Existenz überhaupt zur bedrängenden Frage wurde. Das bedeutet *Krise* und *Chance* zugleich. Es scheint uns aber als ein unverlierbares Erbe der abendländisch-deutschen Universität, daß bloße „Feststellungen“ ihr nie genügen können, das ein faustisches Fragen nach Wert und Sinn und den Prinzipien in der Tiefe beteiligt. Hier liegt ihre große Chance, ihre Aufgabe, ja ihr eigentümliches Geheimnis inmitten einer oft ganz anderen universitären Welt<sup>39)</sup>.

38) Vgl. u. a. Theophil Thun, Die religiöse Entscheidung der Jugend, 1963.

39) Zu Idee und Form der Universitäten in allen Ländern und Kulturkreisen vgl. die Beiträge in: Universität und moderne Welt, a. a. O.

## Gedanken über die politische Verantwortung des Lehrers in der heutigen Demokratie

### Es geht um den Nachwuchs

Welcher Chef in Partei und Betrieb, Armee und Behörde wünschte sich nicht aus der jungen Generation Mitarbeiter, die über den Nutzen den Dienst, über den Buchstaben den Geist zu stellen bereit sind, die sich auch jenseits der Anweisung gefordert sehen und sich auch außerhalb der Kontrolle verantwortlich fühlen, kurz, die politisch erzogen und gebildet sind? Verläßt der junge Mensch heute mit Wertvorstellungen der angedeuteten Art die Schule? Weiß er, was die Gemeinschaft von ihm mit Recht erwartet, wenn er in die demokratische Lebensordnung hineinwächst? Vor allem: Ist er zu solcher freiwilligen Verantwortung innerlich bereit? Ist er sich wirklich darüber im klaren, was das „Politische“ in einer Demokratie bedeutet? — Erfüllt also, so spitzt sich die Frage zu, die Schule ihren politischen Auftrag? Kann sie das überhaupt? — Und der Lehrer? Ist die Forderung seiner politischen Verantwortung in der heutigen Demokratie überhaupt erfüllbar? Bringt er dazu die notwendigen Voraussetzungen mit? Ist er nicht bereits voll ausgelastet, wenn er seine Fächer redlich vertritt und dem Schüler das geistige Werkzeug an die Hand gibt, die diesen berechtigen, an den Segnungen der Wohlstandsgesellschaft teilzunehmen?

Bleiben wir nicht in der Theorie stecken, im freundlichen Gerede, wenn wir das Thema bedenken? Bauen wir nicht immer wieder „Utopia“?

### Unsichere Grundlagen

In Berlin fand vor nicht langer Zeit die Tagung eines Arbeitsausschusses für politische Bildung statt. Dazu waren einige hundert Menschen aus der Bundesrepublik und West-Berlin eingeladen; Menschen aus allen Berufen, Parteien und Konfessionen; jüngere und ältere Menschen beiderlei Geschlechts; Menschen, die bereits als politisch aufgeschlossen galten. Am Schluß viertägiger Gruppenarbeit wurde im Plenum die Summe gezogen. Die Diskussion richtete sich auf die Grundfrage: Was ist das eigentlich, das Politische? Und wieder fand sich keine befriedigende Antwort. — Schon

bei den Grundvokabeln, bei den das politische Wesen des Menschen tragenden Begriffen wie Freiheit, Gemeinwohl, Demokratie, fängt die Unklarheit und Vieldeutigkeit an. Diesen Mangel im Bildungsbegriff und im Bildungsbewußtsein muß jeder erfahren, der sich mit der gestellten Aufgabe befaßt.

Daraus ergeben sich Schwierigkeiten, Mißverständnisse und leider oft auch Unwille; wahrscheinlich ist die Ablehnung, die die politische Erziehung im Bereich der Schule heute nach wie vor erfährt, mit auf solche Zustände zurückzuführen.

Wer da zu einiger Klarheit gelangen will, muß sich durch widerwärtiges Gestrüpp kämpfen; da gibt es keine Harmonie, keine Idealität als Bildungsziel; das politische Wesen des Menschen — insbesondere heute — bestätigt sich in einer realen Welt, in der Disharmonien und Diskrepanzen bestimmend sind.

Nach einer zähfließenden Tradition im Bildungsbewußtsein unseres Volkes werden Politik und Beschäftigung mit Politik seit eh und je zu den unangenehmen Notwendigkeiten des Lebens gerechnet, denen man sich klugerweise entzieht, die man am besten allein den Politikern überläßt. Politik ist für den Gebildeten — besser: für den großen Teil jener, die meinen, gebildet zu sein — immer noch suspekt. Demokratie fordert aber einen Bildungsbegriff, in dem das Politische und das Wissen um die Dinge der Politik unübersehbar eingeschlossen sind. Diese Forderung wird ernstlich heute zwar kaum jemand in Abrede stellen. Jedoch: ist sie auch in der praktischen Arbeit unserer Bildungseinrichtungen realisiert?

Es ist ferner eine Tatsache, daß die Wissenschaft von der Politik an unseren Universitäten noch keine klar bestimmbare Heimat gefunden hat. Das neue Fach Gemeinschaftskunde der Gymnasien hängt mit seinen politischen und soziologischen Aspekten in der Luft, weil es ein politisch-soziologisches Fach im geistigen Bereich der höheren Schule nicht gibt. Wenn auch der Wille vorhanden ist, dieses Fach stofflich, geistig und methodisch zu erfüllen, so fehlt es dem Lehrer doch offenbar an ausreichender Zeit und an Möglich-

keiten, sich darauf vorzubereiten. Er muß sich, wenn er die Sache redlich treiben will, mindestens die Grundzüge eines Faches neu erarbeiten, muß wissenschaftlich Getrenntes zu einem neuen Ganzen zusammenfügen und steht damit in einer Verantwortung, die ihm zumindest neu ist. Wer optimistisch meint, solche Aufgabe ordne sich mit der Zeit schon in das herkömmliche Gefüge der Schule ein (etwa allein durch Fortbildungslehrgänge oder Druckschriften), irrt sich vermutlich.

Ein Weiteres belastet die politische Verantwortung des Lehrers. In der öffentlichen Meinung unserer Bürgerschaft gilt Politik weitgehend immer noch als charakterverderbende Tätigkeit, und der Politiker ist ein Mensch, bei dem man es nicht so genau nehmen darf, der wohl erwarten kann, daß man ihm manches nachsieht, daß er sich notwendigerweise an der Grenze der Legalität oder gar außerhalb bewegt.

Bei solcher Einstellung kann Demokratie nicht gedeihen.

Die politische Unkenntnis der Bürger, ihre lückenhaften oder gar fehlerhaften Vorstellungen vom Wesen unserer gesellschaftlichen Existenz, ihr leichtfertiges Verhalten gegenüber den einfachsten politischen Notwendigkeiten, aber auch gegenüber den hohen Werten der Menschenrechte untergraben die Fundamente unserer gesellschaftlichen Ordnung mehr, als es Fehler in der großen Politik vermögen.

### Rückgriff in die Geschichte

Wenn man den Ursachen nachgeht, aus denen sich solche Ignoranz und Trägheit erklären lassen, kommt man zu folgendem Ergebnis: Ein *subjektives politisches Verantwortungsbewußtsein* tritt in der Geschichte zuerst da auf, wo sich demokratische Ansätze zeigen. In der neuen deutschen Geschichte hebt solches Denken und Gestalten im 19. Jahrhundert an und tritt erst 1918 in die politische Praxis unseres Volkes ein. Die Ideen des Freiherrn vom Stein, der durch Selbstverwaltung zur Selbstverantwortung erziehen wollte, und die Gedanken der Abgeordneten des deutschen Volkes in der Frankfurter Paulskirche (1848) blieben in der politischen Wirklichkeit unserer Geschichte ohne wesentliche Wirkung; im geistigen Leben unseres Volkes waren sie zwar Lehrgegenstand des Bildungsprozesses, sie wuchsen aber nicht zu Realitäten im Bildungsbewußtsein heran, mit denen die Repu-

blik hätte verwirklicht werden können, als sie 1918 proklamiert wurde.

Die beiden deutschen Ansätze zur Demokratie (1918/19 und 1946/49) geschahen in politischer Ohnmacht des Volkes, nicht im Zustande seiner Souveränität. Dieses historische Verhängnis wirkt sich auf unser politisches Bewußtsein belastend aus.

Politik als der Raum, in dem sich die souveräne Nation betätigt, drang in den Vorstellungsbereich unseres Volkes nicht auf organischem, historisch-kontinuierlichem Wege, auch nicht als Ergebnis einer kraftvollen geistigen Auseinandersetzung oder einer wirtschaftlich-technischen Leistung ein, sondern im Zustande der *Ohnmacht*. Grob gesagt: bei einer Vielzahl konkurrierender Parteiprogramme, leidenschaftlicher Wahldemonstrationen und Klassenfeindschaften blieben die Deutschen nach 1918 ein Volk, das seinen freien Staat 1933 ahnungslos im Stich gelassen hat. Die Geschichte hatte festzustellen, daß das Volk — auch in seinen gebildeten Schichten — nicht gewußt hat, was damals geschah; es war politisch ungebildet, darum nicht fähig, politische Verantwortung zu tragen.

Es gibt auch heute die Frage: Wie würden sich die Deutschen in der Bundesrepublik verhalten, wenn dieser Staat in eine ernste Krise geriete? Was würde das Volk tun, das mit Fleiß und unbestreitbarer Tüchtigkeit in einer günstigen weltpolitischen Lage ein imponierendes materielles Aufbauwerk geleistet hat? Weder Meinungsforschung noch historische und politische Wissenschaft halten allzuviel von unserer demokratischen Standfestigkeit. Unsere politische Hypothek ist ohne Zweifel groß, und es sollte unter den Denkenden niemand sein, der sich *dafür nicht verantwortlich fühlte*.

Was fordert — ganz allgemein formuliert — politische Erziehung und Bildung in unserer Gegenwart konkret? Sie muß nachholen, was der rasante Prozeß des materiellen Wiederaufbaues versäumt und zum Teil auch verdorben hat. Dazu führt: Die redliche Erarbeitung und das sichere Wissen von Wesen und Wirken der politischen Kräfte und Ordnungen und die Bildung eines subjektiven Existenzbewußtseins, in dem die *Pflicht* vor dem *Anspruch* rangiert.

Das geht über politische Schulung und staatsbürgerlichen Unterricht wesentlich hinaus, es stellt sich als *vordringlichste* Aufgabe dar, der andere Bildungsbereiche zugeordnet werden sollten.

## Die Polarität von Freiheit und Bindung

Wir müssen die Dringlichkeit, ja Unabweisbarkeit solcher Forderung noch von einem anderen Denkansatz her aufzeigen.

Der Politik und damit auch der politischen Verantwortung ist der Mensch heute in doppelter Weise verpflichtet: er ist ihr in *freier Art verbunden* und er ist von ihr *abhängig* ganz und gar. Zuerst: Er ist ihr als Geschöpf einer geistigen und natürlichen Ordnung in freier Art verbunden. In dieser freiwilligen Bindung liegt natürlich auch das Recht des Menschen begründet, in Freiheit zu entscheiden, ob er politische Verantwortung als für seine Person verbindlich ansieht. Es kann in der Demokratie keinen Zwang zum politischen Engagement geben. Andererseits gerät Demokratie immer dann in Gefahr, wenn die Freiheit als Willkür mißverstanden wird. Freiheit und Bindung in ihrem polaren Verhältnis zueinander sind das Fundament der Demokratie, Willkür und Zwang ihre Entartung. Darin, daß der Bürger sich im freien Entschluß zu seinen demokratischen Pflichten bekennt, liegt das *einzigste Heilmittel* gegen Kollektivismus und Diktatur.

Bei Eröffnung des 6. deutschen Studententages in der Berliner Kongreßhalle (4. 4. 1960) sagte der Regierende Bürgermeister in Anlehnung an die These „Mut zur Politik“, die zur Erörterung stand, daß es nicht ausreiche, Mut zur Politik zu verlangen; es sei vielmehr dringend erforderlich, die *Pflicht* zur Politik zu fordern.

Der Mensch ist nicht nur ein vernunftbegabtes Wesen, sondern ein politisches Wesen. Diese althergebrachte Erkenntnis besagt nicht in erster Linie, daß der Mensch eingefügt sei in Gruppen, Klassen und Massen, in Städte und Staaten, sondern daß er ein Einzelwesen sei, eine unauswechselbare Person, begabt mit einem Gefühl für Verantwortung und mit dem Willen zur Gestaltung der „Polis“.

Mit dem Begriff „Polis“, der weiter ist als Staat und jede politische Gemeinschaft umschließt, sind wir im Quellgebiet unseres politischen Denkens. In den wechselvollen Formen staatlicher Ordnungen allerdings trat zu allen Zeiten das politische Wesen des Menschen am augenfälligsten und am anspruchsvollsten hervor. Um den Staat hat der Menschengeist seine großen Gedanken entwickelt, nächst der Kirche hat er an ihn seine schöpferischen Werke verschwendet, für den Staat wurden die meisten Menschen geopfert, und im Staat suchten die Menschen zu allen Zei-

ten Sicherheit und Frieden; das ist heute nicht anders.

Das politische Wesen des Menschen und die politische Form des Staates — diese Polarität muß man sehen und werten — sind auf Ge-  
deih und Verderb miteinander verbunden. Daraus folgt: *Ein Mensch, der sich der politischen Verantwortung im Staate entzieht, begibt sich einer seiner Grundqualitäten, er begibt sich seines politischen Wesens; ein Staat, der das politische Wesen der Menschen mißachtet, hat seine Legitimierung und seine Legitimität verloren.* Für unsere Überlegungen ist wichtig: diese Koordination ist im Denk- und Glaubensbereich, in dem wir existieren, unaufhebbar. Das kann auch trotz der Technisierung und Vermassung unseres äußeren und wahrscheinlich auch weitgehend unseres inneren Daseins nicht anders werden.

*Freiheit zur Politik, Mut zur Politik, Pflicht zur Politik:* das ist eine Entscheidungskette im Bereich der politischen Verantwortung des Menschen überhaupt, insbesondere aber des Lehrers.

Zum zweiten ist der Mensch heute, mehr als in früheren Zeiten, in *unfreier Art* von der Politik abhängig, ob er das sieht oder nicht, ob er es wahrhaben will oder es leugnen möchte. Der Raumbegriff und der Zeitbegriff haben eine Veränderung erfahren, die mit dem Wort Einengung nur angedeutet ist. Jeder kann jederzeit in das politische Geschehen in jedem Teil der Erde einbezogen werden. Die politischen Weltverhältnisse sind derart übermächtig, den Menschen niederschlagend, daß man fragen muß: wo sind denn für die Person noch Raum und Zeit gegeben, in denen sie frei existieren könnte? Wenn man diese Frage nur einseitig rational bedenkt und einen Schuß von der allgemeinen Weltangst hinzumischt, dann bleibt nicht viel anderes als Resignation. Wenn man solcher Frage unpolitisch entgegentritt, ist man der Situation ausgeliefert. Jedoch aus dem politischen Wesen des Menschen, der mitdenkt, mittut und mitverantwortet, sind Rat und Hilfe möglich. Die schöpferische Kraft, die in den drei Tätigkeiten: mitdenken, mittun, mitverantworten liegt, sollten wir in ihrem ursprünglichen, ganz lebendigen, ganz organischen Wachstum zu fassen versuchen; dann werden wir begreifen, was das Politische ausmacht: Die Fähigkeit des Menschen, die Spannung zwischen dem Ich und der Gesellschaft zu bewältigen, der Person und der Gemeinschaft gleichermaßen zu dienen.

Ist diese Spannung so groß, daß sie zur Last wird, so versucht der Mensch auszuweichen, das heißt, er versucht, den in jeder Freiheit liegenden Trend zur Willkür, zum Individualismus, zum Ohne-mich-Dasein oder der in jeder Bindung verborgenen Lockung zum Kollektiv, zur Masse, zum Herdendasein zu folgen. In solchen Zeiten, zu denen vornehmlich Übergangsepochen gehören, bekommt das *Politische in der Rangordnung der Werte eine Spitzenqualität — es wird vordringlich*. Wer als Lehrer auch Erzieher sein will, und wer wollte anders Lehrer sein, sollte sich darüber klar werden, daß Menschenformung heute ohne politischen Bezug — ohne politische Verantwortung also — ein Ausweichen oder ein Selbstbetrug ist.

### Keine idealistische Schwärmererei

Man verstehe nicht falsch: zu vorschnellem Optimismus ist auch bei solcher Einsicht in das Gefüge unserer Zeit kein Grund vorhanden. *Nüchternheit und Skepsis sind notwendig*, wenn man sich durch Mißerfolge nicht entmutigen lassen will. Das Politische ist im Wesen des Menschen als Qualität zwar unauslöschbar; aber zwischen Wollen und Vollbringen liegt auch hier dieselbe Kluft wie bei allen menschlichen Tugenden. Wir wissen schon von Plato: Die ideale Ausprägung des Politischen, die wahre Demokratie, wird es auf Erden nicht geben, sie kann nur immer in Gedanken bestehen. Sogar Rousseau ist wie Plato der Meinung, daß demokratische Staatslehre im wesentlichen Erziehungslehre sei, das heißt, daß der Mensch als politisches Wesen sich stets auf dem Wege befindet, um den Auftrag zu erfüllen, der ihm gestellt ist: die Form zu schaffen, die für den Augenblick die jeweils erreichbare ist.

Man sollte nie außer acht lassen, daß es die Spannung zwischen Aktivismus und Indifferentismus schon immer gegeben hat, selbst bei Perikles schon und in der Blütezeit der römischen Virtus, daß der Ohne-mich-Standpunkt auch damals Tagesgespräch gewesen ist. Was heißt das aber? *Es kam und kommt immer auf die Heranbildung einer aktiven Minorität an und darauf, daß der Kreis der zu dieser Minderheit gehörenden stets und stetig erweitert wird*. Demokratie gedeiht um so besser, je größer die Zahl der bewußt für sie Tätigen ist. Ich bin der Überzeugung, daß es im Kreis von Gebildeten darüber gar keine Diskussion geben dürfte, ob man dazu gehören solle oder nicht. Allein das Maß an Verantwortungsbewußtsein für das allgemeine

Wohl, nicht ein Privileg, auch nicht eine Stellung oder ein Amt entscheidet, ob man dazu gehört.

### Wo sind aber Möglichkeiten politischen Wirkens?

Das sind Erkenntnisse, die jeder Gutgesinnte unterstreichen wird. Was heißt das aber praktisch? Wo vermag der einzelne Bürger in diesem verwalteten Staat seinem politischen Auftrag nachzukommen? Wo vermag er seine politische Verantwortung praktisch zu üben? Bleibt dem Menschen, seiner Einsicht und Bildung entsprechend, neben der Erfüllung seiner Berufspflichten überhaupt eine andere Wirkungsmöglichkeit als sein Wahlrecht? Lohnt es sich da überhaupt, einzusteigen? Ist nicht der Dirigismus der Apparatur bereits derart übermächtig geworden, daß man ihn am besten gewähren läßt und sich mit kleinen Raffinements dem Zugriff zu entziehen versucht, solange das eben geht — „denn eines Tages kommt ja doch der Knall“, „wie soll das gutgehen?“ — Wir alle kennen solche hilflose Argumentation!

Bedenken wir solche Fragen nicht aus falscher Sicht, zu sehr von oben her, sehen im Staat nur die gegebene Verwaltung, die institutionelle Autorität, die Obrigkeit, die zwar nicht gerade zu achten ist, der wir aber in niegerendem Respekt doch gehorchen, weil wir ihr ausgeliefert sind, weil sie Gewalt über uns hat? Wir hängen mit solchem Verhalten in einer historisch-politischen Verkettung, in der Würde und Freiheit des Menschen tatsächlich *in Frage* gestellt werden — trotz grundgesetzlicher Verbriefung!

### Staat und Bürger

Demgegenüber gilt folgendes: Der Staat ist nicht nur Machtäußerung, nicht nur Gesetzeskraft und Verfügungsgewalt, der Staat ist auch *Personengemeinschaft*, und der demokratische Staat ist vor allem Diener des Menschen, der ihn geschaffen hat. Wo er solches nicht bleibt, ist das nach *Theorie und Praxis Schuld des Bürgers und zwar seine allein*, nicht die der Funktionäre, an die der Bürger die Macht delegiert hat. — Der Rang des Staates ist in der Person des Menschen angelegt, ist ein Stück seiner Natur; *man sollte darum die Würde des Staates nicht nur gelten lassen, sondern sie zu mehren suchen*. Der Lehrer — insbesondere in seiner Qualität als Beamter — ist dem Staate zuerst von der Sache her verpflichtet; ebenso sehr jedoch steht er

für die Würde des Staates in *personaler Verantwortung*: sein Dienen gilt dem Menschen in der staatlichen Ordnung.

Wir müssen diesen Gedanken vertiefen: Der Staat und seine Behörden sind Institutionen, die stets und überall geneigt sind, sich als Zentrum, nicht als notwendige Werkzeuge der Gesellschaft und ihrer Ordnungsformen zu verstehen. Die Folge davon ist: Das überragende Machtzentrum „Staat“ schockiert die politisch einsatzwilligen Kräfte der Gesellschaft und stößt sie schließlich ab; das um so leichter, als sich der Bürger von Haus aus, wegen seiner individuellen Interessen, aus Bequemlichkeit, aus mangelhafter Kenntnis oder aus fehlendem politischen Bewußtsein der Dominanz der verwaltenden Macht oft nur als Querulant entgegenstellt, weil er die ihm zustehende echte Kontrollfunktion nicht sieht, geschweige denn erfüllt. Das ist ein gefährlicher Teufelskreis!

Dem Menschen der industriellen Massengesellschaft tritt der soziale Rechtsstaat mit seiner massenhaften Abfertigung von Regulierungs- und Leistungsbedürfnissen fast nur in der Gestalt der Subalternbürokratie gegenüber. Das führt zwar zu Wechselbeziehungen von großer Dichte und Intensität, aber auch von gefährlicher politischer Indifferenz. Das politische Engagement des Bürgers erschöpft sich meist schon in diesem erlebnisnahen Bereiche. Es ist nicht leicht, der Jugend deutlich zu machen, daß diese Vorgänge in der Massendemokratie unumgänglich, jedoch mit dem demokratischen Gemeinwesen selber nicht zu identifizieren sind, daß man aus ihnen also keine Kriterien für das Wesen einer politischen Ordnung gewinnen kann.

Eine sachgerechte Analyse des Verwaltungsgefüges entmythisiert die Staatsgewalt, rückt sie ins rechte Verhältnis zum Bürger und den Bürger ins rechte Verhältnis zu ihr. Hier liegt ein zentraler Erziehungsauftrag der Demokratie vor, der ebenso den latenten Widerstand wie die Verantwortung des Bürgers gegenüber den Ordnungsformen des Gemeinwesens im Auge behalten muß. In der Weimarer Republik fehlte diese bewegende und kontrollierende Kraft des Volkes weitgehend. Man wird sagen dürfen: gegen das Aufkommen und die konsequenteste Handhabung der Diktatur wuchs deshalb kein erfolgreicher Widerstand heran, weil dazu in der Demokratie nicht rechtzeitig erzogen worden war. Es gab eine funktionierende Verwaltung mit allen notwendigen Apparaturen — sie erstarrte im

Apparatismus, weil die gestaltenden Kräfte des Verfassungssouveräns nicht mobil waren. Welche Konsequenzen ergeben sich aus den beiden Aspekten? Einige Beispiele sollen aufzeigen, was konkret gemeint ist.

#### *Das erste Beispiel*

Die Exekutive des Staates wirkt durch Behörden! Deren Maßnahmen sind vorwiegend reglementierender und statischer, nicht schöpferischer Art, das heißt, sie handeln die Fälle nach Normen ab, die den Denkprozeß zwar voraussetzen, aber nicht seiner Dynamik unterworfen sind. Daraus ergibt sich die Gefahr einer Tyrannei des *Institutionellen* über das *Personale*. Der Mensch — auch der in der Verwaltung — wird Opfer der verwaltenden Maschinerie; ohne daß seine Menschenrechte formal verletzt werden, kommen seine Freiheit und Würde in Gefahr. Die Aufgabe des politisch bewußt lebenden Bürgers ist es, die notwendige Technik des Verwaltungsvorganges nicht nur sachlich denkend zu begleiten, sondern sie auch in ihrer politischen Bedingtheit zu begreifen, das heißt, die staatliche Autorität, den Machtvollzug, immer wieder auf den Ausgangspunkt, den Menschen, zurückzuführen. — Das ist ein zentraler Vorgang in politischer Verantwortung.

Konkret: Eine Schule hat Ärger wegen ihrer neuen Spielplätze, die offensichtlich Mängel aufweisen. Die Schule hat die Mängel festgestellt, sorgfältig bedacht und der verantwortenden Behörde mitgeteilt. Die Antwort: Die Spielplätze sind in Ordnung! — Die Verantwortlichen der Schule prüfen noch einmal nach, finden die gleichen Mängel und legen sie dem Behörden-Apparat erneut vor. Die Antwort: Die Spielplätze sind ordnungsgemäß erstellt, aber wir werden sie in Ordnung bringen. Der authentische Text: „Der Hartplatz ist ebenfalls ordnungsgemäß hergestellt worden. Die vorhandenen rauen Stellen sind an sich unvermeidbar, wenn vermieden werden soll, daß ein solcher Platz zu Rutschgefahr Anlaß gibt. Die von Ihnen bezeichneten unerwünschten Stellen werden nachgearbeitet!“

Es handelt sich hier nicht allein um Behördendeutsch, sondern um *Unsinn* im Interesse einer *falschen* Sachbezogenheit von seiten einer Behörde, die meint, als Institution recht haben zu *müssen*. Hier ist ein Stück des alten Obrigkeitstaates auszuräumen, und das kann tatsächlich nur der mithandelnde und mitverantwortende Bürger vollbringen.

Summa: Die Delegation der politischen Autorität des einzelnen durch den Wahlakt an den Abgeordneten, die Bündelung dieser Autorität im Parlament und die Übertragung der Machtfunktion an die Exekutive enthebt den einzelnen Bürger nicht seiner mitverantwortenden Verpflichtung. Zur Wahlfunktion gehört untrennbar die Kontrollfunktion. Fehlt diese, so ist jene sinnlos.

#### Das zweite Beispiel

Wir haben die Dinge, welche die Reform der höheren Schule, insbesondere die politische Bildung betreffend, oft mit Unbehagen kommentiert. Die Notwendigkeit, Schule zu reformieren und sie den veränderten Weltverhältnissen anzupassen, ist bereits in den fünfziger Jahren erschöpfend diskutiert worden. Warum aber hinken wir trotzdem mehr als ein Jahrzehnt nach? Die Antwort, die hier versucht wird, ist nur hinlänglich befriedigend, aber sie macht den Sachverhalt klar, um den es geht.

Wir erinnern uns der Zeit, als die Fragen der politischen Bildung schlagartig in den Vordergrund gerückt wurden — nach den Schmiereereien an jüdischem Eigentum in Köln und anderswo. Die Entrüstung der Öffentlichkeit (die Schule hat Schuld!) schockierte die Kultusverwaltungen. Die Folge war ein Verfügungsregen. Dieser Niederschlag hat uns einige Sorgen bereitet; er war zwar notwendig, traf uns aber völlig unvorbereitet, obwohl die Problematik seit einem Jahrzehnt gegeben, wissenschaftlich untersucht und geklärt war.

Das ist ein Beispiel für stagnierenden Funktionalismus im Schulbereich, für Mangel an Mut und initiativer Einsicht in den notwendigen Entwicklungsprozeß, dessen Faktoren nicht von der Schule und ihren pädagogischen Notwendigkeiten, sondern von der Struktur und dem Strukturwandel der Gesellschaft abhängig sind.

Solche Feststellung schließt nicht aus, daß dennoch in der Schule fleißig und treu gearbeitet worden ist, aber sie zeigt unübersehbar, daß die Situation *unseres* Bildungswesens mehr verlangt als *Fleiß und Treue im Amt*. Dieses *Mehr* würde ich die politische Verantwortung des Lehrers nennen.

#### Das dritte Beispiel

befaßt sich mit der Freiheit der Betätigung unseres politischen Handelns und führt in ein umfassendes Verhältnis. In einer Untersuchung über die Mängel unserer Parlamente, das

heißt, über jene Körperschaften, an die der Bürger seine *Macht- und Kontrollbefugnisse* delegiert, wird nachgewiesen, daß die Volksvertretungen der Bundesrepublik nicht mehr ganz im Sinne der Gewaltenteilung arbeiten. Sowohl die gesetzgeberische als auch die kontrollierende Funktion seien nicht mehr im Sinne der Verfassung wirksam. Das bedeutet: Zwischen der Form unserer Verfassung und der gelebten Wirklichkeit ist eine Funktionsverschiebung im Gange, die den Grundsinn der Verfassung trifft. Wie reagieren wir Bürger heute auf solche Erscheinungen? Anders als zur Zeit des Weimarer Staates? Ich darf daran erinnern, daß Hitler mit Hilfe der Verfassungsnorm von Weimar seine eigene Staatswirklichkeit entwickeln konnte.

Hat der einzelne — so müssen wir fragen — auf solche, die Fundamente unseres Staates berührenden Vorgänge gar keinen Einfluß? Ist er ihnen ausgeliefert?

Die Qualität der Regierung hängt ab von der Qualität des Parlamentes, die Qualität des Parlamentes von der Qualität der Abgeordneten, die Qualität der Abgeordneten von *ihrer Auswahl*, nicht von der *Wahl*. — Wer aber wählt die Abgeordneten aus? Nicht ein repräsentativer Prozentsatz, sondern nur 1—2 Promille der Wähler; im wesentlichen bestimmen die Funktionäre und Vorstände in den Organisationen der Parteien den Abgeordneten. Es kommt in diesem Beispiel darauf an, die *vertane Chance* zu erkennen. Es ist eben nicht allein der Wahlakt, sondern sicher auch die Beeinflussung der Auswahl der Kandidaten ein unaufgebbares Recht des politischen Bürgers. Und wenn es heißt: Wahlrecht ist Wahlpflicht, dann müßte die Konsequenz lauten: Auswahlericht ist Auswahlpflicht. Müßte man nicht unser Versagen und unsere Verantwortung auch in diesem Punkte ernstlich und gemeinsam bedenken?

#### Macht und Moral

Die Freiheit kann in unserer Massengesellschaft nur gesichert werden, wenn sie institutionalisiert wird — das bedeutet den entscheidenden Unterschied unserer Zeit gegenüber der Neuzeit, deren Ende seit Guardinis Erkenntnissen ja nicht mehr zu bagatellisieren ist. Man kann nicht übersehen, daß Bildung und Besitz, wie sie uns aus dieser bedendeten Neuzeit überkommen sind, der Freiheit heute keinen Schutz mehr bieten. Wir müssen erkennen und anerkennen, daß die Verbraucher- und Interessengruppen die bestimmenden Faktoren geworden sind und es

bleiben werden. Wer *frei* sein will, kann nicht gegen diese Gruppierungen der Massengesellschaft leben oder sie ignorieren, sondern Freiheit ist heute nur *in* der Masse und *mit* der Masse zu erhalten. Die Massen unserer Industriegesellschaft sind noch weitgehend amorph, vorerst nur soziologisch und nach Interessen strukturiert; aber so werden sie nicht bleiben; sie sind im Begriff, sich politisch aufzuladen und wirkungsvoll zu institutionalisieren. Zur soziologischen Neuordnung der modernen Gesellschaft wird die politische kommen. Von welcher Bedeutung organisierte Interessengruppen werden können, haben wir erlebt. Ihre *Macht* kommt jener Gewalt beängstigend nahe, die in der Lage ist, eine alte Ordnung aus den Angeln zu heben. Dieser Teil der zweiten industriellen Revolution steht uns noch bevor oder besser: wir sind mitten darin befangen. Wer das nicht sieht, ist ein Träumer.

Es ist nach wie vor förderlich, bei den Griechen in die Schule zu gehen und am überschaubaren Modell die Elemente des Staates und des staatsbürgerlichen Bewußtseins zu erkennen. — Die Elemente! nicht weniger, aber auch nicht mehr. Nichts ist gefährlicher als dieses Modell über die Massendemokratie von heute zu stülpen und diese daran messen und werten zu wollen. Mit einem noch so radikalen nehumanistischen Geschichtsbild bekommt man die Gegenwart nicht mehr in den Griff!

Wir haben noch nicht einmal gelernt, den Parteienstaat herkömmlicher Art in seinen Möglichkeiten zu bestimmen. Wie soll das erst werden, da die Entwicklung eine Richtung nimmt, die über den Parteienstaat alter Provenienz hinaus in Formen strebt, die entscheidend von den strukturierten Massengruppen bestimmt sein werden.

*Noch deutlicher:* Der erste Satz unseres Grundgesetzes lautet: „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.“ Dann folgt der Katalog der Freiheiten, die in unserem Grundgesetz *einklagbares* Recht sind.

Die Front dieses Kataloges der Grundrechte blickt auf den Staat. Das ist aus der Tradition des 18. und 19. Jahrhunderts gedacht und in diesem historischen Bezug *richtig*. In unserer politischen Wirklichkeit aber ist das nur noch *zum Teil richtig*. Gesetzesanwendung durch den Staat ist stets auch Machtanwendung, und diese ist immer so beschaffen, daß sie Gewalt werden kann und damit die Freiheiten usurpiert. — Die weit größere Gefährdung droht

der Meinungs- und Entscheidungsfreiheit des Menschen aber offensichtlich durch die Interessensverbände, die ihrerseits nun wieder in Artikel 9 des Grundgesetzes ein einklagbares Recht besitzen, ohne in eine politische Verantwortung für die Verfassung gebunden zu sein. Man geht nicht fehl, wenn man sagt: Das Grundgesetz entstand aus einer Denkwelt, die nicht mehr in voller Weise existent ist, aus einem historischen Bezugssystem, das von der neuen industriellen Revolution überspielt wird. — Die „Verbandsherzöge“ hört man sagen, entscheiden, was im Staat geschieht! Mag das noch polemisch oder provokatorisch gemeint sein, es deutet auf eine Wirklichkeit, der wir gewachsen sein müssen; der die Jugend, die wir erziehen, gewachsen sein muß!

Wir schneiden mit dieser impulsiven Äußerung die Frage der Macht an. Die Spannung zwischen Macht und Moral muß bei der politischen Verantwortung des Lehrers in ihren sich ständig wandelnden Formen ernstlich bedacht werden. *Der Hauptton ist dabei auf die Unruhe zu legen, in die der politische Mensch durch diese Diskrepanz jedesmal wieder geraten muß.* Auch in die Schule wirkt diese Diskrepanz heute bedrängend hinein; und wenn der Lehrer in seinem eigenen Bereiche, dem der Erziehung, überhaupt mitgestalten will, dann ist es notwendig, diese Dinge in ihrer politischen Bedingtheit zu sehen und sie in *politischer Verantwortung aufzunehmen*.

### Das Arbeitsfeld der Schule

Über Ausmaß und Methode des Hineinredens und Hineinwirkens „schulfremder“ Mächte und Machtgruppierungen der modernen Gesellschaft in ihr Arbeitsfeld sind die Lehrer oft erregt, und das mit gutem Grund. Ist diese Erregung immer berechtigt? War an dem leichtfertigen Vorwurf, der die Schule vor Jahren bei den Schmierereien an jüdischem Eigentum traf, gar nichts richtig? Hat die Schule aus sich heraus ihre politische Bildungsaufgabe wirklich gesehen, geschweige denn erfüllt? — Konnte sie also diese Aufgabe überhaupt erfüllen?

Schule ist zur Bildung eines politischen Bewußtseins erst dann in der Lage, wenn sie sich nicht nur als Institution der übergeordneten politischen Ordnung versteht, sondern wenn sie auch ein eigenständiger pädagogisch-politischer Organismus geworden ist. Natur-

lich ist Schule Institution des Staates und steht unter seiner Kontrolle, der Lehrer — als Funktionär dieser Einrichtung — unterliegt dem heteronomen Bildungsauftrag, der ihm weitgehend vorschreibt, was er zu lehren hat und wie er zu lehren hat. Solche Verpflichtung ist leicht zu erkennen und relativ leicht zu erfüllen. — Viel schwieriger ist es, Schule als einen Organismus im gekennzeichneten Sinne zu fassen, als ein Wesen, das außer dem institutionellen Bildungsauftrag in Freiheit eine autonome Erziehungsaufgabe enthält und dadurch erst jenen spezifischen Geist erzeugt, der Lehrer und Schüler prägt, das heißt eine Schule, die aus sich heraus ein geistiges Gemeinwesen ist, nicht nur ein intellektuelles Bildungsunternehmen im Auftrage des Staates. Die autonome Aufgabe, von der hier die Rede ist, läßt sich in gar keiner Weise in behördliche Verfügungen fassen; sie meint die existenzielle Seite der Schule, kurz: Schule nicht als Institution, sondern als Person.

Was sich hier als Möglichkeit aufdeckt, ist nichts Neues, aber etwas selten Geübtes, indes in der demokratischen Ordnung eine Lebensnotwendigkeit. Es geht über das Dienstgeschäft des Beamten hinaus und wird in keiner Dienstvorschrift gefordert. — Konkreter: Der Lehrer ist nicht nur Funktionär mit nachgewiesenen pädagogischen und wissenschaftlichen Qualitäten, der in redlich mühevoller Pflichterfüllung Wissen vermittelt, sondern er ist auch als Lehrer Bürger einer gesellschaftlichen Ordnung, die aus der Mitgestaltung der politisch aktiven Bürger ihre Wirkung erhält. Es gehört somit in die politische Verantwortung des Lehrers, eine Schule zu schaffen, in der politische Bildung nicht als Lehre allein, sondern als *politisches Bewußtsein erlebbar wird. Und dieses ist das Entscheidende, nicht die Lehre!*

Solcher Vorgang steht in Analogie zur Lebenserfahrung unserer Demokratie überhaupt, die eben nicht nur aus dem Gesetz, aus der Ordnung, dem Befehl, der dienstlichen Pflicht lebt, sondern aus der personalen (autonomen) Gestaltungskraft ihrer Bürger. Das Grundgesetz ist Abstraktion eines politischen Willen; seine Praktizierung durch den selbständigen Willen der Bürger erst gibt ihm Leben. Schulverfassung, Verordnungen usw. sind ebenfalls nur Abstraktionen einer ordnenden Potenz; erst durch die autonome Verantwortung des Lehrers werden sie Leben.

## Das Urteil ehemaliger Schüler

Was frühere Schüler über die autonome, die personale politische Verantwortung des Lehrers denken, wie sie sie erlebt oder vermißt haben, können die folgenden Äußerungen dartun, die aus einer Gesprächsreihe mit Abiturienten der Jahrgänge 1950/51 bis 1959/60 — das sind 9 Jahrgänge — stammen. Aus der Fülle der Äußerungen, die das Gespräch erbrachte, wurden jene ausgewählt, die Wissen und Erfahrung mit ausreichender Selbstkritik verbunden haben.

Es sind Stimmen von jungen Menschen, die heute also 22 bis 31 Jahre alt sind, zum Teil noch studieren, zum Teil schon im Beruf stehen.

„In der politischen Erziehung hängt der Erfolg nicht so sehr vom Fach, sondern von Wesen und Art des Lehrers ab.“

„Das Entscheidene war, daß bei einigen Lehrern ein politischer Geist vorhanden war, der sich beinahe unbewußt auf die Schüler übertrug.“

„Ein Erfolg aber wird letzten Endes immer von der Überzeugungskraft des Lehrers abhängen.“

„Von entscheidender Wichtigkeit ist, daß gerade die Lehrer von Zeit zu Zeit zu erkennen geben, daß sie keinesfalls unter dem Deckmantel der Meinungsfreiheit politisch indifferent sind. Ein Lehrer, der darin ein verantwortungsbewußtes Vorbild ist, trägt mehr zu diesem Ziel bei, als ein zu diesem Zwecke eingesetztes Fach.“

„Einzelne Lehrer, die den geistigen Abstand von der Vergangenheit gewonnen und den Mut zum Bekenntnis aufgebracht haben, schufen die Grundlagen eines politischen Bewußtseins. Die Schule als Institution hat den Schritt zur Sicherung einer politischen Bildung noch nicht vollzogen.“

„Die vordringliche Forderung ist eine politische Willensbildung der Lehrer aller Fächer, in deren Bereich eine Erziehung der Schüler zum Staatsbürger liegen muß.“

„1. Mehr Mut zur Verantwortung beim Lehrer.“

2. Entsprechende Ausbildung des Lehrernachwuchses.

3. Schule als Institution soll Mut zur Politik zeigen.“

„Das ist es, was mancher vermißt hat, die konsequente Darstellung eines Standpunktes, der auch überzeugend im Leben reali-

siert war und so beweisen konnte, daß er lebensfähig, ja mehr, daß er selbst Leben war. Wie selten kommt es vor, daß ein Lehrender sein politisches Wissen und seine Überzeugung im Mittun zum Wohle aller einsetzt."

"Die Grundvoraussetzung für die Zukunft ist ein auf irgendeine Weise wachgerufenes lebendiges Interesse der neuen Lehrerergeneration an politischen Vorgängen."

"Die zukünftigen Lehrer müssen schon während ihrer wissenschaftlichen und praktischen Ausbildung dazu angehalten werden, sich intensiver mit Politik zu beschäftigen."

"Wichtiger ist das Vorbild des Lehrers. Wenn dieser sich in der Mitverwaltung der Kommune engagiert, wird der Unterricht die Wirkung haben, die beabsichtigt ist. Wenn fast das ganze Kollegium der Tagespolitik, der Schülermitverwaltung etc. Desinteresse entgegenbringt, kann auch ein guter gegenwartskundlicher Unterricht nur kümmerliche Früchte zeitigen."

"Die politische Persönlichkeit des Lehrers muß wirksam werden. Mittelbar auch auf das Elternhaus."

Diese Äußerungen sind objektive Erwartungen; ihre geistige und praktische Linie deckt sich mit den entwickelten Vorstellungen über die politische Verantwortung des Lehrers in der heutigen Demokratie.

### Der vorgegebene gesetzliche Rahmen

Verantwortungsbewußter Freimut, gelassenes Selbstvertrauen, der in unserer Geschichte seltene Mut, ja Trotz vor dem Thron charakterisieren die Tugenden, die der politischen Verantwortung Würde verleihen. Ohne diese sittliche Bezogenheit ist politische Verantwortung wohl nicht zu denken oder doch nur ein angeordneter Funktionalismus.

Wenn man aus solchem Anspruch heraus den Willen des Gesetzgebers zu dieser Frage kritisch untersucht, so wird man feststellen dürfen, daß ein hinreichender gesetzlicher Rahmen gegeben ist, in dem sich das personale politische Verantwortungsbewußtsein des Lehrers auswirken kann. Solche Feststellung befreit jedoch nicht von der Notwendigkeit, die andere Seite kritisch im Auge zu behalten und zu sagen, daß auch der Gesetzgeber und die ihm gehorchenden Ämter aufgefordert bleiben, ihre eigene politische Verantwortung *permanent* zu überprüfen und durch Entwicklung zeitgerechter Möglichkeiten zu erweitern.

Sofern das nicht oder nur zögernd geschieht, hat der Bürger (hier der Lehrer) durchaus die Pflicht, gegebene gesetzliche Formen mit neuem politischen Leben zu erfüllen, an das bei Verabschiedung des Gesetzes noch nicht gedacht werden konnte. Der Übermut der Ämter, ihre rechthaberische Manier bis zur letzten Instanz, ihr aus der Buchstabenstarre der Obrigkeit genährtes mangelndes Verständnis für die praktischen Notwendigkeiten des gesellschaftlichen Daseins bedeuten eine ebenso ernste Gefahr für die Demokratie, wie die Ignoranz der unpolitischen Bürger. Wir können gegen diese Haltung nicht scharf genug angehen. "Wir" meint beide Seiten: die Behörde und den Staatsbürger, der dies demokratische Dilemma erkannt hat und zu Konsequenzen bereit ist.

Die gegenwärtige schulpolitische Situation bietet uns drei konkrete Ansatzpunkte:

1. Die Lehrerkonferenz, die als bestimmende und formende Begegnung aller Qualitäten aller Lehrer aufzufassen ist;
2. die Schülermitverwaltung, die als Verwirklichung partnerschaftlicher Ideen zu begreifen ist;
3. die Elternpflegeschaften, die als wesentlicher und bewegender Teil unserer gesellschaftlichen Struktur anzusehen sind.

*Das alles steht und fällt mit dem Lehrer und seinem politischen Verantwortungsbewußtsein, aber — es sei wiederholt — diese drei Bereiche bieten ihm einen hinreichenden gesetzlichen Rahmen, in dem sich sein politischer Impetus auswirken kann. Und in diesem gesetzlichen Rahmen ist auch Raum für neue Formen, die in verantwortungsbewußter Freiheit gewonnen werden können; etwa für freiwillige Arbeitsgruppen besonders interessierter und erregter Fachleute aller Lehrrichtungen, die bereit sind in „übergreifender“ Sicht, den Wust unserer Bildungstraditionen beiseite zu tun und das wesentlich Notwendige zu entwickeln.*

*Die Lehrerkonferenz, von Ladenhütern vergangener Bildungsvorstellungen befreit und erregt von Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben, ist die geistige Zentrale, in der die politische Verantwortung des Lehrers angesprochen, kritisch beurteilt und gefördert (gebildet) wird. Nicht die Vielzahl der Stunden, in denen man zusammensitzt, sondern Thematik, Konzentration und Gesprächsführung bestimmen ihren Wert. Die Fähigkeit des Menschen, durch sachkundiges Studium und offene Diskussion zum Wesentlichen zu kommen und die*

Tugend, Kritik taktvoll zu üben und ohne Verstimmung anzunehmen, schaffen ein Klima, in dem politische Tugenden, Fähigkeiten und Formen zur Reife gedeihen können.

*Die Schülermitverantwortung* ist eine sehr ernst zu fassende Aufgabe und vom Gesetzgeber genau so gewollt. Sie bedarf der vorzüglichen Sorgfalt und Pflege durch alle Lehrer. Von ihrer Notwendigkeit muß daher jeder überzeugt werden; keiner sollte ausgenommen sein, denn die Einstellung zu diesem Versuch, junge Menschen frühzeitig in den politisch-pädagogischen Organismus der Schule mitverantwortend einzufügen, darf als Kriterium für die politische Bildung und Verantwortungskraft des Lehrers betrachtet werden. Die SMV steht nicht neben der Schule, sondern in ihr; sie ist nicht Anspruch, sondern Dienst. Die Wahl des Vertrauenslehrers und des Schulsprechers sind entscheidende Akte im Schulleben, sie dürfen keine Zufallsergebnisse sein, und die Schule als Institution hat ihnen äußeren Rang zu geben. Beide Positionen werden nur anerkannt, wenn sie fordern, nicht wenn sie für Wege geringsten Widerstandes sorgen. — Das Schülerparlament verdirbt den Sinn der politischen Erziehung, wenn es zum Podium schäbiger Unwichtigkeiten wird. Die Sinnerfüllung der SMV ist nur dort möglich, wo ein Lehrerkollegium jugendlich handeln kann und wo die Schüler auch vom Elternhaus her etwas mitbringen von jener Maxime, daß Dienen, wenn es in Freiheit geschieht, den Menschen adelt.

Damit wird die Wechselwirkung von Elternhaus und Schule angedeutet. Das Elternrecht muß wesentlich in diesem Verstande interpretiert und ausgeübt werden. *Die Elternpflichten* erfassen einen wesentlichen, wohl den aktivsten Teil unserer Gesellschaft. Die politische Verantwortung des Lehrers kann an dieser Stelle weit über die Schulmauern hinweggreifen, sie kann unmittelbare, Anregung spendende Wirkung in der res publica geben.

Das alles steht und fällt mit einem Lehrer, der sich

1. seiner erzieherischen Kapazität,
2. seiner gesellschaftlichen Würde,
3. seiner politischen Verantwortung zugleich bewußt ist.

Nur wenn diese drei Faktoren — berufliche Leistung, gesellschaftliche Stellung und politische Verantwortung — sich dauernd ergänzen, durchdringen und kontrollieren, ist dieser Lehrer ein demokratischer Erzieher im Sinne des Themas.

## Ein existentieller Notstand

Wenn man solchen Überlegungen folgt und feststellt, daß ihnen schwerlich zu widersprechen ist, wenn man schließlich zu der Einsicht gelangt, daß hier wahrhaftig ein existenzieller Notstand gegeben ist, dann will man sich als denkender Mensch nicht versagen. Natürlich nicht, denn fachliches und sittliches Verantwortungsbewußtsein rufen beide danach, diese politische Aufgabe anzupacken. Jedoch zwischen Entschluß und Tat türmen sich sogleich entmutigende Hindernisse: die Fülle der Arbeit, die unbewältigte Stoffmasse, die Hast des Schulalltags — eben all jene Erscheinungen, die den Lehrer zum geistigen Roboter machen.

Wie aber geht es weiter? Es muß ja weiter gehen! Diese Frage überhaupt sehen, ihre Bedeutung erkennen und der Versuch, eine Antwort zu finden, sind ja bereits der erste Schritt. *Nur der Lehrer selbst kann die Antwort finden!* Solange wir den demokratischen Rechtsstaat wollen, kann das nicht anders sein. So wollen die Ansätze zur Beantwortung der Frage in diesen Überlegungen verstanden werden.

Drei Dinge aber sollen zum Abschluß unmißverständlich klar gesagt sein:

1. Die Forderung nach der politischen Verantwortung des Lehrers ist am klarsten und weitgehendsten in den Richtlinien für Geschichte und Gemeinschaftskunde für höhere Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen ausgesprochen worden. Dort steht: „Politische Bildung und Erziehung ist als Unterrichtsprinzip Aufgabe aller Fächer der Höheren Schule.“ Was heißt das anders als: Jeder Lehrer der höheren Schule, gleich welcher Sparte oder Fachrichtung, trägt politische Verantwortung. Stellt man diese Richtlinienforderung in den verfassungsrechtlichen Rahmen der Bundesrepublik und der Länder, in dem politische Erziehung gesetzlich allen Schulen zur Aufgabe gemacht wird, dann erweitert sich politische Erziehung als Unterrichtsprinzip aller Fächer auf alle Schulen bis zur Universität. Einen objektiven Einstieg in den derzeitigen Stand der politischen Verantwortungsfähigkeit des Lehrers erhält man, wenn über den Satz „Politische Bildung und Erziehung ist als Unterrichtsprinzip Aufgabe aller Fächer“ ein Gespräch angestellt wird. Man erkennt bald die gefährliche, zentrale Schwäche, unter der die

politische Verantwortung des Lehrers leidet. Aus solchen kritischen Erkenntnissen können Ansatzpunkte für neue Wege gefunden werden.

2. Wenn die Einsicht wesentlich und die Absicht redlich ist, dann dürfen sie nicht in dem würdelosen Gerede versinken: Der Staat soll helfen, die Behörden sollen anordnen, regeln, bestimmen, verfügen! Kritik an Staat und Behörde ist notwendig, das wurde dargelegt; sie muß jedoch aus klarer personaler Position, nicht aus Arroganz und Ignoranz, nicht aus Befehlsempfänger-Mentalität, sie muß aus aktiver Bereitschaft geschehen.
3. Eine andere Gefahr, nicht minder groß, weil sie den Schein geistiger Haltung für sich hat, bietet die folgende Verhaltens-

weise. Das Gewissen — selbst bei Einsicht in die notwendigen Dinge — läßt sich beruhigen, wenn man in Redlichkeit tut, was das Unterrichtsfach von einem fordert. Das Fach — die Enge der spezialisierten Meisterschaft — dient als Ausrede, als Ausweiche, als Flucht vor der wirklichen Verantwortung dem Ganzen gegenüber. Entnehmen Sie die mögliche Konsequenz aus solcher Haltung einem Wort Max Schellers: „Der Mensch könnte auch bei idealer Vollendung des positiv wissenschaftlichen Prozesses als Geistwesen noch absolut leer bleiben, ja er könnte bis zu einer Barbarei zurücksinken, im Verhältnis zu der alle sogenannten Naturvölker wahre Hellenen wären. Die wissenschaftlich unterbaute Barbarei wird sogar die furchtbarste aller nur denkbaren Barbareien.“