

Hamburgisches Welt-Wirtschafts-Archiv (HWWA) (Ed.)

Article — Digitized Version

## Europäische Kulturpolitik?

Wirtschaftsdienst

*Suggested Citation:* Hamburgisches Welt-Wirtschafts-Archiv (HWWA) (Ed.) (1961) : Europäische Kulturpolitik?, Wirtschaftsdienst, ISSN 0043-6275, Verlag Weltarchiv, Hamburg, Vol. 41, Iss. 9, pp. 394-401

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/133142>

**Standard-Nutzungsbedingungen:**

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

**Terms of use:**

*Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.*

*You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.*

*If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.*

# Europäische Kulturpolitik?

## Integrierung europäischer Kulturzusammenhänge

Wir leben in einer Zeit der Auseinandersetzung zwischen zwei Ausbildungsprinzipien: dem der Zweckbezogenheit und dem der Persönlichkeitsentwicklung. Das erstere Prinzip umfaßt die spezifische, technische (auch im Sinne geistiger Technik) oder, anders gesagt, „fachliche“ Ausrichtung — eigentlich sollte man, ohne damit ein herabsetzendes Urteil abgeben zu wollen, von einer „Abrichtung“ sprechen, nämlich der zweckbezogenen Unterweisung für bestimmte Aufgabenbereiche, die mit der vielfältigeren Gestaltung des modernen Lebens in allen seinen Zweigen immer enger gezogen werden. Das zweite Prinzip erhebt den Anspruch, eine integrale Ausgestaltung der menschlichen Gesamtpersönlichkeit bewirken zu wollen; es ist das Ideal der „alma mater“ im klassischen Sinne.

In den großen Massenstaaten — allen voran der Sowjetunion, aber auch in Amerika — wird uns die frühzeitige Spezialisierung trotz manchen Lippendienstes vor dem Altar des „neuen Sowjetmenschen“ oder der „American way of life“ vorexerziert: Als ihr Prüfstein gilt der technisch-organisatorische Erfolg. Können wir demgegenüber unser Ideal der Integralbildung bewahren?

### Die Bedeutung des Zertifikats

Die Frage muß anders lauten: Wird dieses Ideal — wurde es bisher erreicht? Ist nicht mindestens der akademische Bildungsbetrieb, dessen damals schon untergehende Fossilität Thorsten Veblen zu Anfang des Jahrhunderts für die USA so ätzend ironisierte, längst zum Zerrbild geworden — zur Jagd nach dem frühen Titel, nach dem Recht darauf, sich bald spezialisieren zu dürfen? So gesehen, kann man sagen, daß das Studium in Europa den Triumph des Fachwissens nur um ein paar Jahre hinausschob — und während des Studiums trat an die Stelle der einstigen Kommersatmosphäre der Kotau vor dem

Prüfungsberechtigten. Die Wurzel allen Übels dürfte hier in der Monopolisierung des Bildungswesens durch den Staat zu suchen sein. Im Mittelalter galt als Gelehrter derjenige, der Latein und die klassische Tradition beherrschte — heute würde Albertus Magnus ohne Bescheinigung scheitern...

Es mag noch hingehen, daß der moderne Mensch ohne Zertifikat nicht nach oben aufsteigt, daß sich das System der Mandarinentauswahl, wie es vom absolutistischen China erfunden wurde, längst auf uns übertragen hat. Aber dieses Reich der Han, in dem der Schreibpinsel triumphierte, hatte eines vor uns voraus: Es war ein Weltreich, das einen Kulturkreis umfaßte. Das Bildungsmonopol unserer Zeit ist das des Nationalstaates. Gewiß: es soll und kann keine deutsche Mathematik, keine französische Naturkunde geben. Aber sind nicht Geschichte, Literatur, Sprachformung — auch die Auswahl der Fremdsprachen — heute nach wie vor von den engen Grenzen bestimmt, die uns das Zeitalter des Nationalismus bescherte? Erfordern nicht die kontinentalen, ja weltweiten Kontakte des Zeitalters der Düsenflugzeuge Überblicke und Sprachverbindungen, wie sie allenfalls im britischen Commonwealth und — mit sehr einseitigen Akzenten — in der französischen Gemeinschaft, die heute fast nur noch eine Kulturgemeinschaft ist, und in der iberischen, die es seit langem war, gegeben sein mögen?

### Kulturpolitik als Superkoordinator

Wohl setzt uns die Forderung nach einer Integrierung europäischer, ja weltweiter Kulturzusammenhänge dem Vorwurf aus, wir riefen nach dem Superkoordinator, dieweil uns schon der koordinierende Nationalstaat zum Ärgernis wurde. Gewiß: aber nachdem einmal die Einheit der Latinität in Reformation und Frühkapitalismus verlorenging, gilt es eben, Bruchstücke neu zusammenschweißen.

Eines ist sicher: eine Wirtschaftsgemeinschaft, sei sie regional-europäisch oder gar ausstrahlend nach überseeischen Assoziationsgebieten, muß auf die Dauer scheitern, wenn sie nicht kulturell zusammenwächst. Bei zersplitterter Isolierung der Bildungssysteme kann sie das nie.

Hinzu kommt die nüchtern-praktische Überlegung, daß für alle gehobenen Berufe, die irgendeines Zertifikats bedürfen, die Freizügigkeit der Arbeitskräfte zur Illusion wird ohne die Annäherung der Ausbildungsgänge. Dabei wird niemand einer völligen Uniformität das Wort reden wollen, die regionale und nationale Eigenschaften ausmerzt.

### Wiederherstellung der linguistischen Einheit

Aber man wird sich vielleicht den Wert einer Wiederherstellung der linguistischen Einheit überlegen müssen. Und da man national eitel ist und alle (zahlenmäßig) „großen“ Sprachen Anspruch auf Weltgeltung erheben, sollte man sich eventuell überlegen, ob nicht dort, wo eine Sprache bereits de facto zur „lingua franca“ eines ganzen Wissenszweiges wurde, ihr auch im Unterricht auf gehobener Ebene eine gewisse Priorität zuerkannt werden könnte — beispielsweise dem Englischen in den Wirtschaftsfächern, dem Italienischen in der Kunstwissenschaft...

Die Zielsetzung einer gemeinsamen europäischen Bildung mag für die Geisteswissenschaften verfrüht klingen — wenngleich sie in der Einheit der Latinität dereinst verwirklicht war. Man wird jedoch das klassisch-humanistische Ideal nicht künstlich wiederbeleben können. Wohl beruht auf seiner individualistisch-geisteswissenschaftlichen Komponente jene Kraft, die eines Tages auch die peripheren Gebiete in West und Ost wieder zur Synthese zwingen mag. Voraussetzung dafür ist aber die Zusammenfassung der kulturellen Kräfte Europas selbst, und dazu bedarf es vor allem des Verstehens. Daraus ergibt sich das Primat der lebenden Sprachen. Man

wird dem glasklaren Französisch, dem Erben der Latinität, das zudem an alle Romanen wie an die englische Mischsprache (mit ihren 40 % romanischer Worte), ferner an die Sympathien vieler Slawen und Nahostler, Afrikaner und Indochinesen appellieren kann, dabei wohl etwas mehr Raum einräumen müssen, als es unsere Vorliebe für angelsächsische Machtentfaltung und Wirtschaftskraft anzudeuten scheint.

#### **Konzessionen auf allen Seiten**

Allerdings: Konzessionen wird es auf allen Seiten geben müssen. Die romanischen Länder kennen eine gewisse Überschätzung des Intellektualismus; nicht umsonst rühmt man der école polytechnique Mandarinismus nach. Andererseits ist die zeitlich ausgeglichene, das Elternhaus entlastende Atmosphäre der romanischen Schulen mit ihrem Nachmittagsunterricht (bei Schulspeisung!) vielleicht in mancher Hinsicht empfehlenswert: weniger Hast, systematischere Erziehungseinwirkung im echten Sinne des Wortes. Man wird eine Angleichung des inneren Wertes der Zeugnisse, Diplome und Titel, eine Milderung des starren Auslesesystems, einen Abbau des „Schulmäßigen“ an den Universitäten zugunsten des Eigenstudiums, eine Verbesserung des Kontaktes zwischen Lehrenden und Lernenden, nicht zuletzt durch Abstimmung des zahlenmäßigen Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern anstreben müssen.

Eines aber erscheint von kardinaler Bedeutung: in einer Welt der

technischen Hochleistung muß man mit Ortega y Gasset erkennen, daß auch die Kenntnis der Geschichte eine Art von Technik darstellt — die Grundlage nämlich für das Zusammenleben der Völker und für jenes Fingerspitzengefühl, wie es die Aufrechterhaltung sinnvoller, „humanistischer“ Staats- und Gesellschaftsformen voraussetzt. Das aber ist unmöglich ohne eine Annäherung der Geschichtsdeutung, zwischen Ländern wie Kontinen-

ten — die wichtigste Basis zur Überwindung aller Arten nationaler Kurzsichtigkeit, vom Nationalismus zum Rassenhaß. Diese gemeinsame Geschichtsdeutung ist schwerer als das Errechnen international gültiger Formeln — sie allein aber bietet die Formel für eine positive neue Welt, die anstelle ständiger Zerreißproben mentalitätsbedingte Spannungen als Energiequellen für gemeinsame Leistungen nutzbar macht. (kue.)

### **Die Praxis schafft den erforderlichen Ausgleich**

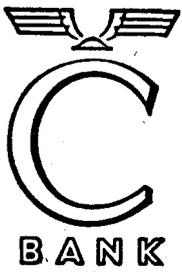
Kulturpolitik der Regierungen, der Staatsmänner, der Parteien richtet sich unausgesprochen in erster Linie auf die Formung des Menschen in Schule, Hochschule und verwandten Institutionen, also auf das sog. Bildungswesen; die Förderung der Künste als Selbstzweck tritt hinter diesem Leitgedanken zurück. Die Ziele solcher Bildungsarbeit sind recht verschieden; sie spannen sich zwischen zwei Polen: der Formung des Individuums zum Selbstbestehen in Gesellschaft und Wirtschaft — wie etwa in den USA — und der Heranbildung von Kadermitgliedern zur Übernahme bestimmter Funktionen in einem weitgegliederten Staatsapparat — wie in der Sowjetunion. Verschieden ist auch die Intensität, mit der diese Ziele verfolgt werden; sie entspringt durchaus nicht nur kulturellen, sondern heute wesentlich politischen und wirtschaftlichen Überlegungen. Das Bild wird verwirrend, wenn wir

erkennen, wie verschiedenartig die Wege sind, die zu den erstrebten Zielen führen.

#### **Mannigfaltigkeit der Bildungssysteme**

Wer durch die Schulen und Hochschulen Europas — oder auch anderer Erdteile — wandert, wird auf den ersten Blick mehr Gemeinsames als Gegensätzliches zu entdecken glauben. Man muß sich schon sehr vertiefen, um festzustellen, wie sich nicht nur Inhalt, sondern vor allem Form unterscheiden: etwa hier exakte Aneignung von Kenntnissen, dort selbständige Ver- und Erarbeitung des Stoffes; oder hier Weitergabe von Wissen, dort Anleitung zur Durchdringung und Kritik.

Das Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre, ferner das der Lernfreiheit — beide erwachsen aus den Gedanken von Renaissance und Reformation bei der Neuschöpfung europäischer Landesuni-



**COMMERZBANK**  
AKTIENGESELLSCHAFT

Hauptverwaltungen in  
**DUSSELDORF · FRANKFURT (MAIN) · HAMBURG**

In Berlin **BERLINER COMMERZBANK** Aktiengesellschaft

Geschäftsstellen überall in der Bundesrepublik und in West-Berlin

versitäten — ist im eigentlichen Sinne wohl nur noch zu erkennen in Deutschland, Österreich und der deutschen Schweiz; die anderen Länder Europas haben sich unter mannigfachen Einflüssen mehr und mehr davon entfernt.

Recht unterschiedlich ist ferner die Verteilung des Schwergewichtes von Theorie und Praxis bei der Ausbildung. Während der Mediziner an den Universitäten Spaniens vorwiegend nach dem Lehrbuch ausgebildet wird und ein erhebliches theoretisches Wissen bei den Prüfungen nachweisen muß, verbringt der französische Medizinstudent vom ersten Semester an den ganzen Vormittag in den Kliniken. Deutschland beschreitet einen Mittelweg; indem es den Studenten in Ergänzung seiner theoretisch-wissenschaftlichen Arbeit an das Krankenbett heranzuführt. In Italien hat — ähnlich wie in Spanien — die theoretische Ausbildung das Übergewicht. Ähnliche Unterschiede bestehen in der Ausbildung der Chemiker; hier ist Deutschland maßgebend in der Heranführung der Studenten an die praktische, d. h. die experimentelle Arbeit, die das Kernstück des Studiums bildet. Das ist in solchem Maße in keinem anderen Lande Europas der Fall. Und wenn wir in Deutschland vom künftigen Fachschulingenieur fordern, daß er seine theoretische Ausbildung erst dann beginnen darf, wenn er vorher mindestens zwei Jahre lang die Praxis seines Faches kennengelernt hat, so liegt hier ein Denken vor, das sich nicht nur in pädagogischen, sondern auch in sozialen Ordnungen wohl erheblich von dem aller anderen Länder Europas und der Welt unterscheidet.

Welche Mannigfaltigkeit sehen wir innerhalb der Prüfungsformen! Der Franzose prüft seine Abiturienten vor einer diesen völlig unbekanntem Kommission, die an den Universitäten ihren Sitz hat; ebenso unbekannt ist der mögliche Prüfungsstoff und -inhalt. Nur auf diese Weise könne — so wird argumentiert — wirkliche Objektivität erzielt und gewahrt werden. Der deutsche Abiturient legt seine Schlußprüfung vor seinen Lehrern ab, die ihn Jahre hindurch gekannt

haben und seine Begabung wie Leistung wesentlich auf Grund dieser Erfahrungen beurteilen — nicht nur in der Prüfungssituation. Als die Franzosen ihre Prüfungsform unmittelbar nach dem letzten Kriege in der von ihnen besetzten Zone Deutschlands einführen, ergab sich ein Fiasko; sie erkannten, daß diese Form der deutschen Mentalität nicht entsprach, und gaben gern zu, daß im deutschen Modus keineswegs weniger „Objektivität“ liege. In England wiederum gibt es nur schriftliche Schulprüfungen; die Arbeiten des Schülers gehen ohne Namensangabe an die Prüfungskommissionen — die ebenfalls ihren Sitz an den Universitäten haben.

Bei den Hochschulprüfungen gehen wir in Deutschland von dem Gedanken des in sich geschlossenen, einheitlichen Examens am Ende des Studiums — oder zum mindesten am Ende eines größeren, zusammenhängenden Studienabschnittes — aus. In den meisten anderen Ländern Europas und der Welt gliedern sich die akademischen Prüfungen in mehr oder weniger Teilabschnitte, die am Schluß der einzelnen Semester bzw. Studienjahre liegen. Die Summe der Einzelprüfungen führt zur Verleihung des Abschlußdiploms — wobei in manchen Ländern die eigenartige Situation eintritt, daß zu diesem Zeitpunkt die früher nachgewiesenen Kenntnisse entschwunden sein können.

Es ist hier nicht der Platz, alle Verschiedenheiten und Gegensätze der Bildungssysteme in Europa aufzuzeigen; die gewählten wenigen typischen Beispiele mögen die Situation kennzeichnen.

#### *Ursprung der Mannigfaltigkeiten*

Diese Verschiedenheiten sind natürlich nicht willkürlich geschaffen worden, etwa auf Grund ausgefallener Ideen von Pädagogen oder Politikern. Jedes Volk hat das Bildungssystem, das ihm nach Charakter und Geschichte zukommt; es ist nicht erfunden, es ist gewachsen. Welche interessanten Ausblicke ergeben sich, wenn wir z. B. den jeweiligen Volkscharakter vergleichen mit den die Erziehungssysteme tragenden Ideen; wenn

wir die ratio des Franzosen, die Tatkraft und Nüchternheit des Engländer, das Staats- und Wirtschaftsdenken des Amerikaners in seinen Bildungsformen wiederfinden. Aber auch politische Ideen haben Einfluß; etwa das Planungsdenken bei den Sowjets; nicht zuletzt die aus politischen Bindungen resultierende Übernahme pädagogischer Gedanken und Formen (etwa die des USA-Musters in Japan, Südkorea und Taiwan oder die des sowjetischen Vorbildes in den Ländern Osteuropas).

#### *Aus der Mannigfaltigkeit erwachsende Schwierigkeiten*

Immer wieder erleben wir in Deutschland die Klagen ausländischer Studierender, daß sie sich an unsere Studien- und Prüfungsformen nur unter Mühen anpassen können. Die Massen der Ausländer — gegenwärtig fast 23 000 — kommen aus dem Nahen und Fernen Osten, aus Afrika und Südamerika. Sie wollen ein vollständiges Studium, d. h. bis zur Abschlußprüfung, betreiben und als fertige Ärzte, Ingenieure usw. in ihre Heimat zurückkehren. Aber das, woran uns besonders liegen würde, der fluktuierende Austausch von Studenten aus europäischen Ländern, liegt ganz im argen. Der völlig anders geartete Studien- und Prüfungsrhythmus in fast allen anderen Ländern, die damit fehlende Freizügigkeit, läßt ein Studium in Deutschland zu einem Verlustgeschäft werden. Der französische, spanische, italienische, belgische usw. Student kann sich aus dem System seiner Jahresprüfungen nicht lösen, wenn er nicht das Auslandssemester oder -jahr verlieren will. In Holland nimmt der Fachprofessor noch zusätzlich „tentamina“ in kürzeren Abständen ab, aus denen er seine Kandidaten nicht entlassen kann und will. Bei Studenten aus europäischen Ländern an deutschen Hochschulen handelt es sich vorwiegend um Germanisten, die ein Semester oder Jahr in Deutschland im Rahmen ihres Pflichtstudienplanes zubringen.

Alle hier gemachten Einschränkungen treffen auf deutsche Studenten nicht zu; ihre Studienfrei-

# VEREINSBANK IN HAMBURG

## ÄLTESTE HAMBURGER GIROBANK

ZENTRALE: HAMBURG 11, ALTER WALL 20-30, TELEFON 361 061  
32 FILIALEN UND ZWEIGSTELLEN IN GROSS-HAMBURG, CUXHAVEN UND KIEL

heit garantiert ihnen nicht nur inhaltlichen, sondern auch formalen Nutzen eines Auslandsstudiums.

### *Die Resultate der Mannigfaltigkeit*

Wer nun glaubt, daß aus diesen mannigfaltigen Bildungswegen Berufe mit ganz verschiedenartiger Leistung hervorgehen, irrt wiederum. Unterschiede und Gegensätze zeigen sich noch in der Schlußprüfung und unmittelbar beim Eintritt in das Berufsleben. Doch nur wenige Jahre praktischer Berufstätigkeit und -erfahrung vermögen einen erstaunlichen Ausgleich zu bewirken. Ich persönlich bin überzeugt, daß nach diesem Erfahrung- und Reifungsprozeß der Arzt in Frankreich sich wenig unterscheidet von seinem Berufskollegen in England, Deutschland, Spanien, Holland usw. Dasselbe ist der Fall beim Ingenieur, Techniker, Rechtsanwalt und bei anderen Berufen. Ein Musterbeispiel: französische und deutsche Professoren der Technik haben in gemeinsamen Untersuchungen festgestellt, daß bei aller Verschiedenheit der Ausbildungsformen und -wege der französische Diplom-Ingenieur und der französische Doktor-Ingenieur seinem deutschen Fachkollegen durchaus gleichwertig ist. Ich selbst habe ähnliche Feststellungen getroffen bei einem Vergleich deutscher mit belgischen Prüfungen. Diese Untersuchungen werden weiterhin fortgesetzt werden.

Solche Feststellungen bilden einen Lichtblick auf dem Gebiete der europäischen Integration kultureller Belange — jedenfalls was die berufliche Ausbildung und Leistung betrifft. Anders liegt es bei den rein wissenschaftlichen Prüfungen, die zur Verleihung akademischer Grade führen. Aus historischer Tradition gibt es da erheb-

liche Wertunterschiede sowohl innerhalb eines einzelnen Landes als besonders zwischen mehreren europäischen Ländern untereinander. Dieses Thema muß jedoch einer besonderen Untersuchung vorbehalten bleiben.

Da die Bildungssysteme der alten Kulturvölker nicht gemacht, son-

### **Nicht regulieren, sondern finanzieren**

Den bunten Anzug des europäischen Bildungswesens zur Uniform umzuschneiden, davon werden selbst eifrige Europa-Fans absehen. An verschiedenen Bildungswegen und am buntscheckigen Lehrgut braucht nämlich die Idee einer europäisch-atlantischen Kulturpolitik nicht zu scheitern. Sie behält so zahlreiche Ansatzpunkte der supranationalen, staatlichen, kommunalen, kirchlichen und privaten Veranstaltung und kann so viel gemeinsames oder wenigstens allgemein verständliches Lehrgut aufbieten, daß es eine zweitrangige Sorge bleibt, auf welchem Bildungswege man dem Ziel zustrebt.

### *Liberalisierung muß die Freizügigkeit einleiten!*

Liberalisierung sollte auch hier das Stichwort heißen und die wahre Freizügigkeit einleiten. Großzügigkeit bei der gegenseitigen Anerkennung von Zeugnissen hilft mehr als die Vereinheitlichung der Lehrpläne. Lehrer bleiben doch immer Individuen. Internationale Stipendien und Gastdozenturen fördern gleichermaßen — gerade dann, wenn die Lehrfreiheit hoch im Kurs steht. Rockefeller- oder Rhodes-Stipendiaten hielten die Freundschaft selbst über die Kriege hinweg und bahnten nach ihnen die Verständigung rasch wieder an-

dem gewachsen sind, kann man sie nicht wechseln wie ein Hemd. Das zeigt sich immer wieder in den Äquivalenzverhandlungen. Doch soll uns das nicht traurig machen. „Viele Wege führen nach Rom“, auch auf kulturellem Gebiet. Das Ergebnis ist entscheidend, nicht Form und Weg. (W.W.)

Die Berufungspolitik reichsdeutscher, österreichischer, schweizerischer und skandinavischer Hochschulen lieferte vor dem zweiten Weltkrieg den Beweis, daß man zu Resultaten der europäischen Kulturpolitik gelangen kann, ohne sie regierungsmäßig institutionell verankert zu haben. Dann hält man sich auch aus dem Dilemma der Handelsblöcke oder der Neutralen heraus und kann bei einem Europabegriff bleiben, der so weit reicht, wie der Humanismus wirkt. Ich denke z. B. an die Handelswissenschaften, die mit der Gründung der ersten Handelshochschulen im ausgehenden 19. Jahrhundert geradezu eine kontinentaleuropäische Entwicklung genommen haben, ohne daß etwa Kultusministerien diese zu weisen brauchten. Durch Übersetzungen kamen die zündenden Lehrbücher und Leitfäden zu internationaler Geltung und vertieften den gleichen Habitus der Auszubildenden, so daß sie nicht nur im Hochschulleben, sondern auch in der Praxis, z. B. der internationalen Konzerne und Kartelle, sehr rasch zueinander fanden.

Die Fachsprache war oft eher gemeinsam als die Umgangssprache. Aber von der fachlichen Zusammenarbeit griff die Verständigung bis in die Familien über und

durch den Praktikantentausch unter den Söhnen wieder ins Berufliche zurück.

### **Verheißungsvolle Ansätze**

Sicherlich kann man das gemeinsame Vorgehen durch die staatlichen und supranationalen Instanzen der Kulturpolitik pflegen lassen, weil es dann in die Breite geht und nicht nur einer vielleicht doch zufälligen Elite vorbehalten bleibt. Aber geschieht auf diesem Gebiet für den Anfang zu wenig? Sind die internationalen Heimschulen, Internate, Kollegs, Postgraduiertenkurse und Hochschulwochen bis hin zu den Plänen einer europäischen Universität keine verheißungsvollen Ansätze? Das kann niemand, der die Dinge ein wenig beobachtet, abstreiten.

Regulieren tut m. E. weniger not, als den besten Ansätzen finanziell mehr unter die Arme zu greifen — und zwar nach zwei Seiten hin: für mehr Freiplätze als bisher, aber auch für eine bessere Dotierung der Lehrkräfte. Mit dem bei internationalen kulturellen Veranstaltungen immer wieder zu hörenden Appell: „erste Kräfte sollen dozieren, aber möglichst umsonst!“ — kann kein Veranstalter auf lange Sicht das Niveau halten, das die Sache verdient. Und das Betteln beispielsweise bei den Berufsverbänden: unter der Schirmherrschaft des großen Europäers Y veranstalten die und die Organisationen in X eine internationale Tagung, zu der sie den ersten Mann des Faches gewonnen haben; um seine Teilnahme sicherzustellen, bitten wir um einen Scheck — ist der Sache und aller Beteiligten unwürdig. Das Mäzenatische sollte auszeichnen, aber nicht den Grundstock

finanzieren. Jenes bringt nämlich erst die Farben des bunten Anzugs zur vollen Wirkung — durch Preise, eröffnende oder abschließende Veranstaltungen, Ausstellungen usw.

### **Vieles, was geschieht, bleibt verborgen**

Weithin ist festzustellen, daß von dem, was geschieht, nicht genügend Notiz genommen wird. Obschon sich verschiedene Gremien, wie z. B. in Deutschland der Stifterverband für die Wissenschaft und manche Kulturredaktionen der Tageszeitungen, bemühen, den internationalen kulturellen Ereignissen Resonanz zu verschaffen, bleibt vieles weiten Kreisen, auch der Berufenen, verborgen. Das gilt besonders für Teile der Erwachsenenbildung, wenn sie nicht primär den schönen Künsten dienen. Wer weiß denn schon Zuverlässiges über die internationalen Teile der Bildungsarbeit der Gewerkschaften oder über die Unternehmerseminare? Vielleicht haftet etwas von den Berichten über die Startversuche, z. B. über die amerikanischen Unternehmergespräche. Aber über die Fortführung, dann, wenn ihr die Novität zu fehlen beginnt, wird zu wenig berichtet, obschon die Lehrpläne und Lehrmethoden zu einer Auseinandersetzung, z. B. mit der Fachgelehrsamkeit, herausfordern. Den Disput brauchen solche Einrichtungen, wenn ihnen die Inzucht erspart bleiben soll. Ihn vermögen auch die Denkschriften, etwa der ministeriellen Beobachter oder die Abschlußberichte von Prüfungskommissaren, nicht ganz zu ersetzen, so sehr auch sie zum Konzept gehören. Vielleicht sind sie unterkühlt, während die Prospekte der Sendboten solcher europäischen

Kulturinstitutionen zu glühend ausfallen. Erst durch die Hereinnahme von Stimmen Unbeteiligter wird die maßgerechte Klangfülle erreicht.

Dann wird nämlich auch der Einfluß jenes Typs unter den Sendboten paralytisch, den P. W. Wenger als Speseneuropäer gekennzeichnet hat. Der hat sich am Europaerlebnis berauscht oder gibt sich so und klappert das ganze Jahr über die Veranstaltungen ab, um in vielen Diskussionen seinen standardisierten Ceterum censeo-Beitrag zu liefern. Meistens steht ihm ein fertiges, auf allen Gebieten geistes Europa so deutlich vor dem geistigen Auge, daß er sich mit dem Wege dahin nicht mehr abgeben mag. Dann aber wird der ganzen Veranstaltung u. U. das Prädikat „verstiegen“ zuteil, und die die Hörer entsendenden Instanzen knöpfen die Taschen zu. Oft zu Unrecht, weil abseits der europäischen Eschatologen doch sehr viel geistige Arbeit vor sich geht und in hundert und aberhundert Zirkeln dargeboten wird. Der freie Stil, beispielsweise des sog. „Salzburg Seminar in American Studies“, hat sich durchaus bewährt. Teilnehmer seiner Kurse befinden sich heute in den meisten europäischen Institutionen politischer und wirtschaftlicher Art.

### **Sonderfall: Verwaltungswissenschaft**

Auf einem Gebiet allerdings scheint eine direkte Verankerung bei den europäischen Behörden geboten zu sein, nämlich bei der Verwaltungswissenschaft der obersten Stufe. Hier besitzt jetzt der französische Staat einen Vorsprung, der es möglich macht, daß ziemlich junge Absolventen (z. B. die berühmten Finanzinspektoren) in hohe

## **UNSER AUSSENHANDELSDIENST...**

*Ihre Brücke zum Welthandel*

**NORD  
KREDIT**

*Seit Jahrzehnten  
im Dienste der  
bremischen Wirtschaft*

**NORDEUTSCHE KREDITBANK A.G. BREMEN**

BREMEN VEGESACK BREMERHAVEN EMDEN

Stellen der europäischen Behörden einrücken, während sich die entsprechenden Bewerber anderer Nationen dieselbe Ausbildungsstufe erst nach der sog. zweiten Staatsprüfung im praktischen Vollzug verschaffen können und deshalb meistens älter sind, ehe sie für die gleichen gehobenen Positionen in Betracht kommen.

Sicherlich gelangt nur eine sehr gesiebte Auswahl zu dieser fran-

zösischen überhochschulmäßigen Spezialausbildung. Das Sieb dürfte in den anderen Zugängen zu einer europäischen Hohen Schule der politischen Wissenschaften nicht weitmaschiger sein. Aber wenn es gleichwertig wäre, sollte eine gemeinsame europäische Verwaltungsausbildung stattfinden können, die manches Unbefriedigte gerade in der supranationalen Hierarchie ausschalten würde. (-wh-)

## Freizügigkeit und Kulturpolitik

Die praktische Ausnutzbarkeit der theoretisch möglichen, vertraglich vereinbarten und konjunkturell propagierten Freizügigkeit der Arbeitskräfte innerhalb des europäischen Wirtschaftsraumes läßt noch viel zu wünschen übrig. Es stehen noch große Hindernisse im Weg.

### *Die sozialen und administrativen Schwierigkeiten*

Dabei scheinen uns die bestehenden Unterschiede im sozialen Status und im Lebensstandard nicht von so ausschlaggebender Bedeutung zu sein, denn wenn es zu einer wirtschaftlichen Lebensgemeinschaft in Europa kommt, dürften sich diese Differenzen bald ausgleichen. Auch die soziale Gesetzgebung wird unter dem Einfluß der Gewerkschaften bestrebt sein, sich nach dem höchsten sozialen Niveau auszurichten. Die Unterschiede in der administrativen Behandlung von zugewanderten Arbeitskräften müssen allerdings hinsichtlich der Aufenthalts- und Arbeitsgenehmigungen und des Zuzugs von Familienangehörigen mit gutem Willen und mit größerer Bereitwilligkeit als bisher beseitigt werden. Dabei dürfte auch die Angst vor konjunkturellen Umschwüngen keine Rolle mehr spielen, denn in einem gemeinsamen Wirtschaftsraum darf es keine Fremdarbeiter mehr geben, die man je nach der Konjunktur pousieren oder diskriminieren kann.

### *Voraussetzungen der Freizügigkeit*

Viel schwerwiegender als diese noch bestehenden äußeren Unterschiede dürften aber die ungleichen Voraussetzungen für eine weitge-

hende Ausnutzung der Freizügigkeit sein. Das sind die Unterschiede im Ausbildungsgrad und im Bildungsniveau. Diese Frage berührt aber in starkem Maße kulturpolitisches Gebiet, das bisher einer strengen föderalistischen Unantastbarkeit unterworfen war. Man befürchtet mit Recht, daß durch eine zentralistische Uniformierung auf kulturpolitischem Gebiet eine Verarmung in der bunten Vielfältigkeit der Nationen und schließlich des Kontinents eintreten könne, die dem Leben erst seinen Reiz gibt. Wir wollen nicht bestreiten, daß eine solche Verarmung bedauerlicherweise auf einer Reihe von Gebieten bereits eingetreten ist, die allerdings nicht ausgesprochen in den Bereich der Kulturpolitik gehören: Denken wir an die Speisekarten aller Gaststätten, an die Gleichmäßigkeit der europäischen Kleidung, an die Uniformität des behördlichen Formularwesens usw.

### *Der kulturpolitische Apparat und sein Inhalt*

Wenn wir uns überlegen, was der Sinn und das Ziel einer Koordinierung von Bildung und Ausbildung sein soll, nämlich die Erleichterung der Freizügigkeit, so wird es uns klar, daß wir auf diesem kulturpolitischen Gebiet scharf unterscheiden müssen zwischen Bildungsweg, Bildungsziel und Bildungsgut. Es würde die Freizügigkeit außerordentlich erleichtern, wenn wir wissen, daß im europäischen Gesamtgebiet ein bestimmter Bildungsweg zu einem annähernd gleichen Bildungsziel führt, wobei der Begriff Bildungsziel hier aus-

schließlich formal definiert sein soll. Das Bildungsgut, das zu dem Bildungsziel führt, kann nach Landschaft und Region weitaus differenziert sein. Man muß nur wissen, daß ein gewisser Bildungsweg zu der Reife und Befähigung führt, gewisse Erkenntnisse gleichen Niveaus zu erarbeiten. Es müßte den Pädagogen nicht allzu schwer fallen, selbst bei sehr verschiedenem Bildungsgut einen Weg zu zeigen, der zu einem gleichmäßigen Bildungsniveau führt.

Es mag sein, daß diese Unterschiede bei der Betrachtung der Fachausbildung nicht so klar hervortreten wie auf dem Gebiet der Bildung, weil sich dort mitunter das Bildungsgut mit dem Bildungsziel vermischt. Ich möchte aber glauben, daß die Grundforderungen, die man an den Erwerb von Fähigkeiten und Kenntnissen und deren Anwendung im Rahmen der Fachausbildung stellt, sich ähnlich in formale und materielle Aufgaben des Bildungsguts unterscheiden lassen. Auch bei der Ausbildung soll man durch ein gewisses Bildungsgut befähigt werden, sich in neue Aufgaben einzuarbeiten und sich mit neuen Situationen auseinanderzusetzen.

### *Die Vielfalt der Mentalität*

Mit der Beschränkung der zu koordinierenden Maßnahmen auf den Bildungsweg und das formale Bildungsziel können wir die kulturelle Vielfalt, wie sie sich bei der Integration verschiedener Nationalitäten anbietet, erhalten und fruchtbar zur Steigerung des Leistungseffekts ausnutzen. Auf keinen Fall dürfen wir in den Fehler verfallen, die Mentalität der Menschen gleichschalten zu wollen, denn nur darin läge die befürchtete kulturpolitische Uniformierung. Es mag allerdings zutreffen, daß Reibungen zwischen einheimischen und zugewanderten Arbeitern, von denen man gelegentlich hört, gerade auf die unterschiedliche Mentalität zurückzuführen sind. Das ist aber unsere eigene Schuld. Wir müssen mit aufgeschlossener Bereitwilligkeit dem „Andersartigen“ im Menschen begegnen und in seiner Eigenart anerkennen. Dann können wir davon lernen, und dann dürfte

es auch nicht schwer sein, gewisse Unterschiede im Ausbildungsniveau anzugleichen. Wir müssen uns vor der Überheblichkeit hüten, daß das, woran wir uns gewöhnt haben, das Normale und Erstrebenswerte sei. Leider ist gerade bei uns Deutschen die Neigung nach einem

solchen kulturellen Snobbismus besonders groß. Wir müssen uns daran gewöhnen, daß „am deutschen Wesen nicht alles genesen kann“. Wir können das Fremde auch anerkennen, wenn wir die Einrichtungen der engeren Heimat achten und lieben. (h)

## Eltern fordern Angleichung!

Deutschland ist nach dem Krieg nicht nur politisch zerschlagen worden, sondern hat auch auf den meisten anderen wichtigen Gebieten seine Einheit verloren. Von dieser Entwicklung ist das Erziehungswesen — soweit es nicht an sich schon immer recht vielgestaltig war — nicht verschont geblieben, und viele Kinder, die in den Jahren nach Kriegsende zur Schule gekommen sind, haben die Folgen der Niederlage bitter büßen müssen. Die Umschulung eines Kindes aus einem norddeutschen Land in ein süddeutsches stößt infolge der Verschiedenartigkeit des Schulsystems auf erhebliche Schwierigkeiten. Eine bundeseinheitliche Regelung des Schulwesens ist aber nicht möglich, weil das Grundgesetz dem Bund die Kulturhoheit nicht zubilligt hat. Um aber trotzdem eine gewisse Einheitlichkeit zu erreichen, haben die Bundesländer die „Ständige Konferenz der Kultusminister der Bundesländer in der Bundesrepublik Deutschland“ gegründet. Die Konferenz hat schon viele Vorschläge gemacht, die trotz der Beibehaltung des föderalistischen Prinzips eine gewisse Vereinheitlichung der Bildungswege anstreben.

### Das Grundschulproblem

Vor allem bei der Frage, ob die Kinder nach dem 4. oder nach dem 6. Grundschuljahr in die Höhere Schule überwechseln sollen, müßte eine einheitliche Regelung getroffen werden, um zu vermeiden, daß sich das föderalistische Prinzip überschlägt. Denn einem Kind, das in einem Land erst nach sechsjähriger Grundschulzeit in die Höhere Schule aufgenommen werden kann, wird es — wenn die Eltern etwa zu dieser Zeit an einen anderen Ort mit vierjähri-

ger Grundschulzeit ziehen — in den meisten Fällen unmöglich sein, ohne Zeitverlust den Anschluß zu finden.

### Das Ausleseverfahren

Aber nicht nur der Zeitpunkt, sondern auch das Ausleseverfahren für den Besuch einer weiterführenden Schule sollte vereinfacht werden. Dabei kommt m. E. der Mittelschule eine immer größere Bedeutung zu, weil das frühere Ideal einer hohen Allgemeinbildung nicht mehr maßgebend ist, vielmehr das Berechtigungswesen von den Eltern — und auch von anderen Stellen — für wichtiger genommen wird. Hier müßte eine Vereinheitlichung zumindestens im Bildungsziel angestrebt werden, selbst wenn beim föderalistischen Aufbau der Bundesrepublik Unterschiede in der Organisation des Mittelschulwesens bestehen bleiben. Hier wäre auch eine Aufeinanderabstimmung zwischen den sechs Staaten der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft zu fordern.

### Koordinierung Höherer Schulen

Die meisten Schwierigkeiten bereitet jedoch eine Koordinierung der Höheren Schulen. Die Aufteilung der Bundesrepublik in vier Besatzungszonen nach dem Krieg hatte dazu geführt, daß es damals mehr als 40 Formen allein der Höheren Schule gab, die sich vor allem durch ihre Bildungspläne, die Anzahl der Unterrichtsstunden für die einzelnen Fächer sowie die Zahl der Fremdsprachen und deren Reihenfolge unterschieden.

Die Schwierigkeiten, die sich daraus beim Übergang auf eine andere Höhere Schule ergaben, waren recht groß und führten häufig zum Verlust eines ganzen Schuljahres.

Zur Beseitigung dieser Erschwernisse schlossen die Bundesländer am 17. 2. 1955 ein Abkommen über die Vereinheitlichung des Schulwesens. Trotz allen guten Willens der Länderregierungen, das Höhere Schulwesen auf vier bzw. sechs Schultypen zu beschränken (Altsprachliches Gymnasium, Neusprachliches Gymnasium mit je 9 Schuljahren, Mathematisch-Naturwissenschaftliches Gymnasium mit 9 Schuljahren, Neusprachliches Gymnasium mit 7 Schuljahren, Mathematisch-Naturwissenschaftliches Gymnasium mit 7 Schuljahren und Musisches Gymnasium), ist das praktische Ergebnis nicht sehr vielversprechend.

Von einem gemeinsamen Bildungsziel kann bei den vielen Schultypen, deren Stunden- und Bildungspläne außerdem noch große Unterschiede aufweisen, nicht gesprochen werden. Darin spiegelt sich, wie schon erwähnt, die Tatsache wider, daß es kein einheitliches Bildungsideal mehr gibt, das sozusagen um seiner selbst willen angestrebt wird. (Gibt es das wirklich nicht? — die Red.) Das Abitur bedeutet heute praktisch nichts anderes mehr als die Zulassung zur Universität und damit zu dem erwählten Beruf.

### Nicht zum Abitur befähigt . . .

Fachleute haben sich dafür ausgesprochen, die Möglichkeit eines sinnvollen Abschlusses für die Kinder zu schaffen, bei denen es sich während des Besuchs der Höheren Schule herausstellt, daß sie nicht zum Abitur befähigt sind. Sie schlagen hierfür einen eigenen Mittleren Abschluß unter Begrenzung der Pflichtfächer und der Stoffmenge vor. Aber gerade bei der Frage, was die Höhere Schule um ihres Zieles willen fordern muß, liegt der Angelpunkt für die Schulreform. Als Beispiel hierfür seien die Fremdsprachen angeführt.

### Die leidigen Fremdsprachen . . .

Bisher hat man sich nicht darüber einigen können, wieviele und welche Fremdsprachen und in welcher Reihenfolge sie auf der Höheren Schule gelehrt werden sollen. Die Hauptschwierigkeiten werden auch in Zukunft im Fächer-Egoismus der

Spezialisten liegen, weil diese ihre Stunden für die wichtigsten halten. Und gerade hier müßte eine Einigung nicht nur in der Bundesrepublik, sondern auch innerhalb der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft verhältnismäßig leicht zu erreichen sein, nicht nur, weil es sich um eine verhältnismäßig konkrete Angelegenheit handelt, sondern auch deshalb, weil über die Wichtigkeit und damit auch über die Reihenfolge der Sprachen bei objektiver Beurteilung kaum Meinungsverschiedenheiten bestehen.

#### **Andere Bildungswege**

Einigung steht auch noch aus über das Wirtschaftsgymnasium bzw. die Wirtschaftsoberschule. Dieser neueingeführte Schultyp bietet ebenfalls eine günstige Gelegenheit zur Zusammenarbeit.

Auf den „Zweiten Bildungsweg“ und den „Dritten Bildungsweg“ (Sonderreifeprüfung, Abendgymnasium, Höhere Fachschule, Berufsaufbauschule für Facharbeiter) einzugehen, dürfte sich erübrigen, weil diese Institutionen im gesamten Schulwesen keine allzu große Bedeutung beanspruchen können, so wichtig sie für den einzelnen auch sein mögen. Hier spielt die an sich erstrebenswerte Koordinierung deshalb auch nicht die gleiche Rolle wie bei den normalen Schularten.

#### **Ein Weg zur Reform?**

Ein Weg für eine Reform scheint in den Vereinbarungen festgelegt worden zu sein, die die Kultusminister der Bundesländer am 20. 9.

1960 getroffen haben. Ziel dieser Neuordnung ist es, die Schüler zu einer größeren wissenschaftlichen Selbständigkeit zu erziehen, damit sie auf der Hochschule den Anforderungen des Studiums schneller gerecht werden können. Im einzelnen sind u. a. vorgesehen: Beschränkung der Zahl der Unterrichtsfächer, Beschränkung des Lehrstoffs durch paradigmatische (exemplarische) Auswahl und Bildung von Schwerpunkten, Umwandlung von Pflichtfächern in Wahlpflichtfächer und Umwandlung von Pflichtfächern in freiwillige Fächer.

Es scheint, daß sich diese Ziele — zumindest in absehbarer Zeit — kaum erreichen werden lassen. Und doch muß man die Frage stellen: Warum sollte es unmöglich sein, diese praktischen Vorschläge innerhalb der Bundesrepublik zu verwirklichen, wenn man auf anderem Gebiet immerhin eine gewisse Einheitlichkeit, z. B. der Investitionspolitik — sogar innerhalb der EWG, also eines weitaus größeren Bereichs — erzielt hat.

Faßt man das Ergebnis dieser Betrachtungen zusammen, so ergibt sich, daß eine Reihe von Forderungen gestellt werden müssen, um das Schulwesen innerhalb der Bundesrepublik besser aufeinander abzustimmen als bisher. Die Forderungen scheinen auch dann nicht unerfüllbar zu sein, wenn man dem Grundsatz treu bleibt, daß die Kulturhoheit weiterhin von den Bundesländern ausgeübt wird.

Von großer Wichtigkeit ist auch eine gewisse Übereinstimmung im Schulwesen der EWG-Länder. Sie könnte m. E. fast leichter erreicht werden als in der Bundesrepublik Deutschland, weil es sich hierbei zunächst einmal nicht so sehr darum handelt, die Bildungspläne im einzelnen aufeinander abzustimmen und sie mit dem gleichen Geist zu füllen, sondern mehr um die formale Anerkennung der Schularten (bzw. der Abgangszeugnisse) des einen Landes durch das andere Mitgliedsland. Es ist hierbei weniger an die Berechtigung gedacht, an Universitäten des anderen Staates zu studieren, sondern eher an die vielen Möglichkeiten unmittelbar berufsbildender Schulen, die bei dem ständig größer werdenden Austausch von Arbeitskräften sowie bei der zunehmenden Verflechtung und gegenseitigen Abhängigkeit der Wirtschaftszweige in den sechs Staaten immer mehr Bedeutung erhalten. Wenn wir hier nicht mit Tatkraft zupacken, um das Ausbildungswesen souverän in europäischem Geist zu ordnen, wird uns die Technik dazu zwingen.

Es ist nicht einzusehen, weshalb es in den sechs Staaten der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft nicht auch im Schul- und Ausbildungswesen zu einem gleichmäßigen Erkennen und Denken kommen sollte, nachdem man auf wirtschaftlichem und wirtschaftspolitischem Gebiet, ja sogar in der Politik, eine Zusammenarbeit erreicht hat, die noch vor zwei Jahrzehnten undenkbar war. (F.K. Sch.)

## **Bekämpfung der britischen Währungskrise**

**P**eriodische Währungskrisen sind ein nur allzu bekanntes Phänomen des englischen Wirtschaftslebens seit dem Krieg und fast unvermeidlich, solange der ganze Handel des Sterlingblocks aus absolut unzureichenden Devisenreserven finanziert werden muß.

#### **Ursache: Abfluß fremder Gelder**

Die jüngste Währungskrise über-raschte nur insofern, als sie zu einer Zeit einsetzte, in der die britische

Industrieproduktion als Ganzes stagnierte und einige der wichtigsten Wirtschaftszweige sogar unterbeschäftigt waren. Ihre direkte Ursache ist denn auch nicht in einem Konsumüberhang als Folge überhöhter Löhne zu finden, sondern in dem Abfluß fremder Gelder, der im Februar einsetzte und im Juli zum größten Währungsabfluß innerhalb eines Monats seit über zehn Jahren führte. In runden Ziffern nahm London 1960

600 Mill. £ „heißen“ Geldes auf; davon dürften bis Ende Juli etwa 500 Mill. £ das Land oder — genauer gesagt — den Sterlingbereich verlassen haben, wenn auch ein Teil davon gemäß dem Baseler Abkommen von europäischen Zentralbanken absorbiert wurde. Der Rückgang der Währungsreserven im Juli war um so größer, als die Bank von England einen Teil der Sterlingguthaben, die sie früher von anderen Notenbanken erwor-