

WÜRZBURGER UNIVERSITÄTSREDEN

Heft 41

1964

Druck: Andreas Staudenraus Universitäts-Druckerei Würzburg

WILHELM ARNOLD

RECHTFERTIGT DIE LEISTUNGSFÄHIGKEIT
DER HEUTIGEN JUGEND DEN AUSBAU
DIFFERENZIERTER BILDUNGSEINRICHTUNGEN?

WÜRZBURGER REKTORATSREDE

GEHALTEN AM 14. NOVEMBER 1964

ZUR REKTORATSÜBERGABE DER
BAYERISCHEN JULIUS-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT

Hochansehnliche Festversammlung !

Ein Beschluß des Engeren Senats der Bayerischen Julius-Maximilians-Universität verpflichtet bei Gelegenheit der feierlichen Rektoratsübergabe den amtierenden Rektor, in einem Kurzvortrag zu einem Problem Stellung zu nehmen, das die Universität in ihrer Ganzheit betrifft. Der Tradition meiner verehrten Vorgänger entsprechend will ich mich bemühen, diese Pflicht zu erfüllen, indem ich gleichfalls den Zugang zum Allgemeinen vom Speziellen her suche, also von meinem Fach aus die Problemsituation der heutigen Universität aufzuzeichnen versuche. Ich werde also nicht davon sprechen, in welchen räumlichen Schwierigkeiten, in welchen finanziellen Bedrängnissen die Universität steht, obgleich der derzeitige amtierende Rektor, wie jeder vor ihm, mit der Übernahme seines Amtes zu spüren bekam, daß auch heute noch das Wort gilt: „Wo nichts ist, hat auch der Rektor das Recht verloren“. Ich möchte auch nicht die sich heute sicherlich schön bietende Gelegenheit dazu benützen, um an die Herren Vertreter des Parlaments und der Bayerischen Staatsregierung in aller Öffentlichkeit mit Bitten heranzutreten im Sinne einer *Captatio benevolentiae*, oder gar um mit blumenreichen und akademischen Formulierungen eine verkleidete Pressure-Methode anzuwenden. Ich beschränke mich darauf, einige aktuelle Probleme der heutigen Universität zu berühren aus der Sicht meines Faches und ich möchte es Ihnen — hochverehrter Herr Ministerpräsident, meine Herren Staatssekretäre, meine verehrten Abgeordneten des Bayerischen Landtags und des Bundestags, meine verehrten Präsidenten in Wissenschaft, Justiz, Wirtschaft und Verwaltung — ganz allein überlassen, die praktischen Konsequenzen daraus zu ziehen. Fürchten Sie auch nicht, daß ich von der These ausgehe, daß die Universität als oberste Bildungsinstitution deswegen allein schon das Recht und die Pflicht habe, das meiste zu fordern und a priori besondere Anerkennung zu finden. Ich möchte vielmehr von vornherein von ganz nüchternen Tatsachen ausgehen.

Von welcher Sichtweite die Bildungs- und Ausbildungsprobleme von heute betrachtet werden, vom Standpunkt des Politikers, des Wirtschaftlers, der Eltern, der Lehrer oder dem der Lernenden, in jedem Falle wird vorausgesetzt, daß es um das innere Wachstum des Menschen geht. Wäre diese Grundbedingung nicht gegeben, wären Erziehung und Bildung weniger ernst zu nehmen, weniger geistbezogen, ja wahrscheinlich sogar völlig sinnlos. Es geht in Erziehung und Bildung um den Menschen, nicht nur um seinen Körper, sondern auch um seinen Geist, nicht nur um seinen Intellekt, sondern auch um seine sittliche Haltung. Wäre, wie gesagt, diese Voraussetzung nicht gegeben, der Mensch also nicht Geistträger und Gesinnungsverpflichteter, dann wären Erziehung und Bildung unmöglich. Würden aber diese Voraussetzungen: Geist, Intellekt, Körper, nur teilweise berücksichtigt, wäre die Erziehungs- und Bildungsmöglichkeit eingeschränkt. Die Folge davon wären nicht so sehr Leistungsrückgänge, als vor allem weniger gebildete Menschen, die die Gemeinschaft und die Gesellschaft prägen.

Die Leistungsfähigkeit wird beeinflußt durch die Leistungswilligkeit. Dort, wo in einem Menschen ein solcher Erlebnisprozeß fehlt, eine solche Erlebnisgrundhaltung nicht gegeben ist, kommt es eben zu anderen, weniger wertvollen Leistungen, zu minderer Leistung und im Gefolge davon zu Minderwertigkeitserlebnissen. Damit eröffnen sich die Probleme einfachster Erziehungsschwierigkeiten im Elternhaus bis zum Versagen in den verschiedenen schulischen Institutionen. Eine Erziehungsberatung ist darum ebenso notwendig wie eine Berufsberatung oder eine Studiumsberatung. Auf Grund langjähriger Beratungspraxis darf die Behauptung gewagt werden, daß es nur ganz wenige Familien gibt, in denen es keine Sorgen um den schulischen Fortgang, die Ausbildung und Fortbildung, um Erziehung und Formung der Kinder und der heranwachsenden Söhne und Töchter gibt. Auch die Stimmen, daß die Jugend in ihrer Leistungsfähigkeit insgesamt nachgelassen habe, — übrigens nicht nur in Deutschland erhoben, sondern neuerdings auch in Frankreich, wo geklagt wird, daß bei den Gehifen- und Gesellenprüfungen nur knapp 50 % diese Prüfungen bestehen (36) — unterstreichen, daß die mangelnde Leistungsfähigkeit auch zurückzuführen ist auf eine zurückgehende Bereitschaft, sich anzustrengen und durchzuhalten. Es wird geklagt, daß die Jugendlichen sich nicht mehr konzentrieren können, daß das gedächtnismäßige Behalten nachgelassen habe, daß darum die Beständigkeit, aber auch die Zuverlässigkeit, weitgehend verloren gegangen seien. Gewiß lassen sich zahlreiche Einzelfälle anführen, die Berechtigung solcher Anklagen zu begründen.

Die umfangreichen Begabungsforschungen nach dem 2. Weltkrieg haben aber — nicht nur bei uns in der Bundesrepublik — einen

fundamentalen Interessenwandel, auch in den schulischen Interessen, gezeigt, eine qualitative Umgestaltung der sog. Freizeittätigkeiten erwiesen und eine veränderte Haltung zur Muße und ein ganz andersartiges Verhalten in der Muße deutlich gemacht. Natürlich ergeben sich aus den veränderten Jugendinteressen didaktische und pädagogische Schwierigkeiten. Es ist erst einige Jahre her, daß für ein großes deutsches Bundesland nachgewiesen wurde, daß 40 % der Kinder und Jugendlichen neurotisiert sind. Aber auch die zahlreichen, teils durch Kriegs- und Nachkriegsgeschehnisse neurotisierten Jugendlichen wollen lebenstüchtig werden. Jegliche Erziehung soll ja Handreichung sein, um die Anlagen und Fähigkeiten zu entfalten, sie auszuwickeln, zu entwickeln, darüber hinaus soll jeder Bildungsakt, sowohl die Aus- wie die Fortbildung, hinführen zu Wertvollerem, zu Besserem, Größerem, Schönerem, Klarerem. Solches Streben ist nur lebendig in dem Gefühl und dem Bewußtsein des Unvollständigen und des Unvollkommenen. Das Bildungsbedürfnis einerseits kommt vom Gefühl der erlebten Unzulänglichkeit, das Bildungsstreben zum andern von der Anziehungskraft der Bildungsgüter.

Nun aber, was haben diese Überlegungen über Minderwertigkeits-erlebnisse im Hinblick auf das Ausbildungsbedürfnis mit unserer thematischen Frage zu tun? Seitdem wir wissen, daß die Entwicklungsfähigkeit des Menschen auch von den Umweltbedingungen mitabhängig ist, sowohl im Körperlichen wie auch im Geistigen, müssen wir unser Augenmerk besonders auf die veränderten Bildungsbedingungen unserer Zeit lenken. Verkehrsindustrie und Vergnügungsindustrie haben die Erlebniseindrücke der Menschen umgestaltet; besonders die eindrucksempfängliche Kindheit und das Jugendalter wurden davon betroffen. Kinder und Jugendliche gewinnen von früh auf ein ganz anderes Verhältnis zur Technik und zum Verkehr als die Erwachsenen es sich je erwerben konnten. Schon die Kinder werden zu naturwissenschaftlichen (physikalischen) Beobachtungen angeregt, etwa zu Hause, wenn der Dampftopf pfeift oder ein Stromkabel überbelastet wird oder auf der Straße, wenn bei den Kraftfahrzeugen die Geräusche von Zweitakt-, Viertakt- und Dieselmotor zu unterscheiden sind. Ganz neue, nämlich technische Erlebniswelten, auf die die Kinder von klein auf hingewiesen werden und in denen ihre Interessen wachsen! Ich brauche es nicht im einzelnen zu schildern: Auch die Haushaltsführung, der Küchenbetrieb, wurde technisiert und rationalisiert, und dort wachsen die Kinder mit auf und spüren etwas von dieser ganz anderen Art der elementaren praktischen Erlebniswelt. Aber neben der Technisierung und Rationalisierung der Haushaltsführung ist auch die Lebensführung im ganzen gewandelt. Solche Verhaltensverände-

rungen ändern auch die innere Haltung der Menschen zur Umwelt; z. B. wecken sie das Interesse für die Verbesserung an den Geräten und Maschinen. Kinder und Jugendliche kommen zwangsläufig mit der Technik und deren Erscheinungsformen zusammen, aber auch mit deren Grundgegebenheiten, die einer naturwissenschaftlichen Betrachtung fähig sind und die damit einsichtig gemacht werden können.

Darf ich es einmal erlebnisbezogener formulieren: Das Gemachte, das durch den Verstand und handwerkliche Tüchtigkeit Geschaffene wird so für die Kinder interessanter als das, was vom Uranfang an bestand. Nicht das Geschöpfte ist interessant, sondern das, was aus den Schöpfungsgegebenheiten gemacht wird. Die geschaffenen Erzeugnisse und die Art und Weise, wie man Produkte herstellt, werden für die Kinder und Jugendlichen anregend. Die Probleme der Schöpfung berühren im wahrsten Sinne den jungen Menschen von heute nicht so unmittelbar. Die geschaffenen Werke aus Menschengeist und Menschenhand, sie beinhalten weitgehend die erzieherliche Problematik von heute.

In dieser Erlebnisschilderung liegt die Akzentverschiebung zugunsten des Technisch-Naturwissenschaftlichen, also des Funktionierens und der Kräftepotentiale, liegt nicht primär die Bedeutung der geisteswissenschaftlichen Besinnung und der substantiellen Begründetheit. Es geht also im Schicksal unserer jungen Menschen um die Entscheidung für den Vollzug im Sinne des Handelns, des Operierens, also des Operationalismus, oder für eine gefestigte und darum stabile, aber auch kaum veränderungsfähige Tradition. Wir wissen aus Befragungen von zahlreichen Jugendlichen, daß sie an den Fortschritt nur glauben im Bereich der Naturwissenschaften, nicht dagegen im Bereich der Geisteswissenschaften. Wir mögen das bedauern, aber das ist das Faktum und es trifft in gleicher Weise zu für Religion, für Wissenschaft und für Kunst. Das überkommene traditionelle Erbe wird den dynamischen Bedürfnissen konfrontiert. Dabei bleibt der Respekt vor dem traditionellen Wertvollen nur noch teilweise erhalten; die Jugend ist nicht bereit, das Überkommene wie eine Reliquie unter dem Glashut zu betrachten, sondern sie setzt sich mit der Tradition auseinander, auch wenn sie geheiligt erscheint, und sie tut das hart, nüchtern, realistisch, kritisch. In einer solchen Auseinandersetzung liegt viel mehr inneres Interesse, echte Anteilnahme als in einem gedankenlosen Hinnehmen der Tradition. Darum konnte die operationale, die verifizierende, die vorwiegend zählend und messend eingestellte kritische Auseinandersetzung mit den überkommenen geisteswissenschaftlichen Problemen eine neue Sichtweite verleihen, zumindestens aber auf neuen Pfaden, d. h. methodisch, zu neuen Sichtweisen führen. Wenn aber eine solche Möglichkeit der

Erkenntnisgewinnung besteht, dann darf sie weder pädagogisch noch didaktisch ungenützt bleiben. Aus diesen durch mehrere empirische Untersuchungen der Begabungsforschung gestützten Einsichten ergeben sich Konsequenzen, von denen hier wenigstens einige wenige erwähnt werden sollten.

Technik und Naturwissenschaften haben auf dem Globus intellectualis genauso ihre Bereiche wie die Geisteswissenschaften. In jedem Wissenschaftsbereich gibt es Höhen und Tiefen, verfestigten, felsigen und gesicherten Untergrund, Flüssiges und beweglich Befindliches, das uns Menschen noch keinen Standort zu bieten vermag. Diesen Globus intellectualis kennen wir nicht genau, unser Blick bleibt relativ gebunden. Wir müssen unseren Standpunkt wechseln, wenn wir mehr sehen möchten, und die Dimensionen, zu denen wir bei der Kenntnissammlung, bei der Erkenntnisgewinnung aufsteigen, bedürfen alle miteinander eines koordinierenden Anfangspunktes, auf den sich letzten Endes alles bezieht. Darf ich dieses einfacher formulieren. Alle wissenschaftlich bemühten Disziplinen haben ein Lebensrecht, einen Lebensanspruch. Es gibt keine Könige und keine Mägde, aber alle sind operational vom Anfangspunkt her, und sind ihm auch zugeordnet. So wird auch für die Zukunft das operationale Forschen seiner Relativität sich immer bewußt bleiben müssen. Weil aber alle wissenschaftlichen Strebungen vom Subjekt ausgehen und sich auf das Objekt richten, weil in den Relationen dieser beiden unsere wissenschaftliche Aussage mitgebunden ist, z. B. im Sinne der Korpuskel-Wellen-Theorie, der Wahrscheinlichkeitsaussage in Physik und Psychologie, erheben wir keine absoluten Ansprüche, sondern lernen auch zunehmend, uns zu bescheiden in unseren Aussagen. Die Großspürigkeit und das Anspruchsniveau der reinen Verbalisten veranlaßt den ernstesten Forscher heutzutage zur Zurückhaltung und Kritik und die realistisch eingestellte Jugend folgt ihm dabei gern.

Nehmen wir die beiden bisher vorgetragenen Gedanken zusammen, den Gedanken, daß das öffentliche Leben der Zukunft einen erweiterten Bedarf an geistigen Potenzen nötig hat, und zwar in ganz verschiedenen Kulturgebieten, und den zweiten Gedanken, daß es auf dem Globus intellectualis noch weite Gebiete gibt, die noch keineswegs in den Besitz des menschlichen Geschlechtes übergegangen sind, dann wird nicht nur ein Recht, sondern auch die Pflicht, Wissenschaft zu treiben, anerkannt werden, und zwar überall dort, wo es vernünftig, d. h. vernunftgemäß ist; natürlich gehen wir dabei das Risiko ein, daß gelegentlich Wissenschaft auch unvernünftig betrieben wird, denn überall dort, wo nur versucht und experimentiert wird, ist immer ein Risiko eingeschlossen. Aber eines ist sicher: Wir können den technischen Bereich, den organisatorischen Bereich und den ökonomischen Bereich vom wissenschaftlichen nicht mehr

ausschließen, gerade wenn wir geisteswissenschaftlich für alle Probleme, die sich dem Menschen stellen, offen sein wollen. Wir sind auf diese wissenschaftlichen Disziplinen auch von den Geisteswissenschaften her angewiesen im Sinne eines schöpferischen Teamworks mit all seinen problematischen Friktionen. Die zunehmende Gliederung der einzelwissenschaftlichen Zweige, ihre Aufgliederung in neue Gruppen oder Untergruppen macht eine Gliederung der Schulen, die in den akademischen Lebensbereich hineinführen, notwendig. Die realistischen Anstalten sind genauso notwendig wie die humanistischen. Die Differenzierung wird zweifellos in diesem Sinne weitergehen. Aber auf ein Faktum sollte dabei Rücksicht genommen werden, auf die Feststellung nämlich, daß ein bestimmtes Fach eine besonders hohe bildende und alle anderen Fächer repräsentierende Kraft besitzt. Durch einwandfreie Untersuchungen an mehreren tausend höheren Schülern wurde nachgewiesen (18, 21), daß in der Oberstufe der höheren Schulen von allen Schulfächern das Latein mit Abstand die höchste Korrelation zu allen anderen Schulfächern aufweist.

Daß im Zeitalter der Rationalisierung, der Technisierung und der Industrialisierung die Diskussion um humanistische Bildung hier und realistische Bildung da ein existentielles Problem geworden ist, mögen folgende Zahlen veranschaulichen. Neuerdings wird von der im Wohlstand lebenden deutschen Wirtschaft die Bildung als Investitionsfaktor berechnet. Sie verzinse sich mit einem Satz von 8—10 Prozent. Ich bezweifle, ob man bildungspolitische Notwendigkeiten derartig ökonomisch in Rechnung stellen kann. Darum möchte ich neben dieses Beispiel ein anderes, mich viel mehr überzeugendes Argument stellen. Die Sowjetunion hat etwa 4mal so viel Einwohner als die Bundesrepublik (202 Millionen). Die Zahl der Abiturienten beträgt bei uns pro Jahr rund 50 000, wovon ein Drittel ihr akademisches Ziel nicht erreichen. Pro Jahr haben wir einen Zuwachs von rund 35 000 Akademikern. Die Sowjetunion hat dagegen zehnfachen Zuwachs, nämlich 354 000 akademische Spezialkräfte (23). Darüber hinaus hat sie, wie Jeljutin, der Minister für Hochschulbildung und mittlere Fachschulbildung, am 20. Juni 1964 in einer Veröffentlichung bekannt gab, jährlich 560 000 Absolventen der technischen Lehranstalten (19).

In dem berühmten Committee on Higher Education, welches auf Veranlassung der englischen Regierung einen Situationsbericht des englischen Erziehungswesens gibt, wird eine Verdoppelung des Prozentsatzes der jungen Menschen angestrebt, die eine akademische Ausbildung erhalten sollen (28, S. 9). Konkret gesprochen, will England nach der Empfehlung des „Robbinsreports“ auf 60 000 Studierende jährlich bis zum Jahre 1972 kommen. Der derzeitige Stand

beläuft sich auf 39 000. In Schweden veröffentlicht die Planungskommission des Erziehungsministeriums die Absicht, die Studentenzahlen zu verdoppeln (31). Die knapp 8 Millionen Einwohner dieses Landes werden bis 1970 ihre Studentenzahlen auf 75 000 erhöhen. Die Bundesrepublik zählte 1962/63 bei ihren 50 Millionen Einwohnern nur 213 000 Studierende (35, S. 204). Interessant ist dabei, daß der Index für bestandene Examina in Schweden bei 1,3, in England bei 1,4 und in Deutschland bei 0,8 liegt, was besagt, — unter der Voraussetzung, daß die Deutschen nicht dümmer sind als andere Nationen — daß unsere Ausbildung entweder schlechter ist oder unsere Prüfungsanforderungen höher liegen. In den Wochen und Monaten, da soviel von Bildungskatastrophe gesprochen wird, halte ich es für notwendig, auf diese Zahlen hinzuweisen, und zwar insbesondere im Zusammenhang mit den Fakten, daß Deutschland sich in den letzten 20 Jahren wirtschaftlich gewaltig emporgearbeitet hat, was ohne gut funktionierende Technik und eine ergiebig subventionierte Naturwissenschaft wohl kaum möglich gewesen wäre. Wenn wir uns auf dem Bereich der Technik und Naturwissenschaft einer internationalen Auseinandersetzung nicht stellen könnten, wäre nicht nur das wirtschaftliche, sondern auch das weitere wissenschaftliche Leben, einschließlich des geisteswissenschaftlichen Lebens, in Deutschland zerstört. Darum müssen wir diesen Realitäten ins Auge blicken. Entscheidend ist aber, daß wir dabei nicht vergessen, daß sich neben Technik und Naturwissenschaften auf dem Globus intellectualis die Geisteswissenschaften befinden, die nicht primär nach dem Zweckrationalen zu fragen haben, sondern nach Sinn und Wesen, nach dem Logos. Es kommt also entscheidend darauf an, alle Wissenschaftsbereiche in ihrer Wichtigkeit zu sehen, darum auch in einer bestimmten Gewichtung.

Eine weitere Differenzierung besteht in zeitlicher Hinsicht. Gewiß hat sich die Stofffülle in den höheren, noch mehr aber in den Hochschulen erweitert. Dies gilt insbesondere in den naturwissenschaftlich orientierten Disziplinen. In diesen Fächern verkürzt die Sowjetunion das Studium um acht Monate auf durchschnittlich fünf Jahre. Heisenberg spricht von einer oberen Grenze von 10 Semestern. Eine zeitliche Kürzung führt zwangsläufig zu einer notwendigen Differenzierung der Studiengänge, die Differenzierung aber zu einer Ausweitung des Fachschulwesens, wobei jedoch jede Fachschuldisziplin an die ihr zugehörige Forschungsinstanz an der Hochschule angebunden ist. Aber es ist unmöglich, daß die Hochschule, die die Forschung zu pflegen hat, immer mehr für reine Unterrichtszwecke verbraucht wird. Der Wissenschaftsrat weigert sich — aus diesem sachlichen Grund mit Recht —, gegen weiteres Hineinpressen von neuen Aus-

bildungszweigen, die mindestens so gut auf anderem Boden als auf dem der Universität geleistet werden können.

Ein Beispiel: Es steht außer Frage, daß mit zunehmender Nachbarschaft unter den Menschen infolge der Verkehrsvermehrung die sprachliche Verständigung unter den Völkern immer aktueller wird; auch für Handwerksberufe und einfache technische Berufe ist die Kenntnis von Fremdsprachen unerlässlich. Die Einführung einer obligatorischen Fremdsprache auf dem Niveau der Volksschule ist darum sachlich begründet und kaum mehr zu umgehen. Das muß aber nicht dazu führen, daß jeder Englisch-Lehrer an der Volksschule ein akademisches Abschlußexamen gemacht haben muß, so daß er also beispielsweise die Wortstämme bis ins Altenglische hinein verfolgen kann. Insofern sind also im Bereich der Ausbildung von Fremdsprachen Zwischenlösungen zwischen vollakademischer und nicht akademischer Ausbildung denkbar.

Die Unterschiedlichkeit in der Begabung erfordert eine Unterschiedlichkeit in den neu zu schaffenden Bildungseinrichtungen. Eines muß ja wohl den Begabungsforschern geglaubt werden, daß nämlich mit dem Aufstellen von höheren Bildungszielen nicht gleichzeitig auch das Niveau der zu Bildenden steigt, ganz abgesehen davon, daß die Aufgaben, die uns gestellt werden durch die fortschreitende berufliche Differenzierung nicht nur eine Frage des Begabungspotentials ist, sondern ebenso eine Frage der Bildungswilligkeit, genauer gesagt, einer der Bildung verpflichteten Opferbereitschaft. Darwin hat seine erste fünfjährige Forschungsreise als unbezahlter Naturforscher an Bord des Schiffes Beagle zurückgelegt. Es gab keine Stipendien dafür und keine Modelle, nach denen Forschungsvorhaben gefördert werden konnten. Der Begriff der sozialen Sicherheit spielte damals in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts überhaupt keine Rolle für einen angehenden Wissenschaftler. Heute werden Habilitationen mit einer materiellen Grundlage außerhalb der Universität als nahezu unmöglich betrachtet. Die Differenzierung im akademischen Lebensbereich hat notwendige Konsequenzen in unserem Volks- und Fachschulwesen. Der Mittelbau unserer Universitäten soll ausgeweitet werden. Wie notwendig und wie sachlich begründet dieses Streben ist, beweisen die folgenden Zahlen aus der Geschichte der Universität Würzburg. Im Jahre 1964 betrug die Zahl der Studenten rund 7000 und die Zahl der ordentlichen und a. o. Professoren 89. Im Jahre 1911 betrug die Zahl der Studenten an der gleichen Universität 1200 und die Zahl der ordentlichen und a. o. Professoren 76. Die Differenz beträgt bei den Studenten also rund das Fünfeinhalbfache und bei den Professoren noch nicht einmal ein Zehntel. Die Aufbauarbeit wurde inzwischen weitgehend im Bereich des Mittelbaues weiterbetrieben. Während die Zahlen der Lehrstühle im

Bundesgebiet in 5 Jahren, von 1960 bis 1965, von 2900 auf 4300 anstieg, also sich um ein Drittel vermehrte, hat sich die Zahl der Wissenschaftlichen Assistenten in der gleichen Zeit etwa verdoppelt (10 200 zu 20 200). Und trotz dieser Anstrengungen werden die Universitäten nicht in der Lage sein, auf die Dauer neue Ausbildungszweige in sich aufzunehmen, wenn diese nicht das akademische Niveau erreicht haben und damit sich selbst organisch in die Universität einfügen. Wohl aber wird es in jedem neuen Berufsweg immer wieder besonders begabte Kräfte geben, denen der Weg in die wissenschaftliche Forschung nach wie vor offen und frei stehen muß. Es muß Wege geben, von der Fachschule und auch von der Berufsschule her den Weg zur Hochschule zu finden. Dieser Weg muß jedem offen stehen, der die entsprechenden Anforderungen zu erfüllen willens und befähigt ist. Aber es wäre gefährlich, die wissenschaftlichen Anforderungen an den höheren Schulen unseres Landes herunterzuschrauben lediglich um zeitbedingter Notwendigkeiten oder Forderungen willen.

Aus unseren bisherigen Überlegungen ergibt sich doch wohl mit Deutlichkeit, daß zur Deckung des Bedarfs an Spezialisten nicht ausschließlich die Universitäten verantwortlich gemacht werden können. Man sollte aber auch nicht vergessen, daß akademisch ausgebildete Kräfte zum großen Teil außerhalb der akademischen Berufe notwendig sind. Für die Bildung und Ausbildung zu solchen neuen Berufen dürfen sich die Universitäten gewiß nicht zu vornehm sein. Aber das muß nicht bedeuten, daß die Universitäten die einzigen Bildungs- und Ausbildungsstellen sein können; sie müssen aber den wirklich Begabten und wirklich Bildungswilligen offen stehen. Wir brauchen darum keine Spezialhochschulen, wohl aber so gut ausgebaute Universitäten, daß sie eine qualifizierte Auslese von Studenten zu betreuen in der Lage sind. Was außerhalb der Universitäten an Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten, an vorakademischer oder halbakademischer Bildungs- und Ausbildungsarbeit geleistet werden kann, sollte am wenigsten von denen, die diese Arbeit vollbringen, als etwas Minderwertiges oder Zweitrangiges gehalten werden. Aber jedem, der mit Erfolg diese vorakademischen Wege gegangen ist, sollte der Weg zu einem vollakademischen Studium ermöglicht werden (3b). Die Europäische Rektorenkonferenz, die im September dieses Jahres in Göttingen tagte, glaubt, daß es in gewissen Fällen zweckmäßig sein kann, außerhalb der Universität und möglichst in Verbindung mit ihr Unterrichtsanstalten höherer Ordnung zu schaffen, die diejenigen Studenten aufnehmen könnten, deren Neigung oder Begabung sich auf Berufe richtet, die keine Universitätsausbildung im eigentlichen Sinne erfordern. Implizite ist in dieser Empfehlung enthalten, daß für die Begabten und Leistungs-

tüchtigsten dieser Studierenden selbstverständlich der Weg zur vollen akademischen Ausbildung offen stehen muß. Nur so kann sich eine organische Differenzierung unseres höheren Bildungswesens, gerade des akademischen, vollziehen lassen. Die Tore der Universitäten sollten also offen stehen für alle Begabten.

Können wir in Anbetracht der Auslese für die höheren Schulen noch mit einiger Wahrscheinlichkeit annehmen, daß ein großes Begabungspotential in unseren Volksschulen, in den Berufs- und Fachschulen steckt? Diese Frage darf ich mit dem Ergebnis einiger Untersuchungen beantworten. Im Bereich Nordbayern haben wir unter Berücksichtigung der Urteile von Lehrern und Ausbildungsleitern und des Befundes aus diagnostischen Untersuchungsverfahren mindestens 8,6% an hochschulbegabten jungen Menschen unter den Berufsschülern (N = 1657). Eine noch nicht abgeschlossene Untersuchung, die wir zusammen mit dem Emnid-Institut im ganzen Bundesgebiet erheben, ergab vorläufig bei Arbeiter- und Bauernkinder eine rein intelligenzbezogene Begabungsreserve von 12% für die höheren Schulen und Hochschulen. Dieser Prozentsatz wird aus motivationspsychologischen Gründen noch reduziert werden, so daß wir also erwarten dürfen, daß diese bundesdeutsche Untersuchung etwa denselben Prozentsatz ergibt wie die nordbayerische Untersuchung, wobei in beiden Fällen andere Methoden verwendet worden sind.

Ein Beleg dafür, daß wir in der Lage sind unsere Bildungseinrichtungen zu differenzieren, soll in Kürze hier angeführt werden. Es ergab sich bei unseren nordbayerischen Untersuchungen, daß bestimmte Korrelationen bestehen, wenn man die intellektuelle Begabung der Schüler mit der Vorbildung der Eltern in Verbindung bringt. So haben wir uns besonders für Arbeiter- und Bauernkinder interessiert und dabei festgestellt, daß der Prozentsatz der für ein höheres Studium Begabten, berechnet auf einen Intelligenzquotientenbereich, der größer ist als die Norm (110 beim J-S-Test von Amtshauer), bei Hilfsarbeitern 14,3% beträgt, bei den Beschäftigten der Verkehrsbetriebe 20,6% und z. B. bei den kaufmännischen Berufen 19,8%; im Durchschnitt für 7 Berufsgruppen 17,6%. Daraus geht hervor, daß es Begabungsreserven gibt und daß diese Begabungsreserven in Abhängigkeit stehen von dem Berufsstand der Eltern, aber nicht in einem solchen Maß, um daraus etwa sozialpolitische Schlußfolgerungen zu ziehen, wonach sich für eine bestimmte Berufsgruppe eine Auslese nicht lohnen würde oder wonach alle begabten Jugendlichen unabhängig von ihren sozialen und finanziellen Verhältnissen Zutritt zum Studium haben sollen, und es den Staaten und den Universitäten obliegen sollte, alle hierfür erforderlichen Maßnahmen zu ergreifen.

Lassen Sie mich aber zum Schluß noch auf ein anderes Problem, das im Zusammenhang mit dem der Begabungsreserven immer zu leicht übersehen wird, hinweisen. Gewiß, rein intellektuell ist ein Begabungspotential vorhanden, das, rein intelligenzmäßig gewertet, eine Verdoppelung unserer Studentenzahl ganz gewiß sicherstellen würde. Aber es stellt sich natürlich nicht nur ein intelligenz-psychologisches Problem, sondern auch ein motivationspsychologisches Problem. In der Motivationspsychologie scheint auch heute noch im konkreten, aber auch im übertragenen Sinn, der Satz zu gelten: „Plenus venter non studet libenter“. Das Wohlstandserleben ist sicherlich nicht geeignet, die intellektuellen Anlagen zu verbessern. Aber das Wohlstandserleben ist sehr wohl geeignet, die Bildungsbereitschaft und die Bildungswilligkeit zu reduzieren. Ich gestehe damit natürlich ein, daß bildungspolitische Maßnahmen darum auch etwas Unpopuläres in sich tragen, wenn sie so gefaßt werden, daß die Bildungspflicht mit ihren Strapazen, Entbehrungen, Verzichtleistungen dem Volke vorgestellt wird, und wenn nicht nur die Chance, sich zu verbessern, und damit auf die angenehmere Seite des Lebens hinüber zu gelangen, in der Werbung hervorgekehrt wird.

Ein einziges Beispiel mag auch dieses deutlicher machen. Bei der Befragung von jungen Menschen, die sich für den zweiten Bildungsweg interessierten, hat sich herausgestellt, daß das Interesse am zweiten Bildungsweg vom betreffenden Beruf abhängig ist. Von den durch uns befragten jungen Menschen, die überwiegend für den zweiten Bildungsweg geeignet waren, haben sich nur 36 % wirklich bei einer gründlichen motivationspsychologischen Untersuchung als bildungswillig erwiesen.

Fassen wir zusammen: Die Leistungsfähigkeit unserer Jugend und die zunehmenden Berufseignungsanforderungen in intellektueller, geistiger Hinsicht gebieten es dringend, daß die verschiedenartigen, d. h. qualitativ und quantitativ differenzierten Begabungspotenzen ausgenutzt werden. Bei völlig begabungsangemessener Ausnutzung der natürlichen Anlagen läßt sich die Leistungsfähigkeit der Menschen nur bis zu einem gewissen Grad steigern. Die Steigerung der Leistungsfähigkeit und die Erhaltung der Leistungswilligkeit sind letzten Endes psychologische und ethische Probleme. Von der Bedarfsdeckungsideologie her allein, also aus ökonomischen Gründen, läßt sich eine Differenzierung der Bildungseinrichtungen sicherlich nicht begründen und nicht rechtfertigen. Denn wenn der Bedarf, die Nachfrage und das Angebot die Bildungsinteressen und die Bildungsorganisationen regulieren, ist es bald mit der Freiheit in Schule, in Lehre und Forschung zu Ende. Der Rechtfertigungsgrund für eine weitere Differenzierung unserer bestehenden Bildungseinrichtungen ist die personale Konstitution des Menschen. Sowohl im unbewußten,

sittlichen Grunderleben wie im rationalen Bewußtsein geht es nicht um Sachen und Dinge, sondern um einen lebendigen Organismus mit Selbstbewußtsein, Interessen, Neigungen und Motiven. Ihm hat die Einrichtung von Bildungsinstitutionen und Organisationen dienstbar zu sein. Der Mensch in seiner individuellen Besonderheit ist das Anliegen unseres bildnerischen Strebens; der geprägte Mensch als Charakter, die wertschaffende, vernünftige Persönlichkeit, ist auch im 20. Jahrhundert der Rechtfertigungsgrund für die Bildungsbestrebungen der Zeit.

Literaturverzeichnis

1. ANREGUNGEN des Wissenschaftsrates zur Gestaltung neuer Hochschulen. Bundesdruckerei Bonn, Februar und Mai 1962.
2. ARNOLD, W., Begabungswandel und Erziehungsfragen, München 1961.
3. ARNOLD, W., a) Der Wandel der Begabtenstruktur und die Auslese für das Hochschulstudium; Arbeitswissenschaft, 1963, 2, 1—6;
b) Die Notwendigkeit und der Plan einer Neuordnung der Lehrerbildung; Psychologie und Praxis, 1963, 1.
4. BECKER, H., Quantität und Qualität, Grundfragen der Bildungspolitik; Freiburg/Br. 1962, 1.
5. BERICHT der Thyssenstiftung, S. 91: Der Würzburger Forschungsabschnitt (Prof. W. Arnold); Köln 1964.
6. BILDUNG und Erziehung in Europa, Achtes Europäisches Gespräch, Köln-Deutz 1960.
7. BEEG, A., Lese-Interessen der Berufsschüler; Erziehung und Psychologie, Heft 23, München/Basel 1963.
8. BOJUS, Th., Bildungsangebot und Begabungsreserven; Die Höhere Schule, 1964, 17, 122—123.
9. CARNAP, R. von und EDDING, Fr., Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952—1960; Hochsch. f. Intern. Pädagog. Forschung, Frankfurt/M. 1962.
10. CHAMBERS, J. A., Relating Personality and Biographical Factors to Scientific Creativity; Psychol. Monogr., 1964.
11. CLEMEN, W., Idee und Wirklichkeit auf der Universität; Heidelberg 1963.
12. DICHGANS, H., Die Dauer der Ausbildung für akademische Berufe; SV-Schriftenreihe zur Förderung der Wissenschaft, 1963, 12. Nr. 7.
13. FRENCH, J. W., New Tests for Predicting the Performance of College Students with high-level Aptitude; J. educ. Psychol., 55, 185—194.
14. HELDMANN, W., Die deutsche Bildungskatastrophe — Mythos oder Wirklichkeit; Die Höhere Schule, 1964, 17, 186—190.
15. HENTIG, H., Das erste Studienjahr an der Universität, 1963.

16. HENTIG, H., Wie hoch ist die höhere Schule? Klett Verlag, Stuttgart 1962.
17. HITPASS, J., Abiturientendefizit — Versagt unser Schulsystem? Pädagogische Taschenbücher, Nr. 9, 1964.
18. HÖGER, D., Analyse der Intelligenzstruktur bei männlichen Gymnasiasten der Klassen 6—9 (Untersekunda—Oberprima); Psychol. Forsch., 1964, 27, 419—474.
19. JELUTIN, W., In kürzerer Zeit hervorragende Spezialisten ausbilden; Prawda, 20. Juni 1964.
20. KRAMER, H. J. und HECKEL, Hans, Der Lehrermangel an den Höheren Schulen in der Bundesrepublik; Ettlinger Kreis.
21. LIENERT, G. A. und A. D. HOPP, Über die Interkorrelationen von Gymnasialzensuren; Schule und Psychologie, 1964, 11, 193—206.
22. LEUSSINK, H., Auswahl und Förderung des Hochschullehrernachwuchses in Deutschland; Mitteilungen des Hochschulverbandes, 1964, 12, Nr. 5.
23. MEYER, K., Das wissenschaftliche Leben in der Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken (UdSSR); Wirtschaft und Wissenschaft, 1963.
24. MIERKE, K.: Begabung, Bildung und Bildsamkeit, Huber-Klett, Bern-Stuttgart 1963.
25. PICHT, G., Die deutsche Bildungskatastrophe, Walter-Verlag, Olten und Freiburg i. Br. 1964.
26. PRAWDA vom 2. Sept. 1964, Über das Gespräch Mao Tse-tungs mit einer Gruppe japanischer Sozialisten; übersetzt in Beilage der Zeitschrift „Sowjetunion heute“ vom 16. Sept. 1964.
27. RAISER, L., Die Reform des Studiums; Universitas, 1964, 19, 673—687.
28. REPORT of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins 1961—1963: Higher Education (auszugsweise Übersetzung durch das Sekretariat der Kultusministerkonferenz).
29. SCHWARZ, R. (Hrsg.) Universität und moderne Welt; Berlin 1962.
30. SCHWARZ, R., Situation und Krise der heutigen Universität; Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, 23. Sept. 1964.

31. SCIENTIFIC Policy in Sweden; Reviews of National Policies for Science and Education, Organisation for Economic Co-Operation and Development, Paris 1964.
32. UNDEUTSCH, U., Motive der Abiturienten für die Wahl oder Ablehnung des Volksschullehrerberufs; Forschungsberichte der Max Traeger Stiftung, Frankfurt/M., 1964.
33. VERBAND Deutscher Studentenschaften. Studenten und die neue Universität; Bonn 1962.
34. WENZL, A., Theorie der Begabung; Heidelberg, 2. Aufl. 1957.
35. WISSENSCHAFTSRAT, Abiturienten und Studenten, Entwicklung und Vorschätzung der Zahlen 1950 bis 1980; Bundesdruckerei, März 1964.
36. WISSENSCHAFT und Politik, Nr. 34, Bonn, 20. August 1964 und Nr. 35, Bonn, 27. August 1964.