

## Probleme europäischer Bildung in der europäischen Gesellschaft

### I.

Man sagt uns, daß Europa von Peking oder New York aus gesehen wie eine Einheit wirke. Wir selbst kennen die Unterschiede. Wir leiden unter ihnen — und wir wissen sie zu schätzen.

So vielfältig wie das folkloristische, das soziale, das politische, das religiöse Bild Europas ist die Reihe der Bildungsvoraussetzungen und Bildungssysteme. Italien hat im Süden und auf den Inseln noch mit dem Analphabetentum zu tun — Schweden möglicherweise mit Neurosen, die einer allzu konformistischen Bildung entstammen. Frankreich hat lange in seinem Unterrichtswesen mit Nachdruck und Disziplin einen Kanon nationaler Bildungsgüter vermittelt, freilich auch Individualität und eine bis zur Skepsis gehende „Klarheit“ des Geistes; der europäische Osten beginnt unter Bildung geistige Normierung und perfekte polytechnische Ausbildung zu verstehen; anderswo vertraut man vor allem den Kräften der Kinder und dient ihrer Entfaltung. Mindestens die Schwerpunkte liegen verschieden — und ich nannte nur wenige. Die Schulsysteme haben in jedem Land ihre eigene Geschichte, nicht weniger die Bildungsvorstellungen. Das Mittelalter, das Christentum, die Renaissance, die Aufklärungen des 18. und des 19. Jahrhunderts wirken in verschiedenem Maße nach. Katholiken suchen aus dem „christlichen Menschenbild“ und einer Hierarchie der Werte eindeutige personale Bildungsziele zu entwickeln, Liberale erwarten Bildung eher als Ergebnis des verbindlichen oder auch unverbindlichen Gesprächs der Kulturnation usw. — ich deute nur an.

Im übrigen ist der Begriff „Bildung“ selbst schwankend und für viele dubios geworden. In neun von zehn Fällen bezeichnet das Wort im Deutschen heute einen Restbestand aus früheren Zeiten — dabei sollte es doch etwas meinen, was sich auch heute unmittelbar in der Gesellschaft und in der Geschichte bewährt und als existenznotwendig erweist. Bildung gilt als etwas, was man nicht gebrauchen kann, wenn es ernst wird. „In Rußland konnte man nichts damit anfangen“ — das ist ein typisches deutsches Landsergefühl —, „im Geschäftsleben ebensowenig“, setzt der Zeitgenosse den Spruch fort, und der Zyniker vollendet ihn: „schon gar nicht in der Politik!“ Mit dieser Haltung kontrastiert die eher gewohnheitsmäßige Selbstverständlichkeit, mit der wir von Bildung sprechen — etwa wenn wir einen miserablen Bildungsstand der Schuljugend oder der Studenten durch Testbefragungen feststellen. Weder jene noch diese Sorte Leichtfertigkeit ist erträglich.

Aber vorher ist im Hinblick auf unser Thema noch ein wenig über Europa selbst zu sagen. Wir sind, so möchte ich unsere Grundgemeinsamkeit bezeichnen, die zu Hause gebliebenen Teile des alten und mittelalterlichen Europas, verbunden durch viel gemeinsamen Besitz und einen gemeinsamen Weg, durch das gemeinsame Schicksal auch der Schismen und Spaltungen, die uns geschieden, aber nicht radikal geschieden haben, in unseren höchsten und tiefsten Erscheinungen verbunden durch den gemeinsamen Impuls der Freiheit, der aus griechischen, christlichen und germanischen Wurzeln erwachsen ist und zu immer neuen Entdeckungen und Lebensformen, dessen Entartung freilich auch zu immer neuen Verraten und eben auch zu unseren Spaltungen geführt hat. Derselbe Impuls der Freiheit hat als Neugier, Wissensdrang, Tatendrang und Lust an der konstruktiven Gestaltung die halbe Welt kolonisiert, die moderne Wissenschaft, nicht zuletzt die Naturwissenschaft und Technik hervorgerufen und mit ihrer Hilfe begonnen, die Welt zu der einen rationalen technischen Zivilisation zu integrieren oder zu nivellieren.

Nun stellt diese Zivilisation in fast allen Teilen der Welt das bis heute Gewachsene und Gewordene in Frage. Das gilt für Kalkutta ebenso wie für Dublin, Palermo und Frankfurt am Main. Aber es ist ein Unterschied, wen die Gewalt jener neuen äußeren und inneren Tatsachen trifft: ob sie von einer ganz andersartigen eigenwüchsigen Kultur wie

im arabischen Nahen Süden und Osten, in Indien und China in ihrer gefährlichen Fremdheit aufgefangen und bewältigt werden müssen oder von Naturvölkern wie in Afrika, oder von unseren eigenen mündig gewordenen Söhnen, die mit leichtem Gepäck als Pioniere nach Südamerika, Nordamerika, Australien und Sibirien ausgezogen sind — oder aber eben von den daheimgebliebenen Völkern desselben Erdteils, von dem jene Impulse ausgingen. Wir sind die konservativen, die selbhaft gebliebenen Nationen mit einem schweren Gepäck beharrender Wirklichkeit auf dem Rücken, wir sind insofern eine zugleich negative und positive Auslese der ursprünglichen Europäer — das ist ein Charakteristikum, das von Skandinavien bis Italien und von Portugal bis mindestens Polen gilt, Länder, die alle in verschiedenen Perioden die beweglichsten ihrer Söhne in die neuen Welten entsandt haben.

Die Aufgabe, die industrielle Gesellschaft kräftig weiterzuentwickeln und darin eine Lebensordnung zu finden und durchzusetzen, die wir einander zumuten können, sieht für uns also anders aus als für alle anderen Teile der Welt. So verschieden der Sache nach und im einzelnen in allen Landstrichen Europas die Überlieferungen und die Lebensformen sind, in welche die moderne technische Welt eingebrochen ist und täglich neu einbricht, von der Automation bis zum Fernsehen: Es geht in allen Fällen darum, daß sich eine sehr alte Kultur, die aber selbst an den Vorformen und Voraussetzungen der modernen Tendenzen in verschiedenem Grade teilhat, mit deren entfesselter Dynamik und deren dem Ursprung entfremdeten Formen defensiv und produktiv auseinanderzusetzen hat. Das ist eine Generalformel, die für jedes Dorf und jede Stadt in Europa gilt, aber für keinen anderen Ort der außereuropäischen Welt.

## II.

Diese Aufgabe bestimmt die Problematik unserer Bildung und Erziehung, sie vor allem. Umgekehrt läßt sich begründen, daß sie nur dann gelöst werden kann, wenn sie zunächst in der Bildung, als Bildung bewältigt und gelöst wird. Bildung ist Bewußtsein, persönliches und gemeinsames. Sie ist gewiß viel mehr als Bewußtsein, aber die Helle des Bewußtseins kennzeichnet heute mehr als irgend etwas den Zustand des Geistes, den wir Bildung nennen können. *Wir leben im Zeitalter der dritten Aufklärung.* Diese Aufklärung ist nicht mehr wie die erste des 18. Jahrhunderts und wie die zweite des 19. Jahrhunderts aus dem Aufstieg des Bürgertums und der Freiheitsbewegung des Proletariats genährt, sondern sie ist der Möglichkeit nach eine Angelegenheit der ganzen Gesellschaft. Sie ist ferner nicht mehr so sehr wie jene anderen ein Impuls und ein Prozeß. Sie ist vielmehr zunächst ein Schicksal: *Wir werden* aufgeklärt, schonungslos und auch gegen unseren Willen, so etwa in der Psychoanalyse und in der Erfahrung der Katastrophen, der Terrorsysteme und der Zerstörungskraft der von uns entfesselten Natur sehr zu unserem Unbehagen über Tiefen und Untiefen unserer selbst.

Sodann ist sie vor allem eine *Aufgabe*. Die dritte Aufklärung ist nicht wie jene anderen ein Strom, der uns trägt; sie wird zum Teil erlitten, zum Teil muß sie getan werden. Sie unterscheidet sich eben darum von den beiden anderen auch dadurch, daß sie bessere Möglichkeiten in sich enthält, sich über ihre eigenen Grenzen klarzuwerden: Sowohl ihr sozialer Fortschritts-Impuls als auch die wissenschaftliche Bewegung in ihr sind längst an ihre Grenzen gestoßen, der Fortschrittsglaube mehr in den Katastrophen und Ängsten der letzten 40 Jahre, die Wissenschaft am Sachverhalt und an der Wahrheit selbst. Wir könnten also von einer aufgeklärten Aufklärung sprechen. Wir haben heute die Chance, sowohl ihre zerstörerische und selbstzerstörerische Verengung als auch ihre selbstgefällige Verwässerung zu verwerfen.

Das gibt vielen, die sich gegen die alten Aufklärungen wehren mußten, die Möglichkeit, an der Aufgabe der Aufklärung nun selbst mitzuwirken: denen, die wissen, daß der Mensch ein geschichtliches Wesen ist, das aus Überlieferungen lebt — denen, die sich um

Qualitäten und Werte im Menschen Sorgen machen, die im grellen Scheinwerferlicht eines isolierten Bewußtseins nicht leben können — denen, welche annehmen und erfahren haben, daß die Welt in ihrer Tiefe nicht durchdringlich ist — schließlich denen, die an die Offenbarung glauben, die zwar selber aufgeklärt, aber durch Aufklärung nicht gefunden werden kann, weil sie geschenkt ist und weil ihr Gegenstand ein unerschöpfliches Geheimnis ist.

Eine Bildung, die durch den Versuch der Menschen gekennzeichnet ist, ein aufgeklärtes Bewußtsein seiner selbst, seiner Situation in dieser Welt, in dieser Gesellschaft und in der Geschichte zu gewinnen, steht nun nicht mehr im Widerspruch zu den Einsichten, aus denen früher viele mit Recht gegen die totale Aufklärung protestierten. Jener Widerstand gegen die Aufklärungen war früher oft nicht ohne Tragik mit der sozialen und politischen Reaktion verbündet — er kann dieses Bündnis nun kündigen —, eine große Möglichkeit, von der die bedrohte und geschwächte europäische Bildung im ganzen und die nicht weniger fragile europäische Bildungs- und Schulreform im besonderen Gewinn ziehen kann. Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen z. B. hätte nicht arbeiten können, wenn in ihm nicht Menschen, die sich früher an der Aufklärung entzweit hätten, heute zusammenwirken könnten. Im übrigen hat seit Jahren auch dieses Europäische Gespräch davon profitiert: In seinem Ansatz schon war ja der falsche Gegensatz zwischen den Konservativen und den Fortschrittlichen, den Gläubigen und den Aufgeklärten überwunden, symbolisiert in dem Nebeneinander von Jesuiten, liberalen Universitätsprofessoren und Sozialdemokraten an diesem Tisch.

### III.

Aber wenn schwere Mißverständnisse nach Möglichkeit vermieden werden sollen, muß ich wohl noch wenigstens andeutend skizzieren, was wir heute in einem positiven und realistischen Sinn überhaupt unter Bildung verstehen können.

Unter einem Gebildeten werden wir heute einen Menschen zu verstehen haben, der in einer ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen. Er wird dabei ausgehen sowohl von den speziellen und allgemeinen Überlieferungen, von denen er geprägt worden ist und die er in sich aufgenommen hat — und zwar teils unbewußt, teils bewußt —, als auch von den ursprünglichen Erfahrungen, die er in seinem persönlichen, seinem beruflichen und seinem gesellschaftlich-politischen Leben macht. Er wird dieses sein Bewußtsein nicht Sache seines Intellekts allein sein lassen, sondern es zu einem Element seiner Menschlichkeit und seiner Person machen. Wir werden uns immer der doppelten Struktur von Bildung erinnern müssen: Sie ist sowohl persönliche Prägung des einzelnen als auch Teilhabe am Bewußtsein und Gespräch der Gesellschaft. In beiden erarbeitet er sich ein Bildungswissen, das den Bereich seiner unmittelbaren Erfahrungen mit dem unübersehbaren Vorrat des heute an sich verfügbaren Wissens in perspektivischer Auswahl verbindet; in beiden gewinnt der Gebildete — das übersehen wir hierzulande oft — eine Chance des Glücks, die manche Last der Bildung aufhebt; in beiden beginnt er ferner in der Gesellschaft und in den politischen Ordnungen und Bewegungen Stand zu gewinnen: Er wird als ein wacher oder erwachender Zeitgenosse auch dann, wenn er seine tatsächliche Funktion in der Gesellschaft nicht bejahen kann, in seinem Bewußtsein, nicht mehr schlechthin „der Dumme“ sein, sondern ein Subjekt seines Lebens, kooperationsfähig, handlungsfähig, widerstandsfähig und gegebenenfalls kampffähig — wenn auch das Handeln und der Kampf selbst Kräfte beanspruchen, die etwas anderes sind als Bildung. Bildung ist ja nicht Existenzbewältigung, sie ist vielmehr zunächst nur *Existenzerhellung, freilich auf Existenzbewältigung hin*. Hier liegt ihre Größe, ihre Chance und ihre Schwäche. Daß Bildung, daß Bewußtsein das Handeln auch gefährden kann, konnte man seit *Shakespeare* aus dem *Hamlet* erfahren. Wir werden es nie ver-

gessen dürfen, wenn wir die Realitätsbedeutung und den Ernst der Bildung gegen die Verachtung der Praktiker und die Skepsis aller möglichen Realisten und sogenannter Realisten verteidigen.

Bildung in jenem Sinn konstituiert keine geschlossene Bildungsschicht mehr: Ihr möglicher Raum ist *die ganze produktive Gesellschaft*. Verwirklicht wird Bildung in einem entschiedenen Sinn aber faktisch nur in qualifizierten Minderheiten oder allenfalls Mehrheiten aller produktiven Gruppen der Gesellschaft. Wenn wir sie so verstehen, wie wir es hier versuchen, ist sie weder in elfenbeinernen Türmen noch in Gangsterwinkeln oder Gangstervillen noch in den toten Armen des Flußsystems der gesellschaftlichen Produktion möglich.

Sie werden vielleicht meinen, mit diesem Anspruch sei der Mensch der Massengesellschaft überfordert. In der Tat setzt selbst die einfache, nicht sehr entfaltete Bildung eine entschiedene geistige Leistung voraus, heute mehr als je. Nicht minder eine Leistung des Charakters. Bildung ist weder mit der Klugheit noch mit der Tapferkeit, noch gar mit der Liebe identisch, aber sie erfordert ein Mindestmaß von Askese, von Klugheit, Mut und Liebe, von der Jugend an bis zum Ende des Lebens. Sie erfordert nicht zuletzt den Willen zum Widerstand gegen viele entbildende Mächte. Es wäre illusionär, wollte man an die Bildung *der* Massen oder aller einzelner oder der meisten glauben. Im übrigen meine ich, daß die Welt mit etwas weniger auskommt. Ihre demokratische Zukunft setzt voraus, daß Bildung erstens nicht nur in bestimmten sozialen Gruppen der Gesellschaft existiert, zweitens nicht als eine besondere geschlossene Bildungsschicht, daß sie vielmehr in allen produktiven Gruppen existiert; aber aktive Minderheiten in allen diesen Gruppen genügen, um die Funktion der Bildung in der Gesellschaft zu erfüllen. Und es bleibt zunächst noch offen, ob es ihr gelingen wird, jene Funktion zu erfüllen und eine gute Zukunft zu garantieren.

Aus alledem geht hervor, daß Bildung in jeder produktiven Existenz möglich ist, auch in der einfachsten, auch im Kleinbauern oder Kleinbürger, auch im kleinen Angestellten, auch im Arbeiter — nicht weniger aber auch, daß einer auch auf der oberen Stufe der sozialen Pyramide oder im qualifizierten Fach ein Banause sein kann — ein Geschäftsmann oder Politiker, der nicht erfahren und verarbeitet hat, was eine Frau für den Mann wirklich bedeuten kann — oder ein Professor, der sich politisch in den Vorstellungen des 19. oder 18. Jahrhunderts bewegt — oder in gar keinen, was noch häufiger vorkommen soll. Eine Zuordnung der Chance hoher Bildung zu der Tatsache qualifizierter Ausbildung bleibt allerdings natürlich. Auch heute noch sollten Professoren gebildeter sein als Straßenreiniger. Hier liegt einer der Gründe dafür, daß die Schulsysteme der Gesellschaft den Töchtern und Söhnen der weniger qualifizierten Berufsschichten immer wieder den Zugang zur höheren Ausbildung offenhalten müssen. Die Arbeiterschaft z. B. muß ihre Sprecher in der Gesellschaft sowohl in Arbeitern suchen und finden, die trotz begrenzter Ausbildung durch Begabung und Anstrengung entschieden gebildet sind, als auch in Arbeitersöhnen, die nach hoher Ausbildung und in hoher Bildung keine Arbeiter mehr sind, sondern Arbeiterführer oder Angehörige qualifizierter Berufe, die aber die Welt ihrer Väter kennen und nicht verraten.

#### IV.

Die verschiedenen Schulsysteme der europäischen Länder haben einen verschiedenen Zugang zu solchen Leitvorstellungen. Bei diesen ist dieser Aspekt, bei jenen jener besser vorbereitet, hier die Rationalität, dort der mitmenschliche Zusammenhang; hier der literarische Zugang zum Verständnis, dort ein unmittelbarer; hier ist die Überlieferung stark oder gar lähmend, dort ist sie schon früher dem Fortschritt geopfert worden oder wird sie heute der pragmatischen Ausrüstung für den wirtschaftlich-technischen Erfolg

geopfert. Es gibt Gebiete Europas — ich weise auf die Feststellungen *Danilo Dolcis* hin, könnte aber ebensogut das Material der UNESCO nennen —, in denen das Schulwesen die Vermittlung der elementaren Kenntnisse und Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens an breite Schichten nachzuholen hat. Aber selbst dieser Anfang der Schulbildung kann heute nicht als eine isolierte Aufgabe aufgefaßt werden: Man muß in diesem Anfang als Fernziel schon jenen wachen Zeitgenossen im Auge haben, der sich und seine Welt versteht, um sie bewältigen zu können.

Wenn nun von einigen durchgängigen Bildungsaufgaben zu sprechen ist, die sich in verschiedener Gestalt allen europäischen Ländern stellen, so ist als erste und allgemeinste bereits die Aufgabe genannt worden, die Überlieferung und die neuen Strukturen der rationellen technischen Zivilisation zu versöhnen, neue Haltungen und Lebensformen zu finden, in denen sie ein Ganzes bilden, sie zu „integrieren“. *Die dritte Aufklärung in der Auseinandersetzung mit der Überlieferung* — das ist wohl das Grundthema europäischer Bildung überhaupt. Nirgendwo beginnt das Neue oder die Zukunft oder die Aufgabe beim Nullpunkt, auf einer Tabula rasa, immer fordert es ältere, alte und uralte Lebens- und Denk- und Gefühlsformen heraus. Das Neue stößt ja auf konkrete Menschen und auf kollektive Verhaltensweisen, die so sind, wie sie sind, weil sie so geworden sind. Der Grundirrtum der ersten Aufklärung, die Welt voraussetzungslos durch reine Vernunft aufbauen zu können, ist auch heute nicht überwunden. Ohne die kritische Treue zur Überlieferung sind wir verloren, weil wir ohne sie unsere Individualität, unsere Gestalt verlieren, weil ohne sie auch das Neue, das wir von uns verlangen müssen, kraftlos und gestaltlos wird. Es ist klar, daß nicht eigentlich an bewußte und formulierte „Traditionen“ zu denken ist, sondern an das überlieferte Sein selbst. Und es ist klar, daß jede Erhellung eines überlieferten Seins, eines überlieferten Zustandes uns zugleich zu einer kritischen Scheidung, einer Nachentscheidung auffordert. Nicht Neukonstruktion, sondern *Wandlung* wird von den europäischen Individuen, Gruppen, Völkern und von Europa insgesamt gefordert. Die Wandlung wird in dem Maße gelingen, als wir in jener Treue zu unseren Überlieferungen uns dem doppelten kritischen Anspruch der Wahrheit und des Notwendigen stellen, d. h. als wir uns und unsere Überlieferungen von der Wahrheit, die hinter jeder Biegung unseres Weges auf uns wartet, in Frage stellen lassen und als wir das Notwendige tun.

## V.

Soll man versuchen, diese gemeinsame europäische Substanz, die als Überlieferung in Wandlung zu bewahren wäre, inhaltlich zu bestimmen? Es ist fast unmöglich, einen Katalog europäischer Werte aufzustellen. Alles, was sich als solche Werte beschreiben ließ, ist entweder im schlechten Sinne relativiert oder gegeneinander dialektisch geworden. Vieles in einer Person nicht mehr zu Einende muß nebeneinander verwirklicht werden, in Funktionsteilungen und Stellvertretungen, die nur zum Teil mit der Arbeitsteilung zu tun haben. Die europäischen Grunderkenntnisse und Tugenden haben sich in der Geschichte der Nationen zu eigenen Gestaltungen ausgeprägt. Der Gentleman z. B. ist gewiß eine wesentliche europäische Gestalt, aber eben doch englischer Färbung, und Vergleichbares ließe sich von Don Quijote, von Faust, von allen Repräsentanten und Vorbildern sagen, welche das Leben und die Phantasie der Europäer hervorgebracht haben, — aber auch von gewissen nationalen Qualitäten, wie der holländischen Akkuratesse, von der deutschen Gründlichkeit (oder Gemütlichkeit), von der italienischen urbanità, oder selbst von stigmatisierenden Ereignissen, wie von der Französischen Revolution, der Reformation, der Gegenreformation, vom „guten Katholiken“ wie vom „klassenbewußten Arbeiter“. In allem steckt Europäisches in nationalen oder partikulären Prägungen verborgen. Man könnte am ehesten *Freiheit und Vernunft als Grundmotive europäischer Überlieferung* nennen; und käme von da aus zum *geistigen Gespräch* und zum *geistigen*

\*

*Kampf* und damit zu der europäischen Grundtatsache, die wir anzuerkennen und durchzuhalten haben: daß Europa als Widerspruch von Katholizismus und Protestantismus, als Widerspruch von Christentum und Säkularität, als Widerspruch von zentralistischem und genossenschaftlichem Regiment usw. existiert — was viele nicht wahrhaben wollen, indem sie nur je die eine dieser Wirklichkeiten als die eigentlich allein europäische proklamieren und die gegensätzliche exkommunizieren. (Für den gläubigen Christen wird die Bestimmung des Europäischen noch dadurch erschwert, daß er den Einbruch Gottes in die Menschengeschichte, der historisch am Rande Europas geschah, als ein Ereignis europäischer Geschichte und Gegenwart ansehen muß, aber Christus weder für Europa beschlagnahmen noch auf Europa begrenzen kann. Für ihn ist das Wort vom christlichen Abendland noch viel problematischer als für den, der im Christentum nur ein entscheidendes Motiv und Element europäischer Kulturgeschichte sieht.) So allgemein und vage das alles klingt: an Ort und Stelle, von Apulien bis Norwegen, von Portugal bis in die Ukraine wird die Auseinandersetzung zwischen solcher europäischer Überlieferung und dem Anspruch der Lebensbewältigung in der industriellen Gesellschaft der einen Welt sehr konkret. Täglich geht's um diese Dinge, in allen Wohnungen, Betrieben, Kinos und Schulen. Don Quijote hat sich mit dem modernen Betrieb, den Strukturen des modernen Staates, den Massenkommunikationsmitteln ebenso auseinanderzusetzen wie Sandro Pansa, aber auch wie Dr. Faust, der heilige Franziskus ebenso wie Calvin, der römische Staat ebenso wie die germanische Gesellschaft, und die Schule hat sich in ihrer Art und Begrenzung diesen Notwendigkeiten zu stellen. Eben die Überfülle der konkreten Herausforderungen, möglichen Verrate und möglichen Siege, Entartungen und Integrationen macht es unmöglich, hier Einzelmodelle zu entwerfen.

Ich möchte dabei vor einer Unterschätzung sowohl der Zähigkeit als vor allem des Wertes der Überlieferung warnen. Jene Zähigkeit wird uns als Hindernis um so mehr im Wege stehen, je weniger wir diese Werte erkennen, respektieren und selbst verwirklichen. Die sogenannten „Linken“ sollten sich von den Konservativen, Restaurateuren und Reaktionären nicht durch eine Unterbewertung der gewordenen Wirklichkeit unterscheiden, sondern durch ihren Willen und ihre Kraft, das Notwendige zu erkennen und zu tun. *Sie sollten nicht weniger Vergangenheit, sondern mehr Zukunft in ihrer Gegenwart haben.*

Was aus solchen Wandlungen in allen einzelnen Völkern Europas und in Europa insgesamt hervorgehen wird, kann niemand wissen, bevor wir das Notwendige getan haben. Das Notwendige ist sehr nüchtern zu bestimmen. Ich sprach bereits davon. Es gilt, uns technisch auszurüsten, so daß unsere Existenz in der technischen Zivilisation gesichert ist, und es gilt, die Gesellschaft in Ordnungen zu organisieren, die erstens funktionieren und das leisten, was sie leisten sollen, und die wir zweitens einander zumuten können. Das klingt sehr simpel und ist doch eine Aufgabe, die beim näheren Zusehen kaum erfüllbar zu sein scheint. Es verlangt einen Vorgriff in die Zukunft, aber nicht zuviel davon — schon gar nicht eine komplette Utopie des menschlichen Heils. Wenn wir das Notwendige in jenem nüchternen Sinn tun als die, die wir sind, als Franzosen, als Holländer, als treue Franzosen, als treue Holländer und treue Europäer, wird etwas dabei herauskommen, was sich nicht vorher berechnen läßt — von dem wir aber hoffen können, daß es sinnvoll sein wird und eine bescheidene Würde haben wird.

Das Schulwesen aber kann nicht selbst handeln und nichts entscheiden und keineswegs das Notwendige tun. Die Schule hat den Kindern und Heranwachsenden unsere Überlieferungen aufzuschließen, die regionalen, nationalen, europäischen, die in allem *humane* Überlieferungen sind; und es hat sie zweitens im ständigen präzisen Blick auf die Anforderungen der Gegenwart geistig und charakterlich so auszurüsten, daß sie als Erwachsene fähig sein werden, den Zustand der Zivilisation auszuhalten und mitzuwirken, daß jenes Notwendige getan wird. Das ist ein äußerst knappes Grundschema europäischer Bildungspolitik, gültig von Narwik bis Syrakus.

## VI.

Eine andere Integration, die zu leisten wäre, ist die von Ausbildung und Bildung. Die sehr aktuelle Frage, die sich hier stellt, steht für die meisten Zeitgenossen immer noch im Zeichen eines falschen Gegensatzes. Viele beklagen den Sieg des Erfolgs- und Nützlichkeitsdenkens und spielen gegen die vorherrschende Tendenz zur pragmatischen Ausbildung die Ideale der klassischen bürgerlichen Bildung oder anderer vergangener Bildungs-ideale aus. Sie beklagen, daß über der Ausbildung in praktischen Fertigkeiten und modernen Spezialitäten die Antike, Goethe, das Volkslied, der gute Stil, die Geschichtszahlen oder was immer verraten werden. Es ist beklagenswert, daß vieles versinkt, was nicht versinken dürfte, falsch, aber ist das Ressentiment gegen die Ausbildungsseite im Schulwesen. Eine breite und kräftige Ausbildung ist nicht nur um ihrer selber willen unentbehrlich und notwendig, wenn die einzelnen, die Nationen und Europa selbst in der modernen Gesellschaft bestehen und in der Entwicklung mitkommen wollen, sondern sie ist auch um der Bildung willen notwendig — weil Bildung heute eben nur von jenem Bereich gesicherter Erfahrungen aus aufgebaut werden kann, auf den die allgemeine Ausbildung und die Berufsausbildung vorbereiten. Eine qualifizierte allgemeine Ausbildung für die praktischen Anforderungen des Lebens und eine Berufsausbildung, die freilich nicht Spezialisten auszubilden hat, wohl aber Menschen, die fähig sind, als Spezialisten tätig zu werden — eine solche Ausbildung, die früher einmal tatsächlich die Bildung gefährdet hat, ist heute geradezu eine zentrale Voraussetzung von Bildung. Das gilt für alle Stufen, von der Volksbildung bis zur akademischen Bildung, und das gilt ebenso für jenen anderen Bildungsweg, der über die Lehre, die Berufsschule oder die Fachschule ins Berufsleben oder als sogenannter „zweiter Bildungsweg“ zur Hochschule führt. Mehr Bildung um den Preis geringerer Ausbildung — das ist eine durchaus reaktionäre Parole.

Üblicher ist heute freilich die entgegengesetzte Tendenz: die Meinung, Bildung sei eine unnötige Belastung des Menschen, die seine perfekte Ausbildung hindere, oder die viel weiter verbreitete Neigung, die Bildung ganz einfach zu vergessen. Man weist dem Schulwesen neben der Aufgabe der „Erziehung“ — besonders für die Jüngsten und Jüngeren — vor allem die eines allgemeinen Unterrichts für die praktischen Erfordernisse des Lebens und bestimmter Berufsfelder zu sowie einer spezielleren Ausbildung in den berufsbegleitenden Schulen und in den Fachschulen und Fachhochschulen, zu denen seit langem auch die Fakultäten der Universität zu rechnen sind. Die „Bildung“ ist *mehr*, weil sie *Selbstverständnis und Verständnis der Gesellschaft* ist, weil sie *Bereicherung und Prägung des Menschen* im zweckfreien Umgang mit Wahrheiten und Werten ist, die — vor allem auch im Kunstwerk und in der Dichtung — Gestalt geworden und Geschichte geworden sind. Das aber tritt hinter der Ausbildung oft gefährlich zurück. Ist nicht in diesem oder jenem Gymnasium selbst der Unterricht im Griechischen nicht ein Umgang mit bildenden Gehalten, sondern eine Ausbildung derer geworden, die später wahrscheinlich Griechisch werden lehren müssen — wieder zu dem Zweck, junge Leute der nächsten Generation für denselben Zweck auszubilden? Der eigentliche Sinn des Griechisch-Unterrichts wäre aber doch der bildende Sinn: den Weg in die griechische Welt — Goethe würde sagen: zu den „großen Gegenständen“ zu öffnen, welche in der griechischen Antike auf uns warten.

Freilich gibt es auch im eifrig unterrichtenden Schulbetrieb Lehrer, die *bilden*, am meisten in der *Volkschule*, die auch theoretisch und methodisch das Problem früh angefaßt hat und dabei ist, es mindestens für die ersten Schuljahre zu lösen. Im allgemeinen war sich die Lehrerschaft über den Unterschied zwischen einem zweckbestimmten Unterricht, der brauchbare Kenntnisse vermitteln und formal schulen will, und dem bildenden Akt und Prozeß weitaus mehr im klaren als das große Publikum. Bedenklich könnte es seit der Zeit werden, da der Ruf nach den technischen Talenten erschollen ist und alle

Welt die bestürzenden Zahlen kennt, die den Rückstand der europäischen technischen Ausbildung gegenüber der der Vereinigten Staaten und Sowjetrußlands beweisen. Der *Sputnik* hat diesen Statistiken eine gewaltige Resonanz gegeben. Die Sorgen, die hier wach wurden, sind ernst — ich denke nicht daran, jene alarmierenden Feststellungen abzuschwächen. Wir brauchen zweifellos mehr Techniker und eine bedeutende Anhebung der technischen Ausbildung auf allen Stufen, um den Wettbewerb bestehen und um unsere Aufgabe in der Welt erfüllen zu können. Wir brauchen deshalb und nicht nur deshalb auch eine bessere Ausbildung im allgemeineren Sinn, Volksschulabsolventen, die den Ansprüchen der Lehre und des praktischen Lebens im Beruf, Abiturienten, die den Anforderungen der Universität und der Hochschule besser gewachsen sind. Das gilt sicherlich nicht nur für Deutschland, sondern mit Unterschieden für alle europäischen Länder.

Aber diese Sorge darf nicht dazu beitragen, daß Ausbildung die Bildung verdrängt. Ich habe hier keineswegs nur die Bildungsfächer im Auge, die dem jungen Menschen ein klareres und tieferes Verständnis seiner selbst und der Welt erschließen und ihn bereichern und prägen, sondern vor allem auch die bildenden Aspekte der typischen Ausbildungsfächer selbst. Der Unterricht im Rechnen und in der Mathematik hat nicht nur den Zweck, dem Schüler beizubringen, wie er lebensbezogene oder formale und isolierte Zahlen- und Raumprobleme perfekt lösen kann, sondern ihm auch die Welt der Zahlen, der Mengen, des Raums zu erschließen. Der Bereich der Handfertigkeit und der der technisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen enthält eine große Potenz an Bildungskraft, die viel weniger erschlossen ist als etwa die bildende Potenz, die im Unterricht in der Muttersprache und in den Fremdsprachen enthalten ist.

Viele *Technische Hochschulen* bemühen sich mit recht zweifelhaftem Erfolg, neben ihrer mit großer Disziplin und Sachkunde bewältigten Ausbildungsaufgabe die der Bildung durch das Anhängsel *Studium generale* zu lösen. *Eugen Kogon* hat mir berichtet, daß man in Darmstadt die Aufgabe der Bildung der Techniker gründlicher anfaßt; aus Eindhoven hörte ich ähnliches, und sicherlich ist man auch an mancher anderen Stelle dabei, an neuen Lösungen zu arbeiten. Es wäre aber darüber hinaus ein bedeutender Beitrag zu leisten, wenn neue Technische Hochschulen, deren Errichtung fällig ist, als *Modell-Hochschulen* begründet würden, die schon in ihrer Gründung von vornherein durch den Studiengang, durch das System der Fächer und nicht zuletzt durch die Auswahl der Professoren zwar durchaus Hochschulen hochqualifizierter technischer Wissenschaft und Ausbildung, aber ebenso sehr Hochschulen technischer Bildung wären. Sollte die von vielen erstrebte *Technische Hochschule im Ruhrgebiet* Wirklichkeit werden: hier hätte sie einen besonderen Sinn. Sie hätte als Hochschule neuen Typs neben ihren anderen Aufgaben und in engster Verbindung mit ihnen den bildenden Gehalt der Naturwissenschaften, der Mathematik und der technischen Disziplinen zu erschließen, ihre Geschichte zu lehren und ihre Philosophie, ihre Beziehung zur Wahrheit zu durchdenken — zentrale Gebiete europäischen Geistes und vernachlässigte Kapitel europäischer Geistesgeschichte —, ihre innere Problematik zu behandeln, die gesellschaftlichen Voraussetzungen und die gesellschaftlichen Wirkungen sowohl der technischen Zivilisation im ganzen, als auch von technischen Einzelvorgängen zu untersuchen, ebenso die innere Soziologie der mit der Technik gegebenen sozialen Strukturen. Und vieles andere, was zum vollen Verständnis der technischen Zivilisation gehört und worin der junge Techniker seinen Ort in der Welt zu begreifen beginnen könnte. Im Ruhrgebiet könnte eine Modell-Hochschule solcher Art ein Bildungszentrum von großer Anziehungskraft und Ausstrahlungskraft sein, zunächst für das Revier selbst, für seine jungen Menschen, für seine Techniker aller Stufen, sodann aber auch für die Techniker Europas. Analoges wäre für Modellschulen im Bereich aller Berufsausbildungen zu sagen.



Aber, wie gesagt, es handelt sich nicht nur um eine Crux der Techniker. Alle anderen Berufe stehen an sich vor derselben Notwendigkeit, ihre Ausbildung sehr ernst zu nehmen, anzuheben, zu intensivieren und zugleich zur Bildung zu erweitern und zu vertiefen. Die dänische Volkshochschulbewegung hat die dänische Bauernschaft seinerzeit nicht so sehr durch qualifizierte Ausbildung, sondern durch Bildung humanisiert, selbstbewußt, handlungsfähig und erfolgreich gemacht. Heute könnten sich die deutsche und die französische Landwirtschaft nicht allein durch agrartechnische Schulung und auch nicht durch spezielle Nationalökonomie, sondern nur durch Bildung aus ihrer Sackgasse befreien. Ähnliches gilt für viele Bereiche und Lebenskreise, z. B. für die Volksschullehrer. Es gehört heute nicht nur eine sehr solide didaktische und pädagogische Ausbildung, sondern sehr viel Bildung dazu, um sechsjährige oder zehnjährige Kinder elementar zu bilden. Und die *Arbeiterbewegung* wird aus dem Zustand der Müdigkeit, in den sie teils durch ihre eigenen wirtschaftlich-sozialen Teilerfolge, teils durch ihre politischen Niederlagen hineingeraten ist, weder durch die Wiederbelebung alter Parolen noch durch wilde Radikalisierung herauskommen, sondern nur *durch die Anstrengung der Bildung: d. h. durch ein wahres und waches Bewußtsein ihrer neuen Lage in der gewandelten Gesellschaft*. Das muß die mit Recht geforderte intensive Berufsausbildung begleiten. Billiger ist die gute Zukunft nicht zu haben.

## VII.

Ein drittes durchgängiges europäisches Bildungsproblem ist das der *Bildungsschichtung*. Die Vorstellung von Bildung, die hier vorgetragen wurde, enthält an sich kein Element, das uns nötigte, zwischen höherer und niedriger Bildung als zwei oder mehr bestimmten Bildungsarten zu unterscheiden. Wohl läßt es alle Stufen und Grade zu. Eine deutliche Schichtung wird und muß jedoch tatsächlich dadurch entstehen, daß die Bildung von der Ausbildung in hohem Grade abhängig ist und daß die Gesellschaft für die verschiedenen Funktionen mehrere Ausbildungssysteme einrichten muß. Ich meine nicht, daß man dabei primär von Begabungsgraden und Begabungsarten ausgehen sollte. Zwar muß man sowohl mit verschiedenen Graden als auch mit verschiedenen Richtungen der Begabungen rechnen. Aber es wäre sinnlos, auf der Tatsache, daß es praktische und daß es theoretische Köpfe gibt, Schulsysteme aufzubauen oder bestehende von ihr aus zu interpretieren, und es ist reaktionär, den Nachwuchs der Arbeiterschaft aus solchen pseudopsychologischen Überlegungen ohne weiteres für die praktischen Berufe oder gar nur für ihre wenig qualifizierten Ausbildungen zu bestimmen. Wir können der Plastizität des Menschen vertrauen und dürfen vom Bedarf der Gesellschaft ausgehen — freilich nicht allein vom Ausbildungsbedarf, sondern auch vom Bildungsbedarf. Ich halte die Behauptung für falsch, die Begabungsreserven seien fast ausgeschöpft. Sie sind es nicht. Tests über den gegenwärtigen Zustand täuschen. Der Mensch wächst mit den Anforderungen, die man an ihn stellt, wenn die Anforderungen den Situationen entsprechen, in denen der Mensch lebt oder für die er lebt — und wenn diese Anforderungen nicht gewaltsam gestellt werden, sondern sich der Natur des Menschen anpassen. Diese Natur ist breit und tief und variabel in einem Maße, das erst die Geschichte selbst wird ausmessen und ausschöpfen können. Wir haben die vorhandene Begabung sorgfältig auszulesen, verborgene ans Licht zu ziehen, aber auch latente zu erschließen.

*Soziale Startgleichheit und differenzierte Auslese sind Forderungen, die für jedes Land Europas sinnvoll sind.*

In der Gegenwart werden wir mit einem wachsenden Bedarf nach qualifiziert Gebildeten rechnen müssen. Wir brauchen z. B. eine breitere Schicht von Technikern qualifizierter Ausbildung und Bildung, um ein Milieu zu schaffen, in dem Europa den Vorsprung der Vereinigten Staaten und Sowjetrußlands einholen und seine Aufgabe in der Welt erfüllen kann. Es ist zu eng gedacht — und es ist vielleicht auch reaktionär

gedacht —, wenn man mit einer verhältnismäßig kleinen Schicht von Führungskräften auskommen will, denen ein Heer von Fachschultechnikern zur Verfügung stehen soll. Gewiß hat man an die Gefahr eines akademischen Proletariats in Krisenzeiten zu denken. Aber Europa darf in seiner Lage nicht à la baisse spekulieren, sondern muß sich auf die positiven Chancen vorbereiten — im übrigen verliert der Gedanke an ein akademisches Proletariat ein wenig von seinem Schrecken, wenn es gelungen sein sollte, den Menschen der kommenden Generationen ein unbefangeneres Verhältnis zu ihrer Funktion im Arbeitsleben zu verschaffen und die Standesgrenzen aufzulockern.

## VIII.

Vieles von dem, was bis jetzt ausgeführt wurde, ließe sich unter dem Stichwort *Konvertierbarkeit der Bildung in Europa* zusammenfassen. Voraussetzungen einer solchen Konvertierbarkeit sind ja die Gemeinsamkeiten der Überlieferung, der Situation und der Aufgabe, sind die durchgängigen Strukturen der Bildungsproblematik, die gemeinsamen Leitvorstellungen von Bildung, von denen die Rede war. Von Konvertierbarkeit im direkten Sinn wird erst die Rede sein können, wenn die Bildungseinrichtungen der verschiedenen Länder so aufeinander abgestimmt sind, daß die eine für die andere eintreten kann. Niemand wird an eine Gleichschaltung der europäischen Schulsysteme denken dürfen. Eine englische Universität wird sich hoffentlich immer von einer deutschen, eine deutsche von der Sorbonne unterscheiden; dasselbe gilt in hohem Grade von den Unterrichtsmethoden, den Lehrgegenständen und den Lehrplänen der anderen Schularten. Sie werden nicht uniformiert werden können. Was zunächst angestrebt werden muß, ist die wechselseitige Anerkennung der wichtigsten Abschluß- und Zulassungszeugnisse. Das macht eine Angleichung weniger der Inhalte als des Niveaus dieser Abschlußpunkte notwendig. Es muß nicht unbedingt dazu führen, daß man sich für die Hochschulreife auf eine zwölfjährige oder dreizehnjährige Schulzeit einigen muß; allzuviel dürfen die Ausbildungszeiten allerdings nicht differieren. Eine Angleichung des Volksschulabschlusses - des Hauptschulabschlusses in der Terminologie des neuen deutschen Rahmenplans — ist nachdrücklich zu wünschen, weil es überall darauf ankommt, die Ausbildung und die Bildung der europäischen „Massen“ zu heben. Praktisch wichtiger wird zur Zeit das Zeugnis der Hochschulreife sein; schwieriger noch, aber ebenso dringlich wäre es, den Abschluß des Hochschulstudiums selbst durchweg konvertierbar zu machen. Das ist auf weiten Gebieten seit langem erreicht, in der Gemeinsamkeit europäischer Überlieferung etwa für die Theologen, in der Technik und Wirtschaft aus der Pragmatik der Sachgebiete und aus der Unbefangenheit, mit der sich die Wirtschaft holt, was sie braucht. Auf anderen Gebieten wäre nachzuhelfen. Nicht nur die Ausbreitung gemeineuropäischer Einrichtungen, sondern auch der Gemeinsame Markt und die wachsende europäische Binnenwanderung machen z. B. eine Konvertierbarkeit der juristischen Examina wünschenswert. Daß auch die Rechtssysteme selbst einander angeglichen werden sollten, gehört nicht mehr zu unserem Thema.

Wenn man sich die Bedingungen vorstellt, unter denen die europäischen Länder die philologischen Staatsexamina wechselseitig anerkennen könnten, so sollte es auch hier in vielen Fächern, so bei den alten und neuen Sprachen, bei den naturwissenschaftlichen Fächern und bei der Mathematik, unbeschadet der Verschiedenheit der didaktischen Methode, der Anordnung des Studiums, der Schwerpunkte — die etwa in der Sprache hier mehr im Linguistischen, dort mehr im Literarischen liegen mögen —, im wesentlichen darauf ankommen, daß ein vergleichbares Niveau garantiert wird. Mannigfaltigkeit auf gleichem Niveau ist kein Nachteil, sondern ein Gewinn. Anders ist es im Bereich der Geschichte. Auch hier schadet die nationale Perspektive nichts, ja, sie ist notwendig, wenn man sie nicht zur nationalistischen Perspektive entarten läßt, wenn man die Geschichte der jeweils anderen Nationen nicht vernachlässigt und wenn man vor allem

die gemeineuropäischen Gesichtspunkte entschieden entwickelt. Aber eben das muß in allen Ländern Europas im Bereich der historischen Wissenschaft selbst, in der Ausbildung der Geschichtslehrer, im Unterricht in den Schulen und in den Geschichtsbüchern geschehen. Sie wissen, daß mehrere Kommissionen in dieser Hinsicht, so für die Schulbücher, Nützliches geleistet haben. Aber der Weg zu einem aus den natürlichen nationalen Perspektiven entwickelten *gemeineuropäischen Geschichtsbewußtsein* ist noch sehr weit.

Ebenso dringlich ist die mitbürgerliche und die *politische Bildung*. Nicht nur die deutsche, sondern auch die europäische Vergangenheit muß „bewältigt“ werden, und die europäische Zukunft muß vorbereitet werden, soweit das im Unterrichtswesen möglich ist. In enger Verbindung mit dem Geschichtsunterricht und dem Religionsunterricht, in loserer mit der Geographie und den Sprachen, eingebettet in ein Leben und in eine Ordnung der Klasse und der Schule, in welchen mitbürgerliches Verhalten und Ansätze politischen Verhaltens eingeübt werden, sollte ein Fach dieser Art in allen Ländern Europas mit-helfen, das Kind und den jungen Menschen zum wachen Zeitgenossen, zum Mitsubjekt der demokratischen Gesellschaft und zum bewußten Europäer heranzubilden. Es ist schwer, einen solchen Unterricht aus den Parteiungen herauszuhalten und doch kraftvoll und lebendig zu machen. Vom Gelingen hängt aber die europäische Bildungseinheit und auch die Konvertierbarkeit der Bildung in Europa ab. Man wird vom Mitmenschlichen über das Mitbürgerliche, das schon in der Geschwisterschaft der Familie und erst recht in den untersten Klassen der Schule eingeübt werden kann, mit den Jahren zur Staatsbürgerkunde und schließlich zum politischen Unterricht aufsteigen. Es sollte klar sein, daß das Politische selbst, insofern die Momente der Entscheidung, des Risikos und des Kampfes von ihm untrennbar sind, nicht in der Schule, sondern nur in der Politik selbst erfahren werden kann. Hier ist in allen Schularten bis zum Abitur nur Propädeutik möglich — ähnlich wie alle voreheliche Erziehung und Bildung zur Ehe nur Propädeutik sein kann. Es sollte aber auch klar sein, daß die Einübung der Mitbürgerlichkeit und die Staatsbürgerkunde oder die Gemeinschaftskunde, auf die man sich oft beschränkt, allein nicht genügen, sondern in schlimme Illusionen führen, wenn sie nicht in den Oberstufen der verlängerten Volksschule und aller anderen Schularten tatsächlich durch eine *politische Propädeutik* ergänzt werden. Ihre Fortsetzung muß sie sowohl auf den Hochschulen als auch in der Erwachsenenbildung finden, die beide im Gegensatz zur Schule nun schon mit Menschen rechnen können, welche unmittelbar politische Erfahrungen gemacht haben oder zu machen beginnen.

Ich gebrauchte hier gegen Ende dieses Vortrags zum ersten Mal das Wort *Erwachsenenbildung*. Aber es muß aus jedem Wort der allgemeineren Kapitel dieses Vortrags klargeworden sein, daß sie *als Ergänzung des Schulwesens heute durchaus unentbehrlich* ist. Die Bildung qualifizierter Minderheiten in allen produktiven Gruppen der Gesellschaft kann nicht ohne starke Bildungsbemühungen neben dem Schulwesen erreicht werden. Man sollte jeden Menschen ermutigen, der mit Hilfe der von der Gesellschaft angebotenen Mittel und Hilfen diese anstrengende geistige Arbeit frei und individuell leisten will; viele andere dagegen werden die Einrichtungen der organisierten Erwachsenenbildung dafür in Anspruch nehmen. Die Konvertierbarkeit europäischer Bildung verlangt also überall den Aufbau der Erwachsenenbildung, die freilich in den einzelnen Ländern noch viel verschiedener sein wird als die Schule. Sie verlangt sodann auch eine *Zusammenarbeit der europäischen Erwachsenenbildner*. Sie werden dabei an den Möglichkeiten, die ihnen die UNESCO bietet, nicht vorübergehen.

Die UNESCO ist nun freilich keine europäische Einrichtung. Aber ihr Name soll uns zum Schluß daran erinnern, daß alle diese Bemühungen, die auf die Einheit der europäischen Bildung gerichtet sind, nicht gegen die anderen Teile der Welt gerichtet sein dürfen, es sei denn in der notwendigen Verteidigung gegen übermächtige Einflüsse von außen, die

## WALTER DIRKS

jene unsere Arbeit gefährden. An Osteuropa und für Osteuropa müssen wir immer mitdenken, wenn wir in Europa Bildungssysteme aufbauen. *Die Schule und der Aufbau unserer Schulsysteme dürfen nicht dazu beitragen, daß der Trennungsgraben noch breiter wird.* Im übrigen leben wir schon jetzt in einem Feld realster wechselseitiger Abhängigkeiten, das mit der Einen Welt identisch ist. Wir leben schon jetzt in einer unteilbaren Weltzivilisation, deren Realität sich durch nichts stärker erweist als durch den Kampf, den die Mächtigsten der Erde gegeneinander führen, um dem auf die Dauer unteilbaren Frieden dieser Einen Welt ihren besonderen Charakter zu geben, um die pax sowjetica oder auch die pax americana oder atlantica durchzusetzen.

Wir Europäer sind an keiner gewaltsam durchgesetzten Sondersorte Frieden interessiert, ebensowenig an einer pax europea, sondern an *einer allen Menschen zumutbaren freiheitlichen Ordnung.* Europa hätte übrigens auch gar keine Chance, wenn es als dritter Kämpfer um den Sieg in den Ring ginge, aber wir haben als der Kontinent, von dem alles Unheil und alles Heil dieser Weltstunde ausgegangen ist, besondere Verantwortungen, besondere Möglichkeiten und besondere Aufgaben. Von einer europäischen Bildung aus, welche die technische Zivilisation nicht nur in ihrer Perfektion enthielte, sondern auch in ihren humanen Wurzeln erschlosse, ließe sich vielleicht besonders überzeugend mit den Indern, den Chinesen, den Arabern, den Afrikanern reden. An der Oberfläche werden sie sich vielleicht leichter mit den Amerikanern oder Russen im Jargon der Technik und Organisation oder besser in der Wahrheit, die auch der Technik und Organisation zugeordnet ist, verständigen. Eine europäische Bildung könnte und sollte sich als eher konvertierbar bewähren, wenn und wo es auch diesen Völkern nicht nur um die technische Zukunft geht, sondern auch um ihre Überlieferung und die an sie gebundene Humanität. Aber dazu bedürfte es nicht einiger glänzender Redner und einiger glänzender Ideen, sondern *eines Zustandes, eines europäisch gewordenen und gebildeten Europas,* der qualifizierten Minderheiten in allen produktiven Gruppen und in allen Ländern Europas, die miteinander im Gespräch und miteinander verbunden wären.

Mag sein, daß auch sie Katastrophen nicht aufhalten können. Bildung ist eine Voraussetzung sinnvollen Handelns, aber allein keinerlei Garantie, daß auch die Kraft zum Handeln da ist. Ein Bildungsidealismus, der das vergäße, wäre gefährlich. Die Gebildeten Europas sind, wenn es gutgehen soll, auf Bundesgenossen in allen Kontinenten und auf ein ausreichendes Maß von Macht angewiesen, auf eine mindestens erträgliche Beziehung zwischen den Philosophen und den Königen — die heute so ganz anders aussehen als in den Zeiten des Piaton und Aristoteles, die es aber gibt: als Gebildete und als Träger von Macht, am besten in einer Person. Wir sollten versuchen, an solchen Voraussetzungen guter Zukunft zu arbeiten, mit großer Energie und unter Opfern: Wir müssen es versuchen — „der Rest ist nicht unser Geschäft“.

## KARL KAUTSKY

*Das Aufrüsten ist die schlimmste Kriegsgefahr unserer Zeit. Bedeutende und unterschiedene Abrüstung ist dringend geboten, sollen der Frieden und die Kultur erhalten bleiben und der Aufstieg zu höheren sozialen Organisationen und zur völligen Befreiung der Arbeit möglich werden.*