

Probleme höherer Bildung in Amerika

Autor(en): **Keller, Adolf**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Neue Schweizer Rundschau**

Band (Jahr): **14 (1946-1947)**

Heft 3

PDF erstellt am: **05.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-758508>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

PROBLEME HÖHERER BILDUNG IN AMERIKA

VON ADOLF KELLER

Amerika ist das Land der Bewegung und der steten Wandlung. Damit ist es auch, par excellence, das Land des Experiments. In seiner Innenpolitik macht die Demokratie heute das Experiment, sich nicht nur politisch, sondern auch auf wirtschaftlichem und sozialem Gebiet durchzusetzen. Daneben aber laufen hundert kleinere Experimente in Einzelgebieten nebeneinander her. Es erdbebnet sozusagen in einem fort, so daß Altes still oder mit Geräusch zusammenstürzt, Neues auftaucht, das vielleicht nach kurzer Zeit auch von noch Neuerem oder Besserem überholt wird. Das geht bis in die Verwaltungen hinein. Es ist bekannt, wie schwer es ist, nach einigen Monaten in irgendeinem Amt noch denselben Mann auf demselben Sessel zu finden. Der Staat experimentiert auch mit seinen Beamten und Führern, das Land tut dasselbe mit allen möglichen Organisationen. Amerika glaubt an das Neue, das vielfach auch als das Bessere erscheint.

Auf dem Gebiet der höheren Bildung und damit der *akademischen Erziehung* vollzieht sich heute ein ähnliches Experiment. Die bisherige amerikanische Erziehung, ihre Grundlage und ihr Ziel werden heute von der Universität aus in Frage gestellt oder wenigstens gründlich untersucht. Man spricht geradezu von einer «akademischen Revolution». Im Mittelpunkt der Diskussion steht der sogenannte Bericht der *Universität Harvard*, der bereits als Buch erschienen ist unter dem Titel «*General Education in a free Society*¹». Hier wird von der ältesten und angesehensten Universität die Frage gestellt, ob die heutige akademische Erziehung noch auf dem rechten Weg sei, ob sie ihren Sinn erfülle und ob sie nicht abgewichen sei von dem historischen Ideal, das die höhere amerikanische Bildung zur Zeit der Puritaner überhaupt ins Leben rief. Die andern großen, alten Universitäten wie *Yale* und *Princeton* haben ähnliche Untersuchungen angestellt und kommen teilweise zu ähnlichen Antworten. An der Universität *Chicago* hat der berühmte Chancellor *Hutchins* schon vor Jahren in einem aufsehen-

¹ *General Education in a free ociety*; 1945.

erregenden Buche über «*Höhere Bildung*²» an den Grundpfeilern der bisherigen akademischen Erziehung gerüttelt. Es handelt sich also nicht nur um einzelne Vorstöße, sondern um langwierige Untersuchungen und die Verarbeitung von weitreichenden Umfragen bei Universitäten und Colleges. Sie stehen alle nach dem Kriege vor der Frage, ob die Weltwandlung, die heute alles ergreift, auch in einer Revision der Erziehungspolitik sichtbar werden müsse.

Die unmittelbare organisatorische Frage heißt dann: Soll in der akademischen Erziehung die allgemeine Bildung stärker betont werden oder die besondere Vorbereitung für den Beruf und damit die Spezialisierung in besonderen Lehrfächern? Selbstverständlich sind allerlei Kombinationen zwischen diesen beiden Zielen möglich. Der heutige Zug geht aber deutlich dahin, die bisherige, alles überwuchernde *Spezialisierung*, das bloße *Research*, zurückzudrängen und die *allgemeine Bildung* stärker zu betonen. Damit müßte auch die freie Wahl der Studienfächer zum Teil ersetzt werden durch ein obligatorisches Studienprogramm, wenigstens im College.

Diese scheinbar schultechnischen Erwägungen gehen auf tiefere Einsichten zurück. Die Frage war für weitschauende Erzieher schon lange brennend, ob unter dem gegenwärtigen Erziehungssystem eine *amerikanische Kultur* sich entwickeln könne, ob also in der heutigen wild wuchernden Spezialisierung und Technisierung des Universitätsbetriebes ein einheitliches geistiges Prinzip und eine universale Geistigkeit noch wirksam seien. Nicht selten hört man, daß die bisherige Spezialisierung einer ziellosen Forschung eigentlich einem kulturellen Chaos zutriebe. Die Grundfrage nach dem *Sinn der Universität* ist damit gestellt, also nach dem tragenden Prinzip der höheren Bildung überhaupt, die Frage nach der Einheit der höheren Erziehung und letzten Endes die Frage nach der Einheit der Wahrheit. Allerdings neigt der amerikanische Geist nicht zu monistischen Lösungen. Der Philosoph *William James* zum Beispiel hat geradezu eine pluralistische Philosophie aufgestellt und bestreitet, daß das Universum als eine Einheit aufgefaßt werden könne. Der Gestalter der heutigen Erziehung, *John Dewey*, ist weniger an der Einheit, also der *universitas* interessiert, als an der sozialen Wirkung der Erziehung. Die Universität Princeton, die parallele Untersuchungen anstellte, sucht die gestellte Frage ebenfalls nicht einheitlich zu beantworten, sondern den Glauben an die Einheit der Erkenntnis zu verbinden mit der Tatsache

² *The Higher Learning in America*; 1936. Siehe auch als Antwort John Dewey, *The authoritarian attempt to capture Education*; 1945. Marc van Doren, *Liberal Education*; 1943; J. B. Perry, R. L. Calboun u. a. *The meaning of the Humanities*; 1938; A. S. Nash, *University and the modern world*; 1944.

der Verschiedenheit menschlicher Wesen, ihrer Anlagen und ihrer Bedürfnisse. Man sieht schon aus dieser Fragestellung, daß es sich hier nicht nur um technische oder organisatorische Interessen handelt, sondern eben um die *philosophische Grundfrage der Bildung* überhaupt, um die Einsicht, daß wahre Bildung nicht nur unzählige, winzige Wahrheiten und Wahrheitsfragmente zusammentragen dürfe. Die moderne Universität dürfe weder einer Cafeteria gleichen, wo jeder mit seinem Teller an der Küchenauslage vorbeigeht und sich nimmt, was ihm gefällt, noch einer Füllstation, wo dem Motor wieder die nötige Betriebsenergie zugeführt wird, noch einer Enzyklopädie, die einen bloßen Materialismus des Wissens darstellen könnte. Diese Vergleiche sind in der heutigen Kritik des Universitätsstudiums vielfach angewendet worden. Man kann daher in der ganzen Frage ein Erwachen des philosophischen Sinnes erblicken, der bisher in Amerika nie besonders stark ausgebildet war. Denn der amerikanische Geist suchte die Wahrheit ja weniger in einem *Sein* als in einer *Wirkung*. Mit der neuen Frage nach dem Sinn der Universität beginnt das amerikanische Denken, sich überhaupt mit dem Sinn des Seins — man kann sagen, mit dem Existentialismus — zu befassen, von wo aus notwendigerweise eine Kritik des bisherigen Pragmatismus erfolgen muß. Darauf haben führende Philosophen Amerikas, Professor *Whitehead* und *Santayana* in Harvard, längst hingewiesen, die sich als Philosophen ebenso sehr gegen einen bloßen Pragmatismus wenden wie gegen die auflösende Wirkung der Spezialisierung der Bildung, die leicht auf eine «Trivialisierung» des Lernstoffes, das heißt auf die Aneignung von an sich banalen Elementen des Wissens hinauskomme.

Diese Hinwendung des amerikanischen Denkens von der Organisation, von der Technisierung der Bildung zum *Menschen selbst*, also zur *Humanität*, seinem Sein, seinem Sinn und seiner Aufgabe, ist heute in der Tat revolutionierend. Insofern das nationale Denken in den Universitäten den stärksten Ausdruck findet, bedeutet dies, daß die Universität es nicht nur dem einzelnen jungen Menschen überläßt, seinen Kopf mit trivialen Einzelkenntnissen zu füllen, sondern daß sie die Leitung der Erziehung bewußt wieder in die Hand nimmt.

Die allgemeine Diskussion ist allerdings gegenwärtig noch derart in einem Frühstadium, daß verschiedene Programme vorläufig nebeneinander herlaufen. Der *Harvard-Plan* greift vielleicht am tiefsten in Grundfragen der akademischen Erziehung ein und wird zu einer eigentlichen Kritik der amerikanischen Zivilisation überhaupt. An diesem Bericht kann man daher im allgemeinen nicht nur besondere Universitätsfragen studieren, sondern den Sinn und die Tragweite des heutigen, neuesten amerikanischen Kulturexperiments. Dadurch gewinnt dieser Bericht eine allgemeinere Bedeutung, nicht nur für die

amerikanischen Universitäten, sondern auch für die *Auseinandersetzung zwischen der europäischen und der amerikanischen Geistesart*. Diese Auseinandersetzung ist ja in vollem Gange. Sie braucht Zeit und viel Geduld, weil man zum Teil erst die Grenzlinie auffinden muß, an der entlang das Gespräch über diese Probleme läuft. Vorläufig ausgedrückt, kann man für einen bestimmten Ort dieser Auseinandersetzung heute schon sagen, daß es eine Auseinandersetzung zwischen dem amerikanischen *Pragmatismus* und dem europäischen *Existentialismus* ist. Der Pragmatismus, wie er vor allen Dingen die amerikanische Geistesart beherrscht, stellt die Frage: Welche Wirkungen müssen erreicht werden, auch in der Erziehung, und wie muß diese Aufgabe praktisch getan werden? Jede existentielle Philosophie dagegen fragt vielmehr nach dem Sein und seinem Sinn. Auf dem Gebiet der Erziehung wird dieser Zwiespalt zur Doppelfrage: Welche Elemente des Wissens befähigen den jungen Menschen, am raschesten eine Wirkung auf das Leben der Gemeinschaft zu erreichen? Die andere Frage würde dann lauten: Worin besteht das wertvolle Menschsein, das wir höhere Bildung nennen?

Daß in der amerikanischen akademischen Welt diese Existenz- und Sinnfrage heute überhaupt auftaucht, muß europäisches und amerikanisches Denken sofort enger zusammenführen oder wenigstens auf einen gemeinsamen Grund und Boden stellen, auf dem man sich begegnen kann. Es ist wichtig, daß diese Philosophie des Seins und des Sinnes nicht etwa nur als Import europäischer Philosophie eindringt, sondern in einem neuen und spontanen Durchdenken der heutigen kulturellen amerikanischen Situation besteht. Der europäische Existentialismus sucht zwar, auch abgesehen davon, in der amerikanischen Geisteswelt einzudringen. Man spricht heute auch in Amerika von Sartre und Camus, und beide haben jüngst große Vortragsreisen in Amerika durchgeführt. Daß dieser europäische Existentialismus in verflachter Form in Amerika Boden zu gewinnen versucht, als französischer Abklatsch des Denkens von Heidegger, Jaspers und Grisebach, ist bezeichnend für die heutige Kulturpolitik und Kulturpropaganda. Den deutschen Existentialismus in seiner abgründigen Tiefe kann heute vielleicht nur der Deutsche verstehen. Nur er weiß, was es heißt, am Rande des Chaos zu stehen, in den Abgrund hinunterzustarren und dort das reine Nichts zu erblicken, die Fragwürdigkeit des Seins, in das der Mensch «geworfen» ist. Wenn er ein Philosoph ist, hält er diesen Blick aus, verzweifelt nicht und lebt trotzdem seine Existenz als den fragwürdigen Sinn seines Lebens, und zwar in einer heroischen Weise. Es ist die Aufforderung, die schon die Stoa kannte und die Horaz also formulierte:

*Si fractus illabatur orbis
impavidum ferient ruinae.*

(Wenn eine Welt zusammenstürzt, so sollen ihre Trümmer einen Unerschrockenen erschlagen.) In einen solchen Abgrund schaut heute der Deutsche, aber nicht der Amerikaner, dem es auch fern liegt, sich mit dem Nichts herumzuschlagen. Er wäre statt dessen bereit, zu fragen: Was sollen wir denn *tun*? Wie soll dieser Abgrund aufgefüllt werden und mit was? Und wie helfen wir dem Menschen, aus einem Abgrund herauskriechen?

Die heutige amerikanische Erziehungsphilosophie, wie sie sich im Harvard-Bericht ausdrückt, sucht dem Chaos dieses Erziehungsabgrundes, der Sinnlosigkeit einer bloßen technischen Spezialisierung dadurch zu begegnen, daß sie den «*humanities*», also den großen klassischen Grundfragen der Kultur in der allgemeinen Bildung ebenso wie in den sozialen Wissenschaften und in den Naturwissenschaften, vor allem im College, wieder einen ersten Platz einzuräumen sucht. Daß die klassische Kultur damit im amerikanischen Geist einen neuen Advokaten gewinnt, ist erstaunlich und führt uns sofort näher zusammen. Wir können uns in den letzten Fragen leichter verstehen, wenn auch Amerika wieder nach dem Wesen und der Aufgabe des Geistes fragt, wenn es auch in den sozialen Wissenschaften nicht nur die Mittel sucht, um die Sozietät zu gestalten, sondern nach dem grundsätzlichen Sinn und der Aufgabe der menschlichen Gesellschaft fragt, wenn endlich auch in der Naturwissenschaft nicht nur über die Gewinnung fragmentarischer Einzelerkenntnisse nachgedacht wird, sondern über den Sinn der Natur überhaupt, den Platz des Menschen in der Natur und den Zweck, den wir mit der Technik eigentlich verfolgen. Mit dieser Frage, dem Sinn der Technik, ihrer Bedeutung für die Kultur, beschäftigt sich das europäische Denken seit einiger Zeit in Denkern wie Bacon, Hobbes, Leibniz und neuerdings Scheler, Häberlin, Muckermann, Schmalenbach, Bauhofer, Brinkmann und anderen, während amerikanisches Denken sich erst in jüngster Zeit damit befaßt, ohne schon zu einer metaphysischen Fragestellung oder Sinngebung vorzudringen, abgesehen von Hutchins, der ausdrücklich eine metaphysische Grundlegung der höheren Bildung verlangt, da die Religion dies nicht mehr leisten könne.

Der Harvard-Bericht behandelt diese grundsätzlichen Fragen allerdings in einer etwas amerikanischen Weise. Dieser Plan, der der humanistischen Bildung mehr Platz im akademischen Leben erringen will, glaubt, dies am besten dadurch erreichen zu können, daß die großen Texte der Weltliteratur dem jungen Menschen im College nahegebracht werden. Das St. John's College gibt vor allem «*hundred great books*» an, in die der Akademiker eingeführt werden soll.

Dazu gehören Homer und die griechischen Tragödiendichter, Plato, Virgil, von den neueren Shakespeare, Milton, Tolstoj und andere.

In der «*social science*» will dieser Plan sich in ähnlicher Weise mit den Grundlagen des «*Western thought and institutions*» befassen, also mit großen, grundlegenden historischen Ansichten über die Entwicklung der menschlichen Gesellschaft, mit Leitgedanken, wie sie Thomas von Aquino, Machiavelli, Luther, Baudin, Locke, Montesquieu, Rousseau, Adam Smith, Bentham, Mill usw. vorgetragen haben. In der Naturwissenschaft müßte eine Naturphilosophie eine ähnliche Grundlegung besorgen.

Ein solches Standardprogramm wird auch von der Universität Yale vorgelegt, das zwischen den beiden Gesichtspunkten der Humanisierung und der technischen Spezialisierung vermitteln will und also eine Synthese sucht, so wie das auch Princeton im Auge hat.

Eine kritische Durchdringung dieser neuen Philosophie der akademischen Erziehung, von Europa her angestellt, würde zunächst diesen Versuch, der humanistischen und klassischen Bildung wieder einen Platz zu erobern, lebhaft begrüßen.

Daneben aber würde europäisches Denken wohl kaum den Glauben aufbringen, daß diese Humanisierung der höheren Erziehung vor allem erreicht werden könne durch Aufstellung von Vorschriften über die Lektüre einer bestimmten Zahl von klassischen Büchern. Eine Wiederbelebung der klassischen Kultur und der philosophischen Durchdringung aller Wissensgebiete müßte von unserem Standpunkt aus viel mehr von unten aufbauen und die Humanisierung eher funktionell als materiell verstehen. Die hundert besten Bücher dürften nicht einfach als Buch-Arsenal verwendet werden, sondern es müßte gesucht werden, wie der junge Geist nicht nur in die Materie der Leitgedanken eingeführt würde, sondern in die Art, sie durchzudenken und organisch anzueignen. Auch bei einer solchen Neufüllung des jungen Geistes mit klassischer Literatur, mit den Leitgedanken von hundert großen Denkern würden wir noch nicht glauben, einen gewissen Materialismus des Wissens und eine gewisse Säkularisierung und wissenschaftliche Technisierung der Kultur vermeiden zu können. Auch eine bloß äußere Einführung der Philosophie in das Studienprogramm der Universität, eine Verpflichtung der Studenten auf solche Kurse würde noch nicht notwendigerweise jene Geisteshaltung und jene geistige Funktion an sich bilden, und zu innerem Wachstum anregen, wie wir sie von höchster geistiger Kultur erwarten.

Trotzdem würde schon diese Hinwendung zu den klassischen Grundlagen unserer Kultur eine geistige Bekehrung bedeuten. Der Amerikaner hat einen unbegrenzten Glauben an Wert und Macht der Erziehung und denkt hier eigentlich immer noch sokratisch, das heißt, er

glaubt, daß das Wissen um das Gute auch zum Tun des Guten führen würde. Die europäische Erziehungsphilosophie kann nach den Erfahrungen der letzten Jahrzehnte diesen Optimismus nicht mehr aufbringen. Aber vielleicht hat tatsächlich die Alte Welt, die heute verzweifelt, eine Einflößung von solchem Optimismus nötig. Wenn Amerika heute eine tiefere Begründung der Erziehung und der höheren Bildung überhaupt sucht, und zwar in dieser Richtung, wird es auch in seinen Wiederaufbau-Bemühungen in Europa notwendigerweise auf neue Wege gelenkt werden. Es wird daher rasch einsehen, daß es sich nicht nur um politische Reorganisation, um wirtschaftlichen Wiederaufbau handelt, sondern daß das europäische und das deutsche Problem auch von der Kultur her, und gerade von solchen tiefsten Fragen her angefaßt werden muß. Die Vernachlässigung dieser Gesichtspunkte hat sich schon bisher psychologisch und auch politisch gerächt.

Gerade hier wird die kulturelle *Brückenfunktion der Schweiz* in einem neuen Licht sichtbar. Denn wir sind Teil und Träger alter europäischer Kultur; wir verstehen gleichzeitig den Sinn und die Möglichkeiten der Demokratie und sind offen für ihre weitere Entwicklung im Westen. Nachdem das politische und militärische Amerika heute vielleicht erfahren hat, daß weder der Soldat noch der Verwaltungsbeamte in Europa im tieferen Sinne aufbauen kann, sieht eine amerikanische Elite, wie sie in diesem Bericht sich ausspricht, vielleicht ein, daß für dieses Bauen Mittler nötig sind, und entdeckt vielleicht nachträglich die kulturelle Brückenfunktion der Schweiz, die bisher meist übersehen wurde.

Die kulturelle Schweiz ist in stärkstem Maße offen für die Probleme, die heute die amerikanischen Universitäten bewegen. Denn auch wir haben für die Universität ein *Nachkriegsproblem*. Die Erziehungsphilosophen und Denker, die die Nachkriegsaufgaben der Universität durchdenken, wie das Hutchins, Dean Buck, Miller, Flexner, Shedd, Fine, Elliott, Heindel und viele andere tun, ermöglichen uns gerade auf geistigem Gebiet ein Mitdenken und eine Beteiligung, die nicht nur theoretischer Natur sind, sondern zu praktischem Ausgleich führen. Denn ein Hauptproblem des akademischen Lebens in Amerika ist heute auch, den nötigen Abfluß amerikanischer Studenten nach dem Ausland und den Zufluß von fremden Studenten nach Amerika zu regeln. Die schweizerischen Kulturkreise, nicht nur in den Universitäten, sondern auch an den schweizerischen Instituten für internationale Forschung schauen mit stärkster Beteiligung auf die Erfahrungen, die die amerikanische Erziehungsphilosophie während des Krieges mit der Jugend gemacht hat, und auf die neuen Programme, die sie aufstellt, auch wenn es sich keinesfalls um ein bloßes äußeres Uebernehmen von Erfahrungen handeln könnte.

Das amerikanische Denken war bisher eher pragmatisch und nicht historisch orientiert, in einem solchen Maße, daß Hillis Miller sagen kann, daß eine «*appalling ignorance of the facts about this nation's past*», eine erstaunliche Unwissenheit hinsichtlich der eigenen Geschichte in der amerikanischen Jugend bestehe. Das europäische Denken war vielleicht zu stark historisch betont. In der Nähe, in die die einzelnen Nationen heute gerückt sind, wird sich da von selber ein Ausgleich zwischen diesen Denkweisen finden müssen. Wieder einmal hat Amerika seine «*Grenze*» hinausgerückt. Sie liegt heute in Asien und Europa, und an diesen Grenzen wachsen neue Probleme, in unserem Fall das Problem, worin der Wert und der Sinn einer höheren internationalen Erziehung bestehen und wie sie ein Bollwerk werden kann für den Schutz der menschlichen Würde und kultureller Werte oder ein Weg zur Quelle neuer menschlicher Wahrheit. Europa fürchtet sich vor der *Uebertechnisierung* in der amerikanischen Kultur wie vor einer mechanischen und zwangsmäßigen Kollektivierung. Es ist daher beglückt, wenn Amerika nicht nur in der Universität, sondern auch in der neuen *Kultur-Sektion des Staatsdepartementes* die allgemeinen kulturellen Werte schützen und fördern will, oder wenn Raymond Fosdick, der Präsident des *General Educational Board* und Präsident der Rockefeller-Stiftung, in Amerika selbst vor zu viel technischer Schulung warnt und die Notwendigkeit einer liberalen und humanistischen Erziehung neu betont.

Zu diesen akademischen Lebensfragen gehört auch die *Demokratisierung der Bildung*, worauf vor allem Benjamin Fine, *Educational Editor der New York Times*, hinweist. Die Frage heißt hier geradezu, ob Amerika eine demokratische oder aristokratische Erziehung wolle, eine Erziehung für alle oder für wenige. Auch diese Frage soll vom Begriff der Demokratie her entschieden werden.

Die bisherige amerikanische Erziehung war inspiriert von dem pragmatischen Geist von *John Dewey*, der sich übrigens kräftig wehrt gegenüber dem Versuch, die höhere Erziehung auf Bücher und auf alte Philosophie zu gründen³. Heute besteht weithin das Gefühl, daß die amerikanischen Colleges und Universitäten «*on the threshold of a new era*» seien, also auf der Schwelle eines neuen Zeitalters, in dem zwar die demokratische Erziehung vertieft und erweitert wird, wie es auch Dewey will, wobei aber der Sinn der Demokratie selber vertieft und gehoben werden muß. Diese Wandlung des amerikanischen Denkens äußert sich heute vielleicht am stärksten eben in dieser akademischen Unruhe und in diesem Tasten nach neuen Zielen. Sie ist so stark, daß Fine geradezu sagt: «*The American education faces the greatest*

³ John Dewey al., *The authoritarian attempt*, siehe oben.

boom in its 300 years' history». Wir hoffen, daß das nicht nur einen *boom*, einen bombenmäßigen Erfolg, sondern einen wichtigen Aufschwung bedeute, durch den gemeinsame Kulturwerte hüben und drüben wie von einer großen Welle wieder emporgetragen werden.

Vorläufig äußert sich dieser *boom* vor allen Dingen in einem ungeheuren Zudrang der Jugend zu höherer Bildung, sei es, daß diese durch das College abgeschlossen werde oder ihre Vollendung an einer Universität finde, die dann notwendigerweise zu eigentlichem Berufstudium oder zu höherem Research führt. Die Zahlen, um die es sich dabei handelt, sind phantastisch. Alle Universitäten melden, daß eine wahre Raumnot entstehe. Während der letzten Kulturmission hatte der Verfasser, wie schon auf früheren Reisen, wieder Gelegenheit, das akademische Leben an etwa zwölf Universitäten zwischen dem Atlantischen und dem Pazifischen Ozean zu beobachten. Ueberall schnellen die Zahlen der Studenten beängstigend hinauf. Nicht nur die großen, berühmten, alten Universitäten wie Harvard, Yale und Princeton, sondern auch die neueren wie Columbia, Pittsburgh, Chicago, St. Louis und die neuesten in Kalifornien, Berkeley, Stamford, Los Angeles, wissen nicht mehr wohin mit den Studenten. Berkeley zum Beispiel wächst zu einer Weltuniversität hinauf, die jetzt schon gegen 12 000 «Studenten» hat in einer Reihe von affilierten Institutionen, rechnet aber mit 25 000 in den nächsten Jahren. Man kann sich geradezu fragen, ob zur Universität nicht ein *numerus clausus* gehört, wenn sie nicht zu einer Bildungsfabrik werden soll. Das sind Probleme, die nicht nur an den amerikanischen Universitäten empfunden werden, sondern bald auch an den europäischen. Wo der Mensch als Kulturwesen im Mittelpunkt der Erziehung steht, wirkt die Masse beängstigend, auch wenn es akademische Masse ist. Auch die Demokratisierung der höheren Bildung hat ihre Grenzen und wird doch sehr abhängen von den psychologischen Gegebenheiten, auf denen allein die Kultur sich aufbauen kann. Hier wird die Verbindung zwischen Politik und Erziehung sichtbar.

Eines ist sicher. Daß nämlich der Wiederaufbau der Welt, wenn er überhaupt möglich ist, nicht von der Politik und vielleicht nicht einmal so sehr von der Wirtschaft her gesehen, als von einem sozialen und erzieherischen Denken her gesteuert werden muß. Damit muß notwendigerweise — und das wäre eine wahre Bekehrung — der Mensch und die Gemeinschaft wieder in den Mittelpunkt aller politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Bestrebungen treten.

Die Universität wäre wohl kaum an diese Fragen herangegangen, wenn sie nicht durch eine wachsende Unruhe und ein geistiges Vakuum in der Studentenwelt dazu gedrängt worden wäre. Dies ist nicht erst eine Kriegs- oder Nachkriegerscheinung. Der berühmte Psychologe,

Professor *George H. Coe* an der Columbia Universität, hat schon lange vorher in einem Buch «*What Ails Our Youth?*» die Frage gestellt: Was plagt unsere Jugend? Die frühere Begeisterung der akademischen Jugend darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß das bloße Brotstudium eine weitgehende Spezialisierung der akademischen Bildung, daß der äußere Lehr- und Lernbetrieb einen Zustand in der Studentenseele einer Generation erzeugt hat, der tiefere geistige Bedürfnisse und ein höheres Kulturverlangen nicht mehr befriedigt. Vieles ist dafür verantwortlich. Einmal die Verflochtenheit von wissenschaftlichen und Geldinteressen, die *Upton Sinclair* in der Satire «*Goose Steps*» behandelt hat. Dann die tiefreichende Säkularisierung der hohen Bildung überhaupt, die ein Weltphänomen ist, die Entleerung der bisherigen Kultur von transzendenten Werten, die Technisierung der Kultur, die die Seele kalt läßt.

Dann kam der *Krieg* und jetzt die *Heimkehr*. Es ist heute ein ernstliches Studium in den Kirchen, in den staatlichen Departementen und an der Universität, um tatsachenmäßig und psychologisch festzustellen, was der Krieg der akademischen Jugend antat. Mit welchem moralischem, religiösem und kulturellem Erbe sie in den Krieg hineinging und mit welchen mageren Resten von diesem Erbe sie wieder herauskam, um sich, aufs neue enttäuscht, auf die Schulbänke zu setzen.

Amerika ist in einer besonderen Lage, um das zu sehen. Die Vorsehung scheint ihm einzigartige Gelegenheiten anzubieten, um eine neue Ordnung in der Welt herbeizuführen. Gott gebe, daß alle diese Möglichkeiten, dieser Kairos, gesehen und ergriffen werden! Eine welt-historische Möglichkeit nicht zu erfassen, wäre die eigentliche Tragik in der Weltgeschichte. Die erste dieser Möglichkeiten ist die politische, die sich heute auf europäischem Boden rasch verflüchtigt.

Die zweite Möglichkeit, eine tiefe Wandlung herbeizuführen, ist die sozialwirtschaftliche, und die dritte die kulturelle. Wenn die Kultur als Problem und nicht als Fabrikat gesehen wird, als die Frage nämlich, woher der Mensch in einer teils zerstörten, teils vergewaltigten, teils technisierten und veräußerlichten Welt wieder den Mut hernimmt, für höhere geistige Werte zu leben und dabei höhere Bildung nicht als Gegebenes oder Fertiges, sondern immer wieder als Werden-des, als Gabe und Aufgabe zu behandeln. Daß Amerika dieses Problem wenigstens in einer Elite sieht, verrät die Unruhe in der Universität oder bei Dichtern wie bei *Thornton Wilder* in seinem Drama «*On the Skin of our Teeth*», wo er bei allen Weltuntergängen immer wieder lehrt, mit bleibenden geistigen Werten unverzagt eine neue Welt wieder zu beginnen.