



---

# Ulrich Müller

## Bildung als "Megathema"

Roman Herzogs Anstöße zur Bildungspolitik  
in seiner Amtszeit als Bundespräsident (1994 - 1999)

---

Müller, Ulrich: Bildung als Megathema -  
Roman Herzogs Anstöße zur Bildungspolitik in seiner  
Amtszeit als Bundespräsident (1994-1999)

ISBN 3-9808344-1-7

Verlag Robert Helmrich  
Neuenhausener Str. 261  
41515 Grevenbroich

2002

## Inhaltsverzeichnis

<b>Vorbemerkung.....</b>	<b>1</b>
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>2</b>
1.1 Zur Person Roman Herzog .....	2
1.2 Das Amt des Bundespräsidenten.....	5
<b>2 Der Rahmen: Herausforderungen der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse .....</b>	<b>11</b>
2.1 Die wirtschaftliche Globalisierung.....	12
2.2 Das Informationszeitalter .....	25
<b>3 Die Theorie: Möglichkeit und Wirklichkeit der Bildung .....</b>	<b>29</b>
3.1 Herzogs Menschenbild.....	29
3.2 Individuelle Bildungsziele.....	30
3.3 Individuelle Begabung .....	35
<b>4 Bildung in der Praxis .....</b>	<b>39</b>
4.1 Übergreifende Leitlinien .....	39
4.2 Die verschiedenen Sektoren des Bildungs- und Erziehungswesens .....	71
4.3 Strukturelle Aspekte bei der Umsetzung von Reformvorschlägen .....	118
<b>5 Schlussbemerkungen.....</b>	<b>124</b>
5.1 Inhaltliche Gesamtbewertung.....	124
5.2 Möglichkeiten einer Wirkungsanalyse.....	126
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>129</b>

## Detailliertes Inhaltsverzeichnis

<b>Vorbemerkung .....</b>	<b>1</b>
<b>1 Einleitung.....</b>	<b>2</b>
1.1 <u>Zur Person Roman Herzog</u> .....	2
1.2 <u>Das Amt des Bundespräsidenten</u> .....	5
1.2.1 Aufgaben und Kompetenzen .....	5
1.2.2 Herzogs thematische Schwerpunktsetzung.....	8
<b>2 Der Rahmen: Herausforderungen der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse .....</b>	<b>11</b>
2.1 <u>Die wirtschaftliche Globalisierung</u> .....	12
2.1.1 Was versteht Herzog unter „Globalisierung“?.....	12
2.1.2 Innovation als Reaktion auf die Globalisierung.....	13
2.1.2.1 Technische Innovation.....	15
2.1.2.2 Gesellschaftliche Innovation.....	15
2.1.2.3 Institutionelle Innovation.....	16
2.1.2.4 Mentale Innovation.....	17
2.1.3 Bildung und Wissen als Standortfaktor .....	19
2.1.3.1 Finanzierung des Bildungssystems .....	21
2.1.3.2 Staatliche Bildungsausgaben .....	22
2.2 <u>Das Informationszeitalter</u> .....	25
2.2.1 Die „Explosion des Wissens“ .....	25
2.2.2 Lebenslanges Lernen als Reaktion auf die Explosion des Wissens .....	26
2.2.3 Konsequenzen für die Bildungseinrichtungen .....	27
<b>3 Die Theorie: Möglichkeit und Wirklichkeit der Bildung .....</b>	<b>29</b>
3.1 <u>Herzogs Menschenbild</u> .....	29
3.2 <u>Individuelle Bildungsziele</u> .....	30
3.2.1 Beurteilungsfähigkeit.....	31
3.2.2 Kenntnis anderer Sprachen und Kulturen .....	31
3.2.3 Kulturelle / musische Bildung .....	32
3.2.4 Ethische Bildung .....	32
3.2.4.1 Die Notwendigkeit moralischer Orientierung .....	32
3.2.4.2 Der individuelle Nutzen moralischer Standards .....	32
3.2.4.3 Der gesellschaftliche Nutzen moralischer Standards .....	33
3.2.4.4 Die Vermittlung moralischer Standards in der Praxis.....	33
3.3 <u>Individuelle Begabung</u> .....	35
3.3.1 Qualitative Unterschiede in der Begabung .....	35
3.3.2 Quantitative Unterschiede in der Begabung .....	36
3.3.2.1 Förderung von Benachteiligten.....	36
3.3.2.2 Förderung von Hochbegabten.....	37
3.3.2.3 Herzogs Elitebegriff .....	38

<b>4 Bildung in der Praxis .....</b>	<b>39</b>
4.1 <u>Übergreifende Leitlinien</u> .....	39
4.1.1 Erziehung zur (wirtschaftlichen) Selbständigkeit .....	39
4.1.2 Medienkompetenz .....	40
4.1.3 Verkürzung der Ausbildungsdauer .....	43
4.1.3.1 Zustandsbeschreibung .....	43
4.1.3.2 Veränderungsvorschläge.....	45
4.1.4 Bildung im Austausch .....	47
4.1.4.1 Interdisziplinärer Austausch .....	47
4.1.4.2 Internationaler Austausch / Lerngemeinschaft.....	48
4.1.4.2.1 Deutsche im Ausland.....	49
4.1.4.2.2 Ausländische Gäste in Deutschland.....	50
4.1.4.2.3 Die internationale Lerngemeinschaft.....	51
4.1.4.3 Austausch zwischen Theorie und Praxis.....	53
4.1.4.3.1 Austausch zwischen Wissenschaft / Forschung und Wirtschaft .....	53
4.1.4.3.2 Personalaustausch zwischen Wissenschaft / Wirtschaft und Politik.....	54
4.1.5 Bildung als Mittel gegen Arbeitslosigkeit .....	55
4.1.5.1 Hintergründe der Arbeitslosigkeit .....	55
4.1.5.2 Folgen der Arbeitslosigkeit.....	57
4.1.5.3 Bekämpfung der Arbeitslosigkeit .....	59
4.1.5.3.1 Vier Verantwortungsträger .....	59
4.1.5.3.2 Vier notwendige Innovationen .....	62
4.1.6 Bildung als Mittel gegen Extremismus.....	64
4.1.6.1 Ursachen für extremistische Verhaltensweisen und Denkmuster .....	65
4.1.6.2 Die vorbeugende Rolle der Bildung .....	66
4.1.6.2.1 Individuelle Charakterfestigung .....	66
4.1.6.2.2 Die sachliche Auseinandersetzung mit Extremismus im Schulunterricht.....	68
4.2 <u>Die verschiedenen Sektoren des Bildungs- und Erziehungswesens</u> .....	71
4.2.1 Die Familie .....	71
4.2.1.1 Aufgabenbeschreibung .....	71
4.2.1.2 Zustandsbeschreibung .....	72
4.2.1.3 Veränderungsvorschläge.....	74
4.2.1.3.1 Allgemein .....	74
4.2.1.3.2 Abbau finanzieller Rücksichtslosigkeiten .....	74
4.2.1.3.3 Abbau struktureller und institutioneller Rücksichtslosigkeiten .....	76
4.2.2 Elementarbereich .....	77
4.2.2.1 Aufgaben- und Zustandsbeschreibung.....	77
4.2.2.2 Veränderungsvorschläge.....	77
4.2.3 Allgemeinbildende Schulen.....	77
4.2.3.1 Aufgabenbeschreibung .....	77
4.2.3.2 Zustandsbeschreibung und Veränderungsvorschläge .....	80
4.2.3.2.1 Anmerkungen zu einzelnen Schulfächern .....	80
4.2.3.2.1.1 Deutsch .....	81
4.2.3.2.1.2 Fremdsprachen .....	83
4.2.3.2.1.3 Wirtschaft.....	84
4.2.3.2.1.4 Musik .....	85
4.2.3.2.1.5 Religion.....	85
4.2.3.2.1.6 Sport.....	86
4.2.3.2.1.7 Geschichte.....	86
4.2.3.2.2 Die personale Seite: die veränderte Rolle der Lehrer .....	87
4.2.3.2.3 Wettbewerb zwischen den Schulen .....	88
4.2.3.2.4 Differenzierte Förderung nach Begabung.....	89
4.2.3.2.4.1 Differenzierung nach qualitativer Begabung.....	89
4.2.3.2.4.2 Differenzierung nach quantitativer Begabung.....	90
4.2.4 Duale Ausbildung .....	92
4.2.4.1 Aufgaben- und Zustandsbeschreibung.....	92
4.2.4.2 Verbesserungsvorschläge .....	92
4.2.4.2.1 Lehrstellensituation / Rahmenbedingungen.....	92
4.2.4.2.2 Flexibilität der Berufsbilder .....	93
4.2.4.2.3 Minderbegabten-Förderung.....	94
4.2.5 Tertiärer Bereich.....	94
4.2.5.1 Aufgabenbeschreibung .....	94
4.2.5.2 Zustandsbeschreibung .....	97
4.2.5.3 Veränderungsvorschläge.....	98
4.2.5.3.1 Abbau der Überlastung der Hochschulen .....	98
4.2.5.3.2 mehr Wettbewerb .....	99

4.2.5.3.2.1 existierender internationaler Wettbewerb.....	99
4.2.5.3.2.2 angestrebter nationaler Wettbewerb.....	99
4.2.5.3.3 Differenzierung.....	101
4.2.5.3.4 strukturelle Veränderungen.....	102
4.2.5.3.4.1 Dienst- und Tarifrecht.....	102
4.2.5.3.4.2 Leitungsstrukturen.....	103
4.2.5.3.4.3 Studienabbruch / Studienabschlüsse / modularer Studienaufbau.....	103
4.2.6 Forschung.....	104
4.2.6.1 Aufgabenbeschreibung.....	104
4.2.6.2 Zustandsbeschreibung.....	104
4.2.6.3 Veränderungsvorschläge.....	105
4.2.6.3.1 rasche wirtschaftliche Verwertung von Forschungsergebnissen.....	105
4.2.6.3.2 Vermittlung forschungsbezogener Themen in der Öffentlichkeit.....	107
4.2.6.3.3 Strukturelle Änderungen.....	109
4.2.6.4 Ethische Grenzen der Forschung.....	110
4.2.6.4.1 Die Notwendigkeit ethischer Grenzen.....	110
4.2.6.4.2 Kriterien ethischer Orientierung.....	112
4.2.6.4.3 Gentechnologie.....	114
4.3 <u>Strukturelle Aspekte bei der Umsetzung von Reformvorschlägen</u> .....	118
4.3.1 Die Vorteile des Föderalismus und der Subsidiarität.....	118
4.3.2 Situationsbeschreibung: unklare Kompetenzverteilung im Bildungsbereich.....	119
4.3.2.1 Das bestehende Bund-Länder-Verhältnis.....	119
4.3.2.2 Das bestehende Verhältnis zwischen den Ländern.....	120
4.3.3 Veränderungsvorschläge zur Stärkung des Wettbewerbsföderalismus.....	121
4.3.3.1 Veränderungsvorschläge zum Bund-Länder-Verhältnis.....	121
4.3.3.2 Veränderungsvorschläge zum Verhältnis zwischen den Ländern.....	122
<b>5 Schlussbemerkungen.....</b>	<b>124</b>
5.1 <u>Inhaltliche Gesamtbewertung</u> .....	124
5.2 <u>Möglichkeiten einer Wirkungsanalyse</u> .....	126
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>129</b>

## Vorbemerkung

Ziel dieser Arbeit ist eine inhaltliche Darstellung und teilw. Interpretation der verstreut in Herzogs Reden, Interviews und sonstigen Veröffentlichungen eingebetteten Aussagen zu den Themenbereichen Bildung, Forschung und Erziehung sowie ihre Einordnung in den Argumentationszusammenhang. Auf diese Weise sollen die zugrundeliegenden Annahmen und Grundüberzeugungen herausgearbeitet werden.

Das Hauptaugenmerk der Arbeit liegt dabei auf dem Zeitraum von Herzogs Amtszeit als Präsident der Bundesrepublik Deutschland (1994 bis 1999). Ergänzend wird, sofern notwendig oder sinnvoll, auch auf Äußerungen und Veröffentlichungen aus anderen Lebensabschnitten Herzogs zurückgegriffen.

Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die Frage, ob sich die zusammengestellten Fragmente zu einem abgerundeten, widerspruchsfreien Gesamtkonzept einer impliziten Bildungstheorie verbinden lassen. Eine umfassende Quellen- oder Wirkungsanalyse kann dabei im Rahmen dieser Arbeit ebenso wenig geleistet werden wie eine Einordnung in Parteispektren (etwa durch einen Vergleich mit den entsprechenden Grundsatzprogrammen der Parteien); gleichwohl kann sie als Grundlage für solche weiterführenden Untersuchungen dienen.

Die Beschäftigung mit Herzogs Anstößen zur Bildungspolitik umfaßt ein breites thematisches Spektrum, da der Begriff „Bildung“ bei Herzog nicht nur für die berufsbezogene Ausbildung steht. Bei Herzog gehen vielmehr, so Lothar Späth, vom Bildungsbegriff „verschiedenste Bezüge [...] aus, so zu den Themen Jugend, gesellschaftliche und menschliche Werte, geistige Erneuerungsfähigkeit, Wissensgesellschaft und Umgang mit Technologie.“<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Späth, Lothar in: Bissinger (1997), S. 252

# 1 Einleitung

## 1.1 Zur Person Roman Herzog

Roman Herzog, geboren 1934 in Landshut/Bayern, schlug nach seinem Jurastudium mit anschließender Promotion und Habilitation zunächst eine wissenschaftliche Laufbahn ein. Von 1964 bis 1966 war er als Privatdozent an der Universität München tätig, und von 1966 bis 1969 hatte er einen Lehrstuhl für Staatsrecht und Politik an der Freien Universität Berlin inne. Als sich dort ein neues Hochschulgesetz ankündigte, durch das die Hochschulen, so Herzogs Befürchtung, zu Lasten der Forschung zu Stätten der Lehre und Verwaltung degradiert werden würden,<sup>2</sup> wechselte Herzog an die Hochschule für Verwaltungswissenschaften in Speyer, wo er von 1969 bis 1973 einen Lehrstuhl für Staatslehre und Politik innehatte; von 1971 bis 1972 war er neben seiner Lehrtätigkeit außerdem Rektor dieser Hochschule.

1973 nahm Herzog das Angebot des damaligen Ministerpräsidenten Helmut Kohl an, ihn zum Staatssekretär und Bevollmächtigten des Landes Rheinland-Pfalz beim Bund zu ernennen. In dieser Funktion war Herzog gleichzeitig auch Mitglied des Bundesrates. 1978 wurde Herzog Minister für Kultus und Sport des Landes Baden-Württemberg, 1980 Mitglied des Landtages und Innenminister des Landes Baden-Württemberg. 1983 wechselte Herzog zunächst als Vizepräsident zum Bundesverfassungsgericht nach Karlsruhe, wo er 1987 zum Präsidenten ernannt wurde. Als Berichterstatter befaßte er sich mit dem Kriegsfolgerecht, wozu auch das Entschädigungsrecht gehörte, und dem Steuerrecht.<sup>3</sup> 1994 wurde Herzog schließlich zum siebten Bundespräsidenten der Bundesrepublik Deutschland gewählt.

Nach dem Ende seiner Amtszeit im Jahr 1999 übernahm Herzog, der schon vorher angekündigt hatte, daß ein Bundespräsident „nie ganz in Ruhestand“ gehe,<sup>4</sup> diverse Verpflichtungen. So bekleidete er u.a. von Dezember 1999 bis Oktober 2000 als Beauftragter der Bundesregierung das Amt des Vorsitzenden des Konvents für die Ausarbeitung einer Grundrechtscharta der Europäischen Union.<sup>5</sup> Von Januar bis März 2000 leitete er eine Kommission, die im Auftrag der CDU Empfehlungen zum künftigen Finanzregelwerk der Partei erarbeitete. Darüber hinaus moderierte Herzog von Februar bis Oktober 2000 sechs Sendungen im Bayerischen Fernsehen unter dem Titel „Herzog spricht mit ...“.

Festzuhalten bleibt, daß Herzogs Beschäftigung mit der Bildungspolitik in seiner Amtszeit als Bundespräsident nicht nur auf seinen Erlebnissen als Schüler und Student fußt, sondern auch auf seinen praktischen Erfahrungen in Forschung und Lehre und seinen Erkenntnissen aus der konkreten Schulpolitik eines Bundeslandes. Darüber hinaus ist er durch seine ehemalige Tätigkeit als Rektor der Hochschule für Verwaltungswissenschaften und Kultusminister zum einen mit den inneruniversitären Gremien und der Hochschulrektorenkonferenz, zum anderen mit der Kultusministerkonferenz und der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, in der er zeitweise<sup>6</sup> stellvertretender Vorsitzender war, vertraut. Als Staatssekretär hatte er zudem bereits Einblicke in die schwierigen Abstimmungsprozesse des Bundesrates gewonnen.

Auch wenn Herzog als Bundespräsident in seinen Reden oder Interviews oft Bezug nimmt auf frühere berufliche Stationen, sei es zur zeitlichen Einordnung (z.B. „schon im Jahr 1991

<sup>2</sup> Filmer / Schwan (1996), S. 110, 115

<sup>3</sup> Filmer / Schwan (1996), S. 183; Geschäftsverteilungsplan des Bundesverfassungsgerichtes aus den Jahren 1984 und 1994

<sup>4</sup> Herzog (2000a), S. 581

<sup>5</sup> Europäische Kommission (2000)

<sup>6</sup> vom 10.12.1979-2.6.1980, vgl. Protokolle der 39./41. Sitzung der Bund-Länder-Kommission



[...] war ich in meiner damaligen Funktion als Präsident des Bundesverfassungsgerichts hier“),<sup>7</sup> als zusätzliche Legitimation (z.B.: „als ehemaliger Verfassungsrichter weiß ich, wovon ich rede“)<sup>8</sup> oder aus dem jeweiligen inhaltlichen oder lokalen Zusammenhang heraus, bezieht er sich – abgesehen von trivialen Randbemerkungen –<sup>9</sup> inhaltlich nur an einer Stelle positiv auf seine Tätigkeit als Kultusminister,<sup>10</sup> zweimal jedoch deutlich abwertend.<sup>11</sup>

Diese Tatsache ist verwunderlich, da Herzog erstens sehr häufig mit positiver Konnotation auf andere Stationen seines Berufslebens verweist (z.B. seine wissenschaftliche Laufbahn,<sup>12</sup> seine Zeit als Staatssekretär,<sup>13</sup> seine Tätigkeit als Innenminister<sup>14</sup> und vor allem seine Zeit am Bundesverfassungsgericht<sup>15</sup>) und zweitens gerade im Bereich der Bildung – die er zu einem Schwerpunkt seiner Themenpalette als Bundespräsident erklärt – in vielen Bereichen Anknüpfungspunkte zu seinen praktischen Erfahrungen in der Politik bestünden.

Hier in Kürze einige Schwerpunkte, die Herzog als Kultusminister setzte: Mit „sicherem Gespür für populäre Themen“ – so Reker – hat Herzog als Kultusminister einen zweiten schulfreien Samstag im Monat als Maßnahme gegen Schulstreß eingeführt.<sup>16</sup> Damit die Belastung der Schüler durch den zusätzlichen freien Tag auch wirklich sinkt, wurde gleichzeitig die Wochenstundenzahl verringert. Die dadurch notwendige Beschränkung der Stundentafel ermöglichte kleinere Klassen und setzte Lehrerkapazitäten frei, die als Springerreserve für Krankheitsvertretungen fungieren konnten.<sup>17</sup> Andererseits stellte sich Herzog gegen eine Verkleinerung der Klassen auf weniger als 20 Schüler, da ansonsten die Schüler „wirklich im Streß“ seien und keine Chance mehr hätten, „in einer größeren Gruppe mal eine Stunde abzuschnallen und hinter dem Rücken des größeren Vordermannes zu verschwinden“.<sup>18</sup> Auch im Sommer 1979 erwies sich Herzog als Sympathisant der Schüler, als er neue Richtlinien für die Hausaufgaben vorlegte: Der wesentliche Teil der Schularbeit sollte demnach im Unterricht geleistet werden, die Hausaufgaben – für deren Gesamtumfang Herzog Obergrenzen festlegte – müßten ohne Hilfe der Eltern zu lösen sein.<sup>19</sup> Trotz solcher populärer Einzelmaßnahmen schaffte es Herzog nach Rekers Einschätzung aber nicht, seiner Amtszeit als Kultusminister „politisch einen Stempel aufzudrücken“.<sup>20</sup> Er habe, so Reker, keine hochfliegenden gestalterischen Pläne im Gepäck gehabt, sondern statt dessen mehr Wert auf basisnahe Alltagsarbeit gelegt. Herzog sei es vor allem darum gegangen, nach der Zeit der stürmischen Bildungsreformen eine „Beruhigung ins Bildungswesen zu bringen“<sup>21</sup> und eine „Phase der Konsolidierung nach innen“ einzuläuten.<sup>22</sup> Eine größere Lehrplanreform rückte

---

<sup>7</sup> Herzog (1998b), S. 511

<sup>8</sup> Herzog (1998a), S. 328

<sup>9</sup> Herzog (1995), S. 443; (1998b), S. 388

<sup>10</sup> Herzog (1995), S. 574

<sup>11</sup> Herzog (1996), S. 470, 761

<sup>12</sup> Herzog (1995), S. 481, 528; (1996), S. 579, 678, 680; (1998a), S. 27, 41, 99, 140, 398; (1998b), S. 36, 133, 166, 285, 367; (1998b), S. 701, 709; (2000a), S. 357, 365

<sup>13</sup> Herzog (1995), S. 125, 480f; (1998a), S. 148; (2000a), S. 42

<sup>14</sup> Herzog (1995), S. 28; (1996), S. 777; (1998a), S. 162, 164, 616; (1998b), S. 158, 713; (2000a), S. 557

<sup>15</sup> Herzog (1995), S. 31, 184, 289, 298, 453, 462, 543, 564, 615; (1996), S. 234, 272, 482, 647, 745, 777, 782; (1998a), S. 109, 328; (1998b), S. 26, 334, 285, 414, 511, 513; (2000a), S. 55, 145, 364, 595

<sup>16</sup> Reker (1995), S. 90; Bissinger / Jörges (1995), S. 124f

<sup>17</sup> Bissinger / Jörges (1995), S. 123f

<sup>18</sup> Reker (1995), S. 89

<sup>19</sup> Reker (1995), S. 93

<sup>20</sup> Reker (1995), S. 94

<sup>21</sup> Reker (1995), S. 87

<sup>22</sup> Filmer / Schwan (1996), S. 147

er deshalb mit der Erklärung in den Hintergrund, daß entscheidend sei, was der Lehrer aus einem Lehrplan macht und nicht, was im Lehrplan steht.<sup>23</sup> Was bis dahin an neuen Lehr- und Bildungsplänen entwickelt worden war, mußte sich seiner Auffassung nach an den Erfahrungen der Praxis messen lassen; Herzog hielt eine umfassende Bestandsaufnahme als Grundlage für die Weiterentwicklung der Lehrpläne für notwendig.<sup>24</sup>

Als Bundespräsident resümiert Herzog, er sei kein geeigneter Kultusminister gewesen, u.a. da er nie aufgehört habe, Schulfragen aus dem Blickwinkel des Schülers zu sehen.<sup>25</sup> Herzog beschreibt den Entschluß, Kultusminister zu werden, sogar als „dramatischste Fehlentscheidung“ seiner Laufbahn.<sup>26</sup>

---

<sup>23</sup> Reker (1995), S. 89; 92

<sup>24</sup> Filmer / Schwan (1996), S. 147

<sup>25</sup> Reker (1995), S. 89

<sup>26</sup> Herzog (1996), S. 761; Schulze / Schmale (1997), S. 16; Filmer / Schwan (1996), S. 154

## 1.2 Das Amt des Bundespräsidenten

### 1.2.1 Aufgaben und Kompetenzen

Herzog hat sich als Wissenschaftler und Grundgesetzkommentator eingehend mit dem Amt des Bundespräsidenten beschäftigt<sup>27</sup> und kennt, so vermutet der Journalist Peter Ellgaard in einem Interview, „als ehemaliger Verfassungsgerichtspräsident“ wie „wahrscheinlich kein zweiter“ dessen rechtlichen Rahmen.<sup>28</sup> Zu Beginn seiner Amtszeit ist Herzog zunächst selbst der Meinung, er könne in dieser Hinsicht „– jedenfalls theoretisch – nichts Neues lernen“.<sup>29</sup> In einem Interview kokettiert er mit der Möglichkeit, in Zweifelsfällen seinen eigenen Grundgesetz-Kommentar zu Rate ziehen zu können.<sup>30</sup> Später äußert er allerdings die Vermutung, als Verfassungsrechtler die politischen Möglichkeiten des Amtes zu gering eingeschätzt zu haben.<sup>31</sup> Worin bestehen diese Möglichkeiten im einzelnen und worauf fußen sie?

Im Grundgesetz ist dem Amt des Bundespräsidenten ein eigener Abschnitt (Art. 54 bis 61 GG) gewidmet; außer in diesem Abschnitt sind die Aufgaben und Befugnisse des Bundespräsidenten teils verstreut im Verfassungstext beschrieben, teils im einfachen Recht geregelt und teils das Ergebnis langjähriger Staatspraxis. Jochum unterscheidet bei den präsidentialen Einflußmöglichkeiten dementsprechend zwischen

- verfassungsrechtlich festgeschriebenen Rechten und Pflichten und
- Einflüssen aufgrund ungeschriebener Rechte und Pflichten.<sup>32</sup>

Bei den verfassungsrechtlich festgeschriebenen Einflußmöglichkeiten differenziert Jochum wiederum zwischen dem „Einfluss unter politischen Normalbedingungen“ und dem „Einfluss in Krisen- und Ausnahmesituationen“. Die letztere Alternative – laut Herzog die einzige Situation, in der ein Bundespräsident Entscheidungen treffen kann –<sup>33</sup> spielt im thematischen Zusammenhang der vorliegenden Arbeit keine Rolle und wird daher hier vernachlässigt.

Doch auch die verfassungsrechtlich festgeschriebenen Einflußmöglichkeiten unter politischen Normalbedingungen beinhalten kaum relevante Ansatzpunkte für das hier behandelte Thema: Eine Aufzählung der Einflußmöglichkeiten unter normalen politischen Bedingungen, die beim ersten Blick „wie eine stattliche Liste echter Befugnisse aussieht, schrumpft beim zweiten Hinsehen zur Aufzählung staatsnotarieller Rituale“.<sup>34</sup> Herzog selbst betont, der Bundespräsident verfüge über keinerlei exekutive Macht, habe nur schwache Kompetenzen und kaum Entscheidungsbefugnisse.<sup>35</sup> Johannes Gross bezeichnet den Bundespräsidenten vor diesem Hintergrund als „eine Spitze, auf die nichts zuläuft“.<sup>36</sup> Herzog stellt sogar die

<sup>27</sup> Herzog (1996), S. 742; vgl. v.a. Grundgesetzkommentar Maunz/Dürig [Herzog (1986/1987/1997)], Herzog (1966), S. 2193 und Herzog (1971b), S. 286-290

<sup>28</sup> Herzog (1996), S. 704

<sup>29</sup> Herzog (1996), S. 742

<sup>30</sup> Herzog (1996), S. 786

<sup>31</sup> Herzog (2000a), S. 609; Bissinger / Jörges (1995), S. 26

<sup>32</sup> Jochum (2000), u.a. S. 17 und 31

<sup>33</sup> Herzog (1998a), S. 726; schon als Grundgesetz-Kommentator macht Herzog allerdings klar, daß seiner Auffassung nach der Bundespräsident im Fall einer mißglückten oder sehr schwierigen Regierungsbildung zu wenig Kompetenzen besitzt; die entsprechenden Passagen des Grundgesetzes hält er für „relativ unvollständig“. Herzog (1995), S. 586; (1996), S. 784f. Nach Ende seiner Amtszeit untersucht Herzog diese „Strukturmängel der Verfassung“ genauer: Herzog (2000b), u.a. S. 32ff

<sup>34</sup> Jochum (2000), S. 18

<sup>35</sup> Herzog (1998a), S. 585; (1998b), S. 229

<sup>36</sup> zitiert in: Braun (1972), S. 80

These auf, er sei in seiner früheren Funktion als Präsident des Bundesverfassungsgerichtes mächtiger gewesen als später in seiner Funktion als Bundespräsident.<sup>37</sup>

Im Mittelpunkt der nachfolgenden Arbeit steht daher ausschließlich der außerhalb der formellen Entscheidungsrechte ausgeübte Einfluß des Bundespräsidenten. Worin besteht dieser Einfluß im einzelnen? Herzog gibt zu bedenken, daß ein Bundespräsident nach den Vorgaben der deutschen Verfassung wenn überhaupt, nur durch Gespräche und Reden politisch wirken könne.<sup>38</sup> Der erste Präsident der Bundesrepublik, Theodor Heuss, habe den Stil des Präsidentenamtes entscheidend geprägt: „Das Mittel seines Erfolges war [...] die von der Verfassung nicht vorgesehene – allerdings auch nicht ausgeschlossene – Rede“.<sup>39</sup> Auch bei allen seinen Nachfolgern habe der Mangel an Entscheidungsbefugnissen die Rede überproportional in den Vordergrund treten lassen.<sup>40</sup> Der Nachteil, wenig entscheiden zu können, werde aber durch andere Vorteile aufgewogen: Staatspräsidenten mit großen Kompetenzen müßten durch Entscheidungen polarisieren, der Bundespräsident dagegen habe die Möglichkeit, das Gemeinsame im Spektrum der Meinungen (d.h. meist das Moralische)<sup>41</sup> zu betonen.<sup>42</sup> Die Tatsache, schon am Bundesverfassungsgericht losgelöst vom parteipolitischen Geschäft überparteilich tätig gewesen zu sein, sieht Herzog rückblickend als großen Vorteil für die Ausübung des Präsidentenamtes an, da er sich so nicht „von einer Stunde auf die andere [...] vom politischen Fighter in jemanden, [...] der alle repräsentiert und alle anzusprechen hat“, habe verwandeln müssen.<sup>43</sup>

Laut Herzog kann der Bundespräsident über sein Reden und Verhalten (z.B. Auftritte in der Öffentlichkeit<sup>44</sup> und Gespräche „hinter verschlossenen Türen“ mit den politisch Verantwortlichen oder Vertretern von Wissenschaft und Wirtschaft)<sup>45</sup> indirekt Einfluß ausüben.<sup>46</sup> Auf diese Weise sei ihm das „theoretische und moralische Begleiten der Politik“ möglich.<sup>47</sup> Helmut Schmidt weist jedoch darauf hin, daß die Rede des Bundespräsidenten ein „nur sehr indirekt wirkendes Instrument“ ist:

Sie ist keine 'Richtlinie der Politik' im Sinne der grundgesetzlichen Befugnis des Bundeskanzlers. Sie ist auch keine Richtschnur oder kein Richtungssignalelement, dem sich die legislativ oder die exekutiv agierenden Politiker zu unterwerfen hätten – oder dem zu folgen sie wenigstens moralisch gehalten wären. Sondern wenn eine Rede des Bundespräsidenten politisch wirksam ist, dann nur auf dem Wege der Erkenntnis des Zuhörers, der begreift: Jawohl, der Bundespräsident hat Recht. Und auf dem Wege über den Entschluß des Zuhörers: Ich will mich danach richten, aus meinem eigenen freien Willen.<sup>48</sup>

Herzog hält fest, daß er „streng nach dem Grundgesetz“ keine einzige Rede halten müsse, um seine verfassungsgemäßen Aufgaben zu erfüllen. Extrem gesprochen, könne er theoretisch „fünf Jahre im Schloß Bellevue oder in der Villa Hammerschmidt sitzen, Bundeskanzler, Minister und höhere Beamte ernennen, Botschafter empfangen, Gesetze unterzeichnen, Ordensverleihungen aussprechen“, sich bei seinem Staatssekretär über die Kabinettsitzungen

<sup>37</sup> Herzog (1995), S. 470. Ähnlich: (1996), S. 743

<sup>38</sup> Herzog (1998b), S. 37, Herzog (1986/1987/1997), Art. 54 S. 40 Randbemerkung 94

<sup>39</sup> Herzog (1998b), S. 38f

<sup>40</sup> Herzog (1998b), S. 39

<sup>41</sup> Herzog (1998a), S. 731

<sup>42</sup> Herzog (1995), S. 585; (1998a), S. 753; (1998b), S. 40, 699; (2000a), S. 571f

<sup>43</sup> Herzog (1998a), S. 732f

<sup>44</sup> Herzog (1996), S. 704; mitunter habe allein seine Anwesenheit „Signalwirkung“: (1996), S. 463; (1998a), S. 451; (1998b), S. 267

<sup>45</sup> Herzog (1996), S. 704, 752; (1998a), S. 737, 780; (1998b), S. 688; (2000a), S. 554

<sup>46</sup> Herzog (1995), S. 546; Herzog (1996), S. 704

<sup>47</sup> Herzog (1998a), S. 753

<sup>48</sup> Schmidt, Helmut in: Beitlich (1999), S. 148

informieren und „ansonsten den lieben Gott einen guten Mann sein lassen“.<sup>49</sup> Jeder Bundespräsident müsse demzufolge seine Aufgaben immer wieder aufs Neue selbst definieren – insofern beeinflusse nicht nur das Amt den Träger, sondern umgekehrt auch der Träger das Amt.<sup>50</sup> Der Publizist György Konrád äußert die Beobachtung, Herzog habe sich (gemeinsam mit einer darauf spezialisierten Mannschaft) selbst, den Präsidenten, kreiert; der Präsident könne „gemäß der sich periodisch wandelnden Person auch als transzendente Institution aufgefaßt werden“.<sup>51</sup>

Robert Leicht schlägt für Herzog im Gegensatz zum institutionellen Typen („in der strengsten Ausprägung: Richard von Weizsäcker“) die Bezeichnung eines „subversiven Bundespräsidenten“ vor.<sup>52</sup> Herzog selbst präferiert als „pointierte Umschreibung der Wirkungsmöglichkeiten des Bundespräsidenten“ die Bezeichnung eines „subkutanen Präsidenten“, der seine Wirkung entfalte, indem er versuche, durch „Warnen, Mahnen und Ermuntern“ lohnende Diskussionen in Bewegung zu setzen<sup>53</sup> oder Diskussionen, die ihm fehlerhaft zu verlaufen scheinen, zu bremsen.<sup>54</sup> Auf diese Weise könne ein Bundespräsident „Umdenkungsprozesse in der Gesellschaft“ unterstützen oder initiieren.<sup>55</sup>

In dem Bewußtsein, daß ein Präsident nur über das Wort als politische Wirkungsmöglichkeit verfügt und daß die Medien „der Flaschenhals“ sind, „den die präsidiale Rede-Botschaft passieren muß, um Öffentlichkeit zu gewinnen“,<sup>56</sup> bemüht sich Herzog in seiner Amtszeit, die Wirkung seiner Initiativen durch verschiedene Vor- und Nachbereitungsanstrengungen zu optimieren. Dabei legt er den Schwerpunkt eindeutig nicht auf die Saalwirkung seiner Reden, sondern auf ihre Medien- und Breitenwirkung. Zwangsläufig redet er fast ausschließlich nach Manuskript, um dieses als Voraustext der Presse zur Verfügung stellen zu können.<sup>57</sup> Jochum betont, die Tatsache, daß etwa Herzogs Berliner „Ruck-Rede“ vom April 1997 für monatelange Diskussionen über Art und Ursachen des „Reformstaus“ gesorgt habe, sei *auch* das Ergebnis einer die Rede von Anfang an flankierenden PR-Kampagne gewesen.<sup>58</sup> Ähnlich habe Herzog auch das Thema „Bildung“ in begleitende Maßnahmen eingebettet:

Nachdem der Bundespräsident die Zukunft des Bildungswesens bereits in seiner „Ruck“-Rede zum „Megathema“ erklärt und ein halbes Jahr später mit seiner Berliner Bildungsrede auf die Titelseiten der Zeitungen gebracht hatte, galt es der Gefahr entgegenzuwirken, dass diese Initiativen zwar gelobt, aber ebenso schnell in Vergessenheit geraten und ohne praktische Konsequenzen bleiben würden. In dieser Situation griff die Bertelsmann Stiftung eine Anregung des Bundespräsidenten zur Gründung eines „Initiativkreises Bildung“ auf: Sechs mit in- und ausländischen Wissenschaftlern und Praktikern besetzte „Workshops“, die thematisch an die Kernthesen von Herzogs Bildungsrede anknüpften, mündeten Mitte April 1999 in einen von der Stiftung organisierten „Deutschen Bildungskongress“, auf dem der unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten stehende Initiativkreis ein viel beach-

<sup>49</sup> Herzog (1998b), S. 37

<sup>50</sup> Herzog (2000a), S. 576

<sup>51</sup> Konrád in: Beitlich (1999), S. 48

<sup>52</sup> Leicht, Robert in: Schulze / Schmale (1997), S. 48

<sup>53</sup> Herzog (1996), S. 728; (1998b), S. 229, 681

<sup>54</sup> Herzog (1998a), S. 726

<sup>55</sup> Herzog (1996), S. 783

<sup>56</sup> Jochum (2000), S. 55f

<sup>57</sup> Bissinger / Jörges (1995), S. 158; Herzog (2000a), S. 457

<sup>58</sup> Jochum (2000), S. 38f, 55f; Hebel, Stephan (1997); Schwarz (1999), S. 11. Evelyn Roll beschreibt einen weiteren Teil der Medienstrategie: „Vor der Ruck-Rede [...] wurden viele hundert Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens angeschrieben und gebeten, die Rede zu lesen und zu kommentieren. So hatten sie alle miteinander das Gefühl, daran mitgewirkt zu haben, und also auch das Gefühl, dass es eine besondere und besonders gute Rede sein müsse.“ Roll (2000). Ähnlich: Grunenberg (2000)

tetes Memorandum unter dem Titel „Zukunft gewinnen – Bildung erneuern“<sup>59</sup> vorstellte. Der Bundespräsident legte seinerseits mit einer nochmaligen Grundsatzrede nach.<sup>60</sup>

Sein Amtsnachfolger Rau lehnt dagegen die Annahme der Inszenierungsbedürftigkeit großer Reden ab, u.a. da er mit seiner freien Rede eher auf eine große Saalwirkung Wert legt. Er nimmt in Kauf, daß das Medienecho dadurch geringer ausfällt.<sup>61</sup>

### 1.2.2 Herzogs thematische Schwerpunktsetzung

Auch wenn der Bundespräsident eine ganze Reihe von „Pflichtterminen“<sup>62</sup> wahrzunehmen hat (u.a. einen „Marathon“ von Antrittsbesuchen<sup>63</sup> und – in Herzogs Fall – im ersten Jahr eine Welle von 50-Jahr-Gedenktagen),<sup>64</sup> kann er doch durch unerwartete Reden deutliche Akzente setzen.<sup>65</sup> In der inhaltlichen Gestaltung seiner Reden und Interviews ist der Bundespräsident frei von allen thematischen Vorgaben. Herzog stellt einige Kriterien der Themenauswahl dar: ein Bundespräsident müsse langfristige Themen ansprechen<sup>66</sup> und Themen, „von denen er meint, sie seien wichtig oder im Heranreifen und würden in der Öffentlichkeit nicht ausreichend gewürdigt“.<sup>67</sup> Wiederholt betont er, daß er als Bundespräsident nur „Grundlinien“ oder „das Grundsätzliche“ ansprechen könne; sein Amt verbiete ihm, sich in „Tagesdiskussionen“ einzumischen.<sup>68</sup> Herzog legt großen Wert auf die Bedeutung einer zeitlich optimalen Platzierung seiner Äußerungen: „In dem Moment, wo eine Diskussion schon zum Schlagabtausch zwischen den politischen Lagern führt, ist es dem Bundespräsidenten, wenn es nicht um ganz vitale Dinge geht, versagt, sich so zu äußern, daß der Eindruck entstehen könnte, er ergreift Partei. Der Präsident bewegt sich in einem Dilemma: Spricht er ein Thema zu früh an, hört niemand zu. Wartet er ab, läuft er Gefahr, daß ihm die politische Neutralität den Mund verschließt“.<sup>69</sup> Gross äußert die Beobachtung, wenn „das Oberhaupt, das der Kritik entzogen ist, ein Thema belegt, erstickt dessen kritische Behandlung in Watte“.<sup>70</sup> Dieser Gefahr versucht Herzog zu begegnen, indem er sich in der Regel darauf beschränkt, offen Probleme zu benennen und präzise die richtigen Fragen zu stellen; das Fragenstellen sei überhaupt „eine der schärfsten Waffen des Bundespräsidenten“.<sup>71</sup> In seinem Amt sei es ihm untersagt, konkrete Lösungen oder Ratschläge technischer Art anzubieten.<sup>72</sup> Welche Themen besetzt Herzog nun im einzelnen?

Immer wieder deutet Herzog die Existenz einer „Prioritätenliste“<sup>73</sup> von Themen an, auf die er einen besonderen Schwerpunkt zu legen beabsichtigt. So stellt er beispielsweise in Aus-

<sup>59</sup> vgl.: Bertelsmann Stiftung (1999)

<sup>60</sup> Jochum (2000), S. 56f. Im Anhang seiner Veröffentlichung stellt Jochum die Behandlung des Themas Bildung in der Präsidentschaft Herzogs, die inhaltlichen Ziele sowie die Instrumente der öffentlichen Behandlung ausführlich dar: Jochum (2000), S. 73f

<sup>61</sup> Rau (2000a), S. 373 und 379; Grunenberg (2001); Leinemann (2000), S. 71; Roll (2000)

<sup>62</sup> Herzog (1998a), S. 315

<sup>63</sup> Herzog (1998a), S. 146; (1998b), S. 27

<sup>64</sup> Herzog (1996), S. 782

<sup>65</sup> Herzog (1995), 501, 587; (1996), S. 714

<sup>66</sup> Herzog (1995), S. 552; (2000a), S. 530

<sup>67</sup> Herzog (1995), S. 567; (1998b), S. 40

<sup>68</sup> Herzog (1995), S. 32, 489; (1996), S. 86, 777; (1998a), S. 160, 166; (1998b), S. 241

<sup>69</sup> Herzog (2000a), S. 608

<sup>70</sup> Gross (1996), S. 166

<sup>71</sup> Herzog (1996), S. 659, 672; (1998a), S. 322; (1998b), S. 560, 687

<sup>72</sup> Herzog (1995), S. 32, 489; (1996), S. 86, 777; (1998a), S. 160, 166; (1998b), S. 241

<sup>73</sup> Herzog (1996), S. 743

sicht, den Bereich Familienpolitik zu einem festen Thema machen zu wollen.<sup>74</sup> Weitere Themen, die ihm „am Herzen liegen“,<sup>75</sup> sind die Lage des Arbeitsmarktes, das Zurückbleiben Deutschlands im internationalen Technologie-Wettbewerb, die Unübersichtlichkeit der Rechtsvorschriften und die problematische Alterspyramide.<sup>76</sup>

Auch wenn Herzog die Bildungspolitik in seiner Antrittsrede bei der Vereidigung im Deutschen Bundestag am 1. Juli 1994, bei der Herzog seine Position zu den „entscheidenden Fragen unserer Zeit“ skizziert, zunächst nicht aufführt,<sup>77</sup> nutzt er während seiner gesamten Amtszeit zahlreiche Gelegenheiten, um seiner Auffassung zu den Themen Bildung, Forschung und Erziehung Ausdruck zu geben, so z.B.

- anlässlich der Abschlußveranstaltung zum internationalen Jahr der Familie (November 1994),
- anlässlich zweier Abendempfänge für den Wissenschaftsrat (Januar 1995 und Januar 1997) und bei einem Festakt zum 40jährigen Bestehen desselben (Oktober 1997),
- anlässlich des 25jährigen Bestehens der Arbeitsgemeinschaft der Großforschungseinrichtungen und ihrer Umbenennung in Hermann von Helmholtz-Gemeinschaft Deutscher Forschungszentren (November 1995),
- auf dem Festakt des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft anlässlich seines 75jährigen Bestehens (Dezember 1995),
- zur Eröffnung des 15. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (März 1996),
- zum 40jährigen Jubiläum der Bischöflichen Studienförderung „Cusanuswerk“ (Juni 1996),
- vor den Teilnehmern der Hochschulrektorenkonferenz (Juli 1996),
- anlässlich der Jahrestagung der Alexander-von-Humboldt-Stiftung (Juli 1996),
- zur Eröffnung des X. Deutschen Volkshochschultages (November 1996),
- anlässlich des 47. Hochschulverbandstages (März 1997) und
- anlässlich des Festaktes „50 Jahre Kultusministerkonferenz“ (Februar 1998).

Als eigener Schwerpunkt findet die Bildungspolitik erstmals 1997, also im vierten Amtsjahr Herzogs, explizit Erwähnung;<sup>78</sup> seitdem zählt Herzog die Frage der Bildungsreform zu seinen großen Themen.<sup>79</sup> Erst ab diesem Zeitpunkt plaziert Herzog auch Grundsatzreden zum Thema Bildung, Forschung und Erziehung, so v.a. die Reden

- „Aufbruch in der Bildungspolitik“ (November 1997),
- „Erziehung im Informationszeitalter“ (Juni 1998),
- „Über die ethische Verantwortung der Wissenschaft“ (Oktober 1998),
- „Beruf und berufliche Bildung – Sozialisation unserer Jugend“ (Januar 1999) und
- „Zukunft unseres Bildungssystems“ (April 1999).

Unstrittig ist, daß Herzog nicht alle seine Reden Wort für Wort selbst verfaßt; er deutet dies selbst an.<sup>80</sup> Sein Mitarbeiterstab arbeitet ihm zu und liefert Entwürfe oder Themenvorschlä-

<sup>74</sup> Herzog (1995), S. 187, 525; (1996), S. 743; (1998a), S. 709

<sup>75</sup> Herzog (1996), S. 704

<sup>76</sup> Herzog (1996), S. 704f, 731. Zum Thema Unübersichtlichkeit der Rechtsvorschriften und der Steuervereinfachung und -gerechtigkeit („mein Lieblingsthema“) im Besonderen auch Herzog (1998a), S. 428

<sup>77</sup> Herzog (1995), 21-37

<sup>78</sup> Herzog (1998a), S. 536

<sup>79</sup> Herzog (1998a), S. 778f; (2000a), S. 206, 536, 572

<sup>80</sup> Herzog (1996), S. 728

ge, die Herzog dann mit ihnen „von der Idee bis zur letzten Formulierung“ durchdiskutiert.<sup>81</sup> Helmut Schmidt betont, „auch wenn ein Bundespräsident einen großen Mitarbeiterstab und auch Redenschreiber zur Verfügung hat, so war Roman Herzog doch unverkennbar nicht nur der Rhetor, sondern auch – und bevor er das Rednerpult betrat – der Autor seiner Reden“.<sup>82</sup>

---

<sup>81</sup> Schulze / Schmale (1997), S. 311; Winter (1999), S. 227; Beitlich (1999), S. 48; Bissinger / Jörges (1995), S. 14

<sup>82</sup> Schmidt, Helmut in: Beitlich (1999), S. 152. Ähnlich: Roellecke (1999). Mitunter adaptiert Herzog vorgefertigte Reden durch explizite Abweichungen, wie Schröder feststellt: „Ein Bundespräsident braucht Redenschreiber. So viele Reden zu so vielen Anlässen kann kein Mensch nebenbei produzieren. Roman Herzog ist ohne weiteres in der Lage, den Redefluss zu unterbrechen mit dem Satz: `So steht es in meinem Manuskript, ich möchte es aber doch jetzt anders sagen.‘“ Schröder in: Deutscher Altphilologenverband (2001), S. 17



## **2 Der Rahmen: Herausforderungen der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse**

Herzog sieht Bildung und Erziehung als Mittel, Menschen umfassend an eine sich verändernde Lebenswelt heranzuführen. Ziele und Inhalte der Bildung seien dementsprechend abhängig von den Veränderungen der Lebenswelt.<sup>83</sup> Darüber hinaus ist Herzog der Auffassung, das Menschenbild wandle sich „im Lauf der Jahrhunderte, im Aufblühen und Untergehen der Kulturen“.<sup>84</sup> Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, zunächst die Rahmenbedingungen für Bildung aus Herzogs Sicht nachzuvollziehen und erst anschließend das sich hieraus ergebende Bildungsideal zu entwickeln.

Herzog definiert zwei wesentliche Trends als Rahmenbedingungen: die Globalisierung und das sog. Informationszeitalter.

---

<sup>83</sup> Herzog (1998b), S. 565f

<sup>84</sup> Herzog (1998a), S. 439

## 2.1 Die wirtschaftliche Globalisierung

Viele Argumentationslinien, die Herzog bei seinen Überlegungen und Anregungen zum Thema Bildung, Erziehung und Forschung entwirft, beziehen sich, wie später im einzelnen dargelegt wird, auf einen gemeinsamen Fluchtpunkt: das Phänomen der „Globalisierung“. Die Welt sei augenblicklich „in einem Wandel begriffen, wie ihn wohl noch keine Generation vor uns erlebt“ hat.<sup>85</sup> Herzog betont, ein Umbruch dieser Art führe zwangsläufig zu einem Anpassungsbedarf hinsichtlich des Zusammenlebens, des Denkens und des Bewußtseins der Menschen.<sup>86</sup>

### 2.1.1 Was versteht Herzog unter „Globalisierung“?

Laut Herzog ist die Globalisierung, die durch die Technik erst möglich geworden sei<sup>87</sup> und durch die Wirtschaft vorangetrieben werde,<sup>88</sup> trotz der modernen Bezeichnung „ein altbekannter Vorgang“. Ungewohnt und neu sei hieran nur die enorme wissens- und technikbedingte Geschwindigkeit der Veränderungen.<sup>89</sup> Der fortschreitenden Entwicklung trägt Herzog 1999 mit seiner Wortwahl Rechnung, indem er auf dem Weltwirtschaftsgipfel in Davos das Wort „Globalisierung“ durch die Bezeichnung „Globalität“ ersetzt, da sich der „Prozeß“ mittlerweile zum „Zustand“ entwickelt habe.<sup>90</sup> Bis dahin subsumiert Herzog unter dem Oberbegriff „Globalisierung“ („eine ziemlich unsinnige sprachliche Konstruktion“)<sup>91</sup> die seiner Auffassung nach allumfassenden und unaufhaltsamen<sup>92</sup> Folgen dreier rasanter Veränderungen seit dem Ende der 1980er Jahre:

- des Zusammenbruchs der kommunistischen Welt;
- der Integration von mehr als zwei Milliarden Menschen des früheren Ostblocks und des Südens in die marktwirtschaftlich organisierte Weltwirtschaft und
- des enormen Schubs an revolutionären Technologien.<sup>93</sup>

Der Abbau von Handelsschranken, die zunehmende Mobilität von Menschen und Kapital, der technische und organisatorische Fortschritt auf den Gebieten des Transports und der Kommunikation<sup>94</sup> führten zu einem weltweiten Wettbewerb um Produkte, Produktionsverfahren, Arbeitskosten und Arbeitsplätze, Sozialstandards und Standorte.<sup>95</sup>

Nicht nur unsere Produkte und Produktionsverfahren, sondern unsere Unternehmer wie Arbeitnehmer wie Arbeitgeber ganz persönlich stehen immer mehr im weltweiten Wettbewerb. Und auch das reicht nicht aus: Heute müssen sich ebenfalls unser Sozialsystem, unser Arbeitsmarkt, unsere Forschungs- und Innovationsstrukturen, ja unser politisches System insgesamt der internationalen Konkurrenz stellen, sich neuen Problemen anpassen und durch neue Leistungskraft behaupten.<sup>96</sup>

Die alte „Zählweise“, mit der die Staaten der Erde lange Zeit in sauber voneinander getrennte Welten (d.h. in die ideologische „Welt“ der westlichen / östlichen Staaten sowie die sog. „3. Welt“) aufgeteilt wurde, sei obsolet geworden: „Wir leben jetzt in einer Welt, nicht mehr

---

<sup>85</sup> Herzog (1995), S. 95

<sup>86</sup> Herzog (1998b), S. 30

<sup>87</sup> Herzog (2000a), S. 111

<sup>88</sup> Herzog (1998b), S. 30; (1996), S. 331

<sup>89</sup> Herzog (1998a), S. 625. Ähnlich: (1998a), S. 625; (1998b), S. 554

<sup>90</sup> Herzog (2000a), S. 335

<sup>91</sup> Herzog (1996), S. 682

<sup>92</sup> Herzog (1995), S. 220

<sup>93</sup> Herzog (1995), S. 220. Ähnlich: (1995), S. 138ff; (1996), S. 225

<sup>94</sup> Herzog (1998a), S. 298

<sup>95</sup> Herzog (1995), S. 221

<sup>96</sup> Herzog (1996), S. 508. Ähnlich: (1996), S. 293

in drei voneinander abgeschotteten Welten“.<sup>97</sup> Eine Weltwirtschaft sei an die Stelle einzelner Nationalökonomien getreten,<sup>98</sup> die sogenannten „Weltmärkte“ seien zu einem „Weltinnenmarkt“ zusammengewachsen.<sup>99</sup> Diese Veränderung berge – abgesehen von einer potentiell positiven Wirkung auf die Friedenssicherung<sup>100</sup> und auf die Bekämpfung von Hunger und Armut – in wirtschaftlicher Hinsicht sowohl Chancen als auch Risiken:

- Positiv sei, daß in Osteuropa, Lateinamerika und Asien neue Absatzmärkte und neue Partner mit ähnlichen politischen Interessen heranwüchsen.<sup>101</sup>
- Risikoreich sei dagegen, daß in den Industrieländern Arbeitslosigkeit und ein Abbau des Sozialstaates und vielen Beschäftigten ein Einkommensrückgang drohe, da die Industrieländer nun auf dem Weltmarkt mit Wettbewerbern konkurrieren müßten, die „den scheinbaren Standortvorteil geringerer sozialer Verantwortung,<sup>102</sup> im Klartext: geringerer Sozialkosten, haben“.<sup>103</sup>

Herzog legt Wert auf die Feststellung, der Standort Deutschland werde nicht durch die Globalisierung an sich bedroht. Das wäre nur dann der Fall, wenn sich Politik, Wirtschaft und Gesellschaft, Arbeitgeber und nicht zuletzt auch die Gewerkschaften nicht angemessen und rasch genug auf den Tempowechsel der Veränderung einstellen würden.<sup>104</sup> Es sei zwecklos, die Augen vor der Globalisierung zu verschließen oder „Wagenburgen“ zu errichten.<sup>105</sup> Deutschland als „Vizeweltmeister im Export“ könne sich der globalisierenden Wirtschaft nicht entziehen;<sup>106</sup> risikoscheues Nichthandeln sei langfristig sowohl auf Seiten der Wirtschaft als auch auf Seiten des Staates risikoreicher als risikobereites Handeln.<sup>107</sup> Eine Abschottung sei undenkbar, da Deutschland ein „großer Industriestaat mit zwei Mankos“ sei: „Wir haben fast keine Rohstoffe, mit denen unsere Industrie arbeiten kann, und wir würden alt aussehen, wenn wir das, was in Deutschland produziert wird, nur auf den deutschen Märkten verkaufen wollten“.<sup>108</sup>

### 2.1.2 Innovation als Reaktion auf die Globalisierung

Herzog äußert die Hoffnung, es werde sich zunehmend die Erkenntnis durchsetzen, „daß wir gar keine andere Wahl haben, als aus der Globalisierung das Beste zu machen“.<sup>109</sup> Der Staat dürfe nicht „Bremsen des Wandels“ sein, sondern müsse als „Katalysator und zugleich Moderator des Umbruchs“ fungieren.<sup>110</sup> Da eine Abschottung auch eine Abkoppelung vom Fortschritts- und Zukunftsprozeß impliziere,<sup>111</sup> empfiehlt Herzog eine „Strategie der Offen-

<sup>97</sup> Herzog (1998a), S. 232; (1995), S. 221.

<sup>98</sup> Herzog (1998a), S. 268

<sup>99</sup> Herzog (1998a), S. 298

<sup>100</sup> Für Herzog ist die potentiell friedentiftende Wirkung aufgrund der wechselseitigen wirtschaftlichen und politischen Abhängigkeit der „allergrößte Wert der wirtschaftlichen Globalisierung“. Herzog (1998a), S. 634

<sup>101</sup> Herzog (1995), S. 221; (1996), S. 225

<sup>102</sup> An anderer Stelle relativiert Herzog diese Formulierung: in diesen Ländern werde zwar keine kostspielige Absicherung durch den Sozialstaat praktiziert, diese werde jedoch oft durch „kommunitäres Denken und Familienstrukturen“ ersetzt. Herzog (1995), S. 226. Ähnlich: (1998a), S. 663.

<sup>103</sup> Herzog (1995), S. 221f, 267. Ähnlich (1995), S. 591; (1996), S. 226

<sup>104</sup> Herzog (1996), S. 682 und (1998a), S. 131

<sup>105</sup> Herzog (1995), S. 265; (1996), S. 226; (1998a), S. 625; (1998b), S. 31 und 415; (2000a), S. 347

<sup>106</sup> Herzog (1998a), S. 298

<sup>107</sup> Herzog (1995), S. 140

<sup>108</sup> Herzog (1998b), S. 732

<sup>109</sup> Herzog (1998a), S. 489

<sup>110</sup> Herzog (1998b), S. 526

<sup>111</sup> Herzog (1998a), S. 631

heit“ als einzig erfolgversprechende Reaktion auf die Folgen der Globalisierung:<sup>112</sup> „nicht Protektionismus und Isolierung, sondern Innovation, Öffnung und Beweglichkeit“ seien die beste Methode, im globalen Wettbewerb zu bestehen; „Globalisierung ist dann kein Schicksal, dem wir hilflos ausgeliefert sind, sondern ein Prozeß, den wir auch von uns aus erfolgreich beeinflussen und gestalten können“.<sup>113</sup> Die Gesellschaft dürfe nicht im Globalisierungsschock erstarren.<sup>114</sup>

Wenn Deutschland durch die globalisierte Weltwirtschaft der Konkurrenz von Ländern mit wesentlich geringeren Sozialkosten ausgesetzt ist, gebe es zwei denkbare Reaktionen: eine Absenkung der Sozialkosten auf das Niveau der Konkurrenten oder eine Anpassung des Waren- und Leistungsangebotes.<sup>115</sup> Die erstgenannte Möglichkeit scheidet aus: „das würden die Menschen nicht hinnehmen und entspräche auch nicht den Wertvorstellungen unserer Gesellschaft“.<sup>116</sup> Konsequenterweise plädiert Herzog daher für die zweite Strategie: Wenn Leistungen und Produkten, die auch Konkurrenten mit wesentlich niedrigeren Sozialkosten erarbeiten können, keine dauerhafte Abhilfe schaffen könnten, müsse man sich auf solche konzentrieren, zu deren Erzeugung die Konkurrenten noch überhaupt nicht imstande sind. Dabei unterscheidet Herzog „Spitzenqualitäten im Rahmen schon bekannter Produktreihen“ und „völlig neue, anderen überhaupt noch nicht zugängliche Leistungen“.<sup>117</sup>

Ein Hochlohnland könne auf freien Märkten langfristig nur mit Produkten höchster Qualität, Neuheit und Wertschöpfung, das heiße aber auch: nur bei dauerhafter Bereitschaft zum Wandel, wettbewerbsfähig bleiben.<sup>118</sup> Herzog vermeidet jedoch die Formulierung, eine „Sicherung *des Wirtschaftsstandorts Deutschland*“ sei nötig, um dem „einfache[n] Bürger“ deutlich zu machen, daß es „um sein eigenes Schicksal und nicht nur um die Gewinnchancen `der Wirtschaft` – also gewissermaßen einiger `Wirtschaftsbosse` – geht“.<sup>119</sup> Wolle Deutschland auch in Zukunft die kürzesten Arbeitszeiten, die höchsten Einkommen und das stärkste Sozialsystem, also seinen wirtschaftlichen und sozialen Wohlstand, behalten „dann müssen wir [...] in den technischen Entwicklungen, aber auch in der Beweglichkeit und in der Produktivität den anderen immer um zwei Pferdelängen voraus sein“.<sup>120</sup> „Und das“, so Herzog 1994 in einem Interview, „sind wir im Augenblick [...] nicht“.<sup>121</sup> Ein „Verlust wirtschaftlicher Dynamik, die Erstarrung der Gesellschaft“ und eine „unglaubliche mentale Depression“ seien Charakteristika des aktuellen Zustandes, den Herzog als Krise begreift; in Amerika und Asien würden die Produktionszyklen währenddessen immer kürzer und das Tempo der Veränderung immer größer.<sup>122</sup> Permanente Innovation sei in hochtechnisierten Gesellschaften eine Daueraufgabe.<sup>123</sup>

Daher fordert Herzog seit Beginn seiner Amtszeit dazu auf, sich um eine umfassende „Innovation“ in Deutschland zu bemühen; nur durch Innovation seien Arbeitsplätze, Wohlstand

<sup>112</sup> Herzog (1998b), S. 421f

<sup>113</sup> Herzog (1998a), S. 633. Diese Stelle u.a. widerlegt Raabes These, Herzog schließe „Gestaltungsmöglichkeiten [...] von vornherein aus“, es könne „nur um die bestmögliche Vorbereitung auf die Bewältigung eines quasi naturhaft gegebenen `multikulturellen Kosmos` gehen, welcher nicht einmal antizipierbar“ sei. Raabe (1998), S. 3

<sup>114</sup> Herzog (1998b), S. 273

<sup>115</sup> Herzog (1998a), S. 663f

<sup>116</sup> Herzog (1998a), S. 663

<sup>117</sup> Herzog (1998a), S. 664

<sup>118</sup> Herzog (1998a), S. 298. Ähnlich: (1996), S. 524

<sup>119</sup> Reker (1995), S. 145

<sup>120</sup> Herzog (1995), S. 222; ähnlich: (1996), S. 122 und 226; (1998a), S. 664; Bissinger / Jörges (1995), S. 25f

<sup>121</sup> Herzog (1995), S. 591

<sup>122</sup> Herzog (1998a), S. 524

<sup>123</sup> Herzog (1998a), S. 539

und soziale Sicherheit zu sichern.<sup>124</sup> Herzog warnt davor, den Begriff Innovation rein *technisch* zu verstehen; genauso wichtig seien die *institutionellen, gesellschaftlichen* und vor allem *geistig / mentalen* Aspekte der Innovation.<sup>125</sup> Nur so könne Deutschland im Wettbewerb der Ideen, der Produkte, der Standorte, der Sozialstandards und der Institutionen auf Dauer bestehen.<sup>126</sup>

Im folgenden soll übersichtsartig dargestellt werden, welche Rolle die Bildungspolitik in den obengenannten vier Aspekten der Innovation spielt; in Kapitel 4 werden die von Herzog geforderten praktischen Konsequenzen für die Bildungspolitik eingehender erläutert.

### 2.1.2.1 Technische Innovation

Herzog vertritt die Ansicht, die Globalisierung zwingt uns, besser zu sein „als die anderen, wenn wir unseren Wohlstand und vor allem unser soziales Netz halbwegs behalten und wenn wir vor allem das Grundübel unserer Zeit, die Arbeitslosigkeit, besiegen wollen.“<sup>127</sup>

Es sei daher unabdingbar, einen „Innovationsvorsprung“ vor den Konkurrenten auf dem Weltmarkt zu halten, um neue Produkte anbieten zu können, die denen der Konkurrenten technologisch zwei, drei Schritte voraus sind.<sup>128</sup> Deutsche Defizite in der Mikroelektronik, der Informationstechnik und der modernen Bio- und Gentechnologie müßten energisch abgebaut werden; der Anschluß an neue Technologien dürfe nicht verloren gehen.<sup>129</sup>

Wie aber läßt sich ein ständiger technologischer Vorsprung erreichen und erhalten? Laut Herzog ist es die „Qualität der Bildung und Forschung“, die „über die Zukunftschancen unseres Landes und insbesondere darüber [...], ob wir das bei uns erreichte Wohlstandsniveau langfristig sichern können“, entscheidet.<sup>130</sup> Bildung und Forschung seien, sofern die Forschungsergebnisse rasch in Produkte umgesetzt würden, „die Triebfedern für Innovationen, Strukturwandel und die Schaffung der so dringend benötigten neuen Arbeitsplätze“.<sup>131</sup>

### 2.1.2.2 Gesellschaftliche Innovation

Güter der traditionellen Industrie lassen sich Herzog zufolge in den Reformländern des Ostens und in den Entwicklungsländern des Südens oft effizienter produzieren, weshalb Deutschland sich eher auf Wachstum durch Investitionen in die Köpfe konzentrieren sollte.<sup>132</sup> Der Staat habe seine Verantwortung für die Bildung als Quelle gesellschaftlicher Innovation wahrzunehmen. Bildung sei das eigentliche Geheimnis der wirtschaftlichen Entwicklung und Wettbewerbsfähigkeit. Dies zeige „die wissenschaftliche und wirtschaftliche Blüte Deutschlands in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhundert und die jeweils eigene Dynamik Japans und der USA heute“.<sup>133</sup>

In diesem Zusammenhang mahnt Herzog auch die Bereitschaft an, neue Wege der Bekämpfung von Arbeitslosigkeit nicht von vornherein auszuschließen.<sup>134</sup> Gesellschaftliche Innova-

<sup>124</sup> Herzog (1995), S. 160. Den Grundgedanken vertritt Herzog bereits in Herzog (1973), S. 214.

<sup>125</sup> Herzog (1996), S. 294; (1995), S. 143; 160. Z.T. auch (1998a), S. 634

<sup>126</sup> Herzog (1996), S. 294

<sup>127</sup> Herzog (2000a), S. 532

<sup>128</sup> Herzog (1996), S. 739

<sup>129</sup> Herzog (1996), S. 523

<sup>130</sup> Herzog (2000a), S. 300

<sup>131</sup> Herzog (2000a), S. 300

<sup>132</sup> Herzog (1995), S. 145f

<sup>133</sup> Herzog (1995), S. 146

<sup>134</sup> Herzog (1995), S. 147ff

tion lasse sich zwar nicht verordnen, aber doch durch Gestaltung der Rahmenbedingungen, durch institutionelle Innovation fördern.<sup>135</sup>

### 2.1.2.3 Institutionelle Innovation

Wie aber soll der Staat Rahmenbedingungen gestalten, damit diese der Innovation förderlich und nicht hinderlich sind? Herzog erläutert seine grundsätzliche Einstellung zu der Notwendigkeit und Beschränktheit staatlicher Rahmenbedingungen in freiheitlichen, marktwirtschaftlichen Gesellschaften mit einem Vergleich: Es sei, „salopp gesprochen, wie auf dem Fußballplatz“:

Es gibt Spieler und es gibt Spielregeln. Die Spieler sind frei. Sie kämpfen innerhalb der Regeln, um Tore zu schießen. In den Regeln dagegen ist lediglich festgelegt, daß grobe Mißgriffe wie Foul, Handspiel und Abseits nicht erlaubt sind. Sie dürfen nur dazu führen, daß alle Spieler faire Chancen haben, im übrigen lassen sie aber der Leistung und dem Wettbewerb breiten Raum. Würden die Regeln weitergehen – und davon kann man in unserer Gesellschaft reden –, so schliefe das Spiel ein, und auf die Dauer hätte auch keiner mehr Lust, sich überhaupt auf das Spielfeld zu begeben. Und spielen müssen die Spieler selbst. Können sie nichts, bringen sie keinen Kampfgeist oder keine Lust zum Spielen mit, so wird ebenfalls nichts aus der Sache. [...] Wie auf dem Fußballplatz ist es auch in der Gesellschaft und ganz besonders in der Wirtschaft: Nur wenn es genug Handlungsfreiheit gibt, wenn die Regeln einerseits eingehalten werden und andererseits nicht überhand nehmen, und wenn es schließlich den Akteuren nicht an Mut, Phantasie und Risikobereitschaft fehlt, wird etwas aus der Sache.<sup>136</sup>

Herzog betont, daß z.B. „ethische Rahmenbedingungen“ in einer offenen Gesellschaft notwendig seien, um „Spielregeln“ für das Verhalten der Marktteilnehmer festzusetzen.<sup>137</sup> Auch könne nur durch das Kartell- und Wettbewerbsrecht, das Tarif- und Arbeitsrecht oder die Umweltschutzregeln die Gleichheit der Startbedingungen sichergestellt, der Mißbrauch marktbeherrschender Positionen verhindert und generell der wirklich Schwache geschützt werden.<sup>138</sup> Die Kunst der Sozialen Marktwirtschaft liege allerdings darin, daß der Staat sich nur dort einmische, wo der Markt versage.<sup>139</sup> Ein schlanker Staat schaffe Raum für eine dynamischere Wirtschaft.<sup>140</sup> Insofern seien die Regelungen der Sozialen Marktwirtschaft nichts Statisches, sondern blieben dauerhaft anpassungsbedürftig, aber auch anpassungsfähig.<sup>141</sup>

Herzog meldet in der Frage, ob die Anreize noch richtig gesetzt seien, ob das erwünschte Verhalten noch lohnend gemacht und der notwendige Spielraum für Eigenverantwortung und Wagemut gewährt werde, erhebliche Zweifel an. In Deutschland sei es ein „beliebtes Spiel“, alles bis ins Detail vorzuschreiben.<sup>142</sup> Es treffe zu, „daß sich bei uns im Laufe der Jahrzehnte ein Wust an Paragraphen angehäuft hat, deren Sinn oft nicht mehr einleuchtet, auch wo sie vielleicht ursprünglich einmal ihre Berechtigung gehabt haben. Solche Summierungen an sich wohlgemeinter Vorschriften haben mittlerweile zu Intransparenz und Ineffizienz geführt“.<sup>143</sup> Deregulierung tue deshalb Not.<sup>144</sup> Im Bereich der Bildungspolitik bedeute dies v.a. die Sicherstellung eines stärkeren Wettbewerbs zwischen den Hochschulen.<sup>145</sup>

<sup>135</sup> Herzog (1995), S. 147

<sup>136</sup> Herzog (1996), S. 117f

<sup>137</sup> Herzog (1998b), S. 282. Ähnlich: (2000a), S. 531

<sup>138</sup> Herzog (1998b), S. 282f

<sup>139</sup> Herzog (1996), S. 125

<sup>140</sup> Herzog (1995), S. 147

<sup>141</sup> Herzog 1996), S. 114; (1998b), S. 274; (2000a), S. 531

<sup>142</sup> Herzog (1998b), S. 283

<sup>143</sup> Herzog (1998b), S. 466

<sup>144</sup> Herzog (1998b), S. 466; (1995), S. 147f

<sup>145</sup> Herzog (1995), S. 147

Neben der Subventionspraxis und der „zähen Verteidigung wettbewerbsbeschränkender Refugien“ bemängelt Herzog auch Mißstände im Bereich der sozialen Zuwendungen:<sup>146</sup> in Bezug auf die sozialen Bedingungen sei zu lange ein „Weg der Überforderung des Staates und der gleichzeitigen Unterforderung des Individuums“ beschritten worden.<sup>147</sup> Der Staat habe „– mit unserem Mandat – jahrzehntelang an den Gitterstäben eines goldenen Käfigs gearbeitet“.<sup>148</sup> Daher sei es geboten, den Menschen statt staatlicher Bevormundung und Abschöpfung wieder größere – auch finanzielle – Spielräume für eigenverantwortliches Handeln zu geben.<sup>149</sup> Nur so könnten individuelle Eigenverantwortung und Risikobereitschaft, nach Herzogs Auffassung wesentliche Grundlagen der Sozialen Marktwirtschaft, gestärkt werden.<sup>150</sup>

#### 2.1.2.4 Mentale Innovation

In seiner wohl bekanntesten öffentlichen Stellungnahme, der sog. „Berliner Rede“, faßt Herzog pointiert zusammen: Der Nachholbedarf an Reformen habe sich in Deutschland allgemein geradezu aufgestaut; durch das Land müsse „ein Ruck gehen“.<sup>151</sup> In nachfolgenden Interviews erläutert Herzog, er habe sich mit dieser Rede nur zum Teil an die politisch Verantwortlichen gewandt. Vor allem habe sich sein Appell an die Gesellschaft, an alle Deutschen, gerichtet, da deren Mentalität entscheidend sei; mit dem „Ruck“ sei zunächst ein „Ruck in den Köpfen“ gemeint.<sup>152</sup> Zwei Drittel des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Geschehens würden nicht von der Politik bestimmt oder gesteuert, sondern entstammten „dem Geist, der Kreativität und dem Mut der Gesellschaft und insbesondere auch der Wirtschaft“.<sup>153</sup> Der Modernisierungstau in Deutschland beruhe letztlich auf einem Umsetzungs-, nicht auf einem Erkenntnisproblem. Die dringende Modernisierung von Wirtschaft und Gesellschaft gehe „mit quälender Langsamkeit“ voran.<sup>154</sup> Helmut Schmidt äußert in einer Reaktion auf die sog. „Ruck-Rede“ die Einschätzung, Herzog habe mit seinem Appell „auf keinem Felde noch mehr recht als auf den Feldern von Forschung und Entwicklung“.<sup>155</sup> Herzog ist selbst der Ansicht, im Bildungsbereich bewege sich am Wenigsten.<sup>156</sup> Daher hakt er in diesem Punkt mit seiner Rede „Aufbruch in der Bildungspolitik“, die er als Fortführung der „Ruck-Rede“ speziell für den Bildungsbereich sieht, und mit der Rede „Zukunft unseres Bildungssystems“ nach. Die mentale und intellektuelle Verfassung des Standorts Deutschland, so Herzog, sei schon heute wichtiger als der Rang des Finanzstandortes oder die Höhe der Lohnnebenkosten.<sup>157</sup>

Herzog weist darauf hin, daß die beim Stichwort „institutionelle Innovation“ genannte „Überschrift Deregulierung“ noch zu global sei: wenn der Staat Freiheit gebe, sei dies „ja noch keine Garantie, daß die Bürger davon Gebrauch machen“.<sup>158</sup> Es seien mentale Ände-

---

<sup>146</sup> Herzog (1998a), S. 426

<sup>147</sup> Herzog (1998b), S. 274

<sup>148</sup> Herzog (1998a), S. 425f

<sup>149</sup> Herzog (1998b), S. 275

<sup>150</sup> Herzog (1996), S. 176

<sup>151</sup> Herzog (1998a), S. 539

<sup>152</sup> Herzog (1998a), S. 773; (1998b), S. 643, 658, 670, 700, 715; (2000a), S. 572f

<sup>153</sup> Herzog (1998a), S. 780; (1998b), S. 643

<sup>154</sup> Herzog (1998a), S. 526

<sup>155</sup> Schmidt (1999), S. 107

<sup>156</sup> Herzog (1998b), S. 682

<sup>157</sup> Herzog (1998a), S. 527

<sup>158</sup> Herzog (1995), S. 574

rungen vonnöten, denn nur wenn die „Wirtschaftssubjekte“ von den ihnen gebotenen Möglichkeiten auch Gebrauch machten, entstünde aus Deregulierung „wirtschaftliche Freiheit“.<sup>159</sup> Nötig sei eine Verbesserung der mentalen Standortfähigkeit Deutschlands worunter Herzog eine „Bereitschaft zum Wandel [...] in Wirtschaft, Gesellschaft, Staat und Technik“ statt einer „Beharrung auf Hergebrachtem und dem Liebgewonnenem“ versteht.<sup>160</sup> Insofern sei die mentale Innovation Voraussetzung für das Gelingen der drei anderen Innovationsprozesse.<sup>161</sup>

Anhand von fünf Beispielen verdeutlicht Herzog mögliche Ansatzpunkte der mentalen Innovation:

- Abschied vom Besitzstandsdenken,
- Überwindung dogmatischer Tabus, der sog. „geistigen Besitzstände“,<sup>162</sup>
- Mut zu Visionen im Unterschied zu Utopien,
- Wiederbelebung von Leistungs- und Risikobereitschaft und schließlich, „alles mit einem Wort zusammengefaßt,
- Unternehmungslust: „Nicht nur die Unternehmer, das ganze Volk muß wieder unternehmungslustig werden“.<sup>163</sup>

Als Vorbild führt Herzog die USA an, ein Land, „dessen Leidenschaft und dessen Abenteuer“, wie er mit Carl Zuckmayer sagt, „die Zukunft ist“. In Deutschland dagegen gebe es zu viele Menschen, „die die Zukunft eher als Apokalypse beschreiben denn als Chance begreifen“.<sup>164</sup> Die optimistischere und wagemutigere amerikanische Einstellung zeige sich besonders darin, daß die berufliche Selbständigkeit die bevorzugte Form der Selbstverwirklichung in den USA sei. Demgegenüber strebten in Deutschland die meisten Berufsanfänger nach „einem vermeintlich sicheren, abhängigen Beschäftigungsverhältnis, am liebsten mit beamtenrechtlichen Aussichten“,<sup>165</sup> obwohl die Chancen auf ein solches zusehends abnehmen.<sup>166</sup>

Ökonomische Selbständigkeit sei „die Unruh, die das Uhrwerk unsrer Wirtschaft in Bewegung hält und deshalb eine Grundlage für unseren Wohlstand und damit auch unsere Zukunft bildet“.<sup>167</sup> Schon ein einziger innovativer Unternehmer könne eine ganze Branche unter Veränderungsdruck setzen wie ein Hecht, der „im Teich die Karpfen in Bewegung hält“.<sup>168</sup> Da nun unsere Gesellschaft von Innovation abhängig sei, sei es zwingend erforderlich, u.a. durch die Förderung von Selbständigkeit eine der führenden Innovationskulturen zu bleiben, um den Verlust traditioneller Märkte zu verschmerzen.<sup>169</sup> Selbständigkeit schaffe zugleich Arbeitsplätze und Innovation (mehr zum Thema Selbständigkeit unter 4.1.1).<sup>170</sup>

Mentale Innovation müsse, so Herzog, schon in der Jugend, in den Schulen und an den Hochschulen beginnen. Der Bildungspolitik käme auch hier eine zentrale Bedeutung zu,

---

<sup>159</sup> Herzog (1995), S. 574

<sup>160</sup> Herzog (1996), S. 520

<sup>161</sup> Herzog (1995), S. 149

<sup>162</sup> An anderer Stelle nennt Herzog zwei beispielhafte Haltungen für geistige Besitzstände: „Das haben wir schon immer so gemacht“ oder „dafür haben wir keine Formulare“. Herzog (1996), S. 126

<sup>163</sup> Herzog (1995), S. 150

<sup>164</sup> Herzog (1996), S. 520

<sup>165</sup> Herzog (1996), S. 521 und 677; (1998a), S. 711; (1998b), S. 467 und S. 705

<sup>166</sup> Herzog (2000a), S. 206

<sup>167</sup> Herzog (1995), S. 518

<sup>168</sup> Herzog (1995), S. 518. Ähnlich (1998b), S. 465

<sup>169</sup> Herzog (1995), S. 520

<sup>170</sup> Herzog (1996), S. 521



denn sie ermögliche eine Persönlichkeitsausbildung, die junge Menschen „wetterfest“ mache.<sup>171</sup>

### 2.1.3 Bildung und Wissen als Standortfaktor

Wie im Vorhergehenden aufgezeigt, ist Herzog der Auffassung, im Zuge der Globalisierung hätten die westlichen Industrieländer in den vergangenen Jahren ihre „traditionellen Trümpfe“, nämlich die Vorherrschaft in Bildung und moderner Technologie sowie den „Systemvorteil der Marktwirtschaft“ verloren.<sup>172</sup> Daher sei jetzt die Fähigkeit zur Innovation der maßgebende Faktor, der über unser Schicksal entscheidet.<sup>173</sup> Der Schlüssel dieser Innovationsfähigkeit wiederum liege in der Bildung.<sup>174</sup>

Wer sich den höchsten Lebensstandard, das beste Sozialsystem und den aufwendigsten Umweltschutz leisten wolle, müsse somit notwendigerweise auch das beste Bildungssystem aufweisen.<sup>175</sup> Bildung habe sich zu einem entscheidenden Standortfaktor und zu einem Schlüsselkriterium für wirtschaftliches Wachstum entwickelt.<sup>176</sup> Herzog folgt der Argumentation von Harry Maier, der die Innovationsschübe seit der industriellen Revolution Ende des 18. Jahrhunderts in fünf lange Kondratjew-Wellen unterteilt.<sup>177</sup> Mit dem 4. Kondratjew sei die qualifizierte Arbeit und damit eine höhere Bildung zum ausschlaggebenden endogenen Faktor für wirtschaftliche Entwicklung geworden: Im Zentrum des 4. Kondratjews habe der Facharbeiter gestanden, in dem heute aktuellen 5. Kondratjew stehe die akademische Bildung im Mittelpunkt.<sup>178</sup> Deutschlands künftige Position am Weltmarkt hänge dementsprechend davon ab, auf welchen Fundus an Qualifikationen zurückgegriffen werden könne und wie schnell und effizient Innovationen vorangetrieben werden können.<sup>179</sup> Die Qualität der Bildung und Forschung werde über die Zukunftschancen unseres Landes entscheiden. Bildung und Forschung seien die „Triebfedern für Innovationen, Strukturwandel“.<sup>180</sup> Der „Schlüssel zum Rüstzeug des 21. Jahrhunderts“ liege daher in der Bildungspolitik.<sup>181</sup>

Der gegenwärtige Zustand des deutschen Bildungssystems wird dieser Anforderung jedoch laut Herzog nicht in hinreichendem Maße gerecht, die innovative Wirkung der Bildung sei erst durch eine Optimierung des Bildungssystems wiederherzustellen und zu sichern.<sup>182</sup> Gerade im Bildungswesen sei der größte Reformstau anzutreffen, obwohl doch die Fehler, die an der Jugend begangen würden, besonders langfristige Auswirkungen hätten.<sup>183</sup> Herzog hält „grundlegende Reformen in unserem Bildungssystem“ für unumgänglich.<sup>184</sup> Bildung müsse

---

<sup>171</sup> Herzog (1996), S. 663

<sup>172</sup> Herzog (1995), S. 221

<sup>173</sup> Herzog (1998a), S. 527

<sup>174</sup> Herzog (1998a), S. 187f; (1998b), S. 415

<sup>175</sup> Herzog (1998b), S. S. 209

<sup>176</sup> Herzog (1998a), S. 257, 627, 630, 376; (1998b), S. 209, 676 (2000a), S. 303

<sup>177</sup> Herzog (1996), S. 661f. Zu den Phasen: 1. Periode: Frühmechanisierungs-Kondratjew (1780-1849); 2. Periode: Dampfmaschinen- und Eisenbahnen-Kondratjew (1849-1890); 3. Periode: Elektrotechnik- und Schwermaschinenbau-Kondratjew (1890-1940); 4. Periode: Fordistische Massenproduktion / Einzweck-Automatisierungs-Kondratjew (1940-1980) und 5. Periode: Informations- und Kommunikations-Kondratjew (seit 1980). Vgl.

Maier, Harry in: Hager, Becker und Zimmer – Hrsg. – (1994), S. 75f

<sup>178</sup> Maier, Harry in: Hager, Becker und Zimmer – Hrsg. – (1994), S. 76

<sup>179</sup> Herzog (1996), S. 453

<sup>180</sup> Herzog (2000a), S. 300

<sup>181</sup> Herzog (1996), S. 667

<sup>182</sup> Herzog (1998a), S. 187f; (1998b), S. 415

<sup>183</sup> Herzog (1998b), S. 645, 650, 662, 700

<sup>184</sup> Herzog (1998a), S. 664

das „Mega-Thema unserer Gesellschaft“ werden, ein neuer Aufbruch in der Bildungspolitik sei geboten.<sup>185</sup>

Herzogs ökonomisch geprägte Sicht von Bildung und Wissenschaft wird darin deutlich, daß er finanzielle Aufwendungen im Bereich von Bildung und Forschung nicht als konsumptive Ausgaben, sondern als „Investitionen“ bezeichnet.<sup>186</sup> Dabei gehe es nicht nur um Bildung im abstrakten Sinne, sondern auch individuell um „beruflich nutzbare Bildung – also um am Markt verwertbares Wissen“ und gesellschaftlich um die „Vermarktung‘ von Wissen und Bildung“.<sup>187</sup> Das wirtschaftliche Wachstum, das sich aus „Investitionen in die Köpfe“ ergebe,<sup>188</sup> ist nach Herzog nahezu unbegrenzt, da das aus der klassischen Nationalökonomie bekannte Gesetz abnehmender Erträge für menschliches Wissen nicht zutreffe.<sup>189</sup>

Auch wenn Herzog die Bezeichnung des Menschen als „Ressource“ als „inhumane Formulierung“ ablehnt<sup>190</sup> und das Wort „Humankapital“ für ein „furchtbares Wort“ hält,<sup>191</sup> auf das "Ohrfeigen gesetzt werden müßten“.<sup>192</sup> seine ökonomisch dominierte Sichtweise von Bildungsförderung ähnelt der OECD-Definition von Humankapital als „the knowledge, skills, competencis and other attributes embodied in individuals that are relevant to economic activity“.<sup>193</sup> Herzogs Hinweis, Kosten-Nutzen-Denken sei nicht bildungsfeindlich,<sup>194</sup> lassen darauf schließen, daß auch er im Sinne der OECD bei Investitionen in Bildung (oder, personal gesehen, in Menschen) implizit wie bei Investitionen in physisches Kapital finanzielle Erträge erwartet oder sogar eine Bilanzierung der individuellen, fiskalischen und gesellschaftlichen Erträge von Bildung in einer Kosten-Nutzen-Analyse für denkbar hält.<sup>195</sup> Trotz der oben genannten Einwände benutzt Herzog an einigen Stellen die Formulierung „Humankapital“ selbst.<sup>196</sup> So hält er beispielsweise als Ziel fest, daß die „Ressource Mensch“ (d.h. ihr Ausbildungsstand, ihre Intelligenz und ihre Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft) gepflegt werden müsse.<sup>197</sup> Weiterhin vermerkt er, eine „gut ausgebildete und hochmotivierte Jugend“ sei das „wertvollste Zukunftskapital“.<sup>198</sup>

Andererseits betont Herzog (dies widerlegt Röstels Vorwurf, Herzog wünsche sich einen ausschließlich „wirtschaftskompatiblen Zögling“)<sup>199</sup> jedoch deutlich, daß der Mensch in seiner Wertehierarchie im Mittelpunkt stehe. Der Mensch sei als Humankapital nicht nur Produktionsfaktor, sondern das Subjekt jedes privaten, unternehmerischen oder staatlichen Tuns, also jedes Handelns schlechthin.<sup>200</sup> Insofern sei eine rein wirtschaftsbezogene Ausbildung undenkbar.<sup>201</sup>

---

<sup>185</sup> Herzog (1998a), S. 536

<sup>186</sup> u.a. Herzog (1995), S. 530

<sup>187</sup> Herzog (1996), S. 452f

<sup>188</sup> Herzog (1998b), S. 71, 550

<sup>189</sup> Herzog (1995), S. 48, S. 146 und 268; (1996), S. 125; (1998a), S. 490; (1998b), S. 71 und 234

<sup>190</sup> Herzog (1996), S. 228

<sup>191</sup> Herzog (1998b), S. 550

<sup>192</sup> Herzog (1996), S. 690; etwas zurückhaltender (1995), S. 181.

<sup>193</sup> Centre for Educational Research and Innovation (1998), S. 9

<sup>194</sup> Herzog (1998b), S. 210

<sup>195</sup> Centre for Educational Research and Innovation (1998), S. 35

<sup>196</sup> Herzog (1998a), S. 297, 304, 490

<sup>197</sup> Herzog (1996), S. 228; (1998a), S. 282; (1998b), S. 370; auch: Schulze / Schmale (1997), S. 77

<sup>198</sup> Herzog (1996), S. 125, 191; (1998a), S. 285

<sup>199</sup> Röstel, Gunda in: Rutz (1997), S. 207

<sup>200</sup> Herzog (1996), S. 690

<sup>201</sup> Herzog (2000a), S. 438

### 2.1.3.1 Finanzierung des Bildungssystems

Herzog äußert Kritik an den bestehenden Finanzierungsmechanismen der einzelnen Bildungssektoren. Die gesamte Finanzierung des deutschen Bildungssystems stecke voller Widersprüche: Eine angehende Logopädin müsse für ihre Ausbildung viel Geld bezahlen, während ein künftiger Mediziner sein Studium hingegen ganz ohne finanzielle Eigenbeteiligung absolvieren könne.<sup>202</sup> Für die Nutzung von Kindergartenplätzen, die von 90 % jedes Geburtsjahrgangs in Anspruch genommen würden, werde eine Gebühr verlangt, wohingegen die ungleich teureren Studienplätze, die nur einem Viertel jedes Jahrgangs zugutekommen, gebührenfrei bereitgestellt würden.<sup>203</sup> Auch gebe die öffentliche Hand für die Hochschulausbildung eines Akademikers achtmal so viel aus wie für die Erstausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf.<sup>204</sup> Diese Differenzierung sei nicht plausibel.<sup>205</sup> Das Thema Bildungsfinanzierung müsse „endlich einmal umfassend und nüchtern diskutiert werden – wie immer die Ergebnisse sein mögen“.<sup>206</sup>

Das Gesamtsystem der Bildungsfinanzierung umfaßt einerseits die Kosten des Studiums für den einzelnen Studierenden, andererseits die Finanzierung des Unterrichts bzw. der Lehre. Das Thema individuelle Bildungsfinanzierung (bezogen z.B. auf die Lebenshaltungskosten der Studierenden, nicht auf Studiengebühren), beispielsweise etwa in Form von Vorschlägen zu einer BAföG-Reform, findet in Herzogs Reden keine Erwähnung.

Herzog rät dazu, die Frage der Studiengebühren nicht zu tabuisieren.<sup>207</sup> Ein Nachdenken über Studiengebühren müsse erlaubt sein, da erst dann eine verantwortliche Entscheidung über sie möglich sei.<sup>208</sup> Gebühren könnten neben einer Finanzierungs- auch eine Steuerfunktion übernehmen. Auch wenn sich Herzog gegen die Aussage wehrt, die Menschen schätzten nur das, was etwas koste,<sup>209</sup> stimmt er doch der allgemein bekannten Erkenntnis zu, daß „mit völlig kostenfreien Gütern nicht sehr sorgfältig umgegangen“ werde.<sup>210</sup> Herzog warnt jedoch zugleich davor, bildungs- und finanzpolitische Aspekte durcheinander zu werfen.<sup>211</sup> Bei dem Thema Studiengebühren vermengten sich „der Wunsch nach kürzeren Studienzeiten und der nach einer neuen Finanzquelle in einer Weise, die der Sache nicht gerade förderlich“ sei.<sup>212</sup> Die Frage der finanziellen und personellen Entlastung der Universitäten werde man durch Studiengebühren allerdings nicht lösen können. Studiengebühren würden zwar im Augenblick manche Finanzierungsfrage klären, packten das Problem aber nicht an der Wurzel.<sup>213</sup> Hier präferiert Herzog andere Lösungsansätze (vgl. Kapitel 4.1.3).

Herzog hält es für ein einleuchtendes und gerechtes Verfahren, daß derjenige, der „aufgrund des Studiums, das er mit großen Hilfen des Steuerzahlers betrieben hat, zu gutbesoldeten Positionen kommt“, einen Teil seiner Ausbildungskosten in Form von „Anerkennungsgebühren“ (also einer nachträglich zu bezahlenden Studien- oder Akademikersteuer) zurück-

---

<sup>202</sup> Herzog (2000a), S. 435

<sup>203</sup> Herzog (1998a), S. 36

<sup>204</sup> Herzog (1995), S. 178

<sup>205</sup> Herzog (1998a), S. 36

<sup>206</sup> Herzog (2000a), S. 435

<sup>207</sup> Herzog (1998a), S. 36; (1998b), S. 710

<sup>208</sup> Herzog (1998a), S. 36

<sup>209</sup> Herzog (1998b), S. 686

<sup>210</sup> Herzog (1998a), S. 36

<sup>211</sup> Herzog (1998b), S. 710

<sup>212</sup> Herzog (1998c)

<sup>213</sup> Herzog (1996), S. 825

zahlen müsse.<sup>214</sup> Die Kassen werde dies in den nächsten zehn Jahren jedoch nicht füllen.<sup>215</sup> Außerdem dürften an den Hochschulen keine neuen Barrieren errichtet werden. Herzog mahnt vielmehr eine „soziale Ausgestaltung“ möglicher Kostenbeteiligungen an.<sup>216</sup> Niemand dürfe von einem Studium abgehalten werden, weil ihm das Geld dazu fehle; dies sei nicht nur eine soziale Verpflichtung, sondern eine Schuldigkeit gegenüber der Gesellschaft: „Wir können es uns nicht leisten, auch nur eine Begabung leichtfertig zu verschenken“.<sup>217</sup>

### 2.1.3.2 Staatliche Bildungsausgaben

Herzog betont zwar einerseits, es liege ihm ferne – und sei auch mit seinem Amt nicht vereinbar –, für bestimmte Haushaltstitel eine besondere Priorität zu fordern; überall, wo er hinkomme, brauche man mehr Geld.<sup>218</sup> Andererseits läßt er jedoch keinen Zweifel aufkommen, daß das Bildungswesen bevorzugt behandelt werden müsse.<sup>219</sup> Deutschland werde auf absehbare Zeit nur über begrenzte Finanzen verfügen und müsse daher neue Ausgaben-schwerpunkte setzen; Forschung und Bildung müßten für „ein Land, das Innovation braucht wie das tägliche Brot“, mit dazugehören.<sup>220</sup> „Investitionen in junge Menschen“ kämen unserer gemeinsamen Zukunft zugute. Hohe Investitionen im Forschungsbereich rechneten sich durch die zu erwartenden Erträge, insbesondere durch die langfristige Sicherung einer innovationsfähigen Wirtschaft und einer geistig flexiblen Gesellschaft.<sup>221</sup> Leistungsfähige und finanziell ausreichend ausgestattete Hochschulen und Forschungseinrichtungen brauche Deutschland zwingenderweise, um den Herausforderungen des kommenden Jahrhunderts begegnen zu können.<sup>222</sup>

Vor diesem Hintergrund kommentiert Herzog mit klaren Worten politische Entscheidungen, die dieser Grundannahme zuwiderlaufen. So kritisiert er etwa im Dezember 1996, es sei „die falsche Richtung“, daß im Forschungshaushalt mit am meisten gekürzt wurde.<sup>223</sup> 1999 begrüßt er dementsprechend ausdrücklich die Aufstockung der Finanzmittel für Forschung und Wissenschaft im Bundeshaushalt.<sup>224</sup> Als internationale Vergleichsstatistiken über den Anteil der Bildungsausgaben am Bruttosozialprodukt Deutschland 1995 nicht auf den vorderen Plätzen ansiedeln, warnt Herzog vor einer Überbewertung, ohne darüber hinwegzutäuschen, daß solche Statistiken „zumindest in der Tendenz“ zuträfen.<sup>225</sup> Sorge mache ihm allerdings eher der zu geringe Anteil der Privatwirtschaft an den Forschungsaufwendungen.<sup>226</sup>

„Das leidige Geld“<sup>227</sup> spielt für Herzog allerdings nur am Rande eine Rolle, da dies sei nur die eine Seite der Medaille sei. Die Debatte dürfe an diesem Punkt nicht enden: Wir könnten

<sup>214</sup> Herzog (1996), S. 825; (1998b), S. 710

<sup>215</sup> Herzog (1998b), S. 710

<sup>216</sup> Herzog (1998a), S. 36

<sup>217</sup> Herzog (2000a), S. 435

<sup>218</sup> Herzog (1998b), S. 438

<sup>219</sup> Herzog (1995), S. 251; (1998b), S. 344, 685; (2000a), S. 429

<sup>220</sup> Herzog (1998a), S. 456

<sup>221</sup> u.a. Herzog (1995), S. 530; (1996), S. 584

<sup>222</sup> Herzog (2000a), S. 303

<sup>223</sup> Herzog (1998a), S. 764

<sup>224</sup> Herzog (2000a), S. 303

<sup>225</sup> Herzog (1995), S. 147, 530

<sup>226</sup> Herzog (1995), S. 530

<sup>227</sup> Herzog (1998a), S. 378

es den Finanzministern nicht erlauben, die „Diskussion über die Zukunft unseres Bildungssystems mit ihrem Rotstift zu führen“. <sup>228</sup> Es sei eben nicht allein eine Frage des Geldes: <sup>229</sup>

Es ist auch nicht richtig, alle Defizite auf das fehlende Geld zu schieben! Natürlich ist gute Bildung nicht im Billigangebot zu haben; trotzdem sind unsere Defizite nicht allein mit dem Scheckbuch zu lösen! Und erst recht ist Kosten-Nutzen-Denken nicht bildungsfeindlich. Es geht darum, Tabus zu knacken, Irrwege abubrechen und falsche Mythen zu beseitigen. <sup>230</sup>

Es sei leichter, einfach die Forderung nach mehr Geld zu erheben, als über „konkrete Veränderungen bei den eigenen Besitzständen“ nachzudenken. <sup>231</sup> Erst eine Neuausrichtung der Bildungsstrukturen schafften die „Voraussetzungen für einen sinnvollen Mitteleinsatz“. <sup>232</sup> Natürlich könne Effizienz gerade in Bildungsfragen nicht das alleinige Bewertungskriterium sein, doch gerade wenn die Mittel knapper würden, müßten die zur Verfügung stehenden Mittel optimal eingesetzt werden. <sup>233</sup> Mittelknappheit könne so sogar zum Motor für notwendige Neuerungen werden. <sup>234</sup> „Vieles in unserem Bildungswesen“ ließe sich z.B. ohne wesentlichen finanziellen Mehraufwand verbessern, wenn reformbereit ein Wettbewerb der Ideen und Differenzierung zugelassen würde. <sup>235</sup> Für den Hochschulbereich schlägt Herzog beispielsweise, wie nachstehend ausführlicher erläutert, eine Wegnahme unangemessener Belastungen für die Studenten vor; dies könne personelle und finanzielle Ressourcen freisetzen. <sup>236</sup>

Eine Expertentagung zum Thema „Bildungsfinanzierung“, die der Initiativkreis Bildung der Bertelsmann Stiftung unter der Schirmherrschaft Herzogs veranstaltete, legte noch in Herzogs Amtszeit konkrete Reformkonzepte für den Hochschulbereich, die aber nach eigenen Angaben auch auf Bereiche der beruflichen Bildung und der Weiterbildung übertragbar seien, vor, <sup>237</sup> auf diese Vorschläge nimmt Herzog jedoch zu keiner Zeit explizit Bezug.

Das Thema institutionelle Studienfinanzierung (Kosten der Lehre) streift Herzog nur am Rande. Zur Zeit gebe es nicht nur zu wenig Anreizsysteme zur Steigerung von Leistung und Qualität, sondern vielfach auch die völlig falschen: Das gegenwärtige System der Hochschulfinanzierung bestrafe die Länder mit guten Hochschulen, da Studierende eines Bundeslandes, das seine Hochschulen nur unzureichend ausstatte, in andere Länder mit guten Hochschulen abwanderten. Im Klartext heiße dies, die Ausbildungskosten würden auf diese Länder abgewälzt. <sup>238</sup> Nur wenn man zumindest einen Teil der Mittel für die Hochschulfinanzierung in die Hände der Studierenden legte, könne es eine wirkliche „Abstimmung mit den Füßen geben“. <sup>239</sup> Erst nach dem Ende seiner Amtszeit konkretisiert Herzog seine diesbezüglichen Vorstellungen:

Erhielte jeder Abiturient – oder zumindest jeder Student – einen sogenannten Bildungsscheck, den er bei „seiner“ Hochschule abzugeben und den diese dann beim Aussteller des Schecks einzulösen hätte, so wären gleich mehrere Fliegen mit einer Klappe geschlagen. Die Verwaltung wäre erheblich einfacher, die Hochschulen würden nach ihrem Ansehen bei den Studenten finanziert und müßten sich demzufolge um diese ganz anders als bisher bemühen, und auch das leidige Problem, daß einzelne

---

<sup>228</sup> Herzog (2000a), S. 429

<sup>229</sup> Herzog (2000a), S. 303

<sup>230</sup> Herzog (1998b), S. 210

<sup>231</sup> Herzog (2000a), S. 429

<sup>232</sup> Herzog (1998a), S. 456; (1998b), S. 344; (2000a), S. 429

<sup>233</sup> Herzog (1998b), S. 344

<sup>234</sup> Herzog (1998a), S. 28

<sup>235</sup> Herzog (1998b), S. 345; (2000a), S. 303

<sup>236</sup> Herzog (1998b), S. 686

<sup>237</sup> Stifterverband / CHE (1999)

<sup>238</sup> Herzog (2000a), S. 434f

<sup>239</sup> Herzog (2000a), S. 435

Länder wesentlich mehr Studienplätze zur Verfügung stellen, als ihrem Anteil an der studierwilligen Jugend entspricht, wäre praktisch aus der Welt geschafft. Ob sich der Bund an Bildungsschecks beteiligen wollte oder ob er die bei ihm freiwerdenden Mittel lieber in den Finanzausgleich gäbe, wäre demgegenüber fast schon eine untergeordnete Frage.<sup>240</sup>

---

<sup>240</sup> Herzog (2000b), S. 99

## 2.2 Das Informationszeitalter

### 2.2.1 Die „Explosion des Wissens“

Parallel zur Globalisierung vollzieht sich Herzog zufolge eine zweite Entwicklung, die grundlegende Veränderungen mit sich bringt: der Eintritt in ein „Medien- und Informationszeitalter“.<sup>241</sup> Die bisherige Industriegesellschaft wandle sich mit hoher Geschwindigkeit in eine „Kommunikations- und Wissensgesellschaft“.<sup>242</sup> Herzog führt aus, heute lebten und arbeiteten mehr Wissenschaftler auf der Welt als in allen früheren Zeiten zusammengenommen; ihre Zahl und Leistung, die Möglichkeiten der modernen Kommunikationstechnologien, die Popularisierung von Wissen und die damit verbundene Demokratisierung von Wissensproduktion und Wissensanwendung führten zu einer „dynamisch-chaotischen Explosion des Wissens“.<sup>243</sup> Diese habe zwei Folgen:<sup>244</sup>

- eine rasche Vermehrung des Wissens und
- ein rasches Veralten von Wissen: Die „Halbwertszeit des Wissens“ sinke fortwährend.<sup>245</sup>

Die aus den Anfängen der neuzeitlichen Wissenschaftsgeschichte herrührende Idee der Vollständigkeit des Wissens über die Welt rücke so trotz zunehmenden Wissens in immer weitere Ferne: Je mehr unbekanntes Land vermessen werde, um so mehr Unbekanntes tue sich auf. „Hinter dem Horizont geht es immer noch weiter. Die Enzyklopädie ist ein unabschließbares Projekt“.<sup>246</sup> Das theoretisch vorhandene und abrufbare Wissen habe explosionsartig zugenommen, doch „wahrscheinlich war der einzelne Mensch im Verhältnis zu dem, was er wissen könnte, niemals unwissender als heute“; paradoxerweise würden die Bereiche, in denen man auf Grund eigener Kenntnisse urteile, in der „informierten Gesellschaft“ immer kleiner.<sup>247</sup> Herzog stimmt Hermann Lübke zu, wenn er sagt, aus der Sicht eines Individuums habe „noch nie eine Zivilisation ihre Lebensbedingungen weniger verstanden als unsere eigene“.<sup>248</sup>

Durch die „wachsende Breite, Tiefe und Vielfalt des Wissens“ sei auch die Einheit der wissenschaftlichen Welterkenntnis weitgehend verlorengegangen. Der „Universalgelehrte“ gehöre der Vergangenheit an, auch höchstqualifizierte Wissenschaftler besäßen nur noch eine „Abschnittskompetenz“.<sup>249</sup>

Der klassische Glaube der Aufklärung, demzufolge die Vermehrung von Informationen automatisch zu mehr Erkenntnis führt, werde in Zukunft nur noch sehr eingeschränkt gelten. Die Beschaffung von Informationen werde nicht das Problem sein, im Gegenteil: „wir werden Strategien entwickeln müssen, um uns in der Vielfalt der Zeichen, Bilder und Daten auf das Wesentliche zu beschränken und das Richtige auszuwählen“.<sup>250</sup> Auf diese Herausforderung seien wir jedoch „nicht vernünftig vorbereitet“.<sup>251</sup> Es sei heute eine Aufgabe der Bildung, nicht Lehrbuchwissen zu vermitteln („Fakten und Daten finde ich heute leicht im In-

---

<sup>241</sup> Herzog (1998b), S. 563f

<sup>242</sup> Herzog (1998b), S. 564

<sup>243</sup> Herzog (1998a), S. 257. Ähnlich: (1998b), S. 551

<sup>244</sup> Herzog (1998b), S. 222

<sup>245</sup> Herzog (1996), S. 452; (1998a), S. 257 und 508; (1998b), S. 164 und S. 564; (2000a), S. 52 und S. 407

<sup>246</sup> Herzog (2000a), S. 163 und 165

<sup>247</sup> Herzog (2000a), S. 165

<sup>248</sup> Herzog (1998b), S. 164

<sup>249</sup> Herzog (1998b), S. 164

<sup>250</sup> Herzog (2000a), S. 430

<sup>251</sup> Herzog (2000a), S. 430

ternet“),<sup>252</sup> sondern dem einzelnen eine „qualifizierte Gewichtung“ der Informationen zu ermöglichen,<sup>253</sup> eine Unterscheidung „zwischen dem, was gut ist und was nicht, was wichtig ist und was nicht, oder auch nur was schön ist und was nicht“.<sup>254</sup> Denken dürfe nicht durch vorhandenes Wissen ersetzt werden, sondern müsse vielmehr zu neuem Wissen führen.<sup>255</sup>

### 2.2.2 Lebenslanges Lernen als Reaktion auf die Explosion des Wissens

Herzog sieht die Menschen generell als „permanent Lernende“. Wer diesen Prozeß für abgeschlossen halte, sei tot, nicht physisch, aber als homo sapiens und homo sociologicus.<sup>256</sup>

Durch die oben beschriebenen Entwicklungen reiche das natürliche, zufällige Dazulernen jedoch nicht länger aus. Das lebenslange Lernen in organisierter und strukturierter Form werde zu einer zwingenden Notwendigkeit:<sup>257</sup> Die Explosion des Wissens bedingt Herzog zufolge veränderte Anforderungen an „die Menschen, die unser Wirtschaftssystem tragen, [...] Selbständige wie Arbeitnehmer gleichermaßen“:

In dem Maße, wie Wissen zum entscheidenden Produktionsfaktor wird, wachsen die Standards, denen wir uns ausgesetzt sehen. Einerseits wird die schulische oder betriebliche Erstausbildung wichtiger als je zuvor, andererseits relativiert sich gleichzeitig der Wert des ersten Bildungsabschlusses stark. Eine hohe Qualifikation ist nur noch der Schlüssel zum Arbeitsmarkt, aber anders als früher keine Garantie mehr für den gesamten beruflichen Lebensweg. Arbeiten und Lernen werden künftig lebenslang Hand in Hand gehen.<sup>258</sup>

Auch wenn man das Ende eines bestimmten Bildungsweges noch „Abschluß“ nenne, sei doch klar, daß es heutzutage einen solchen endgültigen Abschluß nicht mehr geben könne.<sup>259</sup> Die rasante Zunahme des Wissens und der Erkenntnisse mache die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen, zum Verständnis der Zusammenhänge und zum flexiblen Eingehen auf neue Anforderungen unerlässlich.<sup>260</sup> Eine fundierte Ausbildung sei als Sockel notwendige Voraussetzung für das lebenslange Lernen.<sup>261</sup> Andererseits werde das Wissen der Schule allenfalls für die ersten Gehversuche des Lebens reichen.<sup>262</sup> Ein fortdauernder Lernprozeß sei deshalb sowohl für die berufliche als auch für die persönliche Lebensgestaltung unumgänglich.<sup>263</sup>

Lebenslanges Lernen bedeute einerseits berufliche Weiterbildung und Weiterqualifizierung<sup>264</sup> und sei als solche eine wesentliche Voraussetzung für die „individuelle Zukunftsfähigkeit“.<sup>265</sup> Im Erwerbsleben könne nur mithalten, wer dauerhaft sein Wissen erneuere.<sup>266</sup> In einer freien Gesellschaft, die Berufe und Arbeitsplätze nicht nach staatlichen Planvorgaben zuweise, verlange dies dem einzelnen neben Flexibilität auch die Fähigkeit ab, aus der Vielfalt der Wissens Elemente in eigener Verantwortung auszuwählen und die Kompetenz zu erwerben, entsprechende Angebote persönlich erfolgreich zu nutzen.<sup>267</sup> Gerade bei der un-

---

<sup>252</sup> Herzog (2000a), S. 521

<sup>253</sup> Herzog (1998a), S. 509

<sup>254</sup> Herzog (2000a), S. 521

<sup>255</sup> Herzog (1995), S. 363

<sup>256</sup> Herzog (1998b), S. 106

<sup>257</sup> Herzog (1998a), S. 508

<sup>258</sup> Herzog (1998b), S. 555

<sup>259</sup> Herzog (1998a), S. 508

<sup>260</sup> Herzog 1998a), S. 124

<sup>261</sup> Herzog (1998a), S. 376

<sup>262</sup> Herzog (1996), S. 452. Ähnlich: (1998b), S. 231

<sup>263</sup> Herzog (1998a), S. 257. Ähnlich: (2000a), S. 101

<sup>264</sup> Herzog (1998a), S. 258

<sup>265</sup> Herzog (1995), S. 179

<sup>266</sup> Herzog (1998b), S. 561

<sup>267</sup> Herzog (1998a), S. 258



geheuren Vermehrung von Wissen und Fakten sei über den Erwerb reiner Informationen hinaus ein „Verständnis der Zusammenhänge“ anzustreben. Lernen heiße ja letztlich „erkennen und verstehen“, also die Fähigkeit zur Erkenntnis und zum übergreifenden Verständnis der Dinge und Abläufe zu entwickeln.<sup>268</sup>

Andererseits sei lebenslanges Lernen auch für eine sinnvolle Gestaltung des persönlichen Weges jenseits des Berufslebens, für die Persönlichkeitsentwicklung, eine Notwendigkeit.<sup>269</sup>

Unser Leben definiere sich nicht mehr allein, nicht einmal mehr überwiegend durch den Beruf, es werde geprägt durch den – viel weiter gefaßten – Lebensinhalt, den wir ihm selbst geben und zu dem die Bildung einen entscheidenden Beitrag leiste.<sup>270</sup> Freiwilliges Lernen „jenseits von Zwang und Muß“ trage zur „individuellen Sinngebung unserer Existenz“ bei, und wer mit sich und seiner Zeit Sinnvolles anzufangen wisse, gehöre „eher zu den Zufriedenen unserer Spezies“.<sup>271</sup>

### 2.2.3 Konsequenzen für die Bildungseinrichtungen

Eine Informationsgesellschaft kann, wie Herzog feststellt, nur als Bildungsgesellschaft existieren.<sup>272</sup> Herzog macht deutlich, daß die „Explosion des Wissens“ daher zu einem Paradigmenwechsel in Schulsystem, beruflicher Ausbildung, Hochschulen und Weiterbildungsangeboten führen müsse.<sup>273</sup>

Detailwissen werde angesichts der Allgegenwart von technischen Informationsquellen an Bedeutung verlieren, methodisches Wissen hingegen an Bedeutung gewinnen.<sup>274</sup> Dementsprechend gehörten die Ausbildungsinhalte „auf den Prüfstand“. Ziel dürfe in Zukunft nicht mehr die Vermittlung von Wissen sein, sondern der Erwerb der Fähigkeit, mit dem Tempo der Informationsexplosion und dem raschen Veralten von Wissen adäquat umgehen zu können.<sup>275</sup> Herzog tritt deutlich für eine Qualität des Lernens gegenüber einer Quantität des Wissens<sup>276</sup> ein: „Ich glaube also, daß wir unseren Schülern und Studenten weniger beibringen müssen, dieses aber gründlicher“.<sup>277</sup> Es sei kontraproduktiv, junge Leute mit immer mehr Lehrstoff „vollzustopfen“. Statt dessen müßten sie lernen zu denken, und sich darin üben, Theorie und Praxis pragmatisch miteinander zu verbinden. „Nicht immer 'noch mehr', sondern 'weniger' und dafür sorgen, daß das sitzenbleibt – das heißt Bildung“.<sup>278</sup>

Konkrete Hinweise, auf welche Gebiete und Kompetenzen sich die Ausbildung in den verschiedenen Bereichen konzentrieren müsse, sind in Kapitel 4 dargestellt. Praktische Anregungen zur institutionellen Verankerung der Weiterbildung als Umsetzung des lebenslangen Lernens bietet Herzog nicht an. So bleibt offen, ob Herzog eine Öffnung der Hochschulen für (kostenpflichtige) Weiterbildungsmaßnahmen für denkbar hält oder ob er – wie es etwa die Zukunftskommission Gesellschaft 2000 der Landesregierung Baden-Württemberg vorschlägt –<sup>279</sup> eine Zertifizierung von Wissen, das sich Menschen außerhalb der Schule erworben haben, durch die Schaffung von Prüfungsämtern für sinnvoll hält. Im Sinne einer „zwei-

---

<sup>268</sup> Herzog (1998a), S. 258f

<sup>269</sup> Herzog (1998a), S. 259

<sup>270</sup> Herzog (1998a), S. 259f

<sup>271</sup> Herzog (1998a), S. 259

<sup>272</sup> Herzog (1998a), S. 508

<sup>273</sup> Herzog (1998b), S. 231

<sup>274</sup> Herzog (2000a), S. 101

<sup>275</sup> Herzog (1998a), S. 536

<sup>276</sup> Herzog (1998b), S. 573

<sup>277</sup> Herzog (1998a), S. 779

<sup>278</sup> Herzog (1998b), S. 551

<sup>279</sup> Zukunftskommission (1999), S. 14

ten Chance“ böten solche Prüfungsämter Erwachsenen die Möglichkeit, sich Fähigkeiten bestätigen und benoten zu lassen, die sie erst nach dem Ende der Schulzeit erworben haben. Dies käme darüber hinaus, so die Zukunftskommission, nicht nur ausländischen Mitbürgern entgegen, die hier einen amtlichen Nachweis für ihre Sprachkenntnisse erwerben können, sondern beispielsweise auch besonders begabten Jugendlichen, die über Kenntnisse verfügen, die über den schulischen Rahmen hinausgehen.

### 3 Die Theorie: Möglichkeit und Wirklichkeit der Bildung

#### 3.1 Herzogs Menschenbild

Herzog unterstreicht die Bildungsbedürftigkeit des Menschen: Die individuelle Eigenständigkeit nach Immanuel Kants Bild vom selbständigen und mündigen Menschen<sup>280</sup> sei nur durch Bildung zu erreichen. Diese sei „der Schlüssel für die Gestaltung des eigenen Lebens“ und die Grundlage für alles, was einem das Leben an Möglichkeiten bieten könne.<sup>281</sup> Nur wer durch eine Schule gegangen sei und einen Beruf erlernt habe, verstehe es, seine legitimen Interessen selbst zu artikulieren und seine politischen und wirtschaftlichen Chancen in einer Demokratie zu nutzen.<sup>282</sup>

Erst eine Persönlichkeitsbildung vermittele dem Menschen „Lebenskompetenz“ und verhelpe ihm zu den folgenden unentbehrlichen Eigenschaften:

Selbständigkeit und Bindungsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft und Verlässlichkeit, Kreativität, Wahrnehmungsfähigkeit und Urteilskraft sowie Toleranz, Kultur- und Weltoffenheit. Aber auch ein In-sich-selbst-Ruhen, das zu einer gelassenen Auseinandersetzung mit Problemen und anderen Menschen befähigt und das Unsicherheiten aushalten läßt.<sup>283</sup>

Zu den klassischen Grundfertigkeiten (Lesen, Schreiben und Rechnen) müsse heute zusätzlich der Umgang mit den Neuen Medien hinzukommen. Kindern müsse alles Wissen beigebracht werden, das sie brauchen, um die technische Zukunft zu beherrschen und nicht ihr Untertan zu sein.<sup>284</sup>

Herzog hält auch eine ethische Bildung für unverzichtbar: Niemand komme als guter Mensch auf die Welt. Moralische Prinzipien, Verhaltensmaßstäbe und Werte müsse man lernen, einsehen und verinnerlichen.<sup>285</sup> Der verantwortungsvolle Umgang mit der Freiheit sei daher ein zentraler Erziehungs- und Vermittlungsauftrag.<sup>286</sup>

Herzogs Begabungsbegriff wird in Kapitel 3.3 ausführlich erläutert.

---

<sup>280</sup> Herzog (1996), S. 658; (1998a), S. 424

<sup>281</sup> Herzog (2000a), S. 521

<sup>282</sup> Herzog (2000a), S. 245

<sup>283</sup> Herzog (1998b), S. 566

<sup>284</sup> Herzog (1996), S. 367; (1998b), S. 566

<sup>285</sup> Herzog (2000a), S. 226; (1996), S. 367

<sup>286</sup> Herzog (1998a), S. 774; (2000a), S. 527

### 3.2 Individuelle Bildungsziele

Herzog sieht die Bildung, wie in Kapitel 2.1.3 dargestellt, als Mittel, Deutschland innovationsfähig und damit wirtschaftlich konkurrenzfähig zu erhalten. Die Wirkung von Bildung solle also (auch) gesamtgesellschaftlich und wirtschaftlich meßbar sein. Allerdings setzt Bildung ausschließlich beim einzelnen Individuum an. Wenn aber individuelle Bildung und gesamtgesellschaftlicher Nutzen zwei Seiten einer Medaille sind, besteht die Schwierigkeit darin, eine volkswirtschaftlich geprägte Instrumentalisierung der Bildung zu vermeiden. Herzog führt die Arbeiten von Petrus Casanius und Philipp Melanchton an, um zu illustrieren, daß nicht zuerst die Funktionsfähigkeit eines Systems im Vordergrund stehen dürfe, sondern das Wohlergehen des einzelnen Menschen und die Bildung seiner Persönlichkeit.<sup>287</sup> Eine an dieser Rangfolge orientierte Bildung und Erziehung schaffe gleichwohl „ganz tüchtige“, die Gesellschaft prägende Leute.<sup>288</sup> Herzog bezeichnet diese Spannung, zum gesamtgesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wohl die Herausforderungen der Globalisierung anzunehmen und gleichzeitig zum individuellen Wohl an den „traditionellen Werten, die ein humanistisches Menschenbild in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft ausmachen“, festzuhalten, als große Aufgabe.<sup>289</sup> An anderer Stelle relativiert Herzog die Absolutheit dieser Orientierung an das humanistische Menschenbild und äußert die Vermutung, „mit dem sogenannten alten humanistischen Bildungsideal“ („mit alten Sprachen und Philosophie“) komme man angesichts der Herausforderungen der heutigen Zivilisation und der digitalen Informationsverarbeitung „nicht mehr sehr weit“. Das Ideal wirkt laut Herzog jedoch nach: Die Bildung eines Menschen werde nicht allein durch seine berufliche Ausbildung und „informationelle[n] Fertigkeiten“ bestimmt.<sup>290</sup>

Übergeordnetes Bildungsziel sei es, „junge Menschen auf ein Leben in Freiheit und Selbstbestimmung vorzubereiten“.<sup>291</sup> Niemals zuvor sei eine Generation in einer so freien und offenen Welt aufgewachsen.<sup>292</sup> Freiheit sei allerdings auch anstrengend, da sie mit emotionalen oder rationalen Entscheidungszwängen verbunden sei<sup>293</sup> und jeder die Ergebnisse seiner Freiheit selbst verantworten müsse.<sup>294</sup> Dieser selbstbestimmte Umgang mit der Freiheit müsse gelehrt und gelernt werden.<sup>295</sup> An zwei Stellen ruft Herzog daher zu einer „Erziehung für die Freiheit“ auf.<sup>296</sup>

Ziel dieser Erziehung müsse es sein, den Heranwachsenden Orientierung zu geben, damit sie sowohl *eigenständig* als auch *gemeinschaftsfähig* werden<sup>297</sup> (Herzog übernimmt damit Formulierungen aus der in § 1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes niedergelegten Zielsetzung).<sup>298</sup> Er unterscheidet demnach zwischen den Sphären der „Selbständigkeit“ und der sozialen „Verantwortung“,<sup>299</sup> zwischen einem „Fit“-machen der jungen Menschen für die

---

<sup>287</sup> Herzog (1998b), S. 154

<sup>288</sup> Herzog (1998b), S. 154

<sup>289</sup> Herzog (1998a), S. 435

<sup>290</sup> Herzog (1998a), S. 509. Ähnlich: (1998a), S. 651; (1998b), S. 213

<sup>291</sup> Herzog (1998b), S. 213

<sup>292</sup> Herzog (2000a), S. 520

<sup>293</sup> Herzog (2000a), S. 521

<sup>294</sup> Herzog (1998b), S. 213

<sup>295</sup> Herzog (1998a), S. 435; (1998b), S. 565; (2000a), S. 199f

<sup>296</sup> Herzog (1998a), S. 535; (1998b), S. 568

<sup>297</sup> Herzog (1996), S. 583; (1998b), S. 568

<sup>298</sup> vgl. Wingen (1997), S. 42

<sup>299</sup> Herzog (1998b), S. 213

Herausforderungen der Zukunft und dem Vermitteln von Werten, Orientierung und sozialer Kompetenz.<sup>300</sup>

Selbständigkeit fuße auf erworbenem Wissen und funktionalen Fähigkeiten<sup>301</sup> sowie zusätzlichen „Schlüsselqualifikationen für die Berufswelt“ (z.B. die „Fähigkeit zum abstrakten Denken, zur Kreativität, zum Verstehen komplexer Zusammenhänge, zur Verantwortungsbereitschaft, Belastbarkeit und Entscheidungsfähigkeit“ oder Tugenden wie „Verlässlichkeit, Pünktlichkeit und Disziplin“).<sup>302</sup>

Um die umfassende, über die Berufsqualifizierung hinausgehende Bildung inhaltlich zu präzisieren, beschreibt Herzog konkret vier „unverzichtbare Notwendigkeiten“: die Beurteilungsfähigkeit, die Kenntnis anderer Sprachen und Kulturen, kulturelle / musische Bildung und ethische Bildung.<sup>303</sup>

### 3.2.1 Beurteilungsfähigkeit

Herzog fordert eine Persönlichkeitsbildung, die junge Menschen „wetterfest“ macht.<sup>304</sup> Der „Wirtschaftsstandort Deutschland“ könne auf Dauer nur überleben, wenn in ihm „eine neue Generation junger Menschen“ heranwachse, die physisch und psychisch stabil sei. Diese Generation müsse widerstandsfähig sein gegen negative Einflüsse wie Gewalt, politischen Extremismus, Drogen, Jugendsekten oder mediale Scheinwelten; junge Menschen wollten und sollten die Erfahrung machen, daß sie ihr eigenes Leben „in der realen Welt eigenständig und sinnvoll gestalten können“.<sup>305</sup> Herzogs Idealvorstellung ist ein „in sich ruhender und dadurch starker Mensch, der aktiv im Leben steht“.<sup>306</sup> Ein gutes Bildungs- und Ausbildungssystem, das durch Qualifikation Leistungsperspektiven eröffne, gehöre daher „zum Lebensanspruch jedes jungen Menschen“.<sup>307</sup>

Historische Bildung beispielsweise sei unverzichtbar für die Beurteilungsfähigkeit, da sie vor Gegenwartsfixierung und der damit verbundenen Blindheit für die eigene Position bewahre, die Aufregetheiten der jeweiligen Zeit relativieren helfe und den Blick für die Wurzeln heutiger Probleme schärfen könne (vgl. Kap. 4.2.3.2.1.7).<sup>308</sup>

### 3.2.2 Kenntnis anderer Sprachen und Kulturen

Nach Herzogs Vorstellung sollte ein junger Mensch mindestens zwei Fremdsprachen fließend beherrschen und im Rahmen der Ausbildung mindestens ein bis zwei Jahre im Ausland verbracht haben.<sup>309</sup> Englisch sei schon heute keine Fremdsprache mehr, sondern „zweite Gebrauchssprache“ (vgl. Kapitel 4.1.4.2).<sup>310</sup>

---

<sup>300</sup> Herzog (1998b), S. 154

<sup>301</sup> Herzog (1998b), S. 212

<sup>302</sup> Herzog (1998a), S. 260

<sup>303</sup> Herzog (1998a), S. 509f

<sup>304</sup> Herzog (1996), S. 663; (1998b), S. 566

<sup>305</sup> Herzog (1996), S. 584; (2000a), S. 290

<sup>306</sup> Herzog (1998b), S. 206

<sup>307</sup> Herzog (2000a), S. 290

<sup>308</sup> Herzog (1998a), S. 509

<sup>309</sup> Herzog (1996), S. 827

<sup>310</sup> Herzog (1998b), S. 489

### 3.2.3 Kulturelle / musische Bildung

Kulturelles Analphabetentum führe zum Verlust von Qualitätsmaßstäben und zur Verarmung des menschlichen Lebens.<sup>311</sup> Daher müsse kulturelle und musische Bildung auch aus einem grundsätzlicheren Interesse heraus Unterstützung finden. Zur Musik siehe Kapitel 4.2.3.2.1.4; der Sammelbegriff der kulturellen Bildung wird, von den Ausführungen über den Deutschunterricht – vgl. Kap. 4.2.3.2.1.1 – abgesehen, nicht weiter konkretisiert. Der Kunstunterricht wird nicht thematisiert.

### 3.2.4 Ethische Bildung

#### 3.2.4.1 Die Notwendigkeit moralischer Orientierung

Herzog fordert einen gesamtgesellschaftlichen Konsens darüber, daß es die „beste Investition in die Zukunft unseres Landes“ sei, wenn den jungen Menschen neben beruflichen Perspektiven Werte vermittelt und Ziele vorgegeben würden.<sup>312</sup>

Bereits in Herzogs Begrüßungsrede als Kultusminister anläßlich der Tagung „Werterziehung in Familie und Schule“ im Oktober 1979 finden sich dieselben Argumentationslinien, die auch in seinen Reden als Bundespräsident ihren Niederschlag finden: Die Werterziehung könne nicht gleichberechtigt neben anderen Erziehungsformen stehen, sondern sei vielmehr „Grundlage für alles pädagogische Tun“.<sup>313</sup> Bereits im Wortsinn von „Er-ziehen“ liege zwingendermaßen die Frage nach dem „wozu“. Die Existenz eines Zieles, eines bestimmten Menschenbildes bringe das Wort „Werterziehung“ insofern „einer Tautologie nahe“.<sup>314</sup>

#### 3.2.4.2 Der individuelle Nutzen moralischer Standards

Herzog widerspricht vehement allen Vorbehalten gegenüber dem Begriff „Erziehung“ und der Auffassung, Erziehung und Freiheit stünden im Widerspruch zueinander. Gerade in einer Zeit großen inneren und äußeren Wandels gebe es ein besonders ausgeprägtes Bedürfnis nach Anleitung und Orientierung.<sup>315</sup> Individuell gesehen seien mit der Freiheit auch die Komplexität des Lebens und folglich die Anforderungen an das Individuum gewachsen.<sup>316</sup> Mehr Freiheit gehe immer auch mit weniger Sicherheiten und damit einem höheren Bedarf an Orientierung einher.<sup>317</sup> Wenn Freiheit ohne Ziele sei, entstehe Orientierungslosigkeit.<sup>318</sup> Laut Herzog ist Freiheit mehr als „inhaltsleere Abwesenheit von Zwang“. Die Frage laute, wie man die Freiheit nutzen und welchen Inhalt und Sinn man ihr geben wolle.<sup>319</sup> Voraussetzung für eine fundierte Kritik an der jeweils gegenwärtigen Wirklichkeit und ein Denken in Alternativen sei neben Verstand und Phantasie auch das Wissen um Traditionen, Werte und Ideale.<sup>320</sup> Das Ergebnis müsse „nicht gleich ein Weltethos sein“, es würde schon genügen, wenn Bildung dem Einzelnen, wie bereits weiter oben dargelegt, eine Unterscheidung zwischen „gut und böse, anständig und unanständig“,<sup>321</sup> zwischen „dem, was gut ist und was

---

<sup>311</sup> Herzog (1998a), S. 509f

<sup>312</sup> Herzog (2000a), S. 289

<sup>313</sup> Herzog (1980), S. 1

<sup>314</sup> Herzog (1980), S. 1

<sup>315</sup> Herzog (1998b), S. 568f

<sup>316</sup> Herzog (1998b), S. 211ff

<sup>317</sup> Herzog (1998b), S. 565

<sup>318</sup> Herzog (1998b), S. 213

<sup>319</sup> Herzog (2000a), S. 527

<sup>320</sup> Herzog (2000a), S. 527

<sup>321</sup> Herzog (1998a), S. 510

nicht, was wichtig ist und was nicht, oder auch nur, was schön ist und was nicht“ ermöglichen.<sup>322</sup>

Als Kultusminister faßt Herzog diesen Sachverhalt folgendermaßen zusammen: Das Kind, der Heranwachsende, benötige Wertangebote,

Leuchttfeuer in einem Meer von Informationen und Einschätzung. Sie bieten ihm Halt, Möglichkeit von Identifikation. Nicht nur das: erst von diesem Halt aus kann das Kind es wagen, sich an anderen Positionen, später auch an der eigenen früheren Wertung zu reiben, Kritik zu äußern, seine Urteilsfähigkeit zu üben, einen eigenen Standpunkt zu gewinnen – kurz, seine Persönlichkeit zu entwickeln.<sup>323</sup>

### 3.2.4.3 Der gesellschaftliche Nutzen moralischer Standards

Herzog hält es für notwendig, daß der einzelne seine Freiheit „für das eigene Schicksal und für die Gemeinschaft“ zur Gestaltung nutze, denn „frei können wir nur gemeinsam sein“; Freiheit funktioniere allerdings nicht, „wenn der einzelne immer nur Rechte für sich in Anspruch nimmt und immer mehr Verantwortung dem anderen aufbürdet – ob nun dem Staat oder einer anonymen Gesellschaft“.<sup>324</sup> Früher „konnten die Menschen nicht anders, als sich in Gemeinschaften wie ihren Familien, ihrem Dorf oder ihrer Stadt einzufügen. Heute gibt es viele Optionen [...], es bedarf einer bewußten individuellen Freiheitsentscheidung für die Familie, für den Partner oder für die Gruppe mit all den Verantwortlichkeiten, die das mit sich bringt“.<sup>325</sup> Pluralisierung, Individualisierung und Anspruchsdenken im Hinblick auf die persönliche Freiheit schienen immer weiter voranzuschreiten. Dementsprechend gerieten die klassischen Formen gesellschaftlichen Zusammenlebens, nicht zuletzt die Institution Familie, unter Druck.<sup>326</sup> Gerade bei dem „Konkurrenzkampf in einer leistungsorientierten Marktwirtschaft“ werde solidarisches Handeln immer schwieriger und die Bereitschaft, einfühlsam zu agieren, immer seltener.<sup>327</sup> Die individuelle Verantwortung des Einzelnen habe längst Traditionen, Konventionen und Rollenverhalten abgelöst.<sup>328</sup> Ein Mindestmaß an Werten und Normen zur Regelung der „Art und Weise, wie Menschen miteinander zusammenleben“, sei gerade deshalb unverzichtbar.<sup>329</sup>

### 3.2.4.4 Die Vermittlung moralischer Standards in der Praxis

Herzog hält eine ethische Bildung, wie eingangs erwähnt, für unverzichtbar: „Werte fallen nicht vom Himmel, sie werden von Menschen weitergegeben“.<sup>330</sup> Moralische Prinzipien, Verhaltensmaßstäbe und Werte müsse man lernen, einsehen und verinnerlichen, niemand komme als guter Mensch auf die Welt.<sup>331</sup>

Eine entscheidende Rolle mißt Herzog insbesondere dem vorbildhaften Verhalten der Eltern und Lehrer zu.<sup>332</sup> Eltern und Lehrer dürften die Verantwortung für „das schwierige Geschäft mit der Erziehung“ nicht auf andere abschieben:

Die Felder, die wir freiwillig räumen, werden schnell von anderen besetzt, und das nicht immer in unserem Sinn. Aber gerade deshalb müssen wir uns doch fragen: Wollen wir das Festlegen moralischer Standards den Jugendcliquen auf der Straße, dem Fernsehen oder dem Internet überlassen? Oder sind

<sup>322</sup> Herzog (2000a), S. 521

<sup>323</sup> Herzog (1980), S. 2

<sup>324</sup> Herzog (2000a), S. 527, 601

<sup>325</sup> Herzog (1996), S. 258

<sup>326</sup> Herzog (1998b), S. 265

<sup>327</sup> Herzog (1996), S. 255

<sup>328</sup> Herzog (1996), S. 258

<sup>329</sup> Herzog (1996), S. 251

<sup>330</sup> Herzog (1996), S. 367

<sup>331</sup> Herzog (2000a), S. 226

<sup>332</sup> Herzog (2000a), S. 226

Eltern und Lehrer in Zukunft nicht doch wieder mehr bereit, die Unterscheidung von Gut und Böse, von Recht und Unrecht, von Tugend und Untugend wieder mehr zum Kern ihrer Verantwortlichkeit zu machen?<sup>333</sup>

Herzog warnt vor den emanzipatorischen Erziehungsmodellen der Vergangenheit, die seiner Auffassung nach „den Weg mit dem Ziel“ verwechselten: Kinder lernten Autonomie und Selbständigkeit auch, indem sie Widerstände und Führung im guten Sinne erführen.<sup>334</sup> Das Kapitel 4.2.1.1 befaßt sich eingehender mit der Aufgabe der Familie bei der Wertevermittlung. Auf die Rolle der Schule in diesem Zusammenhang wird in Kapitel 4.2.3.2.1.5 eingegangen.

Eine inhaltliche Konkretisierung der zu vermittelnden Werte sucht man bei Herzog vergebens. Kurt Reumann merkt an, Herzog lasse die Frage des Bezugs offen. Eine Herleitung der Werte sei nicht „auf Gott oder auf die sogenannte Vernunft“ festgelegt.<sup>335</sup> Als grundsätzlich gültige Maximen gibt Herzog nur die Schlagworte „Freiheit, Gerechtigkeit, Solidarität, Wohlstand, mit einem Wort: ein menschenwürdiges Leben“ an.<sup>336</sup> Zusätzlich weist er auf die „sogenannten Sekundärtugenden“ (z.B. Zuverlässigkeit, Ehrlichkeit und Fleiß) hin.<sup>337</sup>

---

<sup>333</sup> Herzog (1998b), S. 569

<sup>334</sup> Herzog (1998b), S. 572

<sup>335</sup> Reumann, Kurt in: Rutz (1997), S. 193f

<sup>336</sup> Herzog (1996), S. 364f

<sup>337</sup> Herzog (1998b), S. 677



### 3.3 Individuelle Begabung

Herzog vertritt den Standpunkt, Gleichheit sei kein Erziehungsziel für Menschen, die sich „bekanntlich durch ihre Individualität voneinander unterscheiden“.<sup>338</sup> „Menschen sind Individuen. Sie haben unterschiedliche Begabungen“.<sup>339</sup> Herzog vertritt parallel einen defizit- und einen differenztheoretischen Ansatz gleichzeitig und unterscheidet einerseits

- qualitativ zwischen „praktischen“ und „theoretischen“ Begabungen, welche ungleichartig, aber gleichwertig seien und andererseits
- quantitativ zwischen „herausragenden Talenten“ und „weniger Begabten“.<sup>340</sup>

In der Diskussion um das Gewicht von genetischer Disposition und Umweltfaktoren als Ursachen für Begabungsunterschiede bezieht Herzog keine Position. Er konzentriert seine Überlegungen auf die pädagogischen Konsequenzen, die sich innerhalb der Bildungsinstitutionen aus der Existenz dieser Begabungsunterschiede ergeben müssen.

#### 3.3.1 Qualitative Unterschiede in der Begabung

Die „differenzierten Begabungen“ der qualitativen Kategorie müssen laut Herzog in einem „differenzierten Bildungsangebot ihre Entsprechung finden“, d.h. vor allem in der Existenz verschiedener Schularten.<sup>341</sup> Die Gliederung des deutschen Schulsystems im Anschluß an die gemeinsame Grundschule hält Herzog für vorbildlich. Verbesserungsfähig sei hingegen die Nutzung dieser Vielfalt: Jedes Kind sollte in der Schulform unterkommen, welche ihm die beste Förderung garantieren könne.<sup>342</sup> Dies sei nicht immer die Schule mit dem höchstmöglichen Abschluß.<sup>343</sup> In der Frage, ob die weitere Schullaufbahn eines Grundschülers von einer Entscheidung der entlassenden Schule oder von der Entscheidung der Eltern abhängig gemacht werden sollte, äußert sich Herzog allerdings nicht. Weitere Vorschläge Herzogs, wie im Schulbereich auf die Unterschiedlichkeit der Begabungen reagiert werden könne und müsse, sind in Kapitel 4.2.3.2.4.1 dargestellt.

Auch bei formaler Qualifizierung für ein Hochschulstudium im Anschluß an die Schulzeit empfiehlt Herzog eine sorgfältige Überprüfung der individuellen Eignung. Man müsse sich die Frage stellen, ob wirklich jeder studieren muß, der studieren will, oder ob es nicht häufig besser wäre, einen praktischen Beruf zu ergreifen.<sup>344</sup> Die Universität sei nicht „der Königsweg der Ausbildung“.<sup>345</sup> Berufspraktische Ausbildungsgänge eröffneten individuell vielfach bessere Perspektiven als eine akademische Bildung.<sup>346</sup>

Herzog distanziert sich von einer „Bewertungs- und Anerkennungshierarchie“, die dem wissenschaftlichen Hochschulstudium gegenüber der praktischen, technologie- und anwendungsorientierten Ausbildung eine höhere Wertigkeit einräumt<sup>347</sup> und zu einer „Arroganz akademischer Bildung“ führen könne.<sup>348</sup> Bildung beginne nicht erst mit dem Abitur. Das

---

<sup>338</sup> Herzog (1996), S. 455. Als negatives Beispiel nennt Herzog in einer anderen Rede die einheitliche Erziehung in der DDR, deren Ziel die „sogenannte sozialistische Persönlichkeit“ gewesen sei. Die menschliche und pädagogische Bilanz dieser Praxis sei verheerend. [Herzog (1996), S. 582]

<sup>339</sup> Herzog (1998b), S. 210

<sup>340</sup> Herzog (1998b), S. 210

<sup>341</sup> Herzog (1996), S. 455

<sup>342</sup> Herzog (1998b), S. 219

<sup>343</sup> Herzog (1998b), S. 219

<sup>344</sup> Herzog (1996), S. 824

<sup>345</sup> Herzog (1995), S. 251

<sup>346</sup> Herzog (1998a), S. 376

<sup>347</sup> Herzog (1998a), S. 33

<sup>348</sup> Herzog (1996), S. 524

müsse sich auch in den Bildungsangeboten, Abschlüssen und Berufschancen sowie in der gesellschaftlichen Anerkennung derselben niederschlagen.<sup>349</sup> Im öffentlichen Dienst sei diese „problematische Wertehierarchie [...] bis zur Perfektion überdehnt“: Der Volljurist werde fast automatisch dem höheren Dienst zugeordnet, auch wenn er das Examen nur um Haaresbreite bestanden hat, ein hochqualifizierter Softwarespezialist ohne Hochschulstudium dagegen habe Schwierigkeiten, überhaupt den Beamtenstatus zu erhalten und sei in seinen Entwicklungsmöglichkeiten ungemein eingengt.<sup>350</sup> Auch gesamtgesellschaftlich betrachtet sei eine Hochschulausbildung nicht höher als eine berufliche Bildung im dualen System einzuschätzen. Bei allen Erfolgen von Eliteausbildungen und Technologiesprüngen gebe gerade die „sonst nirgends vorzufindende breite, qualifizierte Ausbildung auf sämtlichen Ebenen der Wirtschaft und Verwaltung“ Deutschland Stabilität und Rückhalt.<sup>351</sup> Forschung und Produktion hingen künftig mehr denn je von der Qualifikation aller Beteiligten ab.<sup>352</sup> Eine Korrektur der Bewertungshierarchie verspricht sich Herzog von den Entwicklungen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Da sich dort die Einkommenschancen an der Knappheit des Angebotes orientierten, dämpften steigende Studentenzahlen durch die hieraus resultierende Vergrößerung des Angebotes die Einkommenserwartung. Dies schaffe eine neue Balance.<sup>353</sup>

### 3.3.2 Quantitative Unterschiede in der Begabung

Im Hinblick auf die quantitativen Begabungsunterschiede beschäftigt sich Herzog lediglich mit den äußersten Extremen der Hochbegabten und der Benachteiligten, was Otto Herz als „dualistische Klischeebildung“ kritisiert: Die alleinige Trennung zwischen herausragenden Talenten und weniger Begabten sei der menschlichen Realität nicht angemessen und führe ihm zufolge zu falschen Schlußfolgerungen.<sup>354</sup>

#### 3.3.2.1 Förderung von Benachteiligten

Der Gruppe der weniger Leistungsfähigen schenkt Herzog in seinen Überlegungen v.a. in Bezug auf die Arbeitslosigkeit besondere Beachtung. Die „größte Sorge“ macht es Herzog, „daß die immer technischere, anspruchsvollere Wirtschaft Menschen zurückläßt, die einfach nicht mitkommen, die vielleicht nicht so leistungsfähig sind“.<sup>355</sup> „Wer mit dieser neuen industriellen Revolution Schritt halten“ könne, dessen Chancen steigerten sich „in nie dagewesenen Größenordnungen“. Wer aber nicht Schritt halten könne, scheine hingegen

auf der Strecke zu bleiben. Also eine immer kleinere Zahl von Superstars, die immer mehr vermögen, und eine immer größere Menge von Menschen, die von diesen abhängig sind, weil sie selbst die Abläufe nicht mehr durchschauen, geschweige denn beherrschen, und die in der Folge auch von der gesellschaftlichen Entwicklung abgekoppelt werden können.<sup>356</sup>

Herzog beziffert die Anzahl derer, die „von ihrer Intelligenz und von ihrer Bildung her und vor allem mit ihrer Leistungskraft in unserer Gesellschaft nicht mehr mitkommen“<sup>357</sup> auf

<sup>349</sup> Herzog (1998b), S. 210

<sup>350</sup> Herzog (1998a), S. 33

<sup>351</sup> Herzog (1995), S. 252

<sup>352</sup> Herzog (1995), S. 365; (2000a), S. 407

<sup>353</sup> Herzog (1998a), S. 33f

<sup>354</sup> Otto Herz (1997), S. 1

<sup>355</sup> Herzog (1996), S. 746. Ähnlich: Herzog (1998b), S. 691; Herzog (1998b), S. 231. Herzogs Überlegungen beschränken sich hier auf Personen, die die Eingangsvoraussetzungen für eine Ausbildung nicht erfüllen; 1973 beschäftigte er sich in einem Gutachten dagegen sogar mit der Frage, wie „man sich Angehöriger des öffentlichen Dienstes entledigen bzw. wie man Angehörige des öffentlichen Dienstes weiter verwenden soll, die zu einer [...] permanenten Fortbildung entweder nicht bereit oder nicht mehr fähig“ seien: Herzog (1973), S. 211f

<sup>356</sup> Herzog (1996), S. 362

<sup>357</sup> Herzog (1996), S. 729

„10 bis 15 Prozent der Bevölkerung“.<sup>358</sup> „Je größer die technische Entwicklung“, „je komplizierter die wirtschaftlichen Zusammenhänge“, desto eher bliebe eine Gruppe von Menschen übrig, die beim Tempo der Innovation nicht mehr mithalten können.<sup>359</sup> Um diese Menschen müsse man sich besonders kümmern, da für sie in dieser „komplizierten und technisierten Welt überhaupt kein Arbeitsplatz mehr vorhanden ist“, unfähig, den Anforderungen einer Ausbildung gerecht zu werden.<sup>360</sup> Herzog schlägt vor, für diese Personengruppe einfachere Ausbildungsgänge einzurichten (siehe Kapitel 4.2.4.2.3). Über die Bildungsmöglichkeiten geistig oder körperlich Schwerstbehinderter äußert sich Herzog nicht, so daß offen bleibt, ob er eine integrationspädagogische oder eine eher institutionspädagogische Vorgehensweise bevorzugt.

### 3.3.2.2 Förderung von Hochbegabten

Zur Begabtenförderung rechnet Herzog die Bemühungen, Eliten zu gewinnen und zu qualifizieren.<sup>361</sup> Begabtenförderung habe nichts mit elitärer Selbstgenügsamkeit zu tun, sondern diene vielmehr der Allgemeinheit im Engagement für Wissen, Können, Initiative und Verantwortungsbewußtsein der kommenden Generation.<sup>362</sup> Für die immer komplexeren Herausforderungen unserer Welt seien Menschen nötig, die mit hoher Kompetenz, wacher Intelligenz und sozialer Verantwortung zu denken und zu arbeiten gelernt haben.<sup>363</sup> Dazu müßten Begabungen systematisch entdeckt und gefördert werden.<sup>364</sup> Der Staat solle aus eigenem Interesse die Förderung begabter Schüler und Studenten unterstützen:

Die soziale und wirtschaftliche Zukunft unseres Landes hängt in großem Maße von der Qualität ab, mit der in Wirtschaft, Politik, Forschung und Industrie gearbeitet wird. Für das, was an Aufgaben auf uns zukommt, werden mehr denn je Spitzenleistungen notwendig sein. Begabtenförderung ist also ein Wechsel auf die Zukunft. Aus Gefälligkeit allein findet sie nicht statt. Begabtenförderung ist – aus staatlicher Sicht – auch keine Belohnung für vergangene gute Noten, sondern eine Hoffnung auf einen zukünftigen, bedeutsamen Beitrag zum Gemeinwesen.<sup>365</sup>

Auffällig ist, daß Herzog nur einen Teilbereich der Hochbegabung, nämlich den der allgemeinen intellektuellen Begabung, behandelt. Die musisch-künstlerische, psychomotorische oder soziale Hochbegabung findet in Herzogs Reden und Interviews keine hervorgehobene Erwähnung. Deren Vernachlässigung läßt sich möglicherweise dadurch erklären, daß sportlich oder musisch talentierte Kinder und Jugendliche im Gegensatz zu intellektuell Hochbegabten bereits ein etabliertes Förderungssystem vorfinden.<sup>366</sup>

Herzogs Ausführungen zur Begabtenförderung beschränken sich darüber hinaus thematisch auf den Bereich der allgemeinbildenden Schulen (vgl. Kapitel 4.2.3.2.4.2) und die Förderung besonders befähigter Studenten und Promovenden (Kapitel 4.2.5.1). Das seit 1991 existierende Förderprogramm „Begabtenförderung berufliche Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung<sup>367</sup> z.B. findet in seinen Reden und Interviews keine Beachtung.

<sup>358</sup> Herzog (1995), S. 605. Ähnlich: (1998b), S. 231

<sup>359</sup> Herzog (1996), S. 190; 740

<sup>360</sup> Herzog (1996), S. 712, 740

<sup>361</sup> Herzog (1996), S. 615

<sup>362</sup> Herzog (1996), S. 615. Diese und andere Aussagen Herzogs zur Hochbegabtenförderung sind Formulierungen der Arbeitsgemeinschaft der Begabtenförderungswerke, die Herzog wortgleich adaptiert, ohne durch eine Kennzeichnung als Zitate Distanz zu signalisieren: vgl. z.B. BMBF (2001), S. 8-13, insb. S. 11

<sup>363</sup> Herzog (1996), S. 607

<sup>364</sup> Herzog (1996), S. 607

<sup>365</sup> Herzog (1996), S. 609

<sup>366</sup> BMBF (2000), S. 14

<sup>367</sup> vgl.: BMBF (1999), S. 4

### 3.3.2.3 Herzogs Elitebegriff

Auch in einer egalitären Gesellschaft, wie Deutschland eine sei, sei, so Herzog, gegen Eliten nichts einzuwenden, sofern sie allen zugänglich seien und sich durch Wißbegierde, Leistungsbereitschaft und Kreativität begründeten.<sup>368</sup> Gleich an mehreren Stellen wirbt Herzog dafür, mit dem wegen des geschichtlichen Hintergrunds aus „verständlichen Gründen“<sup>369</sup> lange tabuisierten Begriff der „Elite“ unverkrampfter umzugehen.<sup>370</sup> Gleichzeitig füllt er diesen Begriff mit einem neuen Inhalt, der die oben genannte Zugänglichkeitskriterien konkretisiert: Herzog definiert das Attribut „Elite“ losgelöst von Hochschulabschlüssen, Vermögensverhältnissen<sup>371</sup> oder Familienabstammung; er rechnet es ausschließlich Menschen zu, „die wirklich Herausragendes leisten [...] und dabei Verantwortung für andere, für ihre Familien und für die Gesamtheit übernehmen“.<sup>372</sup> Erst die Kombination von Leistung und Verantwortung, beides Merkmale, die Herzog als Voraussetzung fordert, mache „wirkliche Elite“ aus.<sup>373</sup>

Elite sei kein Privileg der theoretisch Ausgebildeten. Ein Handwerkermeister könne sehr wohl zur Leistungselite gehören, während keineswegs jeder Universitätsabsolvent diesem Anspruch gerecht werde.<sup>374</sup> Nicht die Anreihung von Qualifikationen, sondern das Erkämpfen eines gesellschaftlichen Platzes durch Höchstleistung sei dabei ausschlaggebend.<sup>375</sup> Über die bloße Leistung hinaus müßten Eliten jedoch auch eine Vorbildfunktion erfüllen. Eliten müßten an sich „höchste Maßstäbe anlegen“ und sich nicht „am Üblichen orientieren“.<sup>376</sup>

---

<sup>368</sup> Herzog (1995), S. 147

<sup>369</sup> Herzog (1998a), S. 667. Ähnlich: (1996), S. 615

<sup>370</sup> Herzog (1998b), S. 709; (1998a), S. 34

<sup>371</sup> siehe dazu zusätzlich: (1998b), S. 717

<sup>372</sup> Herzog (1998b), S. 709

<sup>373</sup> Herzog (1998a), S. 34. Ähnlich: (1998a), S. 531 [dort wird als drittes Kriterium der „Entscheidungswille“ hinzugefügt]

<sup>374</sup> Herzog (1998a), S. 34

<sup>375</sup> Herzog (1998a), S. 34

<sup>376</sup> Herzog (1998b), S. 197

## 4 Bildung in der Praxis

### 4.1 Übergreifende Leitlinien

#### 4.1.1 Erziehung zur (wirtschaftlichen) Selbständigkeit

Irgendwann in den siebziger und achtziger Jahren hat laut Herzog das gesellschaftliche „Leitbild“ des Unternehmensgründers an Bedeutung verloren.<sup>377</sup> Da Selbständigkeit aber eine entscheidende Voraussetzung für Innovationen und neuer Arbeitsplätze sei, fordert Herzog eine „Offensive zur Selbständigmachung von jungen Leuten“.<sup>378</sup> Für Herzog umfaßt dies abgesehen von der Schaffung materieller Voraussetzungen wie etwa durch die Bereitstellung von Risikokapital<sup>379</sup> (das, so Herzog im April 1998, „neuerdings“ genügend vorhanden sei)<sup>380</sup> eine langfristige und grundlegende „bewußte Erziehung zu einer neuen Wagniskultur bereits in den Kinderschuhen“.<sup>381</sup>

Die Familien und das Bildungssystem müßten „Phantasie, Kreativität, Eigeninitiative, Selbständigkeit und Risikofreude, die Freude daran, auch einmal etwas Eingebühtes hinter sich zu lassen“ belohnen und unterstützen.<sup>382</sup> Zwar sähen alle Lehrpläne Selbständigkeit, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung als oberstes Lehr- und Lernziel vor,<sup>383</sup> doch müsse das Leitbild der Selbständigkeit in den Schulbüchern und den Curricula der Hochschulen noch stärker hervorgehoben werden.<sup>384</sup> Bezeichnenderweise vermeidet Herzog beim Gebrauch des Begriffs Selbständigkeit, der für ihn generell die „Leitidee einer freiheitlichen Gesellschaft“ beschreibt, bewußt eine trennscharfe Festlegung ausschließlich auf den engeren wirtschaftlichen Sinn.<sup>385</sup>

Schulen und Universitäten müßten die Menschen systematischer auf diese „persönliche Alternative“ vorbereiten.<sup>386</sup> Herzog schlägt in diesem Zusammenhang drei Ansatzpunkte zur Verbesserung vor: erstens die Präsentation von Vorbildern, denen man nacheifern könne, da die Bezugspersonen Lehrer und Hochschullehrer in den allermeisten Fällen ihr ganzes Leben nur innerhalb von Schulen und Hochschulen verbracht hätten;<sup>387</sup> zweitens die Vermittlung betriebswirtschaftlichen Grundwissens und drittens die Möglichkeit, frühzeitig Praxiserfahrung zu sammeln.

Herzog legt zwar Wert auf die Feststellung, die Schule könne diese Einstellung kaum allein vermitteln, auch „wenn in einer Gesellschaft, in der kein Risiko mehr übernommen wird, diese Erwartung naturgemäß besonders ausgeprägt“ sei,<sup>388</sup> betont aber zugleich die enorme Bedeutung der Schule bei der Erziehung zur Selbständigkeit. Dementsprechend fordert er „Reformen der Lehrpläne, der Unterrichtsformen, vor allem aber auch der Schulbuchliteratur und der außerschulischen Bildungsangebote“.<sup>389</sup> „Schon Schüler sollten lernen, wie man selbständig werden kann – am besten von Personen, die selber diesen Schritt gewagt ha-

---

<sup>377</sup> Herzog (2000a), S. 202

<sup>378</sup> Herzog (1996), S. 826

<sup>379</sup> Herzog (1996), S. 199

<sup>380</sup> Herzog (1998b), S. 725; (2000a), S. 418

<sup>381</sup> Herzog (1996), S. 677

<sup>382</sup> Herzog (1996), S. 677

<sup>383</sup> Herzog (1998a), S. 430

<sup>384</sup> Herzog (2000a), S. 203 und 417

<sup>385</sup> Herzog (1995), S. 517f

<sup>386</sup> Herzog (1998b), S. 561

<sup>387</sup> Herzog (2000a), S. 203

<sup>388</sup> Herzog (1995), S. 574f

<sup>389</sup> Herzog (1996), S. 677

ben.“<sup>390</sup> Herzog plädiert zu diesem Zweck für die Einführung eines eigenen Unterrichtsfaches Wirtschaft (Näheres hierzu unter 4.2.3.2.1.3).

Den Hochschulen weist Herzog klare Aufgaben bei der Vorbereitung auf eine berufliche Selbständigkeit zu: Bisherige Betriebs- oder Volkswirtschaftsstudiengänge befähigten überwiegend „zur Angestelltentätigkeit in Großunternehmen, nicht aber zur erfolgreichen Gründung und Führung selbständiger Unternehmen“. Wie in den USA müßten auch in Deutschland Lehrveranstaltungen zum Thema Selbständigkeit, Unternehmensgründung und Unternehmensführung angeboten werden.<sup>391</sup> Über die theoretische Fundierung hinaus müsse den jungen Studenten die Möglichkeit einer Existenzgründung als reale Alternative nahegebracht werden.<sup>392</sup> Eine mit den USA vergleichbare Dichte von Existenzgründerlehrstühlen würde in Deutschland fünfzig Professorenstellen entsprechen.<sup>393</sup> An Hochschulen sollte nicht nur Fachwissen vermittelt, sondern auch bei der praktischen Anwendung geholfen werden. Deutsche Hochschulabgänger seien hervorragend ausgebildet, ihnen fehle nur die Vorbereitung, „sich für die Selbständigkeit zu entscheiden“.<sup>394</sup> „Ingenieure sollten lernen, wie man einen Businessplan aufstellt, und es ist auch nicht verkehrt, wenn Informatiker wissen, wie man eine Umsatzsteuererklärung abgibt“.<sup>395</sup> Herzog vermutet, daß an den Hochschulen und wissenschaftlichen Instituten ein großes Reservoir an Know-how brachliegt, das nur auf die Umsetzung in eine neue Geschäftsidee warte.<sup>396</sup> Gerade in den ersten kritischen Jahren brauche der Existenzgründer Beratung und Hilfe, wie sie auch von den Hochschulen angeboten werden könne.<sup>397</sup> Durch die Vermittlung betriebswirtschaftlicher Grundkenntnisse und eine Begleitung in den ersten Jahren sei die Zahl erfolgreicher Existenzgründungen durchaus steigerbar.<sup>398</sup>

Herzog rechnet damit, daß der von ihm antizipierte Trend zu mehr Selbständigkeit das Ausbildungssystem zu tiefgreifenden Veränderungen zwingen wird: Wer lerne, um mit dem Gelernten später ein eigenes Unternehmen auf die Beine zu stellen, werde andere Ansprüche an seine Ausbildung stellen als bisher, die angebotenen Kurse und Vorlesungen stärker auf ihre Relevanz für seine berufliche Zukunft prüfen und sich „als Kunden“ der vom Bildungssystem gebotenen Dienstleistung begreifen.<sup>399</sup>

#### 4.1.2 Medienkompetenz

Das 21. Jahrhundert sei ein Medien- und Informationszeitalter,<sup>400</sup> bei der Vorbereitung junger Menschen auf ein Leben in dieser Umgebung gehöre zur angestrebten Lebenskompetenz bei der gewachsenen Bedeutung von Computer, Internet und neuer Kommunikationstechnologie selbstverständlich auch die Medienkompetenz.<sup>401</sup> Der geübte Umgang mit den neuen

---

<sup>390</sup> Herzog (2000a), S: 207

<sup>391</sup> Herzog (1998a), S. 431

<sup>392</sup> Herzog (2000a), S. 417

<sup>393</sup> Herzog (1998b), S. 467

<sup>394</sup> Herzog (1998b), S. 467

<sup>395</sup> Herzog (2000a), S. 208

<sup>396</sup> Herzog (2000a), S. 208f

<sup>397</sup> Herzog (2000a), S. 209

<sup>398</sup> Herzog (1998b), S. 705

<sup>399</sup> Herzog (2000a), S. 208

<sup>400</sup> Herzog (1998b), S. 563

<sup>401</sup> Herzog (1998b), S. 565f

Medien werde zur Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Lebensgestaltung und entwickle sich daher zu einer „elementaren Kulturtechnik wie Lesen, Schreiben und Rechnen“.<sup>402</sup> Herzog betont, die „Befähigung zum klugen und verantwortungsvollen Umgang mit den Medien“ müsse angesichts der Informationsvielfalt und der starken Qualitätsunterschiede der Angebote erst erworben werden.<sup>403</sup> Bildung sei das beste Mittel gegen den „Kurzschluß zwischen dem Bildschirm [gemeint ist sowohl der PC-Bildschirm als auch der Fernsehbildschirm, d. Verf.] und dem Bauch unter Umgehung des eigenen Kopfes“.<sup>404</sup> Es sei falsch, zu glauben, die neuen Medien und ihre künstlichen Welten<sup>405</sup> würden uns Menschen schon automatisch Wissen vermitteln. Tatsächlich akkumulierten und servierten sie Millionen von „Informationsschnipseln“, schafften aber aus sich heraus keine Ordnung, wenn wir sie ihnen nicht selber geben oder abfordern.<sup>406</sup> Wer Probleme lösen wolle, müsse solche Ordnungen im „Informationsbrei“ schaffen, Ziele, Abfolgen und Prioritäten definieren. Erst so entstehe aus Information Wissen.<sup>407</sup> Zudem müsse in der Flut der Information auch die „Kunst des Weglassens und des Abschaltens“ erlernt werden.<sup>408</sup> Die Anforderungen an die Urteils- und Entscheidungskraft des Menschen nähmen „aufs Ganze gesehen“ dramatisch zu.<sup>409</sup> Ein kluger und kreativer Umgang mit den neuen Medien werde allerdings „unser Leben überaus bereichern“, da die neue Medienwelt vieles erleichtere.<sup>410</sup> Um aber nicht „im Konsumrausch und Infoschrott zu ersticken“, seien zweierlei Fähigkeiten vonnöten: einerseits eine Vertrautheit im Umgang mit den neuen Medien, d.h. die Fähigkeit, Computer und virtuelle Bilder ganz selbstverständlich als Hilfsmittel zu benutzen, andererseits aber auch die gleichzeitige Fähigkeit, eine vernünftige, kritische Distanz zu diesen Medien zu wahren.<sup>411</sup>

Herzog kritisiert, der „Bilderflut“ stehe immer weniger Wissen aus eigener Erfahrung gegenüber.<sup>412</sup> Die Wirklichkeit lasse sich nicht am Bildschirm oder im Internet erfahren. Der Eindruck, man würde ja schon alles kennen, weil man es im Fernsehen gesehen habe, sei falsch. Das Leben spiele sich nicht auf den Datenautobahnen ab, sondern vor der Haustür.<sup>413</sup> Auch die Fähigkeit, mit Menschen und Problemen umzugehen, lerne man nicht „mit dem Joystick in der Hand“, sondern dort, wo man den Menschen real begegne und gemeinsam etwas Reales tue.<sup>414</sup>

Den richtigen Umgang mit den Medien lernt man schon früh – genauso aber auch den falschen. Wenn Computer oder Fernsehen in der Familie „Abstellplätze“ für das Kind werden, wenn Kinder stundenlang vor dem Bildschirm sitzen, erleben wir am Ende vielleicht das Paradoxon, daß sie zwar technisch mit allen und überall kommunizieren können, daß sie aber dennoch kommunikationsunfähig sind.

Jüngste Untersuchungen zeigen, daß deutsche Kinder durchschnittlich fast drei Stunden am Tag vor den Bildschirmen verbringen. Das ist allein schon deshalb bedenklich, weil sie diese Zeit nicht auf dem Spielplatz oder in Gesprächen mit den Eltern, Geschwistern und Freunden nutzen. Und es gibt

<sup>402</sup> Herzog (1998b), S. 214, 566; (2000a), S. 53, 419

<sup>403</sup> Herzog (1998b), S. 501

<sup>404</sup> Herzog (1996), S. 658

<sup>405</sup> Herzog legt Wert auf die Feststellung, daß es eine sog. „virtuelle Realität“ nicht erst seit Erfindung der neuen Medien gebe. Diese lasse sich „seit eh und je mit Bleistift, Tinte und Papier“ herstellen. 26 schwarze Zeichen genügen, um ganze Welten in unseren Köpfen entstehen zu lassen. Darüber hinaus seien Bücher „immer noch das Medium mit der „benutzerfreundlichsten Oberfläche“. Herzog (1995), S. 449

<sup>406</sup> Herzog (1998b), S. 567

<sup>407</sup> Herzog (1998b), S. 567

<sup>408</sup> Herzog (1998b), S. 567

<sup>409</sup> Herzog (1998b), S. 567

<sup>410</sup> Herzog (1998b), S. 568

<sup>411</sup> Herzog (1998b), S. 568; (2000a), S. 102, 494

<sup>412</sup> Herzog (1998b), S. 566f

<sup>413</sup> Herzog (2000a), S. 520

<sup>414</sup> Herzog (2000a), S. 520

noch mehr zu denken, wenn die gleiche Untersuchung zeigt, daß Kinder am Tag nur noch zehn Minuten lesen. Da muß gegengesteuert werden: Kinder sollten zuallererst Realitätserfahrungen außerhalb von Computern und Fernsehen machen. Sie müssen auch weiterhin die Welt mit ihren Händen begreifen, um sie verstehen zu lernen. Und sie müssen sich diese Welt in konstruktiver Auseinandersetzung mit anderen Menschen aneignen.<sup>415</sup>

Besonders prägend seien die Einflüsse des familiären und sozialen Umfelds im Kindes- und Jugendalter. Deshalb habe es auch fatale Folgen, wenn Eltern das Fernsehgerät regelmäßig als Babysitter mißbrauchten.<sup>416</sup> Herzog empfiehlt, Kindern eigene „Realitätserfahrungen jenseits von Fernsehen und Computer“ zu ermöglichen und den Fernsehkonsum zu regulieren. Eine verantwortliche Auswahl von Sendungen durch die Eltern sei empfehlenswert. In das „Kinderzimmer eines Achtjährigen“ gehöre keine eigener Fernseher, mit dem er „durch alle möglichen Programme“ zappen könne.<sup>417</sup> Herzog äußert sein Unverständnis dafür, daß Eltern nicht mehr imstande sein sollen, einem sechsjährigen Kind den Fernseher abzuschalten.<sup>418</sup> „Wir dürfen die Kinder nur mit Inhalten konfrontieren, die sie verarbeiten und verkraften können; wir müssen sie also von vielerlei Schwachsinn fernhalten.“<sup>419</sup>

Bezogen auf Computer und Internet äußert Herzog die Befürchtung, die „zunehmende Technisierung der Kommunikation“ berge „neben vielen Vorteilen der schnellen und weltweiten Kontakte die Gefahr der Vereinzelung in einer künstlichen, virtuellen Welt“.<sup>420</sup> Die persönliche zwischenmenschliche Begegnung dürfe nicht vernachlässigt werden. Besonders wichtig sei es, daß Kinder „miteinander spielen und Emotionen füreinander entwickeln“.<sup>421</sup>

Herzog lobt die Anstrengungen von Politik und Wirtschaft, die deutschen Schulen ans Netz zu bringen, stellt jedoch noch weitergehendere Forderungen: „Für mich steht fest: Computer gehören in jedes Klassenzimmer“.<sup>422</sup> Bis 2004 sollten alle deutschen Klassenräume und öffentlichen Bibliotheken mit einer ausreichenden Anzahl vernetzter Computern ausgestattet sein.<sup>423</sup> Allerdings dürfe die Diskussion nicht auf die Frage reduziert werden, wie man am effektivsten und schnellsten das Internet in den Unterricht integriere.<sup>424</sup> Entsprechende „tiefgreifende Veränderungen der Lehrpläne, der Studiengänge und der Curricula der Lehrerbildung seien unvermeidbar. Schon jetzt heiße es ja, die Schüler wüßten mehr über das Internet als ihre Lehrer“.<sup>425</sup> Dabei falle keinem Lehrer ein „Zacken aus der Krone“, wenn ein Schüler ihm im technischen Umgang mit dem Computer voraus sei; die Aufgabe des Lehrers sei es vielmehr, seinen Schülern den Umgang mit dem abrufbaren Wissen beizubringen.<sup>426</sup>

Die revolutionäre Entwicklung der Informationstechnik mache den Computer zum zentralen Kristallisationskern für eine wirkliche Neugestaltung der Lerninhalte und Unterrichtsformen.<sup>427</sup> Teile des Lehrvorgangs könnten in Zukunft durchaus auf den Computer übertragen werden. Die Aufgabe des Lehrenden werde sich von der Wissensvermittlung stärker auf das

<sup>415</sup> Herzog (1998b), S. 567; ähnlich: Herzog (1998b), S. 575

<sup>416</sup> Herzog (1998b), S. 501f; (2000a), S. 549f

<sup>417</sup> Herzog (1998b), S. 502

<sup>418</sup> Herzog (2000a), S. 549f

<sup>419</sup> Herzog (1998b), S. 502

<sup>420</sup> Herzog (1998b), S. 205

<sup>421</sup> Herzog (1998b), S. 205

<sup>422</sup> Herzog (2000a), S. 436

<sup>423</sup> Herzog (2000a), S. 436f; 457f

<sup>424</sup> Herzog (1998b), S. 566

<sup>425</sup> Herzog (2000a), S. 53; Herzog (1998b), S. 568; (2000a), S. 102

<sup>426</sup> Protokoll des Gespräches vom 27.3.2000 mit Andreas Schmidt in der Sendung „Herzog spricht mit...“

<sup>427</sup> Herzog (2000a), S. 436



Lehren des Lernens verlagern.<sup>428</sup> Die Erfindung einer „Pädagogik für das Informationszeitalter“ stehe jedoch bislang noch aus.<sup>429</sup> Der Computer müsse „integraler Bestandteil von didaktischen Konzepten für alle Fächer“ werden, doch hapere es z.Z. noch an der Ausbildung der Lehrer und an pädagogischen Hilfen, mit denen der Computer zum Instrument im Geschichts-, Mathematik- oder Englischunterricht gemacht werden könne.<sup>430</sup>

### 4.1.3 Verkürzung der Ausbildungsdauer

#### 4.1.3.1 Zustandsbeschreibung

Herzog bemängelt, das derzeitige deutsche Bildungssystem gehe mit der „Ressource Zeit“ nicht vernünftig um. Die Ausbildungsdauer sei „überall“ zu lang.<sup>431</sup>

- Im Vorschulalter lägen Begabungen brach, weil viele Kinder in den prägenden Lebensjahren nicht hinreichend gefördert würden.<sup>432</sup>
- Deutschland leiste sich 13 Schuljahre für die Vermittlung von Wissen, das andere Länder in zwölf Jahren unterrichteten,<sup>433</sup>
- Schulabschluß und Studienbeginn seien zeitlich vielfach schlecht koordiniert und
- an den Universitäten werde zu viel Zeit mit überfüllten Lehrplänen verschwendet.<sup>434</sup>
- Das im Studium behandelte Wissen sei enorm gewachsen, und da es auf einmal abgeprüft werde, seien sowohl die Studien- als auch die Vorbereitungszeiten für die Abschlußprüfungen in die Länge gezogen worden.<sup>435</sup>

Herzog macht allerdings zugleich deutlich, daß er – wie z.B. auch der Wissenschaftsrat – Schnelligkeit als Kennzeichen für die Effizienz, nicht die Qualität der Ausbildung ansieht.<sup>436</sup> Die Beschleunigung der Ausbildung sei daher kein Selbstzweck. Im Mittelpunkt müsse die Verbesserung der Ausbildungsqualität stehen.<sup>437</sup>

Herzog zeigt am Beispiel der Studierenden die individuellen und gesellschaftlichen Folgen dieser „Zeitverschwendung“ auf: Die Studierenden würden durch das bisherige System in ihren besten und potentiell besonders produktiven Lebensjahren<sup>438</sup> daran gehindert, Gelerntes so rasch anzuwenden, daß sie aus ihren ersten Erfolgen Selbstvertrauen gewinnen können.<sup>439</sup> In den Bildungsinstitutionen bleibe man in der Regel 20 bis 25 Jahre vom realen Leben abgeschottet. In dieser Zeit gebe es zudem kaum unmittelbare Erfahrungen mit dem Glück von Erfolgen oder dem Frust von Mißerfolgen, wie sie bei der eigenverantwortlichen Wahrnehmung von Aufgaben entstehen.<sup>440</sup> Herzog hält es für inakzeptabel, daß „viele Endzwanziger nach Durchlaufen einer 13jährigen Schulphase und anschließend eines zehn- oder zwölfsemestrigen Studiums gerade noch rechtzeitig vor Beginn ihrer Midlife-Crisis erstmals mit beruflicher Lebenswirklichkeit konfrontiert werden“.<sup>441</sup> Die Jahre, die den jungen Leu-

<sup>428</sup> Herzog (2000a), S. 420

<sup>429</sup> Herzog (2000a), S. 436

<sup>430</sup> Herzog (2000a), S. 436

<sup>431</sup> Herzog (1998b), S. 226, S. 344 und S. 645; (1996), S. 249

<sup>432</sup> Herzog (1998b), S. 226

<sup>433</sup> Herzog (1998b), S. 226

<sup>434</sup> Herzog (1998b), S. 226

<sup>435</sup> Herzog (1998b), S. 685

<sup>436</sup> Wissenschaftsrat (2001), S. 8

<sup>437</sup> Herzog (1998a), S. 377; 779

<sup>438</sup> Herzog (1998b), S. 260

<sup>439</sup> Herzog (1998b), S. 226. Ähnlich: (1995), S. 591f

<sup>440</sup> Herzog (2000a), S. 519

<sup>441</sup> Herzog (1998a), S. 32

ten auf diese Weise verloren gingen, seien „gestohlene Lebenszeit“.<sup>442</sup> Lebenslanges Lernen sei nötiger denn je – „aber bitte im Beruf und nicht als Beruf“.<sup>443</sup> Das Wichtigste lerne man ohnehin erst nach dem Examen,<sup>444</sup> und nur kürzere Ausbildungszeiten und somit eine frühere Konfrontation mit der Praxis ermöglichten es, diesen Lebensabschnitt als Fortsetzung des Lernens zu begreifen.<sup>445</sup>

Deutschland verschwende bisher im Verhältnis zu seinen weltweiten Konkurrenten viel Zeit.<sup>446</sup> Deutsche Hochschulabsolventen seien im Durchschnitt rund fünf Jahre älter als ihre europäischen Mitbewerber; zwar hoch qualifiziert, bezüglich der Berufserfahrung aber weit abgeschlagen hinter gleichaltrigen Ausländern hinterherhinkend.<sup>447</sup> Herzog berichtet, im Ausland treffe er ständig junge Leute, die nach deutschem Verständnis Ministerialräte oder Professoren seien, während ihre Altersgenossen in Deutschland noch immer studierten.<sup>448</sup> Gerade im Bereich der Hochqualifizierten sei der Arbeitsmarkt heute international, und da beim Berufseinstieg ein hohes Alter bekanntlich kein gutes Werbeargument sei, schlage „ein 23jähriger Brite, gut ausgebildet, hochmobil und überdies mit geringerer Einkommenserwartung, den 27jährigen deutschen Konkurrenten sehr leicht aus dem Feld“.<sup>449</sup>

Die langen Ausbildungszeiten seien auch ein Grund, warum deutsche Hochschulen in den letzten Jahren für ausländische Studierende aus den westlichen Industrieländern an Attraktivität verloren haben.<sup>450</sup> Diese „unverblümete Nachricht“ müsse Deutschland treffen wie einst der Sputnikschock die USA.<sup>451</sup>

Herzog beschäftigt sich interessanterweise fast ausschließlich mit den strukturellen Ursachen der langen Studiendauer. Andere mögliche Ursachen wie etwa die Notwendigkeit der Erwerbstätigkeit bringt Herzog nur einmal am Rand zur Sprache.<sup>452</sup> Im Jahr 1969 gab Herzog Studienanfängern noch den Rat, berufsfremde Erwerbsarbeit sei sogar während der *vorlesungsfreien* Zeiten „genau genommen nicht `drin“ und darüber hinaus in Anbetracht der Folgen verspäteter und nicht so gut wie möglich gelungener Examina im höchsten Maße unökonomisch.<sup>453</sup> Inzwischen sind in Deutschland allerdings ca. zwei Drittel aller Studierenden in irgendeiner Form neben dem Studium erwerbstätig, und zwar nicht nur in der vorlesungsfreien Zeit, sondern sogar während des Semesters.<sup>454</sup> Nichtsdestotrotz gehen die Studien- und Prüfungsordnungen implizit weiter davon aus, daß sich ein voll immatrikulierter Student „hauptberuflich“ dem Studium widmet. Im akademischen Selbstverständnis gelte studentische Erwerbstätigkeit – so das Deutsche Studentenwerk – allenfalls als Randerscheinung. Angesichts des Verbreitungsgrades und zeitlichen Umfangs studienbegleitender Arbeit sei jedoch festzustellen, daß sich „normative Vorstellungen und Realitäten auseinanderentwickelt haben“.<sup>455</sup> Der Wissenschaftsrat empfiehlt daher, diesen Veränderungen im Stu-

---

<sup>442</sup> Herzog (1998a), S. 536. Ähnlich: (1998a), S. 563

<sup>443</sup> Herzog (1998a), S. 32

<sup>444</sup> Herzog (1998a), S. 563

<sup>445</sup> Herzog (1996), S. 452

<sup>446</sup> Herzog (1998b), S. 226

<sup>447</sup> Herzog (1996), S. 249. Ähnlich: (1995), S. 592; (2000a), S. 573

<sup>448</sup> Herzog (1998a), S. 563. Ähnlich: (1998a), S. 536; (1998b), S. 645

<sup>449</sup> Herzog (1998a), S. 31

<sup>450</sup> Herzog (1996), S. 245f

<sup>451</sup> Herzog (1998b), S. 209

<sup>452</sup> Herzog (1998c)

<sup>453</sup> Blei/Henrich/Herzog (1969), S. 23

<sup>454</sup> BMBF (1998), S. 17, 395ff; 491ff

<sup>455</sup> BMBF (1998), S. 398

dierverhalten mit einer Differenzierung des Studiums durch Teilzeitstudienangebote Rechnung zu tragen.<sup>456</sup> Herzog greift diese Gedanken an keiner Stelle auf. Er präferiert, wie im folgenden gezeigt wird, andere Ansätze zur Verkürzung der Ausbildungszeiten.

#### 4.1.3.2 Veränderungsvorschläge

Bezogen auf den Schulbereich (genaugenommen auf die gymnasialen Sekundarstufen) vertritt Herzog den Standpunkt, es sei ohne Zweifel ein großer Unterschied, ob man sein Abitur erst nach dreizehn oder schon nach zwölf Schuljahren erhalte.<sup>457</sup> Herzog äußert deutlich seine Sympathie für die kürzere Version<sup>458</sup> und verweist dabei auf die in einigen der neuen Bundesländer bereits gängige Praxis.<sup>459</sup> Einer expliziten Forderung, das 13. Schuljahr bundesweit abzuschaffen, weicht Herzog jedoch aus. Eine einfache Möglichkeit, das Berufseintrittsalter ohne Verkürzung der Unterrichtsdauer um ein Jahr zu senken, erwähnt er interessanterweise mit keinem Wort: eine verstärkte oder generelle Einschulung mit sechs statt mit sieben Jahren.

Bezogen auf den Hochschulbereich tritt Herzog dafür ein, die Studiendauer nicht „ins Belieben der Studenten zu stellen“,<sup>460</sup> warnt aber zugleich vor „Fallbeilmodellen“, die bei Überschreiten bestimmter Zeiten zur Exmatrikulation führen; dies wirke kontraproduktiv.<sup>461</sup> Obgleich Herzog anregt, auch unkonventionelle Wege, z.B. eine Trimester- statt der üblichen Semestereinteilung,<sup>462</sup> zu überdenken, verspricht er sich eine wirklich spürbare Senkung der durchschnittlichen Verweildauer neben strengeren Auswahlkriterien an den „Eingangstoren“ der Hochschulen<sup>463</sup> v.a. von drei strukturellen Änderungen:

1. einer generellen Verringerung des Lernstoffes,
2. der Ermöglichung eines „Freischusses“ beim erstmaligen Ablegen eines Exams (innerhalb bestimmter Fristen) und
3. der Einführung studienbegleitender Prüfungen.<sup>464</sup>

In den folgenden Abschnitten soll auf diese drei Aspekte näher eingegangen werden.

Eine Reduzierung des Studienstoffes um ein Fünftel würde, so Herzog, auch die Verweildauer der Studenten an der Universität und damit die Zahl der Studenten um ein Fünftel verringern.<sup>465</sup> In den letzten fünfzig Jahren sei insbesondere in den Naturwissenschaften auf das ohnehin bereits gelehrte Wissen immer neues „draufgesattelt“ worden. Dies habe nicht nur große Prüfungsängste und hohe Semesterzahlen zur Folge, sondern gehe vor allem deswegen am Ziel vorbei, weil nach fünf bis sechs Jahren die Hälfte des vorhandenen Wissens veraltet sei.<sup>466</sup> Herzog macht klar: Wenn das Leben des akademischen Nachwuchses ohnehin in lebenslangem Lernen bestehe, müsse dies auch Folgen für die Studien- und Lehrpläne

<sup>456</sup> Wissenschaftsrat (1998) und (2001), S. 20

<sup>457</sup> Herzog (1998b), S. 391

<sup>458</sup> Herzog (1998a), S. 536; Diekmann / Reitz / Stock (1994), S. 127

<sup>459</sup> Herzog (1998b), S. 391

<sup>460</sup> Herzog (1998a), S. 30 und 456

<sup>461</sup> Herzog (1998a), S. 35. Andererseits legt Herzog Wert auf die Feststellung, daß ihm das Recht, Jura z.B. überhaupt studieren zu können, wichtiger sei als das Recht, beliebig lange Jura studieren zu dürfen. (1998a), S. 31

<sup>462</sup> Herzog (1998b), S. 261

<sup>463</sup> Herzog (1996), S. 825

<sup>464</sup> Herzog (1998c)

<sup>465</sup> Herzog (1998b), S. 708. Ähnlich: (1998a), S. 378

<sup>466</sup> Herzog (1996), S. 825; (1998a), S. 741; (1998b), S. 663, 684-686, 708

haben.<sup>467</sup> Trotz der Wissensexplosion sei daher eine Verkürzung der Studienzeiten geboten.<sup>468</sup>

Eine deutliche Reduzierung der Menge universitär vermittelten und abgefragten Wissen<sup>469</sup> auf das im späteren Berufsleben benötigte und verwertbare führe, „so schwer das im einzelnen fallen mag und so schwierig hier die rechten Grenzen gezogen werden können, zu einer Neuausrichtung der universitären Wissensvermittlung.<sup>470</sup> Ziel müsse es sein, das „notwendige Basiswissen zu verinnerlichen“.<sup>471</sup> Wenn eine rasante Wissensvermehrung es unmöglich mache, das gesamte Wissensspektrum eines Faches in der Ausbildung abzudecken, müsse der Schwerpunkt des Studiums vor allem auf der Vermittlung wissenschaftlicher Grundlagen und der Methodenkenntnis liegen, um weiterbildungsfähige Absolventen hervorzubringen.<sup>472</sup> Herzog fordert, eine solcherart reformierte Hochschule müsse gegenüber den Absolventen dreierlei Aufgaben wahrnehmen:

- Vermittlung wesentlicher Kenntnisse über den augenblicklichen Stand ihres Faches,
- Verinnerlichung von dem, was voraussichtlich auf längere Zeit Bestand hat, und
- eine Vorbereitung auf lebenslanges Lernen.<sup>473</sup>

Lebensbegleitendes Lernen, konkretisiert Herzog, müsse geschult werden, indem an den Hochschulen das Lernen gelehrt werde, d.h. die Fähigkeit, Informationen auszuwählen und zu bündeln, sich Daten, Fakten und Probleme selbst zu erarbeiten.<sup>474</sup> Dies verlange von jedem einzelnen Studenten mehr Eigenverantwortung, erhöhe aber auch, wenn es gelinge, die Freude an einem selbstgestalteten Leben.<sup>475</sup>

Freischußregelungen (also die Garantie, daß bei „erstmaligem Ablegen der Abschlussprüfung innerhalb der Regelstudienzeit die Prüfung bei Nichtbestehen als nicht unternommen gilt“)<sup>476</sup> würden vielen die Examensangst nehmen und damit das Studium verkürzen.<sup>477</sup> Bislang existiert diese Möglichkeiten vorwiegend im Fach Jura. Herzog verweist in diesem Zusammenhang auf sein eigenes Beispiel als Student.<sup>478</sup>

Herzog plädiert für einen modularen Studienaufbau. In einer ersten Studienphase könnte dann das Basiswissen vermittelt werden und im zweiten Studienabschnitt dann das Spezialwissen unter einer „harten, eigenverantwortlichen Arbeit des Studenten“.<sup>479</sup> Dieser modulare Aufbau habe den Vorteil, daß den Studierenden am Ende eines Studiums nicht das gesamte Wissen in einer „gigantischen Prüfungsorgie“ auf einmal abverlangt werde.<sup>480</sup> Zudem, führt Herzog aus, biete dieses Modell denjenigen, die die Hochschule als Berufsqualifizierung sehen, eine Chance, bereits in jungen Jahren in die Praxis einzusteigen. Andere, die eher

---

<sup>467</sup> Herzog (1998a), S. 378

<sup>468</sup> Herzog (1998a), S. 35

<sup>469</sup> Herzog (1998a), S. 387

<sup>470</sup> Herzog (1998b), S. 220, 663

<sup>471</sup> Herzog (1998b), S. 663

<sup>472</sup> Herzog (1998a), S. 35; ähnlich: (1998b), S. 421

<sup>473</sup> Herzog (1998a), S. 377f; vgl (1996), S. 317

<sup>474</sup> Herzog (1998b), S. 222

<sup>475</sup> Herzog (1998b), S. 421

<sup>476</sup> EURYDICE (1999), S. 163

<sup>477</sup> Herzog (1998a), S. 35 und S. 377

<sup>478</sup> Herzog (1998c)

<sup>479</sup> Herzog (1998b), S. 708

<sup>480</sup> Herzog (1998b), S. 221

unter den wissenschaftlichen Nachwuchs gezählt werden wollen, könnten sich im Anschluß an dieses Grundstudium der Forschung widmen.<sup>481</sup>

„Studienstandsnachweise“ sind nach Ansicht Herzogs ein weiteres Mittel, Studierende zu einem zügigem Studium oder einem rascheren Abbruch eines wenig erfolgversprechenden Studiums zu bewegen.<sup>482</sup> Eine rechtzeitige Leistungskontrolle während des Studiums sei ihm lieber als ein Verstopfen von Studiengängen durch – aus welchen Gründen auch immer – „parkende“ oder „schleichende“ Kommilitonen.<sup>483</sup> Wer ein Examen anstrebe, müsse daran interessiert sein, zwischendurch seinen Leistungsstand kontrollieren zu können.<sup>484</sup>

Aus denselben Gründen plädiert Herzog für veranstaltungsbezogene, examensrelevante Prüfungen (Kreditpunkte-System) ab dem ersten Semester statt punktueller Prüfungen am Ende des Studiums.<sup>485</sup> Die kürzlich von einer Expertengruppe aufgezählten Nebeneffekte eines solchen Prüfungssystems (gleichmäßigere Verteilung der Prüfungslast, stärkere Übertragung der Verantwortung für die Prüfungen auf die einzelnen Lehrenden, höhere Varianz hinsichtlich der Profile der Studierenden statt größerer Einheitlichkeit bei Abschlußprüfungen) entsprechen seinen andernorts beschriebenen Vorstellungen.<sup>486</sup>

Insofern sieht Herzog die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes, die 1998 erstmalig die Studienabschlüsse „Bachelor“ und „Master“ und das Credit-Point-System ermöglicht, auch als Chance zur Verkürzung der Studienzeiten.<sup>487</sup> Schon 1996 hatte er selbst gefordert, die unbestritten exzellenten deutschen Maßstäbe der Wissenschaft mit den viel flexibleren angelsächsischen Modellen des Studienablaufes zu kombinieren.<sup>488</sup>

#### **4.1.4 Bildung im Austausch**

##### **4.1.4.1 Interdisziplinärer Austausch**

Herzog äußert die Beobachtung, das Wissen differenziere sich in immer mehr Sachbereiche.<sup>489</sup> Bei den komplexen Entscheidungen, die wir in unserem Gemeinwesen immer wieder treffen müßten, könne aber unmöglich auf eine Zusammenarbeit zwischen den Disziplinen verzichtet werden,<sup>490</sup> da es sich bei allen heute und in Zukunft entscheidenden Problemen um „Schnittmengenprobleme“ handle. Die Realität halte sich nicht an Fakultätsgrenzen.<sup>491</sup> Das Fehlen eines fachübergreifenden Dialogs lädere die „Problemlösungskompetenz“ der Eliten erheblich.<sup>492</sup> Während eines Studiums sei das Gespräch über die Grenzen der Fakultäten hinweg „ein Gebot der Stunde“,<sup>493</sup> und es sei – hier relativiert Herzog seine oben beschriebene grundsätzliche Forderung nach einer Verkürzung der Studienzeiten – durchaus lohnend, eine breite Fundierung und einen interdisziplinären wissenschaftlichen Austausch mit einem oder zwei Zusatzsemestern zu erkaufen.<sup>494</sup>

---

<sup>481</sup> Herzog (1996), S. 249

<sup>482</sup> Herzog (1998a), S. 377

<sup>483</sup> Herzog (1998a), S. 31

<sup>484</sup> Herzog (1998a), S. 31

<sup>485</sup> Herzog (1998b), S. 221

<sup>486</sup> Gemeinsame Kommission ... (2000), S. 33

<sup>487</sup> Herzog (2000a), S. 302. Vgl. Heine, Christoph (1999), S. 8f. Vgl. HRG „neu“, §15 Abs.3 und §19

<sup>488</sup> Herzog (1996), S. 249

<sup>489</sup> Herzog (1998b), S. 42

<sup>490</sup> Herzog (1998b), S. 42

<sup>491</sup> Herzog (1996), S. 612

<sup>492</sup> Herzog (1996), S. 612

<sup>493</sup> Herzog (1996), S. 611

<sup>494</sup> Herzog (1998a), S. 29

Viele Blockaden in den augenblicklichen gesellschaftlichen Debatten seien im ungenügenden gegenseitigen Verstehen begründet.<sup>495</sup> Insofern sei es für eine offene und demokratische Gesellschaft höchst gefährlich, wenn sich die unterschiedlichen Disziplinen in ihren eigenen „Sprachspielen verstricken“.<sup>496</sup>

Herzog fordert ein stärker ausgeprägtes „fachübergreifendes Denken“<sup>497</sup> und offene Grenzen zwischen den traditionellen Disziplinen;<sup>498</sup> insbesondere eine stärkere Verknüpfung der Naturwissenschaften mit den Geisteswissenschaften, denn letztere stellten das notwendige Orientierungswissen zur Verfügung.<sup>499</sup> Die „Triumphe des naturwissenschaftlichen Zeitalters“ führen seiner Auffassung nach nicht, wie vor wenigen Jahren noch befürchtet, zum Ende der Geistes- und Kulturwissenschaften, sondern möglicherweise zu ihrer Renaissance.<sup>500</sup> Das Zusammenspiel verschiedener Wissenschaften und Techniken ermögliche Innovationsschübe, daher sei es notwendig, daß sich die Geisteswissenschaften und Künste wieder vermehrt in den öffentlichen Diskurs einmischten und an den Hochschulen der „bei Kant nachzulesende Streit der Fakultäten“ entstehe.<sup>501</sup> Praktische Beispiele für ein solches Zusammenspiel zwischen den Natur- und Geisteswissenschaften führt Herzog nicht an. Auch der in Kap. 4.2.6.4 beschriebenen ethischen Begleitung fehlt der innovationsfördernde Aspekt; sie dient im Gegenteil eher der Begrenzung von Forschungsaktivitäten.

#### 4.1.4.2 Internationaler Austausch / Lerngemeinschaft

Herzog sieht den Bildungsaustausch auf allen Ebenen als kulturelle Dimension der Außenpolitik an.<sup>502</sup> Internationale Beziehungen hätten zwei Standbeine: die Kulturpolitik und die Wirtschaftsbeziehungen.<sup>503</sup> Die auswärtige Kulturpolitik ziele darauf ab, „Vertrauen durch Vermittlung des Wissens voneinander und des Respekts voreinander zu schaffen“.<sup>504</sup> Da es kaum stärkere Bindungen zwischen den Völkern gebe als Wissenschaft und Kultur sie schaffen könnten,<sup>505</sup> diene der Bildungsaustausch letztlich auch der Schaffung und Erhaltung des Friedens: „ohne gegenseitiges Wissen gibt es kein gegenseitiges Verständnis, ohne Verständnis gibt es keinen gegenseitigen Respekt und kein Vertrauen, und ohne Vertrauen gibt es keinen Frieden, sondern wirklich nur die Gefahr des Zusammenpralls“.<sup>506</sup>

Schüleraustauschprogramme, Auslandsaufenthalte von Studierenden und eine internationale Zusammenarbeit im Bereich von Wissenschaft und Forschung seien daneben von Vorteil für

- die Leistungsfähigkeit von Schulen und Hochschulen,
- die berufliche Qualifizierung der Menschen,
- die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen und
- den Austausch von Information und den Transfer von Technik und Technologie.<sup>507</sup>

---

<sup>495</sup> Herzog (1998b), S. 42

<sup>496</sup> Herzog (1998b), S. 42

<sup>497</sup> Herzog (1998a), S. 123f

<sup>498</sup> Herzog (1998a), S. 562

<sup>499</sup> Herzog (1996), S. 673

<sup>500</sup> Herzog (1996), S. 673

<sup>501</sup> Herzog (2000a), S. 171; vgl. auch Herzog (1996), S. 174; (1998a), S. 562

<sup>502</sup> Herzog (1998a), S. 177; (2000a), S. 469

<sup>503</sup> Herzog (1998b), S. 615

<sup>504</sup> Herzog (1998a), S. 177

<sup>505</sup> Herzog (1998b), S. 351

<sup>506</sup> Herzog (1998b), S. 33. Ähnlich: (1998b), S. 615

<sup>507</sup> Herzog (2000a), S. 469

#### 4.1.4.2.1 Deutsche im Ausland

Ein Auslandsaufenthalt hat, so Herzog, einen zweifachen individuellen Nutzen: eine berufliche Mehrqualifikation und eine entscheidende Förderung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung. Daher sei es gut, wenn junge Deutsche im Ausland lernen, solange nicht die Unzufriedenheit mit der hiesigen Bildungssituation das Motiv sei.<sup>508</sup>

Der Beitrag zur beruflichen Qualifikation bestehe v.a. in der Vermittlung einer globalen Denkweise (laut Herzog eine Schlüsselqualifikation in unserer heutigen Welt) und dem Ausbau von Fremdsprachenkenntnissen.<sup>509</sup> Die Globalisierung mache eine Erweiterung der Fremdsprachenkenntnisse „quer durch alle Berufssparten und alle beruflichen Ebenen“ nötig.<sup>510</sup> Nach Herzogs Vorstellung sollte, wie bereits dargestellt, ein junger Mensch mindestens zwei Fremdsprachen fließend beherrschen und im Rahmen der Ausbildung mindestens ein bis zwei Jahre im Ausland gewesen sein.<sup>511</sup> Englisch sei heute schon keine Fremdsprache mehr, sondern „zweite Gebrauchssprache“.<sup>512</sup>

Den Nutzen eines Auslandsaufenthaltes für die Persönlichkeitsentwicklung schätzt Herzog ebenfalls hoch ein: Ein Jahr in einem anderen Land, mit einer anderen Kultur, mit anderen Menschen – das sei ein Intensivprogramm gegen Vorurteile und Oberflächlichkeit und schaffe Erfahrungen, die ein ganzes Leben halten.<sup>513</sup> Aus der Distanz lerne man das eigene Land mit fremden Augen zu sehen,<sup>514</sup> von der anderen Kultur, der anderen Mentalität und der anderen Person her zu denken, sogar zum „Weltbürger“ zu werden, ohne dabei den eigenen Standpunkt zu verlieren.<sup>515</sup> Das Kennenlernen eines anderen Landes und seiner Menschen sei daher zugleich eine Chance, sich der eigenen Identität bewußter zu werden.<sup>516</sup>

Herzog hält es „eigentlich für wünschenswert“, Auslandsaufenthalte für Schüler und Studenten zum Standard zu erheben.<sup>517</sup> Zur Zeit allerdings würden viele junge Menschen durch eine dichte „Gemengelage zwischen hindernden Vorschriften und hindernden Verkrustungen in menschlichen Gehirnen“ davon abgehalten, einen Auslandsaufenthalt während der Ausbildung in Betracht zu ziehen.<sup>518</sup> Formale Hindernisse sieht Herzog insbesondere in der unzureichenden Anerkennung von im Ausland erbrachten Schulabschlüssen und Studienleistungen im Rahmen der Studien- und Prüfungsordnungen.<sup>519</sup> Herzog fordert die Abschaffung solcher „Inseln des Provinzialismus“; im Examen stelle sich sowieso heraus, ob der Prüfling etwas gelernt habe oder nicht.<sup>520</sup> Das Grundproblem, daß sich deutsche Studiengänge nicht genügend in die internationale Universitätslandschaft einfügten, führe auch umgekehrt zu einer mangelnden Anerkennung deutscher Studienleistungen im Ausland.<sup>521</sup> Die Kompatibilität deutscher Hochschulabschlüsse müsse daher höher werden.<sup>522</sup> Auch die BA-

<sup>508</sup> Herzog (1998a), S. 39

<sup>509</sup> Herzog (1998b), S. 489

<sup>510</sup> Herzog (1996), S. 524

<sup>511</sup> Herzog (1996), S. 827

<sup>512</sup> Herzog (1998b), S. 489

<sup>513</sup> Herzog (1998b), S. 489. Ähnlich: (1998b), S. 111; (2000a), S. 521

<sup>514</sup> Herzog (2000a), S. 113

<sup>515</sup> Herzog (1996), S. 499

<sup>516</sup> Herzog (1998b), S. 489

<sup>517</sup> Herzog (1998b), S. 489

<sup>518</sup> Herzog (1996), S. 827

<sup>519</sup> Herzog (1996), S. 827. Ähnlich: (1998a), S. 297; (1998b), S. 218 und 394

<sup>520</sup> Herzog (1998b), S. 218

<sup>521</sup> Herzog (1998a), S. 184; (1998a), S. 184

<sup>522</sup> Herzog (1998a), S. 185

föG-Regelungen bestrafte Studienerfahrungen im Ausland nach wie vor, statt sie zu fördern.<sup>523</sup> Bezüglich der individuellen Hindernisse meint Herzog, „besorgniserregende Tendenzen“ beobachten zu können. Die abnehmende Zahl deutscher Bewerber für Stipendien im Ausland weise auf einen gewissen Hang „zur Bequemlichkeit, Unbeweglichkeit und Selbstzufriedenheit“ hin, der die Neugierde und die Lust zum Abenteuer der Erkenntnis verdränge.<sup>524</sup>

#### 4.1.4.2.2 Ausländische Gäste in Deutschland

Deutschland müsse – abgesehen vom Altruismus –<sup>525</sup> aus zweierlei Gründen ein Interesse daran haben, möglichst viele Ausländer als Gaststudenten für ein Studium in Deutschland zu gewinnen:

- zum einen sorgten diese während des Studiums für eine bereichernde Internationalität und böten innovative Anregungen für die Arbeit an Hochschulen und Forschungseinrichtungen durch den mit einem Austausch verbundenen Transfer von Wissen.<sup>526</sup>
- Zum anderen schafften die entstandenen „Bindungen fürs Leben“ nach dem Studium als Sympathiepotential<sup>527</sup> Erleichterungen beim Knüpfen politischer und wirtschaftlicher Kontakte.<sup>528</sup>

Herzog setzt sich u.a. bei den in Deutschland akkreditierten ausländischen Botschaftern dafür ein, in ihren Heimatländern für ein Studium oder eine Ausbildung in Deutschland zu werben.<sup>529</sup> Auch deutsche Stipendien für ausländische Studenten hält er für sinnvoll.<sup>530</sup> Niemand könne bessere Brücken schlagen und Verbindungen herstellen als ehemalige Gaststudenten,<sup>531</sup> die als „nichtakkreditierte Botschafter“ in „doppelter Richtung“ Beziehungen pflegten<sup>532</sup> als Botschafter des eigenen Landes und zugleich als Vertreter des anderen Landes, das sie kennen- und schätzengelernet hätten.<sup>533</sup> Die jetzigen Eliten in Asien oder Südamerika, die z.Z. wichtige wirtschaftliche Funktionen innehätten, beherrschten in vielen Fällen noch immer die deutsche Sprache und erinnerten sich gerne an ihre Berliner, Hamburger, Münchener oder Freiburger Studienzeit.<sup>534</sup> Ehemalige Gaststudenten, die in Deutschland studiert hätten und nun verantwortungsvolle Funktionen in ihren Heimatländern bekleideten, wüßten um „beide Seiten der Medaille und sind deshalb für uns eine lebendige Brücke“ als „Mittler zwischen den Kulturen“.<sup>535</sup>

Doch Herzog konstatiert, daß in dem internationalen Wettbewerb, in dem deutsche Hochschulen sich befänden,<sup>536</sup> das Interesse ausländischer Studierender an einem Studienaufenthalt in Deutschland schwinde.<sup>537</sup> Dies sei ein „Alarmsignal“<sup>538</sup> und müsse Deutschland, wie

<sup>523</sup> Herzog (1998b), S. 394

<sup>524</sup> Herzog (1996), S. 500

<sup>525</sup> Herzog (2000a), S. 114

<sup>526</sup> Herzog (2000a), S. 114; (1995), S. 421

<sup>527</sup> Herzog (1998a), S. 185

<sup>528</sup> Herzog (1998b), S. 209

<sup>529</sup> Herzog (1998b), S. 330

<sup>530</sup> Herzog (1996), S. 31f; (1998b), S. 120

<sup>531</sup> Herzog (2000a), S. 113

<sup>532</sup> Herzog (1998b), S. 414

<sup>533</sup> Herzog (1998a), S. 194

<sup>534</sup> Herzog (1998b), S. 686; (1998b), S. 209

<sup>535</sup> Herzog (1998a), S. 230f

<sup>536</sup> Herzog (1998a), S. 39

<sup>537</sup> Herzog (1998a), S. 185 und S. 630; (1998b), S. 686;

<sup>538</sup> Herzog (1998a), S. 185. Ähnlich: (1998a), S. 39 und S. 231; (1998b), S. 120



oben in einem anderen Zusammenhang bereits erwähnt, treffen „wie einst der Sputnikschock die USA“, da es bedeute, daß deutsche Hochschulen nicht gut und nicht rasch genug ausbildeten.<sup>539</sup> Herzogs Bemerkung, „japanische Musikstudenten in Deutschland“ allein reichten als Botschafter für den Standort Deutschland nicht aus, unterstreicht sein vorrangig wirtschaftsorientiertes Verständnis des Bildungsaustausches.<sup>540</sup>

Unter anderem auch als Reaktion auf die nachlassende Attraktivität des deutschen Bildungswesens für ausländische Studenten fordert Herzog umfangreiche Reformen, d.h. insbesondere mehr Vielfalt und Wettbewerb und eine Internationalisierung der Studiengänge und Abschlüsse.<sup>541</sup> Die administrativen Hürden müßten niedriger, das Qualitätsniveau deutscher Hochschulen und die Kompatibilität ihrer Abschlüsse höher werden.<sup>542</sup> Deutschlands Bildungssystem müsse wieder ein Anziehungspunkt werden für die besten Professoren, die besten Lehrer und die besten Studenten aus der ganzen Welt. Nur so könne sich Deutschland „auf allen Ebenen der Gesellschaft in die entstehenden globalen Netzwerke aus Unternehmen, Hochschulen, Kulturinstitutionen, den geistigen und politischen Eliten einklinken“.<sup>543</sup>

#### 4.1.4.2.3 Die internationale Lerngemeinschaft

Hinter Herzogs o.g. Erwähnung eines globalen Netzwerkes stehen folgende Grundannahmen: Prinzipiell sei die Wissenschaft „ihrer Natur nach“ grenzüberschreitend<sup>544</sup> und universal.<sup>545</sup> Kein Land könne daher für sich in Anspruch nehmen, einen Wissenschaftler für sich allein zu besitzen.<sup>546</sup> Es gebe schlichtweg keine europäische Mathematik, keine asiatische Ökonomie und keine amerikanische Zivilisationstheorie. Erkenntnis verbreite sich wie ein Lauffeuer quer durch alle Staaten, Sprachen und Kulturen.<sup>547</sup>

Inzwischen sei aber auch der Markt für Ideen, Wissenschaft und Forschung, der Markt für Ausbildung und Studium längst weltweit organisiert, was zu einem regen Wettbewerb untereinander führe. Aufgrund der modernen Kommunikationstechniken sei aber weiterhin von einem Fortschritt der internationalen Verflechtung (und Zusammenarbeit) auszugehen.<sup>548</sup>

Herzog verdeutlicht die Existenz einer Lern- und Wissensgemeinschaft anhand der Interdependenz zwischen Deutschland und den USA:

- wenn Kalifornien „zero-emmission“-Autos gesetzlich vorschreibe, werde hierdurch auch in Deutschland die Erforschung revolutionärer Antriebe mit Brennstoffzellen und flüssigem Wasserstoff vorangetrieben;
- wenn sich seinerseits ein deutsches Unternehmen als Weltmarktführer für betriebswirtschaftliche Software etabliere, würden -für den Laien kaum erkennbar- Standards gesetzt, die auch amerikanische Programmierer übernehmen, ohne über ihre Herkunft weiter nachzudenken.<sup>549</sup>

---

<sup>539</sup> Herzog (1998b), S. 209

<sup>540</sup> Herzog (1998b), S. 120

<sup>541</sup> Herzog (1998b), S. 120 und S. 723f; (1998a), S. 184

<sup>542</sup> Herzog (1998a), S. 185

<sup>543</sup> Herzog (1998b), S. 394

<sup>544</sup> Herzog (1998a), S. 455. Ähnlich: (1996),

<sup>545</sup> Herzog (2000a), S. 254

<sup>546</sup> Herzog (1998b), S. 433

<sup>547</sup> Herzog (1998b), S. 423

<sup>548</sup> Herzog (1998a), S. 561

<sup>549</sup> Herzog (1998b), S. 73

Weltweit stünden die Staaten vor ähnlichen Schwierigkeiten und Herausforderungen, daher sei es sinnvoll, ihre Lösung gemeinsam anzugehen.<sup>550</sup> Eine Vielzahl von Problemen sei aufgrund ihrer Komplexität sowieso nur gemeinsam lösbar, u.a. durch eine „Gemeinschaft des gleichzeitigen Lernens voneinander“.<sup>551</sup> Beinahe jedes Mal, wenn Herzog im Ausland zu Gast ist oder selbst ausländische Staats- und Regierungschef empfängt, betont er die Qualität der jeweiligen bilateralen Beziehungen in Bildung, Forschung und Technologie.<sup>552</sup> Nur selten äußert er Kritik am status quo, etwa, daß der Austausch eine „Einbahnstraße“ in Richtung Deutschland sei.<sup>553</sup>

Globale Herausforderungen (wirtschaftliche Interdependenz, globale Umweltrisiken und neue transnationale Sicherheitsbedrohungen) führten zu einer globalen Verantwortung für das Ganze und so zu Zwangssolidaritäten zwischen den Menschen aller Nationen. Die internationale Staatengemeinschaft werde zu einer Interessengemeinschaft zusammengefügt.<sup>554</sup> Auf diese Weise sei durch die Globalisierung eine Weltgesellschaft oder zumindest die Vorstellung einer weltweiten Zivilisation keine Utopie, sondern bereits Realität geworden.<sup>555</sup> Die Globalisierung mache vor keiner Grenze halt. Dies gebe bei allen Risiken einer näher zusammenrückenden Welt die Gelegenheit, voneinander zu lernen, das Wissen und Können gemeinsam zur Lösung von Problemen einzusetzen<sup>556</sup> und so wirtschaftliche und wissenschaftliche Potentiale zum Nutzen aller zu bündeln.<sup>557</sup>

Vorbildfunktion hat für Herzog der ständige Dialog der großen Denker in Europa, der von der Renaissance bis zum ersten Weltkrieg gepflegt wurde. Marion Gräfin Dönhoff beschreibt diesen wie folgt: „Jeder kannte die Werke des anderen, jeder las den anderen. [...] Dies Europa war ein großer kosmopolitischer, geistiger Raum“.<sup>558</sup> Herzog weist auf die zwangsweise regionale Begrenzung der damaligen Zusammenarbeit hin und entwirft für heute das Bild einer lernenden Gesellschaft in einem größeren, letztlich globalen Rahmen: einer globalen Lern- und Forschungsgemeinschaft.<sup>559</sup> Den Jahrzehnten der Begegnung müßten Jahrzehnte der Vernetzung folgen. Die Vision der Freundschaft müsse die Vision der Lerngemeinschaft nach sich ziehen.<sup>560</sup> Praktisch geschehe dies v.a. durch die persönliche Begegnung, durch einen personellen und gedanklichen Austausch des Nachwuchses und der Eliten.<sup>561</sup> Da nur der direkte zwischenmenschliche Gedanken- und Erfahrungsaustausch un-

<sup>550</sup> Herzog (1998a), S. 590f. Ähnlich: (1996), S. 298

<sup>551</sup> Herzog (1996), S. 292; Herzog (1998a), S. 590f

<sup>552</sup> so z.B. bezüglich Afrika allgemein (1996), S. 414; Argentinien (2000a), S. 394; Brasilien (1996), S. 297; Bulgarien (1996), S. 477 und 480; Chile (1995), S. 347; China (1998a), S. 44 und 303 / (1996), S. 41f und 43; Eritrea (1996), S. 425; Frankreich (1998b), S. 547-550; Ghana (1998b), S. 200; Griechenland (1996), S. 58 / (1998a), S. 438; Israel (2000a), S. 61, 242f und 250; Japan (1998a), S. 481f; Jordanien (2000a), S. 257; Kirgisische Republik (1998b), S. 350f; Kolumbien (1996), S. 145; Lateinamerika allgemein (1998a), S. 193 / (1996), S. 551; Luxemburg (1995), S. 128; Mazedonien (1998a), S. 78; Mongolei (1996), S. 94 / (2000a), S. 129 und 131f; Namibia (1996), S. 655; Philippinen (1995), S. 73; Polen (1998b), S. 385 und 387; Rumänien (1995), S. 455 und 479 / (1998b), S. 320; Rußland (1998b), S. 87 und 96f / (2000a), S. 476; Spanien (1998b), S. 57; Südafrika (1996), S. 579f; Tschechien (2000a), S. 278; Türkei (1998a), S. 252; Uganda (1996), S. 403; Ukraine (1996), S. 27 / 1998b), S. 371f und USA (1996), S. 498f / (1998b), S. 111

<sup>553</sup> so z.B. bez. Albanien (1996), S. 321; Brasilien (1996), S. 105; Korea (2000a), S. 109

<sup>554</sup> Herzog (1996), S. 260 und 298; (1998a), S. 195 – dort nennt Herzog beispielhaft folgende Schlagworte: das Ozonloch, Drogen, internationale Kriminalität, Bevölkerungsexplosion, Armut, Migration, Fundamentalismen.

<sup>555</sup> Herzog (1996), S. 260

<sup>556</sup> Herzog (1998b), S. 419

<sup>557</sup> Herzog (1998a), S. 196

<sup>558</sup> Herzog (1998b), S. 143

<sup>559</sup> Herzog (1998a), S. 537f und 491, Herzog (2000a), S. 407

<sup>560</sup> Herzog (1998b), S. 548

<sup>561</sup> Herzog (1998a), S. 590f

verfälscht sei, müsse dieser zwischen allen Bereichen von Politik, Wissenschaft, Wirtschaft und Kultur gepflegt werden.<sup>562</sup> Eine solche Vernetzung und Integration bedeute eben nicht Gleichmacherei, sondern die Erschließung von Vielfalt, die Erweiterung der Horizonte, das Nutzen von Spannungsmomenten.<sup>563</sup>

Deutschland müsse in der Bildungspolitik Konsequenzen für die Pflege einer global orientierten Lernkultur ziehen; eine friedliche, offene Begegnung der Kulturen sei zu organisieren.<sup>564</sup> Herzog macht deutlich, daß den alten Industriestaaten, den westlichen Gesellschaften ein weitgehender Umdenkungsprozeß bevorstehe: aus soziologischer Sicht seien sie bislang Belehrungskulturen gewesen, während es in Asien überwiegend Lernkulturen gebe. Dies sei in Zukunft nicht mehr aufrechtzuerhalten.<sup>565</sup> Was vor uns liege, sei „die Chance des wechselseitigen Voneinander-Lernens, auch des Lernens aus Fehlern der anderen. Wenn uns das gelingt, können wir im globalen wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Rahmen zur Entstehung einer lernenden Weltgesellschaft beitragen“.<sup>566</sup> Im Bildungsaustausch trage jedes Land „wie in einem Staffettenlauf der Geschichte zum globalen Wissen bei und ebenso zur gemeinsamen universalen Zivilisation“.<sup>567</sup> Herzog beschreibt eine etwas überzogen wirkende Zukunfts-Vision: Über kurz oder lang würden die modernen Kommunikationstechniken gerade die Universitäten noch stärker international verflechten und „sämtliche Standorte zu einer einzigen virtuellen Welt-Universität zusammenschließen“.<sup>568</sup>

#### **4.1.4.3 Austausch zwischen Theorie und Praxis**

##### **4.1.4.3.1 Austausch zwischen Wissenschaft / Forschung und Wirtschaft**

Das starre Beamtenrecht mache es für Wissenschaftler unnötig schwer, zwischen Universität und Wirtschaft zu wechseln.<sup>569</sup> Im Bereich der angewandten Forschung konstatiert Herzog sogar eine „geradezu ideologisch verhärtete Trennlinie zwischen Hochschule und Industrie“.<sup>570</sup> Was in den USA völlig normal sei, scheine bei uns unmöglich: der reibungslose Wechsel von der Hochschule ins Unternehmertum und wieder zurück; ebenso bleibe auch der Wechsel von einem Unternehmen in eine wissenschaftliche Einrichtung eine Seltenheit.<sup>571</sup> Als Grund hierfür sieht Herzog „mangelnde Rückkehrrechte, fehlende Flexibilität des einzelnen und Überbequemlichkeit“.<sup>572</sup>

Das Problem werde aber nicht dadurch gelöst, daß Beamte einfach durch öffentlich Angestellte ersetzt würden.<sup>573</sup> Nötig sei einerseits die Flexibilität einer größeren Vertragsvielfalt. Dies würde es den einzelnen Fachbereichen ermöglichen, Leistungs- und Zielvereinbarungen zu treffen, und den Fakultäten insgesamt mehr Steuerungsmöglichkeiten in die Hand

<sup>562</sup> Herzog (1998b), S. 548

<sup>563</sup> Herzog (1998b), S. 548

<sup>564</sup> Herzog (1998a), S. 627

<sup>565</sup> Herzog (1998a), S. 627

<sup>566</sup> Herzog (1998a), S. 637

<sup>567</sup> Herzog (1998a), S. 42

<sup>568</sup> Herzog (1998a), S. 561

<sup>569</sup> Herzog (2000a), S. 433

<sup>570</sup> Herzog (1996), S. 198

<sup>571</sup> Herzog (1996), S. 198; 247; (1998a), S. 563

<sup>572</sup> Herzog (1996), S. 198, 247. 1973 vertrat Herzog die Auffassung, die Schaffung einer allgemeinen Durchlässigkeit zwischen dem öffentlichen Dienst und privatrechtlichen Arbeitnehmerstellungen sei „sehr mit Vorsicht zu genießen“, da sie, wenn überhaupt, in beide Richtungen eingeführt werden müsse. Dann sei jedoch die Gefahr, gerade die aktivsten und qualifiziertesten Beamten und Angestellten zu verlieren, ungleich größer als die Chance, eine qualifizierte Kraft aus der Wirtschaft zu gewinnen. Herzog (1973), S. 213

<sup>573</sup> Auch wenn Herzog an anderer Stelle es „nicht für nötig“ hält, daß „Lehrer und Professoren auf ewig Beamte sein müssen“: Herzog (1996), S. 761

geben.<sup>574</sup> Andererseits dürften Hochschullehrer nicht in dauerhafter Unsicherheit über ihrer beruflichen Zukunft leben. Anzustreben sei daher ein Mittelweg, der „den Spagat zwischen einem ausreichenden Maß an Planungs- und Berufssicherheit für den einzelnen und wirksamen Leistungsanreizen“ schaffe.<sup>575</sup>

Denkbar sei etwa die Möglichkeit, Professoren für eine Zusammenarbeit mit der Industrie zu beurlauben, Zeitverträge für Praktiker zu schaffen, die als Dozenten an den Universitäten und Forschungsinstituten tätig sein möchten.<sup>576</sup> An den Universitäten könnten „Patentbüros“, „Research Parks“ und Verbindungsstellen zur Industrie eingerichtet werden.<sup>577</sup>

Erfahrungsgemäß hätten diejenigen Innovationen die größten Erfolgchancen, bei denen schon in der Entwicklung – auch – die technische und wirtschaftliche Anwendung im Blick behalten werde.<sup>578</sup> Zugleich zeige sich in den USA, daß eine Symbiose der Universitäten gerade mit kleinen, auf Zukunftstechnologien spezialisierten Betrieben die Innovationskraft steigere und dem wissenschaftlichen Nachwuchs den Schritt ins Berufsleben erleichtere statt ihn dazu zu verurteilen, sich in die „Sklaverei“ der akademischen Laufbahn zu begeben oder nach Jahren mit dem Nimbus des Gescheiterten in die Welt entlassen zu werden.<sup>579</sup> Die Folgerung könne also nur heißen:

- mehr gemeinsame Projekte von Wirtschaft und Universität,
- mehr personelles Wechselspiel zwischen den beiden Sphären,
- bessere Gründungshilfen für junge Technologieunternehmen gerade im universitären Umfeld,
- bessere Patentberatung und
- nicht zuletzt eine staatliche Förderung, die derartigen Kooperationen gerecht wird, statt ohne Ende den Traditionsverband der Subventionsempfänger zu bedienen.<sup>580</sup>

#### 4.1.4.3.2 Personalaustausch zwischen Wissenschaft / Wirtschaft und Politik

Herzog wünscht sich generell, daß die Wissenschaft „unermüdlich“ Politikberatung anbiete; während die Politik diese Beratung „so oft wie möglich“ in Anspruch nehmen solle.<sup>581</sup> Die amerikanische Philosophie des Pragmatismus begreife das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Politik, zwischen Theorie und Praxis als gegenseitigen Lernprozeß: Die Praxis diene der Theorie, indem die ständig neue Fragen stelle, die Theorie diene der Praxis, indem sie Lösungsalternativen anbiete.<sup>582</sup> In Deutschland fungiere etwa der Wissenschaftsrat als eine solche „Membran“ zwischen Wissenschaft und Politik.<sup>583</sup>

Herzog fordert allerdings einen weitergehenden personellen Austausch zwischen der Wissenschaft bzw. Wirtschaft und der Politik: Personalaustausch sei eine der fruchtbarsten Quellen für den Erfolg des amerikanischen Pragmatismus gewesen. Durch die Personen, die von der Administration in „Think tanks“ (die sog. „Universitäten ohne Studenten“) und Unternehmen bzw. in umgekehrter Richtung in die Administration wechselten, finde dort noch heute bei jedem Regierungswechsel ein intensiver Austausch zwischen Theorie und Praxis

<sup>574</sup> Herzog (2000a), S. 433

<sup>575</sup> Herzog (2000a), S. 434

<sup>576</sup> Herzog (1996), S. 676

<sup>577</sup> Herzog (1996), S. 676

<sup>578</sup> Herzog (1998a), S. 563

<sup>579</sup> Herzog (1998a), S. 563

<sup>580</sup> Herzog (1998a), S. 563f

<sup>581</sup> Herzog (1996), S. 458

<sup>582</sup> Herzog (1996), S. 458

<sup>583</sup> Herzog (1998b), S. 162

statt.<sup>584</sup> In Deutschland werde der Wechsel eines Wissenschaftlers in die Politik oder Wirtschaft hingegen noch immer „fast als Verrat“ betrachtet – „gelegentlich von den Rollenvorstellungen her bestimmt, gelegentlich auch vom purem Neid der Kollegen“ –, während der Wechsel eines Politikers oder Unternehmers in die Wissenschaft „praktisch als Zeichen für das Ende seiner bisherigen Karriere“ gilt.<sup>585</sup>

Herzog mahnt daher „ernsthafte Bemühungen“ an, gezielt das öffentliche Dienstrecht für den Personalaustausch zu öffnen, und zwar nicht nur intern durch einen Wechsel der Aufgaben, sondern auch sektorübergreifend zwischen Wirtschaft, Wissenschaft und Politik (vgl. Kapitel 4.2.5.3.4.1).<sup>586</sup>

## 4.1.5 Bildung als Mittel gegen Arbeitslosigkeit

### 4.1.5.1 Hintergründe der Arbeitslosigkeit

Das Thema Arbeitslosigkeit ist einer der immer wiederkehrenden Schwerpunkte in Herzogs innenpolitischen Reden. Mit verschiedenen Formulierungen verdeutlicht er die Brisanz der Thematik: Die hohe Arbeitslosigkeit<sup>587</sup> sei „das wirtschafts- und gesellschaftspolitische Problem Nummer eins“;<sup>588</sup> die „brennendste Wunde in unserer Wohlstandsgesellschaft“, die „zentrale Frage überhaupt“.<sup>590</sup>

Herzog führt die Arbeitslosigkeit auf umfassende „Veränderungen der Arbeitswelt“ zurück, die in drei Einzelaspekten deutlich würden:

- a) der „Globalisierung der Märkte“,
- b) der „neuen Technologien“ und
- c) der „Entwicklung zur Informationsgesellschaft“.<sup>591</sup>

In den folgenden Abschnitten soll auf die drei Aspekte näher eingegangen werden.

Die unaufhaltsame *Globalisierung der Märkte* löse „Anpassungskrisen“ in der Sozialen Marktwirtschaft aus, die sich am schmerzhaftesten auf dem Arbeitsmarkt bemerkbar machten.<sup>592</sup> Der internationale Wettbewerb setze, so Herzog, „immer spürbarer einen Rahmen, der nur bei Strafe von Marktverdrängung und Arbeitslosigkeit“ mißachtet werden könne.<sup>593</sup> Die „Weite dieses Rahmens“ allerdings hätten „wir zu einem guten Teil selber in der Hand. Denn über die Leistungs- und Innovationsfähigkeit unserer Wirtschaft, der Arbeitnehmer und Unternehmer, aber auch des Staats, seiner Mitarbeiter und der staatlichen Rahmenbedingungen bestimmen wir selbst“.<sup>594</sup>

---

<sup>584</sup> Herzog (1996), S. 462

<sup>585</sup> Herzog (1996), S. 458

<sup>586</sup> Herzog (1996), S. 462

<sup>587</sup> In Herzogs Amtszeit waren (jeweils gerundeter Jahresdurchschnitt) 1994 3,7 Mio., 1995 3,6 Mio.; 1996 4 Mio., 1997 4,4 Mio., 1998 4,3 Mio. und 1999 4,1 Mio. Arbeitslose gemeldet. Die Arbeitslosenquote betrug, bezogen auf alle zivilen Erwerbspersonen, 1994 9,6 %, 1995 9,4 %, 1996 10,4 %, 1997 11,4 %, 1998 11,1 % und 1999 10,5 %. Zahlen: Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg.

<sup>588</sup> Herzog (1995), S. 148

<sup>589</sup> Herzog (1995), S. 233

<sup>590</sup> Herzog (2000a), S. 547. Ähnliche Einschätzungen finden sich in Herzog (1995), S. 31; (1996), S. 228, S. 739 und S. 820; (1998a), S. 201; (1998b), S. 229 und 549 sowie (2000a), S. 177 und S. 532.

<sup>591</sup> Herzog (1996), S. 190

<sup>592</sup> Herzog (1996), S. 122

<sup>593</sup> Herzog (1998a), S. 134

<sup>594</sup> Herzog (1998a), S. 134

Die einzige Möglichkeit, den überdurchschnittlichen Wohlstand zu erhalten, sei daher, „unseren Konkurrenten in der Welt immer einige Pferdelängen voraus zu sein“.<sup>595</sup> Herzog wehrt sich deutlich gegen den „Trugschluß“, „daß wir Gefangene einer durch die Globalisierung angestoßenen Wirtschaftskrise sind.“ Es sei notwendig, „die Chancen der Globalisierung“ zu erkennen und aktiv zu nutzen: „ihr latentes Potential neuer Arbeitsfelder wartet nur darauf, erschlossen zu werden“.<sup>596</sup>

Es sei eine uralte Erfahrung, daß *Technisierungsschübe* zunächst einmal Arbeitsplätze vernichteten. Erst in der Folge gebe es eine umgekehrte Entwicklung: „Aus dem Jobkiller wird dann ein Jobknüller“.<sup>597</sup> Diese Entwicklung zum Positiven stelle sich jedoch weder zwangsläufig noch automatisch ein: „die Frage, wie schnell die vom technischen Wandel zerstörten Arbeitsplätze durch neue, vom technischen Wandel hervorgerufene ersetzt werden, ist eine Frage nationaler Arbeitsmärkte, der Bildungssysteme und gerade herrschender mentaler Befindlichkeiten in der Gesellschaft“.<sup>598</sup>

Staatliche Beihilfen könnten, vor allem für die neuen Bundesländer, aber nur „unter bestimmten klaren Bedingungen, wenn sie transparent, degressiv und vor allem zukunftsorientiert“ seien und den Marktprozeß nicht verzerrten, eine zulässige Start- und Übergangshilfe sein.<sup>599</sup> Herzog argumentiert, Erhaltungssubventionen (die seiner Auffassung nach ein Drittel der in Deutschland gewährten staatlichen Beihilfen ausmachen)<sup>600</sup> seien „zwar manchmal nicht zu vermeiden“, klüger sei es jedoch, die Gelder „für andere, sinnvollere, zukunftsorientierte Zwecke, für Forschung, Entwicklung und Innovation“ zu nutzen.<sup>601</sup> Es sei immer wieder notwendig, „Strukturbrüche zu vermeiden und den Wandel sozial abzufedern“. Andererseits sei es unsinnig, nicht mehr wettbewerbsfähige Arbeitsplätze um jeden Preis zu erhalten. Verzögerter oder gar verhinderter Strukturwandel schaffe „letztlich nicht mehr, sondern weniger Arbeitsplätze“,<sup>602</sup> da Erhaltungssubventionen zwangsläufig „vergangenheitsorientiert“ seien. Damit jedoch „bremsen wir nur den notwendigen Strukturwandel“.<sup>603</sup> Die öffentliche Förderung der Spitzenforschung müsse dagegen „kontinuierlich, verlässlich, kalkulierbar“ sein, da die Arbeitsplätze, die in den letzten zehn Jahren neu entstanden seien – rund drei Millionen – überwiegend in forschungsintensiven Industrien und bei innovativen Dienstleistungen geschaffen worden seien.<sup>604</sup>

Die „*elektronische Datenverarbeitung*, die Verkürzung der Informationswege, der PC am Arbeitsplatz, der Laptop auf dem Schoß im Flugzeug und im Zug und schließlich immer wieder das Internet“ führen Herzog zufolge „zur Abschmelzung zahlreicher traditioneller Arbeitsplätze, zum Wegfall ganzer Betriebsstrukturen und Entscheidungsebenen“. Dieser Prozeß stelle „möglicherweise alle anderen Ursachen von Arbeitsplatzverlusten weit in den Schatten“.<sup>605</sup>

---

<sup>595</sup> Herzog (1996), S. 122

<sup>596</sup> Herzog (1998a), S. 275

<sup>597</sup> Herzog (1996), S. 767

<sup>598</sup> Herzog (1998b), S. 68

<sup>599</sup> Herzog (1996), S. 527

<sup>600</sup> Herzog (1996), S. 527

<sup>601</sup> Herzog (1998a), S. 519; diese Argumentation findet sich ebenfalls bereits bei Herzogs Amtsvorgänger R. v. Weizsäcker: Schulze (1994), S. 247

<sup>602</sup> Herzog (1998a), S. 520

<sup>603</sup> Herzog (1996), S. 527. Ähnlich: Herzog (1996), S. 820.

<sup>604</sup> Herzog (1995), S. 531

<sup>605</sup> Herzog (1996), S. 659

Scharf kritisiert Herzog rechtliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die zwar nicht ursächlich zur Arbeitslosigkeit führten, aber doch zumindest zu ihrem Entstehen beitragen oder ihre Behebung erschweren: „Schwer nachvollziehbar“ erscheint ihm, daß „die Beschäftigung von Menschen, die händierend nach einem Arbeitsplatz suchen“, durch die hohen Lohnnebenkosten mit den verschiedensten Abgaben verteuert und behindert werde.<sup>606</sup> Nachteilig wirke sich auch aus, daß Entlassungen, die früher „Beweis für wirtschaftlichen Mißerfolg und deshalb eher ein Hinweis auf die Unfähigkeit der Unternehmensleitung“ gewesen seien, inzwischen „– zumindest für die Finanz- und Aktienmärkte – zum Erfolgsausweis eines Unternehmens“ geworden seien.<sup>607</sup> Allerdings beobachte er bei den Verantwortlichen in der Wirtschaft ein Umdenken; diese sähen immer mehr, „welche Verantwortung ein Unternehmen nicht nur gegenüber seinen Aktionären, sondern auch gegenüber der Belegschaft, der Kommune und gegenüber dem Land hat“.<sup>608</sup>

#### 4.1.5.2 Folgen der Arbeitslosigkeit

Herzog zeigt auf, welche breit gestreute Folgen seiner Auffassung nach eine dauerhaft hohe Arbeitslosigkeit im einzelnen hat: Die Arbeitslosigkeit bedinge

- ein ökonomisches Problem („weil wir zu wenig Arbeitsplätze haben“),
- ein finanzielles Problem („weil die Arbeitslosigkeit das soziale Sicherungssystem belastet“),
- ein politisches Problem („weil das Ringen um die richtigen Antworten auf diese Herausforderung noch nicht zu wirklich durchschlagenden Erfolgen geführt hat“) und
- „allen voran“ ein menschliches Problem („weil Arbeitslosigkeit für viele Betroffenen mit einer bedenklichen Erschütterung des Selbstwertgefühls einhergeht“).<sup>609</sup>

Dem „menschlichen Problem“ der Arbeitslosigkeit widmet Herzog in zahlreichen Reden und Interviews besondere Aufmerksamkeit. Da Arbeit mehr als eine Geldquelle sei, nämlich „zugleich eine Quelle von Selbstwertgefühl, von Sozialprestige, von innerer Zufriedenheit“,<sup>610</sup> weil „wir alle einen großen Teil unseres Lebenssinns in gerecht bezahlter Arbeit finden“,<sup>611</sup> habe lang andauernde Arbeitslosigkeit dramatische Folgen. „Arbeitslose, die über einen längeren Zeitraum keine Arbeit finden, werden allmählich zu Hoffnungslosen“,<sup>612</sup> seien in Gefahr, sich aufzugeben.<sup>613</sup> Trotz aller sozialen Absicherung gelte es, Arbeitslose rasch zurück „in eine würdige, menschengerechte Existenz“<sup>614</sup> zu bringen:

<sup>606</sup> Herzog (1996), S. 50. Ähnlich: (1998a), S. 711.

<sup>607</sup> Herzog (1996), S. 684

<sup>608</sup> Herzog (1998a), S. 711

<sup>609</sup> Herzog (1998b), S. 229

<sup>610</sup> Herzog (1995), S. 31 und 148; Herzog (1998a), S. 273

<sup>611</sup> Herzog (1995), S. 233. Bei denjenigen, die über einen Arbeitsplatz verfügen, beobachtet Herzog dagegen, daß „Erwerbsarbeit ... für immer mehr Menschen nicht mehr der zentrale, alles andere überstrahlende Lebensinhalt“ sei [Herzog (1996), S. 228], u.a. da der Anteil des Arbeitslebens an der Lebenszeit, der 1910 noch zwei Drittel betragen habe, im Jahr 2010 nur noch bei ca. zwei Fünftel liegen werde. [Herzog (2000a), S. 370]

<sup>612</sup> Herzog (1995), S. 148

<sup>613</sup> Herzog (1995), S. 233

<sup>614</sup> Herzog (1996), S. 595. Wobei Herzog andererseits eindeutig festhält, daß „auch ein Mensch, der nicht arbeiten kann oder derzeit keinen Arbeitsplatz besitzt“, seine Würde nicht *verliere*; dies treffe „ja für uns alle unbestreitbar mindestens während zweier langer Abschnitte unseres Lebens zu, in der Kindheit und im Alter“: Herzog (1998a), S. 274. Wohl aber *verletzten* „lange Zeiten der Beschäftigungslosigkeit Selbstvertrauen und Würde

Die Menschen wollen sich nicht nur in schönen Worten sagen lassen, daß man sie schätzt. Sie möchten auch mit Kopf und Händen gebraucht werden. Wenn wir bei diesem Problem versagen, lassen wir nicht nur einzelne im Stich. Wir setzen auch unser soziales Gemeinwesen aufs Spiel. Jeder Arbeitsplatz, der neu geschaffen wird, ist eine Lebensperspektive für einen Menschen und ein Hoffungszeichen für alle, die Arbeit suchen.<sup>615</sup>

Einerseits ist die Bekämpfung von Arbeitslosigkeit für Herzog ganz klar „eine ethische Frage“; man könne unmöglich „in einem Volk, in dem Arbeit immer noch als ein wichtiges Element der Selbstbestätigung und des Gewinns von Sozialprestige ist [...], ganze Gruppen von Menschen ohne Perspektive belassen“;<sup>616</sup> andererseits sei sie aber auch notwendig, um den sozialen Frieden zu sichern, „der einer unserer großen Vorteile im Wettbewerb mit vielen unserer Konkurrenten auf den Weltmärkten ist“.<sup>617</sup> Die Vorstellung, „daß wirtschaftlicher Mehrwert in Zukunft durch eine immer kleinere Zahl von hochbegabten oder hochausgebildeten Menschen geschaffen wird, die eine immer größere Zahl von unterbeschäftigten oder arbeitslosen Menschen sozial absichern“, erscheint Herzog nicht wünschenswert: „die unvermeidliche Sinnentleerung des Lebens der zweiten Kategorie würde sozialen Konfliktstoff bergen, vor dem man nur warnen“ könne.<sup>618</sup>

Deutlich zeigt Herzog auf, welche gesamtgesellschaftlich spürbaren Folgeprobleme die individuellen Auswirkungen lang anhaltender Arbeitslosigkeit nach sich ziehen können: Wer sich aufgrund von Langzeitarbeitslosigkeit „nicht mehr gebraucht fühlt, verliert leicht jeden Halt“.<sup>619</sup> Wenn sich die „immer drängendere Sorge um die eigene Existenz, den Arbeitsplatz und den Lebensunterhalt“ mit einem Unbehagen gegenüber Menschen aus anderen Kulturen paart, bestehe u.a. die große Gefahr, daß „– so unbegründet das ist – die Zuwanderung von Ausländern auch als persönliche Bedrohung“ wahrgenommen werde.<sup>620</sup> Da Arbeitslosigkeit für den Zweck „extremistischer Demagogie“ instrumentalisierbar sei, handele es sich bei anhaltend hoher Arbeitslosigkeit um einen „unerträglichen Zustand“ und „eine gesellschaftliche Herausforderung ersten Ranges“.<sup>621</sup> Die „Anbieter der einfachen Lösungen“ hätten bei Langzeitarbeitslosen „leichtes Spiel“, da die Zusammenhänge, die Herzog als Hintergrund für die Arbeitslosigkeit beschreibt, für viele Arbeitslose oder um ihren Arbeitsplatz bangende „unüberschaubar“ geworden seien.<sup>622</sup>

Mehrmals betont Herzog die besondere Dramatik der Jugendarbeitslosigkeit. Darunter faßt er offensichtlich sowohl jene Jugendlichen, die nach der Schule keine Ausbildungsmöglichkeit erlangen als auch die, die nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung keine Arbeit finden. „Noch stärker als bei älteren Arbeitnehmern“ könne „Arbeitslosigkeit bei jungen Menschen das Selbstwertgefühl zerstören“, denn sie treffe „junge Menschen in ihrem Übergang zum Erwachsenwerden, also in einer Phase, in der sie ihren Platz in der Gesellschaft noch suchen und ihre Einstellung zur Zukunft noch entwickeln“. Die Folgen seien „dann oft der Verlust sozialer Kontakte, Radikalisierung, Aggression und Gewalt“. Daher müsse je-

---

der Betroffenen“: Herzog 1998b), S. 561. Konsequenterweise fordert er daher, Sozialhilfeempfängern Arbeit als Gegenleistung anzubieten und abzuverlangen. (a.a.O.)

<sup>615</sup> Herzog (1995), S. 233.

<sup>616</sup> Herzog (1995), S. 562

<sup>617</sup> Herzog (1995), S. 562

<sup>618</sup> Herzog (1995), S. 46

<sup>619</sup> Herzog (1995), S. 484

<sup>620</sup> Herzog (1998b), S. 249

<sup>621</sup> Herzog (1998b), S. 549

<sup>622</sup> Herzog (1996), S. 361f



dem Jugendlichen eine Berufsausbildung sowie daran anschließend eine adäquate berufliche Perspektive gegeben werden.<sup>623</sup>

Herzog betont, aufgrund der tiefgreifenden negativen Folgen der Arbeitslosigkeit würden „wir alle nicht nur wirtschaftlich, sondern auch moralisch an die Kasse zu treten haben, wenn uns die Lösung dieses Problems nicht gelingt“.<sup>624</sup> Welche Lösungsmöglichkeiten zeigt Herzog auf? Und: welche Rolle mißt er dabei der Bildung zu?

### 4.1.5.3 Bekämpfung der Arbeitslosigkeit

#### 4.1.5.3.1 Vier Verantwortungsträger

Bei der Bekämpfung der Arbeitslosigkeit plädiert Herzog „für ganz pragmatische Ansätze“; er glaube nicht „an die eine zündende Idee, die das ganze Problem auf einmal lösen könne. [...] Die Wirklichkeit ist doch wohl komplizierter, und vor allem: sie richtet sich nach keiner Theorie!“<sup>625</sup>

Die „relativ hohe Arbeitslosigkeit“ habe „überwiegend strukturelle Ursachen“.<sup>626</sup> Die „Verdrängung des Menschen aus dem Produktionsprozeß“<sup>627</sup> führe zudem dazu, daß sich der Arbeitsmarkt von der konjunkturellen Entwicklung abkopple und auch von einem Anspringen der Konjunktur nicht zwangsläufig ausreichend positive Impulse für den Arbeitsmarkt zu erwarten seien.<sup>628</sup> Zum Teil sei die Konjunktur auch deshalb angesprungen, weil Unternehmen ihre Konkurrenzfähigkeit durch Senkung der Arbeitskosten, nämlich durch Entlassungen von Arbeitnehmern, wiederhergestellt hätten.<sup>629</sup>

Herzog unterscheidet – in der Reihenfolge ihrer Wichtigkeit – vier „Verantwortungsträger“, die die Voraussetzungen für „unser berechtigtes Bedürfnis nach existenzsichernder Arbeit“ auch in Zukunft schaffen könnten: den einzelnen Bürger, die Unternehmer, die Tarifpartner und die Politik.<sup>630</sup>

Bei den ersten beiden Verantwortungsträgern sieht Herzog deutliche Verbindungspunkte zur Rolle der Bildung im Kampf gegen die Arbeitslosigkeit:

„Freie Bürger“ müßten „zunächst einmal selbst die Verantwortung für ihre Lebensgestaltung übernehmen“. Die Gemeinschaft habe „die Pflicht, einzuspringen, wenn der einzelne diese Verantwortung nicht mehr wahrnehmen kann, nicht jedoch, wenn er es nur nicht will“.<sup>631</sup> Diese „Eigenverantwortung der Menschen“ müsse gestärkt werden, da es eine „klassische Industriegesellschaft mit einem ständig zunehmenden Anteil an Erwerbstätigen“ in Zukunft nicht mehr geben werde.<sup>632</sup> An zahlreichen Stellen konkretisiert Herzog die Tragweite dieser individuellen Eigenverantwortung: Eine „solide Ausbildung“ sei und bleibe die beste Versicherung gegen die Arbeitslosigkeit. Wer ohne oder ohne ausreichend flexible Ausbildung sein Berufsleben beginne, werde „im erbarmungslosen Prozeß des technischen Fortschritts

<sup>623</sup> Herzog (2000a), S. 291. Ähnlich: Herzog (1995), S. 521; Herzog (2000a), S. 519

<sup>624</sup> Herzog (1995), S. 148

<sup>625</sup> Herzog (1998b), S. 560

<sup>626</sup> Herzog (2000a), S. 178

<sup>627</sup> Herzog (1995), S. 31

<sup>628</sup> Herzog (1995), S. 31. Von einer „laufenden Konjunktur“ könne man zwar das „Entstehen neuer Arbeitsplätze erwarten“, aber nicht „im notwendigen Maße“. Doch seien von einer Konjunktur auch Steuer- und Beitragseinnahmen zu erwarten, mit denen es möglich sei, die Arbeitslosigkeit weiter zu mindern; Herzog (1995), S. 631f.

<sup>629</sup> Herzog (1995), S. 605f

<sup>630</sup> Herzog (1998a), S. 278ff

<sup>631</sup> Herzog (1998a), S. 278

<sup>632</sup> Herzog (1998a), S. 282

eines Tages seinen Arbeitsplatz verlieren“.<sup>633</sup> Bildung sei „der Schlüssel zum Arbeitsmarkt“ und als solcher „noch immer die beste Prophylaxe gegen Arbeitslosigkeit“.<sup>634</sup> Wer sich „mit dem Schicksal der Arbeitslosigkeit“ nicht abfinden wolle, tue bei absehbaren Risiken gut daran, „frühzeitig umzulernen und auch einen Wechsel des Arbeitsplatzes und des Lebensumfeldes als normal zu betrachten“.<sup>635</sup>

Herzog mißt der freien Berufswahl einen hohen Stellenwert zu, macht aber zugleich deutlich, daß die Freiheit der Entscheidung immer auch mit der Verantwortung für ihre Folgen einhergehe.<sup>636</sup> Die Gesellschaft könne nicht jedem das Risiko einer falschen Studien- und Berufswahl abnehmen.<sup>637</sup> In einem freien Land, das seinen Bürgern Arbeitsplätze nicht zuteile, habe niemand gegenüber dem Staat einen Anspruch darauf, daß ihm ein bestimmter Arbeitsplatz verschafft oder garantiert wird.<sup>638</sup> Räumliche Mobilität und berufliche Flexibilität und die Bereitschaft, sich nicht eng auf einen Traumberuf zu fixieren, seien bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz oder Arbeitsplatz Grundvoraussetzungen für den Umgang mit den sich verändernden Bedingungen.<sup>639</sup> Oft würden beispielsweise nur die klassischen, von den Eltern bekannten Handwerksberufe gewählt, da viele aussichtsreiche Berufsalternativen (z.B. neue Medienberufe) unbekannt seien.<sup>640</sup>

Die individuelle Verantwortung für die Lebensplanung beschränke sich aber nicht auf eine wohlüberlegte Berufswahl: Künftig werde der individuelle Zuschnitt der Berufs- und Lebensplanung, verbunden mit lebenslangem Lernen und mehr Selbständigkeit, grundsätzlich an Bedeutung gewinnen. Arbeit heiße heute im Regelfall nicht mehr lebenslange abhängige Beschäftigung mit einer in der ersten Lebensphase erworbenen Qualifikation, die bis ans Ende des Berufslebens trage.<sup>641</sup> Herzog äußert die Vermutung, eine diskontinuierliche Erwerbsbiographie werde in Zukunft eher die Regel als die Ausnahme sein. Die Wahrscheinlichkeit, auf „Lebenszeit einen Fulltimejob zu finden“, sinke. Die berufliche Vita werde sich immer mehr zu einer Kette aus mehreren Anstellungen und Berufen entwickeln.<sup>642</sup> Auch bei denen, die ihren Arbeitsplatz über längere Zeit behalten, werde sich das Berufsbild trotz gleichbleibender Bezeichnung in den nächsten Jahren rasant verändern.<sup>643</sup>

Schulsystem, berufliche Ausbildung, Hochschulen und Weiterbildungsangebote müßten die Menschen darauf vorbereiten, immer neue zusätzliche Fertigkeiten zu erlernen und eventuell nicht nur den Arbeitgeber, sondern sogar den Beruf zu wechseln.<sup>644</sup> Die Ungewißheit und Ergebnisoffenheit auch der eigenen Lebensführung lasse sich besser aushalten, wenn junge Leute Chancen gezielt erarbeiten und ergreifen könnten.<sup>645</sup> Erforderlich sei dafür solides

---

<sup>633</sup> Herzog (1995), S. 179

<sup>634</sup> Herzog (1998b), 209

<sup>635</sup> Herzog (1996), S. 122

<sup>636</sup> Herzog (1998a), S. 30f

<sup>637</sup> Herzog (2000a), S. 207

<sup>638</sup> Herzog (1998a), S. 30f

<sup>639</sup> Herzog (1998b), S. 736f

<sup>640</sup> Herzog (1998b), S. 654

<sup>641</sup> Herzog (2000a), S. 200

<sup>642</sup> Herzog (2000a), S. 369. Ähnlich (2000a), S. 548; (1998a), S. 531

<sup>643</sup> Herzog (1998b), S. 738. Ähnlich: (1998b), S. 643; (2000a), S. 548

<sup>644</sup> Herzog (1998), S. 231

<sup>645</sup> Herzog (1998a), S. 565. Ähnlich: Herzog (2000a), S. 370

Fachwissen, Selbstvertrauen, Zuversicht und die Gewißheit, einen wesentlichen eigenen Beitrag zur Gestaltung der Zukunft leisten zu können und damit willkommen zu sein.<sup>646</sup>

Darüber hinaus fordert Herzog auch die Bereitschaft, sich mit Zusatzqualifikationen breit zu fundieren<sup>647</sup> und in ehrenamtlichen Tätigkeiten an der eigenen Persönlichkeit zu arbeiten und zusätzliche Fähigkeiten zu erwerben.<sup>648</sup> Solches Engagement zahle sich aus, da Personalchefs bei Einstellungen nicht nur auf die Zeugnisnoten sähen, sondern auch den Persönlichkeitseigenschaften und dem Erfahrungshintergrund der Bewerber großes Gewicht beimäßen.<sup>649</sup>

Herzog sieht in der Auflösung der lebenslangen Bindung an einen Arbeitgeber einen Vorteil, weil damit auch eine größere Unabhängigkeit der Arbeitnehmer einhergehe (erstaunlicherweise beschränkt Herzog diese Einschätzung nicht auf die hochqualifizierten und begehrten Arbeitnehmer!).<sup>650</sup> Die oben genannten Veränderungen eröffneten neue Chancen, das Leben sinnvoll zu gestalten und stärkten „Eigenverantwortung statt Hierarchie, Flexibilität statt Besitzstandsdenken, Fähigkeit zum Umgang mit Wissen statt formaler Bildungsabschlüsse“.<sup>651</sup>

Bezogen auf den zweiten Verantwortungsträger, die Unternehmer, ist Herzog der Auffassung, es liege in ihrer Verantwortung, ob Arbeitsplätze angeboten werden oder nicht.<sup>652</sup> Herzog appelliert an die Unternehmer, die soziale Verantwortung der Wirtschaft nicht aus den Augen zu verlieren. Die Wirtschaft sei „kein Selbstzweck“, sondern müsse „langfristig den Menschen dienen“.<sup>653</sup> Eine „dynamische Wirtschaft“ werde „immer das Potential bieten, neue Arbeitsplätze zu schaffen, sei es zur Herstellung neuer Produkte, sei es zur Leistung neuer Dienste“. Gehe einer Wirtschaft diese Dynamik ab, könne dies entweder an mangelhaften Rahmenbedingungen und fehlenden Anreizen oder aber an mangelnder „Unternehmungslust“ liegen.<sup>654</sup>

„Um nicht vom Markt verdrängt zu werden“, werde, ja müsse, ein Industriebetrieb eine Tätigkeit durch eine Maschine und nicht durch einen Menschen durchführen lassen, wenn diese die Tätigkeit „besser und billiger“ erledige.<sup>655</sup> Dennoch sieht Herzog die Unternehmen in einer „Bringschuld“. Trotz der schwierigen Situation auf den Weltmärkten trügen sie eine „Beschäftigungsverantwortung“.<sup>656</sup> Durch „schlankere Produktion“ und „Rationalisierungsmaßnahmen“ erwachsene Gewinne könnten in neue Arbeitsplätze „reinvestiert“ werden; hier müsse das Bemühen ansetzen, „betroffene Arbeitnehmer so zu qualifizieren, daß ihnen in einem wachsenden Unternehmen andere Arbeitsplätze bleiben, und dafür zu sorgen, daß neue Arbeitsplätze entstehen“.<sup>657</sup> „Nur Bildung auf allen Ebenen“ schaffe „die neuen Arten von Arbeitsplätzen, die an die Stelle der heute wegfallenden treten können“.<sup>658</sup> Die „An-

---

<sup>646</sup> Herzog (1998a), S. 565

<sup>647</sup> Herzog (1998a)

<sup>648</sup> Herzog (1998b), S. 280

<sup>649</sup> Herzog (2000a), S. 520f

<sup>650</sup> Herzog (2000a), S. 419

<sup>651</sup> Herzog (2000a), S. 200

<sup>652</sup> Herzog (1998a), S. 279

<sup>653</sup> Herzog (1998a), S. 279

<sup>654</sup> Herzog (1998a), S. 279

<sup>655</sup> Herzog (1998a), S. 279

<sup>656</sup> Herzog (2000a), S. 547

<sup>657</sup> Herzog (1998a), S. 279f

<sup>658</sup> Herzog (1996), S. 366

strebungen bei der Bildung und Ausbildung von Mitarbeitern“ lohnten sich auch für die Wirtschaft: „Jede Mark, die in Ausbildung gesteckt wird, ist eine Zukunftsinvestition“.<sup>659</sup>

In Bezug auf die Tarifpartner und die Politik, die beiden anderen Verantwortungsträger für die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit stellt Herzog keine direkte Verbindung zur Bildungspolitik her. Daher wird an dieser Stelle auf eine diesbezügliche ausführliche Darstellung verzichtet. In aller Kürze: Die Tarifparteien fordert Herzog auf, die Arbeitslosen als „dritte Gruppe der von den Tarifabschlüssen Betroffenen“ zu berücksichtigen.<sup>660</sup> Die Verantwortung der Politik und die „arbeitsmarktpolitische Aufgabe des Staates“ sieht Herzog darin, die „Rahmenbedingungen der freien Märkte so zu gestalten, daß Anreize zum Angebot von Arbeitsplätzen entstehen“.<sup>661</sup>

#### 4.1.5.3.2 Vier notwendige Innovationen

Um dem Trend weiterer Arbeitsplatzverluste in Deutschland Einhalt zu gebieten, seien weitere technische, gesellschaftliche, institutionelle und mentale Innovationen erforderlich.<sup>662</sup> Die allgemeine Notwendigkeit dieser vier Innovationstypen ist in Kapitel 2.1.2 dieser Arbeit als aus Herzogs Sicht notwendige Reaktion auf die Globalisierung ausführlich dargestellt. Daher werden im folgenden nur die sich aus den oben genannten Innovationen ergebenden Einflußmöglichkeiten des Bildungssystems auf die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit schlaglichtartig beschrieben.

##### Zur technischen Innovation:

Laut Herzog werden viele neue Arbeitsplätze entstehen, wenn „wir den Sprung in die neuen Technologien und neue Formen des Wirtschaftens schaffen“.<sup>663</sup> So könnten mittelfristig neue Arbeitsplätze geschaffen werden, auch wenn technische Fortschritte kurzfristig Arbeitsplätze in Frage stellen oder sogar vernichteten.<sup>664</sup> Herzog ermutigt dazu, neue Arbeitsgebiete in Angriff zu nehmen: „Statt immer nur über Gentechnologie, mikroelektronische Systemforschung, Medizintechnologie zu streiten, sollten wir darüber diskutieren, wie in diesen Bereichen neue Arbeitsplätze entstehen könnten“.<sup>665</sup> Bildung und Forschung seien „die Triebfedern für Innovationen, Strukturwandel und die Schaffung der so dringend benötigten neuen Arbeitsplätze“.<sup>666</sup> Es gebe „im kommenden Zeitalter der Informationsgesellschaft“ keine Alternative,<sup>667</sup> „keines der konventionellen Instrumente“ werde „unseren Volkswirtschaften die Wachstumsdynamik bescheren, die uns auf den Weg der Vollbeschäftigung zurückbringen kann“:<sup>668</sup> „Wenn wir mit dem Beschäftigungswunder der USA wetzern wollen -und auch das ist nicht völlig auf Europa anwendbar-, müssen wir auf eine neue Form des Wachstums setzen, nämlich auf wissensgestütztes Wachstum“.<sup>669</sup> Wissen (gemeint ist wohl v.a. technologisches Wissen) sei die wichtigste Ressource<sup>670</sup> im rohstoffarmen

<sup>659</sup> Herzog (1996), S. 525

<sup>660</sup> Herzog (1996), S. 175f, 228; (1998a), S. 202, 280f, 341, 534; (1998b), S. 560

<sup>661</sup> Herzog (1998a), S. 136f, 281f, 534

<sup>662</sup> Herzog (1996), S. 200

<sup>663</sup> Herzog (1996), S. 750

<sup>664</sup> Herzog (1996), S. 739

<sup>665</sup> Herzog (1996), S. 794

<sup>666</sup> Herzog (2000a), S. 300

<sup>667</sup> Herzog (1998b), S. 550

<sup>668</sup> Herzog (1998b), S. 549

<sup>669</sup> Herzog (1998b), S. 549f

<sup>670</sup> Herzog (1998b), S. 209

Deutschland und -neben Kapital und Arbeit- der zentrale Produktions- und Standortfaktor.<sup>671</sup> Herzogs „neue Wachstumstheorie“<sup>672</sup> läßt sich wie folgt zusammenfassen:

1. „Auf neues Wissen gestütztes wirtschaftliches Wachstum“ helfe bei der Lösung ökologischer und sozialer Probleme.<sup>673</sup>
  - wissensgestütztes Wachstum sei die Quelle für Millionen neuer Arbeitsplätze, wenn das Potential der theoretischen Erkenntnisse zur Schaffung neuer Produkte genutzt werde<sup>674</sup>
  - Wissensgestütztes Wachstum sei zudem umweltschonender als das Wachstum der traditionellen Industrie.<sup>675</sup> Herzog ist der Auffassung, „200 Jahre ökologischer Rückschritt“ seien sogar nur durch „überkompensierenden technischen Fortschritt umkehrbar“.<sup>676</sup>
2. Das Wachstum, das sich aus Investitionen in die Köpfe ergebe,<sup>677</sup> sei nahezu unbegrenzt; das aus der klassischen Nationalökonomie bekannte Gesetz abnehmender Erträge gelte nicht für menschliches Wissen.<sup>678</sup>
3. Herzog hält massive Investitionen in Bildung und Forschung für erforderlich, um „die Mobilisierung wissensgestützten Wachstums“ zu ermöglichen.<sup>679</sup> Ludwig Ehrhards Schlachtruf „Wohlstand für alle“ habe laut Herzog unverändert Gültigkeit, werde sich jedoch in Zukunft nur „im Zweiklang“ mit der Devise „Bildung für alle“ verwirklichen lassen.<sup>680</sup> Das bedeute, „daß Länder, die unter struktureller Arbeitslosigkeit leiden, noch mehr als bisher in die Köpfe investieren, das sogenannte Humankapital [...] nicht nur in hochgezüchteten Eliten, sondern auf breiter Basis ausbauen müssen“.<sup>681</sup> So verstanden sei Bildungspolitik zugleich „die beste Beschäftigungspolitik“.<sup>682</sup>

#### Zur mentalen Innovation:

Aus zwei Gründen sieht Herzog in Existenzgründern „die wichtigsten Hoffnungsträger im Kampf gegen die Arbeitslosigkeit“:<sup>683</sup> Ihm sei bewußt, daß Selbständigkeit für die Betroffenen mit dem Verzicht auf geregelte Arbeitszeit, festes Einkommen und sichere Rentenansprüche erhebliche Risiken berge.<sup>684</sup> Dennoch komme den Selbständigen „für den Arbeitsmarkt des 21. Jahrhunderts eine Schlüsselrolle“ zu,<sup>685</sup> weil die Selbständigkeit arbeitslosen Menschen nicht nur individuell „wertvolle Chancen“ biete,<sup>686</sup> sondern auch weil gesamtgesellschaftlich „nur junge, vor allem innovative kleine und mittlere Unternehmen [...] netto, das heißt nach Abzug des Personalabbaus, wirklich neue und zusätzliche Arbeitsplätze“

<sup>671</sup> Herzog (1998a), S. 27 und 257; (1998b), S. 555; (2000a), S. 407

<sup>672</sup> Herzog (1998b), S. 234

<sup>673</sup> Herzog (1996), S. 125; (1998a), S. 490; (1998b), S. 234

<sup>674</sup> Herzog (1998a), S. 538f

<sup>675</sup> Herzog (1995), S. 49, 268; (1998b), S. 71

<sup>676</sup> Herzog (1995), S. 268

<sup>677</sup> Herzog (1998b), S. 71

<sup>678</sup> Herzog (1995), S. 48, S. 146 und 268; (1996), S. 125; (1998a), S. 490; (1998b), S. 71 und 234

<sup>679</sup> Herzog (1998a), S. 490; (1998b), S. 234 und 329

<sup>680</sup> Herzog (1998b), S. 329

<sup>681</sup> Herzog (1998b), S. 550. Zum Gebrauch des Wortes "Humankapital" siehe Kap. 2.1.3

<sup>682</sup> Herzog (1998b), S. 550

<sup>683</sup> Herzog (2000a), S. 199

<sup>684</sup> Herzog (1995), S. 519; (1996), S. 677

<sup>685</sup> Herzog (2000a), S. 198

<sup>686</sup> Herzog (1998a), S. 424

schafften.<sup>687</sup> Gerade neu gegründete Unternehmen „mit ihrer Flexibilität und Innovationsfähigkeit“ seien geeignet, „im Wettbewerb der globalen Weltwirtschaft Vorsprungspositionen zu erringen, die wir dringend brauchen, wenn wir unseren sozialen Standard einigermaßen halten wollen“.<sup>688</sup> Welchen Beitrag die Bildung bei der Förderung der Selbständigkeit leistet, ist unter 4.1.1 dargestellt.

#### 4.1.6 Bildung als Mittel gegen Extremismus

„Rechtsextremes Gedankengut“ sei „für die große Mehrheit der Deutschen nicht akzeptabel und zudem historisch hinreichend diskreditiert“<sup>689</sup> hält Roman Herzog im Oktober 1997 fest. Auch bei einem Besuch in Israel im November 1998 legt er Wert auf die Feststellung, der „neue Rechtsradikalismus“ sei „eine marginale Erscheinung“. Gerade die letzte Bundestagswahl,<sup>690</sup> „in der die rechtsradikalen Parteien zur Bedeutungslosigkeit verurteilt waren“, habe gezeigt, daß er „keine wirklich ernstzunehmende rechtsradikale Gefahr“ darstelle.<sup>691</sup>

Diesen beschwichtigenden Worten im Ausland stehen aufrüttelnde Passagen in zahlreichen anderen Reden (vorwiegend im Inland) gegenüber, in denen Herzog zur Wachsamkeit aufruft und pointierte Beiträge liefert zu der Diskussion, wie rechtsextremistische Tendenzen frühzeitig erkannt und bekämpft werden können. Der Brand in einem Ausländerheim in Lübeck bewegt ihn so sehr, daß er bei einem am darauffolgenden Tag stattfindenden Kongreß der Industrie- und Handelskammer zu Kiel seiner eigentlichen Rede zum Thema „Zukunftsraum Ostsee“ die Einschätzung vorausschickt, noch sei über die „konkrete Situation“ zu wenig bekannt, aber „wenn es sich wieder um einen Anschlag gehandelt haben sollte“, gehe seine „Geduld allmählich zu Ende“.<sup>692</sup>

In einem Interview mit der Zeitschrift „Tribüne“ nimmt Herzog zu diesem zweigleisigen (einerseits relativierenden und andererseits warnenden) Vorgehen Stellung:

Die nachwachsende Generation trägt Verantwortung – nicht Schuld – für unsere Geschichte und muß entsprechend erzogen werden. Gleichzeitig aber verstehe ich es als meine Pflicht, auf das andere Deutschland hinzuweisen, eine seit mehr als 40 Jahren gewachsene, gefestigte Demokratie mit mündigen Bürgern. Dieser Aspekt wird in einigen Ländern und auch von einigen, vor allem außerhalb Israels lebenden Juden nicht immer gesehen.<sup>693</sup>

Um nachvollziehen zu können, welchen Handlungsbedarf die von Herzog geforderte Erziehung der nachwachsenden Generation zur Verantwortung für die Geschichte impliziert (aus der Geschichte, so Herzog, könne es „nur eine Schlußfolgerung geben: Wehret den Anfängen!“),<sup>694</sup> soll im folgenden zunächst dargestellt werden, welche Ursachen Herzog hinter rechtsextremistischen Verhaltensweisen und Denkmustern vermutet. Anschließend wird dann darauf eingegangen, welche konkreten Gegenmaßnahmen seiner Auffassung nach Abhilfe schaffen könnten.

Die hier zusammengetragenen Äußerungen Herzogs beschränken sich übrigens nicht allein auf das Thema „neuer Rechtsradikalismus“, sondern beschäftigen sich auch mit dem Prob-

<sup>687</sup> Herzog (1996), S. 172f und 521; Herzog (2000a), S. 199

<sup>688</sup> Herzog (1998a), S. 423f. Ähnlich: (1996), S. 172f; (2000a), S. 204

<sup>689</sup> Herzog (1998b), S. 195

<sup>690</sup> Wahlergebnisse der rechtsextremen Parteien bei den Bundestagswahlen 1998 lt. Jesse (2000): Republikaner: 1,8 %; DVU 1,2 %, NPD: 0,3 %.

<sup>691</sup> Herzog (2000a), S. 242

<sup>692</sup> Herzog (1996), S. 369

<sup>693</sup> Herzog (1995), S. 608

<sup>694</sup> Herzog (1998b), S. 549

lem des politischen und religiösen Extremismus im umfassenden Sinne.<sup>695</sup> Jedem Extremismus, „ganz gleich von welcher Seite“, müsse „mit äußerster Wachsamkeit und Entschiedenheit“ begegnet werden.<sup>696</sup> Herzogs Ausführungen über einen neuen Rechtsextremismus sind also pars pro toto ohne besondere Trennschärfe auch als Überlegungen über Extremismus allgemein zu sehen.

#### 4.1.6.1 Ursachen für extremistische Verhaltensweisen und Denkmuster

Der neue Rechtsradikalismus erkläre sich, so Herzog, „nicht zuletzt auch aus der Jugendarbeitslosigkeit und den ungelösten Problemen der Wiedervereinigung“.<sup>697</sup> Die Jugendarbeitslosigkeit treffe

junge Menschen in ihrem Übergang zum Erwachsenwerden, also in einer Phase, in der sie ihren Platz in der Gesellschaft noch suchen und ihre Einstellung zur Zukunft noch entwickeln. Und: Beruf und berufliche Bildung tragen in hohem Maße zur Sozialisation unserer Jugendlichen bei. Keine Arbeit – keine Hoffnung – kein Selbstvertrauen: Diesen Teufelskreis müssen wir so früh wie möglich unterbrechen. Besser noch: Es darf gar nicht erst entstehen. Noch stärker als bei älteren Arbeitnehmern kann Arbeitslosigkeit bei jungen Menschen das Selbstwertgefühl zerstören. Die Folgen sind dann oft der Verlust sozialer Kontakte, Radikalisierung, Aggression und Gewalt.<sup>698</sup>

Auch in seiner Rede anlässlich des Festakts „150 Jahre Revolution von 1848/49“, zählt Herzog „in erster Linie“ die Massenarbeitslosigkeit, „die den Menschen Hoffnung und Perspektive nimmt“, zu den „Ursachen von Unzufriedenheit und Protest“. Er konstatiert als Folge ein „über die Jahre gewachsenes Unbehagen an der Politik“, das in eine Abwendung vom demokratischen System insgesamt umzuschlagen drohe. Erste Anzeichen dafür sieht Herzog in der Wahl radikaler Parteien aus Protest, die er als „Flirt mit den Gegnern der Demokratie“ bezeichnet. Doch warnt Herzog zugleich davor, die Massenarbeitslosigkeit für monokausale Erklärungsmuster heranzuziehen: „Machen wir uns nichts vor: Es sind nicht nur die Arbeitslosen, die sich [von der Demokratie, d. Verf.] abwenden“.<sup>699</sup>

Als weitere Ursache für politischen Extremismus vermutet Herzog die Orientierungsangst und gesellschaftliche Unsicherheit, die sich bisweilen als Folge der Veränderung der politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse einstellen könne: „Die einfachen Antworten fundamentalistischer Verführer und ihr einfaches, in Gut und Böse geordnetes Weltbild haben in einer hochkomplexen Welt ein leichtes Spiel“.<sup>700</sup>

Herzog präzisiert diese These in einem Interview durch einen Vergleich mit seiner eigenen Jugend: als er 1952/53 die Schule die Schule abgeschlossen habe, sei die wirtschaftliche Lage in Westdeutschland nicht besser gewesen als die aktuelle in den ostdeutschen Bundesländern. Der Unterschied sei jedoch gewesen, daß sich damals das „sogenannte Wirtschaftswunder“ zumindest angedeutet habe. Man habe zwar nicht gewußt, „wie sich die eigene Zukunft entwickeln würde, aber man konnte mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit davon ausgehen, daß es aufwärts geht“. Die „Schwierigkeit, vor der die jungen Leute“ jetzt stünden, sei, daß sie „sich darauf nicht verlassen können“. Daraus ergebe sich eine „Versuchung, denen zu folgen, die die einfachen Rezepte anbieten“.<sup>701</sup>

---

<sup>695</sup> z.B. Herzog (2000a), S. 263f

<sup>696</sup> Herzog (1998b), S. 697

<sup>697</sup> Herzog (2000a), S. 242

<sup>698</sup> Herzog (2000a), S. 290f

<sup>699</sup> Herzog (1998b), S. 524f

<sup>700</sup> Herzog (1998b), S. 33

<sup>701</sup> Herzog (1998b), S. 738f

Als Unsicherheitsfaktoren, die dazu beitragen könnten, „Abneigung gegen andere zu empfinden, nur weil sie anders sind [...], weil sie eine andere Hautfarbe haben, einer anderen Religion oder Volksgruppe zugehören“, nennt Herzog „Ängste und Sorgen [...] etwa in einer wirtschaftlichen Krise, bei drohender Arbeitslosigkeit oder Wohnungsnot“. Oft werde „der sozial Schwächere zum Konkurrenten oder gar zum Sündenbock“. Es sei bekannt, daß der eigene soziale Abstieg Aggressionen freisetze. Daß diese Aggressionen sich gegen vermeintlich noch Schwächere richten, entspreche traurigen Erfahrungen.<sup>702</sup>

Herzog legt Wert auf die Feststellung, mit dieser Erklärung nicht „die entscheidende Ursache rassistischen oder fremdenfeindlichen Verhaltens ausgemacht zu haben“. Auch wolle er nicht „Täter zu Opfern umdefinieren [...]. Die Ursachen werden vielfältig sein und über die genannten ökonomischen Bedingungen weit hinausreichen“. Allerdings münden sie seiner Auffassung nach immer „in Angst vor dem Andersartigen, dem Fremden. Angst ist aber, so sagt ein Sprichwort, ein schlechter Ratgeber, insbesondere, wenn sie auf Unkenntnis oder falschen Annahmen beruht. Und sie ist verheerend, wenn sie in Aggression umschlägt“.<sup>703</sup>

#### **4.1.6.2 Die vorbeugende Rolle der Bildung**

Roman Herzog sieht in der Bildung zumindest eine, wenn nicht sogar die wesentliche Antwort auf die von ihm genannten Ursachen extremistischer Einstellungen: Deutschland sei ein weltoffenes Land geworden und werde es auch bleiben. Neben der Polizei und den Gerichten, die ebenfalls gefordert seien, sei es eine Aufgabe der Erziehung unserer Jugend, dafür zu sorgen, daß ein friedliches Zusammenleben der Völker nach innen praktiziert werde und sich somit glaubhaft nach außen vertreten lasse.<sup>704</sup> Im Folgenden soll wiedergegeben werden, von welchen Bildungsfeldern sich Herzog im einzelnen vorbeugende oder korrigierende Wirkung bei extremistischen Tendenzen verspricht.

##### **4.1.6.2.1 Individuelle Charakterfestigung**

Nur „Betroffenheit über rassistische Auswüchse zu zeigen“ ist Herzogs Auffassung nach keine Lösung; es müßten Brücken zwischen den verschiedenen Kulturen gebaut werden – „Brücken, die es ermöglichen, aufeinander zuzugehen“.<sup>705</sup> Rassismus könne nicht allein mit den Mitteln der Strafverfolgung bekämpft werden, „wir müssen letzten Endes auch die Köpfe und Herzen der Menschen für mehr Toleranz, für mehr Respekt vor dem anderen gewinnen“.<sup>706</sup> Da Aggression oft aus Ängsten entspringe, ruft Herzog dazu auf, zu versuchen, „das Andere“, das wir als fremd empfinden, nicht nur wahrzunehmen, sondern auch zu verstehen. So könnten Vorurteile durch persönliche Erfahrungen ersetzt werden.<sup>707</sup> Ausländer seien „eben nicht nur Sozialhilfeempfänger oder Bedürftige, sondern viele von ihnen haben als Arbeitskräfte und Selbständige in erheblichem Maße zum wirtschaftlichen Erfolg unseres Landes beigetragen“.<sup>708</sup>

Der Schwerpunkt von Herzogs Überlegungen, wie politischem Extremismus begegnet werden kann, liegt aber nicht auf der Entwicklung sachlicher (Gegen-)Argumente, sondern auf

---

<sup>702</sup> Herzog (1998a), S. 419

<sup>703</sup> Herzog (1998a), S. 419

<sup>704</sup> Herzog (1995), S. 237

<sup>705</sup> Herzog (1998a), S. 420

<sup>706</sup> Herzog (1998a), S. 420f

<sup>707</sup> Herzog (1998a), S. 419

<sup>708</sup> Herzog (1998a), S. 419f



der Ausarbeitung von Strategien zur Vermeidung der oben beschriebenen Risikofaktoren, die Individuen im Einzelfall anfällig machen könnten für politischen Extremismus.

Der These, daß „die Ausländer den Deutschen die Arbeitsplätze wegnehmen“ beispielsweise tritt Herzog zwar entschieden entgegen, hält es aber dennoch für unstrittig, daß erst die erfolgreiche Bekämpfung der Arbeitslosigkeit auch ein Etappensieg für ein ausländerfreundliches Klima wäre.<sup>709</sup> Hinter dieser Aussage stehen folgende Annahmen: Erstens vermutet Herzog, daß die Arbeitslosigkeit „zu den Phänomenen gehört, die von extremistischer Demagogie instrumentalisiert werden können“<sup>710</sup> und zweitens weist er auf die individuellen Folgen der Arbeitslosigkeit hin, die – wie oben beschrieben – eine erhöhte Anfälligkeit für rechtsextreme Auffassungen zur Folge haben kann. Da für Herzog eine gute Ausbildung die beste Absicherung gegen Arbeitslosigkeit ist,<sup>711</sup> hält er sie folglich auch für „die beste Absicherung gegen Fundamentalismus, Extremismus und Nationalismus“.<sup>712</sup>

„Analphabeten und schlecht ausgebildete Menschen“ seien „leichte Beute für Extremisten“. Sein Schluß daher: „Wer eine Schule besucht hat, wer eine Ausbildung durchlaufen hat, der ist gewöhnlich für den Extremismus verloren, denn er weiß, daß es möglich ist, seine legitimen Interessen im Rahmen einer rechtsstaatlichen Gesellschaft zu artikulieren und seine Chancen zu nutzen“.<sup>713</sup> Als Konsequenz setzt sich Herzog – wie oben bereits dargelegt – dafür ein, vermehrt in junge Menschen zu „investieren“, damit „eine neue Generation junger Menschen heranwächst, die physisch und psychisch stabil ist“. Sie müsse widerstandsfähig genug sein, um nicht den negativen Einflüssen von Gewalt und Drogen, von Jugendsekten oder medialer Scheinwelten zu verfallen“.<sup>714</sup> Unabdingbar sei hierbei die Erfahrung der jungen Menschen, „daß sie ihr eigenes Leben sinnvoll gestalten können, daß sie gebraucht werden und daß sie verantwortlich handeln können“.<sup>715</sup>

In einer Ansprache zur Eröffnung der Ausstellung „Stille Helfer – die Quäkerhilfe im Nachkriegsdeutschland“ beschreibt Herzog die Vorgehensweise der Quäker, die nach dem Krieg wohl als erste „die Bedeutung einer moralisch-ethischen Neuorientierung, insbesondere unter der deutschen Jugend“ erkannt hätten, und faßt damit auch seine Zielvorstellungen zusammen: Die amerikanischen Quäker hätten „gerade in der Ausprägung individueller Persönlichkeiten und einer positiven Einstellung zu humanistischen Grundwerten“ eine wichtige Voraussetzung dafür gesehen, daß „totalitäres Gedankengut bei der Jugend auf keinen fruchtbaren Boden mehr fiel“.<sup>716</sup>

Die gesellschaftliche Orientierungsangst sieht Herzog, wie vorstehend beschrieben, ebenfalls als mögliche Ursachen für extremistische Einstellungen an. Eine Verringerung derselben sei u.a. durch das Ausräumen konkreter Unsicherheiten über bestimmte Berufsbilder, Gewohnheiten und Verhaltensnormen erreichbar.<sup>717</sup> Beides werde zu einem großen Teil durch die Bildung und Erziehung geleistet.

---

<sup>709</sup> Herzog (1998a), S. 421

<sup>710</sup> Herzog (1998b), S. 549

<sup>711</sup> Herzog (1998b), S. 209

<sup>712</sup> Herzog (2000a), S. 254

<sup>713</sup> Herzog (2000a), S. 263f

<sup>714</sup> Herzog (1996), S. 584

<sup>715</sup> Herzog (1996), S. 584

<sup>716</sup> Herzog (1996), S. 343

<sup>717</sup> Herzog (1998b), S. 738

Anläßlich des 10. Deutschen Jugendhilfetages in Leipzig fordert Herzog daher einen „gesamtgesellschaftlichen und gesamtstaatlichen Konsens darüber, daß Investitionen in junge Menschen unserer gemeinsamen Zukunft zugutekommen“. Bei Leistungskürzungen z.B. im Bereich der Jugendhilfe gelte es sorgfältig abzuwägen. Es müsse immer auch „die mittel- und langfristige Wirkung für die gesamte Gesellschaft bedacht werden: Den Einsparungen müssen immer die möglichen Mehraufwendungen – etwa im Bereich der Sozialhilfe, der Drogenhilfe oder des Jugendstrafvollzuges – gegenübergestellt werden“.<sup>718</sup>

Doch finanzielle Aufwendungen des Staates im Bereich der Jugendhilfe sind für Herzog zwar notwendig, reichen aber alleine nicht aus, um politischem Extremismus vorzubeugen: „Der Staat wäre überfordert, stünde er allein im Kampf gegen Rassismus, Fremdenfeindlichkeit oder Antisemitismus. Gefordert sind hier alle, besonders auch die gesellschaftlichen Gruppen. Schulen und andere Bildungseinrichtungen, Kirchen und Religionsgemeinschaften, Arbeitgeber und Arbeitnehmer sind gefordert, jeder in seinem Bereich zur Überwindung des Rassismus beizutragen“.<sup>719</sup>

#### **4.1.6.2.2 Die sachliche Auseinandersetzung mit Extremismus im Schulunterricht**

Rechtsstaatliche Demokratie sei kein Selbstläufer, so Herzog, sie müsse immer wieder neu erklärt und erfahrbar gemacht werden. Politische Bildung müsse daher ein zentrales Anliegen der allgemeinbildenden Schulen werden; ein wesentlicher Bestandteil derselben sei die Beschäftigung mit der Zeit des Nationalsozialismus.<sup>720</sup> Herzog stellt klar, daß es für ihn dabei „nicht nur um die Vermittlung historischer Fakten“ gehe. Die „Beschäftigung mit dieser Zeit“ gehe „notwendigerweise mit der Erziehung zur Gewissensbildung und Verantwortung einher“.<sup>721</sup> Dabei sei es „für die Lehrer und Erzieher gewiß schwierig, die rechte Balance“ zu finden zwischen der historischen Dimension („abgeschlossener Lernstoff einer endgültig vergangenen Geschichte“) und einer falsch verstandenen aktuellen Bedeutung (in der die Geschichte als „platte und leichtfertige“ Aktualisierung zur „Moraldidaktik erhalten“ müsse und so „ein einzigartiges Verbrechen“ relativiere).<sup>722</sup> „Lernziel“ – wenn man das überhaupt so nennen könne – sei „eine möglichst genaue Kenntnis dessen, was im Dritten Reich geschehen ist“, und „eine Einübung in Empathie, das Sich-Hineinfühlen – und in Mißtrauen gegen die großen Vereinfacher“.<sup>723</sup>

Herzog fordert, die „Lerninhalte und die Lehrmethoden sehr genau, sehr öffentlich und vor allem sehr zielorientiert“ zu diskutieren. Es müsse hierbei „sehr sorgfältig“ und „wohlüberlegt“ vorgegangen werden. Theoretisch könne „jeder Unterrichtsinhalt auf den prinzipiellen Widerwillen der Schüler stoßen – zum Beispiel weil es eine nichtgeliebte Schule ist, die ihn vermittelt“, doch könne die Ablehnung „in diesem Fall“ zu „besonders fatalen Blockaden und Verweigerungshaltungen führen“.<sup>724</sup> Dennoch zeigt sich Herzog überwiegend optimistisch, was den Erfolg einer Behandlung des Nationalsozialismus im Unterricht angeht: Als Beleg führt er an, „Demokratie und Rechtsstaatsbewußtsein“ seien in der Bundesrepublik Deutschland heute „tiefer verwurzelt als jemals zuvor“. Dies sei größtenteils ein Erfolg der

---

<sup>718</sup> Herzog (1996), S. 584

<sup>719</sup> Herzog (1998a), S. 421

<sup>720</sup> Herzog (2000a), S. 22ff

<sup>721</sup> Herzog (2000a), S. 24; 330

<sup>722</sup> Herzog (2000a), S. 330f

<sup>723</sup> Herzog (2000a), S. 331

<sup>724</sup> Herzog (2000a), S. 331

„bewußten Strategie der politischen Bildung in den westdeutschen Schulen seit 1945“, wenn „Erziehung überhaupt ein Ergebnis produzieren“ könne.<sup>725</sup>

Bezüglich der Art und Weise, wie sich die Schulen dem Thema Extremismus und Rassismus im Unterricht nähern sollten, formuliert Herzog genaue Vorstellungen. Übergeordnetes Ziel sei es, Jugendlichen „den Blick dafür zu schärfen, woran man Rassismus und Totalitarismus in den Anfängen erkennt“, da es „vor allem anderen auf rechtzeitige Gegenwehr“ ankomme.<sup>726</sup> Die Schulen trügen „Verantwortung dafür, die Erfahrung, wie schnell Totalitarismus mit seiner ganzen Menschenverachtung entstehen kann, auch künftig wachzuhalten“.<sup>727</sup> Es sei entscheidend, „daß in den Schulen darüber geredet wird“.<sup>728</sup> In einem Interview drückt Herzog es folgendermaßen aus:

Ich weiß noch, was Krieg ist. Meine Kinder aber wissen es nicht, denen muß es vermittelt werden. Diese nachwachsenden Generationen sind der redlichen Überzeugung, ihnen könnte so etwas, wie es den Großvätern oder Urgroßvätern passiert ist, nie passieren. Da muß mit wesentlich mehr Nachdruck, als es bisher geschehen ist, Aufklärung betrieben werden. Zum Beispiel: Wie beginnt Antisemitismus, wie Totalitarismus? Es geht also schon um die kleinen Dinge, mit denen das Übel beginnt.<sup>729</sup>

Herzog geht davon aus, daß Jugendliche das Grauen „in seiner Zeichenhaftigkeit ja besser“ verstehen „als Erwachsene“. Daher empfiehlt er bei der Beschäftigung mit dem Dritten Reich auf Themen und Situationen zurückzugreifen, in die sich die Schüler hineinversetzen können. Die „theoretische Darstellung von Totalitarismus und Rassismus“ im Unterricht sei hier gewiß nicht genug. Wahrscheinlich reiche „nicht einmal die Statistik des Grauens aus, das der Nationalsozialismus hinterlassen hat: denn – seien wir ehrlich – die erfaßt ja schon kaum ein erwachsenes Gehirn“.<sup>730</sup> Herzog empfiehlt zur Illustration die folgenden Ansatzpunkte:

die Trennung der Kinder von ihren Eltern, das Leben der Kinder in den Lagern, ihre permanente Angst – und ihre Tapferkeit. Und dann vor allem die scheinbaren Kleinigkeiten:

- der Verlust des eigenen Zimmers, schon in der fortschreitenden Einengung des Wohnraums,
- der Verlust der Schul- und Spielkameraden durch die Ausschulung und durch das zunehmende Gemiedenwerden,
- die Wegnahme der Radiogeräte, die jener jungen Generation wahrscheinlich genauso viel bedeuteten wie unseren Kindern Fernsehen und Walkman,
- und schließlich – das ist fast jedem Kind verständlich – die Wegnahme der Haustiere; der kleine Kater der Professorenfamilie Klemperer<sup>731</sup> könnte insoweit fast zum Schlüssel für kindliches Verstehen werden.<sup>732</sup>

Allerdings liefert Herzog keinerlei Angaben, für welche Altersstufe diese Empfehlungen gelten; der konkrete Alltagsbezug und die eingeschränkte Breite und Tiefe der thematischen Behandlung deuten aber eher auf die Sekundarstufe 1 als Zielgruppe hin. Für höhere Altersstufen präferiert Herzog einen Ansatz, der mehr Abstraktionsvermögen voraussetzt: Aus eigener Erfahrung wisse er, „daß die Kenntnisse über den Nationalsozialismus bei unseren Jugendlichen und jungen Erwachsenen beachtlich“ seien. Vor allem sei „das Interesse, sich

---

<sup>725</sup> Herzog (2000a), S. 241

<sup>726</sup> Herzog (1996), S. 397

<sup>727</sup> Herzog (1995), S. 581

<sup>728</sup> Herzog (2000a), S. 553

<sup>729</sup> Herzog (1995), S. 600

<sup>730</sup> Herzog (1996), S. 397

<sup>731</sup> Victor Klemperer (1881-1960); ab 1920 Professor für Romanistik an der Technischen Hochschule Dresden, 1935 entlassen wegen „nichtarischer Herkunft“, 1940 Zwangseinweisung in ein „Judenhaus“, 1943 Verpflichtung zur Zwangsarbeit. 1995 erschienen seine Tagebücher 1933-1945 im Aufbau-Verlag, die Ende der 90er für das Fernsehen verfilmt wurden.

([www.das-erste.de/klemperer/victor.asp](http://www.das-erste.de/klemperer/victor.asp); [www.tu-dresden.de/slub/dir1/ausst/klemperer.html](http://www.tu-dresden.de/slub/dir1/ausst/klemperer.html))

<sup>732</sup> Herzog (1996), S. 397f

weiterhin damit zu beschäftigen, groß“.<sup>733</sup> In der Schule gebe es zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine den Unterrichtsstoff konkretisierendere Beschäftigung mit der Geschichte Vorgeschichte, und den Verbrechen des Nationalsozialismus. Eine Chance sieht Herzog z.B. in der „regionalen Aufarbeitung, in der konkreten Suche nach Zeugnissen und Orten“, etwa im Rahmen der Teilnahme an einem Schülerwettbewerb.<sup>734</sup>

---

<sup>733</sup> Herzog (2000a), S. 328

<sup>734</sup> Herzog (2000a), S. 330

## 4.2 Die verschiedenen Sektoren des Bildungs- und Erziehungswesens

### 4.2.1 Die Familie

#### 4.2.1.1 Aufgabenbeschreibung

Die Familie, für die Herzog keine genauere Definition liefert, stellt für Herzog „die Keimzelle unserer Gesellschaft“ dar. In ihr würden „heute die Fundamente unseres Zusammenlebens jenseits der Jahrhundertwende gelegt“. <sup>735</sup> Herzog unterstreicht die Bedeutung der Familie als „primäre Erziehungsinstanz“. Gerade die ersten Lebensjahre seien für die emotionale und intellektuelle Entwicklung des Kindes entscheidend. <sup>736</sup> Dementsprechend seien die Eltern bei allen Einflüssen, denen Kinder heutzutage ausgesetzt seien, immer die ersten und damit auch wichtigsten Bezugspersonen. <sup>737</sup> Wo Erziehung gelinge, bekämen junge Menschen „das, was man Daseinskompetenz nennt: praktische Lebensbewältigung, Werthaltungen und Liebesfähigkeit sowie Urteilsvermögen und Grundvertrauen“. <sup>738</sup> Die weitere schulische und berufliche Ausbildung sei auf diese Vorleistungen angewiesen. Die Schule beispielsweise könne die Eltern bei der Erziehung nur unterstützen, nicht aber ersetzen. <sup>739</sup> Eine intakte Familie schaffe den Grundstock an Selbstvertrauen und Zuversicht, auf dem die Risikobereitschaft aufbaue, die im späteren Leben nur zu oft von großer Bedeutung sei. Diesen Grundschatz an Urerfahrungen, Urgewißheiten und damit Lebenskompetenz könne keine andere Institution legen. <sup>740</sup> Die Gewißheit, „wertvoll zu sein, von der Gesellschaft gebraucht zu werden“ und das Vorhandensein innerer Stabilität und Selbstbewußtsein stärke die Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen und leiste damit auch Präventivarbeit im Bereich der Suchtkrankheiten. <sup>741</sup> Eine gelungene Persönlichkeitsbildung schaffe über die Entwicklung eines stabilen Selbstvertrauens sogar die Grundlage dafür, „eine gewisse Freude“ daran zu finden, „mit Schwierigkeiten und Herausforderungen fertig zu werden“. <sup>742</sup> Insgesamt gesehen gehe es bei der Familie also nicht um „eine Idylle von gestern, sondern um Innovation für morgen“. <sup>743</sup> Herzog bezeichnet die „Erziehungsleistung“ der Familie sogar als „die wichtigste Investition in die Zukunft unserer Gesellschaft“. <sup>744</sup>

Herzog betont die Bedeutung der Familie für die Entwicklung eines moralischen Urteilsvermögens. Mehr denn je sei eine „Revitalisierung der sogenannten kleinen Lebensbereiche“, der „kleinen Beziehungseinheiten im Nahbereich der Menschen“, vor allem also der Familie, notwendig, da diese „eine Brücke zwischen den abstrakten Werten und Normen der Gesellschaft und dem einzelnen“ seien. <sup>745</sup> Kleine Lebenswelten böten Vergewisserung und schützten gegen „fundamentalistische Rattenfänger“. <sup>746</sup> Die von Herzog beschriebenen Wege der Wertevermittlung beinhalten Formen der direkten und der indirekten Erziehung:

---

<sup>735</sup> Herzog (2000a), S: 217

<sup>736</sup> Herzog (1998b), S. 569f

<sup>737</sup> Herzog (1998b), S. 569f. Ähnlich: (1996), S. 366

<sup>738</sup> Herzog (1995), S. 181

<sup>739</sup> Herzog (1995), S. 181; (1996), S. 808f; (1998b), S. 211; Reker (1995), S. 207

<sup>740</sup> Herzog (1996), S. 366

<sup>741</sup> Herzog (1998a), S. 709; (1998b), S. 205f

<sup>742</sup> Herzog (1998b), S. 677

<sup>743</sup> Herzog (1995), S. 181

<sup>744</sup> Herzog (1995), S. 526

<sup>745</sup> Herzog (1996), S. 365

<sup>746</sup> Herzog (1996), S. 365

Eltern müssten Kindern Grenzen setzen und es seien Sanktionen notwendig, wenn Kinder diese Grenzen überträten.<sup>747</sup> Je länger die Zügel seien, an denen wir unsere Kinder führten, desto klarer müsse sein, wo diese enden.<sup>748</sup> In ihrem Freiheitsdrang lernten Kinder in der Regel sehr schnell, wo die Grenzen erreicht sind, man müsse es ihnen nur beibringen wollen.<sup>749</sup> Kinder müssten durchaus auch in der Lage sein, zu erfahren, daß ihnen manches noch nicht möglich ist und vielleicht auch nie möglich sein wird. Die „emanzipatorischen Erziehungsmodelle der Vergangenheit“ hätten „allzu oft den Fehler begangen, den Weg mit dem Ziel zu verwechseln“.<sup>750</sup> Kinder lernten Autonomie und Selbständigkeit auch, indem sie Widerstände und Führung im guten Sinne erführen.<sup>751</sup> Diese Erziehungshandlungen müssten jedoch verlässlich und zielorientiert sein.<sup>752</sup> Die Art vertretbarer Sanktionen grenzt Herzog allerdings ein: Lange Ausgangssperren hält er ebenso „für Unsinn“ wie einen langfristigen Entzug von Lieblings Speisen, Fernseherlaubnis usw. All dies seien Strafen, bei denen er sich frage, wer kindischer sei: die Eltern oder die Kinder. Da sei ihm „ein Klaps“ noch lieber.<sup>753</sup> Wichtig ist ihm aber generell, daß „in der Familie ein Konflikt die nächste Nacht“ nicht überdauert.<sup>754</sup>

Herzog betont die Rolle des modellhaften Lernens der Kinder: entscheidend sei letzten Endes nicht die Strafe als Erziehungsmittel (auch wenn es ganz ohne Strafe nicht gehe),<sup>755</sup> sondern das Vorbild der Eltern.<sup>756</sup> Moral lasse sich nämlich nicht allein durch Worte lehren, vielmehr lehre sie sich selbst durch das gelebte und anerkannte Vorbild („übrigens auch als Vorbild im Erkennen und Eingestehen falscher Positionen“).<sup>757</sup> Im Erziehungsauftrag der Eltern stecke immer auch die Pflicht zum vorbildlichen Handeln.<sup>758</sup>

#### 4.2.1.2 Zustandsbeschreibung

Die Drei-Generationen-Familie sei, historisch gesehen, aufgrund der kürzeren Lebenserwartung in der Vergangenheit mit „großer Sicherheit der Ausnahmefall gewesen“. Da aber Großeltern „mehr Zeit und mehr Erfahrung“ mitbrächten, wünscht sich Herzog, daß Familien „sehr wohl mit ihren Großeltern leben, aber möglichst nicht mit ihnen zusammen“.<sup>759</sup> Seine Idealvorstellung beschreibt er wie folgt: „Da lebt eine Familie, Eltern und Kinder, und zwei Straßen weiter leben die Großeltern“, damit die naturgemäß vorhandenen „Reibungsflächen“ geringer würden und die Großeltern auf der anderen Seite dennoch für die Enkel präsent und vorhanden seien.<sup>760</sup> „Eine Familie mit zwei, drei Kindern“ sei nach seiner Vorstellung optimal. Die Ein-Kind-Familie bringe sozialpsychologische Probleme mit sich, und zwar aus folgenden Gründen:<sup>761</sup>

<sup>747</sup> Herzog (1998b), S. 571f

<sup>748</sup> Herzog (2000a), S. 550; Schulze / Schmale (1997), S. 41

<sup>749</sup> Herzog (2000a), S. 550

<sup>750</sup> Herzog (1998b), S. 572

<sup>751</sup> Herzog (1998b), S. 572

<sup>752</sup> Herzog (1998b), S. 572

<sup>753</sup> Filmer / Schwan (1996), S. 370

<sup>754</sup> Filmer / Schwan (1996), S. 370

<sup>755</sup> Filmer / Schwan (1996), S. 370

<sup>756</sup> Herzog (1998b), S.

<sup>757</sup> Herzog (1998b), S. 572

<sup>758</sup> Herzog (1998b), S. 572; 677

<sup>759</sup> Herzog (1998a), S. 706f

<sup>760</sup> Herzog (1998a), S. 707

<sup>761</sup> Herzog (1998a), S. 709

- Ein Kind aus einer Ein-Kind-Familie denke „ganz anders“ und habe andere Forderungen an seine Umwelt als ein Kind aus einer kinderreichen Familie. Dies leiste dem Prozeß einer übertriebenen Individualisierung der Gesellschaft Vorschub.<sup>762</sup>
- Gemeinschaft, für Herzog „soziales Leben mit Geben und Nehmen“, lerne man am besten in einer Familie mit mehreren Kindern; Einzelkinder, die ihre „Revierkämpfe“ nicht im geschwisterlichen Gegeneinander austragen könnten, hält Herzog im Hinblick auf die „Gewaltproblematik in den Schulen“ für besonders gefährdet.<sup>763</sup>

Aufgrund der Veränderungen der familialen Lebensbedingungen gebe es jedoch vor allem in den Städten immer weniger Kinder, die folglich mit weniger Geschwistern zusammenlebten, weniger Spielkameraden hätten und in einem weniger kindergeeignetes Umfeld aufwachsen.<sup>764</sup> Dies habe die Anforderungen an die Erziehung und Förderung der Kinder steigen lassen.<sup>765</sup> Mehr denn je bedürften Kinder der sicheren emotionalen Zuwendung und der Unterstützung in ihren alltäglichen Anforderungen und Sorgen.<sup>766</sup>

Darüber hinaus, so Herzog, sei die klassische Rollenverteilung, bei der sich der Mann um den Familienunterhalt und die Frau um die Kindererziehung kümmert, nicht mehr die verbindliche Norm.<sup>767</sup> Die Verabschiedung von Rollenzwängen sei „eine der großen und bleibenden Leistungen“ des 20. Jahrhunderts.<sup>768</sup> Jedoch sei nach der Auflösung der alten Rollenmuster nicht selten ein Vakuum entstanden:<sup>769</sup> „Wer möglichst viele Wege gleichzeitig beschreite“ – Beruf, Freizeit, Egotrip und Familie – „dürfe sich nicht wundern,“ wenn diese Wege am Ende nicht mehr zusammenführten.<sup>770</sup> Auch wenn sich die starren Rollenzuweisungen in der Gesellschaft lösten, werde und müsse es auch weiterhin Rollen in der Familie geben.<sup>771</sup> Innerhalb der Familie müsse daher geklärt werden, wie die Verantwortung für die Betreuung und Erziehung der Kinder mit den beruflichen Möglichkeiten und Plänen von Mann und Frau in Einklang gebracht werden können.<sup>772</sup> Eltern seien gefordert, sich möglichen Widersprüchlichkeiten in ihrem eigenen Leben zu stellen und manche Lebenslüge auszuräumen. Gerade in einer Zeit, die Selbstverwirklichung predige, sei es eine unbequeme Einsicht, daß sich individualistische Selbstverwirklichungskonzepte der Eltern kaum mit überzeugenden Modellen für eine kindgerechte Erziehung verbinden ließen.<sup>773</sup> Herzog fordert die Väter auf, mehr familiäre Verantwortung zu übernehmen und diese mit ihren beruflichen Zielen abzustimmen.<sup>774</sup>

---

<sup>762</sup> Diekmann / Reitz / Stock (1994), S. 110

<sup>763</sup> Herzog (1995), S. 181

<sup>764</sup> Herzog (1995), S. 486f

<sup>765</sup> Herzog (1998a), S. 318

<sup>766</sup> Herzog (1998a), S. 318

<sup>767</sup> Herzog (1998a), S. 277, 316

<sup>768</sup> Herzog (1998b), S. 571

<sup>769</sup> Herzog (1998b), S. 571

<sup>770</sup> Herzog (1998b), S. 571

<sup>771</sup> Herzog (1998b), S. 571

<sup>772</sup> Herzog (1998a), S. 319

<sup>773</sup> Herzog (1998b), S. 570

<sup>774</sup> Herzog (1995), S. 234; (1998a), S. 319, 708; (2000a), S. 502

### 4.2.1.3 Veränderungsvorschläge

#### 4.2.1.3.1 Allgemein

Laut Herzog regelt Artikel 6 Absatz 2 GG („Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“)<sup>775</sup> eindeutig, daß ausschließlich die Eltern über die Erziehung der Kinder entscheiden sollen und der Staat kein Recht hat, ihnen dabei hineinzureden.<sup>776</sup> Allerdings sei es die „vornehmste Aufgabe“ von Kinder-, Jugend- und Familienpolitik, die Rahmenbedingungen zu schaffen, damit Eltern dieser Verantwortung gerecht werden können.<sup>777</sup> Die Familie, die „größte und zukunfts-trächtigste Bürgerbewegung in Deutschland“ melde sich nur selten lautstark zu Wort, weil „Eltern, die sich verantwortlich um die Erziehung ihrer Kinder kümmern und mit dem täglichen Familien- und oft noch Berufsmanagement beschäftigt sind, wenig Zeit für die Vertretung ihrer Interessen haben“.<sup>778</sup> „Echte Familienpolitik“ sei „mindestens soviel Innovationspolitik wie Sozialpolitik“,<sup>779</sup> da, so zitiert Herzog Joseph Schumpeter, Innovationen vorwiegend bei den jungen Menschen aufträten.<sup>780</sup> Die „völlig verkorkste Alterspyramide“ könne also eine Ursache für gesellschaftliche Mut- und Bewegungslosigkeit sein.<sup>781</sup> Weniger Jugend reiße Lücken in unsere Innovationsfähigkeit.<sup>782</sup> Da die demographische Entwicklung auch Auswirkungen auf die Erarbeitung der Alterssicherung habe, könne das Problem nur durch eine „kindergerechte und kinderfreundliche Gesellschaft“ von der Wurzel angepackt werden.<sup>783</sup> Herzog regt an, analog zu der schon praktizierten Umweltverträglichkeitsprüfung für jedes politische und wirtschaftliche Vorhaben eine „Prüfung auf Familienverträglichkeit“ einzuführen.<sup>784</sup> Es gebe „fast keinen Bereich unseres Lebens, der hier nicht gefordert wäre“.<sup>785</sup>

#### 4.2.1.3.2 Abbau finanzieller Rücksichtslosigkeiten

Die Leistungen, die Familien erbrächten, seien, so Herzog, niemals adäquat mit Geld zu belohnen; wenigstens sollten Leistungen in diesem Bereich aber nicht mit finanziellen Nachteilen verbunden sein.<sup>786</sup> Dies sieht er jedoch zur Zeit als Problem an: Wer heute vier oder fünf Kinder habe, sei gegenüber anderen „eindeutig unterprivilegiert“.<sup>787</sup> Der Staat müsse nicht jede Belastung, die sich aus der Existenz von Kindern ergebe, in allen sozialen Schichten abfangen, wohl aber den Eltern mit finanzieller oder steuerrechtlicher Unterstützung zur Seite stehen.<sup>788</sup> Daher fordert er mehr „Steuergerechtigkeit“, wie vom Bundesverfassungsgericht angemahnt.<sup>789</sup>

---

<sup>775</sup> Grundgesetz, S. 22

<sup>776</sup> Herzog (1998a), S. 709

<sup>777</sup> Herzog (1996), S. 584

<sup>778</sup> Herzog (2000a), S. 217

<sup>779</sup> Herzog (1995), S. 181

<sup>780</sup> Herzog (1995), S. 146; (2000b), S. 139ff

<sup>781</sup> Herzog (1995), S. 146

<sup>782</sup> Herzog (1998a), S. 645. Die Innovationsfähigkeit der jungen Menschen hänge selbstverständlich auch entscheidend vom Umfeld („vom Bildungsniveau, vom Forschungsstand, von der Infrastruktur“) ab, welches wiederum durch die Älteren geschaffen worden sei; insofern lebe jede Gesellschaft von einer partnerschaftlichen „Mischung aus Erfahrung und Erneuerung“. Herzog (1998a), S. 645-650

<sup>783</sup> Herzog (1995), S. 146; (1998a), S. 278; (2000a), S. 546f

<sup>784</sup> Herzog (1995), S. 185

<sup>785</sup> Herzog (1998a), S. 703

<sup>786</sup> Herzog (1995), S. 182

<sup>787</sup> Herzog (1995), S. 542f; (1998a), S. 703f

<sup>788</sup> Herzog (1998a), S. 703

<sup>789</sup> Herzog (1995), S. 542f



Herzog hält vor diesem Hintergrund einen gerechten Familienlastenausgleich für unerlässlich.<sup>790</sup> Die Berücksichtigung von Kindererziehungszeiten bei der Berechnung der Rente sei der richtige Ansatz, müsse jedoch weiterentwickelt werden.<sup>791</sup> Herzog schlägt vor, kinderlose Ehepaare und Ledige zugunsten von Menschen mit Kindern zu besteuern.<sup>792</sup> Logisch gesehen gebe es keine Alternative: „Wenn die Familien – sei es durch steuerliche Maßnahmen, sei es durch andere Transferleistungen – gestärkt werden, dann muß das ja bezahlt werden. Und wer sonst soll es denn bezahlen, wenn nicht diejenigen, die keine Kinder haben?“<sup>793</sup> Indirekt plädiert Herzog jedoch für Einkommenshöchstgrenzen bei der Förderung: Menschen, die so viel verdienen wie er, sollten „überhaupt kein Kindergeld bekommen“.<sup>794</sup>

Herzog nutzt mehrere Gelegenheiten, um ausführlich die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichtes, der Institution, die „in der jüngeren Zeit die einzig wirkungsvolle Lobby der Familie“ gewesen sei,<sup>795</sup> vom 7. Juli 1992 (das sogenannte „Trümmerfrauen-Urteil“), zu erläutern. Diese Urteil erklärte das bisherige deutsche Rentenrecht für teilweise verfassungswidrig<sup>796</sup> und verlangte, die Erziehungsleistung müsse bei der Rente ähnlich angerechnet werden wie die berufliche Arbeitsleistung. Es entstand unter Herzogs Vorsitz; er hält es „für die wichtigste Entscheidung“ seiner ganzen Amtszeit.<sup>797</sup> Überspitzt faßt Herzog die Problematik folgendermaßen zusammen:

Die Familien, die Kinder großziehen, müssen jahrelang von einem einzigen Lohn leben, was zugleich zu relativ niedrigen Rentenansprüchen führt, während die kinderlosen Ehen in der gleichen Zeit zwei Löhne verbrauchen können und dann auch noch auf eine doppelte Rente hoffen dürfen, die letztlich von den Kindern der anderen, ohnehin Benachteiligten, erarbeitet werden muß.<sup>798</sup>

Die gesetzliche Regelung des Rentenversicherungssystems sei ursprünglich äußerst familienfreundlich gewesen, da sich die Berechnung der einzelnen Beiträge nach der Höhe des Einkommens richtet, ohne Rücksicht darauf, ob „er Single ist, verheiratet ist oder ob er sieben Kinder hat“.<sup>799</sup> Die Voraussetzung dafür, „daß diese Regelung familienfreundlich ist“, nämlich, daß „der normale Mensch heiratet und Kinder in die Welt setzt“, sei jedoch heute nicht mehr gegeben.<sup>800</sup>

Herzog warnt andererseits davor, Debatten zum Thema Familie allein auf materielle Aspekte zu reduzieren.<sup>801</sup> „Natürlich könnten das Kindergeld höher, das Erziehungsgeld üppiger und der steuerliche Kinderfreibetrag wirkungsvoller sein. Tatsächlich täte es den Familien – vor allem am Anfang – ja gut, auch finanziell stärker entlastet zu werden“. Schwerer wiege es aber, „als Mieter mit Kindern unerwünscht zu sein, als Kinderreiche den Stempel des Asozialen zu bekommen oder als Mutter auf dem Arbeitsmarkt einen schweren Stand zu haben“.<sup>802</sup> Noch wichtiger sei es daher, die „institutionellen Rücksichtslosigkeiten unserer Ge-

---

<sup>790</sup> Herzog (1996), S. 584

<sup>791</sup> Herzog (2000a), S. 546

<sup>792</sup> Herzog (1998a), S. 739f

<sup>793</sup> Herzog (1998a), S. 740

<sup>794</sup> Herzog (1998a), S. 740

<sup>795</sup> Herzog (1995), S. 184

<sup>796</sup> Herzog (1993), S. 56f; (1996), S. 535f; (1998a), S. 703ff, 739f; (2000a), S. 218; Bissinger / Jörges (1995), S. 146; Diekmann / Reitz / Stock (1994), S. 112; Filmer / Schwan (1996), S. 189

<sup>797</sup> Herzog (1996), S. 535; (1998a), S. 703; Filmer/Schwan (1996), S. 189

<sup>798</sup> Herzog (1996), S. 536

<sup>799</sup> Herzog (1998a), S. 704

<sup>800</sup> Herzog (1998a), S. 704

<sup>801</sup> Herzog (1998b), S. 570

<sup>802</sup> Herzog (1998a), S. 316

sellschaft gegenüber dem Kind“ zu beseitigen und durch „institutionelle Fürsorglichkeit und Förderung“ zu ersetzen.<sup>803</sup>

#### 4.2.1.3.3 Abbau struktureller und institutioneller Rücksichtslosigkeiten

Herzog mahnt die „Solidarität der ganzen Gesellschaft mit den vielen alleinerziehenden Frauen und den kinderreichen Familien“ an.<sup>804</sup> Der Staat müsse „seine Familienpolitik machen“, da sei auch nicht alles zufriedenstellend, aber allein werde der Staat „es nicht schaffen“.<sup>805</sup> Es sei skandalös, daß sich viel mehr junge Frauen und Männer Kinder wünschten, als dann tatsächlich Eltern werden. Diese Schere zwischen Wunsch und Wirklichkeit begründet Herzog mit einer „strukturellen Rücksichtslosigkeit unserer Gesellschaft gegenüber der Familie und den Kindern.“<sup>806</sup>

Das Hauptproblem sei jedoch, daß sich viele Frauen „faktisch entscheiden“ müßten, ob sie Kinder haben oder Karriere machen wollten.<sup>807</sup> Veränderungen in der Organisation des Berufslebens seien unerlässlich, um eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie, von Erziehungsaufgaben und Erwerbstätigkeit zu erreichen.<sup>808</sup> Zum einen könne es sich unsere Gesellschaft nicht leisten, hohe Qualifikationen von Frauen brachliegen zu lassen, indem sie ihnen eine Rückkehr in den Beruf<sup>809</sup> oder das Nebeneinander von Familien- und Erwerbsarbeit verwehrt, zum anderen sei es „auf die Dauer ein Sprengstoff für die Familie“, wenn Frauen weiter vor die Alternative „Familie oder Beruf“ gestellt würden.<sup>810</sup>

Herzog plädiert nicht für das „Leitbild der berufstätigen Mutter“, ist aber entschieden dafür, daß Frauen die Möglichkeit gegeben wird, „auch diesen Weg gehen zu können“.<sup>811</sup> Die Gesellschaft sollte jede Wahlmöglichkeit „so gut wie möglich achten“ („ob eine Frau sich entscheidet, im Hauptberuf Mutter zu sein, ob sie Beruf und Familie verbindet oder ob sie bei der Kindererziehung außerfamiliäre Hilfe hinzuzieht“).<sup>812</sup>

Gesetzliche Normen für die Frauenförderung seien zwar notwendig, reichten aber nicht aus. Das gesellschaftliche Umdenken, insbesondere das der Tarifvertragsparteien, sei entscheidend.<sup>813</sup> Benötigt würden „qualifizierte, für Männer und Frauen zugängliche Teilzeitarbeitsplätze“ sowie eine „flexible und familienfreundliche Arbeitszeit“.<sup>814</sup> Unter anderem aufgrund neuer Möglichkeiten der „Zeitsouveränität“ durch Informatik<sup>815</sup> bestünden heute „mehr denn je technisch und organisatorisch die Chance, Arbeitsformen maßzuschneidern“.<sup>816</sup> Auch Arbeitszeitmodelle, bei denen die Trennung zwischen Lebens- und Arbeitswelt zumindest teil-

---

<sup>803</sup> Herzog (1996), S. 365

<sup>804</sup> Der Bundespräsident trägt seinen Teil dazu bei, Solidarität zu zeigen: Er übernimmt traditionell in jeder deutschen Familie ab dem siebten Kind die Patenschaft. Vgl. Herzog (1996), S. 729

<sup>805</sup> Herzog (1998a), S. 702

<sup>806</sup> Herzog (1995), S. 182f; (1996), S. 227; (1998a), S. 277

<sup>807</sup> Herzog (1995), S. 183

<sup>808</sup> Herzog (1995), S. 186; 525ff

<sup>809</sup> Der Wiedereinstieg habe nicht nur einen wirtschaftlichen Sinn (vom Beitrag zum Lebensunterhalt bis hin zur Altersversorgung), sondern trage auch zur Sicherung der schnell veraltenden beruflichen Qualifikation bei.

Herzog (1998a), S. 318; 707

<sup>810</sup> Herzog (1995), S. 526

<sup>811</sup> Herzog (1998a), S. 277, 316

<sup>812</sup> Herzog (1995), S. 526

<sup>813</sup> Herzog (1998a), S. 707

<sup>814</sup> Herzog (1995), S. 186; 234

<sup>815</sup> Herzog (1995), S. 46

<sup>816</sup> Herzog (1996), S. 227; (1998b), S. 571

weise aufgehoben und die Kinderbetreuung einfacher und intensiver gemacht werde (sog. „Telearbeitsplätze“), seien bereits in die Praxis umgesetzt worden.<sup>817</sup>

## **4.2.2 Elementarbereich**

### **4.2.2.1 Aufgaben- und Zustandsbeschreibung**

Herzog unterstreicht, der Kindergarten sei weder eine Verwahranstalt noch ausschließlich ein Ort der Wissensvermittlung. Er habe als Ergänzung, nicht als Ersatz der elterlichen Erziehung, einen Erziehungsauftrag wahrzunehmen.<sup>818</sup> Je mehr Ein-Kind-Familien es gebe, um so wichtiger sei es, daß Kinder in Kindergärten oder anderen außerfamilialen Betreuungseinrichtungen das „Miteinander in der Gemeinschaft“ lernten.<sup>819</sup>

Herzog hält den lang diskutierten und jetzt gesetzlich abgesicherten Anspruch auf einen Kindergartenplatz für einen wichtigen Schritt, Frauen durch verlässliche Betreuungsangebote die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu erleichtern.<sup>820</sup>

### **4.2.2.2 Veränderungsvorschläge**

Herzog mahnt jedoch an, Öffnungszeiten und Elternbeiträge müßten so gestaltet werden, daß sie von den Familien auch tatsächlich genutzt werden können.<sup>821</sup> Inhaltlich kann sich Herzog durchaus eine Ausweitung der Betreuung vorstellen: Schon im Vorschulalter lägen Begabungen brach, weil viele Kinder in ihren prägendsten Lebensjahren nicht hinreichend gefördert würden.<sup>822</sup>

## **4.2.3 Allgemeinbildende Schulen**

### **4.2.3.1 Aufgabenbeschreibung**

Unbeschadet allen späteren Lernbedarfs sei und bleibe die Schule der „Abschnitt des Lebens, der uns entscheidend prägt und der die Weichen für die Zukunft stellt“.<sup>823</sup> Herzog betont die Bedeutung der Schule sowohl in Bezug auf die individuellen Zukunftschancen als auch auf das Potential an Wissen und Bildung, das im Interesse der zukünftigen internationalen Konkurrenzfähigkeit Deutschlands als Ressource zur Verfügung stehe.<sup>824</sup>

Die Schule sei (genau wie der Kindergarten) weder eine Verwahranstalt noch ausschließlich ein Ort der Wissensvermittlung; sie habe auch einen Erziehungsauftrag als Ergänzung, nicht als Ersatz der elterlichen Erziehung.<sup>825</sup> Herzog betonte schon als Kultusminister, die Schule habe nicht nur bloße Wissensvermittlung, sondern die „Erziehung und Heranbildung gefestigter Persönlichkeiten“ zum Ziel.<sup>826</sup> Doch warnte er im Juni 1978 auf einem CDU-Bildungskongreß ebenfalls davor, die Schule „zum Prügelknaben für alle ungelösten erzieherischen Zeitfragen“ oder gar für das Versagen mancher Elternhäuser zu machen; möglicherweise verlangten manche Eltern von den Lehrern etwas, was sie selbst zu Hause zu leisten versäumt haben.<sup>827</sup> Ebenfalls als Kultusminister gebraucht Herzog die Formulierung,

---

<sup>817</sup> Herzog (1998b), S. 571

<sup>818</sup> Herzog (1998b), S. 572f

<sup>819</sup> Herzog (1998a), S. 319

<sup>820</sup> Herzog (1998a), S. 319

<sup>821</sup> Herzog (1998a), S. 319

<sup>822</sup> Herzog (1998b), S. 226

<sup>823</sup> Herzog (1996), S. 453

<sup>824</sup> Herzog (1996), S. 453; (2000a), S. 492

<sup>825</sup> Herzog (1998b), S. 211, 572f; (2000a), S. 438, 493, 549

<sup>826</sup> Reker (1995), S. 92

<sup>827</sup> Reker (1995), S. 88f

Erziehung in der Schule sei „sekundär, aber unverzichtbar“.<sup>828</sup> Welche Inhalte und Ziele soll seiner Auffassung nach die schulische Erziehung haben?

Herzog konstatiert, in der heutigen Informations- und Kommunikationsgesellschaft wirkten mehr Einflüsse von außen auf die Schüler ein als in früheren Zeiten, vor allem aus der Welt der Medien und des Konsums.<sup>829</sup> Die Aufgabe der Eltern und Lehrer sei es, die Kinder „an eine sich immer schneller verändernde Lebenswirklichkeit heranzuführen“; dies impliziere die Notwendigkeit, ihnen „Orientierung zu geben, damit sie sowohl eigenständig als auch gemeinschaftsfähig werden“.<sup>830</sup> Neben der Vermittlung von Medienkompetenz habe die Schule daher die Aufgabe, „die Definition moralischer Standards nicht dem Internet, dem Fernsehen oder den Jugendcliquen auf der Straße“ überlassen.<sup>831</sup>

Herzog sieht die Schule als „Schnittpunkt aus Wissensvermittlung und Persönlichkeitsentwicklung“ an; beides sei das Ergebnis von Erziehung und nicht das Resultat eines „Selbsterfahrungsprozesses ohne Markierung von Grenzen“.<sup>832</sup> Junge Menschen sollten in der Schule „nicht nur sich selbst begreifen lernen, sondern auch den Umgang mit anderen, vor allem aber die Verantwortung für sich und andere“.<sup>833</sup> Diese Forderung impliziere das Lernen sozialer Kompetenzen und Charaktereigenschaften (v.a. „Konflikt- und Kompromißfähigkeit, interkulturelle Kompetenz, Leistungsbereitschaft und Rücksichtnahme, Offenheit, Traditions- und Wertebewußtsein“).<sup>834</sup> Herzog fordert den Mut, „erzieherische Werte wieder offensiver in den Unterricht einzubauen“,<sup>835</sup> warnt allerdings zugleich davor, die Einflußmöglichkeiten der Schule zu überschätzen. Zu leicht werde nach der Schule gerufen, sobald irgendein Defizit erkannt werde.<sup>836</sup>

Herzog unterscheidet zusammenfassend schulartunabhängig drei Ziele schulischer Bildung:

1. Eine möglichst breite Allgemeinbildung: Nur diese führe „zum flexiblen Denken und Mitdenken, zum kreativen Agieren und Reagieren bei veränderten Verhältnissen“.<sup>837</sup> Notwendig sei daher die Fähigkeit, sich, auf einer breiten Allgemeinbildung aufbauend, „mit Neuem aufgeschlossen auseinanderzusetzen und sich die Dinge zu erschließen“.<sup>838</sup> Der Eintritt in das Informationszeitalter stelle die Schulen vor neue Herausforderungen. Angesichts der immer schnelleren Überholung alten Wissens durch neues sei ein Bildungsmodell, das die Anhäufung von möglichst viel Spezialwissen in Form von Fakten und Daten praktiziere, „auf dem Holzweg“: „Wir können nicht von Jahrzehnt zu Jahrzehnt das [zu erlernende, d. Verf.] Wissen von Menschen verdoppeln“.<sup>839</sup> Herzog warnt vor einer frühen Spezialisierung in der Schule. Nicht jedes Schulfach müsse ein akademisches Propädeutikum sein. Anzustreben sei dagegen ein breites Grund-

<sup>828</sup> Herzog (1980), S. 3

<sup>829</sup> Herzog (2000a), S. 493

<sup>830</sup> Herzog (2000a), S. 493

<sup>831</sup> Herzog (2000a), S. 494

<sup>832</sup> Herzog (1996), S. 453f

<sup>833</sup> Herzog (1996), S. 453

<sup>834</sup> Herzog (2000a), S. 438f

<sup>835</sup> Herzog (1998b), S. 213

<sup>836</sup> Herzog (1995), S. 574f; (2000a), S. 491f

<sup>837</sup> Herzog (1996), S. 454

<sup>838</sup> Herzog (1996), S. 453

<sup>839</sup> Herzog (1996), S. 366f

wissen.<sup>840</sup> Angesichts der zunehmenden Verkürzung der Halbwertszeit von Wissen sei eine frühe Spezialisierung widersinnig, da sie mit einem Defizit in grundlegenden anderen Gebieten erkaufte werde.<sup>841</sup> Klagen der Wirtschaft und der Hochschulen über das mangelnde Basiswissen von Schulabsolventen machten die Dringlichkeit des Problems deutlich.<sup>842</sup> Der stoffliche Inhalt sei wieder auf das Wesentliche zu reduzieren, die Palette der Pflichtschulfächer müsse breit bleiben bzw. wieder erweitert werden.<sup>843</sup> Worauf es ankomme, sei die Vermittlung von Kompetenz zur praktischen und gedanklichen Problemlösung.<sup>844</sup> Daher müsse die Schule der Zukunft nicht die Quantität des Wissens, sondern die Qualität des Lernens in den Mittelpunkt stellen.<sup>845</sup>

Herzog konkretisiert diese Forderung nach einer neuen Qualität des Lernens in drei Aussagen:

Erstens würden moderne Methoden der Wissensvermittlung und -aneignung in Zukunft neben den klassischen Grundfertigkeiten zentrale Bedeutung erlangen. Schüler müßten lernen, in eigener Verantwortung Informationen auszuwählen, zu organisieren und zu beurteilen.<sup>846</sup>

Zweitens: Das neue Lernen sei zwangsläufig ein soziales Lernen; es schließe Methoden ein, bei der die Arbeit geteilt und in Diskussionen wieder zusammenzufügt werde. Es vermittele, Verantwortung für eine Sache oder eine Problemlösung zu übernehmen, es zwingt die Schüler, eigene Positionen und Ergebnisse in der Auseinandersetzung einer Gruppe durchzusetzen und zugleich zu relativieren. Und es bringe die Erkenntnis, daß Probleme und Lösungswege nicht an Fächergrenzen endeten.<sup>847</sup>

Drittens sollte die Schule auch ein Ort sein, an dem Leidenschaft für die Demokratie und den Wert der Freiheit vermittelt wird; die Schüler müßten spüren, daß Engagement und Gemeinsinn belohnt werden, sie müßten lernen, wie man mit Freiheit umgeht. Dafür reiche es nicht, wenn man sie nur als passive Wissensrezipienten behandelt.<sup>848</sup>

2. Eine Erziehung zur Toleranz, worunter Herzog das „Erlernen und Erfahren der Gemeinschaft“, den „Umgang mit dem anderen, dem Freund, dem Mitbewerber, dem Menschen anderer ethnischer Herkunft“ versteht.<sup>849</sup> Mehr noch als die Familie sei die Schule ein Abbild der Gesellschaft im Kleinen. Für viele Jugendliche sei sie inzwischen der einzige Ort, an dem sie regelmäßig mit Jugendlichen aus anderen sozialen und kulturellen Milieus zusammentreffen. Nur hier könnten sie sich direkt mit anderen Überzeugungen und Lebensstilen auseinandersetzen.<sup>850</sup>
3. Persönliche Zuwendung der Lehrer und ein menschliches Miteinander im schulischen Umfeld sei gerade in jungen Jahren notwendig, um „unsere Gemeinschaft menschlich zu halten“.<sup>851</sup> Die Schule könne jedoch Versäumnisse des Elternhauses nicht kom-

<sup>840</sup> Herzog (1998b), S. 214

<sup>841</sup> Herzog (1996), S. 454

<sup>842</sup> Herzog (1998b), S. 708

<sup>843</sup> Herzog (1998b), S. 214

<sup>844</sup> Herzog (1996), S. 366f

<sup>845</sup> Herzog (1998b), S. 573. Ähnlich: (2000a), S. 419

<sup>846</sup> Herzog (1998b), S. 573 und (2000a), S. 437

<sup>847</sup> Herzog (1998b), S. 573

<sup>848</sup> Herzog (1998b), S. 574

<sup>849</sup> Herzog (1996), S. 454

<sup>850</sup> Herzog (1998b), S. 573; auch S. 393. Herzog äußert jedoch andererseits auch seine Besorgnis, in manchen deutschen Großstädte könne an den Schulen ohne Übersetzer kein normaler Unterricht mehr stattfinden, da selbst hier geborenen, nicht zugezogenen Immigrantenkindern durch die Eltern häufig die Integration und damit auch das Erlernen der deutschen Sprache erschwert werde. Herzog (1998b), S. 252; 480

<sup>851</sup> Herzog (1996), S. 454

pensieren. Dort müsse menschliche Wärme zuallererst erfahrbar werden.<sup>852</sup> Vieles, was an gegenseitiger Verantwortung, an gegenseitigem Helfen und auch an gegenseitiger Kritik früher in den Familien „ganz automatisch täglich abgelaufen“ sei, müsse heute, da „die Familien so wenig Kinder haben“, erst in der Schule eingeübt werden.<sup>853</sup>

#### 4.2.3.2 Zustandsbeschreibung und Veränderungsvorschläge

In den vergangenen Jahrzehnten sei heftig darüber gestritten worden, mit welchen Organisationsformen, Methoden und Zielen unserer Jugend Bildung und Wissen vermittelt werden sollten. Dieser Diskussionsprozess sei notwendig und auch erfolgreich gewesen.<sup>854</sup> Nunmehr sei es aber nötig, wieder einmal über die Inhalte unserer Bildung nachzudenken, also darüber, was der junge Mensch mindestens wissen oder können sollte, wenn er eine berufliche Tätigkeit oder ein Studium beginnen will.<sup>855</sup> Die Aufgaben und Funktionen unserer Schulen müssten angesichts der bevorstehenden Wissensgesellschaft neu überdacht und zeitgemäß definiert werden.<sup>856</sup> Herzog betont, nichts liege ihm ferner, als „unsere jungen Menschen zu stromlinienförmigen Karrieristen zu machen, deren Bildungshorizont die Grenzen des Stellenmarktes nicht überschreitet“.<sup>857</sup> Dennoch bezweifelt er, ob die Schule wirklich ausreichend auf das vorbereite, was in unserer Gesellschaft an Neuem entstehe.<sup>858</sup>

Herzog bezieht in der Diskussion um die Gesamtschule nicht explizit Position; einige Autoren lesen aus seinen Reden „– vorsichtig formuliert – Zweifel an der Überlegenheit von Gesamtschulen“<sup>859</sup> oder sogar eine „Anklage“ dieser Schulform.<sup>860</sup>

##### 4.2.3.2.1 Anmerkungen zu einzelnen Schulfächern

In der Wissensgesellschaft gilt es laut Herzog, nicht *mehr* zu lernen, sondern das Richtige.<sup>861</sup> Herzog empfiehlt dementsprechend folgenden „Kernbereich von Fächern“: die eigene Muttersprache, mindestens eine Fremdsprache, Mathematik, Geschichte sowie inhaltlich ein Grundverständnis ökologischer und ökonomischer Zusammenhänge (für den letztgenannten Bereich schlägt er die Einrichtung eines eigenständigen Faches vor) und eine fundierte Auseinandersetzung mit ethischen Fragen (die er im Religionsunterricht ansiedelt).<sup>862</sup>

In der Lebens- und Berufspraxis spiele sich „das Wesentliche“ immer häufiger in den Räumen zwischen den Fächergrenzen ab; neue akademische und berufliche Entwicklungsfelder entstünden zwischen den Grenzen des klassischen Fächerkanons.<sup>863</sup> Für die Schule gebiete dies ein „neues projektorientiertes und interdisziplinäres Lernen, in dem – beispielsweise – das Fachwissen der Biologie mit dem der Chemie und der Ethik, das der Mathematik mit dem der Elektronik und das der Soziologie mit dem der Wirtschaftskunde verknüpft“ wer-

---

<sup>852</sup> Herzog (1996), S. 454

<sup>853</sup> Herzog (1998b), S. 740

<sup>854</sup> Herzog (1995), S. 366

<sup>855</sup> Herzog (1995), S. 366

<sup>856</sup> Herzog (1998b), S. 393

<sup>857</sup> Herzog (2000a), S. 438

<sup>858</sup> Herzog (2000a), S. 438

<sup>859</sup> Reumann, Kurt in: Rutz (1997), S. 197

<sup>860</sup> Bergsdorf, Wolfgang in: Rutz (1997), S. 45; ähnlich: Demmer (1999)

<sup>861</sup> Herzog (2000a), S. 438

<sup>862</sup> Herzog (2000a), S. 438

<sup>863</sup> Herzog (1998b), S. 215

de.<sup>864</sup> Spezialisierungen müßten zunehmend in die berufliche Ausbildung und die Hochschulzeit verlagert werden, dort kämen sie früh genug.<sup>865</sup> Herzog warnt davor, die Überlegungen zur Bildungsreform allein auf Naturwissenschaften, Technik und Wirtschaft zu konzentrieren. Auch diese Disziplinen müßten „Grenzüberschreitungen aus den Geisteswissenschaften und der Kunst [...] vor allem aus der Ethik“ ausgesetzt werden.<sup>866</sup> Dies erfordere persönliche Flexibilität der Lehrer und Schüler, aber auch mehr allgemeine Flexibilität im Schulalltag; die Überalterung mancher Lehrerkollegien sei dabei ebenso gefährlich wie starre bürokratische Vorgaben.<sup>867</sup>

#### 4.2.3.2.1.1 Deutsch

Im Unterschied zum Unterricht in Mathematik und Chemie vermittele die reflektierte Begegnung mit Sprache und Literatur im Deutschunterricht nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern trage auch zu Identitätsbildung der jungen Menschen bei.<sup>868</sup> Einen genauen und reflektierten Umgang mit der Sprache zu erlernen, heiße, genau Denken zu lernen, da sowohl die Sprache als auch die menschliche Rationalität syntaktisch und grammatisch strukturiert sei.<sup>869</sup> Inmitten der Massenkultur bleibe „die einsame und genaue Lektüre eine wesentliche Übung für Individualität und Persönlichkeitsentwicklung“. Werthaltungen, Kritikfähigkeit und nonkonformes Denken könnten sich hier am besten entfalten.<sup>870</sup>

Vor dem Hintergrund einer von der Wochenzeitung „Die Zeit“ eröffneten Debatte um einen neuen gymnasialen Literaturkanon<sup>871</sup> äußert Herzog einige grundlegende Gedanken über die Auswahl der Bücher, die im gymnasialen Deutschunterricht gelesen werden sollten bzw. ein Abiturient kennengelernt haben müßte. Zwar sei es richtig, alle möglichen sogenannten Textsorten – von der Werbung bis zum Trivialroman – im Deutschunterricht zu analysieren, doch sei er der Auffassung, daß es „wichtige und weniger wichtige Texte“ gebe, „lohnende und weniger lohnende, substantielle – und viel heiße Luft“.<sup>872</sup> Herzog führt zwei Hauptargumente für einen neuen Kanon an:

Erstens das pragmatische Argument der Wichtigkeit gemeinsamer Kenntnisse über die „Grunderzählungen unserer Kultur“: Es sei in der demokratischen Gesprächskultur und für die gesellschaftliche Verständigung von hoher Bedeutung, daß es in einer immer pluralistischen werdenden Gesellschaft „Referenzen“ gebe, auf die man sich gemeinsam beziehen kann. Dem notwendigen Streit der Gedanken sei es förderlich, wenn er sich auf gemeinsame Gedanken stützen könne.<sup>873</sup> Eine gemeinsame „Kenntnis von bestimmten menschlichen Erfahrungen, Wünschen, Ängsten oder Träumen“, die in der Literatur Form gewonnen hätten, erleichtere es, miteinander zu streiten oder zumindest ins Gespräch zu kommen.<sup>874</sup> Noch vor wenigen Jahren habe man sich mit ungefähr fünfzigprozentiger Wahrscheinlichkeit wenig-

<sup>864</sup> Herzog (1998b), S. 215

<sup>865</sup> Herzog (2000a), S. 438

<sup>866</sup> Herzog (1998b), S. 215

<sup>867</sup> Herzog (1998b), S. 215

<sup>868</sup> Herzog (1998a), S. 120

<sup>869</sup> Herzog (1998a), S. 121

<sup>870</sup> Herzog (1998a), S. 120f

<sup>871</sup> Herzog deutet diese nur an als „große deutsche Wochenzeitung [...] die, die sich im Zug oder Flugzeug so schlecht aufklappen läßt“: Herzog (1998a), S. 668. Vgl. „Die Zeit“ 21/1997, 22/1997 und 25/1997 bzw. Greiner (1997)

<sup>872</sup> Herzog (1998a), S. 121

<sup>873</sup> Herzog (1998a), S. 122; 670; (2000a), S. 379f

<sup>874</sup> Herzog (1998a), S. 670

tens noch über das Fernsehprogramm des vergangenen Abends unterhalten können, dies sei bei der Vielzahl der Kanäle heute nicht mehr möglich.<sup>875</sup>

Herzog betont, es sei unsinnig zu erwarten, daß die Mitglieder der Gesellschaft literarisch formulierte Erfahrungen „als alltägliches Gesprächsthema“ miteinander teilten. Dennoch könne die „fundierte Kenntnis über Figuren, Konstellationen und Erfahrungen, die die Kultur und auch die Mentalität unserer Erfahrungsgemeinschaft zum Ausdruck bringen und diese geprägt haben“ einen gemeinsamen Ausgangspunkt bieten.<sup>876</sup> Heike Schmoll faßt Herzogs Intention mit dem Satz zusammen, hinter dem Wunsch, einen Kanon zu bestimmen, verberge sich „nicht mehr und nicht weniger als der Anspruch, einen Kern von Gegenständen festzuhalten, über die es sich zu reden lohnt“.<sup>877</sup>

Das zweite Argument für einen neuen literarischen Kanon sei, daß sich hierdurch eine „an Qualität geschulte Kritikfähigkeit“ erzielen lasse.<sup>878</sup> Die Sprache sei die Grundlage unseres Denkens und unserer Rationalität; unsere Vernunft sei grammatisch strukturiert. Darum tue es jedem Schüler gut, sich mit wirklichen Meistern der Sprache auseinanderzusetzen. Anspruchsvolle Sprache fördere anspruchsvolles Denken.<sup>879</sup> Ein literarischer Kanon hätte also auch „eine aufklärerische Funktion“, er mache hellhörig für den Mißbrauch der Sprache, für Propaganda, für hohle Phrasen, für Denkfaulheit.<sup>880</sup>

Sicherlich sei es notwendig gewesen, den festgefügtten Kanon klassischer Werke oder den Begriff der Klassizität allgemein in Frage zu stellen.<sup>881</sup> Die Alternative zum unantastbaren „ewigen Vorrat deutscher Poesie“ könne aber nicht die bloße Beliebigkeit sein.<sup>882</sup> Inzwischen habe sich doch herausgestellt, daß Literatur nicht nur eine Textsorte unter anderen sei und daß es nicht ganz egal sei, ob man „das menschliche Schicksal mit Hedwig Courth-Mahler oder mit Büchners Woyzeck“ zu verstehen versuche.<sup>883</sup> Auf das bekannte Gedicht „ins lesebuch für die oberstufe“ („Lies keine Oden, mein Sohn, lies die Fahrpläne: sie sind genauer ...“)<sup>884</sup> von Hans Magnus Enzensberger anspielend, meint Herzog, auch wenn das Kursbuch der Deutschen Bahn sicher mehr Informationen enthalte als ein Gedicht von Brecht oder Rilke, lohne sich das Auswendiglernen doch wohl eher bei letzteren.<sup>885</sup> Ein Kriterium für die Qualität von Literatur sei ihre „Brauchbarkeit“, zitiert Herzog Bertolt Brecht. Lebendig blieben die Autoren und Werke der Vergangenheit nur, wenn wir uns kritisch mit ihnen auseinandersetzen.<sup>886</sup> Herzog wehrt sich gegen eine auf die Vergangenheit fixierte, nostalgische Literaturliste,<sup>887</sup> spricht aber dennoch den Klassikern eine „subversive Kraft“<sup>888</sup> zu:

---

<sup>875</sup> Herzog (1998a), S. 670

<sup>876</sup> Herzog (1998a), S. 670

<sup>877</sup> Schmoll (2001)

<sup>878</sup> Herzog (1998a), S. 672

<sup>879</sup> Herzog (1998a), S. 672; (2000a), S. 380

<sup>880</sup> Herzog (1998a), S. 672; (2000a), S. 380

<sup>881</sup> Herzog (1998a), S. 121, 669

<sup>882</sup> Herzog (1998a), S. 121

<sup>883</sup> Herzog (1998a), S. 669

<sup>884</sup> Enzensberger (1957), S. 85

<sup>885</sup> Herzog (1998a), S. 669

<sup>886</sup> Herzog (2000a), S. 380

<sup>887</sup> Herzog (2000a), S. 380f

<sup>888</sup> Herzog (2000a), S. 445



Die Lektüre der Klassiker hilft uns zwar nicht bei der aktuellen Lösung von tagespolitischen Problemen. Sie weitet aber immer wieder den Blickwinkel für die ihnen zugrundeliegenden menschlichen Fragen. Sie schafft eine Distanz, aus der sich besser hinsehen läßt.<sup>889</sup>

Als Beispiel nennt Herzog Goethes „Faust II“: Die Erschaffung eines Menschen im Reagenzglas, die dort noch wie ein unwirklich-alchemistischer Traum erscheine, führe uns heute in direkter Linie zur Problematik der modernen Gentechnik.<sup>890</sup> Wenn wir den Zusammenhang dieser Szene im Drama außer Acht ließen, sähen wir an dieser einen Stelle, „wie nah der ferne Goethe plötzlich sein kann“.<sup>891</sup> Das Geheimnis großer Literatur sei es ja, daß sie menschliche Strebungen und Konflikte auf eine Weise gestalten könnten, die ihre Bedeutung mit den besonderen Zeitumständen nicht einfach vergehen lasse.<sup>892</sup> Wenn die Klassiker uns fern erschienen, liege es ja oft nicht an ihnen, sondern an uns: wir müßten nur die intellektuelle Kraft aufbringen, in ihren Gestaltungen unser Leben zu erkennen.<sup>893</sup>

Über einen „Kanon“ müsse daher immer wieder neu nachgedacht werden. Auch werde er sich immer wieder verändern, zumal es hier keine Objektivität gebe. Wenn wir jedoch „die Maßstäbe nicht verlernen“ wollten, müßten wir zu einer Verständigung kommen, welche Werke ein Abiturient nach seiner Schulzeit kennen sollte.<sup>894</sup> Herzog läßt durchaus konkrete Vorstellungen über die Zusammensetzung eines neuen Kanons erkennen, namentlich hält er, „ohne die Diskussion jetzt inhaltlich prägen zu wollen“, <sup>895</sup> die „Figuren und Geschichten“ von

- Dr. Faust [Johann Wolfgang von Goethe],
- Effi Briest [Theodor Fontane],
- Josef K. [Franz Kafka: Der Prozeß],
- Mutter Courage [Bertolt Brecht: Mutter Courage und ihre Kinder],
- Oskar Matzerath [Günter Grass: Die Blechtrommel] und
- den Buddenbrooks [Thomas Mann]

sowie, damit „wir nicht zu sehr ins Ernste abgleiten“

- die Gestalten von Max und Moritz [Wilhelm Busch],
- Winnetou und Old Shatterhand [Karl May],
- Jim Knopf und Lukas, dem Lokomotivführer bzw. Momo [Michael Ende] für „unverzichtbar“.<sup>896</sup>

Herzog betont, diese Bücher könnten einer pluralen Gesellschaft „Bezugsgeschichten und Bezugsfiguren“ bieten; er spreche nicht von „Identifikationsfiguren“, sondern von der Notwendigkeit gemeinsamer Bezüge, von denen man sich ja auch, wenn man es wolle, absetzen könne.<sup>897</sup>

#### 4.2.3.2.1.2 Fremdsprachen

„Quer durch alle Berufssparten und alle beruflichen Ebenen“ seien aufgrund der Globalisierung größere Fremdsprachenkenntnisse notwendig.<sup>898</sup> Herzog regt an, schon in der Grundschule mit dem Englischunterricht zu beginnen, da man Sprachen in ganz jungen Jahren am

<sup>889</sup> Herzog (2000a), S. 448

<sup>890</sup> Herzog (2000a), S. 446

<sup>891</sup> Herzog (2000a), S. 446f

<sup>892</sup> Herzog (2000a), S. 446f

<sup>893</sup> Herzog (2000a), S. 447

<sup>894</sup> Herzog (1998a), S. 121f

<sup>895</sup> Herzog (1998a), S. 670

<sup>896</sup> Herzog (1998a), S. 670

<sup>897</sup> Herzog (1998a), S. 670

<sup>898</sup> Herzog (1996), S. 524

effektivsten lerne.<sup>899</sup> Darüber hinaus regt er an, den bilingualen Unterricht konsequent auszubauen.<sup>900</sup> Herzog hält es sogar für diskutabel, „ganze Schulklassen für ein halbes Jahr im Ausland unterrichten zu lassen und dafür Austauschschüler für sechs Monate auf deutsche Schulbänke zu holen“.<sup>901</sup>

Als Kultusminister hatte Herzog am 5. Februar 1980, 27 Jahre nach seinem Abitur, anonym an einem Stuttgarter Gymnasium noch einmal das Zentralabitur im Fach Latein abgelegt. Diese Aktion wurde vielfach als „Demonstration für die Alten Sprachen“ und als Versuch, das nachlassende Interesse an diesem Fach zu beleben, gewertet.<sup>902</sup> Herzog selbst gibt allerdings an, er habe primär die Kritik über furchtbaren Druck in der Abiturprüfung praktisch überprüfen wollen; naheliegenderweise habe er ein Fach ausgewählt, in dem er sich einigermaßen auskenne.<sup>903</sup>

Als Bundespräsident äußert Herzog deutliches Bedauern, daß der Unterricht der alten Sprachen heute nicht mehr die frühere Bedeutung habe.<sup>904</sup> Die Begründung für seine Wertschätzung des Althebräischen, Altgriechischen und v.a. Lateinischen sieht Herzog – wie er in einer Rede nach Beendigung seiner Amtszeit erkennen lässt – vor allem in der Bedeutung Jerusalems, Athens und Roms als Grundlage europäischer Kultur, also in der kulturkonstituierenden Rolle der Antike und nur nachrangig im propädeutischen Sinn für das Erlernen moderner romanischer Sprachen.<sup>905</sup> Zudem scheint Herzog die Kenntnis alter Sprachen auch als Indikator für die Zugehörigkeit zur einer „Elite“ anzusehen.<sup>906</sup>

#### 4.2.3.2.1.3 Wirtschaft

Herzog betont, das Wissen über wirtschaftliche Zusammenhänge gehöre selbstverständlich zur Vorbereitung auf die Lebens- und Berufswelt und somit auch in den Schulunterricht.<sup>907</sup> Er plädiert dafür, Wirtschaft als eigenständiges Schulfach einzuführen. Zwar sähen die Rahmenrichtlinien überall vor, „daß die Schüler an die Wirtschafts- und Arbeitswelt herangeführt werden und das nötige Rüstzeug für die Berufswahl und die eigene Haushaltsführung erhalten sollen“,<sup>908</sup> doch in der Praxis habe „solide wirtschaftliche Grundbildung noch Seltenheitswert, die Unterrichtsinhalte seien auf viele Fächer aufgespalten und meist fehle es an Gelegenheit, praktische Erfahrungen zu sammeln“.<sup>909</sup> Gerade bei Projekten, in denen Schüler eigene Unternehmen gründeten und führten, sei bisher eine weit überwiegend positive Bilanz zu verzeichnen gewesen.<sup>910</sup> Herzog versteht darunter beispielsweise „kreative Geschäftsideen, die nicht selten den Schulalltag verbessern, etwa weil endlich wieder Schulmilch und belegte Brötchen angeboten werden“.<sup>911</sup> Erlernt werden könne auf diese

<sup>899</sup> Herzog (1998b), S. 217

<sup>900</sup> Herzog (1998b), S. 217

<sup>901</sup> Herzog (1998b), S. 217f

<sup>902</sup> Schulze / Schmale (1997), S. 20 [hier ist fälschlicherweise das Jahr 1979 angegeben]; Winter (1999), S. 219

<sup>903</sup> vgl. v.a. Herzog (2001), S. 26ff; auch Reker (1995), S. 96; Filmer / Schwan (1996), S. 150

<sup>904</sup> Herzog (1998b), S. 44

<sup>905</sup> Herzog in: Deutscher Altphilologenverband (2001), S. 30f. Vgl. die Bemerkung in Herzog (1998a), S. 509, wo Herzog den geringen praktischen Nutzen alter Sprachen feststellt, jedoch unterstreicht, deren "Ideal" wirke nach.

<sup>906</sup> Herzog in: Deutscher Altphilologenverband (2001), S. 31: „Nicht jeder muss Lateinisch können“.

<sup>907</sup> Herzog (1998b), S. 214; (2000a), S. 438

<sup>908</sup> Herzog (2000a), S. 374

<sup>909</sup> Herzog (2000a), S. 374

<sup>910</sup> Herzog (2000a), S. 375

<sup>911</sup> Herzog (2000a), S. 375

Weise „Teamgeist und Verantwortungsbewußtsein, harte Verhandlungen mit Zulieferern und skeptischen Behörden, gelungene Werbung und sogar der Stabwechsel von der Gründergeneration zu den nachfolgenden Jahrgängen“, und selbst wenn nicht alle Teilnehmer später Unternehmer werden wollten, sei es für alle ein Gewinn, durch eigenes Handeln am eigenen Leib zu erfahren, wie unsere Wirtschaftsordnung funktioniert und welche Chancen selbständiges Handeln eröffne.<sup>912</sup>

#### 4.2.3.2.1.4 Musik

Herzog schreibt der musisch-kulturellen Bildung eine hohe Bedeutung zu. Sie wecke schöpferische Fähigkeiten und Kräfte des Menschen im intellektuellen und emotionalen Bereich und stelle auch Wechselbeziehungen zwischen diesen Fähigkeiten und Kräften her,<sup>913</sup> da Musizieren auch „auf ganzen anderen Gebieten“ Kreativität fördere.<sup>914</sup> Wer musiziere, trage Belastungen und Sorgen leichter; wer singe oder ein Instrument spiele, erlerne eine zweite Sprache und übe sich auch in Konzentrationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen und Ausdauer und erwerbe sich so einen Lebensrhythmus, der ihm helfe, die eigene Persönlichkeit zu entfalten.<sup>915</sup> Der Musikunterricht in der Schule müsse vor allem theoretisch, aber auch praktisch die Grundlage legen für alle spätere musische und kulturelle Betätigung.<sup>916</sup>

Herzog verkennt jedoch die praktischen Probleme keineswegs: der Ausfall von Musikunterricht im Grund- und Hauptschulbereich betrage in einzelnen Bundesländern bis zu 80 Prozent, bei „geschickter Fachwahl“ sei es im Gymnasium durchaus möglich, ab Klasse sieben das Fach Musik überhaupt abzuwählen.<sup>917</sup> Der „früher übliche Idealfall, daß die Lehrer nicht nur Musikunterricht an den Schulen erteilten, sondern darüber hinaus zugleich als Chor- und Orchesterleiter wirkten“, werde kaum wiederherzustellen sein.<sup>918</sup>

#### 4.2.3.2.1.5 Religion

Herzog verteidigt den in Artikel 7, Abs. 3 GG garantierten Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen – „natürlich aufgrund freier Entscheidung der Schüler bzw. ihrer Erziehungsberechtigten“.<sup>919</sup> Das Bildungssystem komme ohne Vermittlung von Werten nicht aus.<sup>920</sup> Viele Lehrer leisteten Wertevermittlung durch ihr Beispiel und durch Diskurse in ihren jeweiligen Fächern, doch könne auf wertevermittelnde Fächer nicht verzichtet werden, der Religionsunterricht dürfe nicht in die Pfarrsäle verdrängt werden.<sup>921</sup> Der staatliche Religionsunterricht habe primär nichts mit einem Missionsauftrag der Kirchen zu tun, sondern vielmehr damit, daß der deutsche Staat selber keine Ideologie oder Weltanschauung produziere.<sup>922</sup> Die Werte, auf denen unsere Gesellschaft beruhe, müßten dennoch allgemein gelehrt werden,<sup>923</sup> da der moderne, weltanschaulich neutrale Staat Nutznießer der Werte und Orientierungen, die unter anderem auch die religiöse Tradition bereitstelle, sei.<sup>924</sup> Zustim-

---

<sup>912</sup> Herzog (2000a), S. 375

<sup>913</sup> Herzog (1998b), S. 443

<sup>914</sup> Herzog (1998b), S. 443

<sup>915</sup> Herzog (1998b), S. 442f; wortgleich S. 543

<sup>916</sup> Herzog (1998b), S. 443f

<sup>917</sup> Herzog (1998b), S. 444

<sup>918</sup> Herzog (1998b), S. 444

<sup>919</sup> Herzog (1998b), S. 677

<sup>920</sup> Herzog (1998b), S. 210

<sup>921</sup> Herzog (1998b), S. 210f; auch (1998a), S. 371

<sup>922</sup> Herzog (1998b), S. 591

<sup>923</sup> Herzog (1998b), S. 677

<sup>924</sup> Herzog (1998b), S. 592

mung äußert Herzog zu den Sätzen der Synode der deutschen Bistümer von 1975: „Der Religionsunterricht hilft, die richtigen Fragen zu stellen. Er will Scheinsicherheiten aufbrechen, vermeintlichen Glauben ebenso wie gedankenlosen Unglauben. Er wehrt einer Verkümmern des Pluralismus zu wohliger Indifferenz. Er hilft jungen Menschen, in Hinsicht auf existentielle Fragen sprach- und urteilsfähig zu werden.“<sup>925</sup> Herzog nimmt damit implizit zu dem in Brandenburg eingeführten bekenntnisfreien Ersatzfach "Lebensgestaltung-Ethik-Religion" eine ablehnende Haltung ein.

Diskussionsbedarf sieht Herzog in Bezug auf einen islamischen Religionsunterricht für muslimische Mitbürger.<sup>926</sup> Einerseits sei das bisherige Staatskirchenrecht auf diese Situation nicht vorbereitet, da es von einem ganz anderen Begriff von Staat und Religion ausgehe als der Islam; hier sei ein „Überdenken“ nötig.<sup>927</sup> Andererseits müßten die Moslems aber auch ein Verhältnis zu dem Staat, in dem sie leben, gewinnen: Der Mangel an repräsentativer Vertretung in der islamischen Gemeinschaft sei zwar von der islamischen Tradition her verständlich, erweise sich jedoch als äußerst unproduktiv.<sup>928</sup>

#### 4.2.3.2.1.6 Sport

Herzog betont, der Sportunterricht sei keine unnütze Zeit, die vom Lernen abhalte, sondern er trage ebenso zur Sozialisation bei wie zur Gewinnung von Fitneß und zum Abbau von Aggressionen und Streß.<sup>929</sup> Vor allem aber mache der junge Mensch die Erfahrung von Erfolg und Mißerfolg im Sport unmittelbarer als in vielen Lernfächern, und diese Erfahrung brauche er für sein ganzes Leben.<sup>930</sup> Vor diesem Hintergrund kritisiert Herzog den zum Teil praktizierten Abbau der auch vom Deutschen Sportbund und der Kultusministerkonferenz für unverzichtbar gehaltenen „mindestens drei Stunden Sport pro Woche“, auch wenn er zugeben muß, „als Kultusminister die dritte Sportstunde auch nicht geschafft“ zu haben.<sup>931</sup>

#### 4.2.3.2.1.7 Geschichte

Bei seiner Rede zum 25jährigen Jubiläum des Schülerwettbewerbs „Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten“ nutzt Herzog 1998 die Gelegenheit, einige grundsätzliche Gedanken zu dem Schulfach Geschichte einzuflechten. In dem Jahr, als der Wettbewerb gestartet sei (1973), sei in einigen Kultusministerien über die Abschaffung des Fachs Geschichte zugunsten eines Unterrichts in „Sozialwissenschaft“ nachgedacht worden.<sup>932</sup> Herzog macht deutlich, daß er das Weiterbestehen des Faches in der bisherigen Form gutheißt; die „Kenntnis der Geschichte“, zumindest „der Sinn für historische Zusammenhänge“ sei „das Fundament für die Gestaltung der Zukunft“.<sup>933</sup> Geschichte habe eine aufklärende Funktion, wer sich mit ihr beschäftige, werde nicht mehr so leicht von kurzatmigen Prognosen und aufgeregten Propheten aus dem Gleichgewicht gebracht werden können.<sup>934</sup> Das er-

<sup>925</sup> Herzog (1998b), S. 592

<sup>926</sup> Herzog (1998a), S. 370; (1998b), S. 250f

<sup>927</sup> Herzog (1998a), S. 370; (1998b), S. 250

<sup>928</sup> Herzog (1998b), S. 251

<sup>929</sup> Herzog (1996), S. 470

<sup>930</sup> Herzog (1996), S. 470

<sup>931</sup> Herzog (1996), S. 470

<sup>932</sup> Herzog (2000a), S. 81

<sup>933</sup> Herzog (2000a), S. 81 und 83

<sup>934</sup> Herzog (2000a), S. 83

zeuge eine Form von Gelassenheit, die für ihn die wichtigste Voraussetzung für eine rationale Analyse und für begründetes politisches Handeln in der Gegenwart sei.<sup>935</sup>

Herzog fordert daher nicht die „Fähigkeit, geschichtliche Daten herunterzuleiern“, sondern die „Fähigkeit zur gelassenen Einordnung und Relativierung“, die der aufgeregten Alltagsfixierung, in der der kleinste tagespolitische Schachzug Ängste und Stimmungen schüren könne, entgegenwirke.<sup>936</sup> Der zuversichtliche Ausblick in die Zukunft unserer Demokratie entstehe mit der Kenntnis der „historischen Gewordenheit“ derselben; nur ein Bewußtsein für geschichtliche Veränderungsprozesse mache Mut zur politischen Gestaltung, denn wer zurückblicke, wisse, was einzelne oder Gruppen in Gang setzen können.<sup>937</sup> Herzogs Anmerkungen zur Behandlung des Nationalsozialismus sind unter Kapitel 4.1.6.2.2 eingehend dargestellt.

#### 4.2.3.2.2 Die personale Seite: die veränderte Rolle der Lehrer

Der Lehrerberuf sei „einer der wichtigsten in unserer Gesellschaft“,<sup>938</sup> auch wenn sich dies in der Wahrnehmung der Öffentlichkeit nicht ausreichend widerspiegele: in der Öffentlichkeit herrschte weithin ein diskreditierendes Bild der Lehrer vor.<sup>939</sup> Doch

wenn Wissen die entscheidende Ressource im Informationszeitalter ist und wenn die jungen Menschen unsere Zukunft sind, dann kommt denen, die dieses Wissen den jungen Menschen vermitteln und sie auf das Berufs- und Erwachsenenleben vorbereiten, tatsächlich eine Schlüsselrolle zu.<sup>940</sup>

Die gesellschaftlichen Erwartungen an die Lehrer seien hoch und vielfältig; zunehmend würde ihnen Erziehungsarbeit überlassen, für die jedenfalls primär die Eltern zuständig seien.<sup>941</sup> Schule und Lehrer würden „heute für alles verantwortlich gemacht, was irgend jemand als gesellschaftliches Defizit ausmacht: ob Ausländerfeindlichkeit, zerrüttete Lebensverhältnisse oder fernsehsüchtige Kinder – Schule und Lehrer sollen es richten“.<sup>942</sup> Viele Lehrer litten an dem „Burn-out-Syndrom“, der Anteil vorzeitiger Pensionierungen wegen Dienstunfähigkeit sei bei Lehrern im Vergleich zu anderen Berufsgruppen des Öffentlichen Dienstes besonders hoch.<sup>943</sup>

Die Vorbereitung der Lehrer auf die „Anforderungen jenseits der reinen Wissensvermittlung“ müsse, so Herzog, dringend hinterfragt werden.<sup>944</sup> Seinem Eindruck nach sei die Lehrerausbildung „reformbedürftig“.<sup>945</sup> Wenn sich die Rolle des Lehrers vom Wissensvermittler zum Moderator selbständiger und gruppenorientierter Lernprozesse wandle, müsse sich auch die Lehrerausbildung an den Hochschulen wandeln.<sup>946</sup>

Jungen Lehrern werde „nur die wissenschaftlichen Leistungen in Studium und Praxis angerechnet, die pädagogische Kärnerarbeit“ werde kaum berücksichtigt. Dies sei das falsche Signal, da die jungen Lehrer nicht mehr Fachwissen bräuchten – das werde ihnen ausreichend vermittelt – sondern „mehr Zeit für Pädagogik und erzieherische Anleitung“.<sup>947</sup> Her-

<sup>935</sup> Herzog (2000a), S. 83

<sup>936</sup> Herzog (2000a), S. 24

<sup>937</sup> Herzog (2000a), S. 24f

<sup>938</sup> Herzog (2000a), S. 492

<sup>939</sup> Herzog (2000a), S. 491; (1996), S. 456; (2000a), S. 84

<sup>940</sup> Herzog (2000a), S. 492

<sup>941</sup> Herzog (2000a), S. 492

<sup>942</sup> Herzog (2000a), S. 491

<sup>943</sup> Herzog (2000a), S. 491f

<sup>944</sup> Herzog (2000a), S. 493

<sup>945</sup> Herzog (2000a), S. 494

<sup>946</sup> Herzog (2000a), S. 437

<sup>947</sup> Herzog (2000a), S. 494; (1998b), S. 569

zog empfiehlt, Lehramtsstudenten sollten schon während ihres Studiums Unterrichtserfahrungen sammeln und nicht erst nach ihrem Studium.<sup>948</sup>

#### 4.2.3.2.3 Wettbewerb zwischen den Schulen

Die deutschen Schulen seien inzwischen, „wenn auch hier und da noch widerwillig“, in nationale und internationale Leistungsvergleiche getreten.<sup>949</sup> Jüngste Studien zeigten, daß deutsche Schulleistungen im internationalen Vergleich zu Fragen Anlaß geben.<sup>950</sup>

Herzog fordert eine Ausweitung dieser Studien nach dem Vorbild des amerikanischen „national achievement test“:<sup>951</sup> Stärken und Schwächen des deutschen Schulsystems müßten offengelegt werden, internationale Vorbilder für Reformen müßten untersucht werden;<sup>952</sup> wenn wir mehr Spitzenleistungen wollten, müßten wir auch zwischen den Schulen Unterschiede in den Leistungen sichtbar machen.<sup>953</sup> Dies habe abgesehen von einer Bewertung des internationalen Stellenwertes national zwei positive Effekte: Erstens würden den Eltern so Anhaltspunkte für die Qualität der Schule gegeben;<sup>954</sup> zweitens seien die guten Schulen Vorbild und Ansporn für andere, die eigenen Angebote zu verbessern.<sup>955</sup>

Jittie Brandsma weist darauf hin, daß die meisten Schulen aufgrund landesweit geltender Curricula oder Qualifikationsstrukturen „mehr oder weniger die gleichen Programme oder Produkte“ anböten und sich nur in bestimmten Aspekten wie z.B. im Hinblick auf Wahlfächer, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsmaterialien und natürlich der Leistung unterscheiden könnten.<sup>956</sup> Zudem seien für die meisten Schulen „die Einwohner des schulischen Einzugsbereichs für die Zusammensetzung der Schülerpopulation entscheiden“, und da unterschiedliche persönliche Merkmale der Schüler eine der wichtigsten Ursachen für unterschiedliche schulische Leistungen seien, sei ein Vergleich der Leistungsfähigkeit der Schulen schwierig.<sup>957</sup>

Herzog schränkt selbst ein, der Wettbewerb zwischen Schulen werde seine notwendigen Grenzen schon darin finden, daß die Wahlmöglichkeiten der Eltern bei der Auswahl der Schule für ihre Kinder vergleichsweise gering seien und daß selbstverständlich weiterhin die Vergleichbarkeit der Abschlüsse garantiert werden müsse.<sup>958</sup> Doch plädiert er dafür, den Spielraum für die Schulen als Voraussetzung für einen nationalen und internationalen Wettbewerb zu vergrößern: Wettbewerb entstehe nur, wenn den beteiligten Menschen und Institutionen Eigenständigkeit und Selbstverantwortung gegeben werde; wo Leistung belohnt werde, setzten sich die besten Ideen fast automatisch durch.<sup>959</sup> Den Schulen müßte wieder mehr Verantwortung überlassen werden, um ein modernes Schulmanagement zu ermögli-

---

<sup>948</sup> Herzog (2000a), S. 437

<sup>949</sup> Herzog (2000a), S. 428

<sup>950</sup> Herzog (1998b), S. 394; auch: (1995), S. 147f. Gemeint sind die Untersuchungen der „Third International Mathematics and Science Study“, insb. die 1995/96 erfolgte Erhebung in der Sekundarstufe II. Vgl.: Hesse/Josczok (1999), S. 16-23

<sup>951</sup> Herzog (1998b), S. 223

<sup>952</sup> Herzog (1998b), S. 394

<sup>953</sup> Herzog (1998b), S. 222

<sup>954</sup> Herzog (1998b), S. 223

<sup>955</sup> Herzog (1998b), S. 223

<sup>956</sup> Brandsma in: CEDEFOP (1998), S. 13

<sup>957</sup> Brandsma in: CEDEFOP (1998), S. 14

<sup>958</sup> Herzog (2000a), S. 431

<sup>959</sup> Herzog (2000a), S. 431

chen.<sup>960</sup> Diese Äußerungen sind im Zusammenhang mit Herzogs Reformvorstellungen der Kultusministerkonferenz zu sehen, der er eine neue Rolle vorschlägt: Sie solle nur die Mindeststandards setzen und sich ansonsten auf eine evaluierende Begleitung des Wettbewerbs konzentrieren (vgl. Kapitel 4.3.3.2). Dem Prinzip des „Trial and Error“ müßten wir uns schon deshalb stellen, weil die Schulen auf ein Leben vorbereiten müßten, daß wir selbst noch nicht kennen, auf eine Welt, die noch erkundet und zum Teil noch erfunden werden muß, und auf eine Welt, in der Ungewißheit zum bestimmenden Merkmal werden werde.<sup>961</sup> Herzog schlägt vor, Schulen vor allem bei der Auswahl des Kollegiums und bei der Verwendung der zugeteilten Mittel mehr Freiraum für eigene Entscheidungen zu geben.<sup>962</sup> Ein Schulleiter habe z.Z. bei der Entscheidung über Sachmittel und Personal deutlich weniger Entscheidungsspielraum „als der Sachbearbeiter in einer Schraubenfabrik“.<sup>963</sup> Mehr Freiraum hieße dann aber natürlich auch im gleichen Atemzug mehr Verantwortung, also die Verpflichtung, für die Folgen von Entscheidungen geradzustehen.<sup>964</sup> Derzeit trügen die Lehrer nur die Verantwortung für ihren individuellen Unterricht; es sei denkbar, daß sie in Zukunft „mehr Verantwortung für die ganze Schule als Gemeinschaftsprojekt“ trügen.<sup>965</sup> Da aber Schulen immer nur so gut seien wie die Lehrer, die dort arbeiten, müßten „zusätzliche materielle Elemente zur Förderung und Belohnung besonderer Leistungen“ angedacht werden.<sup>966</sup> Problematisch sei aber, daß bislang kein überzeugendes Instrumentarium für die regelmäßige Überprüfung und Bewertung von Unterrichtsqualität existiere.<sup>967</sup>

Herzog stellt an keiner Stelle konkrete Vorschläge für Kriterien oder Indikatoren eines Berichtswesen für Leistungsvergleiche vor. Ein Vergleich der Abschlußergebnisse nach Bestehensquoten und Durchschnittsnoten ließe aber zentral festgelegte Prüfungen sinnvoll erscheinen (auch wenn Otto Herz Herzogs Aussage, es sei falsch zu glauben, daß alle Bildungsinhalte durch bürokratische Vorgaben festgelegt und möglichst einheitlich geregelt sein müßten, als „Votum“ gegen das Zentralabitur interpretiert).<sup>968</sup> Daneben sind Informationen über besondere inhaltliche Schwerpunkte oder Lehr- / Unterrichtsmethoden, Kooperationen, Arbeitsgemeinschaften und besondere Betreuungsleistungen denkbar.

#### **4.2.3.2.4 Differenzierte Förderung nach Begabung**

Jedem Schüler solle „die für ihn optimale Förderung zuteil werden“.<sup>969</sup> Herzog macht deutlich, daß dies seiner Auffassung nach sowohl für unterschiedliche qualitative als auch quantitative Begabung gelten solle.

##### **4.2.3.2.4.1 Differenzierung nach qualitativer Begabung**

Herzogs grundsätzliche Auffassung, daß „die differenzierten Begabungen auch in einem differenzierten Bildungsangebot ihre Entsprechung finden müssen“,<sup>970</sup> führt ihn zu eindeuti-

<sup>960</sup> Herzog (1998a), S. 430; (1998b), S. 222; (2000a), S. 431

<sup>961</sup> Herzog (2000a), S. 429f

<sup>962</sup> Herzog (1998b), S. 222; (2000a), S. 431

<sup>963</sup> Herzog (1998b), S. 222

<sup>964</sup> Herzog (2000a); S. 431

<sup>965</sup> Herzog (2000a); S. 431

<sup>966</sup> Herzog (2000a); S. 434, 493

<sup>967</sup> Herzog (2000a); S. 434; vgl. EURYDICE (1999), S. 224f

<sup>968</sup> Herz (1997), S. 4f

<sup>969</sup> Herzog (1996), S. 455

<sup>970</sup> Herzog (1996), S. 455

gen Schlußfolgerungen für den Schulbereich. Er bekenne sich „zu einem gegliederten Schulsystem mit einem Nebeneinander von Schultypen und einer Pluralität der Schulträger“. <sup>971</sup> Deutschland verfüge über ein „vorbildlich gegliedertes Schulsystem“, diese Vielfalt gelte es zu nutzen. <sup>972</sup> Entscheidend müsse im Einzelfall sein, welche Schule welchem Kind die beste Förderung sichere; dies sei nicht immer die Schule mit dem höchstmöglichen Abschluß. <sup>973</sup>

Herzog warnt davor, die Hauptschule „zur Restschule verkümmern“ <sup>974</sup> zu lassen oder ganz beseitigen zu wollen: dies berge die Gefahr, daß „ein Teil der Schüler künftig an den Anforderungen der verbleibenden Schulformen scheitert und ohne schulischen Abschluß bleibt“. <sup>975</sup> Die Hauptschule müsse für viele Berufe qualifizieren, indem sie praktische Neigungen wecke und fördere und gleichzeitig auch Praxisbezüge herstelle; wer „die Welt mit der Hand begreife“, habe nicht weniger Anspruch auf bildungspolitische Beachtung als der theoretisch Begabte. <sup>976</sup>

Er könne sich sogar eine weitere Differenzierung der Schulmodelle innerhalb der Schularten vorstellen, ohne daß dabei die Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse auf dem Spiel stehe. <sup>977</sup> Herzog empfiehlt „schulische Experimente“, um einen Bestand an Modellen, die „in ihrer Gesamtheit den unterschiedlichen Persönlichkeiten und Lerntypen unserer Kinder gerecht werden“, zu sichern. <sup>978</sup>

#### 4.2.3.2.4.2 Differenzierung nach quantitativer Begabung

Herzog fordert, „gute Schüler wieder gute Schule“ und „schlechte Schüler wieder schlechte“ zu nennen. <sup>979</sup> Diese Leistungsmessung verfolge zwei Ziele:

Erstens mache sie klar, daß das Erwerben von Bildung auch Arbeit und Anstrengung heiße; wer Noten abschaffen wolle, schaffe Kuschelecken, aber keine Bildungseinrichtungen, die auf das nächste Jahrtausend vorbereiten. <sup>980</sup> Es sei undenkbar, Leistung zu fördern, ohne sie auch zu fordern. <sup>981</sup>

Das Bildungsziel laute, „junge Menschen auf ein Leben in Freiheit und Selbstbestimmung vorzubereiten“; da jeder „die Ergebnisse seiner Freiheit zunächst selbst verantworten“ müsse, reiche „Laissez-faire“ nicht aus, um deutlich zu machen, daß Freiheit auch anstrengend sei. <sup>982</sup> Es lohne sich daher nicht, Schüler über das Maß ihrer Leistungen im unklaren zu lassen: wer meine, Leistungsunterschiede unter den Teppich kehren zu können, um damit Lebenschancen gleichmäßiger zu verteilen, begehe „Beihilfe zum Selbstbetrug“. <sup>983</sup>

Otto Herz weist allerdings auf den Widerspruch hin, daß Herzog in seiner Rede „Aufbruch in der Bildungspolitik“ den „Wert der Noten im hinteren Teil seiner Rede geringschätzt, auf

---

<sup>971</sup> Herzog (1996), S. 456

<sup>972</sup> Herzog (1998b), S. 219

<sup>973</sup> Herzog (1998b), S. 219

<sup>974</sup> Herzog (1998b), S. 219

<sup>975</sup> Herzog (1996), S. 455

<sup>976</sup> Herzog (1998b), S. 219

<sup>977</sup> Herzog (1998b), S. 219; 575

<sup>978</sup> Herzog (1998b), S. 575

<sup>979</sup> Herzog (1998b), S. 219; 683

<sup>980</sup> Herzog (1998b), S. 210; 677

<sup>981</sup> Herzog (1998b), S. 213

<sup>982</sup> Herzog (1998b), S. 213

<sup>983</sup> Herzog (1998b), S. 574



die er im vorderen Teil nicht meint verzichten zu können“.<sup>984</sup> Hesse/Josczok konstatieren, in seiner „Aufbruch-Rede“ habe Herzog dem Begriff der „Kuschelecken-Pädagogik“ zu „zweifelhafter Bekannt- und Beliebtheit verholfen“ und dazu beigetragen, daß „mühsam erreichte didaktische und politische Nachdenklich- und Behutsamkeiten“ aufgrund „pure[r] Mutmaßungen über den `Standortfaktor Bildung´“ „ohne viel Federlesen“ beiseite geschoben worden seien.<sup>985</sup>

Zweitens dienten Leistungsmessungen, so Herzog, der Unterscheidung der quantitativen Begabung, um bei beiden Gruppen abgestimmte Förderprogramme ansetzen zu können. Herzog vermutet, zur Zeit orientierten wir uns vielleicht insgesamt zu stark am Durchschnitt; dies lasse uns zwar statistisch für eine Mehrheit arbeiten, werde aber in der Praxis weder den Hochbegabten, die oft eher gebremst als gefördert würden, noch denjenigen, die das vorgegebene Niveau nicht erreichten und häufig ihr ganzes Leben chancenlos blieben, gerecht.<sup>986</sup>

Für die Gruppe der Schüler, die Lese- Rechtschreibschwäche haben oder deren Lernprozesse gestört sind und bei denen die Gefahr besteht, daß sie die Lernziele eines Schuljahres nicht erreichen, besteht in Deutschland die Möglichkeit, zusätzliche individuelle Fördermaßnahmen durchzuführen.<sup>987</sup> Herzog begrüßt diese Fördermaßnahmen; gerade für die schwachen Schüler gelte, daß man Lesen, Schreiben und Rechnen nicht durch einen akademischen Vortrag, sondern durch Üben lerne; dies sei entsprechend zeitintensiv.<sup>988</sup> Die Aufmerksamkeit und Energie der Lehrkräfte für individuelle Fördermaßnahmen ist damit jedoch vor allem durch Schüler mit Lern- und Leistungsdefiziten gebunden. Es ist schwierig, auch für die Leistungsstärksten ein angemessenes Programm anzubieten.<sup>989</sup> Herzog betont, eine Kürzung der „heillos übertrieben[en]“ Stofflast setze Lehrpersonal und Zeit frei, um sowohl den hochbegabten als auch den schwachen Schülern<sup>990</sup> spezielle Förderung zuteil werden zu lassen.<sup>991</sup>

Herzog liefert keine konkreteren methodischen, didaktischen oder inhaltlichen Anregungen für die Hochbegabtenförderungen im Bereich der Schule. Obige Äußerungen deuten jedoch eine Unterstützung von Enrichment-Programmen an.<sup>992</sup> Eindeutigere Stellungnahmen, etwa zu den unterschiedlichen Vorgehensweisen der inneren oder äußeren Differenzierung sind aber nicht erkennbar. Ebenso fehlen explizite Äußerungen zu Fördermaßnahmen, die hochbegabten Schülern zu einem schnelleren Durchlaufen der Schule verhelfen (Akzeleration; so z.B. frühe Einschulung, Überspringen von Klassen, D-Zug-Klassen).<sup>993</sup> Es sei jedoch daran

---

<sup>984</sup> Otto Herz (1997), S. 2; vgl. Herzog (1998b), S. 210/223. Ähnlich relativiert Herzog die praktische Aussagekraft der Noten in: Herzog (2000a), S. 520

<sup>985</sup> Hesse/Josczok (1999), S. 19

<sup>986</sup> Herzog (1996), S. 455

<sup>987</sup> EURYDICE (1999), S. 121

<sup>988</sup> Herzog (1998b), S. 683f; auch S. 678

<sup>989</sup> BMBF (2000), S. 59

<sup>990</sup> Herzog beziffert diese Gruppe mit 15 % aller Schüler: Herzog (1998b), S. 683

<sup>991</sup> Herzog (1998b), S. 219; 683

<sup>992</sup> Enrichment-Programme beinhalten Lerninhalte, die Themen oder Fächer des Lehrplans vertiefen oder verbreiten (vertikales Enrichment) oder im normalen Unterrichtsprogramm gar nicht vorgesehen sind (horizontales Enrichment) und in Ergänzung zum üblichen Unterrichtsangebot vorgesehen sind. BMBF (2000), S. 49; Holling (1998), S. 63

<sup>993</sup> vgl. z.B. Holling (1998), S. 60f

erinnert, daß Herzog generell für eine Verkürzung der Schulzeit an Gymnasien (vgl. Abschnitt 4.1.3.) und für einen schonenden Umgang mit der Ressource Zeit eintritt.

#### **4.2.4 Duale Ausbildung**

##### **4.2.4.1 Aufgaben- und Zustandsbeschreibung**

Im Bereich der dualen beruflichen Ausbildung, die der Berufsqualifizierung der praktisch Begabten diene, habe Deutschland ein weltweit vorbildliches System mit internationaler Anerkennung, diesen „Pluspunkt unseres Standortes“ gelte es zu sichern.<sup>994</sup> Der technische Fortschritt, vor dem wir alle stünden, verlange nicht weniger, sondern eher mehr handwerkliche und mittelständische Strukturen, denn hochwertige Produkte erforderten Mitdenken, Selbständigkeit, Einsatzbereitschaft, Risikofreude und Individualität – alles Eigenschaften, die in der Handwerkswirtschaft weit verbreitet seien.<sup>995</sup> Nach allen Prognosen werde daher der Anteil der Arbeitsplätze für praxisnah und qualifiziert ausgebildete Fachkräfte im Beschäftigungssystem weiter zunehmen.<sup>996</sup>

##### **4.2.4.2 Verbesserungsvorschläge**

Herzogs Anmerkungen zu beruflichen Bildung beschränken sich auf drei Forderungen: die Forderung nach einer Bereitstellung ausreichender Lehrstellen durch die Wirtschaft, mehr Flexibilität bei den Berufsbildern und Ausbildungsgängen für quantitativ minder Begabte. Herzog erhebt nicht die Forderung nach einer Modularisierung der beruflichen Bildung – analog zu der von ihm propagierten Modularisierung des Hochschulstudiums – (wie beispielsweise der BDI, welcher fordert, daß über die gesamte Laufzeit des Berufslebens je nach betrieblichen Anforderungen und individuellen Wünschen und Voraussetzungen der Beschäftigten eine Kombination von Lernmodulen möglich sein müsse).<sup>997</sup>

##### **4.2.4.2.1 Lehrstellensituation / Rahmenbedingungen**

Herzog appelliert besonders an die Wirtschaft (v.a. an die Großindustrie), sich nicht aus ihrer wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Verpflichtung, für die Jugendlichen ausreichend Ausbildungsplätze bereitzustellen, zurückzuziehen.<sup>998</sup> Wir könnten von jungen Leuten nicht erwarten, daß sie sich für die Gesellschaft engagieren und sie auch noch besonders lieben, wenn sie bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz als lästige Bittsteller gälten oder überhaupt nicht gebraucht würden.<sup>999</sup> Die betriebliche Ausbildung sei ein „hohes Gut“, das man auch in schwierigen Zeiten nicht aufs Spiel setzen sollte.<sup>1000</sup> Wenn die Unternehmen diese Ausbildungsaufgaben aus kurzfristigen Kostenüberlegungen nicht mehr wahrnehmen, komme dies einer Überantwortung der Ausbildung an den Staat gleich, dies wäre ein „Stück Selbstamputation der Wirtschaft“ und eine Zuständigkeitsübertragung an eine ungeeignete Institution.<sup>1001</sup> Nicht nur die ausbildungswillige Jugend, sondern insgesamt die Zukunftsfähigkeit Deutschlands und damit die eigenen Interessen der Unternehmen nähmen Scha-

<sup>994</sup> Herzog (1995), S. 147, 347; (1996), S. 524; (1998a), S. 338, 629

<sup>995</sup> Herzog (1995), S. 177

<sup>996</sup> Herzog (1995), S. 178

<sup>997</sup> vgl. Glotz, Peter in: Bertelsmann Stiftung (1999), S. 90, 92f

<sup>998</sup> Herzog (1996), S. 525; (1998a), S. 202; 376; (1998b), S. 575

<sup>999</sup> Herzog (1996), S. 53

<sup>1000</sup> Herzog (1995), S. 522

<sup>1001</sup> Herzog (1995), S. 521; (1996), S. 53; (1998a), S. 338

den.<sup>1002</sup> Ausbilden rechne sich schließlich nicht nur gesamtwirtschaftlich, sondern für jedes einzelne Industrieunternehmen;<sup>1003</sup> jede Mark, die in Ausbildung gesteckt werde, sei eine Zukunftsinvestition.<sup>1004</sup>

Wo die Unternehmen trotz aller Appelle nicht ausreichend Lehrstellen zur Verfügung stellten, müsse mit Maßnahmen des Staates oder der Kammern geholfen werden.<sup>1005</sup> Er halte es jedoch für eine „schändliche Verhaltensweise“, wenn Firmen in den neuen Bundesländern in großem Umfang mit stattlichen Subventionen ausgestattet worden seien und keine oder sehr wenige Ausbildungsplätze zur Verfügung stellten, da müßten andere Zuschußbedingungen angedacht werden.<sup>1006</sup> Herzog mahnt allerdings auch von den Auszubildenden Flexibilitätsbereitschaft an, gleichermaßen beim Ausbildungsort wie -beruf.<sup>1007</sup> Es gebe in Deutschland über 350 Ausbildungsberufe, darunter einige neue in zukunftsorientierten Branchen, dennoch dränge die Hälfte aller Schulabgänger noch immer in nur 15 altbekannte Ausbildungsberufe und gehe dort möglicherweise auf die Arbeitslosigkeit zu.<sup>1008</sup>

Die staatlichen Instanzen müßten einerseits selbst ihrer Ausbildungspflicht nachkommen<sup>1009</sup> und andererseits die Rahmenbedingungen so gestalten, daß sich die Ausbildung für Ausbilder wie Auszubildende noch mehr lohne, vor allem müsse die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung sichergestellt sein; das sog. Meister-BAföG sei ein erster Schritt in die richtige Richtung.<sup>1010</sup> Unternehmen sollten leistungsfähigen und bildungsbereiten Gesellen und Meistern ähnlich attraktive Berufs-, Aufstiegs- und Einkommensperspektiven eröffnen, wie sie Akademikern und selbständigen Handwerkern offenstünden.<sup>1011</sup> Deutschland bräuchte „nicht mehr Dokortitel, sondern mehr Meistertitel“, um die Zukunft des Wirtschaftsstandortes zu sichern.<sup>1012</sup> Herzog kritisiert, daß die öffentliche Hand für die Hochschulausbildung eines Akademikers achtmal soviel ausbebe wie für die Erstausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf.<sup>1013</sup>

#### 4.2.4.2 Flexibilität der Berufsbilder

Ein Aspekt günstiger Rahmenbedingungen für die berufliche Bildung sei die Offenheit gegenüber neuen Berufsbildern, insbesondere im modernen Dienstleistungsbereich und in der Informationstechnik.<sup>1014</sup> Die Veränderungen in der Berufswelt verliefen heute „hundertmal schneller“ als die Anpassung und Formulierung zeitgemäßer Berufsbilder.<sup>1015</sup> Viele der boomenden Dienstleistungsbranchen in den Zukunftsbranchen hätten sogar keinerlei definierten Ausbildungsweg und könnten Jugendlichen nur „Training on the Job anbieten“.<sup>1016</sup>

Es sollte daher möglich sein, innerhalb von Monaten und nicht von Jahren Berufe an neue Entwicklungen anzupassen oder Ordnungen für ganz neue Berufsbilder in Kraft zu setzen; im sich beschleunigenden technischen Fortschritt tauchten immer wieder neue Berufsbilder

<sup>1002</sup> Herzog (1998a), S: 338

<sup>1003</sup> Herzog (1995), S. 178

<sup>1004</sup> Herzog (1996), S. 525

<sup>1005</sup> Herzog (1998b), S. 645

<sup>1006</sup> Herzog (1998b), S. 645

<sup>1007</sup> Herzog (1996), S. 54

<sup>1008</sup> Herzog (2000a), S. 438

<sup>1009</sup> Herzog (1996), S. 55

<sup>1010</sup> Herzog (1996), S. 54

<sup>1011</sup> Herzog (1995), S. 178

<sup>1012</sup> Herzog (1995), S. 178; (1996), S. 54

<sup>1013</sup> Herzog (1995), S. 178

<sup>1014</sup> Herzog (1996), S. 55

<sup>1015</sup> Herzog (1998b), S. 216

<sup>1016</sup> Herzog (1998b), S. 216; (2000a), S. 420

auf, die wir nicht bremsen, sondern fördern sollten, da gerade dort neue Arbeitsplätze entstünden.<sup>1017</sup> Wenn z.B. der klassische Facharbeiter langsam auszusterben drohe und in Zukunft der multifunktionale Mitarbeiter mit Teamqualitäten gefragt sei, müsse das Berufsbildungssystem mit neuen Ausbildungsverbänden, fächerübergreifenden Rotationsmodellen und einer Stärkung von Schlüsselqualifikationen darauf reagieren.<sup>1018</sup>

#### **4.2.4.2.3 Minderbegabten-Förderung**

Diejenigen, die aufgrund persönlicher Lebensumstände oder Eigenarten die Eingangsanforderungen eines normalen Ausbildungsganges nicht erfüllen könnten, sollten „in einer für sie adäquaten beruflichen Ausbildung“ aufgefangen werden,<sup>1019</sup> worunter Herzog v.a. einfachere „Berufsqualifikationen mit einer weniger theoretisierenden Ausbildung“ versteht.<sup>1020</sup> Er wolle sich nicht „damit abfinden, einen großen Teil der Menschen von vornherein für die Arbeitswelt abzuschreiben“.<sup>1021</sup> Es könne nicht sein, „daß Menschen, die weniger intelligent oder weniger leistungsfähig sind, im Grunde schon beim Abschluß der Schule die Erfahrung machen müssen, daß man sie nicht braucht“.<sup>1022</sup> Erstens gebiete es „die Achtung vor der Würde des Menschen“, auf geringere Begabungen Rücksicht zu nehmen, zugleich sei es „für Wirtschaft wie Gesellschaft allemal billiger, sich um jeden jungen Menschen am Anfang seines beruflichen Werdeganges intensiv zu kümmern, damit er sich im weiteren Verlauf selbst helfen kann, als später einen gescheiterten Menschen ein Leben lang unterstützen zu müssen“.<sup>1023</sup>

### **4.2.5 Tertiärer Bereich**

#### **4.2.5.1 Aufgabenbeschreibung**

Zweck der Hochschulen sei vor allem, aber nicht ausschließlich die „berufsvorbereitende Bildung und Ausbildung“ der Studenten.<sup>1024</sup> Ein leistungsfähiges Hochschulsystem müsse neben einer guten Ausbildung der Studenten ebenso eine hervorragende Forschung ermöglichen.<sup>1025</sup> Die Ansprüche der Forscher und die Bedürfnisse der Studenten müßten in ein für beide Teile bekömmliches Gleichgewicht gebracht werden.<sup>1026</sup>

Die Förderung begabter und motivierter junger Menschen gehöre unbestreitbar zu den ganz wichtigen Aufgaben unseres Bildungssystems.<sup>1027</sup> Neben der Förderung zukünftiger Eliten sei der Aufbau eines breiten Stammes an „Durchschnittsakademikern“ ebenso entscheidend,<sup>1028</sup> es sei also geboten, die Besten zu fördern, ohne die Durchschnittlichen aus dem Auge zu verlieren.<sup>1029</sup>

<sup>1017</sup> Herzog (1996), S. 55 ; (1998a), S. 339

<sup>1018</sup> Herzog (1998b), S. 216

<sup>1019</sup> Herzog (1996), S. 55; (2000a), S. 291

<sup>1020</sup> Herzog (1998b), S. 560

<sup>1021</sup> Herzog 1996), S. 746

<sup>1022</sup> Herzog (1996), S. 740

<sup>1023</sup> Herzog (1996), S. 55f. Analog in Herzog (2000a), S. 291.

<sup>1024</sup> Herzog (1996), S. 317

<sup>1025</sup> Herzog (1996), S. 317

<sup>1026</sup> Herzog (1996), S. 317

<sup>1027</sup> Herzog (1996), S. 607

<sup>1028</sup> Herzog (1998a), S. 378. Ähnlich: (1998b), S. 550)

<sup>1029</sup> Herzog (1998a), S. 35

Herzog stellt klar, die Hochschulen müßten für alle Bevölkerungsgruppen gleichermaßen offen stehen, damit Bildung ihre Funktion als Sprungbrett des sozialen Aufstiegs erfüllen könne.<sup>1030</sup> Ohne solche Offenheit würden sie zu „Monumenten des Stillstands statt zu Motoren der Erneuerung“.<sup>1031</sup>

Auffälligerweise plädiert Herzog aber nicht für eine spezielle Förderung weniger Begabter im Hochschulbereich, daher ist davon auszugehen, daß Herzog diese in anderen Bildungsangeboten besser aufgehoben wähnt.

Welche Anregungen gibt Herzog im einzelnen zum Thema Eliteförderung im Bereich der Hochschule?

Dietrich Schwanitz ist der Ansicht, die Hochschulreform der 70er Jahre habe „die Universität so umgekrempelt, daß es schwer geworden ist, Leistungswillige und Begabte zu identifizieren und zu belohnen“; ausgerechnet die Institution, der es um die Ermutigung der Begabtesten gehen sollte, habe eine Ideologie entwickelt, die Leistungen diskreditiert und den Begriff der Elite tabuisiert.<sup>1032</sup> Herzogs Äußerungen gehen, moderater formuliert, in eine ähnliche Richtung:

Die Hochschulen befänden sich im Spannungsfeld „zwischen Massenausbildung und Eliteförderung“.<sup>1033</sup> Herzog hält es aber für „wenig erfolgversprechend“, in Deutschland nach dem Vorbild ausländischer Elitehochschulen bestehende Bildungseinrichtungen zu Anstalten „mit besonderer Höhenluft“ umzustrukturieren, um die begabtesten, leistungsstärksten und motiviertesten jungen Menschen besonders zu fördern.<sup>1034</sup> Zwar räumt Herzog ein, daß die Elite-Universitäten der USA zweifellos eine der wichtigsten Quellen der sogenannten „soft power“, d.h. des Einflusses durch Intelligenz sei, da die stärkste kulturelle Ausstrahlung, die dezentral von einem Land ausgehen könne, in der Qualität der Bildungseinrichtungen liege.<sup>1035</sup> Doch warnt er davor, das „oft leichthin bemühte Vorbild der Elite-Universität“ entspreche nicht durchgängig der amerikanischen Wirklichkeit.<sup>1036</sup> Außerdem legt Herzog Wert auf die Feststellung, Hochbegabte gebe es in der Breite unseres Bildungssystems überall, und sie sollten auch dort Förderung finden, wo sie nicht nur unter ihresgleichen seien.<sup>1037</sup> Herzog äußert dennoch Sympathie für die Idee, die Mittelzuweisung an Hochschulen zumindest auch daran zu orientieren, wie die Studenten abschneiden, anstatt nur auf die Kopffzahlen zu achten.<sup>1038</sup>

Herzog definiert Begabtenförderung als „lohnenswerte Bemühung“, Begabte dazu zu bewegen, Intelligenz nicht nur für die eigene Karriere oder den eigenen Wohlstand zu nutzen, sondern auch in den Dienst des Gemeinwesens zu stellen.<sup>1039</sup> Sie finde im Hochschulbereich meist nicht unmittelbar durch den Staat, sondern wegen der „wohltuenden Pluralität“ über verschiedene „Mittler“ statt.<sup>1040</sup> Herzog begrüßt diese privaten Initiativen, u.a. weil das be-

<sup>1030</sup> Herzog (1998b), S. 421

<sup>1031</sup> Herzog (1998b), S. 421

<sup>1032</sup> Schwanitz, Dietrich in: Bissinger (1997), S. 224

<sup>1033</sup> Herzog (1998a), S. 34

<sup>1034</sup> Herzog (1998a), S. 34

<sup>1035</sup> Herzog (1996), S. 667

<sup>1036</sup> Herzog (1998a), S. 457

<sup>1037</sup> Herzog (1998a), S. 34

<sup>1038</sup> Herzog (1998a), S. 34

<sup>1039</sup> Herzog (1995), S. 326

<sup>1040</sup> Herzog (1996), S. 616. Gemeint sind die 10 Begabtenförderungswerke „Studienstiftung des Deutschen Volkes“, Cusanuswerk – Bischöfliche Studienförderung“, „Evangelisches Studienwerk – Villigst“, „Hans-Böckler-

stehende Bildungssystem Hochbegabte eher behindere als fördere.<sup>1041</sup> Die Begabtenförderungswerke in Deutschland beschritten den Weg der „umfassenden Individualförderung“.<sup>1042</sup> Herzog begrüßt diese Strategie; nur in einem „balancierten Verhältnis von Begabung, Motivation und den je besonderen Lebensumständen“ könne eine Persönlichkeit heranreifen, die für komplexe Leitungs- und Entscheidungsaufgaben gerüstet sei.<sup>1043</sup> Fachliche Kompetenz müsse durch soziale Kompetenz und auch durch die Fähigkeit, mit der eigenen Lebensgeschichte verantwortlich umzugehen, ergänzt werden.<sup>1044</sup>

Konsequenterweise nennt Herzog ausschließlich Elemente der Persönlichkeitsbildung, nicht der Fachausbildung als Aufgabe der Begabtenförderungswerke. Elitebildung könne sich in einer menschlichen Gesellschaft nicht einfach darauf beschränken, die Gesetze der biologischen Evolution zu kopieren; der wahrhaft menschliche Begriff von „gut“ habe – bezogen auf Hochbegabte – abgesehen vom wissenschaftlichen Erfolg vor allem auch mit zwischenmenschlicher „Güte“ zu tun.<sup>1045</sup>

Auf welche praktische Weise unterstützen die Begabtenförderungswerke Hochbegabte?

- primär durch finanzielle Förderung, um ein zügiges Studium zu ermöglichen;<sup>1046</sup>
- durch ideelle Förderung als kompensatorische Ergänzung zur Universität. Darunter faßt Herzog v.a. einen Ausbau interdisziplinären und intellektuellen Austauschs. Begabtenförderung habe nicht das Ziel, z.B. aus einem begabten Physikstudenten einen noch besseren Physiker zu machen. Durch das Exerzitium einer Haltung, der grundlegenden akademischen Tugend des fächerübergreifenden Dialogs sollte die Problemlösungskompetenz gestärkt werden; bei allen heute und in Zukunft entscheidenden Problemen handele es sich schließlich um „Schnittmengenprobleme“;<sup>1047</sup>
- durch eine Förderung von Auslandsaufenthalten, dadurch werde einem „provinziellen Geist“ entgegengewirkt<sup>1048</sup> und
- neben wissenschaftlicher Begabung und intellektueller Brillanz müsse die Entwicklung eines ethischen Profils, einer Verbindung von wissenschaftlicher Leistung und grundlegenden Werthaltungen, angestrebt werden.<sup>1049</sup> Ziel sei ein Mensch, der unkorruptierbar gegen den kurzfristigen Zeitgeist sei, zur Solidarität auch gegenüber scheinbar nicht nützlicher Mitmenschen bereit sei und dessen Vernunft nicht nur von kalter Rationalität und Effizienzorientierung geprägt sei, sondern auch von einer „Herzensbildung“.<sup>1050</sup>

Besondere Sorgfalt mahnt Herzog bei der Auswahl förderungswürdiger Begabter an: Da Deutschlands Zukunft von innovativem Denken abhängt, dieses aber nur von unabhängigen, souveränen – und deshalb manchmal unbequemen – Köpfen geleistet werde, würden in Zu-

---

Stiftung“, „Stiftung der Deutschen Wirtschaft – Studienförderwerk Klaus Murmann“, „Konrad-Adenauer-Stiftung“, „Heinrich-Böll-Stiftung“, „Friedrich-Ebert-Stiftung“, „Friedrich-Naumann-Stiftung“ und „Hans-Seidel-Stiftung“. Im Jahr 2000 kam zusätzlich die „Rosa Luxemburg Stiftung“ hinzu. BMBF (2001), S. 8f

<sup>1041</sup> Herzog (1996), S. 754

<sup>1042</sup> Herzog (1996), S. 612f

<sup>1043</sup> Herzog (1996), S. 612f

<sup>1044</sup> Herzog (1996), S. 613

<sup>1045</sup> Herzog (1996), S. 617

<sup>1046</sup> Herzog (1996), S. 610

<sup>1047</sup> Herzog (1996), S. 611f

<sup>1048</sup> Herzog (1996), S. 613

<sup>1049</sup> Herzog (1996), S. 614

<sup>1050</sup> Herzog (1996), S. 614

kunft nicht diejenigen entscheidend sein, die „im wissenschaftlichen oder politischen Windkanal die geringsten Widerstandswerte“ erzielten.<sup>1051</sup> Für solche unbequemen Köpfe müsse Platz in den Förderungswerken sein.<sup>1052</sup>

#### 4.2.5.2 Zustandsbeschreibung

Die Universitäten könnten auf eine glanzvolle Vergangenheit zurückblicken,<sup>1053</sup> eigentlich sei es ein „historisches Wunder“, daß diese „Einrichtung aus dem Feudalzeitalter“ sich bis heute erhalten habe und immer noch so gut funktioniere, daß man sich eine Alternative kaum denken könne.<sup>1054</sup> Doch dürften die Universitäten nicht nur auf ihre Vergangenheit zurückschauen: ihre Aufgabe sei die Vorbereitung der Jugend auf die Zukunft und damit der Blick nach vorne.<sup>1055</sup> Es gelte, den Chancen und Herausforderungen, die das Ende der Teilung Europas und die rasanten weltweiten Veränderungen in Wirtschaft und Wissenschaft mit sich brächten, auch in den Universitäten gerecht zu werden.<sup>1056</sup> Man könne nicht sagen, daß der Zustand der heutigen Universitäten der bestmögliche sei.<sup>1057</sup>

Universitäten seien heute „Massen-“ oder „Großbetriebe“; ein Viertel jedes Geburtsjahrganges dränge, mit steigender Tendenz, in die Hochschulen.<sup>1058</sup> An über 300 Hochschulen studierten mehr als 1,8 Millionen Studenten; viele Hörsäle seien so überfüllt, daß die Vorlesungen per Video auf die Flure übertragen werden müßten.<sup>1059</sup> Frustration, Masse statt Klasse und überlange Studienzeiten seien die Folge.<sup>1060</sup> Herzog äußert die Vermutung, daß mancher Student nicht einmal mehr den Namen seines Rektors kenne.<sup>1061</sup> Die Lebenswirklichkeit heutiger Studenten sei nicht mehr so, daß einem umfänglichen Studium generale ein spezifischer Studienschwerpunkt folge, der dann mit einem Examen abgeschlossen werde: für die überwiegende Zahl gehe es schlicht um eine für den Arbeitsmarkt qualifizierende Ausbildung.<sup>1062</sup> Dieses arbeitsmarktorientierte Studienziel werde aber keineswegs immer zielstrebig angestrebt; eher Regel als Ausnahme sei ein Studium, das schlecht beraten beginne, wenig sinnvoll strukturiert durchgeführt werde und – im positiven Fall – meist zu spät mit dem Erfolg eines Studienabschlusses gekrönt werde, nicht selten aber auch ohne Abschluß versande.<sup>1063</sup>

Herzog beklagt, daß die Worte „Service“ und „Kundenorientierung“ auf dem Campus noch immer Fremdwörter seien; noch immer gebe es Bibliotheken, die um 16:30 Uhr ihre Pforten schlossen, noch immer würden als Folge schlechter Studienbetreuung und -beratung Begabungen verkümmern oder in andere Länder abwandern.<sup>1064</sup> Dabei seien Hochschulen

---

<sup>1051</sup> Herzog (1996), S. 617

<sup>1052</sup> Herzog (1996), S. 617

<sup>1053</sup> Herzog (1998b), S. 418

<sup>1054</sup> Herzog (1998b), S. 134f

<sup>1055</sup> Herzog (1998b), S. 418

<sup>1056</sup> Herzog (1998a), S. 560

<sup>1057</sup> Herzog (1998b), S. 135

<sup>1058</sup> Herzog (1998a), S. 29; (1998b), S. 134

<sup>1059</sup> Herzog (1996), S. 671

<sup>1060</sup> Herzog (1996), S. 672

<sup>1061</sup> Herzog (1998b), S. 134

<sup>1062</sup> Herzog (1998a), S. 29

<sup>1063</sup> Herzog (1998a), S. 29

<sup>1064</sup> Herzog (1998b), S. 218

„Dienstleistungszentren“, keine „philantropischen Inseln abstrakten Diskurses“. <sup>1065</sup> Dementsprechend seien sie einem Legitimationsdruck ausgesetzt. <sup>1066</sup>

#### 4.2.5.3 Veränderungsvorschläge

Alle notwendigen Diskussionen zur Reform der Hochschulen seien längst geführt, die Vorschläge lägen seit langem auf dem Tisch; jetzt sei Handeln gefragt. <sup>1067</sup> Deutschland habe kein Ideen-, sondern ein Handlungs- und Vollzugsdefizit; „das Tempo der Umsetzung“ sei das Problem. <sup>1068</sup>

Bei der Evaluierung und Umstrukturierung der Hochschulen im Osten Deutschlands nach der Wende seien, z.B. vom Wissenschaftsrat, wertvolle Erfahrungen im Aufbau neuer Hochschulstrukturen gesammelt worden, die auch bei den weiteren Arbeiten zur Neugestaltung des Bildungs- und Wissenschaftssystem von Nutzen sein könnten. <sup>1069</sup>

Zu einzelnen Fachbereichen gibt Herzog keine Anregungen mit Ausnahme des Jurastudiums, dort hält er eine frühzeitige Auffächerung des Studiums "etwa in Justiz-, Verwaltungs- und Wirtschaftsjurisprudenz" für sinnvoller als das bestehende Systems des "Einheitsjuristen" oder "Volljuristen". <sup>1070</sup>

#### 4.2.5.3.1 Abbau der Überlastung der Hochschulen

In einem Namensartikel für die Wochenzeitung "Die Zeit" <sup>1071</sup> skizziert Herzog im Januar 1998 einen Lösungsweg, das "Hauptübel der heutigen Hochschullandschaft", die Überlastung der Hochschulen durch zu hohe Studentenzahlen, zu entschärfen: Im Mittelpunkt müsse das Ziel stehen, das Zahlenverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden günstiger zu gestalten, um einerseits die Lehre und die Betreuung der Studenten zu verbessern und andererseits den Professoren die notwendige Zeit für die Forschung zu garantieren. Herzog spricht sich dagegen aus, die bestehenden Strukturen einfach materiell und personell zu erweitern; er plädiert für eine spürbare Senkung der Studentenzahlen. Diese – schlägt Herzog vor – solle aber nicht durch eine Verminderung des Prozentsatzes, der aus jedem Jahrgang an die Hochschule gehen, angestrebt werden; er hält eine Senkung der Studentenzahlen durch eine Verringerung der durchschnittlichen Verweildauer für erreichbar. Wie er das erreichen möchte, ist unter 4.1.3.2 beschrieben.

Darüber hinaus werde man über eine Erhöhung der Konkurrenz der Hochschulen untereinander um Studenten nachdenken müssen. <sup>1072</sup> Herzog sieht eine denkbare Verstärkung der Auswahlrechte der Hochschulen und ein Werben der Hochschulen um Studenten nicht als Widerspruch, sondern als sinnvolle Kombination:

Den Hochschulen sollten wirksame Auswahlrechte eingeräumt werden; nicht jeder Abiturient müsse wirklich überall jedes Fach studieren können. <sup>1073</sup> Beispielsweise könnten die Abiturfächer bei den Studienfächern unterschiedlich gewichtet werden; auch hinter gleichen

---

<sup>1065</sup> Herzog (1998a), S. 27f

<sup>1066</sup> Herzog (1998a), S. 27f

<sup>1067</sup> Herzog (1998a), S. 28f; 536

<sup>1068</sup> Herzog (1998a), S. 28f; 536

<sup>1069</sup> Herzog (2000a), S. 302; (1998a), S. 454; (1998b), S. 163, 345

<sup>1070</sup> Herzog (1998c)

<sup>1071</sup> Herzog (1998c)

<sup>1072</sup> Herzog (1996), S. 672

<sup>1073</sup> Herzog (1998a), S. 30



Abiturdurchschnittsnoten steckten unterschiedliche Begabungen.<sup>1074</sup> Auf diese Weise könnten Hochschulen besondere Profile bilden, die Konkurrenz und Wettbewerb stärken und Studenten und Professoren dort binden, wo sie am effektivsten arbeiteten.<sup>1075</sup>

Die Auswahl von Studierenden dürfe aber nicht zum Selbstzweck werden, sondern die Auswahl von Studierenden sei als klares Signal zu werten: „Wir wollen euch haben und übernehmen damit auch die große Verantwortung für die wertvollste Zeit eures Lebens. Wir kümmern uns um euch durch optimale Beratung und Betreuung von Anfang an“.<sup>1076</sup> Wenn sich beispielsweise eine Hochschule für obligatorische Auslandsjahre ihrer Studenten entscheide und diese Modell zu besseren Einstiegschancen im Berufsleben führe, würden die Studenten deswegen dorthin wandern; wenn sich eine andere Hochschule in einem Fach zu einem „centre of excellence“ entwickle, würden die besten Professoren und Studenten dort Schlange stehen.<sup>1077</sup> Wenn andere Universitäten mehr Praxisteile in die Studiengänge bauten, erfahrene Wirtschaftsfachleute als Dozenten beriefen und das Fach „Unternehmensgründung“ als Pflichtfach einführten, werde das die innovationsfreudigsten und kreativsten Teile der Jugend anziehen.<sup>1078</sup>

Herzog äußert die Vermutung, daß es vielen Studierenden nicht klar sei, „daß sie es sein könnten“, die so den Zustand der Reformunfähigkeit am wirksamsten beheben könnten.<sup>1079</sup>

Der beschriebene Weg würde auch den „größten Anachronismus unseres Hochschulwesens“, die ZVS (=zentrale Vergabe von Studienplätzen) allmählich überflüssig machen.<sup>1080</sup>

#### **4.2.5.3.2 mehr Wettbewerb**

##### **4.2.5.3.2.1 existierender internationaler Wettbewerb**

Mit der politischen Öffnung gehe eine weltweite Offenheit der Märkte einher; inzwischen existiere nicht nur ein weltweiter Markt für Produkte und für Kapital, sondern auch ein internationaler „Markt für Ideen, für Wissenschaft und Forschung“, ein „Markt für Ausbildung und Studium“.<sup>1081</sup> Er funktioniere, wie alle Märkte, nach dem Wettbewerbsprinzip.<sup>1082</sup> Aus diesem Wettbewerb könnte auch Deutschland nicht austreten, denn die Standards, an denen die Wirtschaft, das Sozialsystem und eben auch die Universitäten gemessen würden, setzten die anderen mit.<sup>1083</sup> Deutschland brauche bislang den internationalen Vergleich insgesamt nicht zu scheuen; zwar blase der Wind heute „sehr viel stärker“, doch hätten die Veränderungen den Vorteil, durch Außendruck Deutschland zur Veränderung und Innovation zu zwingen.<sup>1084</sup>

##### **4.2.5.3.2.2 angestrebter nationaler Wettbewerb**

Mehr Wettbewerb untereinander um gute Ausbildungskonzepte, um qualifizierte Wissenschaftler und motivierte Studenten sei notwendige Voraussetzung.<sup>1085</sup> In einem föderalen Staat mit Länderverantwortung gebe es unterschiedliche Wege für die Hochschulen; auf die

<sup>1074</sup> Herzog (1998b), S. 224

<sup>1075</sup> Herzog (1998a), S. 456; (1998b), S. 224

<sup>1076</sup> Herzog (1998), S. 224

<sup>1077</sup> Herzog (1998b), S. 225

<sup>1078</sup> Herzog (1998b), S. 225

<sup>1079</sup> Herzog (2000a), S. 435

<sup>1080</sup> Herzog (2000a), S. 435

<sup>1081</sup> Herzog (1998a), S. 561

<sup>1082</sup> Herzog (1998a), S. 561

<sup>1083</sup> Herzog (1998a), S. 561

<sup>1084</sup> Herzog (1998a), S. 561; (2000a), S. 532ff

<sup>1085</sup> Herzog (1998a), S. 430f

Dauer sei nur ein Wettbewerb verschiedener Antworten fruchtbar.<sup>1086</sup> Dem Prinzip des „Trial and Error“ müßten wir uns schon deshalb stellen, weil die Hochschulen auf ein Leben vorbereiten müßten, daß wir selbst noch nicht kennen, auf eine Welt, die noch erkundet und zum Teil noch erfunden werden muß, und auf eine Welt, in der Ungewißheit zum bestimmenden Merkmal werden werde.<sup>1087</sup>

Ein Wettbewerb der Hochschulen untereinander habe zudem den Effekt, daß die Besseren prämiert und die Schlechteren identifiziert werden könnten (dann gäbe es halt Universitäten, deren Zertifikat mehr wert sei als das von anderen);<sup>1088</sup> entscheidend sei, daß der Wettbewerb dazu zwingt, aus Qualitätsvergleichen Konsequenzen folgen zu lassen.<sup>1089</sup> Es sei höchste Zeit, sich von dem „Mythos vermeintlicher Gleichheit“ der Hochschulen zu verabschieden.<sup>1090</sup> Daß es bereits Qualitätsunterschiede zwischen den Hochschulen gebe, bestreite wohl niemand.<sup>1091</sup> Beispielsweise werde in der Wirtschaft niemand nur aufgrund „eines Stückes Papier mit einer Note“ eingestellt, überall wisse man, daß es zwischen den einzelnen Fachbereichen und Universitäten große Unterschiede bei den Forschungsleistungen, bei der personellen und finanziellen Ausstattung, bei dem Lehrangebot und bei der Notengebung gebe.<sup>1092</sup> Daher gehe es darum, jetzt objektive Verfahren zu schaffen, um diese Qualitätsunterschiede sichtbar und wirksam (durch Belohnung von guten und Sanktionierung von schlechten Leistungen durch die Entziehung von Ressourcen) zu machen.<sup>1093</sup>

Aus drei Gründen sollten so schnell wie möglich objektive Evaluations- und Differenzierungsmodelle entwickelt werden:

- erstens um der Studenten willen, die bereits vor Beginn ihres Studiums wissen sollten, wo sie ihre Zeit und ihre Anstrengungen investieren sollten,<sup>1094</sup>
- zweitens aus einer Schuldigkeit der Hochschulen gegenüber den öffentlichen Geldgebern<sup>1095</sup> und
- drittens, da die Medien, sollten sich die Hochschulen einem Ranking verweigern, selber nach „eher zweifelhaften Kriterien“ Rankings erstellen würden.<sup>1096</sup>

Der angestrebte Wettbewerb sei allerdings mit der Sicherung eines Freiraumes für ungebundene Forschung zu verbinden, die ja auch eine Voraussetzung für Innovation und Qualität sei.<sup>1097</sup> Herzog äußert zudem Sympathie für die Existenz privater Universitäten in diesem Wettbewerb; diese sollten das öffentliche Hochschulsystem ergänzen, nicht ersetzen.<sup>1098</sup>

Natürlich seien ihm die „mental Reserven gegen solche Grenzverwischungen zwischen dem öffentlichen und privaten Sektor bekannt“, diese nehme er auch ernst, doch warnt er vor einer alternativlosen Versteinerung von Strukturen in einer „unseligen Gemengelage“ aus gewachsenen Apparaten, verfestigtem Dienstrecht und mentalen Vorbehalten.<sup>1099</sup> Er sei

---

<sup>1086</sup> Herzog (1998a), S. 30

<sup>1087</sup> Herzog (2000a), S. 429f

<sup>1088</sup> Herzog (1998a), S. 430f

<sup>1089</sup> Herzog (1998a), S. 28

<sup>1090</sup> Herzog (1998b), S. 223

<sup>1091</sup> Herzog (1998b), S. 345

<sup>1092</sup> Herzog (1998b), S. 223

<sup>1093</sup> Herzog (1998b), S. 223, 345

<sup>1094</sup> Herzog (1998b), S. 223

<sup>1095</sup> Herzog (1998b), S. 223

<sup>1096</sup> Herzog (1998b), S. 223f, 345

<sup>1097</sup> Herzog (1998a), S. 457

<sup>1098</sup> Herzog (1998a), S. 38

<sup>1099</sup> Herzog (1998a), S. 39

zwar nicht unbedingt der Meinung, deutsche Universitäten seien nur durch Druck von außen reformierbar, doch vielleicht bräuchten sie tatsächlich die Konkurrenz privater Universitäten im amerikanischen Stil.<sup>1100</sup>

#### 4.2.5.3.3 Differenzierung

Die Erwartungen von Studenten, Wissenschaftlern und Unternehmern an ein Studium seien höchst unterschiedlich:

Der eine verspricht sich vom Studium eine kompakte Berufsvorbereitung, dem anderen geht es eher um Persönlichkeitsbildung. Der begabte Student möchte eine frühe Vertiefung des Stoffes im Studium, dem weniger ambitionierten geht es nur um ein Überblickwissen und um den schnellen Weg zur beruflichen Verantwortung. Mancher Wissenschaftler wird sagen, daß exzellente Forschungsleistungen noch mehr Spezialisierungen im Studium verlangen. Dem Unternehmer wiederum sind die Hochschulabsolventen schon heute oft zu alt und mit zuwenig verwertbarem Wissen für die Berufspraxis ausgestattet.<sup>1101</sup>

Die Antwort auf die differenzierten Erwartungen könne nur lauten: größtmögliche Differenzierung auch bei den Bildungsangeboten.<sup>1102</sup>

Bei der Hochspezialisierung vieler Unternehmen lasse es sich nicht vermeiden, daß Unternehmen betriebsinterne Zusatzausbildungen für junge Universitätsabsolventen finanzieren müßten, um diese auf die Arbeitswirklichkeit vorzubereiten.<sup>1103</sup> Doch die Hochschulen „haben hier zu tun, wozu sie imstande sind“; wenn bis zu vierzig Prozent eines Jahrgangs studierten, sei es unrealistisch zu erwarten, jedem stünden die klassischen Akademikerlaufbahnen offen – zudem im gewünschten Fachgebiet; es müsse vermieden werden, „Tausende von hochintelligenten Menschen am Arbeitsmarkt vorbei auszubilden“.<sup>1104</sup> Praktische Berufsvorbereitung sollte daher vom ersten Semester als integraler Bestandteil eines Studiums angeboten werden.<sup>1105</sup>

Herzog verweist zudem auf die an amerikanischen Universitäten angebotenen „Career-Centers“, in denen sich Absolventen und zukünftige Arbeitgeber begegnen könnten und mit denen eine direkte Verbindung zwischen Hochschule und Berufswelt geschaffen sei, die beide Seiten zwingt, ihre Ansprüche und Angebote immer wieder aufeinander abzustimmen.<sup>1106</sup>

Die Hochschulen müßten wieder begreifen, daß sie auch eine Mitverantwortung für den beruflichen Verbleib ihrer Schützlinge trügen.<sup>1107</sup> Natürlich sei von jedem Hochschulabgänger genügend Selbständigkeit zu erwarten, den eigenen Weg in das Berufsleben zu gehen, doch eine Hochschule könne die Qualität ihrer Ausbildung nur überprüfen, wenn sie auch „handfeste Daten über die beruflichen Werdegänge ihrer früheren Studenten“ auswerte.<sup>1108</sup> „Jedes Wirtschaftsunternehmen“ wisse heute „alles über den Verbleib seiner Produkte und über die Abnehmer seiner Dienstleistung.“<sup>1109</sup>

---

<sup>1100</sup> Herzog (1995), S. 146f

<sup>1101</sup> Herzog (1998b), S. 219f

<sup>1102</sup> Herzog (1998b), S. 220

<sup>1103</sup> Herzog (1998b), S. 216f

<sup>1104</sup> Herzog (1998b), S. 216

<sup>1105</sup> Herzog (2000a), S. 439

<sup>1106</sup> Herzog (1998b), S. 217

<sup>1107</sup> Herzog (2000a), S. 439

<sup>1108</sup> Herzog (1998b), S. 217

<sup>1109</sup> Herzog (1998b), S. 217

#### 4.2.5.3.4 strukturelle Veränderungen

Herzog bezweifelt, daß die Strukturen der deutschen Hochschulen geeignet sind, die veränderten Herausforderungen zu bewältigen.<sup>1110</sup> Im internationalen Wettbewerb könnten sie nur bestehen, wenn sie nicht durch ein zu engmaschiges Normennetz gefesselt, sondern mit wirklicher Autonomie und Selbstverwaltung ausgestattet würden, aus der ihnen natürlich auch die entsprechende Verantwortung erwachse.<sup>1111</sup>

##### 4.2.5.3.4.1 Dienst- und Tarifrecht

Herzog kritisiert, daß ein Teil des wissenschaftlichen Nachwuchses [die Habilitierenden] in „altertümlichen Abhängigkeitsverhältnissen unter der Patronage von Ordinarien“ lebte, anstatt, wie andernorts, durch eigenverantwortliche Forschung die produktivsten Lebensjahre bestmöglich zu nutzen.<sup>1112</sup> So frustriere die Universität viele junge Talente, die dann entweder in die Wirtschaft wechselten oder auf ihren vergleichsweise niedrigen Stellen sitzen blieben, „bis sie endlich aufgehört haben, Talente zu sein“.<sup>1113</sup> Zudem sei eine Rekrutierung wissenschaftlichen Nachwuchses allein aus dem Kreis der Habilitierten weder möglich noch sinnvoll.<sup>1114</sup>

Der mittlerweile vom Kabinett verabschiedete Entwurf des BMBF für die Dienstrechtsreform an den Hochschulen enthält wesentliche Elemente dieser Forderung: „mit der Einführung einer Juniorprofessur soll erreicht werden, daß junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in ihrer kreativsten Phase mit Ende 20 und Anfang 30 selbständig und unabhängig lehren und forschen können“. Die Habilitation wird abgeschafft.<sup>1115</sup>

Als zweiten Punkt kritisiert Herzog, derzeit gebe es eine einzige und hohe Zugangsschwelle für die wissenschaftliche Karriere an den Universitäten: die Ernennung zum Professor; danach seien die Leistungsanreize im Vertrauen auf den Idealismus aber nur noch gering.<sup>1116</sup> Herzog empfiehlt, neben den Leistungen in der Forschung auch die Qualität der Lehre und der Betreuung der Studierenden zur Bestimmung von wissenschaftlichen Karrieren heranzuziehen.<sup>1117</sup> Herzog fordert eine grundlegende Änderung des Dienst- und Tarifrechts, um leistungsorientiert für besondere Lehr- und Betreuungsleistungen materielle Leistungen geben zu können.<sup>1118</sup> Es müßten sinnvolle Systeme entwickelt werden, die die Leistungs- und Qualitätsmessung mit direkten Geldzuteilungen verknüpfen.<sup>1119</sup> Auch diese Forderung findet seine Erfüllung in dem o.g. Entwurf des BMBF für die Dienstrechtsreform an den Hochschulen, der die Einführung von Leistungskriterien bei der Besoldung von Professorinnen und Professoren vorsieht. Zu einem Mindestgehalt soll ein variabler Gehaltsbestandteil angerechnet werden, der sich „aus der Bewertung von Leistung in Lehre und Forschung oder der Studienbetreuung zusammensetzt“.<sup>1120</sup>

---

<sup>1110</sup> Herzog (1998a), S. 30

<sup>1111</sup> Herzog (1998a), S. 39; 536

<sup>1112</sup> Herzog (1998b), S. 218

<sup>1113</sup> Herzog (2000a), S. 433

<sup>1114</sup> Herzog (1995), S. 531

<sup>1115</sup> Konzept für die Dienstrechtsreform (BMBF), S. 6; 11f

<sup>1116</sup> Herzog (2000a), S. 432

<sup>1117</sup> Herzog (2000a), S. 432

<sup>1118</sup> Herzog (2000a), S. 433

<sup>1119</sup> Herzog (2000a), S. 432

<sup>1120</sup> Konzept für die Dienstrechtsreform (BMBF), S. 13ff

Herzog setzt sich zudem für eine besondere Frauenförderung ein; die gegenwärtigen Zahlen legten den Eindruck nahe, daß die Universitäten und Forschungseinrichtungen – zumindest, was die Personalpolitik betreffe – die letzten Bastionen des 19. Jahrhunderts sein könnten.<sup>1121</sup>

#### 4.2.5.3.4.2 Leitungsstrukturen

Bei dem „zweifellos wichtigen Bemühen um Professionalisierung der Leitungsstrukturen von Universitäten“ müsse verhindert werden, daß die Universität allzu unreflektiert mit einem Wirtschaftsunternehmen gleichgesetzt und gleichbehandelt werde.<sup>1122</sup> Herzog läßt die Frage unbeantwortet, ob das „über 600 Jahre tradierte Kollegialitätsprinzip zugunsten einer stärkeren Hierarchisierung der Universität“ aufgegeben werden solle.<sup>1123</sup> Sollte allerdings am Kollegialitätsprinzip festgehalten werden, müsse darunter mehr verstanden werden als „eine akademische Variante des Prinzips 'keine Krähe hackt der anderen ein Auge aus'“.<sup>1124</sup>

#### 4.2.5.3.4.3 Studienabbruch / Studienabschlüsse / modularer Studienaufbau

Nicht selten sei zwar ein Absprung in den Arbeitsmarkt oder in die Selbständigkeit und nicht individuelles Versagen der Grund für einen Studienabbruch, doch weder sollten der Studienabbruch „als naturgegeben“ hingenommen werden noch zum denkbaren Ziel eines Studiums umstilisiert werden, denn einerseits würden damit knappe Kapazitäten für andere blockiert, und andererseits sollten gerade auch die nicht gescheiterten, wagemutigen Abbrecher die Chance eines – wenn vielleicht auch minderqualifizierten – Abschlusses haben.<sup>1125</sup> Herzog betont damit die Notwendigkeit, Zwischenabschlüsse unterhalb des Diploms oder Staatsexamens einzuführen; die 1998 vom Deutschen Bundestag verabschiedete Novelle des Hochschulrahmengesetzes, die eine Zweiteilung des Studiums in Bachelor und Master ermöglicht, findet seine ausdrückliche Zustimmung.<sup>1126</sup>

Herzog warnt allerdings vor einer rein semantischen Kosmetik, die Zwischenprüfungen in Bachelor-Grade und den Magister in den Master umtaufe; es müsse gelingen, in dem neuen modularen System den Studienaufbau grundlegend neu zu strukturieren.<sup>1127</sup> Das Grundstudium müsse für alle ein breites Basiswissen und eine profunde Methodenkenntnis vermitteln, das Hauptstudium dagegen sei für eine geringere Anzahl von Studenten in aufgefächerten Studiengängen und für die wenigen Studenten, die den Weg in die Wissenschaft gehen wollten.<sup>1128</sup> Diese Zweiteilung

- stärke das Selbstvertrauen der Studierenden durch eine vorzeigbare Qualifikation,<sup>1129</sup>
- steigere die internationale Attraktivität der deutschen Hochschulen<sup>1130</sup> (vgl. Kapitel 4.1.4.2.2),
- trage zu einer Verkürzung der Studienzeiten bei<sup>1131</sup> (vgl. Kapitel 4.1.3.2).

<sup>1121</sup> Herzog (1995), S. 531

<sup>1122</sup> Herzog (1998a), S. 456

<sup>1123</sup> Herzog (1998a), S. 457

<sup>1124</sup> Herzog (1998a), S. 457

<sup>1125</sup> Herzog (1998a), S. 33

<sup>1126</sup> Herzog (2000a), S. 302. Vgl. HRG „neu“, §19 und KMK/HRK (1999)

<sup>1127</sup> Herzog (1998b), S. 221

<sup>1128</sup> Herzog (1998b), S. 221

<sup>1129</sup> Herzog (1998a), S. 37

<sup>1130</sup> Herzog (2000a), S. 302

<sup>1131</sup> Herzog (2000a), S. 302

Bezüglich der Vergleichbarkeit der Universitäts- und Fachhochschulabschlüsse fordert Herzog, die „Durchlässigkeiten“ zwischen Universitäten und Fachhochschulen müßten erhöht werden.<sup>1132</sup> Die Fachhochschulen seien inzwischen „aus dem Schatten der Universitäten“ getreten, sowohl was die Studentenzahlen als auch was die Qualität der Ausbildung anbelange, dennoch würden die Fachhochschulabgänger bei der Entlohnung ein Leben lang gegenüber Universitätsabsolventen benachteiligt, auch sei es für sie nicht leicht, ihr Können durch akademische Weiterqualifizierung, etwa durch eine Promotion, unter Beweis zu stellen.<sup>1133</sup>

## **4.2.6 Forschung**

### **4.2.6.1 Aufgabenbeschreibung**

Wissenschaftliche Forschung sei die „wichtigste Quelle zur technischen Innovation“.<sup>1134</sup> Diskussionen, ob Grundlagenforschung oder angewandte Forschung (Industrieforschung), universitäre oder außeruniversitäre Forschung wichtiger seien, lehnt Herzog kategorisch ab.<sup>1135</sup> Er habe die „Begriffsteilung“ in Grundlagenforschung und angewandte Forschung ohnehin nie verstanden.<sup>1136</sup> Herzog weist deutlich darauf hin, daß die Grundlagenforschung langfristig oft durchaus anwendungsorientiert sei.<sup>1137</sup> Grundlagenforschung sei insofern eine Zukunftsinvestition: Heute lebten wir „von der Grundlagenforschung von vor 30 oder 40 Jahren.“<sup>1138</sup> Nur Spitzenleistungen in der Forschung garantierten uns einen Spitzenplatz unter den Industrienationen der Zukunft.<sup>1139</sup>

### **4.2.6.2 Zustandsbeschreibung**

Herzog beschreibt das Forschungssystem in Deutschland als „hoch differenziert und dezentral“, dies sei ein Vorteil, der nicht mit großflächiger Schwerpunktsetzung zunichte gemacht werden sollte.<sup>1140</sup> Allerdings müsse so ein System „hoch vernetzt sein und ausreichende Flexibilität und Dynamik zeigen“, dies sei gegenwärtig nicht immer der Fall.<sup>1141</sup> So konstatiert Herzog Defizite in der Mikroelektronik, der Informationstechnik und der modernen Bio- und Gentechnologie; der Anschluß an neue Technologien drohe verloren zu gehen.<sup>1142</sup> Vor allem in der Grundlagenforschung werde „zuwenig Geduld, zuwenig gute Nerven und auch zuwenig guter Einsatz, auch finanzieller Einsatz“ eingebracht.<sup>1143</sup>

---

<sup>1132</sup> Herzog (1998b), S. 220

<sup>1133</sup> Herzog (1998b), S. 220

<sup>1134</sup> Herzog (1995), S. 143

<sup>1135</sup> Herzog (1995), S. 143, 251

<sup>1136</sup> Herzog (1998a), S. 562. Dennoch folgt er in seinem Sprachgebrauch dieser Begriffsteilung; vgl. v.a. (1996), S. 243

<sup>1137</sup> Herzog (1996), S. 174

<sup>1138</sup> Herzog (1998b), S. 727

<sup>1139</sup> Herzog (1998a), S. 38

<sup>1140</sup> Herzog (1996), S. 174

<sup>1141</sup> Herzog (1996), S. 174

<sup>1142</sup> Herzog (1996), S. 523

<sup>1143</sup> Herzog (1998b), S. 727

### 4.2.6.3 Veränderungsvorschläge

#### 4.2.6.3.1 rasche wirtschaftliche Verwertung von Forschungsergebnissen

Herzog äußert die Einschätzung, daß in Deutschland im Forschungsbereich nicht die Erkenntnis-, sondern die Umsetzungshürden das Problem seien.<sup>1144</sup> Herzog erinnert an die "historische Tatsache", daß die deutsche Forschung von der Mitte des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts führend gewesen sei; gleichzeitig habe es die deutsche Unternehmerschaft verstanden, die Ergebnisse der deutschen Forschung zu nutzen.<sup>1145</sup> Deutschland habe zu den technologischen Pionieren mit allen damit verbundenen Wohlstandsgewinnen gehört; diese gegenseitige Mobilisierung von Wissenschaft und Wirtschaft gelte es zu erneuern.<sup>1146</sup> Die gegenwärtige Situation sieht Herzog negativer: Viele neue Schlüsseltechnologien (in der Vergangenheit u.a. der Computer, der Mikroprozessor, das Telefax und die Compact-Disc) seien in Deutschland erfunden und entwickelt worden, würden aber zunächst und vor allem von japanischen oder amerikanischen Firmen vermarktet.<sup>1147</sup>

Herzog warnt, wenn wir die „Anwendung und ökonomische Nutzung“ der Forschung „aus dem Auge verlieren, dann werden wir die Basis unserer künftigen Existenz untergraben“.<sup>1148</sup>

Seit Beginn der achtziger Jahre erkenne man in Deutschland immer mehr, daß die entscheidenden Probleme nicht bei der Gewinnung, sondern bei der wirtschaftlichen Verwendung und Umsetzung technischen Wissens in Produkte liegen.<sup>1149</sup>

Herzog betont, ohne zwischen geisteswissenschaftlichen oder technisch- / naturwissenschaftlichen Fächern zu differenzieren, Forschung sei immer auch eine „Suche nach Wahrheit“,<sup>1150</sup> und es könne nicht ausschließlich an die Verwertung der Ergebnisse und ihren Nutzen gedacht werden.<sup>1151</sup> Dennoch dominiert bei ihm die funktionelle Sicht der Forschung: sie sei die „Voraussetzung für Technikentwicklung und diese wiederum die Voraussetzung für wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit“.<sup>1152</sup> Es sei nicht „unanständig“, Forschungsergebnisse zu vermarkten, sondern das sei die „Grundvoraussetzung unseres künftigen Wohlstandes“.<sup>1153</sup> Nur als „Blaupausen-Produzent“ sei die deutsche Volkswirtschaft nicht überlebensfähig.<sup>1154</sup> Diese Äußerungen lassen eine deutliche Gewichtung auf die technisch-/naturwissenschaftliche Fächergruppen erkennen.

Das Problem liege an der Nahtstelle zwischen Wissenschaft / Forschung und Wirtschaft; dort fehlten Vermittler, die helfen könnten, wissenschaftliche Ergebnisse rascher in der Wirtschaft umzusetzen.<sup>1155</sup> Noch gebe es zu viele Berührungspunkte zwischen Wirtschaft und Forschung,<sup>1156</sup> gerade aber die Hochschulen könnten sich diese nicht leisten.<sup>1157</sup> Es komme darauf an, Transfer und Vernetzung zu praktizieren; Wissenschaftler, Konstrukteure,

<sup>1144</sup> Herzog (1996), S. 247. Zur Bedeutung der raschen Umsetzung von Forschungsergebnissen vgl. bereits Herzog (1973), S. 174

<sup>1145</sup> Herzog (1996), S. 662

<sup>1146</sup> Herzog (1996), S. 662

<sup>1147</sup> Herzog (1995), S. 364; (1996), S. 247, 523, 671; (1998a), S. 710

<sup>1148</sup> Herzog (1998a), S. 38

<sup>1149</sup> Herzog (1996), S. 195

<sup>1150</sup> Herzog (1995), S. 531

<sup>1151</sup> Herzog (1996), S. 316

<sup>1152</sup> Herzog (1996), S. 194f

<sup>1153</sup> Herzog (1995), S. 249

<sup>1154</sup> Herzog (1995), S. 365

<sup>1155</sup> Herzog (1998a), S. 710f

<sup>1156</sup> Herzog (1996), S. 824f

<sup>1157</sup> Herzog (1998a), S. 28

Markt- und Absatzforscher müßten sich „einfach 'zusammensetzen'“. <sup>1158</sup> Grundlagenforschung werde anwendungsbezogen durch Menschen, die die Theorie mit der Praxis verbinden könnten. <sup>1159</sup> Gerade Forschungsmitarbeiter könnten in ihrer täglichen Arbeit sehr früh einen zumindest denkbaren Anwendungsbezug eines Forschungsgegenstandes erkennen; da sollte die Möglichkeit bestehen, „den einen oder anderen Unternehmer oder Manager anzustoßen und ihm zu sagen, [...] da könnte unter Umständen das oder jenes daraus werden“. <sup>1160</sup> Erfahrungsgemäß hätten diejenigen wissenschaftlichen Innovationen die größten Erfolgchancen, bei denen die wirtschaftliche und technische Anwendung bereits in Forschungs- und Entwicklungsarbeiten Beachtung finde. <sup>1161</sup> Es sollte selbstverständlich sein, daß die Forschung an den Hochschulen und in der Wirtschaft „in Sichtnähe zueinander“ blieben. <sup>1162</sup> Herzog fordert mehr gemeinsame Projekte von Wirtschaft und Universität <sup>1163</sup> und bessere Gründungshilfen für junge Technologieunternehmen gerade im universitären Umfeld. <sup>1164</sup> Im Grundsatz sei es völlig unproblematisch, wenn sich durch public-private partnership Berührungspunkte und Schnittmengen zwischen dem öffentlich finanzierten Hochschulbereich und privat finanzierten Aufträgen ergäben, solange keine Abhängigkeiten mit illegitimer Einflußnahme entstünden. <sup>1165</sup> Herzog warnt vor „Extrempositionen“: der Wissenschaftler, der auf die Folgen und die Nutzbarkeit seiner Forschungsergebnisse überhaupt nicht zu achten bereit sei, werde genauso „aus dem Spiel fallen“ wie der Unternehmer, der seine Forschungsabteilung schließe und sich einbilde, er brauche nur eine Produktbeschreibung zu entwerfen und könne alles übrige der nächstgelegenen Hochschule überlassen oder gar abverlangen. <sup>1166</sup> Herzog kritisiert scharf den Rückgang des Anteils der Privatwirtschaft an den Forschungsaufwendungen. <sup>1167</sup>

Herzog plädiert jedoch auch dafür, die Forschung „gelegentlich“ von dem Anspruch auf Zweckmäßigkeit zu dispensieren; keiner könne ausschließen, daß gerade aus dem Luxus an der Gedanken- und Experimentierfreiheit, den sich eine Gesellschaft leiste, eines Tages gesellschaftlicher Nutzen entstehe. <sup>1168</sup> Gerade die Zweckfreiheit wissenschaftlichen Forschens könne für außergewöhnliche Gedanken Raum schaffen; Herzog vergleicht die Forschung mit einem Friseurladen: im allgemeinen werde auch hier „mit dem Strich gebürstet“, gelegentlich sollte jedoch jemand zum Zug kommen, der „gegen den Strich der herkömmlichen Forschungseinrichtung“ bürste. <sup>1169</sup> Auch aus dieser Perspektive sei die in Artikel 5 Absatz 3 GG garantierte Autonomie und Freiheit von Forschung und Lehre unverzichtbar. Nur in einer Gesellschaft, in der frei gedacht und gehandelt werde, sei es weitgehend ausgeschlossen, daß Probleme übersehen oder nicht angepackt würden, wenn es auch gelegentlich Zeitverschiebungen zu verzeichnen gebe. <sup>1170</sup>

---

<sup>1158</sup> Herzog (1995), S. 365, 563, 592; (1996), S. 316

<sup>1159</sup> Herzog (1996), S. 243

<sup>1160</sup> Herzog (1996), S. 675, 825

<sup>1161</sup> Herzog (1996), S. 675; (1998a), S. 563

<sup>1162</sup> Herzog (1998a), S. 38

<sup>1163</sup> Herzog (1998a), S. 563

<sup>1164</sup> Herzog (1998a), S. 563

<sup>1165</sup> Herzog (1998a), S. 38

<sup>1166</sup> Herzog (1995), S. 366

<sup>1167</sup> Herzog (1995), S. 530; ähnlich: Herzog (1996), S. 314, 671

<sup>1168</sup> Herzog (1995), S. 532; ähnlich (1996), S. 316

<sup>1169</sup> Herzog (1995), S. 532

<sup>1170</sup> Herzog (1995), S. 529; ähnlich: (1998b), S. 165



In den USA zeige sich, daß eine Symbiose der Universitäten gerade mit kleinen, auf Zukunftstechnologien spezialisierten Betrieben die Innovationskraft steigern und dem wissenschaftlichen Nachwuchs den Schritt ins Berufsleben erleichtere.<sup>1171</sup> Herzog warnt, wenn „Theorien und Blaupausen keine Chancen auf Praxiserprobung vor Ort“ hätten und nicht ausreichend rechtlich gesichert würden, würden nicht nur die Produktionen auswandern, sondern auch die Urheber der Theorien würden irgendwann folgen.<sup>1172</sup> Bei der weltweiten Mobilität von Kapital und Spitzenwissenschaftlern würden ausgewanderten Produktionen langfristig Forschungseinrichtungen nachziehen.<sup>1173</sup>

Erkenntnisgewinn sei zwar eine notwendige, keinesfalls aber eine hinreichende Voraussetzung für technik-induziertes Wachstum; es sei fatal, wenn Konkurrenten die Märkte beherrschen, deren grundlegende Technik weitgehend in Deutschland entwickelt worden sei.<sup>1174</sup> Auch wenn Deutschland im Umweltbereich international die meisten Patente anmelde, stehe es insgesamt mit der Anmeldung neuer Patente „nicht zum besten“.<sup>1175</sup> In Deutschland kämen im Vergleich zu den USA weniger Patentierungen aus dem Hochschulbereich; weniger als zwei Prozent der Patentanmeldungen kämen aus der Wissenschaft.<sup>1176</sup> Herzog führt dies auf mentale Hemmnisse, v.a. aber auf zu hohe Kosten und die „Fremdheit des Verfahren“ zurück.<sup>1177</sup> In Deutschland würden Patente angemeldet, „wenn die Leute der Meinung sind, dabei könnte wirtschaftlich etwas herauskommen. Die Japaner machen es umgekehrt. Die melden Patente an, um mitreden oder blockieren zu können“.<sup>1178</sup> Wenn die Japaner das so machten und die Amerikaner sich dem mittlerweile anschlössen, sei Deutschland gezwungen, sich genauso zu verhalten.<sup>1179</sup>

Herzog fordert dahereine stärkere Förderung und Erleichterung von Patentanmeldungen; das reiche von der Ermutigung zur Anmeldung – insbesondere bei den Hochschulen und den großen Forschungseinrichtungen – bis hin zu Gebühren- und Steuerfragen.<sup>1180</sup> Es müsse bundesweit möglich gemacht werden, jungen Leuten die Kosten für eventuelle Patente zumindest zu stunden.<sup>1181</sup> Als Vorbild lobt Herzog die Initiative der Technischen Universität Dresden, an der die Hochschulleitung selbst dafür Sorge trage, daß die einzelnen Wissenschaftler ihre Erfindungen patentieren und auf den Markt bringen könnten; die Einnahmen stünden nach Abzug der Aufwendungen zu 90 % dem Urheber zu.<sup>1182</sup>

#### 4.2.6.3.2 Vermittlung forschungsbezogener Themen in der Öffentlichkeit

Herzog beobachtet die Tendenz, daß in Deutschland in Diskussionen um Themen, die die Forschung betreffen, nicht in erster Linie die Experten zu Wort kommen oder diejenigen, die eine sachliche Analyse liefern, sondern „Pseudo-Fachleute“, die sich lieber mit apokalypti-

---

<sup>1171</sup> Herzog (1998a), S. 563

<sup>1172</sup> Herzog (1995), S. 249

<sup>1173</sup> Herzog (1995), S. 365

<sup>1174</sup> Herzog (1995), S. 364

<sup>1175</sup> Herzog (1996), S. 49

<sup>1176</sup> Herzog (1996), S. 245f

<sup>1177</sup> Herzog (1996), S. 245

<sup>1178</sup> Herzog (1995), S. 592

<sup>1179</sup> Herzog (1995), S. 592

<sup>1180</sup> Herzog (1995), S. 364; (1995), S. 592; (1998a), S. 563

<sup>1181</sup> Herzog (1996), S. 246

<sup>1182</sup> Herzog (1996), S. 246

schen Warnungen in den Talkshows populär machen.<sup>1183</sup> Herzog fordert einen stärkeren Dialog zwischen der Wissenschaft und der interessierten Öffentlichkeit. Nur die Forscher selbst könnten wichtige Aufklärungsarbeit leisten,<sup>1184</sup> doch er konstatiert eine fehlende Bereitschaft und auch Fähigkeit der Fachleute, sich einer öffentlichen Diskussion zu stellen.<sup>1185</sup> Die Wissenschaft müsse Politik, Gesellschaft und Wirtschaft als „Mandanten“ behandeln, die informiert und bedient werden wollten und auch das Recht haben, über den Wert von Forschung aufgeklärt zu werden.<sup>1186</sup> Herzog Bemerkingen lassen sich in drei Argumente bündeln:

1. Entscheidungen ethischer Art müßten auf einer breite gesellschaftlicher Übereinstimmung basieren. Die Verwissenschaftlichung der Welt habe Auswirkungen auf die demokratische Struktur des Gemeinwesens: die neuen „terrae incognitae“ seien oft so komplexe Welten, daß hierüber nur Spezialisten vernünftig sprechen könnten; im Effekt gingen die Entwicklungen aber alle an.<sup>1187</sup> In einer offenen Gesellschaft komme es entscheidend darauf an, die Probleme so darzustellen, daß nicht nur die Experten, sondern die „interessierte Öffentlichkeit“ sachgerecht mitreden und entscheiden könne.<sup>1188</sup> Die Demokratie dürfe nicht unter der Hand zu einer Expertokratie werden; es müßten politische und gesellschaftliche Ziele formuliert werden, sonst bliebe am Ende aller Utopien nur noch die letzte übrig: die „nackte technokratische Utopie des Machen-Könnens“, die von keiner ethischen Verpflichtung, von keiner demokratischen Verpflichtung und von keiner demokratischen Zustimmung mehr begleitet werde, sondern höchstens noch ökonomisch reguliert werden könne.<sup>1189</sup>

Oft werde eine gesellschaftliche Verständigung durch eine „schwer verständliche Fachsprache“ verhindert, die immer noch als „Ausweis wissenschaftlicher Könnerschaft“ gelte.<sup>1190</sup> Nötig sei eine „Kultur des engagierten, informierten und ehrlichen Diskurses“.<sup>1191</sup> Herzog plädiert für Kommunikationsformen, die Forschungserkenntnisse und -erfolge in verständlicher Form mit lebenspraktischen Realitäten verknüpfen.<sup>1192</sup>

2. Ein forschungsfreundliches Klima sei eine direkte Folge einer oben beschriebenen Öffentlichkeitsarbeit.<sup>1193</sup> Die Aufklärung über die Beherrschbarkeit der Risiken und den verantwortlichen Umgang mit Techniken sei Voraussetzung für ihre gesellschaftliche Akzeptanz.<sup>1194</sup> Es gebe irrationale Reaktionen, wenn Sinn und Zweck von Forschung und Technik den Betroffenen nicht klar genug erklärt würden.<sup>1195</sup> Würden Zusammenhänge unüberschaubar, hätten die Anbieter der einfachen Lösungen leichtes Spiel.<sup>1196</sup>

3. Das Image der Forscher sei verbesserungswürdig: die Forschung finde in Deutschland vermutlich auch wegen des mangelnden Dialogs nicht mehr Anerkennung und Lob.<sup>1197</sup> Die

<sup>1183</sup> Herzog (1996), S. 195; (1998b), S. 44

<sup>1184</sup> Herzog (1996), S. 244

<sup>1185</sup> Herzog (1996), S. 195

<sup>1186</sup> Herzog (1998b), S. 168

<sup>1187</sup> Herzog (2000a), S. 169

<sup>1188</sup> Herzog (1998b), S. 42; 44

<sup>1189</sup> Herzog (2000a), S. 169

<sup>1190</sup> Herzog (1998b), S. 42

<sup>1191</sup> Herzog (1998b), S. 43

<sup>1192</sup> Herzog (1998b), S. 168; (2000a), S. 301

<sup>1193</sup> Herzog (1996), S. 268

<sup>1194</sup> Herzog (1996), S. 244; 268; (1998a), S. 451

<sup>1195</sup> Herzog (1996), S. 244; 803

<sup>1196</sup> Herzog (1996), S. 362

<sup>1197</sup> Herzog (1996), S. 244

Deutschen gefielen sich immer noch in der Rolle der „Dichter und Denker“, wir hätten aber keine Zukunft, wenn wir nicht auch „das Land der Forscher, der Erfinder, der Tüftler, der Techniker und Ingenieure“ blieben; sie müssten Stars unserer Gesellschaft bleiben, von ihren Erfindungen lebten wir letztlich“.<sup>1198</sup> Wissenschaftliche Leistungen, Erfindergeist und innovatorische Kraft müssten stärker gefördert und v.a. von der Öffentlichkeit anerkannt werden.<sup>1199</sup> Nach einer Phase des ausschließlichen Problematisierens und der Stagnation müsse das Klima für Forschung, Erfindung und technische Entwicklung umgekehrt werden.<sup>1200</sup>

Im Januar 1997 kündigt Herzog die Auslobung eines „Zukunftspreises des Bundespräsidenten für Technik und Innovation“ an.<sup>1201</sup> Er solle Forschern, Erfindern und Anwendern den unverzichtbaren Rückhalt der Öffentlichkeit zurückgewinnen<sup>1202</sup> und für ein technik- und innovationsfreundliches Klima „Stimmung machen“; Kernanliegen sei die Popularisierung von Technik und Innovation und eine Verbesserung der Akzeptanz für technische Neuerungen.<sup>1203</sup>

Bei der ersten Verleihung des Preises im November 1997 betont Herzog noch einmal die Grundzüge der oben beschriebenen Argumentation: es gehe nicht darum, einer blinden Technikgläubigkeit das Wort zu reden; Technik müsse verantwortbar sein, sie müsse sich mit ihren Chancen, aber auch mit ihren Risiken der Gesellschaft stellen.<sup>1204</sup> Andererseits sei der Wohlstand unseres Landes auf den Leistungen unserer Wissenschaftler und Ingenieure gegründet; auch in Zukunft würden wir nur in Wohlstand leben können und werde unser soziales Netz und ein wirksamer Schutz der Umwelt nur finanzierbar sein, wenn wir bei Forschung und Technik mit an der Weltspitze stünden.<sup>1205</sup>

Der deutsche Zukunftspreis zeichnet eine Einzelperson oder eine Personengruppe für eine hervorragende technische, ingenieur- oder naturwissenschaftliche Innovation aus. Die gesicherte Anwendungsmöglichkeit, verbunden mit uneingeschränkter Marktfähigkeit sowie die Schaffung von Arbeitsplätzen – vornehmlich in Deutschland – sind herausragende Kennzeichen der prämierten Leistung. Der Preis wird jährlich vergeben und ist mit 500.000 DM (255.630 Euro) dotiert.<sup>1206</sup>

#### 4.2.6.3.3 Strukturelle Änderungen

Herzog unterstreicht zusammenfassend, ihm gehe es „nicht um einen Umbau der Wissenschafts- und Forschungslandschaft, wohl aber um ein besseres Funktionieren, um größere Effizienz, um mehr Dynamik und um eine forschungsfreundlicheres Klima“.<sup>1207</sup>

Dabei müsse der Einsatz staatlicher Förderung als Steuerungsmittel verstärkt beachtet werden: Nötig sei eine staatliche Förderung, die Kooperationen besser gerecht werde, statt „ohne Ende den Traditionsverband der Subventionsempfänger zu bedienen“.<sup>1208</sup> Gerade in Zeiten knapper Kassen gelte es zu prüfen, ob die Fördermittel wirklich den Forscher, der die

<sup>1198</sup> Herzog (1996), S. 674

<sup>1199</sup> Herzog (1998a), S. 378

<sup>1200</sup> Herzog (1998a), S. 378

<sup>1201</sup> Herzog (1998a), S. 378

<sup>1202</sup> Herzog (1998a), S. 378; 452

<sup>1203</sup> Herzog (1998a), S. 467f; (1998a), S. 378

<sup>1204</sup> Herzog (1998b), S. 295

<sup>1205</sup> Herzog (1998b), S. 295

<sup>1206</sup> Herzog (1998b), S. 296; Herzog (1998a), S. 451; Mangold, Klaus in: Beitlich (1999), S. 134. Nähere Informationen unter [www.deutscher-zukunftspreis.de](http://www.deutscher-zukunftspreis.de)

<sup>1207</sup> Herzog (1996), S. 245

<sup>1208</sup> Herzog (1998a), S. 563f

Mittel brauche und verdiene, erreichen oder ob nur noch Spezialisten und oder Fachabteilungen großer Forschungs- und Technologieunternehmen in der Lage seien, die Forschungsmöglichkeiten auszuschöpfen.<sup>1209</sup> Aus dem „Ausschöpfen“ werde leicht ein „Abschöpfen“; der gute Forscher solle die Mittel erhalten, nicht der gute „Experte für Forschungsförderung“.<sup>1210</sup>

So empfiehlt Herzog eine Stärkung interdisziplinärer Ansätze durch fächerübergreifende Institutionen (nicht nur Kooperationen!), die auch an der Lehre beteiligt seien, da die Technik der Zukunft besonders in Bereichen zwischen traditionellen Disziplinen angesiedelt sei.<sup>1211</sup>

Die inter- und intrasektorale Mobilität von Forschung, international wie auch zwischen Wissenschaft und Wirtschaft, müsse verstärkt gefördert werden.<sup>1212</sup>

Ein schnelles Aufgreifen neuer Entwicklungen müsse durch eine erhöhte Flexibilität der Forschungsstrukturen ermöglicht werden; erforderlich seien zum Beispiel eine „Entbürokratisierung der akademischen Verwaltung, mehr Wettbewerb in und zwischen den Forschungsinstitutionen, auch eine Vernetzung auf Zeit, insbesondere im internationalen Rahmen, vor allem aber eine Flexibilisierung des derzeit noch starren öffentlichen Dienst- und Haushaltsrechts“.<sup>1213</sup>

#### 4.2.6.4 Ethische Grenzen der Forschung

##### 4.2.6.4.1 Die Notwendigkeit ethischer Grenzen

Gerade in akademischen Zirkeln sei es „chic“, sich wissenschaftskritisch zu gebe, eine „meinungsführende“ Schicht bringe es fertig, „sich via Handy über die neuesten Erkenntnisse zum Thema Elektrosmog zu unterhalten“.<sup>1214</sup> Scheinbar müsse zumindest ein permanentes „aber“ eine kritisch gemessene Distanz zur Forschung deutlich machen; alles andere gelte als leichtfertig und oberflächlich.<sup>1215</sup>

Herzog führt aus, bisher habe es ein „Hin und Her“ zwischen dem Extrem Technologiebegeisterung bzw. naivem, enthusiastischen Fortschrittsglauben einerseits und Zivilisationskritik bzw. romantischer Technologiefucht in eine „verklärte 'un-technische' Vergangenheit“ andererseits gegeben; als Synthese mahnt er ein „realistischeres Verhältnis“ zu Wirtschaft und Technik an.<sup>1216</sup> Jetzt sei es an der Zeit, daß wir „das Pendel zurückschwingen und möglichst in der Mitte zur Ruhe kommen lassen“.<sup>1217</sup> Weder hätten wir Anlaß, die Bereiche Wirtschaft und Technik so absolut zu setzen, wie es „im Überschwang vergangener Wohlstandsepochen mitunter der Fall war“, noch könnten wir es uns auf die Dauer leisten, auf jene „Kuh einzuprügeln, von deren Milch wir leben“.<sup>1218</sup>

Die Ambivalenz von Wissenschaft und Forschung dürfe nicht aus den Augen gelassen werden; der Zweifel begleite die Wissenschaft „wie ein Zwilling“ von Anfang an und nötige ihn

---

<sup>1209</sup> Herzog (1996), S. 676

<sup>1210</sup> Herzog (1996), S. 676

<sup>1211</sup> Herzog (1996), S. 174

<sup>1212</sup> Herzog (1996), S. 175

<sup>1213</sup> Herzog (1996), S. 175

<sup>1214</sup> Herzog (1996), S. 674

<sup>1215</sup> Herzog (1996), S. 674

<sup>1216</sup> Herzog (1995), S. 30; 45, 145; (1996), S. 196

<sup>1217</sup> Herzog (1995), S. 145

<sup>1218</sup> Herzog (1995), S. 30; (1996), S. 192

immer wieder zur Legitimation und zur Aufklärung über sich selbst.<sup>1219</sup> An einer anderen Stelle bezeichnet Herzog die Freiheit und die gesellschaftliche Verantwortung der Wissenschaft ebenfalls als untrennbare „Zwillinge“.<sup>1220</sup> Technik müsse verantwortbar sein, sie müsse sich mit ihren Chancen, aber auch mit ihren Risiken der Gesellschaft stellen.<sup>1221</sup> Herzog fordert eine ausgewogene, verantwortliche Reflexion der Chancen und des Nutzens von Forschungsergebnissen.<sup>1222</sup> Es gebe keinen technischen Fortschritt, der nicht seinen Preis hat, insbesondere Großtechnologien könnten durchaus mit negativen Folgewirkungen verbunden sein.<sup>1223</sup> Trotz negativer Nebenwirkungen könne Technik verantwortbar sein, wenn sie auch die Folgen für den Menschen und seine Bedürfnisse mit einbeziehe; nur dann werde die Technik „auch zu einem Instrument menschlichen Fortschritts“.<sup>1224</sup> Dennoch sei nicht alles Machbare verantwortbar. Jedes Tun müsse ethisch legitimierbar sein; dasselbe gelte aber auch für das Unterlassen: die Beschränkung des Blickes auf mögliche Gefahren ohne Berücksichtigung des möglichen Nutzens sei moralisch nicht vertretbar.<sup>1225</sup>

Würden von politischer Seite die „Hürden zu hoch“ gelegt, würden möglicherweise Gefahren verhindert, u.U. aber auch, daß Menschen ernährt oder geheilt, Umweltprobleme gelöst oder die Zeituhr globaler Sicherheitsrisiken angehalten werde.<sup>1226</sup> Man könne auch durch Forschungsreglementierung Risiken heraufbeschwören oder sogar ihre Abwendung verhindern.<sup>1227</sup> Nicht jede Gefahr „im Nanobereich“ rechtfertige es auch schon, den Gesetzgebungsapparat, den „furor legislativus germanicus“, in Gang zu setzen.<sup>1228</sup> Übertriebene Reglementierung wissenschaftlicher Forschung könne die Ethik der Handelnden ohnehin nicht erzwingen; wenn der Staat die Forschung einschränke, wandere sie entweder „in die Hinterzimmer“ ab oder globalisiere sich.<sup>1229</sup> Eine Abwanderung der Wissenschaft erhöhe die Gefahr, daß die Frage nach der Verantwortlichkeit wissenschaftlichen Tuns überhaupt vergessen werde und verschütete Chancen, die in Deutschland hinter einer überdimensionierten Gefährdungs-Diskussion oft gar nicht mehr wahrgenommen würden.<sup>1230</sup>

Nichtsdestotrotz gebe es in der Forschung trotz internationalen Wettbewerbs ethische Tabus, diese müßten sorgfältig definiert werden.<sup>1231</sup> Herzog beklagt, mißverstanden zu werden, wenn neben seinen Bemühungen gegen Technologiefeindlichkeit seine Äußerungen „zum Umweltschutz, zur Risikoabwägung und zur Innovation“ nicht berücksichtigt würden.<sup>1232</sup> Technik sei kein „ethisch neutraler Raum“, es gebe keine „rein wertfreie Wissenschaft“.<sup>1233</sup> Zu allen Zeiten habe es Konflikte zwischen Tradition, Religion und Staat auf der einen und der Wissenschaft auf der anderen Seite gegeben; genauso habe es „die Indienstnahme und

---

<sup>1219</sup> Herzog (1998b), S. 134

<sup>1220</sup> Herzog (1998b), S. 165

<sup>1221</sup> Herzog (1998b), S. 295

<sup>1222</sup> Herzog (1995), S. 250, 362; (1998a), S. 528; 620, 767

<sup>1223</sup> Herzog (1996), S. 196

<sup>1224</sup> Herzog (1996), S. 196

<sup>1225</sup> Herzog (1995), S. 362f

<sup>1226</sup> Herzog (1996), S. 244

<sup>1227</sup> Herzog (1996), S. 244

<sup>1228</sup> Herzog (1996), S. 673

<sup>1229</sup> Herzog (1996), S. 679

<sup>1230</sup> Herzog (1996), S. 679; (1998a), S. 565

<sup>1231</sup> Herzog (1998a), S. 621

<sup>1232</sup> Herzog (1998b), S. 673

<sup>1233</sup> Herzog (1996), S. 195f; (2000a), S. 163

Zensur der Wissenschaft in der Diktatur“ gegeben.<sup>1234</sup> Dies habe zu dem „emphatischen Bekenntnis des Grundgesetzes zur Freiheit von Forschung und Lehre“ geführt.<sup>1235</sup> Die Wissenschaft brauche Freiheit, damit sei sie aber auch der Freiheit verpflichtet – und konsequenterweise der Menschenwürde, die die Freiheit begründe.<sup>1236</sup> Jede Wissenschaft trage eine über ihren „Fachbereich“ hinausgehende Verantwortung.<sup>1237</sup>

Dies gelte besonders für neue, noch nicht abschätzbare Forschungsgebiete: Mit jedem neuen Land, das wir in der Wissenschaft als „terra incognita“ beträten, werde es fraglich, ob die Regeln noch gälten, die wir aus der alten Welt kennen; dies habe im streng wissenschaftlichen Sinne für die Quantenphysik gegolten, und gelte bis heute – vor allem in ethischer Sicht – etwa in Medizin und Biotechnologie.<sup>1238</sup> Aus den modernen Technisierungsprozessen sei daher eine völlig neue Art der Verantwortung erwachsen: manchmal müßten Entscheidungen über die Entwicklungen oder den Einsatz neuer Technologien getroffen werden, deren langfristige Folgewirkungen nicht jeder einzelne vollständig absehen können, für die „wir als Gesellschaft aber jetzt schon das volle Risiko übernehmen“ müßten.<sup>1239</sup> Zukünftige Generationen müßten mit den Entscheidungen ihrer Mütter und Väter leben können, insofern sei es konsequent, daß in den letzten Jahren Wert auf eine ernsthafte Technologiefolgenabschätzung gelegt werde; dies hält Herzog für „wichtig und sinnvoll“.<sup>1240</sup>

Die Abwägung ethischer Fragen könne die Wissenschaft nicht delegieren; es wachse die ethische Verantwortung der Wissenschaft selbst.<sup>1241</sup> Dies impliziere Anforderungen an die Wissenschaftler abseits fachlicher Qualifikationen: Es könne heute keiner mehr „ein guter Wissenschaftler“ sein, der sich über die möglichen gesellschaftlichen, politischen oder ethischen Implikationen seines Tuns keine Rechenschaft gebe.<sup>1242</sup> Notwendig sei „die Kenntnisnahme der politischen Rahmenbedingungen, die Kritik der eigenen Motive und der fremden Interessen und vor allem die Bereitschaft zur Transparenz gegenüber der Öffentlichkeit“.<sup>1243</sup> Ein guter Wissenschaftler müsse über Kenntnisse der Wissenschaftsgeschichte -besonders des eigenen Fachs- als „eine Geschichte der Erfolge und Irrtümer, der Paradigmenwechsel, der ausgeschlossenen Außenseiter und der überraschenden Triumphe“ sowie „eine Geschichte der ethischen Korruptionen“ verfügen.<sup>1244</sup> Gerade die Kenntnis der dunklen Seiten der Wissenschaftsgeschichte müßte die Wissenschaftler selbstkritischer und skeptischer gegenüber dem eigenen Metier machen.<sup>1245</sup>

#### 4.2.6.4.2 Kriterien ethischer Orientierung

Welche konkreten Bedingungen für die Beurteilung einer humanen Ausrichtung der Forschung und des Umgangs mit den Ergebnissen derselben nennt Herzog? Als „eindeutiges allgemeines Kriterium“ nennt Herzog, daß „der Nutzen der Forschung für den Menschen

---

<sup>1234</sup> Herzog (2000a), S. 163

<sup>1235</sup> Herzog (2000a), S. 163

<sup>1236</sup> Herzog (2000a), S. 163

<sup>1237</sup> Herzog (2000a), S. 163

<sup>1238</sup> Herzog (2000a), S. 168

<sup>1239</sup> Herzog (1996), S. 196

<sup>1240</sup> Herzog (1996), S. 196

<sup>1241</sup> Herzog (1996), S. 673; (2000a), S. 167

<sup>1242</sup> Herzog (2000a), S. 167

<sup>1243</sup> Herzog (2000a), S. 167f

<sup>1244</sup> Herzog (2000a), S. 168

<sup>1245</sup> Herzog (2000a), S. 168

oberstes Ziel bleibt und daß der Mensch Subjekt, nicht Objekt der Forschung“ sei.<sup>1246</sup> Der Mensch müsse im Mittelpunkt bleiben. Eine Instrumentalisierung des Menschen verletze seine Würde.<sup>1247</sup>

Herzog nennt als Anhaltspunkte und Bewertungskriterien zwei Punkte: die soziale und ökologische Verträglichkeit.<sup>1248</sup> Die soziale Verträglichkeit definiere sich einerseits wirtschaftlich darin, daß technischer Fortschritt nicht dazu führen dürfe, daß andere, weniger entwickelte Wirtschaften dadurch völlig aus der Bahn geworfen würden; sie müßten umgekehrt in einem System vernünftiger Arbeitsteilung weiter leben können.<sup>1249</sup> Bezogen auf Deutschland müsse technischer Fortschritt Deutschland im Weltmaßstab konkurrenzfähig erhalten, aber er dürfe nicht zugleich im eigenen Land zur Verdrängung des Menschen aus dem Produktionsprozeß führen.<sup>1250</sup> Die Eigendynamik der Wissenschaft dürfe nicht allein Tempo und Ergebnisse bestimmen; auch gesellschaftlich formulierte Ziele und Grenzen müßten Berücksichtigung finden.<sup>1251</sup> Die Verantwortung vor den Menschen und für die Menschen müsse das entscheidende Maß bleiben.<sup>1252</sup> Wir müßten die Grenzen des Sinnvollen, nicht die Grenzen des Machbaren erforschen.<sup>1253</sup> Herzog ermahnt, besser dem kategorischen Imperativ als dem technologischen zu folgen: letzterer besage, daß alles getan müsse, was getan werden könne; ersterer sei besonders im Umgang mit Risikotechnologien gut anwendbar, er besage in etwa „Handle so, daß dein Handeln mit dem Überleben der Menschheit vereinbar ist“.<sup>1254</sup> Herzog knüpft damit inhaltlich unsausgesprochen an Hans Jonas` Ethik für die Menschen im technologischen Zeitalter an. Jonas unterscheidet allerdings zwischen einer traditionellen Ethik (z.B. Kants kategorischer Imperativ) und dem von Herzog sinngemäß zitierten "neuen Imperativ";<sup>1255</sup> Herzog setzt beide gleich.

Die ökologische Verträglichkeit definiere sich dadurch, daß technischer Fortschritt nicht zu einer weiteren Vernichtung der Umwelt führen dürfe, sondern dieser müsse Schritt für Schritt – „und zwar in kräftigen Schritten“ – zum pfleglichen Umgang mit der Natur und zu ihrer Wiederherstellung verwendet werden.<sup>1256</sup> Die Industrialisierung der letzten 200 Jahre sei mit kaum schätzbaren ökologischen Kosten verbunden gewesen; dieser bereits eingetretene ökologische Rückschritt sei nur durch „überproportional beschleunigten“, „überkompensierenden technologischen Fortschritt“ wettzumachen.<sup>1257</sup> Insofern müsse Umweltschutz nicht mit einem Verzicht auf technischen Fortschritt und wirtschaftliches Wachstum erkaufte werden, vielmehr sei es umgekehrt.<sup>1258</sup> Herzog erhofft sich von der Umsetzung neuer Erkenntnisse u.a. konkret die Substitution bisher genutzter industrieller Schadstoffe, die Sicherung der Ernährung der Weltbevölkerung sowie die Reduzierung des bis auf weiteres unkalulierbaren Risikos von Klimaveränderungen.<sup>1259</sup>

---

<sup>1246</sup> Herzog (1996), S. 245; 678

<sup>1247</sup> Herzog (1996), S. 679; (1998a), S. 564

<sup>1248</sup> Herzog (1995), S. 31; (1996), S. 196

<sup>1249</sup> Herzog (1995), S. 30f

<sup>1250</sup> Herzog (1995), S. 31

<sup>1251</sup> Herzog (2000a), S. 169

<sup>1252</sup> Herzog (1996), S. 197

<sup>1253</sup> Herzog (1996), S. 197; Ähnlich: (2000a), S. 169

<sup>1254</sup> Herzog (1996), S. 197

<sup>1255</sup> Jonas (1984), S. 35f

<sup>1256</sup> Herzog (1995), S. 31

<sup>1257</sup> Herzog (1995), S. 45, 145; (1996), S. 678

<sup>1258</sup> Herzog (1996), S. 200

<sup>1259</sup> Herzog (1995), S. 46

Wenn neue Industrien oder neue Wirtschaftszweige entstehen sollten, die Arbeitsplätze schaffen könnten, kämen Bedenken, dies sei „mit unseren ethischen Grundsätzen nicht vereinbar“ oder das sei „zu gefährlich“.<sup>1260</sup> Die Diskussion zum Thema Kernkraft oder Gentechnologie sei lange „zu undifferenziert, und zwar zu undifferenziert negativ“ gelaufen.<sup>1261</sup> Statt sachorientierte Debatten zu führen, gefielen sich die Deutschen in Angstszenerien.<sup>1262</sup> Deutschland müsse „rein in die Zukunftstechnologien, rein in die Biotechnik...“; ein großes, globales Rennen habe begonnen, die Weltmärkte würden neu verteilt, ebenso die Chancen auf Wohlstand im 21. Jahrhundert.<sup>1263</sup> Deutschland müsse eine Aufholjagd starten, bei der „wir uns Technologiefeindlichkeit [...] einfach nicht leisten können.“<sup>1264</sup> Herzog fordert „Mut zu neuen Arbeitsgebieten“ wie etwa „Gentechnologie, mikroelektronische Systemforschung, Medizintechnologie“.<sup>1265</sup> Eine „veränderte Einstellung zu technischen Entwicklungen“ sei nötig.<sup>1266</sup> Herzog wirbt für ein „forschungs- und technologieoffenes Klima“.<sup>1267</sup> Technikfolgenabschätzung und die gesellschaftlichen Akzeptanz wissenschaftlichen Fortschritts sind für Herzog demzufolge zwei Seiten ein und derselben Medaille.<sup>1268</sup>

#### 4.2.6.4.3 Gentechnologie

Herzogs Urteilsbildung der ethischen Verantwortbarkeit läßt sich exemplarisch bei seiner Bewertung der Möglichkeiten der Gentechnologie nachvollziehen; bereits 1966 setzte sich Herzog in seinem Vorwort zum Evangelischen Staatslexikon mit ethischen Aspekten der Biotechnik kritisch auseinander.<sup>1269</sup>

Zu Beginn seiner Amtszeit als Bundespräsident mahnt Herzog, auch wenn in diesem Bereich Vorsicht und Behutsamkeit geboten seien, habe Deutschland hier bereits große Chancen verpaßt.<sup>1270</sup> Deutschland müsse bereits die Erkenntnisse von anderen aufgreifen und möglicherweise teuer einkaufen.<sup>1271</sup> Trotz der wirtschaftspolitischen Argumentation mahnt Herzog, es sei wichtig, ein differenziertes Verhältnis zur Gentechnik zu führen (bislang sei es undifferenziert, „und zwar zu undifferenziert negativ“ gelaufen)<sup>1272</sup> auch hier sollten Positiva und Negativa völlig unvoreingenommen nebeneinander gesetzt werden.<sup>1273</sup>

Alles, was mit der Gentechnologie zusammenhänge, werde unser Leben revolutionieren können; von der Ernährung über die Heilung von Krankheiten bis hin zur Erzeugung von Leben oder gar neuen Lebensformen seien existentielle Bereiche unseres persönlichen Le-

---

<sup>1260</sup> Herzog (1996), S. 779

<sup>1261</sup> Herzog (1996), S. 779

<sup>1262</sup> Herzog (1998a), S. 528

<sup>1263</sup> Herzog (1998a), S. 539

<sup>1264</sup> Herzog (1998a), S. 539

<sup>1265</sup> Herzog (1996), S. 794

<sup>1266</sup> Herzog (1996), S. 192

<sup>1267</sup> Herzog (1995), S. 250, 362

<sup>1268</sup> Herzog (1998a), S. 564

<sup>1269</sup> Herzog (1966), S. XXIV, XXXIII

<sup>1270</sup> Herzog (1995), S. 563; (1996), S. 759; (1998a), S. 632. Andererseits behauptet Herzog 1997, bei der Gentechnologie sei Deutschland „in der Weltspitze mit dabei“: Herzog (1998a), S. 450

<sup>1271</sup> Herzog (1995), S. 563

<sup>1272</sup> Herzog (1996), S. 779

<sup>1273</sup> Herzog (1996), S. 759



bens betroffen.<sup>1274</sup> Entwicklungs- und Absatzchancen eröffneten sich durch die Gentechnik u.a.

- in der Forschung nach neuen Getreidesorten, um die explosionsartig steigende Weltbevölkerung in der Dritten Welt ernähren zu können<sup>1275</sup> (es sei „kein Zufall“ gewesen, daß er zusammen mit dem niedersächsischen Ministerpräsidenten einen Freilandversuch mit gentechnisch veränderten Pflanzen besucht habe).<sup>1276</sup> Herzog betont, es gebe „wesentliche ethische Unterschiede zwischen der gentechnischen Forschung an Tomaten und Primaten“;<sup>1277</sup> im Grundgesetz sei die Menschenwürde geschützt und nicht die Tomatenwürde.<sup>1278</sup> Bei Einhaltung aller Vorsichtsmaßnahmen habe er nichts gegen eine Umgestaltung von Pflanzen einzuwenden.<sup>1279</sup>
- in der Möglichkeit der Bekämpfung von Erbkrankheiten, z.B. der Heilung mukoviszidosekranker Menschen<sup>1280</sup>

Nicht akzeptieren werde er jedoch genetische Eingriffe, welche die Keimzelle beim Menschen ändern,<sup>1281</sup> (auch nicht bei der Behandlung der Mukoviszidose-Krankheit)<sup>1282</sup> sowie das Klonen von Menschen; trotz internationalen Wettbewerbs gebe es ethische Tabus.<sup>1283</sup> Die Entschlüsselung des tierischen oder menschlichen Erbgutes geschehe nicht allein aus wissenschaftlicher Neugier, man wolle ja nicht nur lesen können, was in den Erbinformationen geschrieben stehe; die Versuchung sei groß, auch selbst etwas hineinzuschreiben oder zu löschen.<sup>1284</sup> Bei allem Nutzen, den dies für die Gesundheit der einzelnen und die Wohlfahrt der Gesellschaft bedeuten könnte, sei Skepsis angebracht: jede entscheidende Neuerung könne auch ihre „dunkle Seite“ haben.<sup>1285</sup> Eine Veränderung von Körperzellen, die ja nicht zur Fortpflanzung kämen, also keine dauerhaften Veränderungen mit sich brächten, hält er für vertretbar.<sup>1286</sup> In Krankheitsfällen könne auch das sog. Genprodukt sehr hilfreich sein, ohne daß irgend etwas an der Keimbahn verändert werde.<sup>1287</sup> Diese Unterschiede würden in der Öffentlichkeit – auch mangels angemessener Unterrichtung –<sup>1288</sup> nicht immer zur Kenntnis genommen.<sup>1289</sup> Doch mahnt Herzog wegen eventueller Gefahren sorgfältige Überprüfungen an.<sup>1290</sup>

In der Tageszeitung "Die Welt" reagierte Herzog im Mai 2001 wenige Tage nach einer Grundsatzrede seines Amtsnachfolgers Raus, der in seiner Berliner Rede vom 18. Mai 2001

<sup>1274</sup> Herzog (1998b), S. 43

<sup>1275</sup> Herzog (1996), S. 198, 803

<sup>1276</sup> Herzog (1996), S. 753

<sup>1277</sup> Herzog (1996), S. 198

<sup>1278</sup> Herzog (1996), S. 803

<sup>1279</sup> Bissinger / Jörges (1995), S. 176

<sup>1280</sup> Herzog (1996), S. 679; (1998a), S. 621; Diekmann / Reitz / Stock (1994), S. 60f

<sup>1281</sup> Herzog (1996), S. 753

<sup>1282</sup> Bissinger / Jörges (1995), S. 150

<sup>1283</sup> Herzog (1998a), S. 621

<sup>1284</sup> Herzog (2000a), S. 166

<sup>1285</sup> Herzog (2000a), S. 166

<sup>1286</sup> Herzog (1996), S. 753. Als Vorsitzender des Konvents für die Ausarbeitung einer Grundrechtscharta der Europäischen Union sorgte Herzog im Jahr 2000 folgerichtig auch nur für die Aufnahme eines Verbotes „reproduktiven Klonens von Menschen“ in derselben (Kapitel I, Artikel 3); das Klonen zu therapeutischen Zwecken wird dagegen nicht untersagt.

<sup>1287</sup> Herzog (1996), S. 753

<sup>1288</sup> auch: Herzog (1998b), S. 43

<sup>1289</sup> Herzog (1996), S. 753

<sup>1290</sup> Bissinger / Jörges (1995), S. 176

davor gewarnt hatte, aufgrund ungewisser Heilungshoffnungen verbrauchende Embryonenforschung billigend in Kauf zu nehmen, mit einer ungewöhnlichen Replik: Rau vertritt die Ansicht, es gebe Dinge, "die wir um keines tatsächlichen oder vermeintlichen Vorteils willen tun dürfen"; Forschung und Wissenschaft könnten in anderen Gebieten viel Gutes erreichen, ohne sich auf bedenkliche Felder begeben zu müssen.<sup>1291</sup> Obwohl auch nach Herzogs Auffassung "das menschliche Leben mit der Vereinigung der beiden Keimzellen beginnt und nicht erst mit der Einnistung der befruchteten Zelle in die Gebärmutterwand", warnt Herzog vor absoluten Verboten. Für künstliche Befruchtungen erzeugte, aber nicht mehr benötigte menschliche Föten z.B. möchte Herzog der wissenschaftlichen Forschung zur Verfügung stellen dürfen.

Das Recht erbkranker Menschen, durch weitere Forschungen gerettet zu werden, müsse im Mittelpunkt stehen; er sei "nicht bereit, einem mukoviszidosekranken Kind, das, den Tod vor Augen, nach Luft ringt, die ethischen Gründe zu erklären, die die Wissenschaft daran hindern, seine Rettung möglich zu machen".<sup>1292</sup> Herzog argumentiert, auch beim „fertigen“ Menschen gebe es in unserer Rechtsordnung „zahlreiche Fälle, in denen sein Leben bedroht und in letzter Konsequenz sogar zerstört werden kann, zum Beispiel gefährliche Einsätze von Polizei, Feuerwehr und Rettungsdiensten, Befreiungsschuß bei Geiselnahmen, Verteidigungsfall, Notwehrsituationen“.<sup>1293</sup> Auch bei der Embryonenforschung gelte der "allgemeine Satz", daß die Chancen einer umstrittenen Maßnahme bewertet und mit der Wahrscheinlichkeit ihrer Realisierung multipliziert werden sollten; sodann sollten die Risiken der Maßnahme bewertet und ebenfalls mit der Wahrscheinlichkeit ihrer Realisierung, also des Schadenseintritts, multipliziert werden. Wenn das erste Produkt höher sei als das zweite, müsse die Maßnahme erlaubt sein.<sup>1294</sup>

Diese Argumentation stieß auf teilweise vehementen Widerstand: Brüstle und Wiestler, selber Genforscher, werfen Herzog vor, er argumentiere mit den Hoffnungen der Patienten, die jetzt an bestimmten Erkrankungen leiden, obwohl das therapeutische Potential der Gentechnik noch ungeklärt sei und eventuelle Forschungserfolge erst in einigen Jahren im praktischen Einsatz bei Einzelnen Wirkung zeigen würden.<sup>1295</sup> Hefty weist darauf hin, „in all den von Herzog genannten Beispielfällen (Feuerwehr, Polizei, Militär)“ dürfe der Staat „keinen einzelnen – nicht einmal in höchster Not – bewußt auswählen (lassen) und für andere in den unausweichlichen Tod schicken“, genau dies geschähe jedoch mit den Embryonen bei der verbrauchenden Forschung.<sup>1296</sup> Platthaus kritisiert, die „Herzogsche Gleichung“ sei „die banalste Ausformulierung der utilitaristischen Ethik à la Bentham“; setze man „die beiden derzeit bekannten Größen in die vier Variablen der Gleichung ein“, ergebe sich „bei Todesrisiko für die in der Forschung verwendeten Embryonen und hundertprozentiger Sicherheit ihres Eintritts ein Produkt, dessen höhergewichtiges Gegenstück man gerne sehen möchte“.<sup>1297</sup> Die Waagschale könne sich in Herzogs Augen also nur zugunsten verbrauchender Embryonenforschung neigen, wenn „das Glück einer großen Zahl Geheilten das der Embryonen so deutlich überträfe, daß die ungleich geringere Wahrscheinlichkeit einer Heilung

---

<sup>1291</sup> Rau (2001)

<sup>1292</sup> Herzog (2001a)

<sup>1293</sup> Herzog (2001a)

<sup>1294</sup> Herzog (2001a)

<sup>1295</sup> Brüstle/Wiestler (2001)

<sup>1296</sup> Hefty (2001)

<sup>1297</sup> Platthaus (2001)

ausgeglichen würde“; niemand kenne aber derzeit diese Wahrscheinlichkeit, genauso wenig wie die Chancen alternativer Forschung mit adulten Stammzellen.<sup>1298</sup>

---

<sup>1298</sup> Platthaus (2001)

### 4.3 Strukturelle Aspekte bei der Umsetzung von Reformvorschlägen

#### 4.3.1 Die Vorteile des Föderalismus und der Subsidiarität

In der Rede „Subsidiarität in Staat und Gesellschaft“ erläutert Herzog am 23. September 1997 ausführlich den Begründungszusammenhang der Subsidiarität. Dieser sei primär nicht pragmatisch-politischer, ökonomischer oder organisationstechnischer Natur, sondern aus dem Menschenbild der Personalität und Individualität hergeleitet.<sup>1299</sup> Er sehe den Menschen als Träger, Schöpfer und Ziel aller gesellschaftlichen Einrichtungen. Wo der Totalitarismus den Menschen nur als Mittel zum Zweck ansehe, halte das Prinzip der Subsidiarität daran fest, daß die Gesellschaft dazu da sei, dem einzelnen Menschen zu helfen, seine Kräfte zu entfalten und seine Ziele zu erreichen; Subsidiarität und Personalität seien daher „Zwillinge“.<sup>1300</sup> Insofern gehe es bei der Subsidiarität nicht nur um die Frage der Struktur, sondern des Wesens einer Gesellschaft.<sup>1301</sup>

Es gebe eine Reihe pragmatischer Gründe, die das Handeln nach dem Subsidiaritätsprinzip vernünftig erscheinen ließen: der Föderalismus (die „logische Ausprägung des Subsidiaritäts-Prinzipes“)<sup>1302</sup> sei als Gegenteil des Zentralismus` geradezu eine „Methode der Dezentralisierung“; föderale Entscheidungsprozesse gewährleisteten Rationalität und Effektivität.<sup>1303</sup> Kleinere Einheiten reagierten flexibler auf neue Herausforderungen als ein schwerfälliges Staatsschiff, die Partizipation der Bürger könne im kleineren Umkreis effizienter gelingen, komplizierte und teurere Kostentransfers entfielen.<sup>1304</sup> Insofern sei das föderale System und die dezentrale Struktur „geradezu maßgeschneidert für die globalen Anforderungen – viel stärker, als jedes zentralistische Machtgefüge es sein könnte“.<sup>1305</sup>

Doch gebe es genauso pragmatische Argumente für den Zentralismus: dieser garantiere z.B. eine Einheitlichkeit der Bildung, weniger Abstimmungsbedarf und somit weniger Zeitverlust bei großen Projekten.<sup>1306</sup> Insofern gehe es nicht um eine ausschließliche Alternative zwischen den beiden Prinzipien.<sup>1307</sup> Die Entscheidung für eines der beiden Gliederungsprinzipien müsse der Leitlinie, daß Entscheidungen auf möglichst niedriger Ebene gefällt werden sollten und dort auch verantwortet werden sollten, folgen.<sup>1308</sup> Für Deutschland gälten daher folgende „Vorfahrtsregeln“: „Privat geht vor Staat, Gemeinde geht vor Land, Land geht vor Bund“, für Europa gelte entsprechend: die Verantwortung des Einzelstaates gehe grundsätzlich vor einer europäischen Zentralregierung.<sup>1309</sup> Die Regel, daß die niedrigere Ebene grundsätzlich Vorrang vor der Höheren habe, müsse auch die Kompetenz zur Recht-

<sup>1299</sup> Herzog (1998b), S. 135ff

<sup>1300</sup> Herzog (1998b), S. 138

<sup>1301</sup> Herzog (1998b), S. 137. Eine ausführlichere Darstellung der Formulierung des Prinzips der Subsidiarität vor dem Hintergrund der Expansion der totalitären Bewegungen des Kommunismus, des Faschismus und des Nationalsozialismus findet sich unter Andersen / Woyke (1995), S. 568ff. Herzog selbst legt die Hintergründe auch in seiner *Allgemeinen Staatslehre* dar: Herzog (1971b), S. 148ff.

<sup>1302</sup> Herzog (2000a), S. 44, 223. Vgl. Anderson / Woyke (1995), S. 569

<sup>1303</sup> Herzog (1996), S. 186f

<sup>1304</sup> Herzog (1998b), S. 137

<sup>1305</sup> Herzog (2000a), S. 416

<sup>1306</sup> Herzog (1998b), S. 137

<sup>1307</sup> Herzog (1998b), S. 137

<sup>1308</sup> Herzog (1998b), S. 139; (2000a), S. 33

<sup>1309</sup> Herzog (1998b), S. 139; teilw. auch (1998b), S. 305, 340. Herzog sorgte nach seiner Amtszeit als Vorsitzender des Konvents für die Ausarbeitung einer Grundrechtscharta der Europäischen Union für eine Verankerung des Subsidiaritätsprinzips in derselben (Kapitel VII, Artikel 51).

setzung bestimmen.<sup>1310</sup> Was die Bundesländer regeln könnten, dürfe der Bund nicht an sich ziehen, was die Nationalstaaten zufriedenstellend normieren könnten, bedürfe keiner europäischen Harmonisierung.<sup>1311</sup>

#### 4.3.2 Situationsbeschreibung: unklare Kompetenzverteilung im Bildungsbereich

Probleme im Bereich der föderalen Gliederung hätten ihre Ursache nicht wegen der subsidiär gegliederten Struktur, sondern eher wegen der zahlreichen Durchbrechungen ihrer Grundphilosophie.<sup>1312</sup> Diese Kritik präzisiert Herzog besonders für die Zuständigkeitsregelungen im Bildungsbereich:

##### 4.3.2.1 Das bestehende Bund-Länder-Verhältnis

Herzog kritisiert die im wesentlichen letztlich aus der Fortschreibung des Norddeutschen Bundes von 1867 stammende Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern.<sup>1313</sup> Z.B. weise die deutsche Verfassungsordnung den praktischen Teil der Berufsausbildung dem Bund zur Regelung zu (weil es sich dabei um „Recht der Wirtschaft“ im Sinne des Artikels 74 Nummer 11 GG handelt), der theoretische Teil dagegen gehöre den Ländern (weil diese die Kompetenz zur Schulgesetzgebung haben).<sup>1314</sup> Die Folgen dieses „merkwürdigen Deals“ seien in den vergangenen Jahren mit einigem Erfolg umschifft worden, dennoch hält Herzog dies für einen eindeutigen Strukturmangel des Grundgesetzes.<sup>1315</sup>

In anderen Bereichen seien die Verfassungsartikel über die konkurrierende und die Rahmengesetzgebung des Bundes in den vergangenen fünfzig Jahren erstens „immer wieder – und zwar mit Zustimmung der Länder! – erweitert“, zweitens „in der Staatspraxis – und zwar mit Billigung des Bundesverfassungsgerichts! – fast bis ins Unendliche ausgedehnt“ und drittens „in dieser Interpretation vom Bundesgesetzgeber auch ausgefüllt“ worden.<sup>1316</sup> So seien im Bund-Länder Verhältnis zu viele Mischkompetenzen, Mitsprache- und Weisungsrechte und Mischfinanzierungen entstanden.<sup>1317</sup> Dieses strukturelle Problem, daß es keine so klaren Kompetenzen mehr gebe, daß eine Bundes- oder Landesregierung wichtige Weichenstellungen in alleiniger Verantwortung vornehmen könne, verhindere weitreichende Reformen.<sup>1318</sup>

Die diversen bestehenden Mischfinanzierungen schaden der „Klarheit der Verantwortlichkeiten“.<sup>1319</sup> Wo scheinbar alle Verantwortung trügen, trage in Wirklichkeit niemand die Verantwortung; ein undurchsichtiges Geflecht von Kompetenzen und Finanzierungen entstehe.<sup>1320</sup> Ein deutliches Zeichen verwickelter Zuständigkeiten sei gewesen, daß Kultusminister bei den Studentendemonstrationen 1997 „mitmarschiert“ seien; gegen wen diese protestiert hätten, sei unklar, „vielleicht gegen ihre eigenen Finanzminister?“ Dabei seien sie es doch selbst, die die Verantwortung trügen.<sup>1321</sup> In dem deutschen System erlasse der Bund

<sup>1310</sup> Herzog (1998b), S. 286

<sup>1311</sup> Herzog (1998b), S. 286

<sup>1312</sup> Herzog (2000a), S. 231; vgl. bereits Herzog (1966), S. 2267 (IIb)

<sup>1313</sup> Herzog (1998a), S. 153, 783; (1998b), S. 659; (2000b), S. 91

<sup>1314</sup> Herzog (1998a), S. 153

<sup>1315</sup> Herzog (1998a), S. 153; (2000b), S. 95f

<sup>1316</sup> Herzog (1998a), S. 147; (2000a), S. 233f

<sup>1317</sup> Herzog (2000a), S. 79, 148

<sup>1318</sup> Herzog (2000a), S. 603, 781

<sup>1319</sup> Herzog (1998a), S. 155f; (1998b), S. 660

<sup>1320</sup> Herzog (1998b), S. 530

<sup>1321</sup> Herzog (1998b), S. 729. Fast wortgleich äußert sich Helmut Schmidt: Schmidt (1999), S. 109

die Gesetze, die Länder müßten sie vollziehen, und wer es bezahle, sei wegen des komplizierten Finanzsystems „eine Geheimfrage“.<sup>1322</sup> Ohne klare Verantwortlichkeiten, ohne klar erkennbare Zuständigkeiten sei das Prinzip der Demokratie selbst in Gefahr, da jede Wahlentscheidung ihren Sinn verliere, wenn undurchschaubar werde, „wer was verantwortet“.<sup>1323</sup>

Interessant ist, daß der ehemalige Bundeskanzler Helmut Schmidt inzwischen selbst die zur Zeit der Großen Koalition (Schmidt war damals Vorsitzender der SPD-Fraktion im Bundestag) vorgenommene nachträgliche Einfügung der sog. Gemeinschaftsaufgaben (Artikel 91a GG: Ausbau und Neubau von Hochschulen und 91b GG: Bildungsplanung und Forschungsförderung)<sup>1324</sup> ins Grundgesetz als „einen großen Fehler“ bezeichnet. Alle drei grundgesetzlichen Gemeinschaftsaufgaben hätten überflüssige staatliche Doppelarbeit und damit doppelte Langsamkeit verursacht; dies sei ein „typischer Fall von überflüssigen Staatsausgaben“.<sup>1325</sup> Die beiden damals neu eingeführten Artikel hätten zu einer „totalen Verwischung aller Verantwortlichkeiten geführt“.<sup>1326</sup>

Bereits unmittelbar nach dem Inkrafttreten der Grundgesetzänderung konstatierte Herzog übrigens in einem Gutachten einen möglichen Verlust an Entscheidungs- und Planungsautonomie der Länder;<sup>1327</sup> auch als Staatssekretär in den Diensten des Landes Rheinland-Pfalz kritisiert Herzog 1977, daß der Bund über den „goldenen Zügel“ der Mischfinanzierungen in Landeskompetenzen eingreifen.<sup>1328</sup> Herzogs Amtsnachfolger Rau dagegen verteidigt die gegenwärtige Aufgabenverteilung; bei genauer Betrachtung der Gremien für Bildung, Wissenschaft und Forschung ergebe sich ein "austariertes Bild".<sup>1329</sup>

#### 4.3.2.2 Das bestehende Verhältnis zwischen den Ländern

Das „föderalistische Einstimmigkeitsprinzip unserer Bildungspolitik“, womit Herzog auf die Abstimmungsregeln der KMK anspielt,<sup>1330</sup> fördere die Gefahr, daß der „überaus weise Entschluß zu einer freiwilligen Selbstkoordinierung der Länder allmählich zu einer freiwilligen Selbstblockade“ werde.<sup>1331</sup> Der Sinn des Föderalismus sei es doch gerade, unterschiedliche Lösungen möglich zu machen.<sup>1332</sup> Die Eigenstaatlichkeit der Länder – so sei es von den „Gründungsvätern der Bundesrepublik gedacht gewesen – habe Vielfalt gerade auch im Bildungs- und Kulturwesen garantieren sollen; einerseits, um einen allzu starken deutschen Zentralstaat zu verhindern, andererseits, um die politische, kulturelle und soziale Vielgestaltigkeit Deutschlands als Quelle für den pluralistisch-demokratischen Neuaufbau zu nutzen.<sup>1333</sup> Heute sei der „Wettbewerb um den besten Weg aus der Sackgasse“, in dem sich

<sup>1322</sup> Herzog (1998b), S. 729, 719

<sup>1323</sup> Herzog (2000a), S. 79, 233

<sup>1324</sup> Zum geschichtlichen Hintergrund vgl. Andersen / Woyke (1995), S. 75 und 84 sowie EURYDICE (1999), S. 152f

<sup>1325</sup> Schmidt (1999), S. 76f. Inzwischen rät auch der Bundesrechnungshof zu einer „Entflechtung der Finanzierungen“; Mischfinanzierungen von Bund und Ländern seien „grundsätzlich problematisch“, da sie „hohen Verwaltungsaufwand verursachen und Mitnahmeeffekte auslösen, gegenseitige Abhängigkeiten bewirken und damit zu starren Strukturen und ineffizientem Mitteleinsatz führen können“: Bundesrechnungshof (2000), S. 3; 42ff

<sup>1326</sup> Schmidt (1999), S. 112; Schmidt (1998), S. 169

<sup>1327</sup> Herzog (1971a), S. 18

<sup>1328</sup> Reker (1995), S. 162f

<sup>1329</sup> Rau (2000b)

<sup>1330</sup> Herzog (1998b), S. 224; (2000a), S. 573

<sup>1331</sup> Herzog (1998b), S. 390

<sup>1332</sup> Herzog (1998b), S. 224

<sup>1333</sup> Herzog (1998b), S. 389

das deutsche Bildungssystem befinde, wichtiger als die „Einheitlichkeit der Bildungsverhältnisse“. <sup>1334</sup> Heute bestehe nicht mehr die Gefahr, „unter einer überbordenden Vielfalt die Kohärenz zu verlieren“, sondern es bestehe die Gefahr, daß durch „zuviel regulierte Einheitlichkeit die Vielfalt“ abhanden komme. <sup>1335</sup>

Subsidiarität bedeute „ein Ja zu Unterschieden, zum gegenseitigem Wettbewerb und zur Pluralität von Lösungswegen“. <sup>1336</sup> Nicht alles müsse überall „möglichst gleich – und zwar möglichst gleich mittelprächtig –“ geregelt werden; erst wenn verschiedene politische Lösungen miteinander konkurrierten, bestehe die Möglichkeit, daß sich auf Dauer die beste durchsetze. <sup>1337</sup> Praktisch funktionieren könne diese aber nur, wenn der Bund den Ländern nicht die Luft zum Atmen nehme. <sup>1338</sup> Das Optimum zwischen zu viel und zu wenig Länderkompetenz müsse im Wandel der Verhältnisse immer neu untersucht werden. <sup>1339</sup>

### 4.3.3 Veränderungsvorschläge zur Stärkung des Wettbewerbsföderalismus

#### 4.3.3.1 Veränderungsvorschläge zum Bund-Länder-Verhältnis

Herzog fordert angesichts unklar abgegrenzter Zuständigkeiten und ständig wachsender Regelungsdichte eine klarere Trennung der Finanzwirtschaft von Bund und Ländern. Eine Materie, die dem Bund zustehe, müsse er „von oben bis unten, von Anfang bis Ende durchziehen können“, die Länder müßten ihre Kompetenzen bearbeiten, „ohne daß der Bund“ mit hineinrede. <sup>1340</sup> Herzog warnt davor, vor den notwendigen Korrekturen zurückzuschrecken. <sup>1341</sup>

Es müsse im Bund-Länder-Verhältnis zu einer „Entflechtung von Aufgaben, Ausgaben und Einnahmen“ kommen; Finanzentscheidungen und Sachverantwortung müßten wieder zusammengeführt werden. <sup>1342</sup> Den verschiedenen Gebietskörperschaften müßten wieder klar definierte Kompetenzen zugewiesen werden. <sup>1343</sup> Eine Reihe von Bundeskompetenzen könnten auf die Länder (zurück)übertragen werden. <sup>1344</sup> Allerdings propagiert er erst nach seiner Amtszeit explizit die konkreten Forderungen, die Zuständigkeit für die berufliche Bildung den Ländern alleine zu überlassen <sup>1345</sup> und die „merkwürdige, erst durch die Große Koalition (1966-1969) erfundene Institution der Gemeinschaftsaufgaben“ zu streichen. <sup>1346</sup> Nach einer Streichung der Gemeinschaftsaufgaben könne die finanzielle Beteiligung des Bundes über den bundesstaatlichen Finanzausgleich bewirkt werden. <sup>1347</sup>

Die Strukturpolitik, darunter zähle v.a. „die gleichmäßige Verteilung der Bildungschancen durch ein enges Netz von weiterführenden Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen“, sei das „eigentliche Bewährungsfeld der Länder“. <sup>1348</sup> Folgerichtig plädiert Herzog für weni-

<sup>1334</sup> Herzog (1998b), S. 224, 663

<sup>1335</sup> Herzog (1998b), S. 391

<sup>1336</sup> Herzog (2000a), S. 231

<sup>1337</sup> Herzog (200a), S. 43

<sup>1338</sup> Herzog (200a), S. 43

<sup>1339</sup> Herzog (2000a), S. 44

<sup>1340</sup> Herzog (1998b), S. 720; (2000a), S. 68

<sup>1341</sup> Herzog (2000a), S. 68

<sup>1342</sup> Herzog (1998b), S. 530

<sup>1343</sup> Herzog (2000a), S. 234

<sup>1344</sup> Herzog (1998a), S. 783

<sup>1345</sup> Herzog (2000b), S. 98

<sup>1346</sup> Herzog (2000b), S. 98

<sup>1347</sup> Herzog (2000b), S. 98f

<sup>1348</sup> Herzog (1998a), S. 150

ger Gemeinschaftsaufgaben und Mischfinanzierungen.<sup>1349</sup> Den einzelnen Gebietskörperschaften müßten dann aber auch die ausreichenden, in ihrer Gesetzgebungskompetenz liegende Mittel zur Verfügung gestellt werden.<sup>1350</sup> Die gleichzeitige Neuregelung der Aufgaben- und der Einnahmekompetenzen könnten den Föderalismus stärken und zu seiner eigentlichen Stärke verhelfen.<sup>1351</sup>

Der ehemalige Bundeskanzler Helmut Schmidt fordert radikal die ersatzlose Aufhebung des Hochschulrahmengesetzes; das würde „die Länder, die Landtage befreien zu ihrer eigenen Hochschulgesetzgebung, würde sie befreien zu einer wettbewerbsgerechten, leistungsgerechten Gestaltung ihrer Universitäten“.<sup>1352</sup> Herzog äußert sich nicht zu dieser Frage; er ist jedoch generell der Auffassung, oft würde es genügen, wenn sich der Bund auf Rahmengesetzgebung und Brüssel auf das Setzen von Richtlinien beschränken würden anstatt zu vollständige und detailbesessene Gesetze zu erlassen.<sup>1353</sup> Herzog plädiert – wie im nächsten Abschnitt beschrieben – dafür, die Länder sollten selbst die notwendigen Mindeststandards festlegen; ob dies auch anstelle des HRG oder nur im Schulbereich gelten solle, läßt Herzog offen.

#### 4.3.3.2 Veränderungsvorschläge zum Verhältnis zwischen den Ländern

Helmut Schmidt bezeichnet die 16köpfige Kultusministerkonferenz der Länder als „wichtigste[n] Ursachenkomplex“ für die „Gesamtmisere“ der deutschen Bildungslandschaft.<sup>1354</sup> „Diese Instanz KMK“, die versuche, „alles nach den gleichen Schemata zu regeln, so, als ob Deutschland ein Zentralstaat sei“, komme im Grundgesetz überhaupt nicht vor; die Hoheit über die Schulen, die Bildung und über die Universitäten sei ursprünglich eindeutig den einzelnen Ländern zugeteilt gewesen.<sup>1355</sup> Herzog formuliert seine Kritik moderater: Eine Großreform sei weder in Sicht noch überhaupt wünschenswert; doch was notwendig sei, seien „ganze Reihen kleiner Experimente“, von denen die guten für andere zum Vorbild werden könnten, während erfolglose Modelle absterben könnten, ohne daß wirklicher Schaden entstünde.<sup>1356</sup> Eine neue Verständigung darüber, was wirklich bundeseinheitlich geregelt sein müsse und was der freien Entscheidung der Länder, ihrer Phantasie und ihrem Erprobungswillen gehören solle, sei notwendig.<sup>1357</sup> Manche Einheitlichkeit möge darüber verloren gehen, aber auch manche Phantasielosigkeit; wenn die Länder mehr Spielraum zu Experimenten bekämen, würden auch neue Ideen Spielraum bekommen.<sup>1358</sup>

Herzog schlägt der KMK vor, eine ganz neue Aufgabe zu übernehmen: anstatt „nächtelang über Detailformulierungen und Kompromißformeln bis zur Einstimmigkeit zu ringen“, könne es Aufgabe der KMK sein, konkurrierende Modelle zuzulassen, zu unterstützen und auszuwerten, zu beurteilen und „weiterzudenken“.<sup>1359</sup> Herzog fordert, die KMK sollte in Zukunft mit einem „Mindestmaß an Beschlüssen“ auskommen und diese dann tatsächlich so gestalten, daß die notwendigen Mindeststandards (um Mobilität und Chancengleichheit zu

<sup>1349</sup> Herzog (2000a), S. 234

<sup>1350</sup> Herzog (2000a), S. 234

<sup>1351</sup> Herzog (2000a), S. 234

<sup>1352</sup> Schmidt (1999), S. 113; Schmidt (1998), S. 169

<sup>1353</sup> Herzog (1998a), S. 783

<sup>1354</sup> Schmidt (1999), S. 111

<sup>1355</sup> Schmidt (1999), S. 111; Schmidt (1998), S. 167ff

<sup>1356</sup> Herzog (1998b), S. 392

<sup>1357</sup> Herzog (2000a), S. 234f

<sup>1358</sup> Herzog (2000a), S. 235

<sup>1359</sup> Herzog (1998b), S. 392



sichern) ebenso wie der Wettbewerb durch Vielfalt, der die Erfindung und Umsetzung neuer Ideen, Modelle und Experimente zulasse, gewährleistet seien.<sup>1360</sup> Die Kompetenzen sollten dorthin gegeben werden, wo die neuen Konzepte greifen sollten; „möglichst viele Experimente“ sollten gewagt werden, über deren Qualität dann die Praxis entscheiden müsse.<sup>1361</sup>

Herzog rät daher, die bundesweiten Festlegungen soweit irgend möglich zu beseitigen und statt dessen sowohl die Länder als auch die einzelnen Bildungseinrichtungen experimentieren zu lassen; eine Verständigung auf „sorgfältig festzulegende Mindeststandards“ reiche aus.<sup>1362</sup> Natürlich müsse auch weiterhin ein Wechsel „von Kiel nach Passau“ möglich sein, in Zukunft werde aber auch ein Wechsel von „Freiburg nach Straßburg oder von Bologna nach München“ auf der Tagesordnung stehen; darauf sei Deutschland wenig vorbereitet.<sup>1363</sup> Herzog hebt lobend hervor, die im Dezember 1995 erfolgte gegenseitige Anerkennung des Abiturs von allen Bundesländern, ob in 12 oder 13 Schuljahren erworben, zeige bereits jetzt, daß die angestrebte Einheitlichkeit der Bildungsverhältnisse einen großen interpretatorischen Spielraum zulasse.<sup>1364</sup>

In Teilen hat die Kultusministerkonferenz sich inzwischen Herzogs Vorstellungen angenähert, so hat sie Anfang 1999 beschlossen, sich nicht mehr mit Detailregelungen zu befassen, sondern durch ein gemeinsam vereinbartes Niveau Experimente und Innovation zuzulassen und „nur solche Aufgaben in Angriff zu nehmen, die zur Sicherung der Mobilität oder zur Vertretung gemeinsamer Anliegen der Länder der Koordinierung in der Konferenz bedürfen“.<sup>1365</sup>

---

<sup>1360</sup> Herzog (1998b), S. 396, 531

<sup>1361</sup> Herzog (1998b), S. 225; 723

<sup>1362</sup> Herzog (1998b), S. 224

<sup>1363</sup> Herzog (1998b), S. 225

<sup>1364</sup> Herzog (1998b), S. 391

<sup>1365</sup> Schmoll, Heike (1999)

## 5 Schlussbemerkungen

### 5.1 Inhaltliche Gesamtbewertung

Herzogs Bemerkungen und Anregungen zu den Themengebieten Bildung, Forschung und Erziehung lassen sich zu einem umfassenden – wenn natürlich auch nicht lückenlosen – und in sich schlüssigen Gesamtkonzept einer impliziten Bildungstheorie verbinden. In ihr mißt Herzog der Bildung in individueller und gesamtgesellschaftlicher Hinsicht grundlegende Bedeutung zu: Bildung sei sowohl Schlüssel für individuelle Lebenschancen als auch Motor für die weitere wirtschaftliche Entwicklung Deutschlands. Auch wenn die individuelle Relevanz der Bildung nicht in vielen Fällen nicht von der gesellschaftlichen zu trennen ist (z.B. bei der Bedeutung der Bildung zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit), bleibt festzuhalten, daß in Herzogs Darstellung die wirtschaftsbezogene Sicht der Bildung und damit die Betonung des gesellschaftlichen Wohls im Spannungsfeld zwischen der Individual- und Sozialerziehung eindeutig dominiert.

Wichtigster Ansatzpunkt von Herzogs Orientierung an wirtschaftlichen Belangen und Bedürfnissen ist die Bewertung von Wissen (worunter Herzog übrigens unausgesprochen fast ausschließlich technisch verwertbares Wissen versteht) und Qualifikationen als Standortfaktoren und Determinanten des Wirtschaftswachstums. Herzog vertritt die Auffassung, Deutschland befinde sich aufgrund der aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen an einer ähnlichen Schwelle wie zur Zeit der Humboldtschen Reformen.<sup>1366</sup> Humboldt habe mit seinen „kaum zu überschätzenden“ Reformen 1810 mit durchschlagendem Erfolg eine beispiellose Blüte deutscher Wissenschaft und Technik eingeleitet, die ein Jahrhundert gedauert habe.<sup>1367</sup> Deutschland bräuchte angesichts des aktuellen Veränderungsdrucks „so etwas wie einen neuen Humboldt oder, im dezentralen Informationszeitalter sicher angemessener, viele neue Humboldts“. <sup>1368</sup> Herzog mahnt folgerichtig ein neues Bildungsmodell für das 21. Jahrhundert an. Dabei betont er die Notwendigkeit grundlegender Reformen. So äußert er sich abfällig über die zum 1. August 1998 eingeführte Rechtschreibreform, die seiner Auffassung nach den Begriff „Reform“ nicht verdiene und „überflüssig wie ein Kropf“ sei.<sup>1369</sup>

Die von Herzog vorgestellten Eckpfeiler einer umfassenden Reform zeigen bei einer Betrachtung der konkreten Umsetzungsvorschläge für den Bildungsbereich eine starke Dominanz marktökonomischer Empfehlungen (wie etwa die Forderung nach Wettbewerb, Effizienz, Konkurrenzfähigkeit, Leistungs- und Qualitätsmessung). Aus dieser Perspektive heraus fordert Herzog rigide Ausleseverfahren, im Hochschulbereich z.B. durch Aufnahmeprüfungen und Zwischenprüfungen sowie eine weitgehende Trennung zwischen einer vorrangig berufsqualifizierenden und einer vorrangig wissenschaftlichen Ausbildung durch einen modularen Studienaufbau.

In einigen Themenbereichen und Sektoren konzentriert Herzog seine Überlegungen in Orientierung an der jeweiligen wirtschaftlichen Entwicklung auf das jeweilige Spitzenniveau. So ist v.a. bei seinen Äußerungen zum Schulbereich kritisch eine enge thematische Beschränkung auf das Gymnasium anzumerken. Herzogs Beschäftigung mit dem Hochschul-

<sup>1366</sup> Herzog (1998a), S. 489f; (1998b), S. 547

<sup>1367</sup> Herzog (1996), S. 663; (1998a), S. 185; (1998b), S. 361

<sup>1368</sup> Herzog (1996), S. 663; (1998a), S. 188

<sup>1369</sup> Herzog (1996), S. 366, 667, 754; (1998b), S. 211, 215, 396, 689; (2000a), S. 456; Frankfurter Allgemeine Zeitung – Hrsg. – (2000), S. 43. Die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* nimmt explizit auf Herzogs Kritik Bezug, als sie im Juli 2000 erklärt, ab August 2000 zur alten Rechtschreibung zurückkehren zu wollen: Reumann (2000)

bereich nimmt ebenfalls einen wesentlich größeren Umfang und höheren Stellenwert ein als die Auseinandersetzung mit dem System der beruflichen Bildung.

Bei einer zusammenfassenden Betrachtung der Akzente, die Herzog als Bundespräsident im bildungstheoretischen und -politischen Themenbereich setzt, bieten sich auch mögliche Antworten auf die eingangs gestellte Frage an, warum sich Herzog in seinen Reden selten auf seine Amtszeit als Kultusminister beruft. Abgesehen davon, daß Herzog aufgrund der praktischen politischen Klein- und Gremienarbeit als Kultusminister einen eingegengten Spielraum vorfand und zudem der Hochschulbereich nicht zu seinen Tätigkeitsfeldern gehörte, liegt folgende Überlegung nahe: Ende der 70er Jahre war die Bedeutung der Globalisierung und der technischen sowie gesellschaftlichen Entwicklung hin zur Informationsgesellschaft nicht absehbar. Diese Entwicklungen stellen in Herzogs Amtszeit als Präsident jedoch die Ausgangslage für seine Argumentation sowie die Begründung für eine thematische Auseinandersetzung mit bildungspolitischen Fragestellungen überhaupt dar. Auch andere von Herzog angesprochene Themen gewannen erst später an Brisanz (Arbeitslosigkeit, Rechtsextremismus).

## 5.2 Möglichkeiten einer Wirkungsanalyse

Hat Herzog sein erklärtes Ziel, das „altertümliche Wort“ der Bildung<sup>1370</sup> auf die „Titelseiten zu holen“,<sup>1371</sup> erreicht? Ist die Bildung wie beabsichtigt zum „Megathema“<sup>1372</sup> geworden? Welche seiner Anstöße wurden aufgegriffen und umgesetzt? Zum Abschluß sollen einige Perspektiven einer Wirkungsanalyse, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht weiter geleistet werden kann, aufgezeigt werden.

Jochum unterscheidet drei Wirkungskriterien zur Bewertung des „Erfolges“ eines Präsidenten:

- das *publizistische* Wirkungskriterium, bei dem es um Häufigkeit, Umfang, Verbreitung, Inhalt, Wertigkeit und Nachhaltigkeit der Medienberichterstattung über einen Bundespräsidenten und dessen politische „Botschaften“ geht,
- das *demoskopische* Wirkungskriterium, das auf Art und Ausmaß der Zustimmung bzw. Ablehnung abstellt, die einem Bundespräsidenten laut repräsentativen Meinungsumfragen in der Bevölkerung zuteil wird; und
- das *politisch-historische* Wirkungskriterium, bei dem es – idealtypisch gesehen – darum geht, was ein Bundespräsident unabhängig von der Güte seiner „Presse“ oder dem Ausmaß seiner Popularität „in der Sache“ bewirkt.<sup>1373</sup>

Das letztgenannte dürfte in diesem Zusammenhang das wichtigste Kriterium sein. Eine Operationalisierung desselben stößt, wie Jochum darlegt, jedoch rasch an Grenzen. Aus diesem Grund sind im folgenden schlaglichtartig einige Positionen dargestellt.

Helmut Kohl vermutet, wenn „die bildungspolitische Diskussion in Deutschland in den vergangenen Jahren Dynamik gewonnen“ habe, sei dies nicht zuletzt Herzogs Verdienst.<sup>1374</sup> Hesse/Josczok zweifeln nicht an einer Zunahme der Publizität des „Megathemas Bildung“ und führen diese maßgeblich auf den „Widerhall [...], den die TIMSS-Studie gefunden hat“, zurück.<sup>1375</sup>

Herzog selbst zieht gegen Ende seiner Amtszeit ein durchweg positives Resümee. Er beobachtet, ohne die Veränderungen nur auf seine Reden zurückzuführen,

- es habe eine „breite Diskussion über die Erneuerung des Bildungswesens eingesetzt“, die nach seiner Überzeugung in grundlegende Reformen münden werde.<sup>1376</sup> Es habe sich bereits eine Menge in die richtige Richtung bewegt,<sup>1377</sup> eine „neue Aufbruchstimmung“ im Bildungsbereich habe eingesetzt.<sup>1378</sup>
- eine Verbesserung des Forschungsklimas: Von Technikfeindlichkeit und Innovationsangst sei „jedenfalls bei jungen Menschen keine Spur mehr zu bemerken.“<sup>1379</sup>
- umfangreiche Investitionen in Forschung, Entwicklung und universitäre Ausbildung; es würden inzwischen erhebliche Anstrengungen unternommen, die notwendigen

<sup>1370</sup> Herzog (1998a), S. 120

<sup>1371</sup> Herzog (2000a), S. 427

<sup>1372</sup> Herzog (1998a), S. 536; (2000a), S. 428

<sup>1373</sup> Jochum (2000), S. 36f

<sup>1374</sup> Kohl, Helmut in: Beitlich (1999), S. 24

<sup>1375</sup> Hesse/Josczok (1999), S. 17.

<sup>1376</sup> Herzog (1998b), S. 330

<sup>1377</sup> Herzog (1998b), S. 723; (2000a), S. 607

<sup>1378</sup> Herzog (2000a), S. 428

<sup>1379</sup> Herzog (1998b), S. 562; (2000a), S. 421

Vorsprünge bei Produktivität, Qualität, Schnelligkeit und Innovation zu sichern und teilweise wiederzugewinnen.<sup>1380</sup>

- einen Umschwung des öffentlichen Meinungsklimas beim Thema Selbständigkeit, der sich in einem Anstieg der Selbständigenquote von rund 7 % auf fast 10 % manifestiere. Es sei, stellt Herzog fest, wieder attraktiv, selbständig zu sein.<sup>1381</sup> Die Hochschulen begannen ebenfalls, „sich auf die starke Nachfrage nach handfester Information zum Thema Selbständigkeit einzustellen“, an immer mehr Hochschulen entstünden Lehrstühle zum Thema Existenzgründung nach amerikanischem Vorbild.<sup>1382</sup> Im Laufe seiner Amtszeit habe sich hier „der Wind gedreht“: mehr Menschen wollten sich selbständig machen, die entscheidenden Rahmenbedingungen (Risikokapital und fundierte Beratung) hätten sich grundlegend geändert.<sup>1383</sup>
- daß mehr als bisher darauf geachtet werde, daß ein Studium auch wirklich innerhalb der Regelstudienzeit abgeschlossen werden könne.<sup>1384</sup>
- positive Änderungsbereitschaft bei den deutschen Hochschulen: sie stellten sich mehr als früher auf ausländische Studenten ein und böten zunehmend Studiengänge auch in englischer Sprache an.<sup>1385</sup>

Die Novelle des Hochschulrahmengesetzes aus dem Jahr 1998 setzt eine Vielzahl von Herzogs Vorschlägen und Forderungen um, so z.B. eine leistungsfinanzierte Hochschulfinanzierung, weitgehende Einführung von Zwischenprüfungen, Einführung des sog. „Freischusses“ in allen geeigneten Studiengängen, Einführung eines Leistungspunktsystems und v.a. die Einführung eines modularen Studienaufbaus (Bachelor / Master).<sup>1386</sup> Offen ist allerdings, ob diese Änderungen Herzogs Anstößen zu verdanken sind oder ob Herzog, der als Bundespräsident über seinen Staatssekretär (der an Kabinettsitzungen teilnimmt) und durch eigene Gespräche in ständigem Kontakt mit der Bundesregierung war, schon vorab Elemente des Gesetzesentwurfes in Form einer Anregung in seine Reden aufgenommen hat und so absehbaren und von ihm positiv bewerteten Reformschritten publizistisch den Weg gebahnt hat.

Hesse/Josczoek bewerten die von Herzog in Gang gebrachte Debatte inhaltlich insgesamt eher kritisch:

Der mit der Autorität des höchsten Staatsamtes formulierte Appell, Bildung angesichts der am Horizont aufziehenden, von globaler Vernetzung und Wettbewerb bestimmten Wissensgesellschaft von Grund auf zu überdenken, ist zwar nicht verhallt, aber sehr selektiv aufgegriffen und umgesetzt worden. [...] Das designierte „Megathema“ der Jahrtausendwende, das für einen Moment durchaus optimistisch stimmen konnte, schrumpfte im Handumdrehen zu grobgeschnitzten Postulaten aus dem überkommenen Repertoire der Bildungsökonomie. Es kreist um das Humankapital als Investivkraft und Kostenfaktor und um den Königsweg seiner Qualifizierung.<sup>1387</sup>

Bei einer ausgewogenen Betrachtung von Herzogs Überlegungen drängt sich jedoch die Vermutung auf, daß die von Hesse/Josczoek kritisierte selektive Betonung der wirtschaftlich relevanten Bezüge aus Herzogs Anregungen in der öffentlichen Resonanz die Schwerpunkte von Herzogs impliziter Bildungstheorie unverzerrt widerspiegelt.

<sup>1380</sup> Herzog (2000a), S. 391f

<sup>1381</sup> Herzog (2000a), S. 417

<sup>1382</sup> Herzog (2000a), S. 374

<sup>1383</sup> Herzog (2000a), S. 577

<sup>1384</sup> Herzog (2000a), S. 428

<sup>1385</sup> Herzog (2000a), S. 114

<sup>1386</sup> Vgl. HRG „neu“

<sup>1387</sup> Hesse/Josczoek (1999), S. 16



**Literaturverzeichnis**

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

**Herzog, Roman** (1966): Einleitungsartikel und verschiedene Beiträge in *Evangelisches Staatslexikon* (Hrsg.: Hermann Kunst und Siegfried Grundmann in Verbindung mit Wilhelm Schneemelcher und Roman Herzog)  
Kreuz-Verlag Stuttgart/Berlin

**Blei, Hermann; Henrich, Dieter und Herzog, Roman** (1969): *Juristische Arbeitsblätter für Ausbildung und Examen - Sonderheft für Studienanfänger 1969/70*  
J. Schweitzer Verlag, Berlin

**Herzog, Roman** (1971a): *Möglichkeiten und Grenzen einer Beteiligung des Parlaments an der Ziel- und Ressourcenplanung der Bundesregierung*  
Projektgruppe Regierungs- und Verwaltungsreform, Bonn

**Herzog, Roman** (1971b): *Allgemeine Staatslehre*  
Athenäum Verlag, Frankfurt

**Herzog, Roman** (1973): *Verfassungspolitische Probleme der Dienstrechtsreform* in: Dagoglou, Prodomos; Herzog, Roman und Sontheimer, Kurt (1973): *Verfassungspolitische Probleme der Dienstrechtsreform*, S. 161-230 (Studienkommission für die Reform des öffentlichen Dienstrechts, Band 6)  
Nomos Verlagsgesellschaft, Baden Baden

**Herzog, Roman** (1980): *Werterziehung in Familie und Schule*  
In: *Lehren und Lernen* 1980 / Heft 1, S. 1-4

**Herzog, Roman** (1986/1987/1997): Kommentar zum Abschnitt V. des Grundgesetzes im Maunz / Dürig Grundgesetz-Kommentar (Loseblattsammlung; versch. Erscheinungsjahre)  
Verlag C.H. Beck, München

**Herzog, Roman** (1988): *Staaten der Frühzeit – Ursprünge und Herrschaftsformen*  
C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, München

**Herzog, Roman** (1993): *Familie und Familienpolitik in der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichtes* in: *40 Jahre Familienpolitik in der Bundesrepublik Deutschland*, S. 53-62  
Bundesministerium für Familie und Senioren – Hrsg. – (1993)

**Herzog, Roman** (1995): *Reden und Interviews*  
(Zwei Bände: 1/1 und 1/2) 1. Juli 1994 – 30. Juni 1995  
Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Bonn

**Herzog, Roman** (1996): *Reden und Interviews*  
(Zwei Bände: 2/1 und 2/2) 1. Juli 1995 – 30. Juni 1996  
Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Bonn



**Herzog, Roman** (1998a): *Reden und Interviews*  
(Zwei Bände: 3/1 und 3/2) 1. Juli 1996 – 30. Juni 1997  
Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Bonn

**Herzog, Roman** (1998b): *Reden und Interviews*  
(Zwei Bände: 4/1 und 4/2) 1. Juli 1997 – 30. Juni 1998  
Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Bonn

**Herzog, Roman** (1998c): *Ein Plädoyer für eine Reform des Hochschulstudiums*  
Artikel zum Thema „Bildung“ in der Wochenzeitung „Die Zeit“, Hamburg, vom 29.  
1. 1998 (nicht in den *Reden und Interviews* enthalten)

**Herzog, Roman** (1999): *Wissenschaft als politisches Argument – Normsetzers Not: Zwischen Chance und Risiko, Überschätzung und Verführung*  
Abdruck einer Rede zur ersten Simon-Wiesenthal-Konferenz in der Wiener Hofburg.  
Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 18.1.1999 (nicht in den *Reden und Interviews*  
enthalten)

**Herzog, Roman** (2000a): *Reden und Interviews*  
(Zwei Bände: 5/1 und 5/2) 1. Juli 1998 – 30. Juni 1999  
Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Bonn

**Herzog, Roman** (2000b): *Strukturmängel der Verfassung?*  
*Erfahrungen mit dem Grundgesetz*  
Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart / München

**Herzog, Roman** (2000c): „*Die CDU muss da durch*“ – Roman Herzog zur Parteispenden-  
affäre, zur Zukunft der Union und zum Demokratisierungsprozess in der EU  
Interview mit Roman Herzog in: Süddeutsche Zeitung vom 8. März 2000

**Herzog, Roman** (2000d): „*Wie sieht das Land in 50 Jahren aus?*“  
Interview mit Roman Herzog in: Der Spiegel 5/2000

**Herzog, Roman** (2000e): „*Die Macht bändigen*“  
Interview mit Roman Herzog in: Der Spiegel 25/2000

**Herzog, Roman** (2001a): „*Ich warne vor absoluten Verboten*“  
Namensartikel in: Die Welt vom 28. Mai 2001

**Herzog, Roman** (2001b): *Ansprache anlässlich der Verleihung des Humanismus-Preises  
des Deutschen Altphilologenverbandes*  
In: Deutscher Altphilologenverband – Hrsg. – (2001), S. 23-32

Gesprächsprotokolle der bislang 6 Sendungen der Reihe „Herzog spricht mit ...“ im Bayeri-  
schen Rundfunk fanden sich 2001 unter [www.br-online.de/politik/herzog/](http://www.br-online.de/politik/herzog/). Gäste waren bis-  
her: Helmut Schmidt (28.2.2000), Andreas Schmidt (27.3.2000), Lothar Spät (17.4.2000),  
John Kornblum (15.5.2000), Meinard Miegel und Franz Ruland (31. Juli 2000) sowie Ri-  
chard Schröder und Richard Hilmer (2. Oktober 2000).

## Sekundärliteratur

**Andersen, Uwe und Woyke, Wichard** – Hrsg. – (1995): *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*

Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn

**Beitlich, Klemens** – Hrsg. – (1999): *Meine Begegnung mit Roman Herzog*

C. Bertelsmann Verlag, München

**Bergsdorf, Wolfgang**: *Am Ende der Gesamtschule* siehe Rutz – Hrsg. – (1997), S. 42-48

**Bertelsmann Stiftung** – Hrsg. – (1999): *Roman Herzog / Initiativkreis Bildung: Zukunft gewinnen – Bildung erneuern*

Wilhelm Goldmann Verlag, München

**Bissinger, Manfred und Jörges, Hans-Ulrich** (1995): *Der unbequeme Präsident – Roman Herzog im Gespräch mit Manfred Bissinger und Hans-Ulrich Jörges*

Hoffman und Campe Verlag, Hamburg

**Bissinger, Manfred** – Hrsg. – (1997): *Stimmen gegen den Stillstand – Roman Herzogs „Berliner Rede“ und 33 Antworten*

Hoffmann und Campe, Hamburg

**Brandsma, Jittie**: *Die Finanzierung von lebenslangem Lernen: Grundsatzfragen* siehe CEDEFOP – Hrsg. – (1998), S. 9-24

**Braun, Joachim** (1972): *Der unbequeme Präsident*

Verlag C.F. Müller, Karlsruhe

**Brüstle, Oliver und Wiestler, Otmar** (2001): *Die Heilungsversprechen sind utopisch*

Interview mit Brüstle/Wiestler in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 13. Juni 2001

**Bundesministerium für Bildung und Forschung** – Hrsg. – (1998): *Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland – 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks*

BMBF, Bonn

**Bundesministerium für Bildung und Forschung** – Hrsg. – (1999): *Begabtenförderung Berufliche Bildung*

BMBF, Bonn

**Bundesministerium für Bildung und Forschung** – Hrsg. – (2000): *Begabte Kinder finden und fördern – Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer*

BMBF, Bonn

**Bundesministerium für Bildung und Forschung** – Hrsg. – (2001): *Die Begabtenförderungswerke in der Bundesrepublik Deutschland – Arbeit und Ziele*

BMBF, Bonn

**Bundesrechnungshof** (2000): *Mitteilung über die Prüfung der Finanzbeziehungen zwischen Bund und Ländern – Mischfinanzierungen - Teil IV: Zusammenwirken von Bund und Ländern auf Grund von Vereinbarungen nach Art. 91b Grundgesetz [vorläufiges Prüfungsergebnis]*

Bundesrechnungshof, Bonn

**CEDEFOP** – Hrsg. – (1998): *Was ist es wert: Ist der Nutzen von Investitionen in Humankapital meßbar? Berufsbildung – Europäische Zeitschrift Nr. 14 / Mai - August 1998/II*

CEDEFOP (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung), Thessaloniki

**Centre for Educational Research and Innovation** – Hrsg. – (1998): *Human Capital Investment – An International Comparison*

OECD Publications, Paris

**Deutscher Altphilologenverband** – Hrsg. – (2001): *Die schöpferischen Kräfte der Antike – Marburger humanistische Reden*

Stauffenburg Verlag, Tübingen

**Diekmann, Kai; Reitz, Ulrich und Stock, Wolfgang** (1994): *Roman Herzog – Der neue Bundespräsident im Gespräch*

Gustav Lübbe Verlag, Bergisch Gladbach

**Enzensberger, Hans Magnus** (1957): *verteidigung der wölfe*

Suhrkamp Verlag, Frankfurt / Main

**Europäische Kommission** (2000): *Basis-Info „Die EU-Grundrechtscharta“*

Vertretung der Europäischen Kommission in Deutschland, Berlin

**EURYDICE / KMK** (1999): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland – Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn

**Filmer, Werner / Schwan, Heribert** (1996): *Roman Herzog – Die Biographie*

Goldmann Verlag, München

**Frankfurter Allgemeine Zeitung** – Hrsg. – (2000): *Die Reform als Diktat – Zur Auseinandersetzung über die deutsche Rechtschreibreform*

Frankfurter Allgemeine Zeitung GmbH, Frankfurt

**Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen** (2000): *Prüfungen auf dem Prüfstand – Für eine neue Prüfungskultur*

Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen, Bochum

**Glitz, Peter:** *Lebenslanges Lernen* siehe Bertelsmann Stiftung – Hrsg. – (1999), S. 85-93

**Gross, Johannes** (1996): *Tacheles gesprochen – Notizbuch 1990-1995*

Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart

**Hager, Frithjof; Becker, Gerold und Zimmer, Jürgen** – Hrsg. – (1994): *BILDUNG MACHT VERANTWORTUNG – Welche Zukunft für die Bundesrepublik?*  
Reclam Verlag, Leipzig

**Heine, Christoph** (1999): *Gestufte Studiengänge und –abschlüsse im deutschen Studiensystem. Was erwarten Studierende von Bachelor, Master und Credit-System?*  
Hochschul-Informationen-System (HIS), Hannover

**Hesse, Alexander und Joscok, Detlef** (1999): *Annäherung an die Quadratur des Kreises – TIMSS und die Folgen*  
In: Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament vom 27. August 1999; Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn

**Holling, H.** (1998): *Forschung und Förderung von Kindern und Jugendlichen im Bereich der Hochbegabung*  
Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn

**Jochum, Michael** (2000): *Worte als Taten – Der Bundespräsident im demokratischen Prozess der Bundesrepublik Deutschland*  
Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

**Jonas, Hans** (1984): *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*  
Suhrkamp Verlag, Frankfurt

**Kohl, Helmut:** *Ein Glücksfall für Deutschland* siehe Beitlich (1999), S. 21-24

**Konrád, György:** *Ein zuverlässiger Mensch* siehe Beitlich (1999), S. 45-50

**Kultusministerkonferenz/Hochschulrektorenkonferenz** (1999): *Neue Studiengänge und Akkreditierung – Beschlüsse und Empfehlungen von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz*  
KMK/HRK, Bonn

**Leicht, Robert:** *Der Gegentyp* siehe Schulze / Schmale (1997), S. 48

**Maier, Harry:** *Bildungsmisere in Zeiten des Paradigmenwechsels* siehe: Hager, Frithjof; Becker, Gerold und Zimmer, Jürgen – Hrsg. – (1994), S. 72-86

**Mangold, Klaus:** *Mit Innovationen die Zukunft gestalten* siehe Beitlich (1999), S. 127-146

**Raabe, Gundula** (1998): *Die Bestimmung von Bildung und Wissenschaft bei Herzog und Rüttgers hinsichtlich ihrer Prämissen für die Hochschulentwicklung – 1. Veranstaltung der „Internen Kommission“ am 6. Mai 1998*  
[www.erzwiss.uni-hamburg.de/Sonstiges/EWI/Ewi18/19\\_RAABE.HTM](http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Sonstiges/EWI/Ewi18/19_RAABE.HTM)  
(Seitenzahlen vom Verf. in den Ausdruck eingefügt)

**Rau, Johannes** (2000a): *Reden und Interviews, Band 1.2: 1. Januar – 30. Juni 2000*  
Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Berlin

**Rau, Johannes** (2000b): *Tischrede aus Anlass des 30-jährigen Bestehens der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Schloss Bellevue* vom 19.6.2000

abrufbar unter [www.bundespraesident.de](http://www.bundespraesident.de) oder [www.blk-bonn.de/presse00-20.htm](http://www.blk-bonn.de/presse00-20.htm)  
(nicht in den *Reden und Interviews* enthalten)

**Rau, Johannes** (2001): *Der Mensch ist jetzt Mitspieler der Evolution geworden*  
Abdruck der sog. "Berliner Rede" in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 19. Mai 2001

**Reker, Stefan** (1995): *Roman Herzog*  
Edition q Verlags-GmbH, Berlin

**Reumann, Kurt:** *Im Gespräch mit dem Bundespräsidenten* siehe Rutz – Hrsg. – (1997), S. 192-200

**Röstel, Gunda:** *Bündnisgrünes Angebot: Ein Bündnis für Bildung* siehe Rutz – Hrsg. – (1997), S. 201-213

**Rutz, Michael** – Hrsg. – (1997): *Aufbruch in der Bildungspolitik – Roman Herzogs Rede und 25 Antworten*  
Goldmann Verlag, München

**Schmidt, Helmut** (1998): *Jahrhundertwende – Gespräche mit Lee Kuan Yew, Jimmy Carter, ...*  
Siedler Verlag, Berlin

**Schmidt, Helmut** (1999): *Globalisierung – Politische, ökonomische und kulturelle Herausforderungen*  
Siedler Taschenbuch im Goldmann-Verlag

**Schmidt, Helmut:** *Dank an Roman Herzog* in: Beitlich (1999), S. 147-163

**Schröder, Richard:** *Laudatio für Herrn Altbundespräsident Prof. Dr. Roman Herzog bei der Preisverleihung durch den Deutschen Altphilologenverband* in: Deutscher Altphilologenverband – Hrsg. – (2001), S. 9-21

**Schulze, Helmut R.** (1994): *Richard von Weizsäcker – Präsident aller Deutschen*  
Edition Pro Terra, Garbsen

**Schulze, Helmut R. / Schmale, Holger** (1997): *Roman Herzog – Präsident und erster Bürger*  
Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart

**Schwanitz, Diedrich:** *Die Linke und das Bildungssystem* siehe Bissinger (1997), S. 212-232

**Schwarz, Hans-Peter** (1999): *Von Heuss bis Herzog – Die Entwicklung des Amtes im Vergleich der Amtsinhaber*

In: *Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament* vom 14. Mai 1999; Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn

**Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft / Centrum für Hochschulentwicklung – CHE** – (1999): *InvestiF und GefoS – Modelle der individuellen und institutionellen Bildungsfinanzierung im Hochschulbereich*

Stifterverband, Essen und CHE, Gütersloh

**Wingen, Max** (1997): *Familienpolitik – Grundlagen und aktuelle Probleme*

Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn

**Winter, Ingelore M.** (1999): *Unsere Bundespräsidenten – Von Theodor Heuss bis Johannes Rau – Acht Portraits*

Droste Verlag GmbH, Düsseldorf

**Wissenschaftsrat** (1998): *Empfehlungen zur Differenzierung des Studiums durch Teilzeitstudienmöglichkeiten* (Drs. 3535/98)

Wissenschaftsrat, Köln

**Wissenschaftsrat** (2001): *Entwicklung der Fachstudiendauer an Universitäten von 1990 bis 1998* (Drs. 4770-01); Wissenschaftsrat, Köln

**Zukunftskommission Gesellschaft 2000 der Landesregierung Baden-Württemberg** (1999): *Solidarität und Selbstverantwortung – Von der Risikogesellschaft zur Chancengesellschaft*

Staatsministerium Baden-Württemberg, Stuttgart

Gesetzestexte u.ä.

**Charta der Grundrechte der Europäischen Union**

Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften vom 18.12.2000 (2000/C 364/01)

**Grundgesetz** zitiert nach *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949*

Miniaturbuchverlag Leipzig, 1995

**Hochschulrahmengesetz (HRG)**

- „alt“: vom 26. Januar 1976 (BGB1. I S. 185), in der Fassung der Bekanntmachung vom 9. April 1987 (BGB1.I S. 1170)
- „neu“: vom 26. Januar 1976 (BGB1. I S. 185), in der Fassung der Bekanntmachung vom 9. April 1987 (BGB1.I S. 1170), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 20. August 1998 (BGB1. I S. 2190)

**Konzept für die Dienstrechtsreform an den Hochschulen: Hochschuldienstrecht für das 21. Jahrhundert – Das Konzept des BMBF**

[www.bmbf.de/presse01/223.html](http://www.bmbf.de/presse01/223.html)

## Namensartikel in Zeitungen und Zeitschriften

**Demmer, Marianne** (1999): *Zukunftsprojekt – Pro Gesamtschule*  
Der Spiegel 22/1999, S. 166

**Greiner, Ulrich** (1997): *Eine Zeit-Umfrage: Brauchen wir einen neuen Literatur-Kanon?*  
Die Zeit 21/1997

**Grunenberg, Nina** (2000): *Warum schweigt Johannes Rau zur Spendenaffäre?*  
Die Zeit vom 27. Januar 2000

**Grunenberg, Nina** (2001): *Altmodisch kommt an - Bundespräsident Rau hatte es bisher schwer mit den Medien. Nun findet er öffentliches Gehör*  
Die Zeit vom 11. April 2001

**Hebel, Stephan** (1997): *Hochgelobt im „Haus des Henkers“ – Bundespräsident Herzog warb für bildungspolitischen Aufbruch*  
Frankfurter Rundschau vom 6. November 1997

**Hefty, Georg Paul** (2001): *Sicherer Tod*  
Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 29. Mai 2001

**Herz, Otto** (1997): *Wer gegen Noten ist, ist nicht gegen Anstrengung – Eine Replik auf die Rede von Bundespräsident Roman Herzog zur Bildungspolitik*  
Frankfurter Rundschau vom 22. November 1997  
([www.ggg-nrw.de/Lager/Herz9711.html](http://www.ggg-nrw.de/Lager/Herz9711.html) -  
Seitenzahlen vom Verf. in den Ausdruck eingefügt)

**Jesse, Eckhard** (2000): *Mit links gegen rechts?*  
*Zehn Jahre deutsche Einheit – zehn Jahre politischer Extremismus*  
Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 26. Oktober 2000

**Leinemann, Jürgen** (2000): *Der beleidigte Präsident*  
Der Spiegel 6/2000, S. 68-72

**Platthaus, Andreas** (2001): *Iudex non calculat*  
Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 29. Mai 2001

**Reumann, Kurt** (2000): *Die F.A.Z. kehrt zur alten Rechtschreibung zurück*  
Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 27. Juli 2000

**Roellecke, Gerd** (1999): *Versichern, aber nicht alles der Versicherung überlassen – Durch alle einfachen Gedankengebäude muß dann und wann ein Ruck gehen: Wie Roman Herzog Marksteine der präsidentialen Redekunst setzte*  
Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 15. Juli 1999

**Roll, Evelyn** (2000): *Er will der Rede wert sein – Johannes Rau: „Ich werde auf keinen Fall eine Medienstrategie entwickeln“*  
Süddeutsche Zeitung vom 28. Januar 2000

**Schmoll, Heike** (1999): *So viel Einheitlichkeit wie nötig, so viel Vielfalt wie möglich – Die Kultusministerkonferenz reformiert sich selbst*  
Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 6. März 1999

**Schmoll, Heike** (2001): *Wiederbelebung des Literaturkanons*  
Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 3. Mai 2001

#### Informationen aus dem Internet

**Bundesanstalt für Arbeit**, Nürnberg: Arbeitslose und Arbeitslosenquote  
[www1.arbeitsamt.de/hast/services/archiv/aktuell/iiii4/zreihe/z004d.xls](http://www1.arbeitsamt.de/hast/services/archiv/aktuell/iiii4/zreihe/z004d.xls)

Über **Victor Klemperer**: [www.das-erste.de/klemperer/victor.asp](http://www.das-erste.de/klemperer/victor.asp);  
[www.tu-dresden.de/slub/dir1/ausst/klemperer.html](http://www.tu-dresden.de/slub/dir1/ausst/klemperer.html)

**Zukunftspreis des Bundespräsidenten**: [www.deutscher-zukunftspreis.de](http://www.deutscher-zukunftspreis.de)

#### Unveröffentlichte Quellen

Protokolle aus dem Archiv der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn:

32. Sitzung vom 5. Juni 1978: -K 37/78-; 33. Sitzung vom 9. Oktober 1978: -K 60/78-; 34. Sitzung vom 4. Dezember 1978: -K 76/78-; 35. Sitzung vom 12. März 1979: -K 18/79-; 36. Sitzung vom 18. Juni 1979: -K 33/79-; 37. Sitzung vom 5. Oktober 1979: -K 47/79-; 38. Sitzung vom 15. Oktober 1979: -K 52/79-; 39. Sitzung vom 10. Dezember 1979: -K 74/79-; 40. Sitzung vom 24. März 1980: -K 17/80- und 41. Sitzung vom 2. Juni 1980: -K32/80-.

Geschäftsverteilungsplan des Bundesverfassungsgerichtes aus den Geschäftsjahren 1984 und 1994

#### Hinweis zum Titelbild

Das Titelbild, eine Karikatur von Felix Mussil (Frankfurter Rundschau), ist mit freundlicher Genehmigung des Künstlers dem Buch *zu Lande, zu Wasser und in der Luft – Die Bundespräsidenten 1949-1999 in der Karikatur* (Hrsg.: Bauer, Ulf; Keim, Walther und Sturm, Daniel Friedrich - Bruckmann Verlag, München 1999) entnommen.



**ISBN 3-9808344-1-7**  
**Verlag Robert Helmrich, Grevenbroich**