

fügung stehenden Raster empirischer Forschung noch entzieht. Man weiß nicht viel mehr, als daß ein Bewußtseinswandel in bestimmten Gruppen schneller als in anderen abläuft, die innere Dynamik ist noch weitgehend unerforscht. Hornstein verwies auf das Nebeneinander von alten und neuen Werten, zu letzteren gehören z. B. Lebensqualität, Bildung und Mitbestimmung. Für die Politik stelle sich damit ein neues Glaubwürdigkeitsproblem,

das sich vor allem in der Frage konzentriere, ob man dem Wertewandel in der Gesetzgebung Rechnung tragen und ob man ihn fördern bzw. bremsen könne und wolle. Für die Politiker stelle sich damit ein Glaubwürdigkeitsproblem, zu dessen Klärung noch wenig beigetragen habe – eine Feststellung, die auch durch das Ergebnis der Tutzingener Tagung nichts von ihrer Gültigkeit verlor.

Cordelia Rambacher

Bildungspolitik zwischen Nachfrage und Bedarf

Zu einer Tagung in Stuttgart-Hohenheim

Die Lehrerarbeitslosigkeit macht zur Zeit Schlagzeilen. Demgegenüber wird der Mangel an qualifizierten Facharbeitern und Technikern beklagt. Die „logen“-Fächer (Polito-, Sozio-, Psycho-, Theo-, Philo-) erleben einen Studentenboom, derweil den Absolventen dieser Studiengänge ein Logenplatz auf dem Arbeitsmarkt häufig nur insoweit gesichert ist, als sie Zuschauer statt Akteure sein dürfen. Das Stichwort „Überqualifizierung“ macht die Runde zugleich mit dem „Verdrängungswettbewerb“, bei dem solche „Überqualifizierung“ ja nur nützlich sein könnte. Der Arbeitsmarkt scheint sich mit Ausbildungsangebot und -nachfrage schwerzutun. Die bildungspolitischen Konsequenzen bleiben abzuwarten, die gesellschaftspolitischen Auswirkungen sind kaum zu überschätzen. An die Stelle reformerischer Euphorie tritt zunehmend realistische Skepsis oder restaurativer Elan. Grund genug, diese Fragen zum Thema einer Fachtagung der katholischen Akademie in Stuttgart-Hohenheim zu machen: „Unser Bildungs- und Beschäftigungssystem – Bildungspolitik zwischen Nachfrage und Bedarf“ (5./6. Mai 1981). Die drastische Formulierung eines Tagungsteilnehmers, daß es gegenwärtig mehr Architekturstudenten als Maurerlehrlinge gebe, macht die Fragestellung be-greiflich.

Bildung und Beschäftigung: nie ohne Reibung

Das grundlegende Einführungsreferat hatte der Bildungswissenschaftler Professor *Lutz-Rainer Reuter* (Hamburg) übernommen: „Bildungs- und Beschäftigungssystem – ein problematisches Verhältnis?“ Was im Titel mit einem Fragezeichen angedeutet war, wurde zur grundlegenden Aussage: „Das Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem ist ohne Reibungen und Konflikte gar nicht denkbar.“ Solche Spannung resultiert schon aus den unterschiedlichen Zielen. Das *Beschäftigungssystem* möchte möglichst genau die Arbeitsqualifikationen, Arbeitseinstellungen und Verhaltensweisen, die eine optimale Kapitalverwertung und Produktivität ermöglichen. Demgegenüber möchte das *Bildungssystem* möglichst allen Heranwachsenden und interessierten Erwachsenen die Bil-

dung anbieten, die ihren Interessen und Fähigkeiten optimal entspricht. Bildung begnügt sich nicht mit dem Prokrustesbett ökonomischer Verwertbarkeit. Neben den sozioökonomischen Erwerbs-, Konsum- und Versorgungschancen eröffnet sie soziokulturelle Handlungschancen in der Selbstverwirklichung, dem Erziehungsverhalten, der Kulturteilhabe etc. Das Beschäftigungssystem berührt nur *einen* Sektor dieser Handlungschancen, die Beziehung ist also nur eine partielle. Darüber hinaus gebe es keinerlei Gründe, anzunehmen, „daß das Begabungsprofil einer Gesellschaft stets bruchlos den beruflichen Einsatzmöglichkeiten entspräche – allein schon ein flüchtiger Blick in unsere Geschichte dürfte dies bestätigen“.

Zur Auflösung dieses Dilemmas zeichnen sich idealtypisch drei Positionen ab. Die erste Möglichkeit wäre, das Bildungswesen dem Wirtschafts- und Beschäftigungssystem so unterzuordnen, daß es nur die Quantität, Qualität und Inhalte bereitstellt, die der Arbeitsmarkt nachfragt. Der umgekehrte Weg bestünde darin, daß der Staat versuchte, über das Bildungssystem das Beschäftigungssystem zu steuern. Letzteres könne ja nur einstellen, was an Ausgebildeten ihm zur Verfügung gestellt werde. Drittens schließlich die Entkoppelungsthese: Bildungs- und Beschäftigungssystem sind nicht synchronisiert, sie können im bürgerlichen Staat nicht eng funktional verknüpft werden, und sie sollen es gar nicht.

In den politischen Optionen bezüglich der genannten Grundpositionen konstatierte Reuter bei den Parteien einen „bemerkenswerten ideologischen Rollentausch: Die CDU, die von ihrer Parteiprogrammatik für Subsidiarität und Zurückhaltung des Staates votiert, vertritt tendenziell stärker die Unterordnungs- und Anpassungsthese. Die SPD, die aufgrund ihrer Reformprogrammatik (demokratischer Sozialismus) tendenziell eher für staatliches Handeln votiert, vertritt die bildungsemanzipatorisch-liberale Entkoppelungsthese und folgt damit dem Nachfrageansatz.“ Die Gewerkschaften wiederum wenden sich scharf gegen den Druck wirtschaftlicher Macht- und Verwertungsinteressen im Bereich des Bildungssystems. Ein unmittelbarer Zusammenhang beider Systeme besteht für sie aber insofern, als das von ihnen geforderte Recht auf Bildung nur durchgesetzt werden könne, wenn das Recht

auf Arbeit verwirklicht werde. Eine Verknüpfung beider Systeme in diesem Sinne erfordere Investitionslenkung, Mitbestimmung und engagierte Sozialpolitik. Umgekehrt nicht weniger deutlich die Arbeitgeberverbände: Die Gesellschaft könne ein zu den praktischen Anforderungen der Industriegesellschaft beziehungsloses Bildungssystem gar nicht finanzieren. In zunehmendem Maße stimmten die Bedarfsstrukturen des Arbeitsmarktes mit dem Angebot des Bildungssystems an formalen Qualifikationen nicht mehr überein. Eine Kurskorrektur sei hier dringlich.

Der Referent selbst hielt im Blick auf die sozioökonomischen Handlungschancen eine *partielle Verknüpfung* von Bildungs- und Beschäftigungssystem für unumgänglich. Doch angesichts der darüber hinausgehenden Handlungskompetenzen dürfe diese Verknüpfung aber auch wirklich nur eine partielle sein: „Ausbildung darf nicht arbeitsplatzbezogen und auf unmittelbare Verwertung gerichtet sein. Die berechtigte Forderung nach Praxisbezug bedeutet nicht Arbeitsplatzbezug, sondern bedeutet Rückkoppelung zwischen Theorie und Anwendung. Allgemeine und berufliche Ausbildung muß in hohem Maß Grundlagenbildung sein, die ggf. Arbeitsplatznachausbildung erforderlich macht, wie es für den größten Teil der akademischen Berufe als selbstverständlich gilt. Weiterhin sind wichtig die Befähigung zur Mobilität, zum Weiterlernen, die Grundlegung einer breiten Allgemeinbildung, die Vermittlung von Sozialkompetenzen und politischen Handlungskompetenzen!“

Erleben wir eine grundlegende Wende?

Da das Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem also ein problematisches war und ist, welche Funktion wird konkret der Bildung und Ausbildung zugewiesen, und wie können sie dieser gerecht werden? Vertreter von vier einschlägigen Instituten machten hierzu in Kurzreferaten Anmerkungen. Reinhard Zedler vom Institut der Deutschen Wirtschaft in Köln hinterfragte zunächst die häufig anzutreffende strikte Unterscheidung, ja Entgegensetzung, von Bildung und Ausbildung. Vieles, was als „Bildung“ deklariert werde, habe ganz sicher berufsbedeutsame Funktion, und umgekehrt könnten berufsbedeutsame Gegenstände einer „Ausbildung“ sehr wohl eine bildungsmäßige Bedeutung haben. Mit welchem Recht, fragte er, verleihen wir der einen Ausbildung die höhere Weihe eines „Studiums“, während wir die andere als reine Ausbildung disqualifizieren? Für die Berufsausbildung bedeutet dies, daß sie über die fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse hinaus fachübergreifende Qualifikationen vermittelt, wie Selbständigkeit, Entscheidungs- und Organisationsfähigkeit, sowie die sozialen Fähigkeiten der Zusammenarbeit und Konfliktbewältigung. Umgekehrt enthält ein solches Konzept für die allgemeinbildenden Schulen den Auftrag, ihren Schülern viel stärker als bislang die *Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt* zu er-

leichtern. Ein integratives Konzept also auf dem ausgesprochenen Hintergrund des antiken Bildungsbegriffes: der Paideia im Rahmen der Polis. Bildung hat dann etwas mit der „Entwicklung von Einsichten in die Zusammenhänge menschlicher Ordnung zu tun und steht so in besonderer Weise im Zusammenhang mit politischer Bildung“. Der Kompromißgedanke trete dabei an die Stelle „der alten Konfliktbegriffe“.

„Für die jungen Leute ist es auf dem flachen Lande genug, wenn sie ein bißchen Lesen und Schreiben lernen, wissen sie aber zuviel, so laufen sie in die Städte und wollen Sekretäre und so etwas werden.“ Dieses seiner Vermutung nach durchaus noch aktuelle („mit einer Einschränkung, daß es sprachlich möglicherweise nicht mehr ganz so klar ausgedrückt wird“) Zitat Friedrichs II. kontrastierte Dieter Görs vom Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Institut des DGB mit der *Tradition der deutschen Arbeiterbewegung*. In ihr war die Forderung nach besserer Bildung immer auch Ausdruck und Bestandteil des politisch-ökonomischen Kampfes um Emanzipation und „Befreiung des Proletariats“. Mit Liebknecht unterstrich er den engen Zusammenhang von Wissen und Macht, der in der Gegenwart oft geflissentlich übersehen werde: es gebe nicht „Bildung an sich“, sondern sie werde immer mitdefiniert durch Macht- und Herrschaftsfragen. Die bürgerliche Bildungsökonomie habe zunehmend die Bedeutung der Bildung als Investitionsfaktor für den Kapitalverwertungsprozeß erkannt. In der Folge habe sich ein „Bildungsverständnis breitgemacht, das – reduziert gesagt – zu einer ökonomischen Betrachtungsweise wurde und das einseitig auf die Bedingungen von Wirtschafts-, Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik ausgerichtet war“. „Qualifikationsanforderungen“ ergäben sich nie unmittelbar aus Technik und Ökonomie, sie seien vielmehr immer das Ergebnis einer Auseinandersetzung und eines Entscheidungsprozesses. Harte Kritik übte Görs an der betrieblichen Ausbildung und dem dualen System, das den Bildungsbedürfnissen und -fähigkeiten der Jugendlichen auf vielfache Weise nicht gerecht werde und sie gegenüber den gleichaltrigen Schülern auf Dauer benachteilige. Insgesamt forderte er abschließend eine Bildung und Ausbildung, die „ein Grundlagenwissen vermitteln, das ermöglicht, die Zusammenhänge, insbesondere die Arbeitszusammenhänge, im Gesamtzusammenhang zu erkennen, zu verstehen und zu bewältigen“.

Mit eindrucksvollem empirischen Material führte Job-Jürgen Meister vom Staatsinstitut für Bildungsforschung und Bildungsplanung (München) seine Ausführungen zu der zusammenfassenden Schlußthese: „Ausgehend von den voranstehenden Thesen, ergibt sich die Frage, ob sich nicht unser Bildungssystem und mithin unsere Gesellschaft insgesamt an einer *Wende* befindet, die in ihrem Ausmaß und in ihrem Gewicht der Einführung der allgemeinen Schulpflicht vor nahezu 200 Jahren vergleichbar ist. Diese Wende scheint durch zwei Phänomene gekennzeichnet: zum einen bewegt sich die Gesellschaft auf ein mindestens mittleres Bildungsniveau als allgemeines Bil-

dungsniveau zu, zum anderen zeichnet sich eine Dequalifikation der Hochschulen zu ‚berufspropädeutischen Anstalten auf gehobenem Niveau‘ ab. Dies bedingt auf der einen Seite eine Auffangsposition für jene, die den gesteigerten Qualifikationsanforderungen nicht oder noch nicht gewachsen sind, und auf der anderen Seite für besonders hochbegabte und interessierte neue Qualifikationsmöglichkeiten in Institutionen, die möglicherweise den antiken Akademien und mittelalterlichen Universitäten näherstehen als den heutigen Hochschulen.“

Friedemann Stooß schließlich (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit) gab zu bedenken, ob die Berufsausbildung im Sinne einer Erstausbildung nicht durch zu viele, womöglich gegensätzliche Forderungen überlastet sei und ob nicht gerade deshalb die Einführung einer beruflichen Grundbildung in unserem Lande ins Stocken geraten sei. Die Forderungen nach breiter Grundbildung und nach beruflicher Vollqualifizierung ließen sich eben nicht mehr *gleichzeitig* erfüllen, und deshalb sei es im Interesse der Betroffenen dringlich, sich auf eine Rangfolge zu einigen. Aber endet denn der Prozeß der beruflichen Qualifizierung, der gelungenen oder mißlungenen Plazierung im Erwerbsleben mit der Erstausbildung? Hier setzte Stooß ein und unterschied vier Phasen: neben der Allgemeinbildung und der Erstausbildung die Einstiegsphase und die Phase der Aufstockung erworbener Qualifikation. Erst diese vier Phasen böten die Chance einer dauerhaften Integration in das Erwerbsleben. Berufliche Weiterbildung gehöre also zum „normalen Verlauf der beruflichen Sozialisation“. Die zweite und dritte Phase zu gestalten, hier zu motivieren und zu beraten, sei eine dringliche Aufgabe. Eine Weiterbildung, die lediglich als „Spitzenausgleich“ oder als „Reparaturbetrieb“ für renovierungsbedürftige Qualifikationsprofile ausgelegt ist, sei den Herausforderungen der kommenden Jahre nicht gewachsen.

Wie weit kann staatliche Bildungssteuerung gehen

Der Frage nach der Legitimität einer staatlichen Bildungssteuerung stellte sich der Hamburger Jurist Professor *Ingo Richter*. Für einen Juristen ist es einfacher, über die „Legalität“ zu sprechen, doch Richter wich der bei der Themenformulierung mit intendierten Frage nach der Legitimität nicht aus, wobei er gesellschaftlichen Konsens und vernünftige Begründung als Kriterien nannte. Grundsätzlich sind die staatlichen Steuerungsmöglichkeiten im Bereich der Schule durch das Elternrecht, im Bereich der Berufsausbildung durch die Unternehmerfreiheit und im Hochschulbereich durch die Freiheit der Wissenschaft begrenzt. Gering zu veranschlagen sind sie deshalb freilich nicht. Sie beginnen mit der Differenzierung nach Bildungs- und Ausbildungsgängen. *Wo* die Gestaltungsmöglichkeit des Staates am größten ist, im Schulbereich, ist die faktische Differenzierung in ein dreigliedriges System gewiß umstritten; doch könne man, so Richter, nicht von ei-

ner Delegitimierung sprechen; es habe sich kein so starker Konsens gebildet, daß die Legalität erschüttert wäre. Über die Differenzierung hinaus sind auch die Kapazitäten – in unterschiedlichem Maß – durch den Staat steuerbar. Die Frage ist: Nach welchen Kriterien? Soll man einer Theorie der 50er Jahre folgen, nach der es in jeder Gesellschaft 5% Begabte gäbe und also 5% Gymnasialplätze genügen? Oder sind es nach der Einschätzung der 60er Jahre 20%? An solchen Bedarfsberechnungen setzen begründete Legitimitätszweifel an. Muß nicht statt des Bedarfs die Nachfrage Kriterium sein? Aber gibt es denn einen Konsens, die volkswirtschaftlichen Kosten, die ein solches Nachfragesystem mit sich bringt, zu tragen und Jugendliche unabhängig von den Berufschancen auszubilden? Über die quantitativen Steuerungsmöglichkeiten hinaus hat der Staat auch inhaltliche Steuerungsmöglichkeiten (Stichworte: Personalhoheit, Prüfungskompetenz, Lehrpläne). Fazit: Das Bildungswesen könne nicht einfach dem Markt überlassen werden. Der Staat hat erhebliche Steuerungsmöglichkeiten und damit zugleich die „Verpflichtung, für einen sozialen Ausgleich zu sorgen und die Gesellschaft mit Qualifikation und auch mit bürgerlicher Gesinnung zu versorgen“. Eine andere Frage ist, *wie* er diese Möglichkeiten nutzt und dieser Verpflichtung gerecht wird. Die Legitimität staatlicher Steuerung im Bildungsbereich aber steht nach Richter außer Zweifel. Doch der Umfang staatlicher Steuerung ist politisch ebenso umstritten wie das Ziel. Dies wurde in der abschließenden Diskussion mit dem baden-württembergischen SPD-Landesvorsitzenden *Ulrich Lang*, der CDU-Bundestagsabgeordneten Prof. *Roswitha Wisniewski* und FDP-Landtagsabgeordneten *Hinrich Enderlein* noch einmal deutlich. Von allen Politikbereichen, die er überschauen könne, gäbe es keinen, bei dem „die Gräben zwischen den politischen Parteien so tief und unüberwindbar sind, wie in der Bildungspolitik“, konstatierte Lang gleich zu Beginn. Ohne Wenn und Aber plädierte er nach dieser Vorbemerkung für eine *Entkoppelung* von Bildungs- und Beschäftigungssystem: „Wir sind, was das Bildungssystem anbetrifft, absolute Anhänger eines freien Marktes und lehnen jede Art von Bildungsplanwirtschaft kategorisch ab.“ Bildung ist für ihn ein „Eigenrecht der Persönlichkeit, ohne Rücksicht auf die Frage, wie sie später marktet wird“. Die sozialen Selektionsmechanismen und Chancenzuweisungen dürften nicht im Bildungswesen schon Platz greifen, sondern erst danach. Freilich bringe dies das volle Arbeitsmarktrisiko auch für die Akademiker mit sich, die bisher durch eine Art Arbeitsplatzgarantie privilegiert gewesen seien.

Frau Wisniewski mochte sich zwar mit dem ihr angetragenen ideologischen „Rollentausch“ nicht recht befreunden (es sei nur ein „scheinbarer“), doch bekannte sie sich zu einer „Gesamtplanung für eine Vorsorge in bezug auf unterschiedliche Begabungen“. Beruflich nicht realisierbare Ausbildungen stellten zunächst für den Betroffenen, darüber hinaus aber auch für den Steuerzahler, eine erhebliche Belastung dar. „Non scholae, sed vitae discimus“, das beinhalte für sie eben auch die Unmöglichkeit einer Ab-

koppelung der Bildung von der späteren beruflichen Lebenswirklichkeit. Dieser gelte es ebenso gerecht zu werden wie den gleichwertigen, aber unterschiedlichen Begabungen. Im übrigen wollte sie Bildung und Bildungsvermittlung nicht auf die Schule eingeengt sehen. Die spätere Lebenserfahrung gehöre genauso dazu wie das bildende Umfeld: Familie, Freunde, Kirche, Medien, Vereine, Parteien.

Wie Lang sprach sich auch Enderlein grundsätzlich eindeutig für ein *nachfrageorientiertes* Bildungssystem aus. Doch meldete er, nachdenklich fragend, Bedenken an, ob die einseitige „Akzentuierung auf einer allgemeinen Bildung, die für jedermann zugänglich sein müsse, die überhaupt nichts mit der späteren beruflichen Entwicklung, mit dem Beschäftigungssystem zu tun hat“, ob diese Akzentuierung wirklich noch durchgehalten werden könne. Zwei Dinge hielt er hier für vordringlich: ein verstärkter Praxisbezug (im Bildungsbereich, der aber nicht mit Arbeitsplatzbezug zu verwechseln sei) und ein verbessertes Beratungsangebot.

Ideologischer Bildungsbegriff

Vieles wurde in dieser Schlußrunde, wie im Verlauf der ganzen Tagung, andiskutiert, ohne ausdiskutiert werden zu können: die Hauptschule als „Restschule“ oder als „weiterführende Schule“ (ist sie noch zu retten oder nur gesundzubeten?); die Dauer der Pflichtschulzeit (verkürzen oder verlängern?); die Tragfähigkeit des dualen Sy-

stems in der Berufsausbildung (die ideale Ergänzung von Theorie und Praxis oder: zwar „dual“, aber kein System?). Der Katalog der Fragen ließe sich verlängern. Lösungen waren nicht in Sicht. Besteht die faktische Lösung in einer Einheitsschule mit einem, mittleren Bildungsabschluß und daneben der Entwicklung einer spezialisierten Ausbildung für Eliten? Ulrich Lang stand nicht allein, wenn er eine solche Entwicklung angesichts der strittigen Grundfragen und der realpolitischen Zwänge für die wahrscheinlichste hielt und ihr zugleich gesellschaftspolitisch erhebliche Negativfolgen attestierte. Der Trend spricht für solche Prognosen.

Übereinstimmung bestand zwar darüber, daß die Partnerbeziehung von Bildungs- und Beschäftigungssystem krankte. Über die Ursachen und also die Therapien gingen die Meinungen aber weit auseinander: Hatten und haben beide zu viel oder zu wenig Kontakt? Muß sich das Bildungssystem emanzipieren, und wollen die, die enge Partnerschaft beschwören, nur andere „für dumm verkaufen“? Oder ist es umgekehrt, daß ein idealisierter, isolierter und ideologischer Bildungsbegriff die an sich fruchtbare Partnerschaft unmöglich macht? Der „kleine Unterschied“ in den verschiedenen Begabungen, ist er Vorwand zur Prolongierung des Status quo (ante?) oder Ansatz zu einer spezifischen Profilierung? Wie und in welchem Ausmaß, darüber mag man streiten, aber Bildungspolitik ist auf irgendeine Weise immer auch Gesellschaftspolitik und somit – strittig! Zu hoffen bleibt, daß die Entwicklung nicht durch ihre Eigendynamik einen Gang nimmt, den niemand gewollt hat. *Hermann-Josef Schmitz*

Kurzinformationen

Am 7. Juli ernannte Johannes Paul II. den Bischof der Diözese Warmia (Ermland), Josef Glemp, zum neuen Erzbischof von Gnesen und Warschau. Der neue Primas, der aller Voraussicht nach auch zum Vorsitzenden der Polnischen Bischofskonferenz gewählt werden wird, wurde am 18. Dezember 1928 in Inowroclaw (Hohensalza) in der Erzdiözese Gnesen geboren. Nach dem Studium der Philosophie und Theologie im Priesterseminar seines Heimatbistums wurde er 1956 zum Priester geweiht. Es folgte von 1959 bis 1964 ein Weiterstudium in Rom, das er mit der Promotion für Kanonisches und Zivilrecht abschloß. Außerdem erwarb Glemp den Titel eines Anwalts der Römischen Rota. Von 1967 bis 1979 war er enger Mitarbeiter von Kardinal Stefan Wyszyński in dessen Sekretariat; so diente er seinem Vorgänger im Amt des Erzbischofs von Gnesen und Warschau als Rechtsberater. Am 4. März 1979 ernannte ihn Johannes Paul II. zum neuen Bischof von Ermland mit Sitz in Olsztyn (Allenstein); am 21. April erhielt er im Gnesener Dom die Bischofsweihe. Glemp war Vorsitzender der Bischöflichen Kommission „Iustitia et Pax“ und unternahm in dieser Funktion auch mehrere Auslandsreisen. Die Ernennung von Jozef Glemp zum Nachfolger von Kardinal Wyszyński kam nicht ganz überraschend. Der neue Primas war

zwar über seine Diözese hinaus nicht sehr bekannt, gilt aber als Vertrauter Wyszyńskis. Die polnischen Zeitungen strichen in ersten Reaktionen auf die Ernennung Glemps zum polnischen Primas die zu erwartende Kontinuität der Amtsführung von Kardinal Wyszyński zum neuen Erzbischof heraus. Auch Bischof Glemp, der schon wenige Tage nach seiner Ernennung zu einem Gespräch mit Ministerpräsident *Jaruzelski* zusammentraf, versicherte, daß er die Linie seines Vorgängers weiterführen wolle. Dafür spricht auch, daß Glemp weder dem stärker kämpferischen, noch dem stärker dem Staat gegenüber entgegenkommenden Flügel im polnischen Episkopat zugerechnet wird. In einem Interview äußerte der neue Primas die Ansicht, daß die Erneuerung in Polen weitergehen werde; die Kirche werde ihren Beitrag zur Anerkennung der zivilen Rechte und des Sieges von Gerechtigkeit und Freiheit leisten können.

Auf ihrer ordentlichen Sommerkonferenz vom 6. und 8. Juli befaßte sich die Schweizer Bischofskonferenz namentlich mit Vorlagen zu Pastoralen sowie mit den Erfahrungen bei der Vorbereitung des verhinderten Papstbesuches. Im anschließenden