

# Zurück zur »kulturellen Bildung«?

Von *Joachim H. Knoll*

Der fragende Titel möchte auf einen bildungspolitischen Sachverhalt aufmerksam machen, der sich noch weithin von der veröffentlichten Meinung unbeachtet vollzieht und der wieder Aspekte und Vorgehensweisen in unseren Erziehungseinrichtungen hervorkehrt, die sich in gewisser Weise auf eine traditionelle Rückversicherung beziehen. Konkret gesprochen: Aufsätze, Publikationen selbst größeren Umfangs und bildungspolitische Verlautbarungen, etwa im Bereich der Erwachsenenbildung, legen die Vermutung nahe, daß nach einer Zeit pragmatischer, am Lernbegriff orientierter Bildungspolitik nunmehr wieder mit einem freilich reformierten, inhaltlich neugefüllten Bildungsbegriff operiert wird und daß in allen Erziehungseinrichtungen an die »Wiedergewinnung des Erzieherischen« (Hans Maier) gedacht werden sollte.

Bildung ist seit vielen Generationen im Widerstreit der Meinungen, ein übrigens ziemlich deutscher Widerstreit. Nicht von ungefähr versagen sich die Engländer den Versuch Bildung zu übersetzen, Wortverbindungen wie etwa »Bildungsroman« werden im »Oxford Dictionary« als deutsche, nicht übersetzbare Besonderheiten ausgewiesen.

Wie in vielen anderen Bereichen läßt sich auch in dem der Bildungspolitik die Entwertung von Begriffen ausmachen und auch die Absicht, einen Bruch mit der Tradition zu vollziehen, deren Begriffe und Inhalte als für unsere Besorgnisse untauglich angesehen werden. Sicher ist daran auch manches geschichtlich und politisch begreiflich. Worte und Sachverhalte, aus der Geschichte geborgt, um geschichtliche Kontinuität zu belegen, sind im Nationalsozialismus derart korrumpiert worden, daß man ihre Anwendung heute als mißlich, wenn nicht gar peinlich empfinden würde. Desgleichen werden Worte gemieden, die der christlichen Wertvorstellung entnommen sind oder von denen man vermutet, sie hätten im 19. Jahrhundert allenfalls noch ihre Berechtigung gehabt. Begriffe, wie »Barmherzigkeit«, kommen den Menschen, vor allem den jungen Menschen unserer Tage nicht mehr über die Lippen. Der Einzug von Wissenschaft und wissenschaftlicher Terminologie in alle Seinsbereiche veranlaßt den Menschen zu einem Sprachgebrauch, der emotionale Beimengungen nahezu total ausschließt und das Individuelle durch die allgemeine Aussage überdeckt. Ähnlich verhält es sich offenbar auch mit dem Bildungsbegriff, der zwar unmittelbar nach 1945 als Möglichkeit galt, den bildungspolitischen Bruch zu überwinden und die Rückbeziehung auf die Verhältnisse der Weimarer Republik und des beginnenden 20. Jahrhunderts herzustellen, der aber hernach als historisch aufgeladen, auch retrospektiv orientiert zusehends aus dem bildungspolitischen Sprachgebrauch entlassen wurde. Auf diesen Sachverhalt werden wir später im Beleg noch eingehen.

Wir können hier weder Geschichte noch inhaltliche Programme des Bildungsbegriffs nachvollziehen, die Publikationen darüber sind Legion, und Bildung wird je nach Herkommen und individueller Konzeption unterschiedlich definiert werden. Auch der soziologische Hinweis, daß der Bildungsbegriff an eine bürgerliche Verfassung der maßgebenden Teile einer Gesellschaft gebunden sei, hilft nicht eben weit.

Im Sinne Humboldts meinte Bildung – und das hier nur verkürzt wiedergegeben – die »zweckfreie Aneignung geistiger Werte«. Diese Definition ist seinen beiden bedeutenden, in der Emigration verfaßten Schulprogrammen, dem Litauischen und dem Königsberger, unterlegt; die höhere Schule, sprich das im Neuhumanismus fundierte Gymnasium und die Universität waren dieser Vorstellung von Bildung zugeordnet. Freilich ist bei Humboldt die Zweckfreiheit von Bildung nicht total verstanden. Mit der Gründung der Friedrich-Wilhelms-Universität in Berlin 1810/11 wird auch das *examen pro facultate docendi* eingeführt, das heißt, die staatliche Prüfung für ein Lehramt an Gymnasien. Humboldt wollte die Maßnahme als einen Vertrauensbeweis des Staates gegenüber der neuen Universität verstanden wissen. Natürlich ist auch in der Humboldtschen Bildungskonzeption und Bildungspolitik die Zweckgebundenheit institutionell vorgesehen. Es sollte ja nicht das ganze Bildungssystem nur auf Gymnasium und Universität ruhen; gewerbliche Fortbildungseinrichtungen mit einer starken Berufsperspektive werden erwähnt und in ihrem Sonderdasein mit Zustimmung versehen. Und trotzdem hat sich die Humboldtsche Definition von Bildung, eminent anspruchsvoll und wohl elitär gemeint, verhängnisvoll für die nachfolgenden pädagogisch-erziehungsphilosophischen Gespräche ausgewirkt. Vielleicht sind dabei die Begriffe »Totalität« und »Universalität« überbeansprucht worden, vielleicht ist durch sie eine Idealität aufgebaut worden, der nur wenige immer zu entsprechen vermögen. Andererseits könnte man sich des Satzes von der »höchst proportionierlichen Entwicklung« des Menschengeschlechts erinnern, der eine Bildung anempfiehlt, in der nicht alle zum Gleichen, sondern zu dem ihnen Möglichen geführt werden. Die der jeweiligen individuellen Disposition gemäße Bildung würde dann auch den Raum freigeben für eine stärkere Zweckorientierung von Bildung. Aus der Humboldtschen Konzeption entsteht, gewollt oder nur halbinterpretiert, die Antinomie von Berufsbildung und Allgemeinbildung; ein Gegensatz, der in den unterrichtlichen Vorgehensweisen in den formalen Erziehungseinrichtungen bis weit ins 20. Jahrhundert hinein gewirkt hat. Eigentlich erst nach 1945 hat sich zunehmend die Einsicht durchgesetzt, daß in Schule und Erwachsenenbildung die Trennung von Berufs- und Allgemeinbildung so nicht aufrecht zu erhalten ist.

Spranger, der mit seinen beiden Büchern über Humboldt, ein Geschenk des jungen Privatdozenten an seine Berliner Universität aus Anlaß der Säkularfeier 1910, eine Art Humboldt-Renaissance eingeleitet hat, hat selbst maßgeblich an der Überwindung des wohl nur vermeintlichen Gegensatzes von Berufs- und Allgemeinbildung mitgewirkt. Stärker von der Schulpraxis geleitet waren die Überlegungen Kerschensteiners, der der Schule bereits vorberufliche und berufsvorbereitende Funktionen zuschrieb. Eduard Spranger hat in einer kleinen Schrift Anfang der zwanziger Jahre sein Konzept zur Überwindung und Aussöhnung der Begriffe und Inhalte einen Weg skizziert, der von der »grundlegenden Bildung« über die »Berufsbildung« zur »Allgemeinbildung« führe. Solchermaßen wird Allgemeinbildung der beruflichen Bildung nachgeordnet, die in der beruflichen Bildung erfahrenen und erlernten Vorgehensweisen tragen zum Prozeß der Individuation, der Selbstbildung bei und fundieren eine Allgemeinbildung, die sich aus Kenntnissen, Fertigkeiten, Erfahrungen, Einsichten und Selbstsicherheiten zusammenfügt.

Die von Kerschensteiner und Spranger eingeleitete Aussöhnungsstrategie hat im pädagogisch-wissenschaftlichen Schrifttum gewiß Zustimmung erfahren, freilich in die

Erziehungseinrichtungen nicht unmittelbar einwirken können. Dieser Sachverhalt legt das böse Aperçu nahe, daß bildungspolitische Entscheidungsgremien auf pädagogische Einsichten mit einer Phasen- und Entscheidungsverzögerung von etwa dreißig Jahren reagieren. Manchmal, so möchte man im Blick auf gegenwärtige Reformbeflissenheit in der Erziehungswissenschaft meinen, sei diese Verzögerung nicht notwendig zum Nachteil.

Nach 1945 sucht die Erziehungswissenschaft, selbst zunächst noch im traditionellen Begriff »Pädagogik« an den Universitäten wissenschaftsinstitutionell verortet, ihr Herkommen und ihre geschichtlichen Ableitungen auf. Die Diskussion um den Bildungsbegriff wird weithin traditionell geführt, wobei die Berufung auf Humboldt, auf Dilthey und den Kontext einer hermeneutischen Argumentation etwa der zwanziger Jahre nachdrücklich sind. Auf jeden Fall wird in den ersten Jahren der Nachkriegsentwicklung der Begriff »Bildung« ohne besondere Hemmungen verwandt, dabei aber wiederholt darauf hingewiesen, daß er inhaltlich neu zu bestimmen sei, daß mit Bildung eine Tugendlehre zu verbinden sei, die gegen politische Irrtümer immunisiere und das Einverständnis mit der demokratischen Ordnung festige (Partnerschaft). In der Mitte der sechziger Jahre sind allerdings Veränderungen bereits zu erkennen; zunächst indes eher zaghaft und weithin unbestimmt. Der Weg in einen stärkeren bildungspolitischen Pragmatismus ist nicht mehr zu übersehen. Dazu einige Indizien.

Die Pädagogik, am ehesten mit der Diskussion des Bildungsbegriffs befaßt, versucht sich mit der »Umwidmung« in »Erziehungswissenschaft« ein neues Wissenschaftsverständnis beizulegen. Während die Pädagogik als Wissenschaft die Erziehungsinstitutionen, Erziehungsphänomene und Erziehungsziele zum Objekt ihres wissenschaftlichen Vollzugs wählte, allerdings kaum auf die Erziehungswirklichkeit mit Anweisungen einging, begreift sich die Erziehungswissenschaft nunmehr als eine Handlungswissenschaft mit Anweisungscharakter, wobei der Forschungsvorgang weitgehend auf Techniken gestützt ist, die dem Forschungsarsenal der sozialwissenschaftlichen Disziplinen entlehnt sind. Die Erziehungswissenschaft schaltet sich vermehrt und intensiv in den Prozeß bildungspolitischer Entscheidungsvorbereitung ein, sie geht von der Erziehungsphilosophie zur bildungspolitischen Praxis über.

Sodann wird in der Mitte der sechziger Jahre die Frage vermehrt gestellt, ob man im Hinblick auf die Inhalte der Erziehungseinrichtungen noch mit dem geschichtlich befrachteten Begriff von Bildung umgehen könne. Der Wandel mag an zwei gegensätzlichen Kundmachungen abgelesen werden. Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, das gutachtende und empfehlende bildungspolitische Expertengremium der fünfziger und beginnenden sechziger Jahre, 1965 dann durch den Bildungsrat ersetzt, hat versucht einen Weg gemäßiger Reformfreude zu gehen, eine moderate Mittelposition zu vertreten, in der die Tradition nicht verabschiedet, sie aber durch Elemente von Gegenwärtigkeit ergänzt wurde. Gottfried Hausmann, der Hamburger Pädagoge, hat hinsichtlich des Sprachgebrauchs des Deutschen Ausschusses einmal sarkastisch gemeint, er sei die letzte Nachhut der deutschen Jugendbewegung gewesen. Im Gutachten des Deutschen Ausschusses zur Erwachsenenbildung wird noch auf den Hintergrund des Bildungsbegriffes eher traditionellen Zuschnitts definiert: »Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung ist . . .«, wobei hier Bildung nicht im puristischen Mißverständnis von Zweckfreiheit erläutert wird; es wird der Bildung ein Ziel unterlegt, das man auf die Begriffe Berufshilfe, Freizeithilfe reduzieren kann.

Lenkte man zu der damaligen Zeit bereits den Blick auf die Bildungspolitik in der DDR, so konnte man feststellen, daß dort im Rahmen der Erwachsenenbildung die Zweckorientierung politischer und beruflicher Art schon eindeutig festgeschrieben wird. Dies spricht sich nicht zuletzt darin aus, daß an die Stelle von Erwachsenenbildung der Begriff Erwachsenenqualifizierung tritt, wobei die Qualifizierung schulischer, beruflicher oder auch kultureller Art (kulturelle Massenarbeit, Urania) sein konnte. Die Widersprüchlichkeit in der bildungspolitischen Argumentation wird etwa deutlich, wenn man sich den Text des maßgeblichen »Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem« von 1965 ansieht. In der Präambel wird von Bildung, von allseitig gebildeter Persönlichkeit usw. gesprochen, während in der erziehungsinstitutionellen Konkretheit vor allem mit dem Begriff »Qualifizierung« operiert wird.

Die Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik hat sich zu solch qualifikatorischem Pragmatismus vergleichsweise spät entschlossen, ihn dann aber weithin konsequent fast bis zur Vereinseitigung praktiziert. Schließlich sei auf einen letzten Indikator des sich wandelnden Bildungsbewußtseins aufmerksam gemacht.

Der Kieler Pädagoge Theodor Wilhelm formuliert 1964 in seiner »Theorie der Schule«, daß der Begriff Bildung durch den Begriff »Lernen« zu ersetzen sei, wobei er davon ausgeht, daß der Begriff Lernen eher der zunehmenden Verwissenschaftlichung angemessen sei. Wilhelm spricht davon, daß jede Schule Wissenschaftsschule sei, daß man die Begründungen und Verfahrensweisen aus der Kenntnis und aus dem Umgang mit Wissenschaft herzuleiten habe. Daran ist sicher vieles richtig, wenn auch gesagt werden muß, daß das Verständnisumfeld vom »Lernen« zunächst das Humanum im individuellen Erziehungsprozeß auszuschließen scheint. Freilich hat Wilhelm gegen solchen Einspruch eine Definition von Lernen vorgeschlagen, die traditionale Inhalte von Bildung mit einschließt.

Sieht man sich Veranstaltungsprogramme der deutschen Volkshochschulen der sechziger Jahre an, so ergibt sich der Eindruck, daß damals offenbar noch eine Sicherheit darüber bestand, was unter dem Bildungsauftrag der Erwachsenenbildung zu verstehen sei. Im graphischen Bild gesprochen, befanden sich Einrichtungen der Erwachsenenbildung und die Teilnehmer an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung in einem korrespondierenden Wechselbezug; die Einrichtungen konzipierten ein Programm, das bei ihrer vergleichsweise homogenen, wesentlich bürgerlichen Teilnehmerschaft auf Annahme rechnen durfte, und die Teilnehmer haben dieses Programm weithin mit Zustimmung angenommen. Solchermaßen waren natürlich neue Teilnehmerschichten nicht zu erschließen.

In der Nachfolge des bereits erwähnten Gutachtens des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1960 hat der Deutsche Volkshochschulverband (1963, 1966) das Konzept einer »Volkshochschule neuen Typs« entwickelt und öffentlich kundgemacht, in dem die Zweckgerichtetheit der Bildungsabsichten schon eindeutiger hervortrat. Die vielfältige, weithin gemüthafte, vom vermeintlich Klassischen abgeleitete Bildungsmetaphysik wurde nunmehr dem Zweifel ausgesetzt. Es wurde darüber hinaus der Einsicht Raum gegeben, daß, wiederum im graphischen Bezugsverhältnis, eine weitere Größe einzuführen war, die man mit Arbeitswelt, Wirtschaft, Politik usw. umschreiben könnte. Nicht mehr wie im ursprünglichen Modell waren nur noch Teilnehmer und Einrichtungen aufeinander bezogen; es mußte ein

Programm entwickelt werden, das die »objektiven« Ansprüche berücksichtigte, das heißt, den Teilnehmer in seiner politischen Rolle als Wahlbürger, in seiner Berufsrolle, in seiner Familien- und Freizeitrolle bedachte. Nicht daß sich die Erwachsenenbildung von daher einem Konzept von Qualifizierung unmittelbar anschloß, aber die Wegweiser wurden auf dieses Konzept eingerichtet.

Man würde in eine gewisse Verlegenheit geraten, wenn man versuchte zu beschreiben, was Bildung im Sinne der praktizierten Erwachsenenbildung bis hinein in die sechziger Jahre eigentlich konzeptionell gewesen ist. Aus den Veranstaltungsprogrammen lassen sich Gewichte herauslesen, die das Etikett »bürgerliche Bildung im Sinne einer neuhumanistischen Tradition« erlauben. Beschäftigung mit klassischer und moderner Literatur, mit den schönen Künsten, mit der Erkundung von Mitmensch und naher und ferner Umwelt, ein eher distanzierendes Verhältnis zur politischen Praxis, die Anleitung zu eigenem musischen und handwerklichen Tun – von Ikebana bis zu Batik –, die Begegnung mit den großen Zeitgenossen, mit Schriftstellern und Philosophen, die Entschlüsselung naturwissenschaftlicher Phänomene – das wären so einige Chiffren, die sich aus den Programmen herausdestillieren würden. Die Zielprojektionen bleiben selbst im wissenschaftlichen Schrifttum weithin unbestimmt; eher weiß man, wovon man sich freizuhalten, sich zu distanzieren habe, als daß man Auskunft darüber geben könnte, welches Bildungsziel mit welchen Mitteln und Inhalten man anstrebe. Erwachsenenbildung bis in die sechziger Jahre hinein wußte in solch negativer Abgrenzung, daß man nicht Teil des öffentlichen Bildungswesens sei und solche Integration auch nicht wünsche, daß abschlusssbezogene Bildung nicht zum Aufgabenkatalog der Erwachsenenbildung gehören könne und daß gegenüber der staatlichen Bildungspolitik eine gewisse Distanz zu wahren sei. Trotz gewisser Vorbehalte, die sich wohl auch in dieser Argumentation aussprechen, muß doch zugestanden werden, daß die Erwachsenenbildung bis in die sechziger Jahre hinein eine *kulturelle Bildung* verfolgte, die in der damaligen Teilnehmerschaft an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung auf Zustimmung stieß. Wir haben das, was kulturelle Bildung damals umschrieb, hier etwas breiter ausgeführt, um später prüfen zu können, ob die heute propagierte kulturelle Bildung zu diesen Ursprüngen zurückkehren und an sie anknüpfen kann. Hier sei im Vorwege bereits kenntlich gemacht, daß Aspekte einer naturwissenschaftlichen oder technischen Bildung, die im Kontext der traditionellen Bildung allenfalls in ihren anthropologischen und philosophischen Dimensionen durchschien, im klassisch zu nennenden Bildungsbegriff nicht vorgesehen waren. Weltbemächtigung, Umweltverständnis und Selbstfindung bedürfen heute auch der naturwissenschaftlichen und technischen Perspektive; von daher mußte der Bildungsbegriff, wie er sich aus der Tradition des 19. Jahrhunderts speist, als defizitär ausgewiesen werden.

Wir können in Zusammenfassung dieser Überlegungen festhalten, daß der Wandel in der Mitte der sechziger Jahre einsetzt, daß er in der Erwachsenenbildung später einsetzt als im öffentlichen Bildungswesen, und daß die Entwicklung in der DDR früher beginnt als in der Bundesrepublik.

Der in der Mitte der sechziger Jahre beschrittene Weg wird nun zügig weiterverfolgt. Auch hier wollen wir zunächst bei der Erwachsenenbildung verbleiben.

Die Jahre bis hin zur Vorlage des Strukturplans durch die Kommission des Deutschen Bildungsrates (1970) sind neben anderem beherrscht von Konzeptionen und Plänen zu einer Neuorientierung der Erwachsenenbildung im Sinne von Systema-

tisierung, Verobjektivierung und Qualifizierung. Wir nennen hier nur drei Pläne, die diese Entwicklung charakterisieren. Einmal den sogenannten Bochumer Plan, der von mir und meinen Mitarbeitern entwickelt wurde, und unter dem Motto »Erwachsenenbildung am Wendepunkt« Möglichkeiten schulischer Qualifizierung im Rahmen des Dritten Bildungsweges zur Diskussion stellte. Dieser Plan war angeregt von ausländischen Modellen, auch von Beispielen, wie wir sie in der DDR kennengelernt hatten. Wir hatten damals, gegen einen vielfältigen Widerspruch, von einer »realistischen Wende« gesprochen und gemeint, daß die Hinwendung zu einer stärkeren Systematisierung einen deutlichen Einschnitt in der Nachkriegsgeschichte der Erwachsenenbildung signalisiere. Der Plan ist nicht realisiert worden, aber die in ihm ausgesprochenen Grundannahmen sind später ins Diskussionsrepertoire eingegangen. Sodann mußte der sogenannte Picht-Plan genannt werden, der sich zunächst auf Baden-Württemberg bezog, aber ein darüber hinausgehendes Problem einer Lösung zuführte: die Koordination und Kooperation in einer pluralistisch verfaßten Erwachsenenbildung. Schließlich gehört in diesen Zusammenhang der Schulenberg-Plan, der auf die innere Organisation des Erwachsenenunterrichts sah und dabei das Baukasten-Prinzip, das heißt das Lernen in abschließbaren Teilschritten, vorschlug.

Der Strukturplan des Bildungsrates (1970) und das daraus von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung entwickelte Kondensat, der Bildungsgesamtplan (1973), haben das neue Konzept von Lernen und Bildung festgeschrieben. Die Passagen zur Erwachsenenbildung, jetzt Weiterbildung genannt, machen den begrifflichen und inhaltlichen Wandel deutlich. Weiterbildung im neuen Verständnis umfaßt nun berufliche, politische und allgemeine Bildung. Zwar wendet die Bund-Länder-Kommission ein, daß die Auflistung von Bildungsbereichen (beruflich, politisch, allgemeinbildend) nicht im Sinne einer Rangreihenfolge zu verstehen sei und daß die Abfolge eher zufällig sei. Dieser Einwand mag nicht überzeugend anmuten, da im Verfolg der Ausführungen das Hauptgewicht bei den abschlußbezogenen, vor allem beruflich orientierten Veranstaltungen liegt. Deutlicher wird der Wandel allerdings bei der allgemeinen Definition von Weiterbildung im Bildungsgesamtplan. Dort heißt es: »Weiterbildung ist die Wiederaufnahme oder Fortsetzung *organisierten Lernens* . . .«. Diese Aufschlüsselung belegt den Wandel im Selbstverständnis und in der Selbsteinschätzung schlagartig. Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen bringt 1960 – wie gezeigt – Erwachsenenbildung und *Bildung* noch zusammen, indem er formuliert »Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung ist . . .«, die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und ihr voraufgehend der Deutsche Bildungsrat umgehen den Begriff Bildung, sie ersetzen ihn durch die pragmatische Wendung *Lernen* und fügen die curriculare Bindung »organisiertes« Lernen hinzu. Wenn auch der Bildungsgesamtplan, nicht zuletzt durch die Fülle der Sondervoten zu Einzelaspekten des öffentlichen Bildungswesens (z. B. Gesamtschule als Regelschule), nicht realisiert wurde, so sollten doch die konzeptionellen Fernwirkungen nicht unterschätzt werden. Zumal die länderspezifischen Gesetze, respektive Entwürfe für Gesetze der Weiterbildung, folgen weitgehend den Wegweisungen des Bildungsgesamtplanes. Dieses Annahme läßt sich u. a. am Ersten Weiterbildungsgesetz von NRW (1974), seit dem 1. 1. 1975 in Kraft, belegen, das sich bis in einzelne Formulierungen auf den Bildungsgesamtplan stützt. In diesem Gesetz wird differenzierter als im Bildungsgesamtplan über die Weiterbildung konstituierenden Bildungsbereiche ge-

handelt; kommt hinzu, daß hier dem Begriff des »organisierten Lernens« nicht so bedingungslos gefolgt wird. Indes, bei der Auflistung von sieben Bildungsbereichen, die den Einrichtungen der Erwachsenenbildung als Aufgaben- und Inhaltsfelder auferlegt sind, fällt auf, daß die Formen der abschlußbezogenen Bildung (schulabschlußbezogen, beruflich abschlußbezogen) zuerst genannt werden, und daß die Bildungsbereiche eher traditioneller Art (familien- und freizeitorientierte, Kreativität fördernder und personenorientierter Bildung) auf den letzten Plätzen rangieren. Auch das mag Zufall sein, weil man eben bei einer Aufzählung mit etwas beginnen muß. Die Kongruenz mit der angenommenen Rangreihenfolge des Bildungsgesamtplans scheint allerdings sehr offenbar. Und im nicht politisch verstellten Gespräch wird denn auch zugegeben, daß die Weiterbildung begrifflich und inhaltlich einen Bruch mit der Tradition signalisieren möchte. Diesem neuen Pragmatismus in der Bildungspolitik haben sich übrigens alle Träger von Weiterbildungs»maßnahmen« angeschlossen. Da auch im Bildungsgesamtplan, in den Ländergesetzen mit gewissen Rechtsungleichheiten, das Prinzip des Trägerpluralismus in der Erwachsenenbildung im Sinne von Gleichrangigkeit und Gleichwertigkeit bekräftigt wird, verwundert es nicht, daß sich die Träger aller vorgegebenen Bildungsbereiche bemächtigen und daß eine – vielleicht sinnvolle – Aufgabenteilung nicht zustande kommt. Auch die Kirchen veranstalten berufliche Weiterbildung, und die Volkshochschulen – wer wollte und könnte es ihnen verwehren? – sorgen sich um die »personenorientierte Bildung«. Den Weg zur systematisierten, abschlußbezogenen Bildung haben vor allem die Volkshochschulen beschritten. Das vom Deutschen Volkshochschul-Verband initiierte Zertifikatssystem, Kurse, die Abschlüsse in unterschiedlichen Sachbereichen vermitteln (Sprachen, Technik, Chemie usw.), drückt das Einverständnis mit der »realistischen Wende« und der neuen Lernterminologie aus.

Wir könnten auch in anderen Feldern unserer Erziehungseinrichtungen deutlich machen, daß Bildung in einem traditionellen Sinn verabschiedet wird, daß das Erzieherische gegenüber einer Informationsmaximierung unterliegt, die das Humanum weithin ausschaltet. Dafür ein Beispiel aus dem Bereich der Rahmengesetzgebung für das Hochschulwesen. In der hochschulpolitischen Diskussion wird zumal von Außenstehern, die ihre vorgefaßten Annahmen für empirisch gehärtete Wahrheiten anpreisen, verkündet, daß sich die Hochschulen noch nicht genügend ihres Ausbildungsauftrages bewußt seien. Einmal ist, um mich einer Formulierung Hermann Heimpels anzuschließen, die Hochschule keine Berufsschule höherer Ordnung, und sodann wird seit den Zeiten Humboldts die Universitätsausbildung stets auf ein Berufsziel hin ausgerichtet. So werden Gymnasiallehrer ausgebildet, Mediziner, Verwaltungsjuristen, Volkswirte usw. Man kann beklagen, daß die Anbindung an die Praxis zu gering sei, man kann auch beklagen, daß Techniken nicht vermittelt werden, die den direkten Einsatz im jeweiligen Berufsfeld sicherstellen, und ich höre auch die süffisante Bemerkung des versierten Praktikers, daß man die aus der Universität Entlassenen erst auf die praktischen Erfordernisse »zurechtbiegen« müsse. Gewiß, die Universitäten vermitteln nicht die praktische Detailfertigkeit; wollte man derart vorgebildete Funkzionierer, man sollte für sie Fachhochschulen einrichten, die Fertigkeiten und Fähigkeiten eintrichtern. Die traditionellen und auch die nach 1960 neugegründeten Universitäten haben sich einer Universitätsidee angeschlossen, die Humboldt für die Friedrich-Wilhelms-Universität 1810 formuliert hat, nämlich die Einheit von Forschung und

Lehre. Dieser Konzeption zuwiderlaufende Vorschläge, etwa die von Helmut Schelsky, die Universität in eine lehrintensive und eine forschungsintensive Einrichtung aufzusplitteln, haben hierzulande kaum Zustimmung gefunden, wengleich gesagt werden sollte, daß diese Einheit vielfach löcherig geworden ist und daß die Begegnung der Studenten mit der relevanten Forschung ihres Faches meist zufällig ist. Von Bildung durch die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Positionen wird ohnedies schon kaum mehr gesprochen; daß die Universität auch einer über die Kenntnisvermittlung hinausgehenden Bildung dienen könne, das kommt allenfalls in Universitäts-satzungen oder in gemeißelten Portal-Inschriften zum Ausdruck. Im Verfolg solcher Überlegungen deutet denn auch die Präambel der ersten Fassung des Hochschulrahmen-Gesetzes – vorsichtig und nur zögernd umschreibend – an, daß man zu bedenken habe, inwieweit heute noch die Humboldtsche Universitätsidee realisiert werden könne. Humboldt wird dort genannt; freilich man verabschiedet ihn nicht, aber man distanziert sich, nicht zuletzt, weil der Bildungsbegriff angesichts von Leistungs- und Kenntnismaximierung, von Nützlichkeits- und Verwertungskalkül angestaubt anmutet. Daß Wissenschaft der Wahrheitsfindung dienen, der Erkenntnis förderlich und der forschenden Neugier hilfreich sein könne, das darf man heute kaum mehr in der Festansprache vorbringen. Auch in den Universitäten soll an die Stelle von Bildung das organisierte Lernen treten.

Und schließlich zum Beleg der realistischen Wende noch ein Beispiel aus dem schulischen Bereich. Wir hören zumal aus Kreisen betroffener und sich für die Erziehung ihrer Kinder engagierender Eltern die Klage, daß vor allem in der reformierten gymnasialen Oberstufe das Erzieherische zu kurz komme, daß das Kurssystem die Schule aufsplittere und daß durch die »universitären Studien« in der gymnasialen Oberstufe Verhaltensweisen eingeübt werden, die das »kritische Bewußtsein« vor die Zurkenntnisnahme von Sachverhalten rangiere. Es werde gleichsam ein kritisches Reservoir der Sacherörterung vorangestellt.

Wir fassen zusammen: In den angesprochenen Bereichen werden der Begriff Bildung und auch die Inhalte von Bildung zugunsten von »organisiertem Lernen« aus dem bildungspolitischen Gespräch verbannt. Bildung scheint schon sprachlich und dann auch definitorisch für einen gegenwärtigen Erziehungsauftrag unzulänglich. Bildung scheint zufolge seiner historischen Konnotation auf Zweckfreiheit angelegt, sie kann für systematisierte Ausbildungsvorgänge nicht in Anspruch genommen werden, ihr eigne gleichsam eine reaktionäre Qualität.

Ich möchte aus der eigenen Entwicklung eine Überlegung anheimgeben: In der Mitte der sechziger Jahre war ich – und das eigentlich bis auf den heutigen Tag – der Meinung, daß z. B. in der Erwachsenenbildung den objektiven Bedürfnissen der Teilnehmer stärker nachgegangen werden müsse. Ich habe mich damals für eine Erwachsenenqualifizierung im Rahmen von Erwachsenenbildung ausgesprochen. Heute befinde ich mich in der Situation feststellen zu können – sie scheint mir fast paradox –, daß das damals Gewünschte eingetreten ist, aber so total und vielfach einseitig, daß ich heute die Traditionsreste herbeirufen möchte, die auch der Erwachsenenbildung zugehören. Vielleicht sind die Befürchtungen übertrieben. Sieht man sich die Veranstaltungsangebote in den Volkshochschulen genauer an, so ergibt sich, daß z. B. in Nordrhein-Westfalen nur etwa ein Drittel des Gesamtangebotes auf systematisierte Angebote entfallen. Ein vernünftiges Verhältnis, könnte man nur davon ausgehen,



daß die übertriebene Systematisierung und das Prinzip organisierten Lernens nicht auch in andere Kurse eindringen würde.

Es scheint ein ehernes Gesetz der Bildungspolitik zu sein, daß sich die Gezeiten im ständigen und regelmäßigen Wechsel befinden. Auf eine Zeit dürren Pragmatismus folgt eine eher individuell-emotionalen Bezogenheit. Beschwichtigungen angesichts gegenwärtiger Reformletargie? Das wäre denn doch zu simpel und würde einem altvorderen Konservieren-Wollen Rechnung tragen. Allerdings scheint es, als sei man seit 1974 in der Bildungspolitik des Reformierens müde und suche nach Bezugspunkten, auch solchen, die der Tradition entstammen und die man vielleicht voreilig verabschiedet hatte. Die bildungspolitisch Progressiven, die allemal die Nase in der bildungspolitischen Zukunft haben, haben ihre eigene Tendenzwende vollzogen und schreiben heute bereits wieder so, wie sie vorgestern geschrieben haben, sie haben das Gestern geflissentlich vergessen – und das ist vielfach kein Schade.

Was man vielleicht etwas grobschlächtig als Tendenzwende charakterisiert hat – man erinnere sich an die vielschichtigen Diskussionen in der Bayerischen Akademie der Schönen Künste –, hat auch im bildungspolitischen und erzieherischen Bereich eine Bewußtheit für die individuelle und personale Bildung stimuliert und hat anstelle der gesellschaftlichen Haftung für Fehlentwicklungen die individuelle Verantwortlichkeit aufgerufen. Freilich, Konservativen und Liberal-Konservativen mag kritisch vorgehalten werden, daß sie bislang hinsichtlich einer bildungspolitischen Strategie konzeptionslos erscheinen. Auch der von Bernhard Vogel edierte Sammelband »Neue Bildungspolitik« verspricht im Titel mehr, als er inhaltlich einlösen kann. Gewiß, wohlmeinende Analysen und begründete Abwehrstrategien, aber die Zukunftsperspektive einer neuen Bildungspolitik speist sich nur aus dem Gestern und der selbstsicheren Rechthaberei. Diese Schelte mag vergrößert sein. Ich stimme vielen Details in diesem Band zu. Aber der große Wurf, eine einheitliche Bildungskonzeption zu entwerfen und auf dieser Grundlage ein reformiertes Bildungssystem zu propagieren, erstickt in der gelehrten Einzelexpertise.

Das neue Motto lautet wie vorgestern »Kulturelle Bildung«. Die »Zeichen der Zeit« stehen offenbar dafür günstig. Dazu einige Beobachtungen: Große historische Ausstellungen finden einen Zulauf und Zuspruch wie nie zuvor. Dafür mag stellvertretend an die Staufer- oder Rubensausstellung erinnert werden, auch an die vom Europarat initiierte Ausstellung für Berlin über die zwanziger Jahre; und das Projekt einer Preußen-Ausstellung, ebenfalls für Berlin projektiert, erregt die Gemüter und hat eine publizistische Diskussion entfacht, die scheinbar die Geschichtsmüdigkeit der Bundesdeutschen Lügen straft. Aber auch weniger spektakuläre Unternehmungen vermelden nie gekannte Besucherzahlen – hierfür mag ein Besuch des Römisch-Germanischen Museums in Köln den Beleg geben. Und das trotz der beklagten Flucht aus der Geschichte, der Aufkündigung geschichtlichen Kontinuitätsbewußtseins und der vielfach beschriebenen Abkehr von den Tiefzonen deutscher Geschichte. Fragen, die sich hier anschließen, können nicht mit leichter Zunge beantwortet werden: Wird Geschichte nur dort aufgesucht, wo sie Glanz ausstrahlt, liegt dem geschichtlichen Interesse ein nostalgischer Zug zugrunde, der heimliche Wunsch nach geordneten Hierarchien und Bezugspunkten; oder ist Geschichte einfach nur »in«, wird sie nur als interessant konsumiert, ohne tiefere, innere Betroffenheit auszulösen? Welche Antwort auch immer, der Sachverhalt für sich läßt auf einen Wandel der Einstellung und vielleicht auch des

Bewußtseins schließen. Beispiele aus anderen Bereichen ließen sich anfügen. So etwa das Bedürfnis nach wissenschaftlich-technischer Aufklärung, nach jenen Bezirken also, die die Schulen bislang kaum oder zumindest ohne eine komplexe Sinnaufschlüsselung vermittelt haben. Astrophysik, Mikrobiologie, Genetik und medizinische Anthropologie finden im Fernsehen und durch das Sachbuch eine zunehmend größer werdende Gemeinde. Und ein letztes Beispiel, aus dem möglicherweise auf eine ethische Bedürftigkeit geschlossen werden mag: das Interesse an religiösen und transzendentalen Fragen außerhalb der institutionalisierten Kirchen wächst ebenfalls. Gewiß, auch in den beginnenden siebziger Jahren hat die Erwachsenenbildung neue Tätigkeitsfelder, die einer veränderten Adressateneinstellung entsprechen, erkundet und ausgestaltet. Das gilt insbesondere für den Bereich der Altenbildung, der Vorbereitung auf das Altsein und Älterwerden.

Die neuerliche Hinwendung der Erwachsenenbildung zur kulturellen Bildung kann keineswegs mehr gleichgesetzt werden mit dem, was in den fünfziger Jahren unter kultureller Bildung verstanden wurde; der bloße Rückgriff, die Reintegration in die vorfindbare Tradition ist nicht zulässig.

Einmal wird sich in Zukunft der Begriff von kultureller Bildung nicht nur aus jenem Verständnis speisen können, das uns der Neuhumanismus nahelegte: zweckfreie Aneignung geistiger Werte, wobei die geistigen Werte im wesentlichen aus den Geisteswissenschaften, aus Literatur, Musik, Sprachwissenschaften und Philosophie hergeleitet wurden. Kulturelle Bildung, im Sinne von eins mit sich selbst und der umgebenden Wirklichkeit zu sein, schließt auch die Neugier nach naturwissenschaftlich-technischer Aufklärung ein. Die kokette Attitüde technischer Unwissenheit und vorsätzlicher naturwissenschaftlicher Ignoranz ist im Kontext von gegenwärtig sich begreifender kultureller Bildung nicht mehr zulässig. Neue Mittler von Bildung sind ebenso Teil einer kulturellen Bildung wie jene technischen Möglichkeiten zur Selbstgestaltung, die diese Mittler einschließen. Die kritische Befassung mit dem Fernsehen als Gegenstand der Wissenserweiterung und als Möglichkeit einer weltweiten Kommunikation integrieren wir ebenso in die kulturelle Bildung wie die Versuche durch AV-Technologien Jugendliche und Erwachsene zum visuellen und sprachlichen Selbständig- und Selbsttätigwerden zu veranlassen.

Es ist doch keineswegs abwegig, im Kontext kultureller Bildung etwa von einer technischen, wirtschaftlichen oder politischen Bildung zu reden, wenn man nur einsichtig genug ist, daß heute zwischen allen Seinsbereichen eine Interferenz besteht und Bildung mehr ist als Wissen, daß kulturelle Bildung Gesittung, Moral und Einsicht für übergeordnete Bezüge einschließt.

Kommt wohl hinzu, daß in der kulturellen Bildung neuer Form ganz andere Veranstaltungsformen erdacht werden müßten als die bisher geläufigen. Ganz zu schweigen von den Dozenten, die über jene Weiten verfügen müßten, um als Animateure für Gesprächssituationen, die eine erhebliche und vielseitige Kompetenz erfordern, wirken zu können. Darauf wird Antwort vorerst nicht gegeben werden können und man wird nur auf Initiativen warten müssen, die aus der Wissenschaft oder der Praxis oder aus dem Verbund beider kommen.

Was wir hier deutlich zu machen versucht haben ist dies:

1. Nach einer Phase eher zweckgerichteter Bildung wird in der Mitte der siebziger Jahre das Bewußtsein für die Notwendigkeit kultureller Bildung wieder virulent.

2. Kulturelle Bildung in einem neuen Verständnis kann sich nur bedingt auf die Tradition beziehen.
3. Der Bildungsbegriff beginnt sich in einer neuen Qualität wieder in ein bildungspolitisches Gespräch einzubringen.
4. Kulturelle Bildung übergreift die geisteswissenschaftlichen Begrenzungen, die durch die Tradition gesetzt waren.
5. Die Inhalte einer kulturellen Bildung, die den Bedürfnissen der Adressaten gerecht werden, sind noch nicht hinreichend entwickelt.

Wenn sich die Erziehungswissenschaften als eine Handlungswissenschaft mit Anweisungscharakter begreift, so müßte sie eigentlich bereit sein, praktikable Konzepte für eine kulturelle Bildung zu entwerfen und sich von dieser Herausforderung stimulieren lassen, eine »pädagogische Phantasie« zu entwerfen.