

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Benno von Wiese
Der Schriftsteller
und die Politik

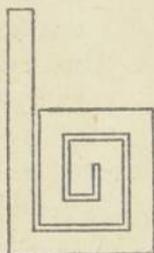
Richard Schwarz
Bildungspolitik
ohne Bildung?

B 51-52/73
22. Dezember 1973

Benno von Wiese, Dr. phil. und Dr. h. c., geb. am 25. Sept. 1903 in Frankfurt/Main; Studium der Fächer Philosophie, neuere deutsche Literaturgeschichte und Soziologie; als Dozent und später als o. Professor für neuere Germanistik seit 1929 an den Universitäten Bonn, Erlangen, Münster und Bonn tätig; seit 1970 emeritiert.

Hauptwerke: Die deutsche Tragödie von Lessing bis Hebbel, Hamburg, zuerst 1948, 8. Aufl. 1973; Die deutsche Novelle von Goethe bis Kafka, Interpretationen, 1. Band Düsseldorf 1956, 2. Band ebenda 1962; Friedrich Schiller, Stuttgart 1959; Eduard Mörike, Tübingen/Stuttgart 1950; Karl Immermann, Homburg a. d. Höhe 1969. — Zum 70. Geburtstag erschien die Festschrift: Untersuchungen zur Literatur als Geschichte, hrsg. v. V. J. Günther, H. Koopmann, P. Pütz und H. J. Schimpf, Berlin 1973, darin auch ein ausführliches Verzeichnis der Schriften von Benno von Wiese, S. 579—598.

Richard Schwarz, Dr. phil., geb. 29. Mai 1910 in Hagenau/Elsaß, deutsche und österreichische Staatsangehörigkeit, Studium (Philosophie, Psychologie, Pädagogik, Germanistik, Geschichte, Religionswissenschaft) in Würzburg, Breslau, Köln, Bonn, Greifswald, Frankfurt/M., Staatsprüfungen für Volks-, Mittel- und Höhere Schulen, Studienrat (1942), Lehrtätigkeit (1943—1951). Privatdozent für Philosophie an der Universität Würzburg (1949), o. Professor für Psychologie und Pädagogik an der Staatl. Phil.-Theol. Hochschule Bamberg (1951), o. Professor für Pädagogik und Kulturphilosophie und Vorstand des Instituts für Pädagogik an der Universität Wien (1958), o. Professor für Pädagogik und Interdisziplinäre Grenzfragen der Wissenschaften, Vorstand des Instituts für Pädagogik I und Leiter der Interdisziplinären Forschungsstelle für anthropologische und soziokulturelle Probleme der Wissenschaften an der Universität München (1963). Zeitw. Vorsitzender des Schulausschusses der Österreichischen Rektorenkonferenz und der Bayerischen Schulkommission, Mitglied der Österreichischen UNESCO-Kommission; Dr.-Ludwig-Gebhard-Wissenschaftspreis (Bayreuth 1957). Zu den Veröffentlichungen des Verf. siehe die Literaturangaben in den Fußnoten des Aufsatzes.



Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung,
53 Bonn/Rhein, Berliner Freiheit 7.

Leitender Redakteur: Dr. Enno Bartels. Redaktionsmitglieder:
Paul Lang, Dr. Gerd Renken, Dipl.-Sozialwirt Klaus W. Wippermann.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, 55 Trier, Fleischstraße 61—65, Tel. 06 51/4 80 71, nimmt entgegen:

- Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;
- Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, einschließlich Beilage zum Preise von DM 11,40 vierteljährlich (einschließlich DM 0,59 Mehrwertsteuer) bei Postzustellung;
- Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 5,50 zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung des Herausgebers dar; sie dienen lediglich der Unterrichtung und Urteilsbildung.

Der Schriftsteller und die Politik

I

Es gibt nur wenige Worte, die durch allzu häufigen Gebrauch so farblos geworden sind wie heute das Wort „Gesellschaft“. Und dennoch spukt es in seiner Unbestimmtheit in zahlreichen Publikationen der verschiedensten Art, sehr häufig in Verbindung mit der vagen Behauptung, daß diese Gesellschaft „verändert“ werden müsse. Die Gesellschaft, das sind wir alle, hieß es neulich in einer kulturellen Fernsehsendung. Aber was heißt hier „alle“? Kaum können damit alle Erdenbürger auf diesem Globus gemeint sein; denn sie sind ja gerade nicht in einem einheitlichen gesellschaftlichen System zusammengeschlossen. Die Redeweise von den beiden verschiedenen gesellschaftlichen Systemen der BRD und der DDR ist heute schon Allgemeingut geworden. Das Wort Gesellschaft hat in der Bundesrepublik offensichtlich andere kollektive Vorstellungen verdrängt, die uns früher geläufiger waren, nämlich solche wie Staat und Nation, ganz zu schweigen von den Worten Deutschland oder gar Vaterland. Selbst als poetische Metaphern haben die Vorstellungen vom Vater- oder Heimatland ihre Überzeugungskraft verloren. An ihre Stelle ist das vieldeutige Wort Gesellschaft getreten. Es kann als ökonomische „Basis“ verstanden werden, von der aus Veränderungen in Gang gesetzt werden sollen. Aber was für Veränderungen sind das? Müssen nicht zunächst Veränderungen des Bewußtseins vorausgehen, ehe die Wirklichkeit eines bestimmten gesellschaftlichen Systems real umgestaltet werden kann? Oder kann nur die re-

volutionäre Veränderung eines solchen Systems neue Prozesse des Bewußtseins einleiten?

Dieser Antagonismus von Bewußtsein und Realität liegt den meisten Überlegungen über die Rolle des Schriftstellers und über sein Verhältnis zur Politik zugrunde. Im ersten Falle, in dem das Bewußtsein die Führung übernimmt, versteht sich der Autor als ein wichtiges Instrument dieser Gesellschaft, der eine bestimmte politische Verantwortung für diese auf sich nehmen muß, da er als Meister

Richard Schwarz:

Bildungspolitik ohne Bildung? S. 21

des Wortes solche Prozesse der Veränderung gleichsam vorwegnimmt, sie also in einem durch Sprache vorausgegebenen Spielfeld, wenn auch in utopischer Weise, ausprobiert und damit die Voraussetzungen für eine neue gesellschaftliche Realität immerhin vorbereitet.

Der Begriff Gesellschaft wird dann von den Intellektuellen nicht mehr wertneutral gebraucht, sondern verbindet sich mit bestimmten, deprivierend gemeinten Zusätzen: z. B. als „spätkapitalistische“, als „bürgerliche“, als „hierarchisch autoritäre“, als „konservativ“ erstarre, als „bürokratische“, als „technokratische“ und als „Industriegesellschaft“ usw. In allen diesen Fällen wird vorausgesetzt, daß die bestehende Gesellschaft den Einzelmenschen in einen Zustand der „Entfremdung“ hineingezwungen hat, den kritisch darzustellen und damit womöglich sogar rückgängig zu machen die Aufgabe des Schriftstellers wäre. Das positive Gegenmodell ist dann meist eine nicht mehr formal verstandene *demokratische* oder darüber hinaus *sozialistische* Gesellschaft, die jedoch fast immer nur als Entwurf für eine bessere Zukunft konzipiert werden kann. „Gesellschaft“ soll sowohl als Sündenbock für vorhandene

Dieser Aufsatz behandelt bis auf eine — freilich wichtige — Ausnahme nur Autoren aus der Bundesrepublik und aus Österreich. Zur Ergänzung verweise ich auf den von mir herausgegebenen Band „Deutsche Dichter der Gegenwart. Ihr Leben und Werk“, Berlin 1973. Er enthält neben meiner Einleitung „Zur deutschen Dichtung unserer Zeit“ vierzig Einzelstudien von zahlreichen Fachgelehrten zu deutschen Autoren der Gegenwart. In den Anmerkungen wird wiederholt darauf Bezug genommen.

oder eingebil­dete Übel dienen wie auch als Utopie für deren Heilung und Überwindung.

Dieser Standpunkt wird heute von einer großen Mehrheit deutscher oder auch ausländischer Autoren eingenommen, die jedoch keineswegs immer Marxisten sind. In ihrer Bereitschaft zur Veränderung der Gesellschaft vertreten sie aber eine linksintellektuelle Position, da der Schriftsteller das Recht zur Kritik habe und den konservativen Autoren nachgesagt wird, sie seien ohne literarische Bedeutung¹⁾. Die „Linksintellektuellen“ gehen von der Prämisse aus, daß die Gesellschaft nicht in Ordnung sei — aber wann war sie je „in Ordnung“? — und daß der Schriftsteller mit dazu beizutragen habe, für eine bessere Welt, bzw. für ein besseres gesellschaftliches System als das bestehende einzutreten. Das also wäre die politische Aufgabe des Schriftstellers. Oft freilich wird sie in einem sehr unbestimmten und allgemeinen Sinne formuliert: als Durchsetzung einer sozialen Humanität, als Widerstand gegen das Bündnis von Macht und Gewalt oder als schlichtes Eintreten für die geschundene oder erniedrigte Menschheit. Solche Ziele geben sich allerdings konkreter, sobald sie sich mit einer betont marxistischen Denkweise verbinden, die an das Schema der Klassenkämpfe anknüpft und den „unterprivilegierten Schichten“ zu ihrem Recht verhelfen will.

Zunächst wollen wir einige Beispiele von Autoren anführen, die in ihrer Theorie in erster Linie der Veränderung des Bewußtseins den Vorrang geben. Dieter Wellershoff entwickelt in seiner Schrift „Literatur und Veränderung. Versuche zu einer Metakritik der Literatur“²⁾, daß auch der Schriftsteller, der sich in seiner Studierstube einschließt, seine intime persönliche Arbeit für „gesellschaftlich relevant“ halten darf, da er dort keineswegs eine bloß „museale Existenz“ zu führen braucht. Denn er behält „ein Spielfeld für ein fiktives Handeln“, er vertritt gegenüber der „etablierten Lebenspraxis“ „die unausgeschrittenen und verdrängten Möglichkeiten des Menschen und die Unausschöpfbarkeit der Realität

und bedient damit offenbar Bedürfnisse nach mehr Leben, nach weiteren und veränderten Erfahrungen, die gewöhnlich von der Praxis frustriert werden.“ „Die Simulationstechnik der Literatur erlaubt es ihm, fremde Verhaltens- und Denkweisen in seinen Erfahrungsspielraum mit einzubeziehen, also weniger borniert zu sein, und in bezug auf den gesellschaftlichen Zusammenhang weniger normenkonform.“³⁾ Von dieser Position aus rechtfertigt Wellershoff die progressive und experimentelle Einstellung des Autors, das Vorstoßen in einen Fiktionsraum, innerhalb dessen „die Subjektivität total gesetzt“ wird. Durch „imaginäre Kombinatorik“ wird „die unmittelbare Erfahrung fiktiv vervielfacht und erweitert“. „Der Traum“ — so faßt Wellershoff zusammen — „macht der Praxis Vorschläge, hält für und gegen sie den Spielraum möglicher Veränderungen offen“.

Dieser Standpunkt behauptet zwar nicht mehr die Autonomie der Kunst, will aber doch die Selbständigkeit des Schriftstellers innerhalb der Gesellschaft bewahren, freilich zugleich mit dem Blick auf seine gesellschaftliche Rolle; der Schriftsteller soll mit Hilfe solcher extremen Subjektivität das Spielfeld für Handeln erweitern und auf diese Weise „Veränderung“ anbahnen. Allerdings bleibt es dabei völlig offen, wie nun diese Veränderung eigentlich auszusehen habe. Das Verführerische, das für das heutige Publikum von dem Wort „Veränderung“ ausgeht, scheint bereits als politisches Alibi zu genügen. Der Schriftsteller braucht sich nicht für eine bestimmte politische Konzeption zu entscheiden, sein Spiel mit Fiktionen wird aber in unserer gesellschaftlichen Situation vorwiegend Einblicke in abweichendes und gestörtes Verhalten, in eine „negative Anthropologie“ produzieren. Ein anderes Beispiel gibt uns Reinhard Baumgart mit seinen „Sechs Thesen über Literatur und Politik“⁴⁾. Seine Skepsis in „eine neue, allen zugängliche Literatur“ ist weit größer, da erst eine neue, „konkret statt formal demokratische Gesellschaft“ geschaffen werden müßte. Literatur, die realistisch bleiben will, ist auf „Veränderungen der Gesellschaft“ angewiesen. Solange jedoch deren Unterdrückungsmechanismus kompliziert und indirekt wirkt wie nach Baumgarts Meinung in den westlichen Ländern, kann auch die Literatur nur indirekt und kompliziert sein. Damit aber

¹⁾ Vgl. Der Autorenreport, Reinbek 1972, (= Autorenreport), VIII. Kap.: „Selbstverständlich stehe ich links“, S. 401 ff.

²⁾ Köln/Berlin 1969. Die nachfolgenden Zitate nach dem Auszug: Fiktion und Praxis, in: Poesie und Politik. Zur Situation der Literatur in Deutschland, hrsg. v. Wolfgang Kutteneuler, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, (Sprache und Literatur 73) S. 329—340. Der auch im folgenden wiederholt herangezogene wichtige Quellenband = Kutteneuler.

³⁾ Kutteneuler, S. 336.

⁴⁾ In: Tintenfisch 3, Jahrbuch für Literatur, hrsg. von Michael Krüger und Klaus Wagenbach, Berlin 1970, Kutteneuler, S. 358—366.

bleibt sie „im Getto, politische Literatur ohne politische Wirkung“. Den Weg, der sich hier bereits anbietet, nämlich die Absage an alle Literatur um der politischen — sprich revolutionären — Praxis willen, möchte Baumgart jedoch nicht einschlagen. Was dabei herauskäme, formuliert er pointiert so: „Wenn eine Ohrfeige von Beate Klarsfeld mehr Information vermittelt als ein Band Gedichte von Yaak Karsunke, ist eine Ohrfeige bessere Politik.“⁵⁾ Auch „Demonstrationen“ als politisch symbolische Handlungen bleiben für Baumgart nur „literarisch“, das heißt ohne politischen Effekt. Sie ändern vielleicht das Bewußtsein, indem sie es kritischer machen, ändern aber nicht die realen Verhältnisse. Aus dem geschilderten Dilemma sucht Baumgart den Ausweg durch den Sprung in die Utopie und damit in einen neuen, revolutionär verstandenen ästhetischen Irrationalismus. Wie bei Wellershoff wird auch hier die Phantasie zu Hilfe gerufen, um Bereiche zu produzieren, die über das Bestehende hinausgehen und damit eine „Politisierung der Literatur“ statt der bisherigen „Literarisierung“ der Politik erreichen sollen. Das Realitätsprinzip stützt sich jetzt nicht mehr auf den Realismus, sondern sucht durch Phantasie neue, positive Modelle zu entwickeln. Offen freilich bleibt dabei, ob die so angestrebte „Politisierung“ der Literatur in Wahrheit nicht nur eine andere Gestalt der Literarisierung des Politischen bedeutet.

Die bei Wellershoff und Baumgart auftretenden Schwierigkeiten sind offensichtlich. Der Schriftsteller kann im Grunde für eine neue Gesellschaft nicht viel tun, er bleibt Einzelgänger, Literat und Individualist. Da er aber als Linksintellektueller der „Innerlichkeit“, dem „Idealismus“, dem bürgerlichen Bildungsmuseum und der Tradition des 19. Jahrhunderts eine radikale Absage erteilen will, muß er die Rolle, die ihm in der Gesellschaft zufällt, neu formulieren. Jedoch kann er nur durch das „Wort“, nicht durch die „Tat“ wirken. Der Glaube an dieses Wort ist aber vom Basis-Denken aus bereits zweifelhaft geworden, so daß ihm nur der Ausweg bleibt, Bewußtseinsmodelle zu entwerfen, von denen man sich eine Einwirkung auf den gesellschaftlichen Prozeß verspricht. Freilich geschieht das meist bereits mit schlechtem Gewissen, da in Wahrheit die ästhetische Ausgangsposition nur scheinbar verlassen wurde. Mag das politische Fernziel sich auch noch so „progressiv“ oder gar „revolutionär“ geben,

es realisiert sich vorerst für den Schriftsteller und sein Publikum nur im Bereich des Ästhetischen.

Das haben die betont marxistischen oder neo-marxistischen Autoren deutlich erkannt und polemisch ausgebeutet. Im wachsenden Maße bauen sie eine Gegenposition auf, die um der Politik willen auf die Zertrümmerung der Literatur ausgeht, wenigstens jener Literatur, die sich noch „kreativ“ und als Leistung einzelner Individuen versteht. Der abstrakten Bilderstürmerei der Gesellschaftsrevolutionäre haben freilich Autoren wie Grass und Böll eine deutliche Absage im Namen der Vernunft und der staatsbürgerlichen Pflichten erteilt, aber der starke Einfluß der links von links stehenden Schriftsteller, die sich so gut auf „Indoktrinierung“ verstehen — vor allem auf die Jugend —, ist trotzdem unverkennbar. Die Epoche einer wohltuenden Entideologisierung, die auf das Übermaß an Ideologie während des Nationalsozialismus folgte, scheint vorerst vorüber. Lange Zeit konnte vor allem die Gruppe 47 die Auffassung vertreten, daß das formale sprachliche Experiment zugleich gesellschaftlichen Fortschritt bedeute. Von Hans Magnus Enzensberger jedoch wird das bereits radikal abgelehnt. „Heute“, so formuliert er bedenkenlos in „Gemeinplätze, die Neueste Literatur betreffend“⁶⁾, „liegt die politische Harmlosigkeit aller literarischen, ja aller künstlerischen Erzeugnisse überhaupt offen zutage: schon der Umstand, daß sie sich als solche definieren lassen, neutralisiert sie. Ihr aufklärerischer Anspruch, ihr utopischer Überschuß, ihr kritisches Potential ist zum bloßen Schein verkümmert.“ Das ist eine eindeutige Absage an alle „Kunst“, die Goethe noch als das höchste Glück der Menschen bezeichnen konnte. Kunst vermag für die Revolution der Gesellschaft nichts zu leisten, und nur auf diese politische Aufgabe und auf nichts anderes kommt es an. Neomarxisten wie Adorno und Marcuse haben dieses Verhältnis freilich sehr viel dialektischer gesehen, aber auch sie werden von den jungen Bilderstürmern bereits als „idealistisch“ und spätbürgerlich abqualifiziert⁷⁾. Weitgehend

⁶⁾ In: Kursbuch 15 (1968), hrsg. von Hans Magnus Enzensberger, Frankfurt/M, Kuttenteuler, S. 319—328, das Zitat S. 325.

⁷⁾ So z. B. in der reichlich verworrenen Einleitung zu dem von Peter Stein herausgegebenen Buch: Theorie der politischen Dichtung, München 1973, S. 39 ff. Auf die dort auch gegen Arbeiten von mir geführte Polemik, die heute 40 Jahre (!) zurückliegen, verzichte ich zu antworten.

⁵⁾ Kuttenteuler, S. 362.

soll alles Schreiben von Gedichten, Erzählungen und Dramen nach Enzensberger heute „nutz- und aussichtslos“ geworden sein. Nötig hingegen wäre eine „Kulturrevolution“ — der Vergleich mit dem China Maos drängt sich auf —, deren „militante Gruppen“ „gegen die mächtigen kulturellen Apparate“ vorzugehen haben.

Was Enzensberger vorschwebt, ist eine gemeinsame Praxis, die mit der individuellen Urhebererschaft des Buches bricht und statt dessen „das politische Analphabetentum“ durch eine kollektiv betriebene Vereinigung von theoretischer und praktischer Arbeit ersetzt. Ludwig Börne und Rosa Luxemburg werden als Vorläufer genannt, Günter Wallraffs Reportagen aus deutschen Fabriken, Bahman Nirumands Persien-Buch, Ulrike Meinhofs Kolumnen, Georg Alshaimers Bericht aus Vietnam sind für Enzensberger die, wenn auch bescheidenen Stationen auf diesem Weg, der auch die Medien Funk, Film und Fernsehen einspannen will in eine Produktion, in der das dokumentarische oder fiktive Material nur „Vorlage“ ist für gemeinsame Arbeitsvorgänge. „Der Autor hat als Agent der Massen zu arbeiten. Gänzlich verschwinden kann er erst dann in ihnen, wenn sie selbst zu Autoren, den Autoren der Geschichte geworden sind.“⁸⁾

Es ist erschreckend zu sehen, zu welcher absurden Absage an die „Kunst“ hier ein Autor gelangt ist, der immerhin Gedichte von so reiner poetischer Schönheit geschrieben hat wie „kirschgarten im schnee“ oder so apokalyptische wie „das ende der eulen“ und der darüber hinaus durch die Demontage von Zusammenhängen, durch den überraschenden Einbau von Redensarten oder auch von Satz- und Wortteilen usw. die moderne Lyrik im Umkreis einer nicht nur klagenden, sondern anklagenden Aussage erheblich gefördert hat.

Die gleiche Zwiespältigkeit spiegelt sich im literarischen Werk eines heute berühmten, eindeutig marxistischen Autors: Peter Weiss. Seine „10 Arbeitspunkte eines Autors in der geteilten Welt“⁹⁾ reden zwar im Ichton, suchen aber dennoch die Individualität des Künstlers möglichst auszuklammern. Statt

⁸⁾ Hans Magnus Enzensberger, Baukasten zu einer Theorie der Medien, in: Kursbuch 20 (1970); Kuttenukeuler, S. 367—374, das Zitat dort S. 374. Zu Enzensberger vgl. ferner: Deutsche Dichter der Gegenwart, Berlin, 1973; Edgar Lohner, S. 531—544.
⁹⁾ In: Materialien zu Peter Weiss' Marat/Sade, zusammengestellt von Karlheinz Braun, Frankfurt 1967, Kuttenukeuler, S. 293—298.

dessen tritt der unkritisch behauptete Gesichtspunkt des Klassenkampfes in den Vordergrund. Das angebotene Rezept ist denkbar einfach: „Die Richtlinien des Sozialismus enthalten für mich die gültige Wahrheit.“ Der Eigenwert der Kunst hat hinter ihrem Zweck zurückzutreten; „zu einer Revolution der Gesellschaftsordnung gehört auch eine revolutionäre Kunst“. So einfach ist das, so simpel. Aber dabei bleibt völlig in der Schwebelage, wie sich das eine zum anderen verhält. Muß die Revolution des Klassenkampfes vorausgehen, damit diese revolutionäre Kunst entstehen kann oder soll die revolutionäre Kunst selbst eine solche Revolution der Gesellschaftsordnung bewirken?

Welche Antwort darauf findet sich in Weiss' letztem Drama „Hölderlin“¹⁰⁾? Nicht ein Schriftsteller, sondern ein Dichter steht hier als einzelner der weitgehend entwerteten Epoche seiner Zeit gegenüber, und dieses gilt nicht nur vom fürstlichen Absolutismus und von den Formen des Frühkapitalismus, sondern auch von der Philosophie des Idealismus und der Dichtung Goethes und Schillers. Das alles wird als „eiskalte Zone des Bestehenden“ charakterisiert und karikiert, aus der sich der revolutionäre Dichter-Held — Weiss faßt Hölderlin als einen Jakobiner auf — gewaltsam befreien möchte, aber nicht befreien kann, so daß ihm am Ende als einziger Ausweg nur die tragische Flucht in den Wahnsinn übrigbleibt.

Ein neuer Weltzustand wird gefordert, der mit den Mitteln der Gewalt erzwungen werden muß. Die Schlußszene fingiert eine Begegnung zwischen Hölderlin und Marx, in der Hölderlin mit seiner „visionären Formung tiefster persönlicher Erfahrung“ als Vorläufer eines Karl Marx aufgefaßt wird; dieser sei dann später den konsequenten Weg der historischen Analyse gegangen. Wie sieht hier ein zeitgenössischer Autor sich selbst? Ebenso wie Hölderlin ist er auf der Flucht aus einer eiskalten und tötenden Welt, ebenso wie dieser hat er sich gleichsam geopfert und selbst „verbrannt“¹⁰⁾ um der universalen dichterischen Utopie willen, die nach wie vor in die revolutionäre Praxis der Massen erst umgesetzt werden müßte. Der Dichter, der Todfeind aller einseitigen Existenz, setzt hier ein

¹⁰⁾ Zu Peter Weiss vgl. Peter Michelsen, in: Deutsche Dichter der Gegenwart, S. 292—325; ferner Benno von Wiese in: Der andere Hölderlin. Materialien zum ‚Hölderlin‘-Stück von Peter Weiss, Frankfurt 1972, S. 217—246.

Zeichen der Hoffnung in einer sonst überall zur Hölle gewordenen unmenschlichen und zugleich automatenhaften Welt. Aber diesem Dichter fehlt wie Empedokles, wie Hölderlin selbst und wie erst recht dem Autor Weiss die Basis für seine revolutionären Ansprüche. Vergeblich sucht sich der aus dem Bürgertum stammende Dichter aus der Idee „herauszusprengen“; vergeblich sucht er den Anschluß an den proklamierten Klassenkampf. Er bleibt nach wie vor auf der Flucht, auf der Flucht, so müssen wir fragen, wohin?

Dieser Dichter, der weder Genie noch Narr sein will, aber dennoch vordeutend sich im verkörperten Wunschbild eines Hölderlin noch einmal als eine Erlöserfigur auffaßt, hat im Grunde seinen Ort in der Gesellschaft verloren, steht im Fluchtpunkt und versucht von hier aus den Sprung von einer negativ gesehenen wirklichen Welt in die utopische

Heilsvorstellung, die freilich jetzt nicht mehr christlich, auch nicht mehr ästhetisch, sondern mit Hilfe der marxistischen Ideologie politisch interpretiert wird.

Die Widersprüche dieses Dramas sind offensichtlich. Sie müssen überall dort entstehen, wo der Primat der Politik ins Absolute erhoben wird und der Autor dennoch den Anspruch auf eine unbegrenzte dichterische Freiheit behaupten will. Denn Dokumentar-Theater ist dieses Drama ganz gewiß nicht, auch, wo es sich diesen Anschein gibt. Ja, Weiss nimmt den von ihm radikal abgelehnten bürgerlichen Heldenkultus selber wieder auf und macht den Autor, ob er nun Hölderlin oder Weiss heißt, von neuem zu einer herausgehobenen Heldenfigur, die mit der dichterischen Revolution den Weg zur politischen Erlösung der Menschheit vorbereiten will. Indessen: der Held scheitert.

II

Der freiwillig-unfreiwillige Individualismus des „Marxisten“ Weiss versuchte die Kunst noch zu retten. Aber es sind trotzdem nur wenige Schritte weiter, und das literarische Werk wird dann nicht nur seiner Autonomie, sondern auch seiner Existenzberechtigung beraubt. Dann entsteht jene Literatur ohne Literatur, die ihre genaue Parallele in den Bestrebungen einer in Soziologie umgewandelten Literaturwissenschaft findet, in der die Literatur ihres eigenen Gegenstandes — und dieser Gegenstand kann nur Sprache und Literatur sein — mehr oder weniger beraubt wird¹¹⁾. Auch die neuesten Versuche, z. B. im Bereich des Theaters, zur alten Schaubude zurückzukehren, auf dem Theater selbst zu improvisieren oder darüber hinaus ein revolutionäres Straßentheater zu schaffen, das der Agitation und der Demonstration mit „Pop“ und „Agit-Prop“ dienen soll, also direkt politisch wirken will, ändern nichts daran, daß hier nur Realität und Theater miteinander vermischt werden, mag auch das „happening“ dabei auf alle ästhetischen und ethischen Kategorien verzichten. Die Grenzen der noch „poetisch“ verstandenen „Politik“ und der „politisch“ verstandenen „Poesie“ verwischen sich dabei bis

zur Unkenntlichkeit, und am Ende kapitulieren die Künstler vollends, wenn sie die Wirklichkeit selbst zum Kunstakt stempeln wollen.

Tendenzen in dieser Richtung einer Entmachtung des schreibenden Individuums zugunsten des Kollektivs oder der Kollektiv-Fassade, bzw. einer Entmachtung der Literatur zugunsten der Politik, spiegeln sich nicht nur in der zeitgenössischen Romantheorie, sondern auch sehr deutlich in dem von Karla Fohrbeck und Andreas J. Wiesand herausgegebenen Buch „Der Autorenreport“¹²⁾. Im Vorwort von Rudolf Augstein wird ein Satz Martin Walsers¹³⁾ zitiert: „Wir müssen das traditionelle Dichter- und Schriftstellerbild einfach überwinden. Wir müssen in den Medien, in denen wir arbeiten an unseren Arbeitsplätzen, mit allen, die dort arbeiten, organisiert sein.“ Jedoch ist Walsers Haltung nicht so eindeutig, wie es hiernach scheinen könnte. Die von Grass klar vollzogene Trennung von staatsbürgerlichem Wirken und schriftstellerischer Arbeit lehnt er mit Nachdruck ab. Das politische Engagement des Schriftstellers muß sich nach seiner Meinung nicht in nutzloser Propaganda und ebenso nutzlosen Protesten, sondern in seinem Werk niederschlagen.

¹¹⁾ Darüber Benno von Wiese: Der Gegenstandswand in der deutschen Literaturwissenschaft, in: Acta Germanica, Bd. 5, 1970, S. 1—11, ferner: Ist die Literaturwissenschaft am Ende? FAZ, Nr. 239 vom 13. Oktober 1973.

¹²⁾ Reinbek 1972.

¹³⁾ Zu Martin Walser vgl. Thomas Beckermann, in: Deutsche Dichter der Gegenwart, S. 563—588.

Walsers Sympathien gelten dabei der außerparlamentarischen Opposition, der Studentenrevolution und dem Eintreten für eine radikale Demokratisierung. Dennoch kommt er in seinen eigenen Werken von den Schwierigkeiten nicht los, in die er sich gerade durch die literarische Produktion verstrickt sieht. Seine Begabung liegt in der Parodie, in der surrealistischen oder auch realistisch kritischen Darstellung von Bewußtseinszuständen, deren gesellschaftliche Hintergründe mitreflektiert werden. Aber das alles geschieht in einer sehr subjektiven, ausgefallenen, oft auch wortakrobatischen Weise. So kann man in seinen Büchern eigentlich nur lesen, wie es jeweils um ihn, um Martin Walser, „momentan steht“¹⁴⁾. Mag er es nun wollen oder nicht, er ist und bleibt trotz seiner immer entschiedeneren Annäherung an den Kommunismus ein ausgesprochener Individualist, der seine privaten Schwierigkeiten hat; als organisierter Arbeiter im Kollektiv kann man sich ihn nicht recht vorstellen.

Der Trend des Autorenreports jedoch ist extrem antiindividualistisch. Untersucht wird hier „die Situation von Wortproduzenten im Hinblick auf ihre Gemeinsamkeiten als Kommunikatoren, was den Verzicht auf traditionell ästhetische Wertungen und auf Vorstellungen von einer ‚Berufung‘ notwendig impliziert“¹⁵⁾. Übersetzt man diese komplizierte Ausdrucksweise in einfaches Deutsch, so heißt das: auf die Frage nach der literarischen „Qualität“ und nach der Individualität des Schaffens wird hier bewußt verzichtet; es geht lediglich darum, „Autoren als Gruppe zu erfassen und beim Wort zu nehmen“. Die „Worturheber“, wie sie jetzt genannt werden, denn Dichter wollen sie schon längst nicht mehr sein, auch Schriftsteller klingt noch zu einzelgängerisch, schließen sich nunmehr in einer nicht unerheblichen Zahl in der Gewerkschaft Druck und Papier zusammen und erstreben darüber hinaus den Anschluß an eine allgemeine Mediengewerkschaft.

Es ist ein langer Weg, der von der Vorstellung des Dichters als „Genie“ über den „Narr“ innerhalb und außerhalb der Gesellschaft — dessen Kritik nur zu ihrer Belusti-

gung diente¹⁶⁾ — bis zu jener „Solidarität“ innerhalb der Gewerkschaft, zur „Einigkeit der Einzelgänger“ (Böll) geführt hat. Geopfert wurde dabei die Vorstellung von der Unabhängigkeit des frei schaffenden Schriftstellerberufes. Im Zwielflicht zwischen eigenem Unternehmertum und abhängigem Arbeitsverhältnis erschien die sogenannte Freiheit mehr und mehr als bloße Illusion, und der Schriftstellerverband proklamierte nunmehr „das Ende der Bescheidenheit“ (Böll), das heißt das Recht der Schriftsteller auf bessere Bezahlung, auf „Mitbestimmung“ innerhalb der Verlage, auf Abschaffung der Mehrwertsteuer, auf Altersversorgung usw. Die Dokumentation der beiden Schriftstellerkongresse, herausgegeben von ihrem Vorsitzenden Dieter Lattmann unter dem Titel „Einigkeit der Einzelgänger“ und „Entwicklungsland Kultur“¹⁷⁾, spiegelt den Prozeß der fortschreitenden „Demokratisierung“, angespornt von den anerkannt Erfolgreichen: Heinrich Böll¹⁸⁾, Günter Grass¹⁹⁾, Siegfried Lenz²⁰⁾ und Martin Walser, außer denen die Teilnehmerliste an die fünfhundert Namen von sehr verschiedenartigen „Worturhebern“ verzeichnet: freie Autoren, Journalisten, Kritiker, Verfasser von Essays und Leitartikeln bis zu den verschiedensten Mitarbeitern an Rundfunk und Fernsehen. Es ist die gleiche heterogene Vielheit, die uns auch im „Autorenreport“ entgegentritt. Freilich wäre es interessant zu wissen, wer hier alles fehlt. Auf bedeutende Namen wie Ernst und Friedrich Georg Jünger²¹⁾, Carl Zuckmayer²²⁾, Wolfgang Koeppen²³⁾, Marie Luise Kaschnitz²⁴⁾, Elias Canetti, Karl Krolow, Joseph Breitbach, Wolfgang Hildesheimer²⁵⁾,

¹⁶⁾ Vgl. zu dieser Thematik Benno von Wiese: Dichter, Schriftsteller, Narren, in: Literatur und Dichtung, hrsg. von Horst Rüdiger, Stuttgart 1973, S. 93—106.

¹⁷⁾ München 1971 und 1973.

¹⁸⁾ Über Heinrich Böll vgl. Marcel Reich-Ranicki, in: Deutsche Dichter der Gegenwart, S. 326—340.

¹⁹⁾ Über Günter Grass ebenda Wilhelm J. Schwarz, S. 560—572.

²⁰⁾ Über Siegfried Lenz ebenda Colin A. H. Russ, S. 545—559.

²¹⁾ Über Ernst Jünger ebenda Rolf Schroers, S. 83—97; über Friedrich Georg Jünger vgl. Erwin Jaekle, S. 98—109.

²²⁾ Über Carl Zuckmayer ebenda Siegfried Sudhof, S. 64—82.

²³⁾ Über Wolfgang Koeppen ebenda Wolfdietrich Rasch, S. 210—230.

²⁴⁾ Über Marie Luise Kaschnitz ebenda Lotte Köhler, S. 153—167; über Elias Canetti ebenda Manfred Durzak, S. 195—209; über Karl Krolow ebenda Klaus Jeziorkowski, S. 395—412.

²⁵⁾ Über Wolfgang Hildesheimer ebenda Dierk Rodewald, S. 277—291.

¹⁴⁾ Vgl. Martin Walser: Engagement als Pflichtfach für Schriftsteller, in: Martin Walser, Heimatkunde. Aufsätze und Reden, Frankfurt 1968; Kutteneuler, S. 304—318, dort S. 315: Die Schriftsteller „bringen in ihren Büchern ihre eignen Schwierigkeiten zum Ausdruck“ usw.

¹⁵⁾ Autorenreport, S. 21.

Arno Schmidt²⁶⁾, Uwe Johnson²⁷⁾ und Christoph Meckel stößt man in den Teilnehmerlisten jedenfalls nicht.

Alle sind sich darin einig, daß sich der Schriftsteller heute „politisieren“, das heißt in diesem Falle gewerkschaftlich organisieren muß, um seine wirtschaftlichen Rechte in einer kapitalistischen Industriegesellschaft durchzusetzen. Einige, vor allem ältere wie Hans Erich Nossack²⁸⁾, tun es mit Skepsis, aber auch sie glauben, daß man nur so dem „enthumanisierten Dasein“ des „Apparates“ entrinnen kann; auch sie sind der Meinung, daß es ein „Anachronismus“ wäre, die Macht der Verlagsmonopole zu ignorieren und sich nicht um den ungeheuren Markt der „visuellen Kommunikation“ zu kümmern. „Es gibt keine von Politik unberührten Freiräume im kulturellen Terrain. Es hat sie auch niemals gegeben“, so hat es Dieter Lattmann mit bemerkenswerter Deutlichkeit formuliert²⁹⁾.

Wer wollte wagen, ihm zu widersprechen? Er würde sich ja dem Verdacht aussetzen, zu den wenigen, noch nicht ausgestorbenen Rechtsintellektuellen zu gehören oder ein Gegner der Demokratie zu sein oder — und das wäre fast das Schlimmste — sogar aus Bayern zu stammen. Ich wage es trotzdem. Zwar würde ich Lattmann zustimmen, wenn er den Begriff der Politik hier in einem sehr weiten und allgemeinen Sinne meinte. Ich befürchte jedoch, das ist nicht der Fall. Steht nicht hinter diesen Worten, nur etwas vorsichtiger ausgedrückt, die gleiche kollektivistische Haltung, wie sie Peter Schneider extrem antiindividualistisch und klassenkämpferisch formuliert hat: „Es kann keiner mehr alleine am Schreibtisch sitzen und schreiben, alleine in seinem Atelier malen, alleine Musik machen, sondern er muß sich genau klarwerden, in welchen organisatorischen Zusammenhang er seine Fähigkeiten stellt und in welchen Schichten, welchen Gruppen der Gesellschaft er solche Veränderungen in Gang setzen will.“³⁰⁾ Dagegen stelle ich die ebenso apodiktische Behauptung: es muß sogar von der Politik unberührte, vom einzelnen

Autor getragene Freiräume der Kultur geben, wenn Kultur mehr sein soll als ein politischer Zusammenschluß von Interessengruppen. Niemand wird etwas dagegen einzuwenden haben, wenn Schriftsteller ihre gesellschaftliche Situation auch politisch verstehen und ihre realen Chancen in der Gesellschaft der Bundesrepublik durchzusetzen suchen. Darüber hat vor allem Günter Grass kluge und richtige Dinge gesagt. Dennoch muß die totale Politisierung des schriftstellerischen Wirkens zur Verarmung führen, weil sie jene Bereiche unterschlägt, die sich der Politik entziehen und die nach wie vor zu ihrer Existenz des schriftstellerischen Wortes bedürfen. Im Handeln bleibt der Mensch stets eingeschränkt; im Denken und Dichten braucht er die individuelle Freiheit. Die „Einigkeit der Einzelgänger“ — und hier müßten mir eigentlich gerade die Schriftsteller zustimmen — finde ich dort nicht mehr wünschenswert, wo der einzelne nicht mehr gemeinsame gesellschaftliche Interessen vertritt, sondern eigene Literatur produziert. Denn Literatur hervorzubringen, und zwar gute Literatur, ist nach wie vor die „kreative“ Aufgabe des Schriftstellers, wie man es jetzt bezeichnenderweise nennt, da man in diesem Bereich „bescheiden“ bleibt und nicht mehr den Mut hat, das anspruchsvolle und anrühlich gewordene Wort „schöpferisch“ zu gebrauchen. Der begrüßenswerte Zusammenschluß der Schriftsteller sollte nicht zum Triumph der Mittelmäßigkeit führen und zu jener Geringschätzung der geistig verstandenen „Elite“, die dann mit Vorliebe als „undemokratisch“ angeprangert wird. Heinrich Heine war ein überzeugter Demokrat, aber schon er wandte sich entschieden dagegen, wenn „ein guter Stil“ „als etwas Aristokratisches verschrien“ wurde, und verspottete in seiner „Einleitung zum Don Quixote“ jene häufig zu hörende Behauptung, der echte Demokrat habe wie das Volk zu schreiben, „herzlich schlicht und schlecht“.

Was die Absage an alles Ästhetische und seine Qualitäten zugunsten der Politisierung in Wahrheit bedeutet, verraten Formulierungen auf dem Schriftstellerkongreß wie folgende: „Niemand wird Schaden nehmen, wenn die Qualität der Literatur schwankt; aber alle werden Schaden nehmen, wenn die Qualität der Politik zu wünschen übrigläßt“ (Siegfried Lenz)³¹⁾. Den Satz halte ich für grundfalsch. Wenn die Qualität der Literatur „schwankt“, und das tut sie heute schon seit

²⁶⁾ Über Arno Schmidt ebenda Gerhard Schmidt-Henkel, S. 261—276.

²⁷⁾ Über Uwe Johnson ebenda Albert Berger, S. 647—661.

²⁸⁾ Über Hans Erich Nossack ebenda Wendelin Schmidt-Dengler, S. 138—152.

²⁹⁾ Schriftsteller in der Wohlstandsgesellschaft, in: Tribüne 10 (1972), Kutteneuler, S. 391—395, das Zitat S. 392.

³⁰⁾ Autorenreport, S. 365.

³¹⁾ Entwicklungsland Kultur, München 1973, S. 68.

langem, dann ist es die Literatur selbst, die Schaden nimmt, und die oft noch sehr viel fragwürdigere „Qualität der Politik“ — vielleicht läge es manchmal näher, von „Korruption der Politik“ zu sprechen — ist gewiß nicht dadurch zu retten, daß sich die Literaten ihrer erbarmen. Oder ein anderer Satz: wir müssen „mit einer wachsenden Zahl von Schriftstellern rechnen . . ., für die emanzipatorisch-politisches Denken eine Selbstverständlichkeit“ ist „bis in Inhalte und Ziele ihrer ästhetischen Produktionen hinein“ (Jörg Drews)³²). Es wäre recht betrüblich, wenn dies die kulturelle Folge der „Einigkeit der Einzelgänger“ wäre. Gehört es nicht zum produktiven Pluralismus der schriftstellerischen Produktion, daß es nach wie vor Autoren gibt und auch geben sollte, die dem „emanzipatorisch-politischen Denken“ in ihrer literarischen Produktion eine Absage erteilen? Günter Grass schlägt vor, die Schriftsteller der Zukunft könnten etwa vom „langsamen Tod des Bodensees“, von „Umweltverlust und Umweltschutz“ usw. erzählen und zwar „abseits vom gängigen Jargon und ohne vorgefaßte dogmatische Diktion“³³). Natürlich können und dürfen sie das, wenn sie dazu Lust verspüren sollten, aber ebenso können und dürfen die Liebe, der Eros, der Mythos, die Religion, die Natur, ja sogar ihr persönliches Privatleben ihr weiterer Erzählinhalt bleiben, und sie brauchen dabei noch nicht einmal auf eine „realistische“ Darstellungsweise eingeschworen zu sein. Wohl konnte Brecht den eindrucksvollen Vers schreiben: „Was sind das für Zeiten, wo / Ein Gespräch über Bäume fast ein Verbrechen ist. / Weil es

ein Schweigen über so viele Untaten einschließt!“ Aber es ist an der Zeit, sich daran zu erinnern, daß nicht allein die „Untaten“ zur Domäne des Schriftstellers gehören, ja sogar zum Bereich seiner Verantwortung, sondern auch jener Umkreis, in dem der Mensch noch nicht oder nicht mehr eine „entfremdete“ Existenz zu führen braucht. Das heißt noch keineswegs, auf kitschige und unredliche Weise eine angeblich „heile“ Welt zu erklären.

Der Schriftsteller mag heute wie auch früher politisch unfrei sein — ob ihm gewerkschaftliche Organisation hilft, diesen Zustand abzuändern, bleibt abzuwarten. In der Perspektive vom bloßen „Worturheber“, der es mit der „Ware“ Buch und dem „Rohstoff Geist“ zu tun hat, liegt jedoch etwas Verengendes. Ich jedenfalls bin nicht in der Lage, mir den „Geist“, der immer auch etwas mit „Form“ zu tun hat, als einen bloßen „Rohstoff“ vorzustellen. Es ist bezeichnend, daß in Diskussionsrunden dieser Art die Frage des Ranges nicht mehr erörtert wird. Die Verdrängung der verpönten Begriffe und Werte von einst, Innerlichkeit, Genie, individuelle Schöpferkraft, Dichtertum, Nation, Mythos, Schönheit usw. zugunsten einer politisch-gesellschaftlichen Aufklärungsarbeit, einer Kommunikation der Medien und einer auf die Praxis gestellten „Information“ wird allerdings verständlich, wenn man die Vorgeschichte kennt: den Zusammenbruch des fatalen Bündnisses von Konservatismus und Rechtsradikalismus nach dem zweiten Weltkrieg. Die großen Verklärungsworte hatten damit ihren Kredit verloren.

III

Was zunächst darauf folgte und heute als restaurative Adenauer-Epoche an den Pranger gestellt wird, war innerhalb der Literatur das fruchtbare Wirken der Gruppe 47, die politisch keineswegs rechtsgerichtet war. Erstaunlicherweise ist es jetzt bereits Geschichte geworden. Der frühe Tod Paul Celans³⁴ durch Selbstmord (1970), der Tod Günter Eichs³⁵ (1972) und der tragische, erst

kürzlich erfolgte Tod von Ingeborg Bachmann³⁶ sind Stationen auf dem Weg einer Literatur, die bereits in den sechziger Jahren allzu gewaltsam durch den neuen Trend zur Politisierung abgelöst wurde. Damals erreichte die Dichtung ihren Höhepunkt in der Lyrik. Gewiß: diese Literatur war nicht eigentlich revolutionär; ja, sie knüpfte in mancher Hinsicht noch an die romantische Tradition der Naturlyrik des 19. Jahrhunderts an. Dabei traten allerdings jetzt abstraktere Sprachformen mehr hervor als bisher; die Lyrik wurde kom-

³²) Ebenda, S. 82.

³³) „Einigkeit der Einzelgänger“, München 1971, S. 31.

³⁴) Über Paul Celan vgl. Beda Allemann, in: Deutsche Dichter der Gegenwart, S. 436—451.

³⁵) Über Günter Eich ebenda Susanne Müller-Hanpft, S. 341—353.

³⁶) Über Ingeborg Bachmann ebenda Edgar Marsch, S. 515—530.

plizierter und intellektueller; sie sah sich an die Grenze des Sprachlosen gedrängt, weil das, was sie sagen wollte, sich nicht mehr auf herkömmliche Weise aussprechen ließ. Sehr häufig wurden jetzt Sprache und Sprachlosigkeit selber zum Gegenstand des Gedichtes. Der Bezug auf das private Ich blieb trotzdem erhalten, wenn auch die Bilder und die Metaphern sich verschlüsselter darbieten. Das politische Zeitschicksal wurde jedoch keineswegs ausgespart, wohl aber individuell artikuliert.

Günter Eich faßte Gedichte „als trigonometrische Punkte oder als Bojen“ auf, „die in einer unbekanntem Fläche den Kurs markieren“, und Schreiben ist für ihn „die Entscheidung, die Welt als Sprache zu sehen“³⁷⁾. Gedankliche Prozesse münden hier in eine oft kühne, verfremdende Metaphorik. Eich stand an der Grenze von Tradition und Neubeginn: auf der einen Seite noch surreale Fabeln, traumhafte und magische Bereiche in lyrischer Folge, vor allem im Hörspiel zu dramatischen Bildern verdichtet; auf der anderen das Spielen mit paradoxen Wort- und Begriffsverknüpfungen, das Übersetzen aus der Welt der Dinge in die Welt der Sprache; auf der einen Seite nach wie vor die Betonung der privaten Existenz, auf der anderen das nie erlahmende Interesse am Öffentlichen und damit auch am Politischen.

Ausgesprochener „Dichter“ war Paul Celan. Er löste die Sprache radikal von ihrem Realbezug. Mit Hilfe der „absoluten Metapher“ suchte er eine Sphäre anzusprechen, die, sofern man sie direkt angeht, nicht mehr ansprechbar ist. Inmitten der völligen Verlorenheit des Menschen galt ihm nur noch die Sprache als „unverloren“, auch sie freilich ständig davon bedroht, ins völlige Verstummen gedrängt zu werden. Für solche Lyrik mußten sehr komplizierte Mittel eingesetzt werden, nicht nur die inzwischen längst gebräuchlich gewordenen der Verfremdung. Dinge und Sachen werden bei Celan zusammengeführt, die „normaler“weise nicht zusammengehören, weil ihnen kein Gegenbild in der Erfahrung entspricht. Aufgabe der lyrischen Dichtung ist es, durch Sprache eine Wirklichkeit zu entwerfen, die jenseits unserer sonstigen, bereits abgenutzten Erfahrung liegt. Celans hochentwickelte, oft schwer verständliche Artistik einer poésie pure — sie

³⁷⁾ Der Schriftsteller vor der Realität, in: Über Günter Eich, hrsg. v. S. Müller-Hanpft, Frankfurt 1970, S. 19.

verdankt vieles den französischen Symbolisten — ist ein Endpunkt, der bereits den Standort des lyrischen Ichs und seiner Klage verlassen hat. Das Gedicht verrät sich bis an jene Grenze, wo der immer noch gemeinte, wenn auch dunkle „Sinn“ sich gegen die Alltagssprache und gegen den Sprachgebrauch durchsetzen muß.

Auch Ingeborg Bachmann hat die Verwundungen und Schmerzen erlebt, die die Zeit dem einzelnen zufügt. Mit dem immer wiederkehrenden Motiv der Verlorenheit des Menschen in einer „Nachgeburt der Schrecken“, mit dem Wissen um die Alltäglichkeit des Unerhörten, mit der Klage um die Gefährdung des Humanen überhaupt stand sie stellvertretend für eine ganze Generation von Lyrikern: Lyrikern einer „unheilen“ Welt, die dennoch die Sehnsucht nach dem urtümlich Heilen behalten haben. Horst Bienek hat ihr in der FAZ am 18. Oktober 1973 einen sehr persönlichen Nachruf gewidmet. Er betont darin, daß ihr Schreiben noch eine Notwendigkeit bedeutete und zugleich einen Vorstoß bis an die äußerste Grenze der Wahrheitsfindung, aber immer mit dem Blick auf das Ganze, auf das Absolute, das Alleinige. Aber er sieht auch, wie unmodern diese so schnell berühmt gewordene Schriftstellerin bereits heute zu sein scheint im Umkreis einer politisierten Literatur, die gewiß nicht mehr, wie sie es wollte, das „Gegenwärtige“ mit dem „Mythischen“ verbinden möchte oder alltägliche Situationen in Bereiche des „Dämonischen“ zu steigern sucht. „Märchentante“, so hat sie Wondratschek verächtlich in „Text + Kritik“ genannt.

Dennoch ist diese Literatur der Eich, Celan und Bachmann noch keineswegs so abgetan, wie es die politisierenden Autoren von heute meinen. Fragen der künstlerischen Qualität wurden in der Gruppe 47 sehr ernst genommen und lebhaft diskutiert. Sie hatte ihre Sache auf die persönliche Existenz und nicht auf einen proklamierten Klassenkampf gegründet. Marie Luise Kaschnitz schrieb bereits 1945 in der Zeitschrift „Die Wandlung“ den Satz nieder: „Kehren wir noch einmal zurück an die Schwelle des wachen Lebens. Beginnen wir wieder mit dem Worte Ich...“ Adorno freilich, der es für „barbarisch“ hielt, nach Auschwitz noch ein Gedicht schreiben zu wollen³⁸⁾, entschied anders: „Bei vielen Menschen ist es schon eine Unverschämtheit,

³⁸⁾ Kulturkritik und Gesellschaft, in: Prismen, 1963, S. 26.

wenn sie ich sagen.“³⁹⁾ Aber die These Adornos wurde bereits durch Celans „Todesfuge“ widerlegt, die man kaum in die Sparte politische Lyrik einordnen kann und die trotzdem ein *Gedicht* ist, das von Auschwitz, wenn auch in verschlüsselten Metaphern, zu reden wagt und insofern höchste politische Bedeutung besitzt. Humanität beginnt erst dort, wo der Mensch Ich zu sagen wagt, und ohne Humanität ist keine Kunst möglich. Der Mut zum Alleinsein, die unvermeidliche Isolation des Schriftstellers, das Bekenntnis zu den Geheimnissen des menschlichen Herzens und des Gewissens sind keineswegs, wie man uns heute oft einreden will, „reaktionär“ oder verstiegene, durch Aufklärung abgetane Romantik. Sie gehören zu jenen Phänomenen, ohne die keine „Kunst“ auf die Dauer weiterbestehen kann. Sie appellieren in erster Linie an das Individuum und bestimmen von hier aus seine gesellschaftliche, aber auch seine außergesellschaftliche Rolle. Sollte nicht gerade die freilich schwer auszuhaltende Spannung zwischen diesen beiden Polen eine der Vorbedingungen für das fruchtbare schriftstellerische Wirken sein?

Verständlicherweise wird das besonders deutlich im Umkreis der Lyrik als der gattungsmäßig am stärksten ichbezogenen Ausdrucksform. Hilde Domin⁴⁰⁾ hat darauf hingewiesen, daß eigentlich alle Gedichte ihrer Natur nach „öffentlich“ sind, aber sie hat sich ebenso mit Nachdruck gegen eine poesiefeindliche „thematische Programmierung“ gewandt. Der „Bewußtseinsindustrie des Antiestablishments“ stellt sie die Frage nach der möglichen Freiheit des Menschen und seines Menschseins gegenüber. Ihre Forderung nach „Kommunikation“ — hinter der noch die Existenzphilosophie Karl Jaspers' steht, so wie die Bachmann die Philosophie Heideggers und Wittgensteins voraussetzt — meint etwas gänzlich anderes als Enzensberger, wenn er sich um den Apparat „kommunikativer“ Medien bemüht. Nicht um „Steuerung von Gruppen“ geht es Hilde Domin, sondern um die freie Sprache, die sich gegen jede Verfügbarkeit, gegen jedes „Mitfunktionieren“ wendet. Die Gedichte sind für sie die Sache selbst. Wer sie nachvollzieht, ändert nicht die Umstände, nicht die Gesellschaft, sondern sich

³⁹⁾ Zitiert nach Rolf Hochhuth: Soll das Theater die heutige Welt darstellen?, in: Kutteneuler, S. 287.

⁴⁰⁾ Zu Hilde Domin vgl. Horst Meller, in: Deutsche Dichter der Gegenwart, S. 354—368, ferner: Das politische Gedicht und die Öffentlichkeit, in: Kutteneuler, S. 375—384.

selbst, und eben damit wird er zur Freiheit der Entscheidung fähig. Das ist die gleiche, noch im Existenzialismus verankerte Position, wie sie auf verwandte Weise die Bachmann, mit moralischen Vorzeichen aber auch der Dramatiker Rolf Hochhuth⁴¹⁾ vertritt.

Die bedenklichen Seiten der Politisierung beginnen dort, wo man gegen diese Funktion des Gedichtes eine propagandistisch gemeinte politische Lyrik ausspielt und dem angeblichen bloßen „Formalismus“ und der „Hermetik des Ästhetischen“ seine Absage zugunsten des inhaltlich Aktuellen erteilt. Walter Hinderer verlangt in seinem Aufsatz „Probleme politischer Lyrik heute“⁴²⁾ das Abgehen vom literarischen Experiment, wie es noch bei Grass, Rühmkorff, ja selbst bei Erich Fried vorherrschend sei, und fordert statt dessen vom politischen Gedicht die klar verständliche, objektbezogene Darstellung. Ein solches Gedicht soll an politische Praxis und Aktion anknüpfen, trotzdem aber im, wenn auch begrenzten, Umkreis seiner Darstellungsmittel seinen „ästhetischen“ Wert behalten. So praktikabel das klingen mag, in der Bewertung des Einzelfalls führt es zu geradezu grotesken Resultaten. Ob dem von Hinderer als Musterbeispiel herausgestellten propagandistischen Machwerk von Peter Schütt „Die Vergangenheit des Kanzlers“ auch nur der geringste ästhetische Wert zukommt, darüber lohnt es sich kaum zu streiten. Wer das trotzdem behauptet, sollte einmal Brechts Verse „Rückkehr“ zum Vergleich heranziehen, um wieder Maßstäbe zur Beurteilung politischer Lyrik zu bekommen. Politische Lyrik, so hat Albrecht Schöne überzeugend nachgewiesen⁴³⁾, wird gerade dort ihren eigentlichen Rang erreichen, wo sie „im Dienst politischer Wirkungsabsicht und unbeschadet dieses Auftrags zugleich doch die mit der politischen Tendenz gesetzten Schranken übersteigt“; denn „das Humane“ ist nicht nur „ein

⁴¹⁾ Zu Rolf Hochhuth vgl. Gerhard Weiss, in: Deutsche Dichter der Gegenwart S. 619—631, vgl. ferner für sein betontes Eintreten für den einzelnen den in der Anmerkung 39 genannten Aufsatz; ferner Hans Joachim Schrimpf, Die Schaubühne als moralische Anstalt betrachtet. Zum politisch engagierten Theater im 20. Jahrhundert: Piscator, Brecht, Hochhuth, in: Untersuchungen zur Literatur als Geschichte, Festschrift für Benno von Wiese, Berlin 1973, S. 559—578.

⁴²⁾ In: Kutteneuler, S. 91—136.

⁴³⁾ Die politische Lyrik im 20. Jahrhundert, Göttingen 1972³, dort auch auf S. 54 das obengenannte Gedicht von Brecht „Rückkehr“ (Sonst in: Gedichte 6, Frankfurt 1969, S. 9).

Wesenszug der Kunst“, sondern sogar „eine Bedingung des Kunstwerks“.

Wenn man der Gruppe 47 vorgeworfen hat, sie habe die „Hermetik des Ästhetischen“ bis an die Grenze des „Musealen“ und des „Sprachlosen“ getrieben, so wird umgekehrt die inzwischen vollzogene radikale Zuwendung zum engagierten Zeitgedicht um die Auseinandersetzung mit künstlerischen Fragen und Prinzipien nicht herumkommen. Auch die nicht mehr klagende, sondern die anklagende Lyrik, deren sozialistisches Engagement sich der gedanklichen Dialektik und des lehrhaft Parabolischen bedient, die die Provokationen liebt, die Paradoxien, die Widersprüche bis zum gewollten Auseinanderklaffen von Ton und Inhalt braucht für ihr ironisches Rollenspiel und ihre Nähe zum Grotesken jene ästhetischen Stilmittel und kombinatorischen Vexierspiele und das sprachliche Raffinement, ohne die sich die Verhaltensweisen bestimmter Menschen und Menschengruppen in der Gesellschaft nicht entlarven lassen. Mit einem Wort: sie bedarf der „Kunst“, und erst die künstlerische Leistung, nicht aber die so oder so gerichtete Tendenz entscheidet über den Wert solcher Ausdrucksformen. Wer die Literatur, sei es nun Lyrik oder Prosa oder Drama, durch die Forderung einengt, sie habe sich in erster Linie für die „unterprivilegierten Schichten“ — welche sind das eigentlich? — einzusetzen, tut gut daran, das auf einem anderen, rein politischen Wege in Gang zu bringen, denn diese „unterprivilegierten Schichten“ wollen zum mindesten bisher keine Literatur, die ihre Ängste und Nöte darstellt, sondern genau umgekehrt eine, die ihnen eine „heile“ Welt vorgaukelt, in der noch Wunschbefriedigung, wenn auch nur scheinbar, erreicht werden kann. Dafür sorgen im reichen Ausmaß so manche, auch angeblich kritische Fernseh-Familiensendungen und so mancher Bestseller der Trivialliteratur. Was man auch gegen Johannes Mario Simmel sagen kann, in seiner Art ist er heute der „Volksschriftsteller“ und nicht die engagierten Autoren mit der komplizierten Terminologie und den fast überentwickelten Form- und Sprachexperimenten von Helmut Heißenbüttel⁴⁴⁾ über Walser bis Enzenberger. Selbst so erfolgreiche Autoren wie Grass, Böll und Lenz, die noch wirklich erzählen können, werden in ihren schon

⁴⁴⁾ Zu Helmut Heißenbüttel Elisabeth Endres in: Deutsche Dichter der Gegenwart, S. 469—480.

zu Privilegien gewordenen Einnahmen — denn sie stehen ja selbst auf den als kapitalistisch angeprangerten Bestsellerlisten — von der breiten Schicht des Bürgertums getragen, das es sich mit Schmunzeln gefallen läßt, wenn sich auch antibourgeoise Affekte zu seinen Ungunsten entladen.

Wieweit die nicht ästhetische, sondern gesellschaftspolitische Zielsetzung der von dem Autor Max von der Grün begründeten Gruppe 61, die die Rezeption der industriellen Arbeitswelt fordert, das heißt eine Literatur nicht nur von Arbeitern, sondern auch für Arbeiter, über den „bürgerlichen“ Charakter der zeitgenössischen Literatur wirklich hinausführt, bleibt vorerst abzuwarten. Der Verband deutscher Schriftsteller sympathisiert zwar durchaus mit Bestrebungen, wie sie im „Werkkreis Literatur der Arbeitswelt“ gefördert werden sollen. Von dort erfolgt die Aufforderung an die „Kollegen und Kolleginnen“, aus dem „isolierten Elfenbeinturm“ herauszutreten und „ihre Arbeit in die organisierten Arbeitsmethoden des Werkkreises“ einzubringen⁴⁵⁾. Gemeint ist damit eine sozial verbindliche Literatur, die auf kollektiver Grundlage hergestellt und gemeinsam diskutiert und veröffentlicht wird. Der Weg dürfte nicht allzu weit sein, der von hier aus zu einer unter dem Systemzwang des Sozialismus stehenden und damit bestimmten politischen Normen gehorchenden Literatur führen könnte. Der schillernde Begriff einer nicht nur formalen „Demokratisierung“ läßt sich durchaus als Mittel zu diesem Endzweck gebrauchen. Freilich bleibt nach wie vor die Frage, ob eine solche Literatur wirklich dem breiten Strom der Trivialliteratur vorgezogen würde, die den Arbeitern ein Gegenbild zu ihrer Arbeitswelt zu suggerieren sucht und dabei genau berechnete emotionale Wirkungen erzielen will.

An die Stelle einer Literatur, die sich in erster Linie mit den Produktionsverhältnissen und mit der Ideologie des Klassenkampfes beschäftigt, oder einer, die in kleinbürgerliche Trivialität absinkt, sollte auch und gerade für Arbeiter eine treten, die ihren universalen Charakter behält und den Leser mit den Grunderfahrungen des Menschen, z. B. mit der Begegnung des Lebens mit dem Tode und den Gesetzen der Menschlichkeit, konfrontiert, so wie sie der russische Autor Solschenizyn gefordert hat.

⁴⁵⁾ Entwicklungsland Kultur, S. 109.

Offensichtlich bedarf der meist nur diffus gebrauchte Begriff der „Politisierung“ einer näheren Differenzierung. In einem sehr allgemeinen Sinne ist mehr oder weniger jede Dichtung auch politisch, da sie ja in erster Linie vom Menschen und seiner jeweiligen Welt handelt, das Politische aber zur Existenz des Menschen unvermeidlich mitgehört. Jedoch geht die Totalität eines dichterischen Werkes zugleich darüber hinaus, denn ebenso hat sie es mit jenen Seiten der menschlichen Existenz zu tun, die sich dem politischen Verfügungen gerade zu entziehen suchen. Selbst die Dichtung des *l'art pour l'art*, z. B. die des George-Kreises oder die *poésie pure* Celans oder der Symbolisten steht noch in einem politischen Kontext, da sie bereits eine, wenn auch negativ gemeinte Antwort auf bestimmte Gegebenheiten der modernen Zivilisation und auf soziale Bedingungen der Gesellschaft voraussetzt. Auch der einsame Mensch, sei er nun Dichter, Mönch oder Eremit, auch die Zuwendung zur „Innerlichkeit“ oder zur Esoterik erlesener Zirkel sind insofern nicht unpolitisch, als sie Positionen vertreten, die nur in ihrer Entgegensetzung zu einer wie auch immer verstandenen Gesellschaft verständlich sind. Jedoch große Romane wie Goethes „Wahlverwandtschaften“, Manzoni's „Die Verlobten“, Dostojewski's „Dämonen“, Tolstois „Krieg und Frieden“, Musil's „Mann ohne Eigenschaften“ sind gewiß nicht um einer politischen Tendenz willen geschrieben; sie wollen auch nur in seltenen Ausnahmefällen gesellschaftliche Veränderungen hervorrufen; sie entwerfen vielmehr das Bild einer Welt im ganzen und erreichen damit eine durch die Kunst gewonnene Erkenntnis. Das Politische im engeren Sinne gehört zwar auch dazu, aber es ist nicht Selbstzweck. Das schließt freilich nicht aus, daß von bedeutenden Dichtungen der Weltliteratur, vor allem über weitere Zeiträume hinweg, auch ungewollte, große politische Wirkungen ausgehen konnten.

Ein zweiter Aspekt der Politisierung ergibt sich mit der von uns bereits erörterten Situation des Schriftstellers in seiner Nation, seinem Land, seiner Gesellschaft. Sehr häufig werden dabei freilich die Möglichkeiten des Schriftstellers zu politischer Wirkung von ihm selbst oder von seinem Publikum überschätzt, und es wird zu wenig in Rechnung gezogen, wie oft die politisierenden Autoren

auf diesem Feld nur ahnungslose Dilettanten sind, die den Aufgaben der Politik in Wahrheit gar nicht gewachsen wären. Die klare Trennung von politischer Tätigkeit und schriftstellerischem Wirken ist dann redlicher. Trotzdem ist es durchaus möglich, daß der Schriftsteller eine *moralische* Instanz zu sein vermag.

Damit ergibt sich als dritter Aspekt der, den man die „öffentliche Verantwortung des Schriftstellers“⁴⁶⁾ genannt hat. Jedoch muß gerade hier zwischen dem Schriftsteller als Staatsbürger, der sich wie Grass und Lenz für die Bundesrepublik und für die Sozialdemokratie engagiert, und dem schriftstellerischen Werk unterschieden werden, das ja keineswegs nur Propaganda für eine bestimmte, sei es nun regierende oder nicht regierende Partei sein will. Außerdem müßten eigentlich die Vorkämpfer eines demokratischen Parlamentarismus jedem Schriftsteller das Recht zubilligen, als Staatsbürger auch für eine andere Partei einzutreten, ohne daß er darum bereits „borniert“ genannt werden darf. Solchen Spielraum lassen die Schriftstellerverbände zwar meist nach links und sogar noch links von links durchaus gelten, aber es wäre an der Zeit, dem Schriftsteller auch eine „konservative“ Position zu gestatten, von der zur Zeit pauschal behauptet wird, sie sei in jedem Falle unproduktiv. Der Begriff des „Konservativen“ sollte jedoch von seiner negativen Vorbelastung allmählich befreit werden, um die nach wie vor legitimen Ansprüche konservativen Denkens — und zwar quer durch die „Parteien“ hindurch — weiter vertreten zu können. Diese sind: die Einsicht, daß auch jedes „progressive“ Weiterschreiten die Bewahrung des „alten Wahren“ nicht entbehren kann; das Festhalten an der undoktrinär verstandenen Geschichtlichkeit des menschlichen Daseins und damit auch an der eigenen Erinnerung und schließlich nicht zuletzt die Verteidigung der einzelnen Person gegen das personfeindliche Schema der Klassenkämpfe. Das alles steht in keinerlei Widerspruch zu der Forderung nach kritischer Reflexion über die Voraussetzungen des eigenen Standortes. In den Schriftstellerverbänden aller Art sind „Konservative“ freilich heute unerwünscht, sie könnten ja auch die gemeinsam abgegebe-

⁴⁶⁾ Dazu weiteres bei Eberhard Lämmert, in: *Kuttenkeuler*, S. 43—68.

nen politischen Erklärungen in einigen Fällen empfindlich stören. Wie verträgt sich das aber mit dem Geist der Freiheit, der so lautstark von vielen linksintellektuellen Gruppen verkündet wird?

Außerdem sollte der Begriff der „öffentlichen Verantwortung“ nicht jenen anderen Begriff der Verantwortung verdrängen, den gerade der Schriftsteller der Sprache, dem Wort und seinem literarischen Werk gegenüber hat. Man mag den Glauben an die „Schönheit“ heute für antiquiert halten, aber Schönheit, die durchaus auch den Gegenpol des Häßlichen miteinschließen kann, bzw. Kunst, bleibt auch dann noch eine über das Politische hinausgehende Macht, wenn man sie negiert, weil man sie nicht mehr hervorbringen kann. Ja, es ist sogar zu fragen, ob sie nicht gerade dann eminent politisch im positiven Sinne wirken kann, wenn sie sich von ihrem Eigenrecht nichts abhandeln läßt. Das ist keineswegs nur ein Vorurteil von „Germanisten“, die von Berufs wegen angeblich dazu verpflichtet sein sollen, noch an die „Dichter“ zu glauben. Auch Brecht wünschte sich „die Grazie“ für seinen Vers. Und Stendhal schrieb den Satz nieder: „Für mich ist Schönheit in allen Zeitaltern die höchste Eigenschaft des Nützlichen.“ Dostojewskijs Bekenntnis: „Die Schönheit wird die Welt erlösen“ mag man hybrid finden. Aber immerhin hat sich heute noch ein so großer, gewiß nicht unpolitischer Autor wie Solschenizyn dazu bekannt.

Natürlich bedarf es dafür weit mehr als jener von Dieter Lattmann geforderten „Versachlichung“ der Literatur durch „Information“ oder als jener Absage Martin Walsers an das „heruntergekommene theologische Talmi ‚schöpferisch‘“⁴⁷⁾, oder als des Aberglaubens an die „Kommunikationstechniken“ oder als der Absage an die „Individualität“ als eines angeblichen „Privilegs“. Günter Grass und Heinrich Böll und ihre Gefolgschaft wehren sich spöttisch gegen die Redensart vom Schriftsteller als dem „Gewissen der Nation“. Sie haben endgültig genug von den großen Worten, die ohnehin nur Relikte einer längst überholten Auffassung der liberalen, elitären und antiaufklärerischen Leitbilder eines versinkenden Bürgertums zu sein scheinen.

⁴⁷⁾ Zitiert nach Autorenreport, S. 373.

Vielleicht sehen sie die Situation doch nicht ganz richtig. Schriftsteller wie Lessing, Schiller und Hofmannsthal konnten sehr wohl noch das „Gewissen“ ihrer Nation sein. Das verliert erst dort seinen Sinn, wo es das Bewußtsein einer solchen Nation weit weniger gibt und an seine Stelle der sehr viel allgemeinere Begriff der Gesellschaft getreten ist. Die Absage an das Schöpferische gewinnt erst ihren geschichtlichen Stellenwert, wo dieser Maßstab lächerlich wird angesichts einer großen Armee von Worturhebern, denen in der Tat kein „Genius“ mehr beisteht, wenn sie den „Rohstoff Geist“ auf möglichst routinierte und Erfolg versprechende Weise gesellschaftlich umsetzen wollen. Ganz auf das „Kreative“, auf Phantasie und Schärfung der Sinne können glücklicherweise auch sie nicht verzichten. Rationalisierung, Information, Aufklärung und Kritik reichen allein nicht aus, solange es Schriftsteller gibt und geben wird, die wir Dichter nennen dürfen, auch, wenn sie es für sich selbst entschieden ablehnen sollten. Waren und sind etwa Fontane, Thomas Mann und heute Solschenizyn keine Dichter? Und auch, wenn wir lieber das Wort Schriftsteller für sie einsetzen, um dem abgeschmackt Musealen des spätbürgerlichen Dichterkultus zu entgehen: an ihrem geistigen Rang ändert das nichts; denn, was sie geschaffen haben, ist nicht politisierte Worturheberei, sondern Kunst, die eine ungleich größere Kraft im Spiel der politischen Kräfte gewesen ist und auch weiter bleiben wird als das Kollektiv, wie es uns der „Autorenreport“ anbietet.

Es ist verständlich, daß viele Autoren von heute die Kluft zwischen dem Schriftsteller und der Gesellschaft schließen wollen, aber das Schließen dieser Kluft ist paradoxerweise ebenso zu wünschen wie zu fürchten; zu wünschen, weil der einzelne Autor, sei er nun Dichter oder Schriftsteller, doch mehr sein sollte als bloß ein „Narr“ in unserem gemeinschaftlichen Leben; zu fürchten, weil mit der völligen Assimilierung des Autors durch die Gesellschaft dieser das Beste aufgegeben hätte, was wir ihm zu danken haben, nämlich das Faktum, daß es die Existenz des *nicht* angepaßten und des eben darum auch individuellen, sich frei verantwortenden Menschen auch und gerade in einer demokratischen Gesellschaft weiter geben wird, weiter geben muß. Hierzu hat wiederum Günter Grass kluge, und, wie ich meine, zutreffende Bemerkungen.

kungen gemacht, Schriftsteller seien „exzentrische Einzelwesen“, „auch wenn sie sich auf Tagungen zusammenrotten“. Sie können, wenn sie wollen, durchaus „demokratischen Kleinkram betreiben“ und damit innerhalb

der Politik „Kompromisse anstreben“; das „Gedicht“ aber „kennt keine Kompromisse“, obwohl wir von Kompromissen leben müssen. „Wer diese Spannung tätig aushält, ist ein Narr und ändert die Welt“⁴⁸⁾.

V

Wir haben nach dem Verhältnis des Schriftstellers von heute zur Politik gefragt; die Frage läßt sich auch umkehren: Wie steht der Politiker von heute zum Schriftsteller? Ludwig Erhards verärgertes Ausspruch über die „kleinen Pinscher“ ist uns in fataler Erinnerung geblieben. Der von der CDU geführten Regierung ist es niemals gelungen, zu den „Intellektuellen“, die sie nicht ernst nahm, ein richtiges Verhältnis zu finden. Willy Brandt gelang das weit besser. Die freiwillige Bürgerinitiative gab auch bedeutenden deutschen Autoren die Möglichkeit, sich in den Dienst des Wahlkampfes für die SPD zu stellen. In seiner Rede auf dem Schriftstellerkongreß in Stuttgart am 21. November 1970⁴⁹⁾ betonte der Bundeskanzler mit Nachdruck, daß es zur Demokratie gehöre, „die Kluft zwischen Volk und Behörde, auch zwischen Bürger und Parlament durch genaue Sprache“ zu überbrücken. Die Frage, ob die Politik die Schriftsteller brauche, beantwortete er daher mit einem klaren Ja. Die Chance des Schriftstellers sei es, „ein Bild vom heute lebenden, vom ganzen Menschen erscheinen zu lassen, der in den Wissenschaften notgedrungen aufgespalten werden muß“. Das Zusammenwirken von Schriftstellern und Politikern stände unter dem gemeinsamen Ziel, daß „nicht abermals die Vernunft an der Ignoranz scheitern“ darf.

Dieses harmonisierende Gemälde verdeckt jedoch die Kluft, die die Schriftsteller von den Politikern oder auch umgekehrt jene von diesen trennt. Staatstreue Bindung braucht zwar keinem Schriftsteller zu schaden, aber sie schwächt auch zuweilen die Kraft, die er aus dem geistigen Widerstand gegen das jeweilige Establishment gewinnt. Die Politiker wiederum werden in den meisten Fällen die schriftstellerischen Utopien in ein wirkungs-

loses Reich der Träume verabschieden. Das gelegentliche „Gespräch“ zwischen den beiden Gruppen kann über diese Gegensätze nicht hinwegtäuschen: Der Politiker wird die Schriftsteller nur solange schätzen, als sie sich für die Zwecke seiner staatlichen Führung gebrauchen lassen, der Schriftsteller von Rang wiederum bleibt im machtpolitischen Bereich mehr oder weniger exterritorial. Diese Spannung wird freilich erst dort gefährlich, wo der Staat einen „totalitären“ Anspruch erhebt.

Niemand wird von den Politikern verlangen, daß sie etwas von Literatur verstehen müssen, das wird immer nur ein einzelner Glücksfall sein; hingegen sollte der heute fast durchgängig erhobene Anspruch, der Schriftsteller habe sich in erster Linie oder gar ausschließlich mit der Politik zu beschäftigen, nicht unwidersprochen hingenommen werden. Ein Autor muß seine Sache auch noch jenseits der Politik oder sogar gegen sie vertreten dürfen. Sie ist ihrer Natur nach weit universaler. „Vernunft“ allein wird in vielen Fällen dafür nicht genügen. Ein Schriftsteller läßt sich nicht nach politischen Maßstäben beurteilen, sondern nur nach den Gesetzen, die er für sich selber anerkennt.

Wie ambivalent in Wahrheit auch heute das Verhältnis des Schriftstellers zur Politik ist, das wollen wir abschließend an drei besonders herausgehobenen Fällen zeigen. Der zur Zeit prominenteste deutsche Schriftsteller ist der Vorsitzende des internationalen Pen, der Nobelpreisträger Heinrich Böll. Als junger, sich mit Vorliebe der satirischen Kurzform bedienender Autor hatte er sein Bekenntnis zur „Kriegsheimkehrer- und Trümmerliteratur“ abgelegt. Seine Kritik galt schon damals der verwalteten Welt, bald danach dem „Wirtschaftswunder“ und einer weltlich gesinnten katholischen Kirche. Er argumentierte jedoch nicht so sehr als zorniger Schriftsteller, sondern trat als ein Autor auf, dessen „Auge“ „menschlich und unbestechlich“ sein wollte. Seine Entscheidung fiel zugunsten einer „Ästhetik des Humanen“ und verband

⁴⁸⁾ In: Über das Selbstverständliche, Politische Schriften, München 1969, Kutteneuler, S. 299—303, die zitierte Stelle S. 303.

⁴⁹⁾ Schriftsteller und Politik als Partner in der Verantwortung für Staat und Gesellschaft, Kutteneuler, S. 385—390.

sich mit einer wohltuenden Verteidigung des Humors. Die für Böll charakteristische Mischung von Weichheit und Zeitkritik, von Sentimentalität und Moralität ließ ihn zum repräsentativen Dichter der deutschen Nachkriegszeit werden. Dazu mochte auch seine Sympathie für das „Kleine-Leute-Milieu“ beigetragen haben, von dem allein — nach Bölls Meinung — in unserem Zeitalter noch lebensrecht erzählt werden kann. Später ging der Spielraum seiner Darstellung darüber hinaus. Mit der Geschichte von den drei Generationen in einer rheinischen Großfamilie „Billard um halbzehn“ (1959) erreichte er einen gewissen Höhepunkt seines literarischen Schaffens. Immer mehr nahm Böll auch persönlich, wenn auch auf heftig umstrittene Weise, zu aktuellen gesellschaftspolitischen Vorgängen Stellung; er sprach sich kritisch über die Polizei der Bundesrepublik aus und brachte Verständnis für die Radikalen auf, ohne sich jedoch mit ihnen zu identifizieren. In allen diesen Fällen wußte er das moralische Gewicht seiner Person in die Waagschale zu legen.

Anfang Mai 1973 hielt er als Nobelpreisträger in Stockholm seine Rede „Versuch über die Vernunft der Poesie“⁵⁰⁾. Diese Rede — das muß leider gesagt werden — war enttäuschend. In ihr spiegelte sich die Krise einer „bürgerlichen“ Literatur, die nicht mehr den Mut hat, sich zum Bürgertum zu bekennen. Vielmehr versuchte Böll in einer vermischenden und verknäuelten Ausdrucksweise jedem mehr oder weniger recht oder auch unrecht zu geben. Paradoxerweise setzte er mit einer Verteidigung des Irrationalen ein, mit jenem sich der Vernunft entziehenden „Rest Unberechenbarkeit“, den er in freilich sehr unbestimmter Weise sowohl als „Ironie“ und „Fiktion“, aber auch als „Poesie“, „Gott“ und „Widerstand“ bezeichnete. War nicht schon dies ein Konglomerat von Widersprüchen? Böll glaubte, diesen „Rest“ überall finden zu können, vom ausführlich und idyllisch beschriebenen eigenen Arbeitstisch und seiner Historie bis zum Brückenbau, zum Brötchenbacken und zur angeblichen „Mystik des Geldes“, dies alles kulminierend im Unberechenbaren des schriftstellerischen Werkes, das nicht in ein politisches Engagement eingespannt werden darf. Kürzer hatte das bereits der Dänenprinz Hamlet bei Shakespeare gesagt: „Es gibt mehr Dinge zwischen Himmel und Erde, als Eure Schulweisheit sich träumen läßt.“

⁵⁰⁾ Abgedruckt in der FAZ am 3. Mai 1973, die angeführten Zitate sind diesem Abdruck entnommen.

Solches Eintreten für das Irrationale der Poesie mit der Absage an alle Bilderstürmerei könnte man sich gefallen lassen; fatal freilich wurde es dort, wo es noch ganze Bereiche der Zivilisation wie Telefonrechnungen, Policen und Geldscheine usw. überschwemmte. Im weiteren Verlauf seiner Rede wurde Böll aggressiver. Seine heftigen Affekte galten dem Rationalismus des Abendlandes, das heißt zugleich dem Kolonialismus, Imperialismus und Kapitalismus, sie galten ferner den „amtlichen Verwaltern Gottes“, dem Katechismus und der Knechtung durch das Pfäffische, sie galten allen Gestalten und Formen staatlicher oder kirchlicher Unterdrückung. Mit einem bemerkenswerten Salto mortale wurde nunmehr das Irrationale der Poesie, wie es nach seiner Meinung bei den Indianern einst noch seine naturhafte Heimat gefunden hatte, nunmehr in eine „Vernunft der Poesie“ umgedeutet; die Kunst erwies sich als ein besonders gutes und listiges Versteck gegen die Vorherrschaft einer Klassen-Gesellschaft. Mit einer solchen Kunst sei aber nicht eine „privilegierte“, eine „bürgerliche Instanz“ gemeint.

Die Alternativen: konservativ-fortschrittlich oder auch nichtengagierte-engagierte Literatur sind nach Bölls Meinung Schein-Alternativen. Die Stärke einer ungeteilten Literatur sei die „Internationalität“ ihres „Widerstandes“. Wie Böll diesen auffaßt, verrät folgender hochpolitischer Satz: „Es mag für einen politischen Häftling oder auch nur isolierten Oppositionellen etwa in der Sowjetunion falsch oder gar wahnsinnig erscheinen, wenn man in der westlichen Welt gegen den Vietnamkrieg protestiert — man mag das psychologisch verstehen für ihn da in seiner Zelle oder seiner gesellschaftlichen Isolation —, und doch müßte er erkennen, daß die Schuld der einen nicht aufgerechnet werden kann gegen die Schuld der anderen, daß, wenn für Vietnam demonstriert wird, für ihn mitdemonstriert wird!“ Das ist aber eine sehr utopische und insofern rein „dichterische“ Form von Politik, deren reale Chancen ich nicht zu sehen vermag.

Böll freilich versteht es, alles auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen, den Atheisten Arrabal und den Christen Solschenizyn, den Protest gegen den Vietnamkrieg und die USA sowie das Eintreten für die Leiden der in der Sowjetunion verfolgten Schriftsteller, den diesseitigen Realismus und den Glauben an den verkörperten Gott. Wer sollte einer solchen „Vernunft der Poesie“ nicht zustimmen, die das alles zuwege bringt!

Aber gelingt ihr das wirklich? Weicht nicht eine solche Rationalisierung des Irrationalen den politischen Entscheidungen gerade aus, indem sie sie ins Unbestimmte verlagert? Böll bekennt sich weder zu einer eindeutig ästhetischen Position, die das Eigenrecht der Poesie vor der Übermacht der Politik zu schützen versucht, noch zu einer radikal politischen, die die Politisierung des Schriftstellers so weit vorwärtstreibt, daß der Anspruch der Poesie mehr oder weniger zerstört wird. Gewiß: eine solche vermittelnde, linksliberale Haltung zwischen Poesie und Politik macht Böll vielen sympathisch, zumal sie sich mit einem sittlichen Gewissen verbindet. Das alles ließ ihn, ob nun gewollt oder nicht gewollt, zu einer Art Heilsfigur in der Bundesrepublik werden. Aber es fragt sich, ob diese „Internationalität“, die nicht „Neutralität“ sein will, ob dieser Versuch, das Irrationale der Kunst zu retten, indem es in ein „vernünftiges“ Versteck des Widerstandes gegen die „Arroganz“ der Vernunft uminterpretiert wird, nicht dadurch zum Scheitern verurteilt ist, daß er sich zu sehr nach zwei Seiten offenzuhalten versucht. Er kommt dem bürgerlichen Bedürfnis nach dem „Schönen“ durch die Verklärung der Poesie entgegen, aber er erteilt zugleich dem Bürgertum und seinen „Privilegien“ eine Absage. Was dabei übrigbleibt, ist eine merkwürdige Mischung von Nostalgie und Progressivität. Böll preist die „Demut“, begehrt aber zugleich gegen Demütigungen von oben — welcher Art sie auch seien — leidenschaftlich auf. Läßt sich das allzu Allgemeine und Unbestimmte dieser Haltung wirklich als die von Böll bejahte „internationale Bewegung nach einer klassenlosen oder nicht mehr klassenbedingten Literatur“ interpretieren? Ist sie nicht vielmehr die etwas larmoyant geratene Klage des Bürgertums über seine in der Geschichte erlittenen Verluste?

Ende Oktober 1973 hielt der junge Peter Handke⁵¹⁾ (geb. 1942), dem die Deutsche Akademie zu Darmstadt den angesehenen Büchnerpreis verliehen hatte, seine Rede „Wie wird man ein politischer Mensch?“⁵²⁾ Peter Handke stand bisher im Zwielflicht von Subjektivität und Gesellschaftskritik. Damit galt er als politisch „links“. Seine Abneigung, in seinen Dramen nach bisher üblichen Mustern und Schablonen zu verfahren, wurde als

„progressiv“ gewertet. Sehr bald freilich änderte sich dieses Publikumbild ins Gegenteil. Handkes Aufsätze „Die Literatur ist romantisch“ (1966) und „Ich bin ein Bewohner des Elfenbeinturms“ (1967), deren Titel keineswegs ironisch gemeint sind, wurden ihm ebenso wie seine Dichtungen als „Formalismus“, „Romantizismus“, als „Rückzug in die Innerlichkeit“, als Schriftstellerei mit mangelnder „gesellschaftlicher Relevanz“ angekreidet. In der Tat waren dort Sätze zu finden, die dem „Engagement“ und der Politisierung des Schriftstellers eine unmißverständliche Absage erteilen: „Ein engagierter Schriftsteller kann ich nicht sein, weil ich keine politische Alternative weiß zu dem, was ist, hier und woanders (höchstens eine anarchistische).“ Oder: „Es interessiert mich als Autor übrigens gar nicht, die Wirklichkeit zu zeigen oder zu bewältigen, sondern es geht mir darum, *meine* Wirklichkeit zu zeigen (wenn auch nicht zu bewältigen).“⁵³⁾ Ein „Zweck“ für die Kunst sei ein Unding, Kunst wäre ihrem Wesen nach „Form“ und als solche „höchstens ein ernsthaftes Spiel“⁵⁴⁾. Da jedes „Engagement“ durch die literarische Form „entwirklicht“, „überspielt“ wird, sei der Begriff des politischen Engagements — so polemisiert Handke gegen Sartre — auf die Kunst überhaupt nicht anwendbar. Ein Autor wie Handke schreibt nicht, um die Welt zu ändern; er will im Schreiben sich über sich selbst klarwerden, sich kennenlernen und Organe der Aufmerksamkeit und Sensibilität ausbilden. Auf der ganzen Linie ist das die Absage eines auf sich selbst gestellten Künstlers an den Prozeß der Politisierung und Kollektivierung.

Will er nun doch ein „politischer Mensch“ werden? Die Antwort konnte weder ein klares Ja oder Nein sein. Es ist freilich schwer, sich heute als Schriftsteller dem ungeheuren Druck der politischen Wirklichkeit zu entziehen. Das weiß auch Handke. Er gibt zu, politische Aktionen nur wie „Sportreportagen“ verfolgt zu haben, aber er fühlte sich dennoch „betroffen“, wenn „die Politik blutig wurde“. Allerdings fand er kein Verständnis für den dialektischen Sprung, der zwischen „Opfern“ und „Opfern“ jeweils so spitzfindig zu unterscheiden wußte. Ausdrücklich erklärt er, er sei bis jetzt unfähig, „eine in jeder Einzelheit politische Existenz zu führen“. So wird man

⁵¹⁾ Über Peter Handke vgl. Peter Pütz, in: Deutsche Dichter der Gegenwart, S. 662—675.

⁵²⁾ Abgedruckt in der Süddeutschen Zeitung vom 27./28. Oktober 1973, die nachfolgenden Zitate nach dieser Vorlage.

⁵³⁾ Peter Handke, Prosa — Gedichte — Theaterstücke — Hörspiel — Aufsätze, Frankfurt 1969, S. 270 und 269.

⁵⁴⁾ Ebenda, S. 281.

auch seinen kreatürlichen Ekel vor der Macht, die aus der Gewalt ein „Ritual“ machen kann, eher als primär menschlich, nicht aber als politisch verstehen müssen.

Den Totalitätsansprüchen der Begriffe, das heißt also auch den Ideologien, stellt er in einer keineswegs hochmütigen Weise seine dichterische Existenz gegenüber. Diese vermag die Existenz anderer noch an sich selbst zu verspüren, wenn auch eher „als Schauspieler, der sich verkörpert, schauernd und doch fast mit einem Wohlgefühl“. Damit wandelt sich die Frage Handkes: wie wird man ein politischer Mensch? in die ihn weit mehr betreffende: wie wird man ein poetischer Mensch? Seine Antwort lautet: „Wenn ich jemandem Mitgefühl, soziale Aufmerksamkeit, Freundlichkeit und Geduld beibringen will, befremde ich ihn nicht mit der abendländischen Logik, sondern versuche ihm zu erzählen, wie es mir selber einmal ähnlich erging, das heißt, ich versuche mich zu erinnern.“

Es wäre ganz verkehrt, diese Position als einen bequemen Rückzug ins rein Ästhetische mißzuverstehen. Dieser junge Autor hat das allzu Künstliche unserer modernen Welt bis in die Sprache hinein auf fast erschreckende Weise wahrgenommen. Seine Berufung auf die subjektive Erfahrung will sich von hier aus den Weg auf ein neues, noch nicht verbrauchtes Allgemeines offenhalten. Er setzt sich mit Nachdruck für das Recht des Künstlers ein und macht von seinem eigenen subjektiven Ort aus sichtbar, was dieses Künstler- und Dichtertum in unserer unter politischen Zwängen und sprachlich unglaublich gewordenen Gemeinplätzen stehenden Welt noch bedeuten kann. Formulieren wir es paradox: Ein politischer Mensch kann Handke nur werden, indem er seinen Weg als unpolitischer Schriftsteller unbeirrt weitergeht.

Unser drittes und letztes Beispiel liegt außerhalb des deutschen Sprachbereichs. Der Nobelpreis des Jahres 1970 wurde dem russischen Schriftsteller Alexander Solschenizyn zuerkannt. Seine Nobelpreisrede durfte aus politischen Gründen nicht gehalten werden, aber man kann sie in russischer und deutscher Sprache nachlesen⁵⁵). Sie ist ein ebenso politisches wie poetisches Dokument. Poetisch ist sie, weil sie in einer gehobenen, sich dem Dichterischen annähernden Sprache re-

det. Erst die Macht des Wortes gibt der vortragenden Überzeugung Evidenz. Politisch ist sie, weil hier ein einzelner, nur auf das Wagnis seines Glaubens gestellt, für seinen eigenen riesenhaften Staat eine nicht nur literarische, sondern vor allem moralische Herausforderung bedeutet. Wenn irgendeiner, so könnte er vielleicht die These von der Ohnmacht des Geistes widerlegen. Ein totalitäres System der Macht und Gewalt vermag Solschenizyn wie jeden anderen auch verschwinden zu lassen oder gar umbringen; aber seine Worte und Werke lassen sich nicht auslöschen, sie leben weiter. Bereits damit ist Solschenizyn ein eminent politischer Fall.

Seine Nobelpreis-Rede setzt jedoch nicht mit der Politik, sondern mit der Kunst ein. Was er dabei zu sagen hat, könnte man voreilig als „konservativ“ diffamieren. Ist ja doch auch die Prosa seiner großen Romane nicht modern experimentell, sondern knüpft an bedeutende russische Erzähltraditionen des 19. Jahrhunderts an. Von einer „gesellschaftlichen“ Relativierung der Kunst hören wir bei ihm nichts. Vielmehr heißt es geradezu emphatisch: „Durch die Kunst werden uns manchmal — nur andeutungsweise und für Augenblicke — Offenbarungen zuteil, wie sie der denkende Verstand nie erzielen kann.“ Das so verstandene Kunstwerk „trägt sein Prüfmaß in sich selbst“, es schöpft aus der Wahrheit und ist daher auch nach Jahrhunderten nicht widerlegbar. Solschenizyn schreckt nicht davor zurück, die „abgedroschene Parade-Formel“ von der Dreieinigkeit des Wahren, Guten und Schönen noch einmal ernst zu nehmen. Er steht also weit entfernt von jenen deutschen „Worturhebern“, die den „Rohstoff Geist“ als „Ware“ in den Medien verkaufen wollen. Konservativ ist, so scheint es zunächst, auch seine Auffassung von der Bestimmung der Schriftsteller: „Sie sind es, die der Sprache ihres Volkes Ausdruck geben — dem gültigen Inbegriff der Nation und selbst des Bodens, der von einem einheitlichen Volk bewohnt wird, im Glücksfall auch der nationalen Seele.“ Das alles sieht nach einer bei uns längst versunkenen Terminologie aus. Jedoch geht Solschenizyns Begriff der „Kommunikation“ weit darüber hinaus, er appelliert an die verbindende Kraft der Weltliteratur über die Kontinente hinweg; hier überträgt die Kunst „die ganze Fracht fremder lebenslanger Erfahrung mit allem Gewicht, allen Farben und Säften, erschafft sie aufs neue die von anderen ge-

⁵⁵) A. Solschenizyn, Nobel-Preisrede über die Literatur 1970, München 1973; vgl. ferner: Der Fall Solschenizyn. Briefe, Dokumente, Protokolle, Frankfurt 1970.

machte Erfahrung — und bewirkt, daß man sie als eine eigene annimmt“.

Dieser dem Materialismus, der Indoktrinierung und dem intoleranten Radikalismus der Jugend absagende Glaube an die Kunst, der die Rede von ihrem Untergang nur für Geschwätz hält, gewinnt aber erst seine Profilierung durch die sehr realistische Einsicht dieses Schriftstellers in die zerreißen den Gegensätze zwischen den Nationen, den Klassen und den Rassen. Der Autor malt das geradezu apokalyptische Bild eines Zeitalters, das keine allgemeingültigen Begriffe vom Guten und von der Gerechtigkeit mehr anerkennt, das alles dies für fließend und wandelbar hält und nur noch die egoistischen Interessen der jeweils eigenen Partei verfolgt. Er sieht die Gefahren, die durch die Intoleranz, die Indoktrinierung und „die Zerschneidung des Informationsstromes zwischen den Teilen unseres Planeten“ entstehen.

Welche Rolle hat in dieser grausamen, dynamischen, explosiven Welt der Schriftsteller? Ist er nicht jenen jeweils verschiedenen Wertskalen ausgeliefert, die die Völker trennen und sie oft auch unfähig machen, die Leiden anderer, entfernterer zu begreifen? Ist er nicht machtlos? Solschenizyn hat ja am eigenen Leibe erfahren, was politische Verfolgung bedeutet, was es heißt, der Gewalt ausgeliefert zu sein und sich mit Kolonnen von Strafgefangenen von Lager zu Lager zu schleppen. Aber seine Kraft wurde dadurch nicht gebrochen, und er vermochte dennoch „durch einen Spalt“ jenen Überblick zu gewinnen, der „die ganze Welt“ sichtbar und erkennbar macht. Daher ist sein Bekenntnis zur Kunst keine weltfremde, „idealistische“ oder gutbürgerliche Tirade, sondern die aktive und damit auch politische Warnung vor dem Verlust der Maßstäbe im Hader der Parteien und in einer den Menschen so oder so erniedrigenden Umwelt. Erst das gibt diesem Bekenntnis seine Substanz. Es wird glaubhaft durch die Leiden und das dennoch Ungebrochene der Person, die hinter ihm steht. Eben dies ließ den Dichter zum Ärgernis werden nicht nur für die Sowjetunion, sondern auch

für die DDR. Was er schreibt, hat öffentlichen Charakter, mag es auch noch so sehr auf persönlicher Erfahrung beruhen. Die Wirkung seiner Romane war vielleicht gerade darum so groß, weil sie nicht „reaktionäre Tendenzdichtung“ darboten, wie ihnen im Osten vorgeworfen wurde, sondern die Wahrheit enthüllten, erblickt im Spiegel der Dichtung. Der Schriftsteller kann heute — so meint Solschenizyn — nicht mehr in das Private und Innerliche ausweichen, „er ist mitschuldig an allem Bösen, das in seinem Land oder von seinem Volk verübt wird“, es wäre Vermessenheit, sich „nicht verantwortlich zu erklären für die Geschwüre der heutigen Welt“.

Aber was soll er dagegen tun? Die Antwort, die dieser bedeutende Autor gibt, fordert keineswegs wie manche der deutschen Linksinтеллектуellen die Politisierung der Literatur unter Preisgabe der Kunst. Im Gegenteil! Die Chance des Schriftstellers besteht darin, daß die Gewalt nicht ohne die Lüge fortexistieren kann, dem Schriftsteller aber der Sieg über die Lüge möglich ist. Solschenizyns Appell an die Schriftsteller der ganzen Welt schließt mit einem russischen Sprichwort:

*Ein einziges Wort der Wahrheit
kann die ganze Welt aufwiegen.*

Den Maßstab der Kunst, der hier aufgerichtet ist, mag man bezweifeln, zumal er identisch ist mit dieser einen Person, die ihn vorgelebt hat. Über den Rang dieses Mannes sollte man sich einig sein. Seine Position wurzelt noch jenseits der Politik in der Kunst und in der Religion. Aber, was er als Schriftsteller schuf, hat trotzdem oder sogar gerade deswegen weitreichende politische Konsequenzen gehabt. Daher möchte ich an das Ende meiner Betrachtungen einen kühnen, herausfordernden Satz von ihm aus seinem Roman „Der erste Kreis der Hölle“ stellen: „Ein großer Schriftsteller... ist so etwas wie eine zweite Regierung. Darum hat auch keine Regierung je die großen Schriftsteller geliebt, sondern nur die kleinen.“⁵⁶⁾

⁵⁶⁾ Der erste Kreis der Hölle, Frankfurt 1968, S. 474.

Bildungspolitik ohne Bildung?

Bildung ist heute zu einem Politikum geworden. Bildung wird in einer wissenschaftlich-technischen Welt zu einem Schicksalsbegriff, wovon in einer ökonomisch-technischen Gesellschaft die Zukunft des Menschen abhängt. Allein, es wäre ganz falsch zu meinen, Bildungspolitik heute hätte es zuerst mit Bildnern, Erziehern, Lehrern, mit zuständigen Bildungs- und Erziehungswissenschaftlern zu tun. Bildungsfragen werden zum politischen Geschäft. Dies wird betrieben von Experten oder vermeintlichen Experten der Kulturpoli-

tik, von der Gesellschaftswissenschaft, der Psychologie, der Politikwissenschaft, der Verwaltungsbürokratie und von wirtschafts-, finanz- und standespolitischen, weltanschaulichen wie auch von gewerkschaftlichen Interessenvertretungen. Nicht zuletzt aber wurde Bildungspolitik zum Revolutionsfeld in Sachen Umstrukturierung der Gesellschaft, der Systemüberwindung durch Revision überkommener Bildungsziele, Bildungsinhalte, Bildungsmethoden¹⁾.

I. Bildung — was ist das eigentlich heute?

Das Wort „Bildung“ wird heute vom organisatorischen und technologischen Management reklamiert und damit in seinem gültigen Bedeutungscharakter verfälscht. Bildungsökonomie, Bildungstechnologie, Bildungsstrategie, Bildungsforschung und nicht zuletzt Bildungspolitik haben zwar zum Ökonomischen, Soziologischen, Quantitativen, Technologischen einen verfügbaren Bezug, nicht jedoch zu dem Phänomen der Bildung im anthropologischen bzw. existentiellen Verständnis. Die Zeichen dieser Zeit meinen trotz aller Beteuerungen nicht den Menschen als Menschen, sondern den Menschen in seiner prozeßgesetzlich-gesellschaftlichen, in seiner organisatorischen und technischen Apparatur. Was eine kaum noch übersehbare pädagogische, soziologische und psychologische Literatur zu den inneren Bezügen des Menschen und des Menschseins zu sagen hat, ist oft genug von erschreckender Primitivität. Jenes Defizit gilt auch weithin noch von der herrschenden Bildungspolitik.

Hat also Bildung im genuinen Verständnis heute überhaupt noch einen Stellenwert? Ist Bildung nicht ein zusätzlicher Luxus, eine „Art geistiger Hochstapelei“? Ist Bildung nicht Ausdruck eines antiquierten Lebensver-

INHALT

- I. Bildung — was ist das eigentlich heute?
- II. Curriculum-Forschung und Bildungsziele
- III. Bildung zwischen Humanität und Technik
- IV. Allgemeine Bildung und berufliche Ausbildung
- V. Die angepaßte Lerngesellschaft
- VI. Formale Inhalte und ideologische Leitlinien
- VII. Bildung — Person oder Gesellschaft?
- VIII. Wissenschaftspolitik als Tagespolitik
- IX. Woran glauben wir eigentlich wirklich noch?

¹⁾ Diesen Ausführungen liegen teilweise Gedanken eines Vortrages zugrunde, der vom Verf. am 14. 10. 1973 über den Südwestfunk (Die Aula), den Süddeutschen Rundfunk (Lebendige Wissenschaft) und den Schweizer Rundfunk gehalten wurde. Vgl. auch Verf., *Leben wir in einer Bildungskrise?*, in: *DUZ* 24/1970.

²⁾ R. Gruenter, *Die Zukunft unserer Bildungsanstalten*, in: *Sind wir noch das Volk der Dichter und Denker?*, hrsg. v. G. Kalow (1964), S. 121.

ständnisses, eines kapitalistischen Elite-Begriffs, eine spätbürgerliche Idee, die abzulösen ist von einem „Kommunismus im Geistigen“²⁾, in dem die Intelligenz, Arbeiter unter Arbeitern, den reibungslosen Fortschritt des technischen Zeitalters überwacht? Und haben

Bildungsplanungen wirklich noch etwas mit Bildung zu tun — sofern eben nicht nur die Ausbildung zu Kenntnissen und Fertigkeiten in Rede steht? Ja, ist man sich dort überhaupt immer dieser benannten Probleme bewußt? Wird nicht Bildung auch in westlichen Deklarationen oft genug ohne wesenhaften Hintergrund, nur als Transparent für ein längst verlorenes Bewußtsein genommen, als ein Phantom für ein sogenanntes „höheres Menschentum, eine höhere Kulturauffassung oder für ein verschwommenes Humanitäts-Gerede“?

Bildung bedeutet den Prozeß und den Habitus eines je besonderen Menschseins als ganzheitlicher Formung. Dies wiederum setzt voraus, daß die Beziehung des Menschen zum Ganzen der Wirklichkeit *im Ansatz* verwirklicht wird. *So wird Bildung zu einem existentiellen sinn- und wertbestimmten Geschehen am Menschen.* Es geht um die Gewinnung einer persönlichen Struktur als der Einheit eines Lebensstils. Es geht um die Gewinnung von Maßstäben und fundamentalen Richtungsbestimmtheiten für das Leben des Menschen schlechthin, für seinen Denkansatz, seine Erlebnis- und Fühlweisen, die Beurteilung seiner inneren und äußeren Erfahrungen, für die Richtbilder seines Handelns. Es geht also um Sinn- und Wertmaßstäbe für das Leben als einer je besonderen, aus der Innenwelt der Erbkonstitution und aus der Umwelt der unbewußten Formungen und der reflektierten Stellungnahmen erwachsenen Lebensform. Diese Sinn- und Wertmaßstäbe sind Richtpunkte als strukturelle Sinn- und Wertorientierungen für das Lebensverständnis überhaupt: Echtheit des Wesens als des Lebens aus einer Wurzel heraus, Reifung der Person zur menschlichen Mündigkeit, was sich nicht etwa in politischer Mündigkeit erschöpft, die stete Bemühung um das Verständnis des In-der-Welt-Seins, der jeweiligen Situation und Aufgabe, die Formung zu bewußter Selbstbestimmung. Somit wird Bildung verstanden als eine Synthese der aus welchem „Grunde“ auch immer erwachsenen schöpferischen Akte der Selbstgestaltung, der Formung durch eine kritisch zu erhellende Kultur-, Gesellschafts-, Rechts- und Wertwelt, bzw. auch durch eine bewußt übernommene religiöse Glaubensüberzeugung. Bildung wird dann als die Befähigung des Menschen zur Besinnung über die persönliche und soziale Lebensbestimmung als Daseinsverständnis vor sich selbst wie vor der Welt und ebenso als die Verwirklichung des Menschseins in der

Selbst- und Weltgestaltung des Menschen wie in seinen mitmenschlichen und gesellschaftlichen Lebensbeziehungen zu umschreiben sein.

Eine solche Bestimmung der Bildung ist keineswegs im Sinne einer neuhumanistischen Bildungsidee mit ihrem Glauben an die „Ebenbildlichkeit zwischen dem Universum der geistigen Welt und der vollentwickelten ‚gebildeten‘ Persönlichkeit des einzelnen Menschen“, im Wortsinne *Wilhelm von Humboldts*³⁾ als die „Erzeugung eines Universums in der einen Person“ zu verstehen. Die seit Humanismus und Aufklärung datierende Bildungsidee als „der Weg der sittlichen und kulturellen Selbstformung des Menschen mit dem Ziel, eine zeitlose Idealität der Person zu verwirklichen, die Existenzweise einer inneren Freiheit zu schaffen, die sich den bloßen Tätigkeitsanforderungen der Welt überlegen weiß“⁴⁾, ist in vielfacher Weise problematisch geworden. Wir leben in einem offenen System, das eine Einheit des Weltbildes nicht mehr zuläßt und dazu „die zeitlose Idealität der Person“ im Zeichen von Historismus, Existenzialismus und einem Selbstverständnis des Menschen aus und in der lebendig-konkreten Situation fragwürdig werden ließ. Der klassische Begriff der Bildung, der trotz der fundamentalen weltbildhaften, technologischen und sozialen Veränderungen sich bis heute noch immer latent behauptete, beruhte auf der Voraussetzung, daß die Welt ein sinnvoll geordnetes und als solches erkennbares Ganzes sei.

Was aber soll dann heute noch die Rede von der Ganzheitsbezogenheit der Bildung als ihrer zentralen Merkmaligkeit bedeuten, wenn eben das Ganze der Wirklichkeit gar nicht mehr erfahren und deklariert werden kann? Es kann sich nicht mehr um ein materiales Umgreifen des Ganzen der Wirklichkeit handeln, sondern nur um ein Erfassen und Ergreifen von *Perspektiven* dieser Wirklichkeit durch eine den Lebensbezügen, den Lebens-

³⁾ Vgl. H. Freyer, Die Wissenschaften des 20. Jahrhunderts und die Idee des Humanismus, in: *Merkur* XV (1961), S. 113. Zum Weiterwirken von Humboldts Kategorien der Persönlichkeit, Ganzheit, Harmonie, Universalität, Totalität in der sozialistischen Bildungstheorie vgl. u. a. Fr. Hofmann, Allgemeinbildung. Eine problemgeschichtliche Studie (1966), S. 127 ff.

⁴⁾ H. Schelsky, Bildung in der wissenschaftlichen Zivilisation, in: *Die Philosophie und die Frage nach dem Fortschritt*, hrsg. v. H. Kuhn und Fr. Wiedmann (1964), S. 124.

formen, den Wissenschaften usw. und auch der Bildung vorgeordnete Sinnintention, die allem, was uns „trifft“ und „betrifft“, einen bestimmenden und orientierenden Bedeutungscharakter verleiht. So werden Sinn, Bedeutung, Wert und Ordnungsstruktur zu den eigentlichen Bildungskategorien. Wie diese „Vorgegebenheit“ strukturiert und konstituiert ist bzw. wird, ob sie mit dem je individuellen Lebensverständnis „angelegt“, inwieweit dies konzipierbar und überschreitbar ist, ob sie „erworben“ bzw. kritisch erhoben und übernommen wird, dies erscheint dann als jenes auch heute zentrale Problem einer das Menschsein je fundamental konstituierenden jeweiligen Weltanschauung, worüber an anderer Stelle eingehend gehandelt wurde ^{4a)}.

Wie aber auch immer hierüber befunden wird — Bildung ist nicht ohne Bildungsziel, Bildungsziel nicht ohne ein Weltbild, das wiederum die Weltanschauung weithin trägt. Denn es gibt kein Bildungsbild als Richtbild vom Menschen und seinen Daseinsordnungen ohne Wert-Gesichtspunkte. Und es gibt keine Wert-Gesichtspunkte ohne eine weltanschauliche Voraussetzung und Begründung. Weltanschauung ist freilich nicht gleichzusetzen mit Religion oder Konfession. *Weltanschauung* besagt vielmehr das Ingesamt aller Stellungnahmen, Erlebnis- und Fühlweisen eines Menschen, seines wissenschaftlichen Weltbildes ebenso wie seines wertbezogenen Lebenszieles, seines Lebensstiles und seiner bewußten oder unbewußten Grundhaltungen zur Welt und zu sich selbst als integrierender Lebensform. So also werden sich Weltbild, Weltanschauung, Menschenbild und Bildungsbild als Bildungsziel jeweils entsprechen müssen. Es gibt weder eine formale noch eine idealfreie oder eine wertneutrale Bildung und Erziehung. Ohne fixierte inhaltliche Zielbestimmung gibt es keine Bildung, keine Erziehung als Weg zur Bildung, wie es ohne Lebensziele keine sinnhafte Existenz geben kann.

Bildungsziele sind Lebensziele. Bildungsziele sind Richtbilder, die immer schon „da“ sind, bevor sie wissenschaftlich kritisch reflektiert werden. Es sind vielschichtig gewachsene personale und gesellschaftliche Lebensformen, in denen die geistigen Traditio-

nen, auch als gesellschaftliche Bedingtheiten verstanden, zusammenlaufen und sich verlebendigen. Bildungsziele als normative Leitbilder können wissenschaftlich festgestellt, aber nicht wissenschaftlich aufgestellt werden. Diese Perspektiven sollten hier benannt werden, um zu erweisen, wie absurd der Versuch erscheinen muß, die Omnipotenz der Wissenschaft in Szene zu bringen, wenn nach der Bestimmung des Menschen und seiner Bildung und damit auch seiner Wertwelt gefragt wird.

Der Appell zur „Wiedergewinnung des Erzieherischen“ ⁵⁾ inmitten einer pädagogischen Oberflächenlandschaft von Daten, Planskizzen, Methoden, rentierlichen Ökonomien stößt entweder offene Türen ein oder er übersieht jene Stimmen, die seit vielen Jahren unüberhörbar — wenn auch nicht tagesgerecht — die „innere Schulreform“ gegen Organisations-technik und Verwaltungsbürokratie als das eigentliche Problem unserer Bildungssituation angesprochen, ja beschworen haben. Damals, als in Bildungsplänen nur strategisch und formal geplant wurde, damals aber galten solche Stimmen — auch in Bildungsräten — noch nicht als progressiv-aktuell, ja sie hemmten — wie es hieß — das Bildungsplanungsgeschäft. Heute und hier darf auf unsere damals wie heute gültige These verwiesen werden: „Denn das Problem einer Schul- und Hochschulreform ist nicht allein mit soziologischen oder politischen, berufspraktischen oder entwicklungspsychologischen Aspekten zu bewältigen. Wie es von jeher war: *Die Frage einer jeweiligen Bildungsreform bleibt grundlegend und bestimmend ein Problem der jeweiligen weltanschaulichen Fundierung einer Bildungs- und Erziehungsebene.* Man bleibt im Vorfeld stecken, wenn man diesen Sachverhalt nicht offen benennt und angeht... Worunter wir heute alle leiden, könnte gekennzeichnet werden mit dem Unvermögen, eine ganzheitliche Sinnggebung aller Bereiche des Lebens, des Denkens, des Handelns von einem als zentral und jeweils als verbindlich erkannten Maßstab her zu gewinnen... Die Bemühungen um jene ‚innere Form‘ mußten jeder möglichen Bildungsbemühung als Bildungsreform in offener Begegnung notwendig vorausgehen! Ist man sich dessen in allen verantwortlichen

^{4a)} Vgl. Verf., *Wissenschaft und Bildung* (1957), S. 175 ff.

⁵⁾ H. Maier, „Bildungsreform“ in der Sackgasse — was nun?, in: *HPI* 23/24 (1972), S. 14.

Kreisen bewußt? Oder will man mit Organisation, Technik und Planung von neuen Schultypen und Lehrplänen eine mangelnde Idee ersetzen? Bleibt also der Wille zur Reform nur „formal“? ⁶⁾. Der Bildungspolitiker

müßte also heute keineswegs „vorangehen“, wo die Wissenschaft zögert oder ausspart“ ⁷⁾, wenn man damals unsere und anderer Gesichtspunkte seitens der Bildungspolitik nicht ausgespart hätte.

II. Curriculum-Forschung und Bildungsziele

Um diese „innere Form“ geht es uns, wenn von Bildungszielen und Werthaltungen gesprochen wird.

Schulen, Hochschulen, Lehrpläne und Unterrichtsprogramme sind nur Spiegelbilder von Lebensauffassungen und Lebenspraktiken einer Zeit. Bildungs- und Ausbildungsziele folgen immer den kulturellen Bedingungen und Bewußtseinshaltungen nach, die sie freilich ihrerseits auch wieder mitbestimmen und tragen.

Im hohen Kurswert steht heute die Curriculum-Forschung, also die Bemühung, die Bildungsinhalte in den Lehrplänen der Schulen neu zu überdenken und zu formulieren ⁸⁾. Allein, nach welchen Gesichtspunkten soll hier verfahren werden? Was ist noch gültig? Was kann keinen Stellenwert als Wert des Wissens, der Ausbildung und der Bildung mehr beanspruchen? Nach welchen Zielsetzungen sollen also die Ziele der Schulen und Hochschulen zweckbestimmt ausgerichtet werden? Eben dies aber, das Fundamentalproblem der Curriculum-Forschung, nämlich die Frage nach den Bildungszielen des Menschen als Menschen — nicht nur also des tagesgerechten Fach-Menschen —, wird heute kaum ernsthaft und — was noch wichtiger ist — mit den erforderlichen existentiellen Voraussetzungen gestellt.

Curriculum-Forschung leidet heute nicht nur an einem „erzieherischen Defizit“ ⁹⁾, sie

leidet viel mehr noch an einem existentiellen Defizit, an dem mangelnden Vermögen, zu fundamentalen Wert- und Sinnbezügen des Menschlichen — nicht nur des Politischen oder Gesellschaftlichen — zu gelangen, an denen auch das Erzieherische sein Leben hat.

Hier aber erscheint genau jenes Vakuum in Bildungsplanungen, Lehrplänen und schon in der Curriculum-Forschung selbst, was nicht ernst genug genommen werden kann. Erst wenn ich um das Ziel der allgemeinen Menschenbildung weiß, kann ich Lehrpläne und Lernziele entwerfen. Ja, Schul- und Hochschulsysteme sind keine politischen Tummelplätze oder Rangierbahnhöfe eines Organisationsmechanismus. Sie sind oder sollten immer Ausdruck sein von fundamentalen richtungsbestimmenden Zielsetzungen des Menschen. Von diesen jeweiligen Zielsetzungen wird es abhängen, ob etwa Geschichtsunterricht nur als Kriegs- und Schlachtengetümmel und als Abfolge von Herrschergeschlechtern oder aber als der Aufweis von kultur- und geistesgeschichtlichen Zusammenhängen oder auch als Entwicklung von Unterdrückungs- und Produktionsprozessen verstanden wird, die — wie es dann heißt — auch das Bewußtsein des Menschen geformt haben. Was sollen noch Latein oder gar Griechisch, sofern darunter nicht nur antike Vokabeln, auch nicht nur sprachliches Verständnis, sondern geistes- und existenzgeschichtliches Erbe verstanden wird? ¹⁰⁾ Verstehen wir uns noch

⁶⁾ Vgl. Verf., Prinzipien der Bildung in der gegenwärtigen Situation, in: Markierungen, hrsg. v. P. Hastenteufel (1964), S. 14 ff.; ders. schon entsprechend in: Wissenschaft und Bildung (1957).

⁷⁾ H. Maier, a. a. O.

⁸⁾ Curriculum soll sich von den Lehrplänen dadurch unterscheiden, daß es von klar definierten und überprüfbaren Lernzielen ausgeht. Vgl. Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen (1970), S. 30. Vgl. u. a. bes. S. B. Robinsohn, Bildungsreform als Reform des Curriculums (1967); H. A. Hesse/W. Manz, Einführung in die Curriculumforschung (1972).

⁹⁾ H. Maier, Zwischenrufe zur Bildungspolitik (1972), S. 29.

¹⁰⁾ Vgl. u. a. E. R. Lehmann-Leander, Die Bildungsfächer Griechisch und Latein, in: Erziehung zum Menschen. Erziehung und Unterricht an der Höheren Schule, hrsg. v. W. Danielsen (1954); H. Hahne, Zukunft ohne Latein und Griechisch?, in: FAZ v. 27. 3. 1965: „Auf dem Wege zu einer Weltintegration geraten wir jedoch aus der Mitte unserer selbst. Nichts ist mehr selbstverständlich. Niemandem wird an der Bewahrung des abendländischen Humanismus gelegen sein, wenn wir uns selbst mit ihm aufgeben ... Obwohl die Antike zum Wesentlichen unserer Herkunft gehört, wird man sich damit abfinden, daß die Zukunft des Ganzen ohne spezifische Einwirkung des abendländischen Humanismus gedacht werden muß.“

aus diesem abendländischen Ursprung? Oder sind dies für uns schon versunkene Kulturen? Was bedeutet uns überhaupt noch die Welt des abendländischen Mittelalters? Sind die Kathedralen nur noch metaphysische Zeugnisse musealen Charakters inmitten einer durch und durch physikalischen neuen Umwelt? Sind die Dichtungen *Goethes*, *Schillers*, *Hölderlins* nur noch literaturgeschichtliche Zeugnisse oder beinhalten sie für uns noch Bildungswerte, das heißt Lebenswerte? Nicht also welche Fakten es gibt, sondern was sie uns bedeuten — dies ist die eigentliche Frage. Dies freilich ist gewiß, daß nicht mehr bestimmte geschichtliche Bilder und Leitbilder, wie die Formen der abendländischen Klassik im Griechentum, im Mittelalter, in der Goethezeit, typisiert und verabsolutiert werden können, um deren rationale Erkenntnis und Aneignung gleichzusetzen mit der Bildung der Gegenwart. Mit der Analysierung einer geschichtlichen Herkunft und Struktur allein wird noch keine gültige Bildungsform gewonnen, zumal wenn das Kriterium für einen gegenwartsbezogenen Maßstab fehlt. Welcher Stellenwert soll schließlich der Religion zugemessen werden in einer Bildungswelt, die das kritische Bewußtsein allein als Voraussetzung des Reifungsprozesses des Menschen und der Menschheit betrachtet, eben mit dem Ziel der Enthebung von dem Zwang jeglichen Glaubens, da am Ende doch alles wißbar und machbar gemacht werden kann?¹¹⁾ Sollen die Lebensmaßstäbe als Lebensziele des heutigen Menschen und seine Bildungssysteme allein aus den naturwissenschaftlich-technischen Denkformen oder aus einer gesellschaftlichen Prozeßgesetzlichkeit abgeleitet werden? Sollen also Weltraum- und Nachrichtentechniker, sollen Sozial- oder Erziehungswissenschaftler uns sagen, was „oben“ und „unten“ ist, wo unsere Wertziele liegen, die uns ein sinnhaftes Leben und eine entsprechende Bildung verbürgen? Sollen jene Bildungsnormen an der Retorte, dem Atom, der Zündkerze gewonnen werden?

Es bleibt uns also die Frage: Was ist das Maß dieser Werte und worauf gründen sich ihre Maßstäbe? Gibt es außer oder über dem Einkommen, dem Fortkommen, dem Auskommen, den gesellschaftlichen Fortschritten, worin die ungeschriebenen Zielvorstellungen derzeitiger sogenannter Bildungsbemühungen sich weithin zu erschöpfen scheinen, noch andere

¹¹⁾ Vgl. u. a. *Hat die Religion Zukunft?*, hrsg. v. O. Schatz (1971), S. 197.

Werttafeln, welche die „Neue Welt“ und den „Neuen Menschen“ kennzeichnen oder gar tragen sollten? Wenn dann von neuen Moralens gesprochen wird, die ein neues Zeitalter notwendig fordert, worin sollen ihre Grundzüge, mehr noch ihr *Verpflichtungscharakter* für den Menschen erhoben und begründet werden? Gilt hier das im Trend der fortschrittlichen Zukunft und ihrer veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse Notwendige als das kritisch-rational Vernünftige? Was aber ist verbindlich notwendig und was ist allgemein verbindlich vernünftig? Etwa und offenbar doch nur das Nützliche? Oder sind neue Wertbilder auch in der Bildungsebene nur „Richtpunkte für eine Planskizze der Organisation der Industriegesellschaften“, Normen und Modelle also, um mit unserer Vorstellungswelt die Gesellschaft zu normieren oder besser: von der Gesellschaft normiert zu werden? Wenn das Ziel der Erziehung nur „das intellektuelle Training sozialer Rollen ist“, so bleibt für ein bezeichnetes existentielles Bildungs- und Erziehungsanliegen kein Raum mehr.

Bildung und Erziehung sind nur möglich im Medium umschriebener existentieller Positionen. Kein Mensch kann auf die Dauer ohne einen tragenden Sinn leben, geschweige denn bilden und erziehen. Das Gerede von den Errungenschaften des modernen Einzelseins und dem Leben in „offenen Horizonten“ mit dem „planmäßigen“ und plangerechten Erfinden von neuen Werten trägt nicht. Feste, bergende Horizonte sind aber nicht mehr da. Wir leben in einer neuartigen Situation, wofür die alten Sinn- und Werttafeln weithin abgelehnt werden, zumindest aber unverbindlich bleiben, wofür jedoch noch keine neuen Normen vorhanden sind, die ja weder kulturpolitisch noch planungstechnisch „gemacht“ werden können — es sei denn als konventionelle Übereinkünfte, die im Tiefenbezirk unverbindlich bleiben. Hier aber bleibt die Frage an uns als die Feststellung: Bildung ist nicht lösbar von der Vorfrage nach den *tragenden Werten und Haltungen*, die verpflichten können, aber auch verpflichten müßten¹²⁾.

Uns geht heute die Frage an, *welche* Fachgebiete *welche* Bildungswerte in dieser Stunde beinhalten und ermöglichen, wobei zuerst ein *Generalnenner* für das, was Wert ist, was Bildungswert sein soll, fixiert werden müßte. Die Wahl der Fächer und ihr jeweiliger In-

¹²⁾ Vgl. Verf., *Leben wir in einer Moralkrise?*, in: *Wissenschaft und Weltbild*, 4/1972.

halt ist keineswegs gleichgültig, er hat vielmehr immer schon — auch ungewollt — eine je *richtungsbestimmende* Bedeutung für den Bildungshorizont. Mit Formalia ist hier nichts getan. Wir fragen ganz konkret: *Was, in welchen* Bezügen und in *welchen* Sinngehalten uns derzeitige und mögliche neue Schulfächer für die Bildung der Person als Person und als gesellschaftliches Wesen heute und morgen bedeuten. Was uns hier angeht, sind nicht nur Lernziele für Unterrichtsabschnitte, sondern Lernziele für die Menschenbildung, was nicht verwechselt werden sollte¹³⁾.

Fragwürdig wurde die innere Zuordnung der Fächer und ihrer Lehrinhalte zu *übergreifenden* Kriterien — hier offenbart sich die eigentliche Bildungskrise als eine Lebenskrise, die sich in der Schule als *Motivationskrise des Lernens* anzeigt: Lernen — warum dies und nicht das andere? Lernen — wozu? Zum besseren Weltverständnis, zur sozialen Kommunikationsfähigkeit, zur politischen Mündigkeit, zur beruflichen Fertigkeit? Mit alledem gibt sich die Jugend heute nicht immer zufrieden. Man fragt nach existentiellen Bezügen des Lernens und des Gelernten, danach also, wonach Bildungspolitik fast niemals fragt.

Was heute als vorrangige Aufgabe erscheint, wäre eine *neue Theorie der Bildungswelt*, ein System der Inhalte der Curricula, eben ein neuer Bildungskanon. Dies wäre die eigentliche, mit formalen „Rahmen“ allein nicht zu lösende offene Diskussion. Hier wird gefragt nach dem, was Tradition und Gegenwart, Fortschritt und Zukunft für die geistesgeschichtliche und die naturwissenschaftliche Wertwelt, für unser Daseinsverständnis und unser moralisches Lebensregister bedeuten. Voraussetzung für solche Entscheidungen sind zumindest die Kenntnis der prägenden geistigen Überlieferungen, einer Prägung, der sich niemand — gewollt und ungewollt — entziehen kann, sowie die Kenntnis der geschichtlich zu erhebenden Sinn- und Wertfragen in Zeugnissen der Kultur in ihren geistigen, religiösen, gesellschaftlichen Motivationen und Verflechtungen.

¹³⁾ Mit dem viel diskutierten „exemplarischen Lernen“ ist nichts gewonnen, solange das jeweilige Kriterium für das Exemplum nicht ausgewiesen ist. Hierzu, insbesondere zu der Frage des Verhältnisses des Einzelnen zum Ganzen vgl. Verf., *Wissenschaft und Bildung*, S. 122 ff. Über das Einzelne, das Spezielle, das Fach führt kein Weg zum Sinnbezug des Ganzen, wenn um diesen nicht schon vordem gewußt wird. Denn das „Fach an sich“ erschließt keine übergreifenden Wert- und Sinn Gesichtspunkte — außer in ideologischer Verabsolutierung.

Allgemeine Bildung müßte also auch heute einen *unverzichtbaren Kanon von Grundwissen* aus den oben benannten Bezügen, einschließlich der naturwissenschaftlichen Bereiche, beinhalten. Kulturelle Manifestationen sind aus ihrer Zeitsituation heraus zu verstehen und zugleich zur Gegenwart in Beziehung zu setzen, um auch hieraus *Maßstäbe* für unser *Lebensverständnis* zu gewinnen — das also, was wir Bildung nannten.

Es wird von den „verborgenen Gemeinsamkeiten“ gesprochen, die einen *Minimalkonsens* in Fragen der Werthaltungen als Grundlage für Menschenbildung und Bildungsziele ermöglichen könnten¹⁴⁾. Doch solche Gemeinsamkeiten erweisen sich zumeist als höchst different, wenn man über die gemeinsamen Vokabeln hinaus nach den fundamentalen Prämissen fragt, die den Bedeutungscharakter von Freiheit, Recht, Menschenwürde in den je differenten weltanschaulichen Positionen begründen. Doch dies ist nicht nur ein abendländisches Problem. Diese Frage nach der „Einen Welt“ als nach einer möglichen Gemeinsamkeit der Werterfahrungen, der Denkformen, der Lebensformen, des Selbst- und Weltverständnisses ist ein weltweites Problem, worüber anderswo eingehend gehandelt wurde¹⁵⁾.

Wenn es nun gewiß auch kein „Traumziel universeller Konsensbildung in formalistischen, alle Bürger beteiligenden Verfahren“¹⁶⁾ gibt, wenn es ebenso keine verbindliche Wertwelt als Prämisse für die Bildungswelt mehr gibt, so bleibt dennoch der Rückbezug auf „angestammte“ Formen und Weisen des Ethos, der Gesittung, die noch aus dem offenen oder verkappten, dem ebenso

¹⁴⁾ Ein solcher Minimalkonsens ist gewiß nicht im Sinne von J. Habermas über die (an Kant gewonnene?) These einer „kommunikativen Ethik“ als „Theorie der kommunikativen Kompetenz“ zu erreichen. Dies gilt besonders für die Absicht, „die Allgemeinheit der zulässigen Normen und die Autonomie der handelnden Subjekte“ zu sichern. So J. Habermas, in: J. Habermas/N. Luhmann, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie — Was leistet die Systemforschung?* (1971), S. 101 ff.; ders. *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus* (1973).

¹⁵⁾ Vgl. das vom Verf. herausgegebene und mitverfaßte internationale Symposium zum Selbstverständnis des heutigen Menschen, „Menschliche Existenz und moderne Welt“, woran 73 Gelehrte aus 21 Nationen mitgewirkt haben. Teil I: XVI, 810 S., Teil II: X, 885 S., Berlin/New York 1967. Hierin Verf., *Probleme der menschlichen und geschichtlichen Existenz in der modernen Welt*, Teil II, S. 638—848.

¹⁶⁾ H. Maier, *Zwischenrufe zur Bildungspolitik*, S. 26.

christlich-gezeichneten wie abendländisch-komplexen „Werthorizont“ stammen. Ohne diese trotz allem immer noch unser Dasein tragenden Lebensformen wäre heute die menschliche Existenz auch in der modernen Welt nicht — oder noch nicht? — denkbar. Das gilt selbst noch für die im Widerpart stehenden Positionen, die auch daran ihr Leben haben.

Warum aber wird in fast allen Lagern schamhaft verschwiegen, daß wir noch alle heute über einer hohen abendländischen Kulturtra-

dition leben, in Dichtung, Kunst, Philosophie und anderswo? Gibt es keinen Mut mehr, sich zu Werten zu bekennen, weil sie zwar human wären, aber nicht mehr auf der progressiven Tagesordnung einer weit überstrapazierten Industriegesellschaft stehen? Die Geschichtslosigkeit unserer produzierten Welt zielt auf die Vertreibung der geschichtlichen Wissenschaften, ja des geschichtlichen Bewußtseins überhaupt, aus den Klassenzimmern und Hörsälen. Geschichtslosigkeit aber war immer ein Zeichen der Barbaren.

III. Bildung zwischen Humanität und Technik

Was heute im Lebens- und Bildungsraum noch unbewältigt blieb, ist die Spannung zwischen Humanismus und Technizismus, wenn diese Typologie erlaubt erscheint. Hier bedrängt *im besonderen Maße* die infolge des Fehlens eines tragenden Kriteriums für das Lebensverständnis noch unbewältigte Frage nach dem, was aus der Tradition an Bildung gehalten noch gültig sein soll und was als überholt eliminiert werden muß. Gehört doch die bewußte Traditionslosigkeit zum Erscheinungsbild der heutigen jüngeren Generation. Ihre Vergangenheit projiziert sich nicht auf die Zukunft, weil diese keine Konsonanz mit ihr hat. Dieser Traditionsbruch meint Glaubens- und Kulturtradition ebenso wie Ethos, Gesellschaftsform, Gesittung, die die menschliche Existenz getragen haben.

C. P. Snow¹⁷⁾ hat mit seiner bedeutsamen Rede „Die zwei Kulturen und die wissenschaftliche Revolution“ eine zwar schon traditionelle, aber für die Gegenwart und die Zukunft des Menschen, seine Kultur und Gesellschaft, seine Bildung und seine Lebensform fundamentale Thematik über dem Hintergrund unserer gegenwärtigen Situation ins Bewußtsein gerufen. Die Kluft zwischen Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft als zwei sich nicht mehr verstehende Welten ist

zu Recht als ein Schicksalsproblem des Westens — und schon nicht nur mehr des Westens — verstanden worden. Wenn Snow recht hätte, daß die westliche Welt von der überkommenen Kultur noch dirigiert wird, „in einem Ausmaß, das durch das Auftreten der naturwissenschaftlichen Kultur wenig geschmälert wird“ — wäre es dann nicht an der Zeit, die „literarische Kultur“, das heißt schlechthin unsere abendländische geistesgeschichtliche Tradition, abzulösen durch eine „naturwissenschaftliche Kultur“, die dann die gültige Programmierung des künftigen Menschen wäre?

Der historisch-humanistischen ist eine naturwissenschaftlich-technische Bildungsform gegenübergetreten. Wenn eine gültige humanistische Bildung den Menschen zur freien Persönlichkeit erziehen will, die sich in der Gesellschaft verstehen und entscheiden kann, so lehrt eine naturwissenschaftliche Bildung den Menschen, die Natur zu begreifen und aus dieser Erkenntnis Macht zu gewinnen. In beiden steht der Mensch tatsächlich: in der Naturordnung und in der Ordnungsform der Gesellschaft¹⁸⁾. Von hier aus wird ein „Naturwissenschaftlicher Humanismus“¹⁹⁾ konstituiert als jene naturwissenschaftlich-technische Formung, die aber in allen Stadien den Blick auf den Menschen und die Gesellschaft richtet. Allein es muß fragwürdig bleiben, ob dieses harmonisierende Ziel so einfachhin aufgeht. Denn mit dem technologischen Phänomen als durchgängiger Lebens- und Bil-

¹⁷⁾ Die Zwei Kulturen (und ein Nachtrag) (1967). Snow hat seine Thesen dann revidiert, indem er die Kluft zwischen den Zwei Kulturen in einen Unterschied zwischen zwei Weisen des Verstehens umwandelt: Verstehen als Prinzip der Übereinstimmung (das Voraufgehende wird in das Neue inkorporiert als Fortschritt) und Verstehen als eine in jeder Zeit vom Einzelnen je besonders zu leistende Interpretation von Kulturgütern. Vgl. C. P. Snow, The Case of Leavis and the Serious Case, in: Times Literary Supplement vom 9. 7. 1970.

¹⁸⁾ Fr. Dessauer, Streit um die Technik (1956), S. 295.

¹⁹⁾ A. Plank, Der naturwissenschaftliche Humanismus als philosophische Grundhaltung des Ingenieurs, in: VDI-Zeitschrift 93, S. 7.

dungsform, mit der technischen Revolution als Bildungsprinzip sind doch auch die freie Persönlichkeit und die Gesellschaft weitgehend heute selbst „technisiert“ worden, was ganz konkret verstanden werden muß. In unserer fortschreitenden Technokratie wurde die industrielle Revolution als „Ersatzziel der Welterlösung“ begriffen.

In einer neuen, nur vom Menschen rational und künstlich gemachten technischen Welt mußte der Mensch sich selbst verlieren, weil er auch selbst in die seinem personalen Sein wesensfremde Welt einbezogen wurde. Eine solche Industriekultur bewirkt notwendig eine „ganz ins Innere greifende Form der Entfremdung, ein Leben, von dem man sagen könnte, daß es nicht mehr von innen her lebt, sondern von außen gelebt wird, ein Mensch, von dem man sagen könnte, daß er ohne Ich auskommt und daß es ihm dabei ganz gut geht“²⁰⁾.

Wenn ein Zeichen der Humanität die Freiheit der Person ist, sei diese Freiheit heute als Emanzipation, als Autonomie oder als Freisetzung im Sinne jener positivistischen Theorie verstanden, welche sich auf die rationale Organisation der Gesellschaft beschränkt und dadurch die Humanität der Person scheinbar unbestimmt und unberührt läßt²¹⁾, so bleibt hier die Frage, welche Chance dem Einzelnen innerhalb der Apparatur der modernen Arbeitswelt für diesen Eigenbezirk noch bleibt. Wenn der Einzelne nur mehr eine Teilfunktion hat an irgendeinem Platz im Plan des Ganzen, den er weder entwirft noch gestaltet, wenn seine Arbeit sich nur als organisierbare, schematisierbare Tätigkeit darstellt, die andere planmäßig vorformen und regulieren und kontrollieren, wenn er also alles aus zweiter Hand erhält und nicht selbst in der Lage ist, wesentliche Erfahrungen zu machen, so kann nur noch von „Surrogatformen individueller Freiheit“ gesprochen werden, als „Unbeteiligung der Person an dem schematisierten Getriebe“²²⁾, vom „Ersatz der personalen Verantwortung durch vorgeplante Funktionen“, was ebenso nur als Surrogatform von Verantwortung erfahren werden kann. Der Mensch

befreite sich zwar von Naturgewalten und Sklaverei, wurde jedoch zugleich einem anderen Entfremdungs- und Dirigierungsprozeß der industriellen und gesellschaftlichen Organisation und Manipulation unterworfen, der ihn seiner Humanität beraubte.

Hier aber gewinnt jene für den heutigen Menschen charakteristische Zweigleisigkeit auch bildungstheoretisch ihre entscheidende Perspektive. Technische Intelligenz und menschliche Bildung, Arbeits- und Berufswelt und menschliche „private“ Sphäre liegen auf verschiedenen, ja konträren Ebenen. Menschliches Existential kann sich offenbar nur noch in der Intimsphäre vollziehen durch eine reine Scheidung der Ebenen: Der Kern des Menschen soll sich frei halten von den ihn bedrängenden anonymen Apparaturen, Mächten und Institutionen. Humanität wird doch weiterhin zum Reservat der Privatperson. Ein neuer *Humboldt* — wider Willen?

Diese Zeit ist eine von technischen Strukturen und Konturen gezeichnete Zeit. Gefordert wird von mechanistischen Programmen der gefühlsfreie, kritisch wägende, präzise funktionierende Kontrollmensch. Ein reines Intellekt-Wesen also, das kritisch sich aller Affekte, Gefühle, Stimmungen usw. zu enthalten hat. Wir fragen: Ein technisierter Mensch? Nicht nur die Bewußtseinsstrukturen, sondern die menschliche Struktur als Habitus überhaupt werden womöglich „umgeschichtet“, eben strukturell verändert? Wenn es noch einen Zweifel geben könnte, ob Wissen eine strukturelle Wesensverwandlung des Wissenden bewirkt, so könnte diese Generation hierfür zum Zeugnis werden. Problematisch bleibt dann, wie man noch den ganzen Menschen in seinen ebenso menschlichen Wesenskomponenten der emotionalen Lebensgrundsicht und seiner existentiellen Tiefenbezirke bewahren kann, und zwar als Dominante bewahren kann.

Ein „Naturwissenschaftlicher Humanismus“ bedürfte verbindlicher Richtbilder, die nicht aus dem naturwissenschaftlichen Bereich stammen — soll das Humane an ihm nicht Illusion bleiben. Allein, hier liegt die eigentliche Problematik. Sind doch Technizismus und Kollektivismus offenbar notwendig korrespondierende Erscheinungen. So führen aber alle naturwissenschaftlichen und technologischen Bemühungen und Errungenschaften eher von einer wahren Menschlichkeit weg, wenn es nicht gelingt, diese Ergebnisse und Fortschritte in unseren existentiellen und

²⁰⁾ H. Freyer, *Geist und Industriekultur*, zit. n. J. Bodamer, *Wege zu einem neuen Ich* (1964), S. 15.

²¹⁾ Vgl. G. Rohrmoser, *Humanität in der Industriegesellschaft* (1970), S. 71 ff.

²²⁾ H. Freyer, *Das soziale Ganze und die Freiheit des einzelnen unter den Bedingungen des industriellen Zeitalters* (1957), S. 29 f.; ders., *Die Idee der Freiheit im technischen Zeitalter*, in: *Freiheit der Persönlichkeit* (1958), S. 53 ff.

ethischen Lebenssinn einzuordnen und organisch einzubeziehen. Denn die Entscheidung, die uns heute abgefordert wird, fällt im Bereich des Menschlichen, und dies heißt weit mehr als „Ingenieurgeist“, als Technik und Organisation, Wirtschaft und Machtinteressen, Gebrauchs- und Verbrauchsstandpunkt. Es kann keine technische Intelligenz geben, die dem Anliegen der Humanität gegenüber neutral bleiben, die gleichwohl in einer außerhalb ihrer selbst gelegenen Humanität ihre Ergänzung finden könnte²³⁾.

Es besteht Einmütigkeit darüber, daß der Mensch sich mit der modernen Technik eine Welt geschaffen hat, in der er seine Menschlichkeit „nur unter extremen Bedingungen wahren kann“. Differenzen bestehen jedoch darüber, ob die Radikalität, mit der der Mensch heute vor die Frage nach seinem Menschentum gestellt ist, „Aufstieg und Emanzipation, ... eine höhere Form seiner selbst“ bedeutet. Die neue Menschlichkeit des Menschen wird darin gesehen, daß die von ihm geschaffene Maschinenwelt die Herrschaft über die Geschichte möglich macht. Dies sei „die Menschlichkeit der Technik“. Die Bedrohung der Menschlichkeit sei jedoch durch die „Ideologisierung der Technik“, welche „die entgötterte Welt selber zum Mythos“²⁴⁾ macht, ebenso gegeben. Es geht also um das Maß, um die Gewinnung eines Maßstabes.

Ebenso gewichtig aber erscheint auch diese andere Überlegung. Angst und geheime Abwertung der neuen Wirklichkeiten und Ansprüche im gesellschaftlichen, ökonomischen und technischen Bereich wurzeln in der Auffassung, daß dies alles als Pragmatismus zu verwerfen sei. Mit der Entwicklung jener wohl auch wesentlich deutschen Idee der inneren Freiheit und damit oft einer nur inneren Welt, in der der Mensch dem Guten, Wahren, Schönen um seiner selbst willen zu dienen fähig würde, verfiel jeder Gedanke der Nützlichkeit, ja auch der Gedanke der Anwendung in der wissenschaftlichen Forschung, der Disqualifizierung. Gewiß aber gibt es auch einen gültigen Stellenwert des Nützlichen und des Technischen im Ordo der Wertstufen. Die eigentliche Frage lautet anders: Ob dieser Wert die oberste Stelle einnimmt,

welchen Rangwert er also besitzt im Verhältnis zu anderen Werten und Gesichtspunkten — hier liegt die Vorentscheidung, die nicht ausgelassen werden kann. Denn in jedem Fall steht das Nützliche, das Pragmatische in einem durchaus anderen Aspekt. Sein Bedeutungscharakter ist aber notwendig mitbestimmend für jede Fixierung und Bildungsbemühung überhaupt.

Nur angedeutet zu werden vermag hier jene an anderer Stelle näher abgehandelte entscheidende bildungstheoretische Frage²⁵⁾, ob die Bildung der Persönlichkeit von jedem Fachgebiet aus bzw. von jeder dominanten Fachperspektive, also den historisch-gerichteten Geistes- und Kulturwissenschaften und den Natur- und Handlungswissenschaften, in gleicher Weise erreicht werden kann. Oder gibt es a priori schon eine Rangordnung der Fachgebiete und ihrer Lebens- und Bildungsperspektiven, analog einer möglichen Rangordnung der Werttafeln? Wird nicht der Mensch, der vom technischen Phänomen seinen Ausgang nimmt, notwendig ein anderes Kolorit seines gesamt menschlichen Habitus, seines Selbstverständnisses und seiner Lebens- und Bildungsform gewinnen, als wenn der Ansatz von den Bezirken der Kunst, der Geschichte, den Traditionsbezügen der Kultur, der Religion her genommen wird? Und kann überhaupt jeder Mensch von jenen beiden bezeichneten Perspektiven in gleicher Weise *wirksam* angesprochen werden? Oder gibt es gar differente „Menschentypen“, die nicht nur in ihren Interessen- und Begabungsrichtungen, sondern schon in ihrer Bewußtseinsstruktur, das heißt in ihrem jeweiligen „Organ“ für je differente Werthaltungen, ja in ihrem „vorgegebenen“ Lebensverständnis anders „angelegt“ sind — und dies trotz moderner Begabungstheorien?

Wenn allgemeine Bildung als „Kompetenz“ verstanden wird, als „sprachliche Kompetenz, kritische Kompetenz, formal-abstraktive Kompetenz und soziale Kompetenz“ bzw. als „Zielvorstellung humaner Qualität“, so bedeutet dies — wie es heißt²⁶⁾ — Selbständigkeit, nicht Abhängigkeit; es bedeutet das Vermögen, „zuständig zu sein für ein Leben, das der geistigen und materiellen Kultur der Gesellschaft entspricht und sie zu fördern vermag“. Allein, die humane Dimension wird

²³⁾ Th. Litt, Naturwissenschaft und Menschenbildung (1954); ders., Technische Intelligenz und menschliche Bildung (1957).

²⁴⁾ H. Blankertz, Die Menschlichkeit der Technik, in: Westerm. Päd. Beiträge, 10/1964, S. 460.

²⁵⁾ Verf., Bildungskrise und menschliche Existenz, in: Menschliche Existenz und moderne Welt, Teil I, S. 361 ff.

²⁶⁾ H. Krings, Neues Lernen (1972), S. 56.

damit in zentralen Bedeutungsfeldern nicht erreicht. Genau hier aber beginnt unsere Frage nach dem Humanum, nach der Humanität als Ziel der Bildung.

Humanität steht im Welthorizont im Zeichen eines höchst differenten Anspruchs, je nach ihren weltanschaulichen Voraussetzungen und Begründungen. In diesem Bezug kann es keine Verständigung und Harmonisierung geben. Ein „freischwebender“ Humanismus muß ebenso eine Illusion bleiben, wie es eine Humanität ohne eine je bestimmte weltanschauliche oder religiöse Verhaftung nicht gibt²⁷⁾. Humanität ist im Zeichen des Evangeliums und des Atheismus verkündet worden.

Was uns aber möglich erscheinen und angestrebt werden sollte, ist die Verständigung über die Anerkennung bestimmter Merkmale und Haltungen, welche fixierte sittliche Forderungen und soziale Verhaltensweisen umschreiben, die als Humanität Gültigkeit haben können, unabhängig von ihren jeweiligen Verwurzelungen, Begründungen und Motivationen. Hierfür könnten jene Bestimmungen einer Humanitätsgesinnung zum Anspruch erhoben werden, die als besondere Kennzeichen solcher Gesinnung zu bezeichnen wären.

Wie schwierig es auch sein mag, die *Idee der Menschlichkeit* gültig zu fixieren, so können doch hierfür diese Merkmale gelten: Humanität meint nicht nur Recht und Möglichkeit zur Selbstbehauptung, sondern zumindest ebenso die Bereitschaft zum „Dienst“, zur Selbsthingabe, wenn diese Termini noch erlaubt sind. Zur Hilfeleistung in der Not, zur Solidarität als Nachfolgekraft der Nächstenliebe aber bedarf es keiner Kompetenz, keiner Selbst- und Mitbestimmung — es sei denn für die soziale Tat. Es bedarf der Selbstbesinnung auf das Maß des Menschen und des Menschlichen im immanenten und transzendenten Bezug, des Gewissensbezuges in einem Wert- und Lebensregister, der Gesinnungstreue, der Ehrfurcht vor dem Leben, der Disziplin, des Bewußtseins um Verantwortung für andere, den anderen. Dies könnte uns als ein Merkmal der Unterscheidung einer humanen Gesinnung und Tat, einer sogenannten humanen Lebensqualität gelten: Nur was ein Mensch *unter Absehen von seiner Person* für einen Men-

schen, eine Gruppe, eine Sache, eine Idee usf. zu tun bereit ist, könnte jene Perspektive anzeigen, die sich als „Humanität“ bezeugt. Und dies gilt für alle Bereiche des Lebens, für den privaten ebenso wie für den beruflichen, für den religiösen ebenso wie für den politischen Lebensbezug.

Als Zeichen der Menschlichkeit sollen ebenso gelten: die Zurückhaltung vor der Innerlichkeit des Menschen, die Ehrfurcht vor allem, was ihm heilig ist, die Duldsamkeit für fremde Eigenart und fremde Meinung²⁸⁾. Wenn dabei die inhaltlichen Bedeutungsverschiedenheiten auf Grund jeweilig verschiedener Verwurzelung dieser Tafeln oft nur noch Richtbilder zu belassen vermögen, so werden sie doch noch von hoher Bedeutung sein können. Eine solche Bemühung sollte nicht nur den abendländischen Raum, sondern ebenso jene Kulturwelt einbeziehen, die diesen Tafeln eine menschliche, eine entsprechende religiöse bzw. weltanschauliche Disposition zu leihen vermag.

Man spricht heute von einem „Tugendvakuum“, ohne daß die fundamentale Frage nach dem existentiellen Vakuum des Menschen mitbedacht würde. Denn die Frage nach dem Wesen des Menschen, der Dinge, ja die Frage nach dem Sinn der menschlichen Existenz, sind für viele keine Fragen mehr, die selbst sinnvoll wären. Das Fragen verkürzt sich auf das Vorfindbare, das Machbare, das Brauchbare, das „Aussprechen des nackten Daseins“²⁹⁾. Allein jene Fragen „letzter Stellungnahmen“ unserer nicht nur gesellschaftlichen, sondern zuerst menschlichen Daseinsorientierung und Daseinsbestimmung galten jedenfalls bis dahin als Zeichen des Humanum, der Humanität.

Ob eine solche Humanität in Bildungstheorie und Bildungspolitik noch einen entsprechenden Stellenwert hat?

Humane Bildungspolitik wird daran zu messen sein, inwieweit sie über und durch die Politik der Bildung einen entsprechenden Stellenwert einräumt.

²⁸⁾ O. Fr. Bollnow, *Die Forderung der Menschlichkeit* (1961); E. Spranger, *Erziehung zur Menschlichkeit*, in: *Die berufliche Ausbildung* (1953⁴), S. 145 ff.; Fr. Medicus, *Menschlichkeit* (1951), S. 300 ff.; A. Schweitzer, *Die Kraft der Humanitätsgesinnung*, in: *Mensch und Menschlichkeit* (Kröner 1956).

²⁹⁾ K. Jaspers, *Die geistige Situation der Zeit* (1947⁵), S. 105.

²⁷⁾ Vgl. Verf., *Humanismus und Humanität in der modernen Welt* (1965); ders., *Probleme der menschlichen und geschichtlichen Existenz in der modernen Welt*, a. a. O., S. 779 ff.

IV. Allgemeine Bildung und berufliche Ausbildung

Wie also ist in der konkreten Bildungsebene der Verhältnisbezug von Humanität und Technik zu bestimmen? Genau um diese Frage geht es heute bei der Diskussion um den Status von allgemeiner Bildung und beruflicher Ausbildung in den Bildungsplanungsbüros, nicht zuletzt in den Gewerkschaften und Betrieben. Die Auseinandersetzungen um jene beiden Perspektiven haben längst das Gewicht von weltanschaulichen, parteipolitischen und ideologischen Interessenkämpfen angenommen.

Es geht hier also darum, ob es eine *Integration* von Menschenbildung und Fachbildung geben kann, ob Menschenbildung durch Fachbildung erreicht bzw. durch Fachbildung ersetzt werden kann oder aber welcher Stellenwert der allgemeinen Bildung für die Berufsbildung zugesprochen werden muß. Dies aber ist — wie alle fundamentalen Probleme der Bildung — zuerst gar keine pädagogische oder gar politische Frage. Es ist eine vordem zu entscheidende Frage des *Lebens- und Weltverständnisses*. Über die bildungstheoretische und bildungspolitische Integration, über das „integrierte Lernen“ von allgemeiner Bildung und beruflicher Ausbildung, ist bisher vielfach nur Formales ausgesagt worden. Humanisierung des Menschen in seiner Arbeitswelt und schon in seiner beruflichen Ausbildung verbleibt weithin noch in der Programmatik.

Fragwürdig wäre Schule heute als eine praxisferne Insel. Doch ebenso fragwürdig ist die Rede von der grundsätzlich allgemeinbildenden Qualität der beruflichen Ausbildung. Berufsausbildung als Weg zur Menschenbildung? Hierfür gilt uns als unabdingbare Voraussetzung: Ohne einen sinngebenden Maßstab für die menschliche Existenz in ihren personalen und gesellschaftlichen Bezügen und damit auch für die Bildung als „innere Form“ des Menschen und des Menschlichen vermag die fachlich-berufliche Ausbildung als Weg zur Bildung keine Gültigkeit zu gewinnen.

Wie man diese fundamentalen Bildungselemente in Bezug setzen soll und kann zur beruflichen Ausbildung und umgekehrt — hierüber ist seit *Litt*, *Weinstock*, *Spranger* bis heute viel diskutiert worden, worüber hier nicht näher gehandelt werden kann³⁰⁾. Ge-

nau hier aber finden wir uns in jener zunehmend bedrängenden Spannung von Humanität und Technik, Kultur und Arbeit, Bildung und Beruf, ja von *Menschlichkeit* und einer weithin *unmenschlichen Arbeitswelt*. Jedenfalls aber kann diese Frage nicht durch Kraftakte mit der Schaffung neuer organisatorisch und gesellschaftspolitisch geleiteter Gesamt-Systeme gelöst werden. Jene Hoffnung, man baue ein Haus, dann wird es schon in der rechten Weise verwendet werden, trägt nicht. Nach den *inneren* Baugesetzen, nach den wert- und sinnbestimmten Inhalten wird gefragt, nicht nach formalen Strukturplänen, welche das Eigentliche offen lassen und damit bildungstheoretisch und bildungspolitisch gefährliche Situationen schaffen können.

Ein neues *pädagogisches Konzept* für die Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung? Was heißt dies, wenn von einem „logischen Annäherungsprozeß — nicht von einem einseitigen Anpassungsprozeß“³¹⁾ — die Rede ist? Welche Logik ist hier gemeint? Etwa eine solche, welche die heute mehr denn je bedrängenden „Entfremdungen“ von Humanität und Technik zur Versöhnung bringt — oder gar zwingt? Solche Denkweisen gehen doch an der eigentlichen Problematik vorbei. Soziokulturelle Entwicklungen sind höchst komplexe, nicht zuletzt auch geistesgeschichtliche, jedenfalls nicht nur ökonomische Geschehnisse. Sie sind geworden, nicht „gemacht“ worden. Auch pädagogische Konzepte können sie nicht machen, weil es nirgendwann pädagogische Konzepte gab und gibt — ohne fundamentale, d. h. weltanschauliche Prämissen, die eben auch nicht „gemacht“ werden können.

Es heißt, die autonome Entwicklung von Kultur und Arbeit sei durch keine integrierende Kraft überbrückt worden, da die Dualität von allgemeiner Bildung und beruflicher Bildung selber zum System geworden sei³²⁾. Allein, indem man jene Dualität selbst integriert, das heißt in einem Schulsystem vereinigt, besteht die Gefahr, *beides* in seiner *spezifischen Eigentlichkeit* zu verlieren. Addition ist doch keine Integration. Die angestrebte Integration von allgemeiner Bildung und Berufsausbil-

³⁰⁾ Vgl. Verf., *Wissenschaft und Bildung*, a. a. O.

³¹⁾ Th. Dams, Lerninhalte und Entscheidungsstrukturen als „neuralgische“ Probleme einer Reform der beruflichen Erstausbildung, in: *Die berufsbildende Schule* 23 (1971), S. 475.

³²⁾ H. Krings, *Neues Lernen*, S. 44.

derung in der Sekundarstufe II bedeutet nichts weniger als die gewollte Zerstörung des künftig noch mit drei Schulklassen verbleibenden Restes der gymnasialen Bildung, jenes ärgerlichen Relikts abendländischer bzw. bürgerlicher Tradition. Einer bestimmten staatsautoritären Ideologisierung der allgemeinen Bildung über den Weg bzw. durch den Ersatz der Berufsbildung stünde dann nichts mehr im Wege. Daß die Humanisierung des Menschen nicht abseits von der heutigen realen Welt erfolgen kann, ist evident, daß sie nicht abseits vom „Beschäftigungssystem“ — was ist das eigentlich konkret? — in Schulen gymnasialen oder realgymnasialen oder auch musischen Stils erfolgen kann, ist eine durch Erfahrung nicht gestützte These. Gymnasiale Bildung ist doch heute nicht nur sprachwissenschaftlich-geschichtlich, sondern ebenso naturwissenschaftlich und gesellschaftskundlich orientiert.

Umstritten ist heute das zum *Politicum* datierte Axiom, daß berufliche Ausbildung den gleichen Rang und den gleichen Wert haben soll wie die allgemeine Bildung. Man spricht von der Chance und Verpflichtung, über die Berufsausbildung den Weg zu beruflicher und sozialer Mündigkeit zu eröffnen. Man spricht von der Leistungsbereitschaft, dem Verantwortungsbewußtsein, von Fleiß und Zuverlässigkeit als gemeinsamen Bildungszielen der allgemeinen und der beruflichen Bildung³³⁾, was gewiß für beide Bildungsarten gewichtig ist, was aber nicht das *Spezifische* der *allgemeinen Bildung* ausmacht. Nicht schulische Integration sollte das Ziel sein, sondern die Einbeziehung berufsbildender Komponenten in die gymnasiale Bildung wie die Einbeziehung allgemeinbildender Komponenten in die Berufsbildung. Im Hinblick auf die *menschliche Wertigkeit* sollten beide Schularten gleichwertig sein. Im Hinblick auf die *funktionale Bedeutsamkeit* für die Kultur und Gesellschaft bedürfte es doch der notwendigen Differenzierung, wenn jenes lebenswichtige Anliegen nicht einer Gleichheits- und Klassenideologie zum Opfer fallen soll.

Gesellschafts- und berufsbezogene Erfordernisse sind unbestritten. Dennoch sollte jene innere Freiheit, die sich den bloßen Tätigkeitsanforderungen der Welt überlegen weiß, die also ihren Ausweis nicht an Pragmatismus, an Verwertungsdenken und Tagesge-

schäften hat, allerdings nicht *nur* zum Negativum abgewertet werden. Denn dieses „Negativum“ erscheint uns geradezu als der *unverzichtbare Kern* jeder Menschenbildung. Wenn der Mensch nicht mehr in seiner menschlichen Qualität angenommen und gewürdigt wird, wenn nur noch die Funktions- und Leistungsqualität gelten, die ihn in eine meßbare Wertigkeit hineinzwingen, dann erscheint die Frage nach dem Wesen, dem Wert, dem Sinn von Bildung und Erziehung nur noch als eine rhetorische Bestätigung unseres radikalen Bildungsverlustes. Ein wertrelativistischer Bildungspragmatismus weist zurück auf den englischen Behaviorismus und führte zum amerikanischen Sozial-Darwinismus und zum Faschismus³⁴⁾ — eine Perspektive, die nicht ganz außer acht bleiben dürfte. Sollte *Helmut Schelsky*³⁵⁾ wohl recht haben mit der These: „So widerwärtig es dem traditionellen deutschen Kulturbewußtsein klingen mag: das Schulwesen einer modernen Gesellschaft gehört wahrscheinlich mehr zur ‚Wirtschaft‘, zur ‚Außenpolitik‘ oder ‚Innenpolitik‘ als zum Verwaltungsbereich der ‚Kultur‘“? Eine solche Perspektive mag vielleicht realistisch gesehen sein, bedeutet aber dennoch die Auslieferung der Bildung an die vitalen Lebensbedürfnisse. Schulen sind nicht nur produktive und ökonomische staatliche Rentabilitätsbetriebe.

Soll also Schule nur noch eine Vermittlungsfunktion haben zwischen der Welt des Kindes und der des Erwachsenen, in der man sich auf die Spielregeln und Organisationsformen der Industriegesellschaft berufskundlich und polytechnisch vorbereiten soll — eben in Anpassung an die geltende Lebensstruktur, was heute weithin Wirtschaftsstruktur bedeutet? Schule ist doch keine sachgerechte Unterrichtsfabrik. Gibt es doch auch noch ganz andere Perspektiven, die die Lebens- und Bildungswelt des Menschen bestimmen können. Es gibt ein Ziel der Schule, das jenen Menschen sucht und zu seiner Formung helfen will, der aus der Kraft der „selbsterrungenen Wahrheit“ lebt, ohne die Diktatur des Nur-Lebensnotwendigsten — ein Ziel, das ihm über einer abendländischen und weltweiten Kulturtradition und einer gegenwarts- und zukunftsbezogenen Lebensdiktation die Maßstäbe und Leitlinien zur eigenständigen kritischen Lebensorientierung an die Hand gibt.

³³⁾ W. Braun, Berufsbildung als politische Verantwortung, in: Bildungspolitik, hrsg. v. B. Martin u. B. Vogel (1973), S. 67.

³⁴⁾ J. B. Heydorn, Probleme der Humanistischen Bildung, hrsg. v. K. Ringshausen (1965), S. 19 ff.

³⁵⁾ Anpassung oder Widerstand? (1961), S. 178.

V. Die angepaßte Lerngesellschaft

Bis an die Schwelle der modernen Zeit, die wir mit dem industriellen und atomaren Zeitalter ansetzen, war Bildung in Mythos, Religion und Weltanschauung einer mehr oder minder statischen Gesellschaft und ihres Lebensgefühls immer gebunden an große Einzelne oder Gruppen, die repräsentativ und weit aus stellvertretend Vorbilder und Richtbilder der Daseinsinterpretation bedeuteten und damit Inhalte und Formen auch der Bildung intendierten. Das Bildungsproblem in der gegenwärtigen Situation gerät jedoch in eine ganz neue Perspektive. Gewiß gibt es auch heute noch solche Einzelnen und solche Gruppen. Doch es erhebt sich die Frage, ob es noch diese fixierte menschliche Repräsentation einer Bildungswelt gibt, die sich in den „Gebildeten“ dokumentiert. Dies ist offenbar nicht mehr der Fall. Mit der neuen, durch die Naturwissenschaften und ihre Technik bestimmten Welt wurde auch für die Bildungsidee ein offener Horizont geschaffen. Das heutige Elite-Problem wird doch unter ganz anderen Perspektiven gesehen, wobei nicht zuletzt der Status des Funktionärs- und Managertums eine bestimmende Rolle spielt. Die Dynamik ständig neuer Forschungsergebnisse, technischer, ökonomischer, sozialer und auch global-politischer Konstellationen hebt notwendig jenes status-gebundene Bildungsdenken auf, fordert das ständige Mit- und Umdenken, die permanente Bildung als endlosen „Prozeß“.

Man spricht von einer neuen „Lerngesellschaft“. Lernen und Umlernen sind heute unerlässlich, doch gewichtiger noch erscheint die Frage nach dem Sinn des Lernens in der Gesamtheit des Lebensgeschehens. Didaktik und Unterrichtsmethodik sind gewichtig. Noch gewichtiger aber erscheint die Frage nach dem „Stoff“, dem Inhalt dessen, was gelernt werden soll in seinen letztlich anthropologischen Bezügen. Ein solcher Hinweis ist im Bildungsjournal der Glorifizierung und Mythisierung des Didaktischen heute gewiß nicht überflüssig, wenn Wissen und Wissenschaft nicht mehr in Inhalten, sondern nur in einem kritisch-rationalen Verfahren bestehen sollen.

Doch bietet die moderne „Lerngesellschaft“ mit der Auflage einer fortwährend sich erneuernden Anpassungsfähigkeit an eine sich wandelnde Welt allein schon einen möglichen Weg oder Ausweg? Diese heute verkün-

dete „Anpassung an die Anpassung“ als „Adaptation in Permanenz“ der progressiven Lerngesellschaft bedeutet letztlich die Preisgabe jeder personalen Verantwortung und jeder tieferen Besinnung über die eigentlich menschliche Bestimmung der Lebensbezüge überhaupt. Wenn dabei von der Notwendigkeit einer neuen „Verhaltenssicherung“ als einziger Zielvorstellung der Erziehung gesprochen wird, so bleibt die Frage offen: Wo liegen denn in jener neuen Lerngesellschaft die Unterscheidungsmerkmale, die Kriterien, die Maßstäbe für dieses Verhalten, für diese „Sicherheit“ des Verhaltens, für die neuen Wertvorstellungen und Denkmodelle der Zukunft? Etwa nur in den jeweiligen statistisch zu erhebenden Verhaltensmustern einer Verhaltens-, Sozial- und Arbeitspsychologie? Oder eher noch in dem opportunen Gebrauchs- und Verbrauchsstandpunkt? Gilt also nur noch der pädagogische Grundsatz, mit schnellerem Lernen in einer sich schneller wandelnden Welt durch sachgerechte Anpassung „mitzukommen“?

Die praktikable Mittelmäßigkeit der Argumente also ist gefragt, sie „kommt an“ — auch in den Bildungsplanungsbüros. Die opportune Wandlungsfähigkeit der Ansichten und Stellungnahmen ist heute ein höchst positiv bewertetes Merkmal der Flexibilität, der Wendigkeit, der Situations- und Praxisnähe und der Anpassungsfähigkeit. Gereifte und gewachsene Überzeugungen, die als Konstitutiv charakterologischer Echtheit galten und durchgehalten werden sollten, stehen dabei nicht mehr auf der Tagesordnung dessen, was man „Haltung“, „Persönlichkeit“ oder „Grundsätze“ genannt hat. Diese charakterologischen Dissonanzen zeitigten ebenso die Merkmale der Brutalität im gesellschaftlichen und politischen Leben einer absoluten Leistungsgesellschaft wie der Banalität in massenmedialen Kulturindustrien. Die Primitivisierung eines Lebens- und Verhaltensstils hat die Maße eines Zeitstils angenommen, der Organisation, Institutionalisierung, Betriebsamkeit und clevere Erfolgstüchtigkeit in katastrophaler Weise mit „Kultur“, berechnende Intelligenz mit Geist verwechselt, wobei etwa das Ziel der Erziehung allein zum „Fertigmachen“ zum Bestehen gegenwärtiger und künftiger wechselnder Lebensumstände degradiert wird.

Dann sind die Markierungen klar — dann wären zweitausend Jahre abendländischer Gei-

stengeschichte nur eine überfällige vergebliche Bemühung gewesen. Der Mensch der Zukunft sei der Theoretiker und Praktiker der absoluten Anpassungsfähigkeit, bedeutet: den Menschen, der dann nichts mehr anderes will, als seinen Nachholbedarf der Tierwelt gegenüber endlich einzuholen, seine Mängel zu kompensieren.

Entsprechend dem allgemeinen Trend, alles Machbare machbar zu machen, kann der Versuch gelten, durch pädagogische Technologie den Prozeß der Bildung nur noch als Information, als Lernprozeß zu verstehen, zu organisieren, zu rationalisieren, zu funktionalisieren. Voraussetzung dafür bietet die keineswegs wissenschaftlich als evident erwiesene These von der äußerst breiten Plastizität der Dispositionen in jedem Menschen. Begabung wird nicht mehr vorrangig als genetische Konstitution verstanden. Man glaubt an die Möglichkeit, jeden mit fast allem „begaben“ zu können. Eine durch wissenschaftliche Einseitigkeit gewonnene gesellschaftspolitische Ideologie, welche auch dem Gutachten „Begabung und Lernen“ des Deutschen Bildungsrates zugrunde liegt³⁶⁾. Und wenn das Bewußtsein nicht mehr gegebene Voraussetzung wäre als der angestammte „Kern“ der Person, vielmehr erst hervorgebracht, das heißt „gemacht“ würde, so könnte der Mensch im Prozeß einer planmäßigen Umstrukturierung in eben diesem „Kern“ verän-

dert werden — bis in sein Selbstverständnis, seine Erlebnisweisen, seine Entscheidungen, seine Bedürfnisbefriedigung, seine Lebensauffassung. Sozialisation heißt hier das Zauberwort für eine Veränderung des Menschen mit den Mitteln der mehr oder minder manipulierten Einübung — nicht der kritischen Reflexion, was gewiß kein Novum ist in den Praktiken der Erziehung, der Gesellschaften, der Religionen wie der Weltanschauungen überhaupt. Verbessert wurden nur die psychologischen, technischen und massenmedialen Methoden. Neues Lernen heißt dann der Versuch: Bewußtseinsveränderung bewirken. Hier und jetzt aber meint Bewußtseinsveränderung auch jenes andere Evangelium eines kämpferischen Glaubens an die Befreiung von kapitalistischer Unterdrückung und von Bildung, Erziehung und Schule als von Produkten eines bürgerlich-elitären Herrschaftswillens. Dies wiederum ist der Prozeß einer neuen, fast durchgängigen ober- und unterschweligen Bildungspolitik mit sehr fixierten Zielen. Eine Kulturrevolution westlicher Prägung. Gewiß ist dieser Prozeß vielschichtig und strategisch abgestuft: von berechtigten sozialen Begründungen bis zur agitatorischen Manipulation und bis zur der Strategie zur In-Besitznahme der Institutionen — eine Methode, die einer terroristischen Intoleranz mittelalterlicher Intentionen und Praktiken kaum nachsteht.

VI. Formale Inhalte und ideologische Leitlinien

Pädagogische Programme sprechen auch noch von Bildung, so auch der *Strukturplan* des

³⁶⁾ Zur Kritik dieser Begabungstheorie vgl. u. a. W. Arnold, Kritische Bemerkungen zum Strukturplan für das Bildungswesen (1971), S. 13 f.; ferner das Votum von mehr als 50 anerkannten Wissenschaftlern, u. a. von den Nobelpreisträgern Francis Crick, John Kendrew, Jacques Monod, John Northrop, in: *American Psychologist* (7/1972), die sich gegen die Unterdrückung und Diffamierung der Vererbung als wesentlichen Elements menschlichen Verhaltens wenden. In jene Linie gehören ebenso Arthur Jensen und Hans Eysenck. Vgl. auch jetzt: I. Eibl-Eibesfeld, *Der vorprogrammierte Mensch. Die Erblehre als bestimmender Faktor im menschlichen Verhalten* (1973). Über die Grenzen der Erziehbarkeit: M. Liedtke, *Evolution und Erziehung* (1972), S. 190 ff. Hierher gehört auch die fragliche These vom Lernen als bestimmender Akt der Änderung der internationalen Bedingungen des Verhaltens, also der Persönlichkeitsmerkmale, bzw. als Konstruktänderung. Dazu u. a.: K. J. Klauer, *Revision des Erziehungsbegriffs* (1973), S. 31 ff.

Deutschen Bildungsrates³⁷⁾. Allein, hier glaubt man, mit Rücksicht auf die Pluralismen der Lebens- und Weltanschauungen mit formalen Rahmenplänen auskommen zu können. Schule wird hier zuerst nicht mehr als Stätte der Bildung und Erziehung, sondern als Organisation von Lernprozessen verstanden, welche in ihrer Zielsetzung objektiv kontrollierbar sein sollen. Was also sind diese Ziele, die — wie es im wissenschaftlichen Terminus heißt — operationalisierbar, das heißt kontrollierbar genannt werden? Kooperatives, kri-

³⁷⁾ Deutscher Bildungsrat, *Strukturplan für das Bildungswesen* (1970). Zur Kritik u. a. F. Pöggeler, *Bildungspolitische Konsequenzen des „Strukturplans“*, in: *Tidjschrift voor Opvoedkunde*, Jg. 16, Nr. 3, S. 152 ff.; J. Homeyer, *Zum Strukturplan des Deutschen Bildungsrates*, in: *ibw Journal*, Jg. 8, Nr. 11; H. Bauer, *Das Ende des deutschen Gymnasiums* (1973), S. 43 ff.

tisches, problemlösendes, gesellschaftliches und Leistungsverhalten — dies sind Leerformeln, die mit beliebigem Inhalt ausfüllbar sind. Was hier vermieden wird, ist jede inhaltliche Fixierung. Was geboten wird, ist nur eine Funktionsbestimmung. Was fehlt, ist der Hinweis auf eine Sinn- und Wertproblematik, darauf also, was jeweils das bildende inhaltliche Kriterium für jeweilige Lernziele ausmachen soll. Ja, es wird dieses Fehlen in dem benannten Strukturplan nicht einmal als Mangel erfahren und diskutiert. Kann dennoch hier ein gesamtes Schulsystem nur formal neu strukturiert, die Schularten und das Gymnasium abgeschafft werden — ohne neue inhaltliche Zielbestimmungen für die Menschenbildung? An den *Lehrinhalten* und ihren Deutungen wird sich diese Schulreform entscheiden — nicht an *Organisationsformen*. Was soll die formale Rede von der Entfaltung der Person, der Wertorientierung, der Standortfindung als Bildungszielen, wenn kein Bild der Person, kein Wert, kein Standort mehr bezeichnet wird, weil man vor lauter demokratischen Pluralismen keinen Singular mehr kennt? Daß es heute keinen repräsentativen, von allen zu beherrschenden „Katalog“ von Bildungswissen mehr gibt, ist nicht neu. Eine prinzipiell allen zugängliche „Lernfähigkeit“ ist jedoch kein Ersatz. Unverzichtbar und erst-rangig für alle Bildungsplanungen bleibt hier die orientierende Fundamentalfrage nach einem noch verbindlichen *Minimalkatalog von Bildungswissen*, das kritisch und historisch human-verbindliche Werthaltungen *inhaltlich* zu fixieren hätte, wovon schon die Rede war.

Richtig ist, daß es heute wie gestern überhaupt keine Aussagen über Lern- und Bildungsziele gibt, die nicht von einem jeweiligen weltanschaulichen Vorzeichen bestimmt sind. Denn es gibt keine nur formalen Ziele, weil es keine neutralen Sachverhalte gibt. Hierin liegen Irrtum und Irreführung von sogenannten formalen Rahmenrichtlinien — übrigens auch von nur formalen Demokratien. Doch — so fragen wir — sind diese Zielsetzungen des Strukturplans und anderswo wirklich nur formal? *Gibt es also keine inhaltlichen Bildungsziele bei unseren Bildungsplanungen?* Eine solche Frage ist im Grunde falsch gefragt. In Wirklichkeit wird doch auch heute gar nicht ohne offene oder geheime Zielsetzungen geplant, Ziele, die keineswegs nur in formalen und quantitativen Zweckbestimmungen bestehen. Es wäre ein verhängnisvolles Mißverständnis, wenn dies nicht erkannt würde. Denn auch die neuen

Leitbilder, die heute angeboten werden und offenbar bestimmten Auffassungen über neue Bildungsplanungen für Schule und Hochschule in weitem Felde zugrunde liegen, sind ebenso noch Bildungsziele als Lebensziele, das heißt, daß beide Zielsetzungen unter dem normierenden Gewicht eines ganz bestimmten Daseinsverständnisses stehen. Zugrunde liegen meistens Lebensüberzeugungen, die in die Linie bestimmter ökonomisch-pragmatischer Weltanschauungen weisen und sich als soziologische Weltansicht, ja oft genug als neue Heilslehren verstehen. Soziologisierung des Bildungsdenkens, Begründung der Bildungsziele in der gesellschaftlichen Verfaßtheit unserer Zeit mit der utilitaristischen Anpassung als oberstem Ziel, mit dem neuen intellektualistischen Axiom „Lernen statt Bildung und Erziehung“ — hiermit wird trotz aller pluralistischen Askese auch in dem benannten Strukturplan und anderswo eine sehr umschriebene Bildungstheorie geboten.

Die neuen Rahmenrichtlinien von *Hessen*³⁸⁾ und *Nordrhein-Westfalen*³⁹⁾ bieten aufschlußreiche Perspektiven. Wenn die Hauptleistungen des Schülers in der politischen Beteiligung und Relevanz gesehen werden, müssen die Maßstäbe in den Verhaltensleistungen, nicht in den Denkleistungen liegen. Verhalten aber meint hier nicht etwa charakterologische Befunde, sondern politische Mündigkeit und gesellschaftliche Kommunikation. *Selbstbestimmung und Mitbestimmung* sind die zentralen Richtwerte, welche Maßstab und Gesichtspunkt für Auswahl, Bildungswert und Lebenswert des Unterrichtsstoffes bestimmen, wobei das emanzipatorische Interesse an sozialer Gerechtigkeit im Sinne eines moralischen Absolutismus allein an der Selbstgerechtigkeit gemessen wird. Was gut und böse ist, was gerecht und ungerecht ist — dies wird in eigener Instanz entschieden. Schulwissen, so Literatur, Gesellschaftslehre mit Geschichte und Geographie wie auch der Kunstunterricht, wird an jenen Normen orientiert; die Inhalte des Unterrichts, der „Unterrichtsstoff“ werden ihres genuinen Charakters beraubt und unter jenes Kriterium gezwungen. Alle Texte

³⁸⁾ Der Hess. Kultusminister, Rahmenrichtlinien (Sekundarstufe I: Gesellschaftslehre und Deutsch) (o. J.); vgl. dazu u. a. Fr. Minssen, Legitimationsprobleme in der Gesellschaftslehre — Zum Streit um die Hessischen Rahmenrichtlinien, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“ Nr. 41/73 v. 13. 10. 73 und die ausgedehnte Diskussion.

³⁹⁾ Richtlinien für den Politischen Unterricht. Hierzu Fr. Minssen, a. a. O., S. 20 f.

und Fakten sind abzutasten auf ihren systemerhaltenden oder systemüberwindenden, auf ihren herrschaftsstabilisierenden oder progressiven Inhalt. Doch haben wir einen anderen ideologischen Raubbau nicht noch im wachen Gedächtnis? Dies aber sind nachprüf-bare Erfolge von bestimmten Soziologen und Politologen, wobei Brandstifter jetzt nach Löschgeräten rufen und sich damit als Retter der Kultur feiern wollen.

Die gesellschaftspolitische Relevanz ist alles. Die Politisierung wird total, der Eigenbereich des Menschen wird „sozialisiert“, der Privatsphäre enthoben — wie eben bei allen totalen Politisierungen gestern und heute. Jene neuen Schulpläne setzen als Ziel die Veränderung der politischen Ordnung. Ein integrierter politischer Bereich läßt keinen Raum mehr für individuelle Freiheitsräume und bringt die Gefahr des politischen Konflikts als tägliche Lebensform auch in die Familie und den privaten Bereich. Konflikt ist die Zentralkategorie für alle gesellschaftlichen Phänomene. Konflikte müssen immer und überall erfahren werden, soll nicht der Verdacht entstehen, daß eine Stabilisierung von Herrschaft angestrebt oder der private Raum entpolitisiert werden soll⁴⁰). Im Zeichen eines sozialistischen Absolutismus und einer Konfliktideologie wird vom Schüler verlangt, daß er lernen muß, formale demokratische Spielregeln und Rechte vorübergehend außer Kraft zu setzen, damit demokratische Verhältnisse gesichert oder verbessert werden könnten — so in dem Entwurf zu den Rahmenrichtlinien für den Politischen Unterricht von Nordrhein-Westfalen. Auf demokratischem Wege wird zur Illegalität aufgefordert. Dies bedeutet eine ernste Krise im demokratischen Selbstverständnis. Schule mit solcher Ideologisierung des Unterrichts und der Verhaltensweisen wird zum Revolutionsfeld. Soll doch das Grundgesetz auch im systemverändernden Sinne interpretierbar sein: eben als radikale Beanspruchung der legalen individuellen Freiheitsrechte der Person, auch wenn diese gegen die vermeintlich illegale Obrigkeits- und Staatsmacht durchzusetzen sind.

Während der Drucklegung dieses Beitrages sind die *Hessischen Rahmenrichtlinien* für Gesellschaftslehre mit einem neuen „Entwurf“ korrigiert worden, um — wie es heißt — „Mißverständnisse“ auszuräumen. Das waren keine

⁴⁰) Zu dieser Konflikts-Theorie die Diskussion von Th. Nipperdey (FAZ v. 24./25. 10. 1973) und R. Dahrendorf (FAZ v. 1. 12. 1973).

Mißverständnisse, das war marxistische Indoktrination. Jetzt sollen Lernfeld und Lernmethoden verfassungskonform werden. Konflikte sollen nicht mehr *nur* als zentrales Lebens-element der Gesellschaft zur Förderung des Klassenkampfbewußtseins erfahren werden. Doch Konflikte bleiben fast alles. Harmonie, Liebe, Solidarität, Konsens bleiben zumindest verdächtig, problematisch. Erziehung zum Fremdheits- und polaren Feindschaftsdenken — bis hinein in die Familie. Solche „Sozialtherapie“ an der Jugend, deren Entwicklungsstand eine solche Konfliktserfahrung noch gar nicht zuläßt, ist unverantwortlich. Wenn jedoch auch noch die frühere, in Erprobung befindliche Fassung jener Richtlinien in Geltung bleiben soll, so wird diese hessische Bildungspolitik unglaublich. Allein das *Signal* ist und bleibt gestellt — trotz sporadischer Revisionen.

Wenn man von der Fragwürdigkeit jener ideologischen Kriterien absieht, bedeuten jene Richtlinien den Versuch, übergreifende Gesichtspunkte für Lernziele zu finden — freilich nicht für Bildungsziele, die in einer ganz anderen Tiefendimension gründen müßten als jene letzthin ichbezogenen Rechtsansprüche von Selbst- und Mitbestimmung. Eine gravierende Frage ist auch, ob durch die Auswahl und die thematische Zuordnung von Unterrichtsstoffen nicht dem Schüler (und dem Lehrer?) schon nicht mehr überprüfbare Kriterien vorgeordnet werden, das heißt, daß es sich hier um eine ideologische Manipulation zur Durchsetzung eines bestimmten Systems, eben des sozialistischen Lebens- und Weltverständnisses handelt. Doch Kriterien, Tendenzen und Richtlinien gab es schon immer in jedem Bildungskanon in der Schulgeschichte — so im Christlichen beider Konfessionen, im Liberalismus der Aufklärung, im Nationalsozialismus, im Marxismus jedweder Prägung, im pragmatischen Utilitarismus usw. Wichtig ist dabei nur immer, welcher Freiheitsraum als Entscheidungsmöglichkeit auch über das den jeweiligen Kriterien Entgegenstehende noch belassen wird und praktisch akzeptiert wird. Für das Bildungswissen bedeutet dies, daß mit der Schutzbestimmung für die Würde des Menschen für den Geltungsbereich des Grundgesetzes Schranken gesetzt worden sind, welche „Überwältigung“ und Indoktrination nicht zulassen, wobei unter Überwältigung „Formen und Inhalte von Erziehung und Unterricht verstanden werden, die durch Konditionierung, Überredung, Einschüchterung, Emotionalisierung, durch Verzerrung oder

Verkürzung von Sachverhalten die Persönlichkeitsrechte des Aufwachsenden beeinträchtigen“⁴¹⁾).

Linksextreme Argumentationen zeigen überdies eine merkwürdige Paradoxie an: Emanzipation als Selbstbefreiung von allen Bindungen, Zwängen, Ängsten, Traditionen, vom Leistungsdruck und ökonomischen Mechanismen. Was hier als Wert- und Sinnmaßstäbe dieser emanzipierten Freiheit erscheint, die doch — und hier das Paradox — höchst individualistische altliberale Züge trägt, will schlecht in das Sozialisierungssystem hineinpassen. Oder sagt man Gesellschaft und meint — sich selbst? Wovon befreien — das wissen wir jetzt. Aber wozu und wohin sich befreien? Zur neuen Lebensqualität? Aber was ist das für ein neues Leben, das sich nur im Selbstbefreiungsprozeß erfüllt? Normen sind hier insoweit gültig, als sie die Selbstbefreiungsrechte und damit — wie man jedenfalls

vorgibt — auch die soziale Gerechtigkeit intendieren und garantieren. Doch Leistung ist verpönt — das machen die anderen. Alle sprechen von Rechten — von Pflichten spricht niemand. Mitbestimmung im Bildungsbereich soll — wie es heißt⁴²⁾ — frei sein von besonderen Rechten und Privilegien wie Sachverstand, Erfahrung oder „bornierter Wissenschaftsfreiheit“. Das bedeutet Absage an jede sachgerechte Behandlung von Bildungs- und Kulturfragen. Richtig und wahr, frei, gerecht und sachgerecht ist das, was der Gesinnungsideologie entspricht. Wozu dann noch Sachverstand und Erfahrung, die ja Privilegien sind? Eine höchst autoritäre und primitive neue Klassengesellschaft — im Namen der Gesellschaft. Was dies heißt? Dies heißt: die Herrschaften wechseln — die Herrschaft bleibt! Dies gilt jedoch ebenso für jene breite neue Klasse der Neureichen in einer spätbürgerlichen Feudalgesellschaft — auch hier haben sich nur die Herrschaftstitel verändert.

VII. Bildung — Person oder Gesellschaft?

Im Grunde markieren gegenwärtig auch die Bildungsfrage und die Bildungspolitik mit der Spannung zwischen Personalismus und Kollektivismus ein zentrales Anliegen, das geradezu als Angelpunkt unserer existentiellen und politischen Situation bezeichnet werden kann.

Die vielberufene „Persönlichkeit“ trägt längst den Bildungsprozeß nicht mehr. Allein hier erscheint dann die andere zudringliche Problematik, daß mit der gesellschaftlichen Priorität oder gar Omnipotenz die Nivellierung des individuellen Selbstseins des Menschen zugunsten der Typisierung und konformistischen Anpassung an die standardisierten und automatisierten Erfordernisse des „Ganzen“ ein sogenannter Massenmensch heraufkommt, der kein eigentlich menschliches Zentrum mehr besitzt. Das „Kollektiv“ ist jedoch nicht nur ein Charakteristikum östlicher Ideologien.

Im Grunde betrifft diese existentielle und pädagogische Situation, die sämtliche Bildungsbemühungen und Institutionen angeht, die Frage nach der Stärke des Einflusses sozialer Wandlungen auf die Ausbildungsmodelle als Leitbilder, vor allem auch in der Berufsbildung. Entscheidend bleibt: Sollen die

Ziele der Erziehung und Bildung vor den neuen Anforderungen der Gesellschaft und Arbeitswelt ihre Gültigkeit verlieren? Sollen also neue Ziele und Leitbilder, die von neuen soziologischen und ökonomischen Bedingtheiten und Ansprüchen diktiert werden, aufgerichtet werden? Oder sind gar Bildung und die normgebenden Bildungswerte mit Notwendigkeit dem gesellschaftlichen Wandel unterworfen, weil schon die Bewußtseinsstrukturen sich jeweils entsprechend den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Prozessen ändern?

Gewiß sind die Formen geistiger Akte, in denen Wissen und Bildung gewonnen werden, durch die Struktur der Gesellschaft mitbedingt. Es kann nicht mehr übersehen werden, daß Haltungen und Handlungen des Menschen, ja selbst seine sittlichen Grunderfahrungen, sein gesamtseelisches Gestimmtsein, auch der jeweiligen gesellschaftlichen Gruppe entspringen, der er eben gesamt menschlich zugehört. Für die Bildung und Erziehung bedeutet dies, daß hier, in dem sozialen Gefüge, in seinen Ordnungsformen und Werthaltungen, der eigentliche Ort der pädagogischen Besinnung und Wirksamkeit ansetzen muß.

⁴¹⁾ Fr. Minssen, a. a. O., S. 17.

⁴²⁾ Bericht über den Bildungskongreß der Jungsozialisten (FAZ v. 24. 10. 1973).

Das „soziale Relief“, das als „beherrschende Stellungen“ und als gesellschaftliches Abhängigkeitsverhältnis in jedem Gemeinschaftsleben eingelagert ist, erscheint als ein pädagogisches Faktum.

Das „ewig liberale Urprinzip“ hat *Eduard Spranger*⁴³⁾ als das „Haltmachen des Staates vor den Rechten des Menschen als Menschen überhaupt“ bestimmt. Jede Bildung für die Gesellschaft wird nicht nur eine Bildung eines „genormten“ Gesellschaftswesens sein können, sofern man eben den Gesellschaftsprozess nicht als den überindividuellen anonymen determinatorischen Welt- und Heilsprozess der Menschheit anzusehen vermag. Und hieran wird sich jede Bildungspolitik eindeutig entscheiden müssen: ob der Mensch als solcher mehr ist als ein „Teil“ der Gesellschaft, ob also zuerst die Person in ihrer personalen Existenz mit der ihr eigenen Würde, der Freiheit, der Unverletzlichkeit, der Ehrfurcht vor der Intimsphäre gefunden und nach diesem ihrem eigenen wesensgemäßen „Urbild“ gebildet werden muß, um dann erst dem Dienst an der Gesellschaft verbunden zu werden. Daß dies wiederum *nur* in der und durch die Gesellschaft möglich sein wird, ist heute klar erkannt worden. Doch die Proklamierung des „Normalmenschen“ als Bildungsfall muß notwendig die Einebnung aller individuellen Markierungen und schließlich als Ergebnis von Schule und Hochschule eine erschreckende „Typisierung bei einem Minimum an Bildungseffekt“⁴⁴⁾ bewirken.

Der Prozeß der Personwerdung geschieht niemals in der Isolation. Immer und notwendig sind Person und Gemeinschaft beziehungsweise Gesellschaft schon korrelativ aufeinander bezogen. Doch eine gesellschaftliche Priorität als Richtbild auch für die existentiellen Eigenbezüge der Person und damit für ihre Sinn- und Werttafeln muß notwendig zur Entmündigung der Person führen — sei dies durch die Gewalt eines ideologischen Systems, wie im Osten, oder durch seelischen Substanzverlust, durch eine „existentielle Auszehrung“, wie im Westen. Daß dazu jedoch auch im Westen derselbe Kollektivierungsprozeß als „Prozeß“ der Ideologien, der Lebensstile als geistig-seelische, ökonomische und auch weltanschauliche Perspektiven

längst im Gange ist, scheint viel zu wenig bewußt zu werden. Die Frage, ob dann wirklich von einem „Pluralismus“ in diesen letzten Bezügen im Westen gesprochen werden kann, erscheint uns als eine höchst zeitgemäße Betrachtung.

Wenn nun schon der Mensch als Person fragwürdig wurde, so wurde die Rede von der „Persönlichkeit“ geradezu als restaurativ und individualistisch, ja als „asozial“ verdächtigt. Sollte dies seinen Grund auch darin haben, daß Persönlichkeiten als gewachsene, gereifte und geformte Gestalten heute selten geworden sind? Oder duldet ein Nivellierungsprozeß der Mittelmäßigkeit solche herausragenden Menschen nicht mehr, weil sie eben nicht konform, nicht mittelmäßig sind und dabei als Störungsfaktoren in einem doch völlig falsch verstandenen Demokratisierungsprozeß erfahren werden? „Persönlichkeiten“ können dann nur noch als Funktionäre gedacht werden, die als legitime Vollstrecker von Gruppeninteressen auftreten. Dieses Grundaxiom aber verbindet bei allen differenten Voraussetzungen alle absoluten Sozialismen: Der Mensch ist nur soviel wert, wie er für die Gesellschaft wert ist. Und auch sonstige Reden vom mündigen und urteilsreifen Menschen erhalten den Stellenwert ihrer Mündigkeit und Reife nicht mehr aus dem, was man personale Existenz genannt hat.

Wenn in den benannten Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre (S. 8) als Ziel des Unterrichts bezeichnet werden, „das Selbstverständnis und die Handlungsfähigkeit im Sinne von Selbst- und Mitbestimmung“ zu fördern, so markieren hier „Selbstverständnis“ und „Handlungsfähigkeit“ gesellschaftliche und gesellschaftspolitische Kategorien, welche Ortsbestimmung, Stellenwert, Ziele und Methoden, Handlungs- und Entscheidungsraum im gesellschaftlichen und politischen Feld — und nur in diesem — betreffen. Dies gilt analog auch für die Hessischen Rahmenrichtlinien für den Deutschunterricht. Es sind damit also keine existentiellen Kategorien benannt, die den Menschen als Menschen und das Menschliche im personalen Wert- und Sinnbezug, gewissermaßen also in dem „Reservat“ eines persönlich-privaten Freiheitsraumes betreffen. Hier genau liegt die Weichenstellung: ob und daß und inwieweit ein solcher Raum wirklich und möglich ist und ob und wie er gegen die totale gesellschaftliche und politische Relevanz bewahrt und geschützt werden soll und kann. Es scheint jedoch, als ob das *Schwinden der*

⁴³⁾ Was ist Liberalismus? in: Universitas VIII (1953), S. 453; ders., Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung (o. J.), S. 47.

⁴⁴⁾ W. Kohlschmidt, Wider das Schulmonopol des Staates, in: Die Sammlung, Jg. VII (1955), S. 397.

Freiheit sich — trotz aller Beschwörungen von Freiheiten und Emanzipation — als ein nicht mehr aufhaltbarer *Weltprozeß* erfüllt.

Jene noch tiefer greifende Frage, ob das Individuum in unserer konformistischen Gesellschaft überhaupt noch zu dieser Personalität fähig ist, ob das geistig-seelische „Instrumentarium der Person“ überhaupt noch hierzu ausreicht angesichts der unübersehbaren neuen Dimensionen der Wirklichkeit, ja, ob überhaupt die Person ihre traditionell verbürgte Höherwertigkeit gegenüber dem gesellschaftlichen Kollektiv zu behaupten noch imstande ist, betrifft ein fundamentales Lebensproblem unserer Zeit, das nicht nur die Bildung angeht. Dies aber hieße die Frage erheben, ob Bildung, die über die Jahrtausende trotz ihrer gesellschaftlichen Bindungen im abendländischen Kulturraum mit der individuellen Personalität identifiziert wurde, in der Zukunft etwa nur noch als überindividuelle, überpersonale kollektive beziehungsweise kollektivierte Bildung verstanden werden könnte, wie dies deklariert wird⁴⁵⁾. Unter solchen Voraussetzungen wird verständlich, aus welchen Gründen heute die sogenannte Bildungsforschung, Bildungsplanung und Bildungspolitik weithin zur Domäne von Interessengruppen und Managern werden konnten, die zwar von dem *eigentlichen* Bildungsverständnis der wissenschaftlich und existentiell pädagogischen Relevanz im Sinne überkommener und gegenwärtiger Bemühungen oft genug nicht berührt sind, die aber als Wortführer von Gruppen und ober- und unterschweligen „Bewegungen“ mit Hilfe von gesteuerten Meinungsbildungen in die Popularität des Tages hinaufgespielt und „aufgebaut“ wurden bzw. sich als Wortführer organisierter Macht- und Interessengruppen selbst in Szene gesetzt haben, wenn heute — wie es *Karl Jaspers*⁴⁶⁾ pointierte — jene gewählt werden, die sich selber wählen. Denn Bildungsfragen wurden — wie aber wohl schon immer — zu Machtfragen, Interessenfragen, Klassenfragen, letztlich also zu weltanschaulichen Standortfra-

⁴⁵⁾ E. Fink, *Bildungstheorie der Technischen Bildung* (Ms. des Südwestfunks v. 18. 10. und 25. 10. 1959), S. 26.

⁴⁶⁾ K. Jaspers, *Das Kollektiv und der einzelne, in: Mensch und Menschlichkeit* (1956), S. 74.

gen. Daß dabei Gehalt und Gestalt nicht unbedingt von hohem Rang des Geistes und des Menschentums als Transparente der verkündeten neuen Bildungsideologien in Frage stehen müssen, ergibt sich schon daraus, daß eine solche Ranghöhe in einem nivellierenden Tagesbedürfnis oft gar nicht gefragt ist und auch gar nicht ankäme, worauf aber doch heute alles ankommt. Denn der Mensch und seine Angebote gelten heute weithin doch nur so viel, als sie gelten, das heißt in der öffentlichen Meinung an Macht- und Bedeutungscharakter zu gewinnen vermögen. Dies gilt auch noch für die Bildungsebene. Es bedarf jedoch dabei kaum einer besonderen Begründung, daß auch diese neuen Bildungsideologien, wie ebenso alle Bildungsideen der Neuzeit, im Bedeutungsgewicht von neuen Heilslehren für den Menschen stehen. Denn dies hat unsere heutige Bildungsbemühung der Neuzeit, von *Comenius* über *Rousseau*, *Goethe* bis zu *Makarenko*, gemeinsam, nämlich den Versuch, anstelle des genuin christlichen Erlösungsglaubens der Menschheit einen neuen Heilsweg zu begründen in dem Mythos vom Neuen Menschen, der durch plangerechte Bildung und Erziehung erreicht werden soll.

Die Bestimmung unserer Bildung wird somit eine Maßstabsfrage sein, ob der Mensch mehr ist als ein Wesen, das getestet, gemessen, gefertigt und funktionsgerecht „eingesetzt“ werden kann. Ob also das wesenhaft *Menschliche* vor allen Anpassungen, Sozialstrukturen, Fachausbildungen und ökonomisch-technischen Anforderungen rangiert. Wo dieser fundamentale Grundsatz im Gewicht als in der Rangfolge der Ziele gemindert wird, liegt die Gefahr einer Deshumanisierung des Menschen und des Menschlichen in naher Konsequenz. Eine Gesellschaft, die nur dem Tagesbedürfnis lebt und in solchen Kategorien plant, gibt sich selbst auf — trotz aller Planungen und Investitionen. Allein auf Grund gesellschaftspolitischer Fakten ist die Bildungsfrage nicht lösbar. Die Bildungsfrage muß auch in der Bildungspolitik den Menschen als Menschen zum Richtmaß nehmen, der immer mehr ist als nur eine Funktion der Gesellschaft oder der Wissenschaft, des Staates oder irgendwelcher machtpolitischer Interessen.

VIII. Wissenschaftspolitik als Tagespolitik

Bewußtseinsveränderung aber auch an den Hochschulen. Ein Blick auf eine bestimmte Hochschulpolitik zeigt die Möglichkeit an, daß nicht nur Leistungstüchtigkeit, sondern auch „Gesinnungstüchtigkeit“ den neuen „Einheitsprofessor“ machen kann — Professoren für die wissenschaftliche Provinz der Massenfertigungskurse. Hier wird auch ein Motor der Demokratisierungsbewegung sichtbar, sofern sie sich fälschlich als Bewegung zur Gleichschalterei versteht. Hier ereignet sich die *Inthronisation der rentierlichen Mittelmaßigkeit* mit der Zerstörung der Universitäten als Stätten einer — wie es heißt — bürgerlichen Wissenschaftsgesinnung und mit der Inflation von „übergeleiteten“ Hochschulen ohne eigentlichen Hochschulcharakter. Mit dem *gesellschaftspolitisch* motivierten Angriff auf Wissenschaft und Universität, gewissermaßen „von unten her“, von den in ihrer ursprünglichen Aufgabenstellung höchst notwendigen Fachschulen, Akademien usw., wird im „Gesamt“ keine breitere wissenschaftliche Ebene gewonnen, wohl aber mit der Befriedigung des Sozialprestiges angeblich Unterprivilegierter die eigentlich wissenschaftliche Ebene in ihrem Kern zerstört, eben weil wissenschaftliche Qualifikation nicht auf dem Gesetzeswege verordnet werden kann. Darum also müssen Leistungsnachweise fallen, damit jene allzu vielen, die nicht entsprechend wissenschaftlich qualifiziert sind und auch möglicherweise nicht qualifizierbar wären, zu Professoren „übergeleitet“ werden können und damit an der „Gruppen-Universität“ eine bestimmte Mehrheit garantieren — und dies kraft politischer Hoheitsakte. Hochschullehrer jetzt auch noch ohne qualifizierte Promotion und zusätzliche wissenschaftliche Leistungen? *Ein billiger Ausverkauf eines unverzichtbaren Berufsstandes*. Damit sind auf viele Jahre hinaus die Stellen besetzt, die Gewinnung von ausgewiesenen qualifizierten Professoren ist dadurch unmöglich geworden. Wer wollte wohl behaupten, daß Pläne und Maßnahmen der Bildungspolitik nichts mit der ideologischen Umstrukturierung von Hochschulen, mit dem Kampf um das klassenlose Prestige und die klassenlose Besoldung, das heißt hier auch mit der Nivellierung von freiheitlichen, wissenschaftlichen und finanziellen Wertskalen zu tun haben?

Analoges wäre für die Hintergründe zur Vereinheitlichung der Lehrämter an den Schulen

zu sagen. Der „Einheitslehrer“ ist doch zumindest auch eine *berufspolitische Ideologie* — man sollte dies doch nicht nur mit demokratischen und schulsystematischen Idealen retouchieren! Dies gilt ebenso für eine bestimmte Begründung der Gesamtschule, wenn man bestehende Schularten als Ausdruck einer Klassengesellschaft disqualifiziert. Wer hindert eigentlich heute wen, die Realschule oder das Gymnasium zu besuchen, sofern er die entsprechenden Leistungsvoraussetzungen vorweist? Und was stünde dem entgegen, daß in der für alle Schüler gemeinsamen verbindlichen Vorschul- und Grundschulzeit alle nur erdenklichen Mittel und Wege zu jedweder Kompensation eingesetzt werden, um chancengleiche Startgerechtigkeit für den Übertritt in eine weiterführende Schule zu ermöglichen? Und warum sollte nicht die Möglichkeit bestehen, die Durchlässigkeit zwischen den derzeitigen Schularten noch vielseitiger zu verbreitern? Wie auch immer eine Diskussion zwischen Pro und Contra über die Gesamtschule geführt werden mag, mit jenen Gründen allein, wie auch mit bisherigen Erfahrungen und Praktiken, läßt sich Gesamtschule nicht begründen. Ist der schulischen Demokratisierung wirklich schon Genüge getan, wenn alle Schüler unter einem Dach unterrichtet werden? Aber sind nicht „Stufen“, „Züge“ in einer Gesamtschule auch schon wieder über- und unterprivilegierende Unterscheidungs-„Klassen“? Ohne jede Unterscheidung und Abstufung in einer geistigen und leistungsgebundenen Skala geht es offenbar nicht. *Geistige Bezüge und Vermögen lassen sich auch in Demokratien nicht demokratisieren, sofern man darunter nicht eine konformistische Einebnung verstehen will*. Wenn man andererseits den Stufenlehrer schafft und dann gleichzeitig die Gesamtschule verhindern will, so ist das eine schulpolitische Paradoxie.

Nach Verlautbarungen des *Deutschen Gewerkschaftsbundes* soll die integrierte Gesamthochschule allen Arbeitnehmern offenstehen. „Die Qualifikation erweist sich“ — wie es hier heißt^{46a)} „im Studium“. Danach sind die herkömmlichen Voraussetzungen der Reifeprüfung, die durch vielfache und auch teilweise fragwürdige Sonderwege ersetzt werden können, ohnedies keine Bedingung

^{46a)} Vgl. FAZ vom 23. 7. 1973.

mehr für dieses Hochschulstudium. Baukastensysteme und nur fachspezifische Voraussetzungen ersetzen jedoch keine organischen Bildungssysteme. Wenn bis dahin die Gymnasien als *berufsvorbereitende*, nicht aber nur als *berufskundliche* Bildungsstätten galten, so bedeuten jene Vorschläge im Grunde die Verabschiedung der gymnasialen Grundbildung als Fundament für das Hochschulstudium. Dessenungeachtet muß der oben bezeichnete Vorschlag geradezu als absurd erscheinen, es sei denn, man meint eine leistungsnivellierende *Gesamt-Volkshochschule*. Doch solche Anliegen werden ja von den Flügeln dieser Zeit emporgetragen, in der das Geistige weithin vom Management, von Gruppeninteressen, vom Mythos der Zahl und des Gleichheits-Prestiges, von organisatorischer Verplanung abgelöst wurde. Was für die Bildungsinstitutionen insgesamt gelten kann, daß sie mangels fundamentaler inhaltlicher Zielgesichtspunkte weithin zu Wissenschaftszentren mit Warenhauscharakter wurden, gilt nicht zuletzt für die Universität und die wissenschaftliche Hochschule. Ob man nicht ehrlicher hier von berufskundlichen Fach-Hochschulen im abgestuften Ausbildungsverband mit massenmäßigen Fertigungsmethoden sprechen sollte? Soll nur studiert werden, damit mehr produziert wird?

Eine in diesem Zusammenhang zu erhebende aktuelle Frage betrifft die *Akademisierung* von Berufen, die schon nach ihrem Ausbildungsgegenstand keinen gültigen Bezug zur wissenschaftlichen Qualifikation aufzuweisen vermögen. Die dadurch bedingte Aufwertung von neuen „Hochschulen“ muß eine Nivellierung und Entwertung dessen bedeuten, was bis dahin als „wissenschaftlich“ galt. Gleichzeitig aber ist die nachhaltige Tendenz erkennbar, den Hochschullehrern die Restbestände ihrer grundgesetzlich garantierten Freiheit unter der Firmierung von zeit- und gesellschaftsbedingten neuen Hochschulgesetzen offen oder versteckt durch staatlich-obrigkeitliche Kompetenzanreicherung aufzuheben, die Universitäten nur noch zu Ausbildungsstätten für funktionale Berufsgruppen, die Hochschullehrer aber zu weisungsgebundenen Ausbildungsfunktionären im Gruppenverband zu degradieren. Die Universität und mit ihr ihre Dozenten werden gewiß in hohem Maße dem Dienst an der Gesellschaft verpflichtet sein müssen, ohne jedoch nur ‚Befehlsempfänger‘ von gesellschaftlichen Machtträgern zu sein, sofern eben dieses Gesellschaftliche zudem noch verpflichtenden

Normencharakter beanspruchen könnte und damit die Freiheitsgarantie des Hochschullehrers aufzuheben geeignet wäre. Denn Universität ist nicht nur eine Funktion der Gesellschaft, auch nicht nur ein arbeitsteiliger Großbetrieb im gewerkschaftlichen Verband. *Letzthin wird die Universität, auch noch in der berufswissenschaftlichen Ausbildung, freie Stätte des freien Geistes sein — oder aber sie gerät in die Linie der Schulungsburg für gelenkte Berufe mit mittelbar oder unmittelbar gelenkten Ideologien* ⁴⁷⁾. In der freien Wissenschaft geht es um die Wahrheit, im parlamentarischen Staat geht es letzthin um die Mehrheit, die nicht immer die Wahrheit zu bedeuten braucht. Wahrheit aber ist nicht eine Funktion der Gesellschaft, sondern der menschlichen Existenz ⁴⁸⁾.

Wissen und Wissenschaft sollen an der Universität nicht nur in sich verschlossene Ziele bleiben; sie sollen ebenso einen je sittlichen Wert anzeigen, der die Person-Findung ermöglicht; sie sollen an der Universität nicht ohne Bezug zum künftigen Beruf bleiben ⁴⁹⁾. Allein mit massenmäßigen Ausbildungskursen wird die Universität heute einer ihrer wesentlichen Aufgaben beraubt, der wissenschaftlichen Forschung und einer dieser entsprechenden Lehre — es sei denn um den Preis eines oft nicht mehr verantwortlichen „Kompromisses“. Wenn das zudringliche Problem des Massenstudiums und neuer Erfordernisse einer industriellen Arbeitswelt neue Formen und Wege der beruflichen Ausbildung geboten erscheinen läßt, so wäre zur Rettung der Universität als Universität eine *institutionelle Unterscheidung und Trennung* von wissenschaftlichen Forschungs- und Lehrstätten und nicht-wissenschaftlichen Bildungsstätten *dringend geboten* gewesen. Doch das Gegenteil ist der Fall. Das Konzept der Gesamthochschule, worin „wissenschaftlich“ und „quasi-wissenschaftlich“ und „nicht wissenschaftlich“ in gleitenden „Stufen“ ineinanderfließen, muß das Ende der Universität bedeuten, was heute von maßgebenden

47) Vgl. Verf., Idee und Verantwortung der Universität, in: Universität und moderne Welt. Ein internationales Symposium, hrsg. und mitverfaßt von R. Schwarz (1962), S. 139—205; ders., Situation und Krise der heutigen Universität, in: DUZ 1/1965; ders., Freiheit und Verantwortung des Hochschullehrers, in: Integritas. Geistige Wandlungen und menschliche Wirklichkeit, hrsg. von D. Stolte und R. Wisser (1966), S. 480 ff.

48) Vgl. K. Ulmer (Hrsg.), Die Wissenschaften und die Wahrheit (1966).

49) Vgl. Verf., Wissenschaft und Bildung, S. 208 ff.

Seiten aus ideologischen Gründen auch beabsichtigt ist. Dann aber sollte man daneben — wie anderswo — zumindest Universitäten höheren Grades errichten, wenn nicht die Forschung in staatliche und privatwirtschaftliche Forschungsinstitute abwandern soll und wenn die Universitäten und die Hochschullehrer ohne das Fundamentale der Forschung nicht ihre „Höhe“ sehr bald verlieren sollen. Die Wege dahin sind schon frei und eifrig praktiziert.

Im Zuge des Gestaltwandels des Wissens wurden Wissen und Wissenschaft zu pragmatischen Größen, deren Stellenwert nur noch in der Brauchbarkeit sich fixiert. Forscher und Dozenten wurden zu Funktionären, zu Produzenten brauchbarer Richtigkeiten. *Information* und *Dokumentation* sind das, was heute „Bildung“ heißen könnte: Information als Vermittlung von Wissensstoffen und Tatsachen als „Richtigkeiten“. Die Sache tritt an die Stelle der Person. Man lebt dabei von der Illusion, daß es tatsächlich eine objektive Information gäbe, die am ehesten im Teamwork und vom Apparat vermittelt wird. Zwar wird mehr denn je von „kritischer Rationalität“ gesprochen. Es wird aber nicht gefragt nach dem Kriterium, nach dem Richtbild, nach dem Maßstab dieser Kritik. Auch jene neue kritische Rationalität und jene Informationen leben von je fixierten Vorentscheidungen des Lebensverständnisses. Die immer wiederholte These von der objektiven Information gehört doch eher in das Reich der ideologischen Märchen. Genau dies aber ist unsere Situation, die das Menschliche durch den Apparat, auch im Wissenschaftsbetrieb, zu ersetzen und abzulösen begonnen hat.

Jene verbreitete Haltung, die durch die *Übertragung naturwissenschaftlicher Denkformen und Methoden auf die Geisteswissenschaften, die Kultur- und Gesellschaftswissenschaften wie auf die Lebensmodelle und Lebensformen überhaupt* sich als die Wissenschaft schlechthin zu bestätigen sucht, ist mit der Ersetzung des Qualitativen durch das Quantitative die ebenso fundamentale wie eindimensionale und unkritische „Umstrukturierung“ überhaupt. Die vermeintlich restlose Ausschaltung des Wertproblems aus dem Erkenntnisverfahren und seinen Ergebnissen ist das folgenreiche Mißverständnis jener Wissenschaftsidee. Denn es gibt keine „reinen“ Tatsachen, es gibt immer nur schon je gedeutete Tatsachen, deren vorzeichenhafte Deutung auch kritisch niemals ganz überschritten werden kann, wo es um letzte Stellungnahmen, das heißt um

Sinnbezüge und Maßstabsgebundenheit geht. Uns scheint dabei, daß jene positivistische Wissenschaftsauffassung mit ihrer unbefragten Zerspaltenheit in sinn- und wertneutrale „Fortschritte“ als notwendige Folge einer ebenso „schizophrenen“ menschlichen Existenzleere, eines „existenziellen Vakuums“, zu deuten bliebe. Hier nun halten wir wirklich an der Grenze ganz anderer Bereiche und Wirklichkeiten. *Haben doch heute die Positionen des Wissenschaftsverständnisses fast den Gewißheitsgrad von Glaubensüberzeugungen angenommen, die jeweils ihre fundamentale Lebensüberzeugung dokumentieren.* So tief greift also das Problem um die heutige Universität, in dessen spiegeligem Brennpunkt sich der unbewältigte Lebenshintergrund unserer Zeit gültig abzeichnet⁵⁰⁾.

Wenn man die Frage stellt, ob die Universität als solche heute noch einen Stellenwert hat, so bliebe nur die Antwort: Die Universität, sofern man damit auch Bildungsvorstellungen verbindet, ist längst nicht mehr am Leben. Was heute noch lebt, ist der Versuch zur Organisation von höheren Berufsschulen, wobei über das jeweilige Fach hinaus der Mensch als Mensch und damit die Menschenbildung kaum noch Ansätze zur Verwirklichung zu finden vermögen — und dies im Namen einer sach- und fachgerechten „reinen Objektivität“. Schon vor fast fünfzig Jahren hat Max Scheler diese noch moderne These vertreten: „Kleine Gelehrte ohne Weltkontakt und leere Intellektualisten, denen unverdautes und im Berufe unanwendbares gelehrtes Wissen im Bauche klappert, verlassen so in Menge die Universität. An Wissen reich, an *Stellungnahmen-Können* und *Verantwortlichkeits-* und *Mitverantwortlichkeitssinn* ... arm — das ist der Eindruck, den unsere die Universität verlassende akademische Jugend leider so oft dem objektiven Auge macht.“⁵¹⁾

Gesellschaftliche Gruppen suchen über die politischen, staatlichen, wirtschaftlichen Kräfte ihre Auffassungen über Zweck und Aufgabe der Hochschulen zur Geltung zu bringen. Danach habe die Hochschule in einer östlichen Terminologie „nach Art und Umfang meßbare und bestimmbare gesellschaftliche Aufträge“ zu erfüllen, die besonders in der

⁵⁰⁾ Vgl. Verf., *Wissenschaft und menschliche Existenz*, in: *Menschliche Existenz und moderne Welt*, Teil I, S. 87—130.

⁵¹⁾ *Universität und Volkshochschule*, in: M. Scheler, *Die Wissensformen und die Gesellschaft*, Ges. Werke, Bd. 8, Bern 1960², S. 392.

Fertigstellung und Bereitstellung von Berufsnachwuchs als Techniker, Juristen, Lehrer usw. bestehen, also allein in der Produktion von Funktionären mit bestimmten Kenntnissen und Fertigkeiten, ganz abgesehen von den Aufträgen zur industriellen Verwertung bis zur Kriegswaffe. Eine solche reine „Berufs- und Materialideologie“ des „Hochschulbedarfs“ weiß nichts mehr und will auch nichts mehr wissen von Bildungsbezügen der Universität. Diese *Funktionalisierung der Hochschule* ist seit langem im Gange, ohne daß dabei bemerkt würde, in welchem Maße die Unterschiede zu östlichen Hochschulideologien bereits gefallen sind. Steht nicht im Osten und im Westen bei jenen Diktionen die Plansoll-Erfüllung von Hochschulen und Hochschullehrern allein noch Pate, jedoch mit dem Unterschied, daß in westlichen Pluralismen keine fundamentale bzw. weltanschauliche Ausrichtung mehr vorhanden ist? Fast entmutigend muß dann die Feststellung erscheinen, daß kein Massenstaat, kein Sozialstaat bisher den Versuch unternommen habe, „die Bildung nicht seinen kalten Bedürfnissen unterzuordnen“, wobei aber immer die Überzeugung von der Unmöglichkeit, in einem solchen Staate Menschen zu bilden statt auszubilden, vorausgeht⁵²⁾.

Andere Kapitel, die den Menschen als Menschen betreffen, gelten weithin als noch geduldete, überholte Residuen, die in dem Wissenschaftsbegriff der naturwissenschaftlichen Gesetzlichkeit und Verifizierbarkeit keinen gültigen Stellenwert mehr finden. Mit anderen Worten: *Der Mensch als Subjekt ist aus der Wissenschaft verbannt, es sei denn, er werde noch als Objekt von Forschungsvorhaben benötigt.*

Jene Befürchtung ist bedrängend, wonach die in den Schulen propagierte Lernziel-Ideologie an der Universität gravierende Folgen haben muß, wenn das Studium und damit notwendig auch die Forschung nur auf die didaktische Ausrichtung, Auswahl und Beschränkung abzielt. Denn Wissenschaften müssen von der Sache her wie auch im Hinblick auf den menschlichen Existenzbezug systematisiert werden, nicht aber nur von Vermittlungsproblemen und Ausbildungsfragen. *Eine angestrebte totale Didaktisierung müßte den Tod einer unabhängigen Forschung und Lehre be-*

deuten, sofern nur noch das didaktisch „Wertbare“ Forschungs- und Lehrgegenstand würde.

Grundsätzlich bleibt uns in dieser Stunde die Frage: Sollen Hochschulen und Universitäten, die einst Zentren des geistigen Lebens waren, von denen auch die kulturellen und politischen Kräfte ihre Impulse und ihren Richtungssinn erhielten, heute diese Triebkräfte nur politischen oder gesellschaftlichen Gruppen überlassen? Das Hochschulamt ist belastet mit der Verantwortung eines eminent politischen Auftrages: in der hier noch garantierten Freiheit der Idee und des Wortes den Wirkungsanspruch fundamentaler Richtbilder in der Gesellschaft zur Geltung zu bringen. Dies bedeutet, daß dem Wissenschaftler nicht nur die Aufgabe zufallen kann, Tatsachen zu finden und „auf Bestellung“ dem öffentlichen Raum bereitzustellen, sondern daß zugleich die *Sinn- und Wertperspektiven seiner Ergebnisse und die Zielrichtung ihrer Verwirklichung* verantwortlich auch schon dem universitären Raum zugehören. Ob dieser dazu fähig ist? Aber sind denn andere, etwa die Politiker, Gesellschafts- und Wirtschaftsfunktionäre, Generäle und Journalisten, eher dazu befähigt — nur weil sie gerade die Macht haben? Sitzen wir heute nicht alle in demselben Boot, das über der Bodenlosigkeit unserer Existenzsituation noch keine neuen Ufer eines neuen tragenden Lebensbewußtseins in Sicht hat? *Aber haben solche Gedanken im politischen Raum überhaupt einen zentralen Stellenwert?* Und wer hat schon ohne einen Partei- oder Kommunikationsapparat überhaupt noch die Möglichkeit zu einer regulierenden Intervention. Wer heute nicht organisiert ist, das heißt also auch „Linientreue“ beweist, hat keinen Geist mehr zu haben. Ist das nicht autoritäre Manipulation?

Offenbar sucht man einen Hauch von *Universitas* der Universität dadurch noch zu retten, daß man heute von organisch zusammengehörenden Fachbereichen — anstelle von Fakultäten — spricht. Doch *Universitas* ist nicht nur mit organisatorischen, administrativen und gesetzlichen Methoden zu gewinnen. Sie hat weit tiefere Begründungen: Wenn in der Gegenwart der Verlust der inneren Einheit des Menschen als einer strukturellen Einheit im Hinblick auf die Sinn- und Lebenszusammenhänge als *das* bezeichnendste Phänomen angesprochen wird, wenn schließlich der Hochschullehrer oft genug nur noch von einem „geistigen Existenzminimum“ hinsicht-

⁵²⁾ J. Fischer, Versuch über die Wirkungen massenstaatlicher und sozialstaatlicher Tendenzen auf das Hochschulwesen, in: DUZ 6/1960, S. 8.

lich seiner „universellen Fundierung“⁵³⁾ lebt, d. h. auch im Hinblick auf interdisziplinäre Wert- und Sinnbezüge seines Fachgebietes, so bliebe zu sagen: Wahre geistige Existenz ist doch nur dann gegeben, wenn der innere Abstand genügend groß ist, um die Horizontfragen, die übergreifenden Fragen als Sinnfragen zu erreichen. Ohne das Bewußtsein um den sinngebundenen Ort einer Einzeldisziplin im Ganzen der *Universitas* gibt es wohl hohe Gelehrsamkeit, aber keine eigentlich geistigen Bezüge. Für den Lehrbetrieb bedeutet dies: das bewußte Aufspüren jener „Ansatzstellen“ in *jedem* wissenschaftlichen Fachgebiet, aus denen heraus für den Studierenden erst die Entscheidungen und Stellungnahmen zu den letzten übergreifenden als den überfachlichen Fragen möglich werden können⁵⁴⁾. Hierzu der Chirurg *Ferdinand Sauerbruch*⁵⁵⁾: „Heute haben die Wissenschaften und insbesondere die Medizin ihre Grenzen wieder entdeckt, und beide suchen nach Fäden, die sie mit einer übergeordneten Weltanschauung verbinden ... Hier liegt eine Aufgabe, deren Lösung höher zu werten ist als alle Fachleistungen.“ — Ob ein solcher Optimismus heute wirklich begründet ist?

Die in hohem Maße bildungspolitische Frage ist nicht, ob der Mensch sklavisch dem Fortschritt der Wissenschaft zu dienen hat, sondern ob die Wissenschaft der echten Entfaltung des Menschen zu dienen vermag. Diese *Vorentscheidung* scheint notwendig, sollen nicht die Rollen des Menschlichen vertauscht werden. Wenn das Bewußtsein um ein in jener Richtung fixierbares Bild der Wissenschaft verlorengelassen ist, ist auch die abendländische Universität verloren — trotz aller neuen Universitäten. Schon im Jahre 1923 hat *Werner Jaeger*⁵⁶⁾ die Frage erhoben: „Wozu erhalten wir den menschlichen Leib, wozu erbauen wir Maschinen und häufen Mittel über Mittel, wenn wir an den Zweck selbst nicht mehr glauben, an die Entfaltung des höheren Lebens im Menschen?“

⁵³⁾ H. Thielicke, Das Schlagwort von der Hochschulreform (Ms. des NWDR, 1958).

⁵⁴⁾ Vgl. Verf., *Universitas und Universität* — sind sie heute überholt?, in: DUZ 12/1969; ders., *Prinzipien einer interdisziplinären Forschung*, in: DUZ 24/1971; ders., *Theorie einer interdisziplinären Wissenschaft*, in dem vom Verf. unter Mitwirkung von 40 Fachgelehrten hrsg. „Internationales Jahrbuch für interdisziplinäre Forschung“, Bd. I/II, (W. de Gruyter) Berlin/New York 1974.

⁵⁵⁾ Das war mein Leben (1956), S. 447 f.

⁵⁶⁾ Stellung und Aufgabe der Universität in der Gegenwart, in: *Humanistische Reden und Vorträge* (1960²), S. 86.

Die Diskussionen um die Universitäten neuen Typs bleiben also im Vorfeld stecken, wenn man meint, mit Änderungen der Organisation, des Studienbetriebes, der Neugliederung diese Aufgabe schon bewältigt zu haben. Der Ruf nach neuen Universitäten zeitigte dann auch in den als fortschrittlich fixierten Programmen gar keine wesentlich neuen Perspektiven. Jene Rezepte reichen doch allein nicht aus, um Wissenschaft und Universität einen neuen tragenden Sinn zu geben. *Man muß eben zuerst wissen, was eine Universität strukturell ist und sein soll, dann erst kann man sie auch gesetzlich formulieren.* Gewiß aber ist sie wesentlich und strukturell mehr als eine Höhere Fachschule oder ein gesellschaftsrevolutionäres Kaderfeld, mehr auch als ein herrschaftsabbauender „Demokratisierungsprozeß“, wobei in einem rechtsfreien Raum jene das Herrenwort führen wollen, die selbst noch um das wissenschaftliche Buchstabieren bemüht sind. *Wilhelm von Humboldts* Konzeption von Wissenschaft und Bildung ist anachronistisch — obwohl man oft heute nur den halben Humboldt kennt! Allein die auch heute ebenso gültige zentrale Frage nach den möglichen Funktionen und Zusammenhängen von Wissenschaft und Bildung bzw. von Bildung durch Wissenschaft⁵⁷⁾ ist in der bundesdeutschen Hochschulpolitik, in den neuen weithin staatsautonomen, weder forschungs- noch bildungsfördernden Hochschulgesetzen nicht einmal mehr angesprochen worden. *Die Perspektive einer Hochschul-Bildung bleibt also jetzt leer und wird in die Requisitekammer überholter Wissenschaftsbegriffe verwiesen.* Die Frage nach den Bezügen von Wissenschaft und menschlicher Existenz wird nicht gestellt. Über das Gesellschaftliche kommt man nicht hinaus. Denn mit dem Menschen als Menschen kann man nichts mehr anfangen in einer polit-ökonomischen Ausbildungswelt. Gewisse stereotypische Vokabeln wie Wissenschaft, Bildung, Mündigkeit usw. in Präambeln solcher Gesetze wirken als Alibi für ein Vakuum in Fragen, mit denen im Grunde jede Besinnung über eine Hochschulgesetzgebung erst beginnen sollte. Bildung wurde hier zu einem Fremdwort, das — wenn es überhaupt als Feigenblatt vorkommt — nicht mehr übersetzbar erscheint, weil offenbar jeder Zugang zu der inneren Problematik als zu den existentiellen Sinnbezügen der

⁵⁷⁾ Zur Kritik der These von H. Schelsky (*Bildung in der wissenschaftlichen Zivilisation*, a. a. O., S. 122 ff.) vgl. Verf., *Wissenschaft und menschliche Existenz*, a. a. O., S. 105 ff.

Universität, Hochschule, Wissenschaft und Studium verlorengegangen ist. Wer Wissenschaft als Prozeß des Fortschritts der Gesellschaft, der Emanzipation, der Selbst- und Mitbestimmung besitzt, der — so würden heute die „Zahmen Xenien“ Goethes abzuwandeln sein — hat auch die neue Religion.

Sollte es wirklich zwischen der „Einsamkeit und Freiheit“ einer den Geschäften des Tages

enthobenen Hohen Schule und dem pragmatischen Verwertungsprinzip im Sinne von Universitäten als Produktionsfabriken für tagesgerechte Information und rentable Dokumentationsspeicher keine wissenschafts- und bildungstheoretische und damit keine entsprechende bildungspolitische Ortsbestimmung mehr geben? Wäre dies nicht das ebenso fatale wie ehrliche Eingeständnis eines existentiellen Leerlaufs?

IX. Woran glauben wir eigentlich wirklich noch?

Was sich heute abzeichnet, ist ein Kampf der Interessen, der Mächte, der Klassen. Bildungsinstitutionen als Bedarfsdeckungsfabriken für Wirtschaft, Technik, Verwaltung usw.? Oder als Kampffeld für die befreiende Emanzipation zu einer herrschaftsfreien Gesellschaft? Oder als Befestigung für kulturelle, weltanschauliche und parteipolitische Positionen? Oder Schule und Hochschule im Verständnis einer neuen globalen Humanität technologischer Prägung, das heißt ohne Bezug zur Sinnfrage der Existenz? Oder Schule und Hochschule mit Bildungszielen, die „das Klasseninteresse der lohnabhängig Arbeitenden“ (GEW) zu berücksichtigen haben?

Immer zielten Bildung und Ausbildung auch auf Neuorientierung, Veränderung. Dies war immer zugleich geistes- und kulturgeschichtlich wie gesellschaftspolitisch bedingt. Das Neue an der heutigen Situation scheint der Ernst und die Radikalität zu sein, mit der Bestehendes im Bildungskanon und Lebensregister kritisch und auch notvoll in Frage gestellt wird. Zum anderen aber ist eine besondere Merkmaligkeit jene Brutalität, mit der ein gesellschaftlich-ideologischer Umsturz in Szene gesetzt wird, zugleich mit der Parole einer bildungspolitischen Demokratisierung der Massen. Beides zielt auf *Befreiung*. Das eine von der Last unzeitgemäßer Traditionen, das andere von der Unterdrückung der vielen durch Kapital und Macht der wenigen. Beides kann Legitimität beanspruchen, sofern nicht eine Versklavung der Person und des Gewissens betrieben wird. Das Experiment der Moderne ist die *Demokratisierung der Kultur*. Dies wäre eine Neuigkeit in der Geschichte. Das Experiment wird der Fragezeichen nicht entbehren.

Wir leben heute weithin in einer existentiellen Bodenlosigkeit. Ein Vakuum in fundamentalen Lebens- und Sinnfragen markiert weithin die Intelligenz — auch an deutschen Hochschulen —, eine weltanschauliche Situation, die einem neuen Mythos des 20. Jahrhunderts offene Türen bietet. Die aggressive Dynamisierung, der Ruf nach permanenter Bewußtseinsveränderung, nach ständigem Autoritätsabbau, der Schrei nach dem Neuen um jeden Preis scheinen uns Merkmale einer Flucht nach vorn zu signalisieren. Der Leerlauf der Fortschrittsideologie lähmt. Maßnahmen gibt es heute genug. Die Welt, auch die wissenschaftliche Welt, erstickt geradezu in Organisation, Management, statistischen Dokumentationen — auch in den Bildungsplanungen. Allein auf den Maßstab für diese Maßnahmen käme es mehr denn je heute an, in einer progressiv sich überschlagenden Welt, die zwar in einem Leerlauf des Automaten „Kultur“, den man sich gebaut hat, über ungeheure Mittel verfügt, die aber nichtsdestoweniger um den Sinn dieser Mittel nicht mehr weiß. Mit der Verwandlung der Welt in ein unendliches Netz von Kausalitäten und Prozessen wird die eine Frage gar nicht mehr gestellt: zu welchem sinngebenden Endzweck dies alles sein soll. Was das heißt? Es heißt: daß in Kausalitäten, nicht in gewissenhaften Verantwortungen gedacht wird. Menschen werden im Zeichen des Fortschritts heute zu psychischen und soziologischen Automaten degradiert — und sie fühlen sich dabei ganz wohl. Wird ihnen doch eben jene persönliche Verantwortung abgenommen durch das Kollektiv, das verschiedene Gestalten annehmen kann. Dem theoretischen, aber weltanschaulich fundierten Atheismus des Ostens entspricht ein zumindest praktischer

und geheimer Atheismus oder Nihilismus des Westens ⁵⁸⁾).

Eine Nation, eine Kultur, wir alle leben von jener geistigen Welt, welche eine geistige Elite gestern und heute geschaffen hat — in den Denkleistungen, in der Kunst, in der Religion, in der Technik jedweden Bereichs. Geist aber hat sein Maß am Ethos. Vom Ethos aber lebt und mit dem Ethos stirbt auch die Kultur. Und dies genau betrifft die heutige kritische Lebensfrage unserer Bildung als das Fundamentale unserer humanen Existenz.

Doch menschliche Existenz ist innen leer geworden; die Moralen bieten keinen Halt mehr. Das Unbehagen an dieser Zeit greift nach der Emanzipation, der Befreiung von äußeren und inneren Unfreiheiten, wie nach einem Erlösungsmythos. Offenbar aber kommt eine traditionsbezogene Bildungsbemühung über

⁵⁸⁾ Zum Ganzen unserer Situation vgl. Verf., Die Zukunft des Menschen als Problem und Aufgabe heute, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, Nr. 51—52 vom 21. 12. 1968, S. 3—62.

überlieferte Bildungsreste in bezug auf Bildungsinhalte und Bildungsziele nicht mehr hinaus. Diese Welt lebt von Relikten aus Humanismen verschiedener Prägung, aus der Beschwörung einer Integration ihrer Lebensstufen in die technische Welt. Religiöse und überkommene weltanschauliche Maßstäbe und Fundamente für Bildungsziele und Inhalte stehen weithin wie museale Kulturmonumente und konventionelle Lebensformen im Raum, wie privat neben den heute bedrängenden Problemen und dem erdrückenden Lebensgetriebe. Dies sagt nichts aus über Gültigkeit und Ungültigkeit solcher Maßstäbe, wohl aber über ihre mangelnde Wirkmächtigkeit — nicht zuletzt infolge unglaubwürdiger Praktiken. Über einem solchen Hintergrunde gewinnen die Bildungskämpfe einen dramatischen Charakter. Auf allen Fahnen aber sollte die gewissentliche Frage stehen: Woran glauben wir eigentlich wirklich noch, wenn wir Bildungspläne machen? Und was ist das eigentlich heute — die Bildung, welche die Politik wirklich meint, wenn sie Bildungspolitik macht?

Benno von Wiese: Der Schriftsteller und die Politik

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 51—52/73, Seite 3—20

Der Aufsatz behandelt in seinem ersten Teil das Verhältnis des Schriftstellers zur Politik im Antagonismus von Bewußtsein und Realität. Linksintellektuelle Autoren und ihre Theorien (Wellershoff, Baumgart) bzw. ausgesprochen marxistische (Enzensberger, Weiss) werden beispielhaft herangezogen, um zu erörtern, wie sich heute der Schriftsteller zur „Gesellschaft“ und zur „Veränderung der Gesellschaft“ auf jeweils typische Weise verhalten kann. Der zweite Teil beschäftigt sich mit den Tendenzen zur Kollektivierung, wie sie im „Autorenreport“ und im Schriftstellerverband gefordert werden. Die Frage, ob es keine von der Politik freie Bereiche der Kultur geben kann, wird kritisch erörtert und im Gegensatz zu anderen Auffassungen bejaht. Ein Rückblick auf das Wirken der Gruppe 47 und die früh Verstorbenen (Eich, Celan, Bachmann) grenzt die vorausgegangene Literaturperiode mit ihrer stärkeren Betonung des Ästhetischen und Artistischen gegen den Trend zur Politisierung in den 60er Jahren und heute ab.

Der dritte Teil wendet sich dem Gebiet der politischen Lyrik, dem „öffentlichen“ Gedicht (Hilde Domin) zu und versucht zu zeigen, daß auch hier auf dichterische Formgebung nicht verzichtet werden kann. Die Grenzen und Gefahren einer rein gesellschaftspolitischen Einstellung werden angedeutet, der schillernde Begriff der „Politisierung“ innerhalb der Literatur wird näher differenziert. Der vierte Teil gipfelt in einer kritischen Analyse von drei Preisreden: vom Nobelpreisträger Heinrich Böll, vom Büchner-Preisträger Peter Handke und vom Nobelpreisträger Alexander Solschenizyn, um an diesen Beispielen nachzuweisen, wie ambivalent und zwispältig das Verhältnis des Schriftstellers zur Politik auch in unserer Zeit noch ist.

Richard Schwarz: Bildungspolitik ohne Bildung?

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 51—52/73, Seite 21—46

Wenn Bildung verstanden wird als ein wert- und sinnbestimmtes Geschehen am ganzen Menschen, als die kritische Gewinnung von Maßstäben für das Lebensverständnis und das Handeln, also als eine strukturelle „Formung“ der Persönlichkeit über dem Hintergrunde einer Kultur-, Wert-, Gesellschafts- und Arbeitswelt, so hat Bildung in heutiger Bildungspolitik kaum einen Stellenwert. Die Kategorien des Wissens, der Selbst- und Mitbestimmung, des Nutzens reichen hier nicht aus. An solchem existentiellen Defizit leidet ebenso die Curriculum-Forschung, wo fundamentale Fragen nach jenen übergreifenden Bildungsaspekten ausgespart bleiben, zugunsten von Lernbezügen für pragmatische Effektivität. Nicht gefragt ist das Problem einer neuen Theorie der Bildungswelt, eines Minimalkonsens von Wertbezügen. Bildungspolitik wird nur gesellschaftspolitisch oder formal gesteuert, wobei der Pluralismus als Alibi für eine angebliche Formalität fungiert.

Das Spannungsfeld von Humanität und Technik, Kultur und Arbeit, Allgemeinbildung und Berufsbildung soll allein durch neue pädagogische Konzepte gelöst werden, obwohl hier gar nicht die Pädagogik primär in Rede steht, sondern zwei entfremdete „Lebenssysteme“ und Lebensverständnisse. Durch Integration von Schulsystemen, durch integriertes Lernen kann man jene „Dualität“ aber nicht harmonisieren, höchstens beide Systeme, das Gymnasium und die Berufsschule in ihrer spezifischen und notwendigen Eigentlichkeit verlieren. Allein mit zweifelhaften Begabungstheorien, gesellschaftspolitischen Rastern, wie Chancengleichheit, Prestige- und Privilegiendenken sind keine „formalen“ Rahmenpläne für neue Strukturen im Bildungswesen zu gewinnen. Was hier in Sicht kommt, ist der auch durch die Bewältigung der Massen an Schule und Hochschule kreierte Einheitsschüler, Einheitslehrer, Einheitsprofessor. Mit der „Umfunktionierung“ der Universitäten, jenem ärgerlich-bürgerlichen Relikt, zu Gesamthochschulen wird die Unterscheidung von wissenschaftlich, quasi-wissenschaftlich, unwissenschaftlich aufgehoben. Universitäten werden zu disziplinierten und politisierten Fachhochschulen mit einem Warenhauscharakter von Wissen — Bildung hat hier mit Bildungspolitik nichts mehr zu tun, wo oft genug Gesinnungstüchtigkeit anstelle von Leistungstüchtigkeit tritt. Dabei ist die gesellschaftliche Relevanz alles — die Person wird zum Teil im „Prozeß“. Bildung aber ist eine Funktion des Menschen, nicht nur der Gesellschaft und der Gesellschaftspolitik.

Ein Vakuum in existentiellen Wert- und Sinnfragen markiert die Situation. Emanzipation als Befreiung von der Last unechter Traditionen und von der Unterdrückung der vielen durch Kapital und Macht der wenigen — beides kann legitim sein. Humanistische Bildungsreste tragen nicht mehr ohne übergreifende Maßstäbe als Bildungsziele. Was also ist das heute, die Bildung — in der Bildungspolitik?