

VON GEPLANTER UND LITERARISCHER BILDUNG EINFÜHRUNG IN DIE HISTORISCHE DEKLINATION DES BILDUNGSBEGRIFFS

von *Dietrich Harth*

In den letzten Jahren hat die bildungsplanerische Aktivität der westlichen Länder ein erstaunliches Ausmaß erreicht. Es zeichnet sich darin nicht nur ein verstärktes Interesse der Industrienationen an der Anhebung des Qualifikationsstandards ab, ein Interesse, das einem rücksichtslosen ökonomisch-militärischen Wettbewerbsdenken zu entspringen scheint, sondern es liegen darin auch neue, nicht unbedenkliche Möglichkeiten der politischen Einflußnahme und Verhaltenskonditionierung, die in den Stand setzen, gesellschaftliche Konfliktpotentiale sowohl freizusetzen als auch einzudämmen. Die folgenden Bemerkungen können nur knapp andeuten, wie die Entwicklung im Ausbildungssektor mit den gesellschaftlichen Strukturen, Bedürfnissen und Wertvorstellungen verknüpft sind. Sie werden zunächst aktuelle Trends der Bildungspolitik zusammenfassen, um dann rückblickend in groben Zügen die Veränderungen des Bildungsbegriffs nachzuzeichnen wie sie sich im Vergleich mit den verbreiteten Erwartungen an die Qualifikation der wissenschaftlich ausgebildeten Intelligenz darstellen. Der besonderen Rolle der technischen Intelligenz und dem ihr in der Auseinandersetzung mit der literarischen Intelligenz zugeschriebenen Selbstverständnis werden einige Beobachtungen gewidmet, die schließlich überleiten zu den Fragen, die heute im Rahmen einer ästhetisch-literarischen Bildung aufkommen.

1 Tendenzen der aktuellen Bildungsreform

Im Jahre 1970 wurden Empfehlungen zur Reform des Ausbildungssektors publiziert, die bedeutende gesellschaftspolitische Perspektiven beinhalten.¹ Allein die Tatsache, daß die Instanzen der Bildung und Ausbildung zum Ansatzpunkt der Gesellschaftsreform auf der Grundlage

planifikatorischer Entscheidungsprozesse werden sollen, versteht sich nicht ohne weiteres von selbst. In solchen sozialen Verbänden, deren Wirtschaftsbasis agrarischer Natur ist, fehlt der Zwang zur allgemeinen Sozialisierung des Wissens und der organisierten Formen lebenslangen Lernens und Umlernens für alle. Technisches Wissen und gesellschaftliche Arbeit gehen erst in der Neuzeit eine Verbindung ein, aus der in immer kürzeren Abständen mit Notwendigkeit Voraussagen über die Machbarkeit der Lebensordnungen und Innovationsmodelle für die Zukunft entwickelt werden. In der Gesellschaft des europäischen Altertums z. B. blieben Wissen und Arbeit einander fremd. Unberührt von der Sphäre der gesellschaftlichen Reproduktion, weil sicher auf ihr ruhend, konnte sich die Bildung einer ‚bürgerlichen‘ oder ‚aristokratischen‘ Schicht innerhalb einer geistigen, künstlerischen und religiösen Lebensform entfalten. Erst der am Ende der Manufakturperiode sich vollziehende Übergang von handwerklichen und landwirtschaftlichen Produktionsweisen zu industriellen Herstellungsformen nötigte den traditionellen Bildungsinstitutionen allmählich solche Wissensgebiete auf, die die technischen und kognitiven Voraussetzungen der Arbeitsprozesse theoretisch aufbereiten und methodisch einüben. Mit dem Maß der wissenschaftlichen Durchdringung der Produktionstechniken wurden bestimmte, inzwischen dominierende Bereiche der Wissenschaften selber zu neuen Produktivkräften. Ihnen ist nicht nur jener Erkenntnisvorlauf zu danken, ohne dessen Aussichten die Hoffnung auf tatsächlich verbesserte Lebensbedingungen nichtig wäre; sie haben sich mittlerweile den alten Bildungsidealen gegenüber so sehr verselbstständigt, daß sie nun ihrerseits zu Götzen einer neuen Ideologie zu werden drohen. Um so sorgfältiger sind daher alle Reformversuche zu prüfen, die an jener Stelle den Hebel ansetzen wollen, wo nach dem herrschenden Selbstverständnis der Gesellschaft die allgemeinen Grundlagen nicht nur für spätere Leistungen am Arbeitsplatz, sondern auch und zumal für verantwortliches politisches Handeln gelegt werden. An diesem Ort, in der berufsspezifisch noch undifferenzierten Schulbildung, sollen nach dem Willen mancher Reformvorschläge, von denen die weitestgehenden hier grob zusammengefaßt seien, folgende Veränderungen stattfinden:

- längere Pflichtschulzeit (Vollschulzeit bis zum 16. Lebensjahr);
- früheres Intelligenz- und Sprachtraining (Vorschulerziehung);
- Einschränkung der Auslesefunktion der Schule zugunsten der Leistungsförderung (Einführung der Orientierungsstufe; nach Qualifikation differenzierender Unterricht);

- Einführung der Gesamtschule als einheitliches soziales System mit funktionaler (nicht hierarchischer Gliederung), die auch spätere Wahl innerhalb verschiedener Ausbildungsgänge ermöglicht;
- Erleichterung des Zugangs zum Hochschulstudium (Abbau sozialer Diskriminierung);
- stärkere Praxisbezogenheit der wissenschaftlichen Ausbildung (Baukastensystem: Wechsel zwischen Studium und beruflich orientierten Praktika);
- Weiterbildung im Sinne ‚rekurrenter‘ – von Fall zu Fall wiederkehrender – Kontaktstudien, Fortbildungskurse usf.

Schon bei der Aufzählung dieser Punkte wird deutlich, daß die Bildungsgeschichte des einzelnen nun nicht mehr von ‚gewachsenen‘ Traditionen und existentiellen, rational unergründlichen ‚Erlebnissen und Begegnungen‘ abhängen soll, sondern von Bedingungen, die in einem radikalen Sinn als planbar und machbar angesehen werden. Der Optimismus solcher Entwürfe verblüfft gleichwohl. Ist doch die totale Instruktion noch keine Garantie für eine zielorientierte Evolution. Doch von einem freilich ungenannten Ziel scheint der bescheidene Konsens der Planer zu zehren, ein Konsens, der zudem häufig genug den bestehenden politischen Dissens in organisatorischen ‚Lösungen‘ zum Verschwinden bringt. Darauf kommen wir noch zu sprechen und wollen an dieser Stelle nur anmerken, daß gegen die euphorische Planung einer neuen Produktionsform organisierten Lernens bereits der Protest sich regt. Er reicht bis zur Forderung, die Schule als gefährliches Werkzeug der Gesellschaftsingenieure abzuschaffen. Heute ist diese Form des Widerspruchs fast schon ein selbstzerstörerisches Mittel der Zivilisationskritik: der Entwurf einer umfassenden Organisation bringt die radikale Ablehnung bestehender Institutionen hervor, die geplante Anpassungsstrategie den überschwänglichen Widerstand. Auf der Strecke bleibt die politische Argumentation. Ist das ein Zeichen für das Gefühl der Ohnmacht und Angst derer, die von den Planungsentscheidungen ausgeschlossen werden, denen das Recht der demokratischen Mitwirkung und Kontrolle verweigert wird?

In einer komplexen, arbeitsteilig zersplitterten und am politischen Pluralismus orientierten Gesellschaft ist die Übereinstimmung in bestimmten Zielvorstellungen gewiß nur in unbefriedigender Allgemeinheit zu erreichen. Die in der Gesellschaft der BRD kürzlich aufgekommene Tendenz, sich selber in Frage zu stellen, hat darüber hinaus die gesellschaftspolitischen Gegensätze verschärft, so daß in der allgemeinen Debatte über Bildungsnormen das, was heute vom Staat in Auftrag

gegeben und als Empfehlung veröffentlicht, morgen bereits durch Gegenvorstellungen erschüttert wird. Der Staat sucht seinerseits – einem immanenten Trägheitsgesetz folgend – die Kontinuität des einmal Geplanten zu sichern. Machtsprüche und autoritäre Eingriffe werden dann leicht zum geläufigen Instrumentarium der Politik und gefährden die gerade erst entdeckten Möglichkeiten der offenen Konsensbildung.

Als ein Dokument pluralistischer Konsensfindung kann der „Strukturplan für das Bildungswesen“ gelten, den die Bildungskommission im Deutschen Bildungsrat 1970 vorgelegt hat. Trotz ihres Staatsauftrags versteht sich diese Kommission als „Reflex der Gesellschaft“², und diesem Selbstverständnis entspricht die Kompromißformel, die sie als gemeinsamen Nenner der in ihr vertretenden unterschiedlichen Meinungen glaubt verantworten zu können: „Das organisierte Lernen soll für alle wissenschaftsorientiert sein. Auch wird es nicht länger zu rechtfertigen sein, einer allgemeinen eine nur berufliche Bildung gegenüberzustellen. Das Lernen soll den ganzen Menschen fördern. Dazu gehört, daß jeder das Lernen erlernt. Das soziale System des Lernens soll in allen Bildungseinrichtungen dazu führen, daß die für das Zusammenleben erforderlichen Verhaltensweisen erworben werden.“³ Diese normativen Sätze dokumentieren das auf Ausgleich bezogene Meinungsprofil des Gremiums: Die aus der bürgerlich-neuhumanistischen Bildungstheorie entlehnten Topoi vom ganzen Menschen und Lernen des Lernens gehen scheinbar bruchlos in die Sprache der sozialen Verhaltenslehre ein. Ihrer ursprünglichen Bedeutung zum Trotz, auf die weiter unten zurückzukommen ist, decken die alten Vorstellungen aber nur die formalen Bestimmungen dessen, was man im Blick auf die Berufsstruktur adaptives und mit Rücksicht auf die gegebene Sozialstruktur integratives Verhalten nennt. Mit der Beschränkung der Bildung auf die Organisation von Lernprozessen wird einerseits der Schein zerstört, daß solche Prozesse sich naturwüchsig am einzelnen vollziehen. – Ein Indiz dafür bietet etwa auch die von der Kommission zitierte Begabungsforschung, die ihren Untersuchungsbereich von den natürlich, nämlich genetisch tradierten ‚Anlagen‘ auf die sozialen Determinanten des Intelligenzerwerbs verschoben hat. – Andererseits entsteht der Verdacht, daß die pragmatistische Verengung der Bildungsfragen auf solche der Organisation nur die Verfestigung der Sozialisationsvorgänge unter der einzigen Voraussetzung gegebener Sozialformen zuläßt. Die neuralgischen Punkte hat H.-J. Heydorn in ideologiekritischer Absicht herauspräpariert. Seine Einwände richten sich vor allem gegen – den funktionalistischen Ansatz, der eine perspektivische Überschrei-

- tung des gegebenen Zustandes nicht zuläßt;
- die damit verknüpfte Abwendung von der Geschichte: der Strukturplan weckt den Schein einer absoluten Konzeption ohne Alternativen;
 - die Reduktion der Bildung auf Konditionierungsverfahren, die alle inhaltlichen Fragen der Fähigkeit zur Anpassung an vorgeformte Rollenmuster unterordnet.⁴

Unter solchen Gesichtspunkten betrachtet, erscheint der Plan als Symptom einer auf bloß technische Zweckrationalität ausgerichteten Formierung unserer Wirtschaftsgesellschaft, wie sie im letzten Jahrzehnt bereits zum Gegenstand fundierter kritischer Analysen geworden ist.⁵

Um so dringender stellt sich die Frage, wie die Kritik im Rahmen der Planungsentscheidungen wirksam werden kann. Politische Kooperations- und Mitbestimmungsformen werden wohl in dem Maße notwendig, in dem der Bedarf an immer weiter ausgreifenden Organisationsprozessen steigt. Auch dies ist eine Erscheinung, die mit der Vergesellschaftung des bürgerlichen Lebens seit dem achtzehnten Jahrhundert aufs engste zusammenhängt. Aber die aufgeklärten Theorien des Fortschritts haben die Notwendigkeit einer politischen Kontrolle noch nicht unter Beweis stellen müssen, da nach damaligem Selbstverständnis die Idee der Aufklärung durch Vernunft mit dem Vertrauen in die natürliche Entwicklung der politisch-sozialen Lebensbedingungen zum Besseren hin zusammenfiel. Heute muß die Aufklärung eines zum Mittel ökonomischer Rentabilitätsberechnungen herabgekommenen Begriffs der Rationalität dessen Vernunftgehalt erst wieder freilegen. Damit wird vor allem jener Bereich wissenschaftlichen Denkens und Handelns angesprochen, der im „Strukturplan“ als Orientierungsrahmen für die Organisation von Lehr- und Lernprozessen gesetzt wird. Neben der pragmatischen Forderung nach politischer Kontrolle in den bildungsplanerischen Entscheidungsinstanzen, eine Forderung, die selber erst über den Weg der Ausbildung politisch kompetenter Mitglieder der Gesellschaft voll realisiert werden kann, ist mithin den Wissenschaften die selbstkritische Besinnung auf die in ihrem Tun wirksamen praktisch-politischen Implikationen abzuverlangen. Hier ist nicht die kurzgeschlossene Einheit von wissenschaftlicher Theoriebildung und politischem Handeln gemeint, die für den Vernunftbegriff einer reflektierenden Wissenschaft auch keinen Sinn hätte. Der widerspruchsvolle Zusammenhang selbst, der zwischen Theorie und Praxis besteht, muß dem wissenschaftlichen Denken zum Gegenstand werden. Wissenschaft kann so auf einen Begriff der wägenden Vernunft verpflichtet

werden, der zur Aktualisierung der in ihm aufbewahrten Idee *vernünftiger Praxis* hindrängt. Albrecht Wellmer hat im Anschluß an Habermas dem wiedergewonnenen Gehalt dieses Begriffs die folgende Erläuterung gewidmet: „Kritische Vernunft, die in der Selbstreflexion der Wissenschaften zur Geltung kommt, steht der durch sie anzuleitenden vernünftigen Praxis nicht ebenso gleichgültig gegenüber wie technische Rationalität der durch sie angeleiteten technischen Praxis: kritische Vernunft muß auf die Initiierung vernünftiger Praxis drängen. Ihr Interesse an Aufklärung ist identisch mit dem praktischen Interesse am Wirksamwerden solcher Aufklärung. Eine Wissenschaft, die sich diese ihr zugrunde liegende Dimension kritischer Vernunft zu eigen gemacht hat, kann sich ihrer politisch-moralischen Verantwortung für einen Fortschritt der Gesellschaft in der Organisation politischer Freiheit und der Sicherung personaler Existenz nicht entledigen. Sie bleibt *kritische Wissenschaft*, solange die gesellschaftlichen Zustände der in der Wissenschaft beschlossenen Idee vernünftiger Selbstbestimmung widersprechen.“⁶

Es ist leicht einzusehen, daß ein so verstandenes Interesse an Aufklärung sich nicht in innerakademischen Bildungsgängen erschöpfen kann. Vielmehr bedarf es, um wirksam zu werden, der Vermittlung mit jenen organisierten Sozialisationsprozessen, die im „Strukturplan“ allzu eng den gegebenen Verhältnissen angepaßt werden. Ein Lernen, das sich am oben umschriebenen Begriff einer „kritischen Wissenschaft“ orientiert, stände inhaltlich und formal dem Ziel einer demokratischen Gesellschaftsverfassung näher, in der die Chancengleichheit nicht nur in dem diesseits der Arbeitswelt gelegenen abgeschirmten Raum der Bildungsinstitutionen zur Geltung käme. Daher scheint es notwendig, den Grundsatz der Chancengleichheit, der auch im Bildungsbericht '70 der Bundesregierung als oberstes gesellschaftspolitisches Ziel der Reform genannt wird, durch eine weitergehende Bestimmung zu ersetzen. Wie allgemein auch immer solche Normvorstellungen ausfallen mögen, sie kennzeichnen doch die politischen Ziele derer, die sie vertreten. So kann z. B. ein sozialdemokratischer Kultusminister, begünstigt vom Kulturföderalismus, in entschiedenerer Weise als die Bildungskommission die Halbherzigkeit einer politisch verwaschenen Allgemeinheitsformel vermeiden:

„Die allgemeine Zielvorstellung, das oberste Lernziel, kann sich in unserer Gesellschaft nur auf die Verwirklichung von Demokratie beziehen. In diesem Sinne meint die allgemeinste Lernzielformulierung, die mit dem Stichwort ‚Emanzipation‘ umschrieben wird:

- Gleichheit der Bildungschancen als Chance der Entfaltung von Fähigkeiten, Neigungen und Interessen trotz soziokulturell bedingter Ungleichheit am Beginn des organisierten Lernprozesses in der Schule,
 - mehr Mündigkeit für den Bürger, mehr Urteilsfähigkeit, mehr selbstverantwortliches Handeln im Sinne der Verwirklichung von Demokratie gemäß dem Verfassungsauftrag des Grundgesetzes.“⁷
- Soll eine so formale Übertragung politischer Normen auf die allgemeinen Lernziele in konkrete Projekte übergehen, so sind freilich noch bedeutende Anstrengungen zu machen, an denen nicht nur die Planungs- und Investitionsinstanzen, sondern vor allem die Erziehungswissenschaften und didaktischen Disziplinen verantwortlich zu beteiligen wären

2 Politische Forderungen und liberale Ideen von Kant bis Nietzsche

Die zitierten Äußerungen offizieller bildungspolitischer Instanzen deuten bereits an, wie schwierig die Vermittlung zwischen den konservativen und den auf prospektive Änderungen zielenden gesellschaftlichen Gruppen sein mag, die für Reformen im Ausbildungssektor verantwortlich zeichnen. In der neueren Erziehungswissenschaft wird dieser Konfliktzone nicht von ungefähr besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Es ist nur konsequent, wenn heute die traditionsgebundene geisteswissenschaftlich ausgerichtete Bildungstheorie von einer sozialwissenschaftlich fundierten Lerntheorie abgelöst wird. Während die alte Pädagogik des geisteswissenschaftlichen Typus dem Staat die Rolle des Vermittlers zwischen den divergierenden Gruppeninteressen in der Gesellschaft zugestand, um *gegebene* Bildungsinhalte möglichst wirksam aufzubereiten und in das Verhalten der Heranwachsenden umzusetzen, geht die moderne Lerntheorie schon im Ansatz von der Revision der überkommenen Lern- und Bildungsziele aus. Da sie den oft ideologisch verkrusteten Zusammenhang zwischen geltendem Wertsystem und bildungspolitischen Entscheidungen zu durchschauen vermeint, erhebt sie den Anspruch, wissenschaftlich begründet und rational lenkend in diese Praxis einzugreifen.⁸ Eine Voraussetzung für das Gelingen dieses Vorhabens liegt in dem heute gefährdeten Rechtsanspruch der Wissenschaft auf Rationalität, den sie wohl nur wahren kann, wenn sie

sich auf den oben zitierten Zusammenhang zwischen „kritischer Vernunft“ und „vernünftiger Praxis“ besinnt. Dazu hat die Erziehungswissenschaft um so mehr Anlaß, als ihre Erkenntnisse und methodischen Lehranleitungen über die allgemeine und fachbezogene Didaktik allmählich in alle, zumal die lehrerbildenden Disziplinen eindringen werden. Neue Probleme wissenschaftsimmanenter und -politischer Art gehen mit dieser Verlagerung der Interessen auf Fragen der Lehrbarkeit einher, die hier nicht ausführlich diskutiert werden können. Nur auf zwei Punkte, die im Rahmen unserer Überlegungen liegen, sei an dieser Stelle noch hingewiesen:

1. Bildungs- und Wissenschaftspolitik lassen sich nicht trennen. Denn die vom Staat bzw. von bestimmten gesellschaftlichen Gruppen initiierten Reformprozesse im Ausbildungssektor bedürfen nicht nur solcher Informationen und Handlungsmaximen, die den Maßstäben wissenschaftlicher Rationalität standhalten, sie wirken auch in tiefgreifender Weise auf die Erkenntnisziele und Organisationsformen der Wissenschaften selber zurück.
2. Die Wissenschaften müssen ihren Anspruch auf Rationalität wahren, indem sie die unvermeidlichen Konflikte mit Staat und Gruppen der Gesellschaft in offener Form auszutragen suchen. Denn sie bilden heute den einzigen Ort jenes Denkens, das nicht nur konkrete Lebensmodelle zu entwerfen vermag, sondern auch die Mittel ihrer Realisierung erforscht und empirisch kontrolliert.

Daß diese Punkte nur im Rahmen einer demokratisch verfaßten Wissenschaftsorganisation einen sinnvollen Rückhalt finden, zeigt mit aller Schärfe die in den 60er Jahren aufgebrochene Auseinandersetzung um die Hochschulreform. „Autonomie“ – soweit von ihr noch sinnvoll die Rede ist – kann nicht durch wissenschaftspolitische Enthaltensamkeit gesichert werden; im Gegenteil: zeigen doch die hier und da vom Staat lancierten Versuche, über die Hochschulgesetzgebung einzugreifen, daß die Wissenschaft ihren kritischen Impetus verliert, wo sie ihr Recht auf Selbstorganisation und Selbstbestimmung in politischer Apathie preisgibt. Eine praktische Möglichkeit zur Korrektur dieser Fehlhaltung liegt, so scheint es, in der Einbeziehung bildungs- und wissenschaftspolitischer Gehalte in die allgemeinen und fachspezifischen Lern- und Forschungsprozesse.

Sind die Wissenschaften, wenn es um Produktivität und Reform in den sozialen, politischen und ökonomischen Ressourcen geht, nicht mehr wegzudenken, so haben sie nicht bloß ihre Pflicht als Produzenten erwünschter und staatlich abrufbarer Informationen zu erfüllen, vorab

steht ihnen das Recht auf Kritik und Kontrolle zu, von dem sie mehr denn je Gebrauch zu machen haben. Ihr *Bildungsinteresse* muß sich auf die politischen Bedingungen ihres Erkenntnis- und Handlungsspielraums ausdehnen. Hierin liegt wohl der tiefste Unterschied zu jenen Hoffnungen auf eine Verbindung von Aufklärung und Staatsräson, wie sie von liberalen Denkern im achtzehnten und neunzehnten Jahrhundert vorgebracht wurden. Das Zusammenspiel von Bildung, aufgeklärter Staatsräson und Verbesserung der ganzen Lebensordnung hat etwa Kant noch völlig unter der Kategorie des Fortschritts abhandeln können. Sein liberaler Standpunkt verwies ihn auf einen „weltbürgerlichen Zustand“, in dem einst eine frei und total entfaltete Menschlichkeit von allen gelebt werden würde. Als Mittel, dieses Ziel zu erreichen, empfahl er eine Bildung, die gerade jenseits der vom alten Staat geförderten Kunst und Wissenschaft die „moralisch-gute-Gesinnung“ der Bürger als den Ursprung sittlichen Handelns aktivieren sollte.⁹ Freilich sah er die Wirkung einer solchen Bildung nur dann garantiert, wenn sie von dem evolutionär sich fortbildenden Staat wieder in Regie genommen würde: „Das ganze Maschinenwesen dieser Bildung hat keinen Zusammenhang, wenn es nicht nach einem überlegten Plane der obersten Staatsmacht und nach dieser ihrer Absicht entworfen, ins Spiel gesetzt und darin auch immer gleichförmig erhalten wird; wozu wohl gehören möchte, daß der Staat sich von Zeit zu Zeit auch selbst reformieren und, statt Revolution Evolution versuchend, zum Besseren beständig fortschreite.“¹⁰

Der Gedanke, daß zum Besseren hin verändert werden muß, was ist, hat sich dem aufklärerischen Fortschrittsoptimismus emphatisch eingepreßt. Andere grenzten aber die Eingriffsmöglichkeiten des Staates scharf von der autonom gedachten Sphäre der Bildung ab. So hat Wilhelm von Humboldt in seinen *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* die Meinung geäußert, es „müßte (...) die freieste, so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung des Menschen überall vorangehen. Der so gebildete Mensch müßte dann in den Staat treten und die Verfassung des Staats sich gleichsam an ihm prüfen. Nur bei einem solchen Kampf würde ich wahre Verbesserung der Verfassung durch die Nation mit Gewißheit hoffen (...)“¹¹ Bildung des Menschen, das hieß für Humboldt aber *ästhetische Bildung*. Gerade nach Kants Bestimmung der interesselosen Kunstanschauung, die er in der *Kritik der ästhetischen Urteilskraft* (1790) vorgelegt hatte, war es möglich, das Kunstwerk als Idol der in einem Zustand des harmonischen Gleichgewichts

befindlichen rationalen und sensorischen Kräfte zu betrachten. Das Ideal der ausgewogenen Formen des Denkens, Fühlens und Handelns wie des „ganzen Menschen“ war so nur in der Kunst zur Erscheinung zu bringen, und wer es zu verwirklichen suchte, der war auf sie als Gegenstand der Selbstbildung angewiesen.^{11a} Diese Ansicht enthielt, so fremd sie heute auch anmuten mag, immerhin den wahren Kern, daß die ungezwungene Ausbildung des Ganzen, die gleichwertige Entfaltung aller Vermögen des Einzelnen zur „Persönlichkeit“, nur in einem von Politik und Gesellschaft freien Raum, nämlich in dem der ästhetischen Erfahrung gedacht werden konnte. Auch Humboldt meinte damit nicht die Flucht in den Ästhetizismus, da er die ästhetische Bildung als Voraussetzung für die gelungene Teilnahme am bürgerlichen Leben ansah, die ihm freilich durch nichts anderes ersetzt werden konnte. Sein harmonisch sich bildender „Mensch“ sollte der bessere „Bürger“ werden, der den Staat schließlich nötigte, an seiner neuen Qualität sich zu modifizieren.

Bei allen Unterschieden stimmen die Positionen Kants und Humboldts darin überein, daß Staat und Gesellschaft Mängel aufweisen und der Verbesserung bedürfen. – Der Reflex der französischen Revolution ist hier spürbar. Aber die Hoffnung wurde auf allmählichen Wandel gesetzt, nicht auf den „gallischen Sprung“, der, wie Schiller meinte, dem Deutschen nie glückte. – Bildung als Antriebskraft umfassender Reformen wies ja, wie wir sahen, für beide über die Sphäre eines im engeren Sinne kultivierten Lebens hinaus. Nach Humboldt sollte sie jene mit sich und andern in Harmonie lebende „Persönlichkeit“ formen, an deren ethischer Qualität letzten Endes die politische Verfassung zu messen war. Diese Vorstellung schlug sich auch in den Ansichten über die *Organisation der wissenschaftlichen Anstalten* (1810) nieder, von denen die deutsche Universität einige ihrer wichtigsten Grundsätze genommen hat: *Autonomie* gegenüber dem Staat, *Einheit von Forschung und Lehre* und *Bildung* durch Wissenschaft. Die Freiheit der Wissenschaft von praktischen Zwecken und staatlicher Bevormundung wurde indes nicht verlangt, um die theoretischen Köpfe in Selbstgenügsamkeit versinken zu lassen. Vielmehr hielt sich auch hier die Hoffnung auf Besserung der politischen Praxis an die vermittelnde Kraft der Bildung. „Denn“, so schrieb Humboldt, „nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um, und dem Staat ist es ebenso wenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu thun.“¹² Nach dieser Auffassung mußte das freie und ungezwungene Zusam-

menwirken der Forschenden und Lehrenden den dynamischen Erkenntnisvorlauf der Wissenschaften in den Willen und die Handlungsfähigkeit einer geistig und sittlich gebildeten Elite übertragen. Die so konzipierte Gemeinschaft denkender und kommunizierender Gelehrter konnte noch mit einem Begriff von Wissenschaft zusammengedacht werden, dessen philosophische Einheit das bereits drohende Auseinanderbrechen der Einzeldisziplinen zumindest der Idee nach aufhalten sollte. Humboldts Vorstellung von einer interdisziplinären „Wechselwirkung“ der Methoden mit dem Ziel, „Wissenschaft als solche zu suchen“¹³, wurde indessen rasch von der fortschreitenden Entzweiung zwischen den bildungsbezogenen und den auf technisches und monologisches Wissen spezialisierten Disziplinen eingeholt.

Die industrielle Revolution des neunzehnten Jahrhunderts veränderte die Szene, und mit ihr wandelten sich die Bildungsinstitutionen und die an sie herangetragenen Wertvorstellungen. Die ideale Einheit von Wissenschaft und Bildung, die ihre Bedeutung für die Praxis gerade in der Ferne von zweckrationaler Instrumentalisierung zu wahren gedachte, ging unter den ungestümen Forderungen nach mehr und wissenschaftlich qualifizierter Berufsausbildung bald vollends in die Brüche. In den Schriften der Kulturkritiker las sich „Bildung“ nun als schnöder ‚Bund von Intelligenz und Besitz‘. Es war Nietzsche, der 1872 in einer Reihe von Vorträgen *Über die Zukunft unserer Bildungs-Anstalten* die „aristokratische Natur der wahren Bildung“ hochzuhalten suchte. Der Begriff ist um diese Zeite bereits negativ besetzt und bezeichnet in der von Nietzsche propagierten Fassung eine private Form der Selbstfindung, die abseits von Staat und Gesellschaft, ja gegen deren Ansprüche den großen und vereinzelt Nonkonformisten hervorbringen sollte, ohne ihn, wie an Humboldts Bildungstheorie zu zeigen war, wieder in das öffentliche Leben zurückzuführen. Ihre klassische Aufgabe, den denkenden Menschen zum moralisch handlungsfähigen Bürger zu machen, schrumpfte auf einen Individualismus zusammen, der die längst bestehenden Klassengegensätze in einem heroischen und gesellschaftsfeindlichen Bild des Einzelnen auslöschen wollte. Scharfsichtig analysierend nannte Nietzsche als Gründe für den Verfall der „Bildung“ ihre Demokratisierung und die Arbeitsteilung in der Wissenschaft.¹⁴ Zu ihrer „Verbreitung“ bemerkte er: „Diese Erweiterung gehört unter die beliebten nationalökonomischen Dogmen der Gegenwart. Möglichst viel Erkenntnis und Bildung – daher möglichst viel Produktion und Bedürfnis – daher möglichst viel Glück – so lautet etwa die Formel.“¹⁵ Mit solchen Worten macht er darauf aufmerksam,

daß Allgemeinbildung bereits in den Dienst der die Produktivität steigenden Ausbildung getreten ist, und mithin nicht nur ökonomische Anforderungen von ihr befriedigt werden, sondern auch die Bedürfnisse nach sozialem Aufstieg. Gegen diese Tendenzen setzte Nietzsche das ganze Pathos einer „klassischen Bildung“, deren anachronistische Unaufrichtigkeit sich indessen an dem Abgleiten seiner Gedanken in den Mythos einer autochthonen „deutschen Bildung“ erwies.

3 Im Widerspruch zu Herrschaft und Arbeit

Die Geschichte des Bildungsbegriffs liest sich als Verfallsgeschichte des Liberalismus, sobald man die reale Entwicklung der industriellen Arbeitsformen mit ihr in Verbindung bringt. Konnte in den liberalen Theorien noch ein politischer Zusammenhang zwischen Bildung und Staatsräson hergestellt werden, so wurde dieser im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts fragwürdig. In Preußen, wo das Bildungswesen schon früh straff organisiert wurde, lag die Kontrolle über Schulen und Universitäten seit dem Allgemeinen Landrecht vom 1794 ganz in den Händen der Obrigkeit. Der Zusammenbruch unter dem Ansturm der napoleonischen Armee verschärfte diese Situation, da der Staat sich nun als Erziehungsanstalt verstand, die neben bürgerlichem Gewerbfleiß und paramilitärischer Zucht auch die nationale Gesinnung – das hieß unter gegebenen Umständen: Untertanengehorsam – zu fördern gedachte. Nach 1848 und dann wieder 1871 griff die Regierung rigoros in die Gestaltung zumal des Geschichts- und Deutschunterrichts ein, um über die positive Darstellung des Staates und über eine unpolitische Gesinnungskultur der unbedingten Loyalität ihrer Untertanen sich zu versichern.¹⁶

Auch in der Theorie konnte die politische Ordnung längst nicht mehr garantieren, was die Ideale der Aufklärung einst versprochen hatten. Vershoben sich doch die Probleme des Fortschritts im materiellen wie moralischen Sinne mit der Entstehung des Industrieproletariats von der politischen auf die Sphäre der Sozialordnung. Gesellschaftstheorien entstanden und nicht zuletzt Wirtschaftstheorien, die den Fortschritt von seiner Verpflichtung an die allgemeine Verbesserung des Lebens entbanden und auf die eigentümlichen Ziele partikularer Klassen- und Gruppeninteressen verwiesen. Auch Bildung wurde in diesen Funk-

tionskreis gezogen. Für das Industriebürgertum wurden Kapitalbesitz und ‚Kulturfähigkeit‘ nahezu identisch, wobei private ‚Bildung‘ in dem von Nietzsche inkriminierten Sinn als glänzende Devise eines sozioökonomisch herausgehobenen Status ausgestellt wurde, während die ‚Volkserziehung‘ eine Aufgabe des Staates blieb.

Folgenreich war die offene Einbeziehung der Bildung in die Gesellschaftspolitik. Im *Staats-Lexicon* von Rotteck und Welcker las man noch 1837, daß ‚Bildung‘ und bürgerliche Freiheiten nur unter einer liberalen Regierung zusammen gedeihen. Doch unter dem Einfluß des in Preußen herrschenden Berechtigungswesens wurde die höhere Schule zu einem disziplinarischen Ordnungsfaktor, da der Staat über sie die Auslese loyaler Beamter zu regulieren suchte. Auf der andern Seite übte die Regierung mit Hilfe der Volksschulen eine nicht zu unterschätzende Kontrolle über die politischen und sozialen Interessen der Arbeiterklasse aus. Die ‚soziale Frage‘ und die aus ihr hervorgehende Arbeiterbewegung, die schließlich eigene Bildungsvereine gründete, konnten an diesem Zustand wenig ändern. Ja als Reaktion sah sich der Staat veranlaßt, zwischen 1889 und 1892 die Schulen ausdrücklich in seine Unterdrückungspolitik gegen Sozialismus und Kommunismus einzuschalten. Die Selbstorganisation der Arbeiterschaft hat zwar ihrerseits dem Bildungsgedanken stets Raum gegeben, da früh die Emanzipation von der restriktiven Gesinnungsschulung der öffentlichen Bildungsinstitutionen als eine Bedingung der Selbstaufklärung begriffen wurde. Gleichwohl blieb die Verbindung von Bildung und politischem Kampf, wie sie in der berühmten Rede ‚Wissen ist Macht – Macht ist Wissen‘ (1872) des Sozialdemokraten Wilhelm Liebknecht anklingt, stets prekär.¹⁷

Diese knappen Hinweise auf die Veränderungen in Bildorganisation und -politik im Rahmen des im neunzehnten Jahrhundert sich vollziehenden gesellschaftlichen Strukturwandels müssen hier genügen. Sie lassen immerhin erkennen, daß die zunehmende Komplexität der sozialen Ordnung den authentischen Gehalt des Bildungsbegriffs, den Heydorn ‚als schon vollzogene Emanzipation‘ umschreibt¹⁸, immer mehr verschleißt. Die liberale Hoffnung auf die bewußtseinsändernde Kraft aufklärerischer Bildung wird von Marx auf den Boden der Tatsachen verwiesen. Bereits um die Mitte des Jahrhunderts analysiert er in der *Deutschen Ideologie* den Zusammenhang zwischen Industrialisierung, Bildung und Aufhebung der Entfremdung. Bildung bleibt hier am prospektiven Gehalt der Überwindung von Staat und Klassengesellschaft orientiert. Ihre Einordnung in die Geschichte gesellschaftlicher Arbeit macht aber bewußt, daß sie nur dann in diesem Ziel aufgehen

kann, wenn sie nicht im Sinne blinder Zivilisationskritik gegen die Entfaltung der Produktivkräfte gewendet wird. Die konservative Bildungspolitik der Folgezeit hat jedoch mit der Einrichtung der Drei-Klassen-Schule (Volksschule, Realschule, Gymnasium) den Gegensatz zwischen der sogenannten höheren, vor allem ‚humanistischen‘ Bildung und dem an der Arbeitswelt orientierten Elementar- und Realienunterricht noch verschärft. So wird der alte Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft allmählich von dem neuen zwischen Bildung und Arbeit überlagert. Heute knüpft die Technokratiekritik an diesen Widerspruch an. Sie wirft den Planenden vor, sich einseitig solchen Zielen des Lernens zuzuwenden, die im beschränkten Rahmen ökonomischer Kostenrechnungen Platz finden. Hier schlage nur die „Qualifikation“ als Produktivitätsfaktor zu Buche, während die von der Bilanz nicht gedeckte Hoffnung auf gesellschaftlichen Wandel, die nur durch eine entschiedene Förderung der „politischen Bildung“ zu konkretisieren sei, einem ziellosen Wirtschaftswachstum geopfert wird. Dieser in der Diskussion unserer Tage so scharf hervortretende Gegensatz zwischen Arbeit und Bildung (im Sinne politischer Aufklärung), wird von den Kritikern technokratischer Gesellschaftsmodelle und -theorien deutlich herauspräpariert. Ihre Analysen der Bildungsökonomie, der Curriculumforschung und der Didaktik verweisen auf die Reduktion des Bildungsbegriffs auf solche Qualifikationsnormen, die fast ausschließlich an wirtschaftlichen Leistungszwecken orientiert sind.¹⁹ Die angeprangerte ‚systemfunktionale Wendung‘ ist freilich nicht erst von heute.

Gegenüber den Ländern des Westens litt die BRD der Nachkriegsjahre unter einem eklatanten technologischen Rückstand, den auch die mit politischen Hintergedanken gestiftete Amerikahilfe nicht so rasch wettmachen konnte. Das überalterte Bildungssystem, das nach den gescheiterten Demokratisierungsversuchen des re-education-Programms restauriert wurde, die Pflege kulturidealistischer Traditionen in der Pädagogik und der innenpolitische Konservatismus hielten die Ausbildungskapazität allgemein auf einem veralteten Stand. In den fünfziger Jahren wurde dieser Zustand in einem die Kulturreichheit der Bundesländer übergreifenden Ausschuß begutachtet und mit einer Reihe von Reformplänen bedacht. Es wurde damals schon bemängelt, daß die Empfehlungen des Deutschen Ausschusses nicht nur weitgehend an dem Modell der Drei-Klassen-Schule und deren sozialer Auslesefunktion festhielten, sondern daß sie auch den Widerspruch zwischen Bildung und Arbeit in ideologischer Weise festschrieben. So wurde in den Reformpapieren die Organisation der Ausbildung nach den Maßstäben

optimaler „sozialer Auslese“ und Leistungsfähigkeit vom Auftrag der „modernen Wirtschafts- und Sozialordnung“ hergeleitet, während man „die Bildung“ davon abhob: „Unbeschadet seiner gesellschaftlichen Funktion soll das Bildungswesen im Rahmen seiner Institution jedem einzelnen die Möglichkeit geben, sich zum Menschen zu bilden.“²⁰ In dieser Unterscheidung zwischen „Ausbildung“ sozial und ökonomisch zu nutzender Fähigkeiten und „Bildung“ des Menschen trat noch einmal die abstrakte Trennung von Individualität und Gesellschaft in Kraft, die einst einem historisch zu rechtfertigenden Bildungsidealismus entsprechen mochte. Dem Begriff der Ausbildung wurde nun der Terminus „Qualifikation“ zugeordnet, dessen enge zweckorientierte Bedeutung in der Bindung an die „Stärke der Streitmacht“ und an die „Größe der Rohstofflager“ sich zeigt.²¹

Einseitig verfolgten diese Empfehlungen somit das Ziel, das Potential eines vor allem ökonomisch verwertbaren Wissens zu erweitern. Die Notwendigkeit, dieses Wissen durch entsprechende sachlich und strukturell zu verwirklichende Lernprozesse in politisch verantwortliches Handeln einzubetten, von dessen Realität die „Lebens- und Leistungsfähigkeit des modernen Staates“ in ganz anderem Maße abhängt als von der ökonomischen Konkurrenzfähigkeit, scheiterte an dem konservativen Gesellschaftsbild der Planer. Ja der Ausschuß verstellte sich mit dem Festhalten an einem theologisch-hermeneutischen Bildungsverständnis den eigenen Reformwillen. So nannte er „gebildet“ den, „der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.“²² Diese Formulierung wird zwar im Text auch auf „Bewußtseinerhellung“ und „Aufklärung“ bezogen, aber von dieser heißt es: „Sie ist nicht das Ziel eines revolutionären Willens und nicht ein Akt der Emanzipation, sondern sie wird zunächst als ein Schicksal erlitten.“²³ Der kritische Sinn des Begriffs wird durch die Verknüpfung mit einer ungreifbaren Instanz verkehrt. Dem Menschen bleibt, soweit er „gebildet“ ist, mithin nur das Vermögen, dieses Fremde zu *vernehmen*. Mit dieser bewußten Abgrenzung von der kritischen Tradition gab der Ausschuß gegen seine eigene Intention zu, daß der von ihm verwendete Bildungsbegriff als Korrektiv eines einseitig am wirtschaftlichen Leistungsstandard ausgerichteten Gesellschaftsmodells untauglich geworden war.

Zählt man Bildung hingegen „zu den Faktoren, mit denen die Gesellschaft zu verändern ist“²⁴, so gewinnt der Begriff eine konstruktive Bedeutung, die in den liberalen Konzepten des vergangenen Jahrhunderts erst jenseits der individuellen Selbstverwirklichung liegen sollte.

Doch spiegeln Begriffskonflikte noch lange nicht die wahren gesellschaftlichen Verhältnisse wider. Bildung ist gerade in den Gesellschaften mit kapitalistischer Wirtschaftsstruktur abhängig von den sozio-ökonomischen Faktoren des Berufs und des Einkommens. Dieser Tatbestand wurde bis zum Ausrufen der „Bildungskatastrophe“ in der BRD der 60er Jahre kaum ernsthaft beanstandet. Erst der Konkurrenzdruck der westlichen Handels- und Bündnispartner hat den Staat als besorgten Bildungsunternehmer auf den Plan gerufen und eine Reihe von Maßnahmen eingeleitet, die heute zu widersprüchlichen Konsequenzen führen. Die Forderung nach mehr Bildung bedeutete – seitdem der technologische Rückstand der BRD als Gefährdung der ökonomischen Leistungsfähigkeit bewußt wurde – vorab mehr Qualifikation für technische Berufe. Durch die Entwicklung der Technologie des Nachrichtenwesens, die zunächst in den USA von Kriegswissenschaft und Militärtechnik vorangetrieben und dann auf den zivilen Bereich übertragen wurde, ist der Bedarf an technisch und wissenschaftlich qualifizierten Arbeitern rasch gestiegen. Sowohl die Produktion wie auch die einer wachsenden Industrialisierung unterworfenen Administration verlangen heute nach einem Dienstleistungstypus, für den eine höhere geistige Qualifikation vorausgesetzt wird als für die Verrichtung manueller Arbeit.

Der Staat, der seine ökonomische Konkurrenzfähigkeit als Voraussetzung für außen- und innenpolitische Stabilität betrachtet, muß daher ein besonderes Interesse für den Ausbildungssektor entwickeln. In der BRD ist das mit Verspätung geschehen und hat eigentlich erst seit Beginn der 70er Jahre zu wirksamen Planungsstrategien geführt. Wenn diese nach der antiautoritären Studenten- und Schülerbewegung, die den Zerfall überholter Bildungspositionen beschleunigte – in den Konflikt zwischen ökonomischen Leistungsdruck und Reformpolitik geraten sind, so ist das keineswegs beklagenswert. Denn wo der Staat stärker in die Institutionen hineindrängt und überkommene Autonomieansprüche beschneidet, da muß die Antwort der Betroffenen in der Forderung nach mehr und wirksamerer Mitwirkung an den politischen Entscheidungen liegen. Konfliktsteigernd wirkten auch im Bildungssektor die innenpolitischen Kräfteverschiebungen der letzten Jahre, an denen sich deutlich die Neigung jüngerer Wählergruppen ablesen läßt, in Staat und öffentlichen Institutionen autoritäre Formen der Fremdbestimmung durch demokratische Formen der Mitbestimmung zu ersetzen. Auch das jahrelange Gerede von der „Chancengleichheit“ hat wohl zur Politisierung der Bildungsprobleme beigetragen, da inzwischen allge-

mein bewußt worden sein mag, daß die mit dieser Parole bezeichnete Ablösung der Bildung von den sozioökonomischen Determinanten der Berufszugehörigkeit und der Einkommensverteilung noch keinesfalls der Vergangenheit angehört. Eine Änderung der Sozialstruktur im Sinne einer gerechten Verteilung realer Lebenschancen läßt sich – soviel mag aus dieser Skizze hervorgehen – nicht allein über Bildungsreformen einleiten. Was aber zur Bildungsreform als deren integraler Bestandteil hinzugehören sollte, das ist jene Demokratisierung der Institutionen, die, sofern sie nicht als repressiv-konformistische Machtstrategie mißverstanden wird, über reguläre Formen des Konfliktaustragens zu einer wirksamen Kontrolle staatlicher Eingriffspolitik werden kann.

Wir haben gesehen, daß das legitime Interesse des Staates an einer Steigerung der „Bildungsproduktivität“ manchen konservativen Widerstand gebrochen und auf diese Weise Liberalisierungstendenzen gefördert hat. Inzwischen mehren sich aber die Indizien für eine Rückbildung der Reformpositionen, wie sie noch vor wenigen Jahren in den öffentlich diskutierten Planungsentwürfen vertreten wurden. Die drastische, ohne Rücksicht auf die besonderen äußeren und inneren Bedingungen der Einzelwissenschaften verordnete Kürzung der Studienzeit, die mit unterschiedlicher Tendenz und Schärfe in den einzelnen Bundesländern drohende Reglementierung der Inhalte und Organisationsformen von Lehr- und Studienplänen sind u. a. Anzeichen für eine sehr enge, pragmatische Auslegung der Bildungsreform. Der Trend zur Rationalisierung unter Aufgabe langfristiger gesellschaftspolitischer Zielsetzungen befestigt darüber hinaus jenen autoritären Anpassungszwang, gegen den der spontane Protest der Schüler und Studenten gerichtet war.

Wo vor allem Funktionstüchtigkeit und berufsbezogenes Arbeitswissen erworben werden soll, da scheint nun endgültig auch der Raum für ‚literarisch-ästhetische‘ Bildung zu schwinden. Daß imaginative Literatur in den Lehrplänen und infolgedessen auch in den Ausbildungsgängen hinter der Beschäftigung mit anderen Gegenständen zurücktritt, ist nicht zu übersehen. Aber das kann gewiß nicht allein als Folge eines zunehmenden Utilitarismus angeprangert werden. Die Gründe sind vielmehr auch darin zu suchen, daß Bildung und Literatur nicht in so selbstverständlicher Weise im abgeschirmten Raum einer ‚ästhetischen Erziehung‘ verschmelzen, wie das einst im bürgerlichen Idealismus angenommen werden konnte. Seit unter Bildung das Erlernen kognitiver und sozialer Fähigkeiten begriffen wird, ist sie nicht mehr das Übungsfeld kulturmeditativer Einstellungen.

Aber auch die vor einigen Jahren aufgekommene Debatte über die „zwei Kulturen“ hat deutlich werden lassen, daß es in erster Linie nicht um die Frage geht, ob zur Lösung der sozialen Probleme ein Plus an literarisch gebildeter oder naturwissenschaftlich-technischer Intelligenz benötigt wird.²⁵ Exakte Wissenschaften und Technologie sind heute soweit, daß von ihnen reale und folgenreiche Lebensverbesserungen erwartet werden können. Doch es gibt ein Defizit an *politischer Aufklärung*, das die friedliche und sozial gerechte Anwendung ihrer Resultate verhindert. Aldous Huxley, der zur Zwei-Kulturen-Debatte mit einer Abhandlung über *Literatur und Wissenschaft* (1963) Stellung nahm, hat diesen Zustand auf die Diskrepanz zwischen der gesellschaftlichen „Erfahrungswelt“ und der wissenschaftlichen „Welt quantifizierter Regelmäßigkeiten“ zurückgeführt und vorgeschlagen, daß die Literatur die Rolle des bildenden Mediums übernehmen soll, das die Normen wissenschaftlicher Rationalität mit denen der sozialen Erfahrung in Übereinstimmung zu bringen hätte. Kann Literatur diesen Anspruch mit den ihr eigenen Mitteln überhaupt erfüllen, sollte der von ihren Urhebern behauptete Freiheitsspielraum einer solchen Bildungsmission geopfert werden; und ist eine Beschäftigung mit Literatur angesichts der drängenden sozialen und politischen Probleme überhaupt noch zu rechtfertigen?

4 *Zur Spannung zwischen Literatur und Praxis*

Auf diese pauschalen Fragen kann an dieser Stelle nur in sehr allgemeiner Weise Bezug genommen werden, da ihrer gründlichen Beantwortung eine Untersuchung über das Verhältnis zwischen ästhetischen und sozialen Normen vorausgehen hätte. Hier folgen daher nur einige fragmentarische Überlegungen, die keinen Anspruch auf systematischen Zusammenhang erheben.

Vom Standpunkt jener imaginativen Literatur, die ihren Begriff gerade in der Abwesenheit praktischer Zwänge findet, läßt sich einwenden, die Fragen seien falsch gestellt. Ja selbst dort, wo Parteilichkeit und Engagement zum inhaltlichen Bestimmungsgrund gemacht werden, ist die Verbindlichkeit eine von außen aufgezwungene, da hier die literarischen Produkte nur zu Bestätigungsinstanzen dessen werden, was mit anderen Kommunikationsmitteln sich wirksamer erreichen läßt.

Daß Kunst nicht mit dem Leben ernst macht, gehört zu ihrer Definition. Die Erwartung der Rezipienten ist davon geprägt. „Lesen ist ein freier Traum“ bemerkt Jean-Paul Sartre in seinen beachtenswerten Ausführungen zur Sache.²⁶ Und hat sich die Gesellschaft nicht ihre eigenen Freizeitinstitutionen geschaffen, in deren Sphäre die konkreten und bedrängenden Anforderungen der leistungsorientierten Arbeitswelt zeitweise durch heruntergekommene Künstlichkeiten zum Schein außer Kraft gesetzt werden, eine schale und bereits ökonomisch ausgebeutete Zerstreung, die besser durch ein freies Spiel der ästhetischen Erfahrung zu ersetzen wäre?

Der Ruf nach Abschaffung der Kunst und Literatur bzw. nach einer autoritär sie gängelnden kulturpolitischen Norm will eben diesen Zustand mit Gewalt ändern. Als Motiv wird geltend gemacht, daß die Kunst ihrer sozial restriktiven Herkunft nach nur die Bedürfnisse einer bürgerlichen leisure-class erfülle, Bedürfnisse zudem, die aus dem Wunschverlangen nach Verdrängung der akuten sozialen Probleme in einem Kompensation spendenden Spiel der Sinne und der Einbildungskraft hervorgehen. Gerade die Trennung zwischen Arbeitszeit und Freizeit gilt unter diesem Aspekt als manipulative Übertragung dieses Bedürfnisses in die Klasse der ökonomisch und kulturell Unterprivilegierten. Die Kulturindustrie treibe sie in die parasitären Gärten der Trivialkunst, die nur den ungehemmten und urteilslosen Konsum kennen. Solche Vorwürfe treffen indes nicht den ganzen Sachverhalt. Gelungene Kunst, die in ihren imaginären Strukturen immer auch die Formen allgemeiner Erfahrung (der Geschichte, der Identität, der sozialen Beziehungen etc.) konkretisiert, kann sich, hat ihre relative Freisetzung von rationalen und praktischen Zwecken einen Sinn, kaum selber gegen den Mißbrauch durch ihre Vermittler und Konsumenten schützen. Da sie selber diese ihre Verkehrsform zu ihrem Inhalt macht – am eindrucksvollsten wohl in *Pop-art* und *Neo-Realismus* – legt sie vielmehr eine ironische Distanz zwischen ihre Gebilde und den Konsumenten: sie suspendiert den traditionellen Kunstgenuß und fordert eine reflektierte Haltung. Von sich aus ist Kunst nicht imstande, Handeln und Verhalten im Sinne sozialer Praxis anzuleiten. Gegenüber einer solchen Instrumentalisierung verhält sie sich indifferent. Allenfalls bestätigt sie im sozialen Verkehr eingeübte Einstellungen – Ablehnung oder Zustimmung – die unbestimmt und beliebig bleiben, solange das nicht ausgebildet wird, was man früher Kennerschaft nannte. Die Fähigkeit zu angemessener Rezeption will gelernt werden und ist infolgedessen eine Sache der Belehrung, die zum Kunstkonsum als dessen Korrektiv hinzutreten

muß. Erst über diesen ‚Umweg‘ wird es möglich, zwischen der Beliebtheit subjektiver Einstellungen und den objektiven Funktionen der im Text enthaltenen außerästhetischen und ästhetischen Werte zu unterscheiden.

Hinter der Forderung nach einer Kunst, die sich politisch festlegt, und der Identifizierung ihrer Wirkung mit sozialen Mechanismen, steht die Neigung, ihr jene Irreduzibilität abzuerkennen, die sie als Gattung der unverbindlichen Zeichenverwendung beansprucht, die weder die Gesetze wissenschaftlicher Rationalität, noch die der ökonomischen Effizienz, noch die der politischen Praktikabilität anerkennt. Wird sie einerseits auf der Grundlage eines schlechten Ästhetizismus, der die Produktivität gesellschaftlicher Arbeit mit der des Kunstentwurfs gleichsetzt, zum propagandistischen Kommunikat verdünnt, so soll sie nach anderer Meinung wiederum über die ästhetische Erziehung das an politischer Aufklärung leisten, was andere Formen der Bewußtseinsbildung versäumen oder nicht zustandebringen mögen. Aber sowohl Ästhetizismus wie politische Erweiterung leiten sich von Positionen her, die die moderne Kunstproduktion längst zu fragwürdigen Traditionsbeständen hat werden lassen. Nicht von ungefähr beharren die Vertreter einer normativen Literaturpolitik auf dem traditionellen Programm des Realismus, das eine Festlegung inhaltlicher Botschaften erlaubt. Wo aber die literarische Produktion, nicht eingeeignet von politischer Zensur, authentische Erfahrungen verarbeitet, schwindet ihr appellierender Charakter zugunsten einer reflexiven Konzentration auf die *Formen* der Wahrnehmung selbst.

Ihr Funktionsbereich entspricht der arbeitsteilig organisierten sozialen Realität, und ihre Wirkung ist partikulär. Von ihr zu erwarten, daß sie aus eigener Kraft den Widerspruch zwischen subjektivem Ausdruckswillen und dem objektiven Verlangen nach unverfälschter Öffentlichkeit der Kommunikation zu überwinden vermöchte, hieße ihr Ende herbeiwünschen. Denn sie lebt im Grunde von diesem Widerspruch. Imaginative Literatur in des Begriffs geläuterter Bedeutung wäre, aus der Perspektive der gegenwärtigen Verhältnisse gesprochen, in einer widerspruchsfreien Gesellschaft zeitvertreibender Müßiggang für alle. Daß die Verhältnisse nicht so sind, darauf machen mit besonderer Impertinenz Literatur und Kunst aufmerksam – und in diesem Spiel liegt ihr Ernst. Eine bestimmte, auf Sprache als Wahrnehmungsmedium konzentrierte Literatur deutet z. B. den Widerspruch an, indem sie durch den immanenten Entwurf eines idealen Lesers auf eine imaginäre Spielart ungezwungener literarischer Kommunikation verweist. Diese

Literatur sucht mit „Gegenworten“ (Paul Celan) Antworten auf sprachliche Entstellungen und auf die verminderte Authentizität in den Beziehungen zwischen Erfahrung und Darstellung zu geben. Sie bewahrt nicht nur die Erinnerung daran, daß Sprache nichts Verhängtes ist, sondern sie zeigt auch, daß man mit der Verfügung über Sprache noch nicht über die *Bedingungen* gebietet, unter denen sie hervorgebracht wird. Das geschieht freilich in Spielformen, die sich, um gegenläufige Bedeutungsbildung und freie Zeichensetzung üben zu können, dem Griff des Herkommens zu entwinden suchen. Mithin treibt Kunst aus der kuranten Sprache jene Strukturen und Gehalte hervor, die ihr immer schon innewohnen, aber in der Situation der Alltagsverständigung verformt, blindlings angewandt oder realitätsgerecht schematisiert werden. Reduktion, Scherz, Paradox, Zitat, Montage, (optische) Verfremdung bezeichnen nur einige der Kunstgriffe, die zwar in der ‚Normalsprache‘ vorkommen, die aber die poetische Sprache bewußt handhabt, um den „Automatismus der Wahrnehmung“ (Viktor Schklowskij) zu stören, den die eingeschliffene Grammatik der Alltagssprache uns aufzwingt und der in der verfälschenden Form sprachlicher wie bildlicher Stereotypen zur Vorurteilsbildung beiträgt. Die Reflexivität der Sprache, ihre erstaunliche Eigenschaft, in *einem* Symbol Vergangenes und Zukünftiges zu verschmelzen, ihre Dialektik des Verbergens und Enthüllens, ihre Beziehung zum Unbewußten, zur kulturellen Überlieferung und ihre prinzipielle Unvollendbarkeit bilden, um einige weitere Merkmale aufzuzählen, ein reiches Repertoire von Möglichkeiten, das im poetischen Sprechen bis zum Äußersten beansprucht wird.

Trifft diese an einige linguistische Grenzbestimmungen anknüpfende Charakteristik, die hier nötgedrungen unzulänglich bleiben muß, auch nur in Maßen zu, so kennzeichnet sie doch den Anspruch auf jene *relative* Autonomie der Literatur, die man früher einmal ‚poetische Freiheit‘ nannte. Wenn dieser Ausdruck auch weiterhin noch für sinnvoll gehalten werden kann, so muß er sich freilich eine Abgrenzung gegenüber traditionellen Bedeutungsgehalten gefallen lassen. Einmal ist der ‚freie Schriftsteller‘ im Sinne des von politischen und ökonomischen Pressionen unabhängigen Individuums heute eine Fiktion. Das gilt nicht nur in solchen Staaten, die eine autoritäre Kulturpolitik begünstigen. Die jüngst veröffentlichte Enquete über die soziale Stellung der Autoren in der BRD macht deutlich, daß die Schriftsteller auf die Dauer ihre begrenzte Immunität gegenüber andern gesellschaftlichen Gruppen nur durch solche Formen der *politischen* Selbstorganisation und Professionalisierung wahren können, die sich mit der vertrauten Vorstel-

lung vom absoluten Individuum kaum vereinbaren lassen.²⁷ Zum andern hat die alte Auffassung von der freien Einbildungskraft als der reinen Quelle des poetischen Weltentwurfs ihre Geltung eingebüßt. Viele Texte haben die Literarisierung der Literatur zum Thema: Die Übersetzung der Welt in Bilder wird als eine Art Programmierung der Phantasie durch Vorgegebenes dargestellt. Anschauliche Beispiele für diese Kunstfigur bieten etwa die letzten Romane Alain Robbe-Grillet's – *La maison de rendez-vous* (1965), *Projet pour une révolution à New York* (1970). Sie knüpfen an die Mythen des Alltags an, an die klischeehaften Bildkomplexe der Plakatwerbung, der Comics und der Massenkommunikation, deren Elemente zu variierenden Spielstrukturen verarbeitet werden, die auf den Transport einer Botschaft Verzicht leisten. Nicht die inspirierte Idee oder die Anschauung eines Ganzen von Natur und Mensch gibt den Anstoß für die Imagination hochstilisierter Welt-Bilder, sondern die von trivialen Bild-Welten in Anspruch genommene Vorstellungskraft spielt mit deren Elementen und nötigt den Leser mitzuspielen. Zum gegenständlichen Repertoire der künstlerischen Produktion zählen in zunehmendem Maß Muster und Stereotypen kollektiven Verhaltens. Die Formgebung bedient sich darüber hinaus der Pluralität der Perspektiven wie sie – um ein weiteres Beispiel zu nennen – Hans Magnus Enzensberger in seinem als Collage komponierten Roman *Der kurze Sommer der Anarchie* (1972) anwendet. Erzählt wird nicht mehr aus dem Horizont einer für das Ganze stehenden individuellen Innenansicht. Der Akteur der Darstellung – im subjektiven wie objektiven Sinn – erscheint als Schnittpunkt der Vor- und Wirkungsgeschichte, abhängig von den Anderen: eine „Legende“ geht aus der Berichterstattung vieler Erzähler hervor. Auch der Leser wird in die kollektive Zeugenschaft einbezogen: er muß kritische Arbeit leisten, Unzusammenhängendes vermitteln und das, was „durch viele Hände gegangen“ ist, seinerseits fortbilden.

Selbst dieser verkürzte Hinweis auf bestimmte Tendenzen, die nicht auf eine Kunstgattung beschränkt sind, mag deutlich machen, wie wenig Literatur heute normativ handlungsorientierend wirkt. Auch wenn ihre engagierten Vertreter einen unmittelbaren praktischen Nutzen in ihren Rechtfertigungsschriften behaupten, so ist er doch kaum empirisch zu erhärten. Literatur lebt selbst dort, wo sie Politik zu ihrem Gegenstand macht, in einem Spannungsverhältnis zur Rationalität der Zwecke und zur realen Praxis, ohne indes einem Irrationalismus verfallen zu müssen, der der sozialen Lebenswelt allein das künstliche Paradies der auf der Flucht vor der Gegenwart ersonnenen Schönheit entgegensetzen

hätte. Dieses Spannungsverhältnis bezeichnet die Grenze, die einer Reduktion des Literarischen auf die Gesetze der gesellschaftlichen Praxis gezogen ist. Es muß daher andere Kriterien geben, die das Recht der Literaturproduktion wie ihrer Rezeption und Kritik verbürgen.

In der romantischen Ästhetik konnte der Widerspruch zwischen Idee und Wirklichkeit noch im Schönen aufgehoben werden. Eine moderne Kunsttheorie kann ihre Legitimation nicht mehr darauf gründen. Sie erkennt in der Kunst noch das Widersprechende, stellt es aber nun als die Dissonanz zwischen freiem Reflektieren der Wahrnehmungs- und Erfahrungsformen und der durch gesellschaftliche Arbeit überformten Wirklichkeit dar. Sie meidet die Kategorien der Illusion und der Versöhnung, gegen die die modernen Werke allenfalls opponieren. Die Schriftsteller selbst bringen zum Ausdruck, daß auch die Formen poetischen Sprechens wie der ästhetischen Rezeption historisch bestimmte sind, die sich nicht mehr auf eine einzige Wahrheit hin überschreiten lassen, sondern im immanenten Nachzeichnen ihrer Brüche und Inkonssequenzen, also durch vergleichsweise analytische Verfahren, ebenso wie durch die spielerische Zurücknahme ihrer Mitteilungsfunktion die Freiheit poetischen Sprechens zu wahren suchen. Das Gesetz der Avantgarde, das über den Kunstmarkt inzwischen zum kommerziellen Faktor geworden ist, bestimmt dabei den Abstand zwischen Publikumsgeschmack und nachweisbarer Qualität. Er ist größer geworden; nicht nur, weil ein soziokulturell homogenes Publikum nicht existiert. Der Kampf gegen das Tradierte, der seit dem Aufkommen des historischen Bewußtseins von der Kunst geführt wird, hat auch die Maßstäbe der Beurteilung zerstört, die in den überlieferten Qualitätsnormen von Künstler und Publikum gleichermaßen geteilt wurden. Der Avantgardismus und die Einsicht in die Immanenz der ästhetischen Gesetze geben die Motive dafür ab, daß die poetische Produktion seit dem neunzehnten Jahrhundert für das ‚gebildete‘ Urteil immer ungreifbarer wird. Seit Mallarmé geht Literatur im Lyrischen, seit Joyce im Epischen in sich zurück, um parodistisch oder esoterisch die bildungssprachlich eingefahrenen Regeln der Verständigung hinter sich zu lassen. Die Leser dieser Literatur treten in eine Welt, die weder durch Herkunft, noch durch eine spekulative Idee zusammengehalten wird, noch auf ein anerkanntes Wertesystem hin ausgelegt werden kann. Mit der immanenten Darstellung ihrer Andersartigkeit zerstört diese Literatur vielmehr die Illusion des umfassenden Ganzen, der Totalität. Wiederherstellung der Klassik oder Belebung des Totalitätsanspruchs haben infolgedessen weder für die imaginative Literatur selbst, noch für ihre kritische Analyse

und Vermittlung einen wie auch immer zu rechtfertigenden Realitätswert. Konnte die traditionelle Bildungsidee noch mit den literarisch überlieferten und geformten Leitbildern des *ganzen Menschen* und der *harmonischen Persönlichkeit* in Einklang stehen, so ist heute die Funktion der Literatur als normatives Identifikations- und Kulturmuster dem Ideologieverdacht ausgesetzt. Auch an der Geschichte der interpretierenden und didaktisch vermittelnden Wissenschaften läßt sich ablesen, wie der Status einer angemessenen Textrezeption sich in Analogie zur Entwicklung der modernen Poetik und Literaturtheorie verändert hat. Die Exegese, die einst den Text auf ein gegebenes Weltbild bezog, ist gleichsam in die Immanenz gerutscht. Beschreibung, Strukturanalyse, Rekonstruktion der Produktionsbedingungen und nicht zuletzt die Rückbindung des Textes an die Geschichte seiner Deutungen relativieren die ästhetische und moralische Übermächtigkeit der Werke und suchen nach den konkreten, in sozial vermittelten Situationen enthaltenen Motiven für ihren Sinn.

Huxleys Vorschlag, Literatur in einen wissenschaftlichen Bildungsprozeß von umfassender Allgemeinheit einzuschalten, findet in der bisher erörterten Sphäre der ästhetischen Literaturproduktion kaum konkrete Anhaltspunkte. Bleibt der Bereich der Publizistik: Zeitungen, Journale, Rundfunk und Fernsehen bieten ein breit gefächertes Wirkungspotential der Information und Meinungsbildung.

Aber eine normative Medienpolitik, wie sie die Bildungsthese impliziert, würde der Idee der Publizität stracks zuwiderlaufen. Ist mit ihr doch die uneingeschränkte Öffentlichkeit aller Meinungen und Nachrichten zu einem der demokratischen Grundrechte erhoben worden. Wie bourgeois auch immer die Herkunft dieser Idee und ihrer institutionellen Wirklichkeit sein mag, es lebt von ihr nicht nur ein großer Teil der Literatur, sondern auch das Selbstverständnis jener Schriftsteller, die als kritische Intellektuelle moralische Sensibilität mit oppositioneller Schärfe verbinden.

Doch die Rolle des Intellektuellen in der modernen Gesellschaft ist von einer merkwürdigen Ambiguität, die viel mit dem spannungsvollen Verhältnis zwischen Literatur und Praxis zu tun hat. Seit der bürgerlichen Emanzipationsbewegung des 18. Jahrhunderts gibt es eine geheime Allianz zwischen den Ideen der literarischen und politischen Freiheit, die immer wieder aufs neue in publizistischen und ästhetischen Protesten artikuliert wird. Die Legitimation der damit einhergehenden oppositionellen Haltung, die zwar auf die Schriftsteller nicht beschränkt, aber auf eine bestimmte literarische Publizität angewiesen ist,

liegt in ihrer moralischen Redlichkeit, wie angestaubt auch immer das klingen mag. Aber es ist eine auffallende Erscheinung, daß viele Autoren ihren Produkten, mögen sie auch noch so spielerisch ausfallen, den öffentlichen Nutzen eines allgemeinen gesellschaftlichen Gutes unterstellen. Ganz zu schweigen von der radikalen Parteinahme für unterdrückte Minderheiten und für die Ziele sozialer Veränderung, die heute zum Habitus der literarischen Intelligenz gehört. Jean-Paul Sartre, selber Prototyp des schreibenden Intellektuellen, der einst – in *Qu'est-ce que la littérature?* (1947) – das Programm einer „Literatur der Praxis“ entwarf, hat in einem Interview von 1968 das Dilemma des Intellektuellen so umschrieben: „Der Intellektuelle ist ein doppeltes Produkt der bürgerlichen Gesellschaft: erstens der besonderen Klasse, die an der Macht ist mit der ihr eigenen besonderen Ideologie, die ihn als privates Individuum produziert, und zweitens der technischen Universalität der bürgerlichen Gesellschaft, die seinen rechtmäßigen Anspruch auf Allgemeinheit auf das beschränkte Gebiet der bestehenden Wissenschaft verweist, und die den Intellektuellen nun als allgemeinen Techniker produziert.“²⁸ Diesem Widerspruch selbstkritisch nachzugehen, ihn auf seine objektiven Gründe hin zu analysieren, das macht den moralischen Elan der intellektuellen Haltung aus. Wie Huxley den Schriftsteller, verpflichtet Sartre den Intellektuellen auf Rationalität, aber es ist nicht die der szientifischen Vernunft, sondern die der politischen Analyse und Gesellschaftskritik. In der von ihr hervorgebrachten Enthüllungsliteratur liegen gewiß die fruchtbaren Elemente einer politisch bildenden Aufklärung. Doch Sartres Behauptung, „theoretische Entmystifizierung und Handeln“ seien eins, weist auch auf die Schranken hin. Die publizistische Literatur bedarf, um ihre „Wahrheit“ in der Praxis allgemein geltend zu machen, einer Lern- und Erkenntnisfähigkeit ihrer Zielgruppen, die sie nicht von sich aus gleichsam appellativ überspringen kann. Enthüllung, Aufklärung und Entmystifizierung bleiben Funktionen einer sprachlich-literarischen Bildung, die in der Praxis nicht untergeht, sondern sich reflektierend auf diese bezieht.

5 ‚Literarische Bildung‘ heute

Unsere Schlußskizze hat bisher einen weiten Bogen durchlaufen, um an den Punkt zu gelangen, an dem eine ausführliche und wohlbegründete Rechtfertigung dessen stehen müßte, was man heute noch ‚literarische

Bildung' nennt. Ein solches Vorhaben ist schwierig, und es muß auch hier bei einer thesenhaften Argumentation bleiben, die der Situation der philologisch-historischen Wissenschaften angemessener sein mag als eine schlüssig scheinende Neubestimmung des Verhältnisses von Literatur und Bildung. Ein wenig pauschal läßt sich immerhin feststellen, daß das *ganze* Kontinuum der Sprache von der situationsbezogenen und praxisunmittelbaren Rede bis zur poetischen Freiheit einen legitimen und notwendigen Anteil am wissenschaftlich begründeten Lernen hat, wenn das fundamentale Interesse an Verständigung und am progressiven Weiterbilden gegebener Wahrnehmungs- und Erfahrungsformen einen Sinn haben voll. Der permanente, auf Einfühlung beruhende Umgang mit den höheren symbolischen Komplexitätsstufen ist heute freilich nicht mehr, wie einst angenommen wurde, eine Garantie für optimale Verständigung und Aufklärung opaker Sinnstrukturen. Denn die Grenzen des Verstehens sind sozialer Art, so daß jene auf die Analyse der Sprachbarrieren ausgerichteten Untersuchungen, die von der Sprach- und Kommunikationswissenschaft vorangetrieben werden, eine forschungspolitische Priorität verdienen, die ihnen noch ungern zugestanden wird.

Unter *didaktischem Aspekt* können die literarischen Fächer an Bedeutung gewinnen, zumal der Umgang mit Texten verschiedener Intention und Funktion nach wie vor einen gewichtigen Anteil an der Sprachpraxis hat. Die Literaturwissenschaft versucht heute durch die Ausweitung ihres Gegenstandsbereichs auf Gebrauchstexte und durch stärkere Berücksichtigung der sozialen Bedingungen des Schreibens und Lesens ihre traditionelle Bildungsmission zu versachlichen. Freilich finden sich auch Tendenzen, die eher einer Verwissenschaftlichung im Sinne der Szientismus nahe stehen und den didaktischen Bezug der philologischen Erkenntnis ausklammern. Solche Ansätze werden zumeist mit einer fragwürdigen Insistenz auf der rein technischen Analyse der Texte erkaufte, die wissenschaftsimmanent bleibt. Als Kompensation soll ein ursprüngliches Verhältnis des Normallesers zum Text wiederhergestellt werden, das im Sinne einer Remythologisierung den tradierten Werken jene Aura zurückgeben möchte, die die historische Kritik ihnen einst genommen hat.²⁹ Gerade der sehr partielle Bereich der ästhetischen Texte verlangt indes, paradoxerweise, mit seinem Anspruch das Nicht-Mitteilbare mitzuteilen, nach Aufnahme in die Sphäre öffentlicher und rationaler Kommunikation. Geht man davon aus, daß in den Produkten der ästhetischen Erfahrung stets auch die unverfälschten Wünsche nach neuen, unverbrauchten Identitäten und

Möglichkeiten der unvordenklichen Existenz zur Sprache kommen, so läßt sich der Umgang mit ihnen nicht einfach als überflüssiges Residuum vergangener Bildungsstufen abtun. Die Ausbildung der Fähigkeit zur Kommunikation mit und über imaginative Literatur ist eine legitime Aufgabe der Literaturwissenschaft, die sich nicht durch Soziologie oder Kommunikationsforschung ersetzen, wohl aber ergänzen läßt. Im Gegensatz zu ihren früheren Zielen können Literaturwissenschaft und -unterricht die Texte nur schwerlich noch verwenden, um über die Illusionswirkung harmonischer Welt- und Menschenbilder einen von ästhetischen Normen geleiteten Leser hervorzubringen, der auch die politische Welt nach den Gesetzen des Schönen zu ordnen versteht. Wo solche Forderungen unter sozialistischem Kennzeichen erhoben werden, da verfallen sie in den falschen Ton jener akademischen Feiertagsreden, in denen im 19. Jahrhundert die Literatur als „Lehrerin des Volkes“ und „Prophetin der Zukunft“ verehrt wurde.³⁰

Seitdem die Schriftsteller und Poeten selber in zunehmendem Maße auf die Ergebnisse der Wissenschaften achten, haben sie die Distanz zwischen ihren Produkten und den Lesern vergrößert. Gewiß ist die oft anklingende Identität der Ziele von Wissenschaft und Literatur als literaturtheoretische Kasuistik zu verstehen. Aber Literatur als eine Form der Untersuchung, (hier der Roman) als ein Mittel zur „Erhellung der hergestellten Welt“, verfährt methodischer, reflektierter, indem sie ihr Medium, die Sprache, prüft und kontrolliert, ja selbst zum Stoff der Fiktion macht.³¹ Die artistische Verfahrensweise ist, nach einem Wort Roman Jakobsons, zum ‚Helden‘ der Literatur geworden. Experimentelle Texte, konkrete Poesie, Literatur der linguistischen Reflexion präzisieren solche Produkte, die nicht mehr in die herkömmliche Poetik einzuordnen sind und mithin auch gegen konventionelle Lesereinstellungen verstoßen. Auch hier läßt sich zeigen, wie das Interesse der Literaturwissenschaft an analytischen und formalästhetischen Erkenntnisformen dieser Entwicklung nachfolgt.

Doch hat es die Literaturwissenschaft nicht nur mit der Avantgarde zu tun, die im übrigen selber ihre Geschichtlichkeit unter Beweis stellt, indem sie gegen die Tradition kämpft. Die unter dem Titel der Hermeneutik zusammengefaßten Tätigkeiten der Literaturwissenschaft richten sich auf Interpretation und Sinnkritik: auf die historischen Abhängigkeiten, Zusammenhänge und Wirkungsbezüge, in deren Netz der einzelne Text entstanden ist und entsteht. Zum kompetenten Leser gehört die Einsicht in diesen Bereich, da von ihr nicht nur der jedem Urteil zugrundeliegende Vergleich abhängt, sondern auch der Einblick in die

Bewegungen der Geschichte, denen die literarische Produktion im Zusammenhang mit dem Wandel ihrer sozialen Bezugsgruppen unterworfen ist. Die Literaturwissenschaft ist gewiß nicht ausschließlich auf die eine oder andere Tätigkeit festgelegt. Sie interpretiert nicht auf der einen Seite mehr oder weniger kanonisierte Überlieferungen von sich wandelnden Gesichtspunkten her und sondiert auf der andern Seite die eben erst entstehende Produktion unter analytischen Gesichtspunkten. Wo sie interpretiert, hebt sie vielmehr die methodisch ermittelten Daten in solche historischen Kontexte, die den Grund für ästhetisches Urteil und thematische Inhaltsanalyse gleichermaßen abgeben. So wird sie weiterhin fragen, wie die kontinuierliche Sprachreduktion im Werk Samuel Becketts zu *verstehen* sei; welche *Motive* es dafür gibt, daß die als Ausdruck einer allgemeinen Sprachkrise zu deutende Feststellung Hofmannsthals im Chandos-Brief, ihm sei die Fähigkeit, „irgend etwas zusammenhängend zu denken oder zu sprechen“, abhanden gekommen³², in zunehmendem Maße zu einem Kompositionsprinzip bestimmter literarischer Produktionen wird usw. Sie wird ferner fragen, wie die in Texten verschiedenster Art verbalisierte individuelle Erfahrung mit gesellschaftlich sanktionierten Weltbildern und Stereotypen sich kreuzt, mit ihnen zusammenstößt, sie in sich aufhebt. Sie untersucht, was es heißen mag, daß die Produkte literarischer Imagination in einem durch Reflexion gebrochenen Verhältnis stehen zu dem, was wir in der Sprache des Alltags Realität nennen. Ihr Augenmerk wird darüber hinaus dem gelten, was in politischen, sozialen und kulturellen Institutionen mit den Texten geschieht, wie und aus welchen Gründen sie in bestimmten Kontexten verwertet werden, welche Dienstleistungen in den verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen von ihnen erwartet werden und wie ihr ästhetischer Status durch die Expansion der Medienindustrie sich verändert.

Die komplexen Aufgaben machen deutlich, daß die Erforschung der Literatur nicht mehr vom Grundsatz der einen, in den Werken enthaltenen Wahrheit ausgeht, die sich gleichsam als harter Kern ihrer kontingenten Erscheinungsweise dem geduldig eindringenden Interpreten darbietet. Nach den Erfahrungen der beiden Weltkriege will man vielmehr zeigen, daß die kulturelle Überlieferung in zweifacher Weise von Diskontinuität geprägt ist. Einmal ist sie nicht allein das Schatzhaus der Humanität, für das sie einst gehalten wurde, sondern es finden sich in ihr auch die Symbole der Unterdrückung und des kollektiven wie persönlichen Unglücks. Zum andern ist ihr geistiger Zusammenhang dahin, der vornehmlich in der Geschichte ihrer ‚großen‘ Individuen gesucht

wurde. Aneignung kultureller Ideale ist daher nicht mehr der Sinn der literaturwissenschaftlichen Arbeit. Die Tendenz geht dahin (Rückfälle in normativ-gesinnungsbildende Anschauungsweisen ausgenommen), entweder in ausgefeilten technischen Analysen der formell-strukturellen Seiten literarischer Texte die Fragen ihrer historischen Abhängigkeit und die nach ihrem Zusammenhang mit der Geschichte der Ideen auszugrenzen, oder ihren Gebrauch innerhalb der sozialwissenschaftlich beschriebenen gesellschaftlichen Formationen vergangener Lebensordnungen in seinen vielfältigen praktischen Hinsichten auszuleuchten. Beide hier in extremer Weise vereinfachten Forschungsansätze stimmen trotz unterschiedlicher Erkenntnisabsichten darin überein, daß sie der individualisierenden Inversion des im Text objektivierten fremden geistigen Aktes nicht mehr trauen, sondern den kollektiven Aspekten der Textkonstitution wie -rezeption, sowie der Wechselbeziehung von Sprache und Praxis in der literarischen Kommunikation Aufmerksamkeit widmen.

Interessenverschiebungen dieser Art haben Folgen für die Organisation der Forschungsprozesse. Der komplexen Wechselwirkung zwischen poetischen Produktionsregeln und Urteilsfindung der Leser, zwischen der intendierten und der realen Funktion literarischer Texte innerhalb fest umschriebener Sozialformen kann man offensichtlich nur durch vielseitig orientierte Formen wissenschaftlicher Kooperation gerecht werden. Interdisziplinäre Arbeit und zum Projekt verbundene Teilstücke der Einzelforschung gewinnen daher eine über engere wissenschaftspolitische Zielvorstellungen hinausgehende strategische Bedeutung. In der Verbindung erfahrungswissenschaftlicher mit interpretierenden und systematischen Disziplinen unter dem Titel eines gemeinsamen Forschungsprojekts schlägt sich darüber hinaus der Wunsch nieder, Theorie und Praxis in der Weise aufeinander zu beziehen, wie das in der eingangs zitierten Definition der „kritischen Wissenschaft“ angedeutet wurde.

Auf der andern Seite ist die expansive Planung fachdidaktischer Dozenten ein Anzeichen dafür, daß die Fähigkeit zur literarischen Kommunikation nicht mehr als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann. Ist der Umgang mit Literatur lehrbar? Diese Grundfrage der Didaktik charakterisiert den Wandel der literarischen Bildungsziele, die, faßt man die verbreitetsten Normvorstellungen zusammen, nun auf die *Fähigkeiten* zur

- angemessenen Auffassung und Verwendung von Texten,
- Erkenntnis ihrer sozialen Funktionen,

- kompetenten Teilnahme am ‚literarischen Leben‘,
- begründeten Sprach- und Traditionskritik

bezogen werden. War die traditionelle literarische Bildung vor allem ein Reservat überhistorischer Leitbilder und kanonischer Kulturüberlieferungen, deren Rezeption an das sozioökonomische Privileg der Muße gebunden war, so scheinen die neuen Lernziele eher an den praktischen Normen des sozialen Lebens orientiert zu sein. Dafür spricht auch die Ausweitung des Textbegriffs auf alle regelhaft strukturierten Mitteilungs- und Darstellungsformen, seien sie imaginativer, informierender oder appellierender Art. Gebrauchstexte lassen sich gewiß umstandsloser in ihren funktionalen Bezügen untersuchen als poetische Texte, da sie unmittelbar in die Norm- und Wertsysteme der sozialen Praxis eingelassen sind. Sie werden infolgedessen von einer Didaktik bevorzugt, die den in der Schule geübten Umgang mit Texten in die Nähe der politischen Bildung rückt.

Poetische Texte sperren sich, da sie den Realitätsgehalt der Sprache in der Konstruktion des Ästhetischen (allenfalls einer *imaginären* Wirklichkeit) verschwinden lassen wollen, gegen die *unvermittelte* Applikation auf die Fragen der gesellschaftlichen Lebensordnung. Deshalb läßt sich die Beschäftigung mit ihnen auch nicht allein durch Hinweis auf ihre möglichen pragmatischen Funktionen rechtfertigen. Weder die unzeitgemäße Wiederholung einer in der Literatur aufgehobenen Bewußtseinsfülle, die das Ganze der moralischen, politischen und sozialen Existenz ‚widerspiegeln‘ soll, noch der gern behauptete Protest- und Utopiegehalt der Poesie lösen diese Schwierigkeit in befriedigender Weise. Wohl ist die ‚geistige Legitimität‘, die die Schriftsteller seit dem neunzehnten Jahrhundert als einziges Kriterium für die Aufnahme und Beurteilung ihrer Werke gelten lassen wollen, kein Hindernis für eine soziologische Analyse. Aber gerade sie wird zeigen, daß dieser Anspruch mit einer intellektuellen Spezialisierung der literarischen Produktion Hand in Hand geht, die u. a. gegen die Unterordnung der Poesie unter die Zwecke utilitarischer oder ideologischer Bildungsvorstellungen gerichtet ist. Die Spezialisierung der Literatur auf ihre eigene ästhetische ‚Realität‘ und die Partikularisierung der Leserinteressen sind mittlerweile so weit fortgeschritten, daß es nur konsequent ist, wenn die an den allgemeinen Normvorstellungen der „Chancengleichheit“ und der „Demokratisierung“ orientierten Lernziele auch des Literaturunterrichts vorab zur Beschäftigung mit der Ästhetik der populären Gattungen und der Massenmedien führen.

Sucht auf der anderen Seite die Kunstwissenschaft „den zur Institu-

tion erstarrten Kanon autonomer Kunst wieder der Geschichtlichkeit des Verstehens zu unterwerfen und ineins damit der ästhetischen Erfahrung die verlorene gesellschaftliche und kommunikative Funktion zurückzugeben“³³, so tut sie gut daran, den empirischen Bedingungen nachzugehen, unter denen „ästhetische Erfahrung“ heute noch soziale Funktionen erfüllen kann. Die Fragen nach der Wirksamkeit und nach dem möglichen praktischen Wert ästhetischer Gebilde lassen sich nicht abstrakt beantworten – weder bewußtseinstheoretisch noch literaturkasuistisch. Der Anspruch, ihre Erkenntnisse praktisch zu legitimieren, verweist vielmehr auch die Literaturwissenschaft auf neue Forschungsgebiete, die von der innerästhetischen Betrachtung wegführen zu den in der normalen Sprach- und Kommunikationsfähigkeit gelegenen Voraussetzungen des Lesens und des Verstehens.

Die alte literarische Bildung hat keine Zukunft. Das ist abzusehen. Muß deshalb auch die imaginative Literatur aus dem Unterricht verschwinden? Dafür gäbe es keine andern als utilitaristische Gründe, denn eine Äußerungsform, die ihren ‚Nutzen‘ auf ihrer praktischen Nutzlosigkeit gründet, könnte nur in einer Gesellschaft der Ächtung anheimfallen, die das Sprechen und Handeln ihrer Mitglieder in institutionalisierte Zwänge umgewandelt hätte. Damit ist indessen noch nichts über die Partialität der imaginativen Literatur ausgesagt, die in auffallendem Mißverhältnis steht zu dem, was häufig engagierte Kritiker von ihr erwarten: Bewußtseinsbildung, politische Aktivierung und Handlungsorientierung. Abgesehen davon, daß die poetischen Gebilde gegen die pragmatistische Verkürzung ihrer Inhalte ihre Zugehörigkeit zu den artifiziellen Gattungen strukturell und semantisch überdeterminierter Äußerungen geltend machen, werden die genannten Wirkungen überzeugender durch andere Gegenstände und Verfahren erzielt. Politisch denkende Bildungsreformer haben das erkannt und schreiben heute dem Deutschunterricht in der Schule vor allem die Übung schriftlicher und mündlicher gebrauchssprachlicher Formen vor, die Analyse von Gebrauchstexten und der Sprache der Medien sowie die linguistisch disziplinierte Sprachbetrachtung.³⁴ Wird die Beschäftigung mit poetischen Texten stärker zugunsten diskursiver, politisch-rhetorischer und appellierender Äußerungsformen, deren Konstitution und Kritik eingeschränkt, so ist es von zweifelhaftem Wert, allein in den didaktischen Möglichkeiten der Literaturbetrachtung noch einen Rechtsgrund für die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Poesie zu suchen. – Die These gilt selbstverständlich nicht für jene um Gebrauchstexte und Mediencommuniqués erweiterte Literatur, deren überschwängliche

Funktionen in der gegenwärtigen Sprachpraxis zu analysieren die traditionelle Literaturwissenschaft nicht fähig ist. – Noch dort, wo Gesellschaftsgeschichte und Ästhetik aufeinander bezogen werden, um eine Bestimmung des poetischen Gegenstandes diesseits des überzeitlichen Wertehimmels vorzunehmen, bleibt das Resultat auf die Kunstwissenschaft beschränkt und könnte nur zu politischer Allgemeinheit emporstilisiert werden, wollte man die Überzeugung wieder aufleben lassen, daß die Kunst das Leben sei.

ANMERKUNGEN

1. Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970.

2. Strukturplan S. 15.

3. Strukturplan S. 30.

4. H. J. Heydorn, Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt 1972, S. 82 ff.

5. Vgl. H. Marcuse, Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft, Neuwied u. Berlin 1967 (2); J. Habermas, Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘, Frankfurt 1968, S. 48 ff.

6. A. Wellmer, Unpolitische Universität und Politisierung der Wissenschaft, in: Habermas, Protestbewegung und Hochschulreform, Frankfurt 1969, S. 257.

7. Bildungspolitische Informationen 1, A/71, hg. v. Hess. Kultusminister, Wiesbaden 1971, S. 2 f.

8. H. Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, München 1970 (3), S. 126 ff.

9. I. Kant, Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht (1784), Werke in drei Bänden, hg. v. A. Messer, Leipzig u. Berlin (o. J.), Bd. III, S. 630 f. – Eine ausführliche und differenzierte Darstellung der Bedeutungsgeschichte bietet der nach Abschluß meines Beitrages erschienene Artikel „Bildung“ von R. Vierhaus im historischen Lexikon „Geschichtliche Grundbegriffe“, Bd. 1, Stgt. 1972, S. 508-551.

10. Kant, der Streit der Facultäten (1798), a. a. O., Bd. III, S. 595.

11. W. v. Humboldt, Auswahl, hg. v. H. Weinstock, Frankfurt 1957, S. 36.

11a. Vgl. auch C. Menze, Grundzüge der Bildungsphilosophie W. v. Humboldts, in: Bildung und Gesellschaft. Zum Bildungsbegriff von Humboldt bis zur Gegenwart, hg. v. H. Steffen, Göttingen 1972, S. 5-27. Zu den Vorstufen dieser Auffassung vgl. meinen Vortrag: Ästhetik der „ganzen Seele“ – Versuch über Herders Konzept der literarischen Bildung, in: Bückeburger Gespräche über J. G. Herder – 1971, hg. v. J. G. Maltusch, Bückeburg 1973.

12. Humboldt, Werke in fünf Bänden, hg. v. Flitner und Giel, Darmstadt 1960, Bd. IV, S. 258.

13. Humboldt, a. a. O., Bd. IV, S. 259.

14. F. Nietzsche, Werke in drei Bänden, Hg. v. K. Schlechta, München 1958, Bd. III, S. 190 ff.
15. Nietzsche, a. a. O., Bd. III, S. 191.
16. H. E. Brunkhorst, Die Einbeziehung der preußischen Schule in die Politik des Staates (1808-1918), Köln 1956, S. 81 ff.
17. G. Roth, Die kulturellen Bestrebungen der Sozialdemokratie, in: H.-U. Wehler, Moderne deutsche Sozialgeschichte, Köln/Berlin 1968, S. 342 ff.
18. H. J. Heydorn, Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt 1970, S. 10.
19. Vgl. E. Becker u. G. Jungblut, Strategien der Bildungsproduktion, Frankfurt 1972.
20. Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen. Zur Diskussion des Rahmenplans. Kritik und Antwort, Stuttgart 1960, S. 29. Vgl. auch die Streitschrift von H. Schelsky, Anpassung oder Widerstand?, Heidelberg 1961.
21. a. a. O. 35.
22. Deutscher Ausschuß, Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, Stuttgart 1960, S. 20.
23. a. a. O. 21.
24. Zit. nach: Ungleichheit im Wohlfahrtsstaat – Der Alva-Myrdal-Report der schwedischen Sozialdemokraten, 1971 (rororo-aktuell), S. 73.
25. Vgl. Die Dokumentation von H. Kreuzer (Hg.), Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz. Dialog über die „zwei Kulturen“, Stuttgart 1969.
26. J.-P. Sartre, Was ist Literatur?, Reinbek b. Hamburg 1964 (rde 65), S. 32.
27. K. Fohrbeck u. A. Wiesand, Der Autorenreport, Reinbek b. Hamburg 1972.
28. J.-P. Sartre, Der Intellektuelle und die Revolution, Neuwied u. Berlin 1971, S. 13.
29. Solche Tendenzen zeichnen sich in manchen Beiträgen eines internationalen Colloquiums ab, die Serge Doubrovsky und Tzvetan Todorov unter dem Titel „L'enseignement de la littérature“ (Paris 1971) herausgegeben haben (vgl. vor allem SS. 137 ff., 170 ff.).
30. Vgl. z. B. die Identifikation der sozialistischen Gesellschaft mit der „schönen Gesellschaft“ in dem von der Parteihochschule des ZK der SED herausgegebenen Bildungsmanifest „Arbeiterklasse und Kultur“, Berlin (Ost), S. 160 ff.
31. H. Heißenbüttel, 13 Hypothesen über Literatur und Wissenschaft als vergleichbare Tätigkeiten, in: H. H., Über Literatur, Olten-Freiburg i. Br. 1966, S. 206 ff.
32. H. v. Hofmannsthal, Das erzählerische Werk, Frankfurt 1969, S. 102 ff.
33. H. R. Jauss, Racines und Goethes Iphigenie – Mit einem Nachwort über die Partialität der Rezeptionsästhetischen Methode, in: Neue Hefte für Philosophie, Heft 4: Theorie literarischer Texte, 1972, S. 31.
34. Vgl. die in diesem Sinne sehr weit gehenden Rahmenrichtlinien Deutsch des Hessischen Kultusministeriums für die Sekundarstufe I (1972) und Sekundarstufe II (1973).