Werkstatt kritische Bildungstheorie 2018

Helmut Strack

„Sich selbst und die Welt verstehen“ – Georg Picht als Begründungstheoretiker der Erwachsenenbildung in Deutschland. 1960 – 1972

Vorbemerkung

Georg Picht ist bekannt als Verfasser der Schrift zur so genannten Bildungskatastrophe. Wenig oder gar nicht bekannt ist er als altphilologisch gebildeter Philosoph – „an der Antike geschult und von der Gegenwart herausgefordert“[1], der er in erster Linie war. Diese „Verborgenheit seines Werkes“[2] liegt wohl vor allem daran, dass er nur vier Bücher mit seinen philosophischen Aufsätzen selbst herausgegeben hat. Seine großen Vorlesungen wurden erst posthum durch seine Mitarbeiterin Constanze Eisenbart nach und nach veröffentlicht. Somit blieb die Kenntnis seiner philosophischen Überlegungen und Studien erst einmal fast nur jenen vorbehalten, die bei ihm hörten und an seinen Seminaren teilnahmen. Zudem lässt sich seine Philosophie und die Art, Philosophie zu betreiben, nur schwer in die gängigen Muster der 1960er und 1970er Jahre einordnen. Ich muss daher einen etwas längeren Anlauf nehmen, um zum Thema der Erwachsenenbildung vorzudringen. Auch werde ich ein Hauptgewicht auf den *Philosophen* Picht legen, weil nur dies seiner Bedeutung entspricht. Ich werde damit beginnen, dass ich Georg Pichts Biographie nachzeichne, weil nur aus dieser heraus sein Denken und auch seine bildungspolitischen Anliegen verständlich werden (I). Daran wird sich eine skizzenhafte Darstellung seines philosophischen Ansatzes anschließen (II), bevor ich mich dem bildungspolitischen Engagement Pichts in zwei Stufen zuwende (III – IV).

I. Biographisches zu Georg Picht

Picht wurde 1913 in Straßburg geboren und starb 1982 in Hinterzarten. Man muss seinen bildungsbürgerlichen Hintergrund kennen, um seinen philosophischen Ansatz wie auch seine bildungspolitischen Einlassungen zu verstehen.

„Georg Picht … entstammt der deutschen Bildungsaristokratie. Die mütterliche Linie, die aus Lübeck stammende Familie Curtius, hatte seit Generationen bedeutende Gelehrte hervorgebracht: Der berühmteste unter ihnen ist Pichts Urgroßvater, der Archäologe Ernst Curtius. Er hat unter anderem die von 1874 an vom Deutschen Reich finanzierte Ausgrabung von Olympia initiiert und war zwischen 1844 und 1849 der Erzieher des Prinzen Friedrich Wilhelm, des späteren Kaisers Friedrich III. Zu den einflussreichsten und bedeutendsten Geisteswissenschaftlern der Weimarer Republik gehörte der Romanist Ernst Robert Curtius, ein Bruder von Georgs Mutter Greda.“ [3]

Pichts Vater war Werner Picht, unter anderem Abteilungsleiter im preußischen Kulturministerium und Verfasser von Schriften zur Erwachsenenbildung. Er war 1912 mit einer Arbeit über die englischen Arbeiterbildungsvereine promoviert worden[4]. Aus der Zusammenarbeit Werner Pichts mit Eugen Rosenstock-Huessy entstammt die Schrift „Im Kampf um die Erwachsenenbildung“ von 1926. Im Jahr 1936 erschien Werner Pichts Hauptwerk „Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland“, das sechs Wochen nach Erscheinen verboten wurde. Werner Picht veröffentlichte u.a. Schriften zu Stefan George. Mit dessen Namen ist auch der weltanschauliche Hintergrund benannt, dem sich die Familie Picht verbunden wusste.

1923 zog Georg Picht mit seiner Mutter Greda Picht-Curtius nach Hinterzarten. Auf Grund seines Asthmas von der Schulpflicht befreit, erhielt er Privatunterricht bei dem Altphilologen und Archäologen Josef Liegle, der ebenfalls zum Kreis um Stefan George zählte. Fast einziger Unterrichtsgegenstand war Latein, daneben ein wenig Euklidische Geometrie. Ab 1927 besuchte Picht dann das Freiburger Bertold-Gymnasium, legte 1931 sein Abitur ab, um anschließend für fünf Monate nach Paris zu gehen.

Im Kreis seiner Familie begegnete Picht Albert Schweitzer, Eugen Rosenstock-Huessy und Vicktor von Weizsäcker und jeder Menge von Georgianern. In der damit gegebenen „platonischen Provinz“[5] erhielt Picht wesentliche Prägungen. Mit dem um ein Jahr älteren Carl Friedrich von Weizsäcker war Picht seit seiner Kindheit befreundet. Raulff spricht leicht ironisierend von der „genetischen Intelligenz“ dieser beiden Familien: „Wer Picht heißt oder Weizsäcker kann seinen IQ teilen wie der heilige Martin seinen Mantel und behält immer noch genug zurück.“[6]

Picht studierte Altphilologie und Philosophie und begegnete dabei in Freiburg Martin Heidegger, der ihn fast schockhaft beeindruckte. „Was Familie Curtius, Martin Heidegger und den Georgianern gemeinsam ist, ist ihr geistiges Zentrum in der Welt der griechischen Antike. … Vor dem Hintergrund von Heideggers Wissenschaftskritik habe er [so Picht] Hitlers Machtübernahme als die Katastrophe einer Gestalt des europäischen Denkens erlebt, die ihre eigenen Grundlagen längst verraten hatte. Die moralische Kapitulation der deutschen Universität vor den neuen Machthabern erschien ihm als die empirische Bestätigung von Heidegers Erkenntnis.“[7]

Im Gegensatz allerdings zu Heidegger, dessen Identifizierung mit dem Nationalsozialismus er nicht nachvollziehen konnte, war Picht nach eigener Einschätzung gegen die Verführungen des Nationalsozialismus gefeit: „durch das Milieu, in dem er aufgewachsen war, durch die Liebe zu den jüdischen Freunden seiner Eltern, durch die unkirchliche Form christlichen Glaubens und durch persönliche Umstände… Der wohl wichtigste … war die Freundschaft mit der Pianistin und Cembalistin Edith Axenfeld“[8], deren Großvater als Jude geboren war, später zum Christentum konvertierte und evangelischer Pfarrer wurde. 1936 heiraten sie.
Über die Zeit im Nationalsozialismus urteilte Picht selbst: „Die Herrschaft des Nationalsozialismus habe ich mit einem ganz kleinen Kreis von Freunden in einem Zustand völliger Vereinsamung durchlebt, denn die moralische Schwäche der Gegenposition war 1933 so furchtbar aufgedeckt, daß ich mich bei der Suche nach einer Basis des Widerstandes mit nichts identifizieren konnte, was ich vorfand.“[9] Zu Pichts Haltung vermerkt Constanze Eisenbart entsprechend: „Die mut- und hilflose, oft opportunistische Reaktion von Professoren auf die Vertreibung jüd. Kollegen nach 1933 erschütterten sein Vertrauen in Institutionen, die offensichtlich nicht imstande

waren, Menschen heranzubilden, die sich der Barbarei widersetzen. Diese Erfahrung lag P.s späteren Bemühungen um die Reform der Bildungseinrichtungen zugrunde.“[10] Entscheidend war für ihn das Studium der platonischen Philosophie: „Die Untrennbarkeit der Frage nach der Wahrheit und nach der Verantwortung des Denkens für das bonum commune wurde für ihn wesentlich.“[11]

1946 gründete Picht in der ehemaligen Privatschule Birklehof ein Internatsgymnasium und war dort zehn Jahre lang Schulleiter. 1950 erläuterte er in der Zeitschrift Merkur sein Erziehungsverständnis so: „*Erziehung ist in den wichtigsten Bereichen eine Kunst des Geschehenlassens, nicht ein Kunst der Formung*. Und eine Pädagogik, die sich vermißt, nach dem Gleichnis Gottes die Menschen auf ein Erziehungsziel hin bilden zu können, verfängt sich in einem Selbstbetrug, der nur die unheilvollsten Folgen haben kann.“[12] Erziehung könne nur Möglichkeiten schaffen und Hemmnisse aus dem Weg räumen, aber sie könne das Positive nicht erzeugen[13]. Über sich selbst urteilt Picht: „ich bin für die Pädagogik durch den Einfluß des Sokrates verdorben worden. Das Modell einer Erziehung, die nach erlernbaren Methoden ein vorgesetztes Bildungsziel verwirklichen soll, verdankt die Welt der Pädagogik der Sophisten.“[14] Dabei verfolgte Picht eine klare Bildungsidee: „eine sich auf die platonische Philosophie berufende Idee der humanistischen Bildung, die Picht von dem angeblich sophistischen Bildungsideal des Neuhumanismus abgrenzte. Es gelte für Deutschland, wieder zur Tradition des christlichen Abendlandes zurückzufinden.“[15]
Zeitgleich 1949 begann Picht mit dem Aufbau eines Platon-Archivs – ein Projekt, das allerdings nicht zu Ende geführt werden konnte.[16]

Das Überleben der Schule, die nicht gerade mit materiellen Ressourcen gesegnet war, und der Schutz vor staatlichen Eingriffen waren es, die Picht zum bildungspolitischen Engagement zwangen und zum Plan für eine umfassende Reform der Oberstufe führten – der allerdings ebenso an der damaligen politischen Realität scheiterte. In diesen Zusammenhang gehören eine Resolution zur Bildungspolitik 1951 als Ausfluss des „Tübinger Gesprächs“ und 1961 die Mitunterzeichnung des „Tübinger Memorandums“. 1964 folgte dann Pichts Artikelserie zur so genannten „Bildungskatastrophe“.

Zu Pichts bildungspolitischem Engagement vermerkt Constanze Eisenbart: „Daß ihn die Überzeugung von der politischen Verantwortung des Denkens zwang, das elfenbeinerne Gehäuse der ‚reinen Wissenschaft' zu verlassen und sich damit jenen teils ahnungslosen, teils gehässigen Mißdeutungen auszusetzen, die jedem entgegenbranden, der das Feld der Politik unbewehrt durch Machtinstrumente betritt, war für ihn eine unerbittliche Konsequenz aus seinen geistigen und biographischen Erfahrungen."[17]

Picht war von 1958 bis zu seinem plötzlichen Tod 1982 Leiter der Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft (FEST). In dieser Funktion gründete er zusammen mit Carl Friedrich von Weizsäcker und Heinz Eduard Tödt einen Projektbereich Friedensforschung. 1964 übernahm er den neu gegründeten Lehrstuhl für Religionsphilosophie an der Theologischen Fakultät der Universität Heidelberg, den er bis zu seiner Emeritierung 1978 innehatte.

II. Georg Pichts philosophischer Ansatz: eine Skizze

Man kann Pichts bildungspolitisches Wirken nicht nachvollziehen, ohne den Kontext des philosophischen Ansatzes wenigstens skizzenhaft zur Kenntnis genommen zu haben.

Platons Phaidros kann ein Schlüssel sein, um Pichts Philosophie zu verstehen, geht es hier doch unter anderem um den Wert geschriebener Rede. Im Geschriebenen verbirgt sich Wissen, aber es geht im philosophischen Denken immer auch um Wahrheit und damit um das Verstehen des Wissens, welches nur im Dialog, nie im Monolog des Geschriebenen erhellt werden kann. Pichts Vorlesungen waren daher dialogisch angelegt sowohl in der inhaltlichen Darstellungsweise als auch im lebendigen, auf Austausch bedachten Kontakt zu den Hörerinnen und Hörern, die eben nicht nur dies, sondern auch Dialogpartner waren. Exemplarisch deutlich wird sein dialogisches Denken an einem interdisziplinären Unternehmen, bei dem er 15 Dozenten einlud, eine jeweils zweistündige Vorlesung zu halten, auf die er dann nach nur wenigen Tagen reagierte; veröffentlicht wurden diese Beiträge dann 1977 unter dem Titel „Theologie – was ist das?" Dort erläutert er seinen Denkansatz wie

folgt: „Hinter der Vermutung, daß die Form der offenen Frage die konstitutive Gestalt aller menschlichen Erkenntnis von Wahrheit ist, steht der Gedanke, daß sich der *Horizont* des Wissens nicht durch affirmative Aussagen, sondern allein durch Fragen auftut.“[18]

Picht begriff Philosophie als kritische Wissenschaft von der Wissenschaft, das heißt (platonisch formuliert): mittels *dihairesis* und *synopsis*, mittels Zergliederung und Zusammenschau des jeweiligen Themas, die Voraussetzungen der Einzelwissenschaften, wie zum Beispiel der Naturwissenschaften, zu durchdenken und deren behauptete Voraussetzungslosigkeit sowie ihre Folgen kritisch zu hinterfragen.

Sein philosophisches Denken kreiste um drei Begriffe, die auch zum Titel eines seiner Werke wurden: Wahrheit, Vernunft und Verantwortung. Man kann diese Begriffe diachron verstehen; dann bezeichnen sie den Weg des abendländischen Denkens. Darauf hat Carl Friedrich von Weizsäcker hingewiesen[19]: „Wahrheit“ als Schlüsselbegriff der griechischen Philosophie, „Vernunft“ als solcher der neuzeitlichen Metaphysik und „Verantwortung“ als zentrales Anliegen Pichts nach den Erfahrungen des Nationalsozialismus und angesichts der Herausforderungen und Gefahren einer technologisch beschleunigten Moderne mit ihren Verwerfungen und Gewaltpotentialen – sei dies durch den Kalten Krieg und die angehäuften Atomwaffenpotentiale oder durch die zerstörerische Ausbeutung der Natur. Ich verstehe diese Begrifflichkeit aber ebenso synchron als ein Dreieck, in welchem sich Pichts Denken iterativ seinen Weg suchte, indem er diese Begriffe in seinen Vorlesungen und Veröffentlichungen immer wieder, nach ihren inneren Bezügen suchend, abschritt. Auf diese Weise eröffnete er einen dynamischen Denkraum, nicht als eine jener geschlossenen Echokammern, die uns leider nicht erst heute begegnen, sondern in erschreckender Kontinuität zur Architektur der Geistesgeschichte gehören und dort ihr ideologiegesättigtes Unwesen treiben. Gerade die ideologiekritische Seite des Pichtschen Denkens macht es so schwer, ihn in den ideologisch umtriebigen späten 60er und frühen 70er Jahren, diesem „lange[n] Sommer der Theorie“ (Philipp Felsch) zu verorten. Pichts Denken war unbequem konsequent, geprägt durch sein Herkommen und seinen eigenen Bildungsweg, auch durch die Erfahrungen der Jahre 1933-45, die Fragen der Zukunftsverantwortung

waren dabei so etwas wie der Fluchtpunkt. Welche Bedeutung die Erfahrung von 1933 dabei hatte und wie fragil er die Demokratie einschätzte, belegt ein Zitat aus der Vorlesung „Die Fundamente der griechischen Ontologie“, in dem Picht sich auf Buch VIII und IX von Platons Politeia und die dort entfaltete Theorie von der „totale[n] Abhängigkeit der gesamten Vorstellungswelt und des Denkens von der politischen und gesellschaftlichen Verfassung [bezieht]. … Im Zusammenhang dieser Theorie findet sich nun eine Analyse der Demokratie, die in den Nachweis mündet, daß die Demokratie durch die Dialektik ihres immanenten Zerfalls an den Punkt gerät, wo sie in die Tyrannis, die reine Gewaltherrschaft umschlagen muß. Ich erinnere mich wohl daran, mit welchem Herzklopfen ich als zwanzigjähriger Student im Jahre 1933 diese Analyse gelesen habe.“[20] Notwendig sei ein aus der Weltverantwortung heraus „planetarischer Kampf um die Freiheit“ – so schon 1964 im Vortrag „Der Bildungshorizont des 20. Jahrhunderts“[21].

Im Horizont der Verantwortung ging Picht in immer neuen Anläufen der Problematik und den verhängnisvollen, ja zerstörerischen Folgen dessen nach, was er die „wissenschaftlich-technische Zivilisation“ nannte, indem er deren geistesgeschichtliche Voraussetzungen untersuchte, so ausführlich in einer zweisemestrigen Vorlesung 1973/74 über das Thema „Der Begriff der Natur und seine Geschichte“. In dieser Vorlesung entfaltete er – wie er später 1978 in dem Aufsatz „Rechtfertigung und Gerechtigkeit – Zum Begriff der Verantwortung“ darlegte, jenen „Zwiespalt zwischen Vernunft und Rationalität, der in der großen Krise dieser Zivilisation, in die wir eingetreten sind, manifest wird.“[22] Seine zentrale These war, dass eine Wissenschaft, die die Natur zerstört, keine wahre Erkenntnis der Natur sein könne[23]: „Die Naturwissenschaftler können ihre Forschungen nur deshalb betreiben, weil sie seit Galilei beschlossen haben, die unermeßlich schwierige Frage, was sie zu ihren Erkenntnissen befähigt, auszuklammern. … Das hätte man so hingehen lassen können, wenn uns nicht heute drastisch vorgeführt würde, dass die Naturwissenschaft genau deshalb, weil sie nach dem Wesen von Natur nicht fragt, die Natur zerstört.“[24] Das könne die Naturwissenschaft deshalb, weil ihre Ergebnisse funktionierten; also handle es sich um eine Form der Erkenntnis, die unzweifelhaft richtig und doch unwahr sei[25]. Dass es soweit habe kommen können, habe mit der Theologie zu tun, „denn die Destruktion der griechischen Physis ist eine direkte Folge des Nominalismus.“[26]

Die damit eingeführte Unterscheidung zwischen Rationalität und Wahrheit ist alles andere als trivial. So bemerkt Hellmut Flashar in seiner Einführung zu Pichts Vorlesung „Die Fundamente der griechischen Ontologie“ (Stuttgart 1969, S. X): „Die Frage nach der Wahrheit stellt sich für … [Picht] in der doppelten Gestalt der Wahrheit des Denkens und der Offenbarung des Evangeliums. Dabei geht Picht von einem strikten Wahrheitsbegriff aus, der alles Relative hinter sich läßt. … Scharf wendet sich Picht gegen die Auflösung der Wahrheit in historische Relativität und Pluralität. … Die Frage nach der Wahrheit wird also radikal gegen allen relativierenden Zweifel gestellt.“[27] „Richtigkeiten“ sind falsifizierbar, geschichtlich bedingt und überholbar durch neue Erkenntnisse, damit irrtumverhaftet; „Wahrheit“ kommt so etwas wie Ewigkeitsanspruch zu.

Im Aufsatz „Rechtfertigung und Gerechtigkeit“ vermerkt Picht kritisch: „Hätte der menschliche Geist nicht, am Leitfaden der Lehre von der Gottebenbildlichkeit, für sich selbst die absolute Vollmacht der letzten Instanz aller Verantwortung in Anspruch genommen, so hätte sich jenes Subjekt nicht aufbauen können, das von einem Standort jenseits der Natur über diese verfügt, als ob es die richtende Gewalt des Schöpfers besäße. … Wir befinden uns in der Situation des Angeklagten. Das gilt insbesondere von den christlichen Kirchen und Theologen. Sie dürfen von Weltverantwortung nur reden, wenn sie bereit sind, für die Folgen ihrer eigenen Lehre und ihres eigenen Handelns einzustehen. Die wissenschaftlich-technische Zivilisation konnte sich nur im christlichen Europa entwickeln, denn sie ist aus einer Umdeutung christlicher Lehren hervorgegangen.“[28] Diese kritische Auseinandersetzung Pichts ist anschlussfähig an Überlegungen von Martin Heidegger, Hans Blumenberg und Günther Anders.

Picht war der Überzeugung, dass „die Entfaltung schöpferischer Anlagen mit der Ausbildung des Verantwortungsbewußtseins und der Verantwortungsfähigkeit“ verbunden werden müsse[29]. Allerdings hatte er gerade hinsichtlich der Verantwortungs*fähigkeit* seine Zweifel, denn: „Die Dimensionen, in die uns der Begriff der Verantwortung verweist, haben sich durch die Expansion der Möglichkeiten menschlicher Machtausübung derart erweitert, daß unser Bewußtsein und unser Denken sie nicht mehr erreicht.“[30] Daraus leitete Picht die primordiale

Bedeutung des Denkens vor dem Handeln ab: wir müssten lernen, wieder recht zu denken. Denn „jeder Versuch, uns aus dem Verblendungszusammenhang, in dem wir stehen, zu befreien und in die wirkliche Gegenwart unserer Geschichte durchzubrechen, [ist] notwendig mit einer Besinnung auf die Geschichte unseres Denkens, die uns über die Herkunft unserer Vorurteile aufklärt [verbunden].“[31]

Neben seinen großen Vorlesungen zu philosophischen Themen – z.B. „Die Fundamete der griechischen Ontologie“ (1965/66), „Kunst und Mythos“ (1972/73), „Der Begriff der Natur und seine Geschichte“ (1973/74) und „Philosophie der Geschichte“ (1974/75) – war Pichts Themenspektrum weit gesteckt. Denken und Vernunft, so seine Überzeugung, hatten sich im und am Konkreten zu bewähren, wenn sie nicht verantwortungslos und damit auch wahrheitsvergessen sein sollten. Dies zeigt sich exemplarisch am Inhaltsverzeichnis von Rundfunkvorträgen, die er 1968 unter dem Titel „Mut zur Utopie – Die großen Zukunftsaufgaben“ hielt: Die Verantwortung der Menschheit für ihre zukünftige Geschichte - Die künstliche Welt - Die Erhaltung des Weltfriedens - Welternährung, Geburtenkontrolle und Bevölkerungslenkung - Politische Probleme der technischen Welt - Das Welterziehungsproblem - Wissenschaft und Technologie - Die weltpolitische Bedeutung der Wissenschaftsplanung - Die menschliche Gesellschaft in der technischen Welt - Weltreligionen und Ideologien - Die Zukunft des Menschen.[32] Picht war überzeugt: „Mit einer Philosophie, die etwas taugt, muß man Physik und Politik treiben können. Ihre Kriterien liegen in der Wirklichkeit selbst, und eben darin trifft sie sich mit jeder Theologie, die etwas taugt.“[33]

Pichts diagnostizierte Krise der wissenschaftlich-technischen Zivilisation führte er auf die Vorurteile und Selbsttäuschungen zurück, die einer über sich selbst aufgeklärten Vernunft im Wege stehen. Das Durchschauen der Gründe dieser Krise ist die elementare Aufgabe von Bildung und Erziehung. Weil aber die Verblendungszusammenhänge, in denen wir uns bewegen, nicht per Münchhausen-Effekt zu durchbrechen sind, schon gar nicht durch Theorieanstrengungen, die vorgaukeln, wir befänden uns selbst außerhalb der Krise, weil m.a.W. solche Krisenbewältigungsversuche selbst ideologischen Charakter annehmen, sind wir genötigt, die Ansprüche der gegenwärtigen Zivilisation zu bedienen, um ihren zerstörerischen Mechanismen einigermaßen gewachsen zu sein. In dem damit

skizzierten Teufelskreis liegen die Ambivalenzen der Moderne, ihre Antinomien und gesellschaftlichen Widersprüche und die wissenschaftsbasierten Irrtümer begründet, denen wir uns ausgesetzt sehen und die für Picht das Überleben der gesamten Menschheit in Frage stellen. Die denkerischen Aufgaben, die damit gestellt sind, führten Picht schließlich zur Frage, ob es so etwas wie eine „Humanökologie“ geben könne und wie diese auszusehen habe; eine entsprechende Publikation erschien 1979[34].

Zusammenfassend lässt sich sagen: Pichts philosophisches Denken war Krisenreflexion mit dem Ziel einer Selbstaufklärung der neuzeitlichen Wissenschaften, um sie in die Lage zu versetzen, ihrer Zukunftsverantwortung – und zwar im Weltmaßstab – gerecht zu werden.[35] Picht leistete Gesellschaftskritik als Machtkritik sowie Kritik der neuzeitlichen Wissenschaft als Bemächtigungskritik; hierin muss man dann auch seine Kritik an der Bildungspolitik einzeichnen.

Georg Picht lässt sich nicht der Kritischen Theorie einordnen. Gleichwohl wusste er sich ihrem Ansatz im Durchdenken seines Kernthemas zutiefst verbunden: der Frage der Verantwortung nach den katastrophischen Erfahrungen, die sich mit den Namen Hiroshima und Auschwitz verbinden, und nach den Aufgaben der Zukunft, die sich für ihn als globale Bedrohung manifestierte. Auch bejahte er die antiautoritären bildungspolitischen Forderungen aus den Reihen der APO. Den Vertretern der Kritischen Theorie fühlte er sich in vielem verbunden. So bemerkt er in einem Nachruf auf Theodor W. Adorno, dieser habe „den Bann durchbrochen, der in einer zur Reproduktion ihrer eigenen Unwahrheit verdammten Gesellschaft die Freiheit des Geistes gefesselt hält.“[36]

Mit dieser skizzenhaften Entfaltung der für Picht zentralen Begriffe Wahrheit, Vernunft, Verantwortung ist der Horizont auch seiner bildungspolitischen Schriften eröffnet. Schon 1964 bemerkt er zum Zusammenhang von Verantwortung und Bildung: „Wir wissen vielleicht nicht mehr, was Bildung ist, aber feststellen läßt sich, was wir zu verantworten haben. Und nur, was wir zu verantworten vermögen, kann Horizont einer möglichen Bildung sein. Die Frage nach dem Bildungshorizont unseres Jahrhunderts ist gleichbedeutend mit der Frage nach dem gegenwärtigen und dem zukünftigen Horizont unserer geistigen Verantwortung. … Verantwortung

bewährt sich immer nur im Handeln, Verantwortung des Geistes in solidarischem Handeln, der Bildungshorizont des 20. Jahrhunderts ist also der Horizont, in dem wir befähigt sind, solidarisch zu handeln.“[37]

III. Georg Picht als Bildungspolitiker – Teil A

Ich glaube, es ist deutlich geworden, dass der Gedanke der Verantwortung angesichts des Zivilisationsbruchs des Nationalsozialismus und der Folgen den eigentlichen Impetus für Picht darstellte, sich mit bildungspolitischen Fragen zu befassen, war doch Bildung für ihn der Schlüssel zur Verantwortungsfähigkeit angesichts der Herausforderungen, denen er sich im 20. Jahrhundert gegenüber sah.

Von 1953 bis 1963 war Picht Mitglied im „Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ und an der Erarbeitung des Rahmenplans „zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinen öffentlichen Schulwesens“ (1959) beteiligt. In einem im gleichen Jahr gehaltenen Vortrag erläutert Picht diesen Rahmenplan und bemerkt Grundsätzliches zu „Das pädagogische Denken“ – so seine kritische Anmerkung – sei „reich an einer Vielzahl divergierender Ideologien“, aber „arm an analytischen Untersuchungen der menschlichen, geistigen und gesellschaftlichen Gegebenheiten, auf denen unser Bildungswesen beruht.“[38] Im Zeitalter der „zweiten technischen Revolution“ gehe es um die Frage, „ob der Mensch sich in diesem neuen geschichtlichen Raum auch weiterhin als Mensch wird behaupten können“; denn es gehe um „die Erhaltung der Humanität in unserem Kulturbereich“[39]. Fazit: „Wir leben in einer Geschichtsepoche, in der die Erziehung und Bildung zum Feld der zentralen Entscheidungen über den weiteren Gang der Geschichte des Menschen geworden ist.“[40]. Und konkret: wegen des gesteigerten Bedarfs an qualifizierten Nachwuchskräften könnten wir uns nicht länger ein Ausleseverfahren leisten, das sich darauf beschränke, die Ungeeigneten auszuscheiden.[41] Die Unterscheidung von Ausbildung und Bildung sei höchst problematisch, denn sie hänge „geschichtlich zusammen mit der Unterscheidung zwischen Allgemeinbildung und Berufsausbildung und mit jener anderen, speziell deutschen Unterscheidung zwischen Kultur und Zivilisation.“[42] Anschließend setzt Picht sich mit dem ideologischen und seiner Ansicht nach latent totalitären Hintergrund des am Abitur orientierten Schulsystems

auseinander und folgert: „Je stärker der Systemzwang der Gesellschaft wird, desto wichtiger ist es, den Systemzwang der Schule zu mildern.“[43] An diesen Einlassungen wird deutlich, wie sich der hohe Ton der damaligen Zeit mit konkreten Bildungsreformideen verbindet und auch mit gesellschaftlichen Fragen, die bis heute nicht zufriedenstellend geklärt sind.

Ich bin damit bei der 1964 in der Zeitschrift *Christ und Welt* erschienenen Artikelserie „Die deutsche Bildungskatastrophe“ angelangt, mit der Georg Picht Furore machte: „Der Kassandra-Sound des Katastrophismus, den er [Picht] gelegentlich, qualmend und aus seiner Höhle auftauchend, anstimmte, sollte einen festen Platz im Repertoire der Bundesrepublik finden.“ – so vermerkt Ulrich Raulff[44]. In der Tat: dass Picht nicht nur ein Philosoph der leisen Töne war, sondern dort, wo er konkret-politisch wird, wie mit Hammerschlägen argumentiert, hat ihm – mit gewissem Recht – den Vorwurf des Alarmismus eingetragen und gleichzeitig – gewollt oder fahrlässig - so manches Missverständnis ausgelöst. Und ohne um den Horizont seiner Philosophie und seiner Biographie zu wissen, könnte man die Katastrophen-Schrift als überholtes Zeitdokument abtun.

Picht beginnt grundsätzlich mit der Erhebung des Tatbestands und der Bemerkung, eines der tragenden Fundamente jedes modernen Staates sei sein Bildungswesen (16); Bildungsnotstand heiße wirtschaftlicher Notstand (17). Nirgends als in der Kulturpolitik wucherten allerdings die Ideologien so dicht, nirgends seien die Tabus so schwer zu brechen (18). Dann Alarm Nummer eins: „Notstände, die im Bildungswesen herrschen, vergiften das Leben des ganzen Volkes“ (19). Alarm Nummer zwei: der Bedarf an Lehrern. Alarm Nummer drei: der Mangel an Abiturienten. Alarm Nummer vier: Rückstände im internationalen Vergleich. Zwischenfazit und Alarm Nummer fünf: „Unser Bildungswesen ist funktionsunfähig geworden.“ (26) Daraus ergibt sich für Picht die Notwendigkeit einer „riesigen Vermehrung der Quantitäten auf den höheren Ausbildungsstufen“ (28); und er beklagt den „erschreckenden Qualitätsverlust“ in allen Bildungsbereichen (in Industrie, Handwerk und Landwirtschaft) und auch im Stil der Politik, der – Alarm Nummer sechs - epidemisch geworden sei (29). Die Steigerung der Qualität hänge aber von der Quantität der Lehrer ab (30). Allerdings sei – Alarm Nummer sieben – unser sozialpolitisches Bewusstsein womöglich noch rückständiger als unser

Bildungswesen (31); denn: „In der modernen ‚Leistungsgesellschaft' heißt soziale Gerechtigkeit nichts anderes als gerechte Verteilung der Bildungschancen." (31) Die Klassifizierung durch Bildungsqualifikationen überlagere mehr und mehr die noch fortbestehende Klassenstruktur der bisherigen Gesellschaft, die Schule sei deshalb ein sozialpolitischer Direktionsmechanismus (31f.). Damit ist Picht beim Versagen der Länder angelangt und dem – Alarm Nummer acht – „Konstruktionsfehler des Verwaltungssystems" (44ff.). Gefordert werden ein Bundeskulturministerium und eine zentrale Kulturverwaltung (45), denn Notstand des Bildungswesens bedeute Notstand der ganzen Gesellschaft (43) und Planung sei nur im gesamtstaatlichen Rahmen möglich (47). Aber auch Picht weiß, dass dazu eine Grundgesetzänderung nötig sei, die viel zu lange dauere. Den Föderalismus bezeichnet er sarkastisch als kollektiven Kampf der Länder gegen den Bund: „Man fühlt sich durch das Gebaren unserer Landesfürsten in die Welt der mittelalterlichen Stammesherzöge versetzt; es ist aber die Gesellschaft des zwanzigsten Jahrhunderts, der man zumutet, an dem bornierten Partikularismus einer kleinen Gruppe von Neofeudalisten zugrunde zu gehen." (48) Man lebe in einer „Republik der Vaterländer" (49). Es folgen – ich kürze ab: Schlussfolgerungen, Anmerkungen zum Versagen des Bundes, wobei Bundesregierung und Bundestag „süßes Nichtstun" –Alarm Nummer neun – attestiert werden, und es folgt der Entwurf eines Notstandsprogramms. Und als eine Art Schlussbemerkung: „Jedes Volk hat das Bildungswesen, das es verdient."[45] (87).

Picht hat mit dieser Artikelserie ein mittleres Erdbeben in der bildungspolititschen Landschaft ausgelöst, gepaart mit heftiger Kritik an seinen Äußerungen. Als er das Ganze in Buchform herausbrachte warnte ihn sein Freund Hellmut Becker: „ich glaube, dass Du die Mischung von Journalismus und apokalyptischer Prophezeiung unter gelegentlicher Verwendung wissenschaftlicher Kategorien in *Christ und Welt* einmal mit Recht und Erfolg angewandt hast; doch darfst Du diese Mischung auf keinen Fall in einer nicht journalistischen Veröffentlichung wiederholen."[46] Teresa Löwe urteilt: „ Dass diese Prognosen sich später als unrichtig erwiesen, ist Picht nicht anzulasten. Seine pointierte Interpretation dieser Zahlen, die in eine Schreckensvision mündete, die Bundesrepublik drohe ökonomisch hinter den Ostblock zurückzufallen, war im Hinblick auf eine differenzierte Reformdebatte jedoch nur bedingt förderlich. Unhaltbar schließlich war Pichts ‚Lückentheorie', wonach das Grundgesetz eine Leerstelle biete, die es erlaube, den Ländern die

Planungskompetenz für Bildungsaufgaben zu entziehen.“ Vor allem aber habe dieser „in nationalökonomischen Kategorien argumentierende Text von den bildungspolitischen Denkanstößen des *Philosophen* Georg Picht – etwa über die Notwendigkeit, einen neuen nachbürgerlichen Bildungsbegriff zu entwickeln – eher abgelenkt.“[47]

Pichts bildungspolitischer Vorstoß führte zwar nicht zu dem von ihm gewünschten Ergebnis, hat ihm aber einen Platz in den Geschichtsbüchern gesichert. So urteilt der Historiker Edgar Wolfrum: „Seit den Analysen von Picht und Dahrendorf ist Bildungspolitik zu einer zentralen, wenn auch nicht immer mit gleichbleibender Intensität verfolgten politischen und gesellschaftlichen Anstrengung in der Bundesrepublik geworden.“[48]. Und unter der Überschrift „Bildung mutiert vom Traditions- zum Zukunftsbegriff“ befasst sich Joachim Radkau mit Pichts Bildungsschrift und ihren Folgen[49].

Wollte man Pichts eigene Kriterien zur Beurteilung seiner Analysen und Vorschläge heranziehen und damit zugleich von ihm selbst her begründen, weshalb und woran seine Bildungsreformanstrengungen gescheitert sind, so könnte man seine – allerdings erst später 1971 erschienene Untersuchung „Prognose – Utopie – Planung“ heranziehen. Dort definiert er *Prognose* als „den Versuch, unter Verwertung aller verfügbaren Informationen festzustellen, welche künftigen Entwicklungen in einem genauer zu definierenden Feld unter bestimmten Voraussetzungen, die analysiert werden müssen, nach zu berechnenden Wahrscheinlichkeitsgraden eintreten werden“[50], *Utopie* als „Entwurf von Bildern jener Zustände …, die durch zielbewußtes Handeln herbeigeführt werden können“, also „als jene Antizipationen der Zukunft, die jedem auf ein Ziel gerichteten Handeln vorausgehen“[51] und *Planung* als „ausgearbeitete[n] Entwurf der rationalen Direktiven dieses Handelns“[52]. In dieser Schrift markiert Picht auch die Grenzen der eigenen bildungspolitischen Ambitionen, ohne freilich diesen Bezug herzustellen: „Gesellschaftliche Realisierung ist nur möglich, wenn es gelingt, in die Durchführung des jeweiligen Planes ein seiner Relevanz entsprechendes Gewicht von gesellschaftlichen Interessen zu investieren … Ferner gehört zur Ausführung eines Planes eine effektive Organisation und es gehört dazu eine politische Macht, die in der Lage ist, die Durchführung zu finanzieren und über die Gesamtheit jener Maßnahmen zu verfügen, von denen die

Ausführung des Planes abhängig ist.“[53] Damit nimmt Picht Überlegungen wieder auf, die er schon 1965 in seinem Aufsatz „Begriff und Aufgaben der Bildungsplanung“[54] angestrengt hat. Prognose und Utopie konnte er darlegen, an den Machtmitteln zur Ausführung des daraus resultierenden Planes mangelte es ihm. Dafür kann man ihn ebenso wenig verantwortlich machen wie für Fehlentwicklungen im Zuge der so genannten Bildungsexpansion.

1973 resümiert Picht in dem Vortrag „Vom Bildungsnotstand zum Notstand der Bildungspolitik“: „Die Entwicklung hat meine Prognose überboten.“ [55] Er legt eine Art Abrechnung mit der Bildungspolitik der Bundesrepublik vor unter Aufnahme der schon 1964 erhobenen Gravamina. Als Kernprobleme benennt er die Finanzierung des Bildungswesens, die mangelnde Planung und die defizitäre Chancengleichheit. In keinem demokratischen Industriestaat der Welt sei die Sozialstruktur der Bildung so archaisch wie in der Bundesrepublik[56]. Und er kommt u.a. zu dem Schluss: „Wir müssen die auf eine stabile Klassengesellschaft zugeschnittene gegenwärtige Ordnung unseres Bildungswesens in ein System des ‚life-long learning‘ transformieren.“[57] Auch hier nimmt Picht einen früheren Gedanken von 1963 zur Notwendigkeit eines steten Prozesses der Weiterbildung auf.

IV. Georg Picht als Bildungspolitiker – Teil B

Als Mitglied des deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen war Picht an dessen Publikationen prägend beteiligt und hat sich auch noch 1968 in einem Aufsatz zur Erwachsenenbildung geäußert. Ich beginne mit dem Gutachten des Ausschusses „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ von 1960.

Das Gutachten startet mit historischen Vormerkungen und wendet sich dann Überlegungen zum Auftrag der Erwachsenenbildung in der Gegenwart zu. Wenn der Mensch nicht das Opfer der modernen Welt, sondern ihr Bürger werden wolle, so müsse er sich das Verständnis seiner selbst und der Welt, in der er lebt, erschließen (14). Bildung sei heute das Feld, „auf dem die Entscheidungen im Kampf um die Selbstbehauptung des Menschen fallen.“ (15) Bildung gehe es um die Erhaltung von

Freiheit (19). Erwachsenenbildung lebe „aus dem Geist der konstruktiven Toleranz, die unsere ganze politische Ordnung trägt.“ (20) „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.“ (20) Eine „umfassende Erhellung des Bewußtseins“ sei der zentrale Auftrag der Erwachsenenbildung (22). Als „Besondere Gesichtspunkte“ werden sodann genannt: Wissenschaft und Technik, Anpassung und Widerstand, Überlieferung sowie Ausbildung und Bildung. In hohen Worten erklärt das Gutachten: „Der Mensch, der … sich selbst zum Menschen bilden will, wird sich dieser Welt anpassen und ihr zugleich Widerstand leisten müssen. Im Feld der Polarität von Anpassung und Widerstand vollzieht sich der Prozess der Bildung; in der Fähigkeit, zu bestimmen, wo Anpassung und wo Widerstand geboten ist, bewährt sich die Freiheit des Menschen in dieser Welt. Widerstand ist zu leisten gegen den diktatorischen Anspruch dieser Welt, die solche Freiheit nicht dulden will.“ (27) Ausbildung und Bildung würden eine falsche Alternative darstellen (30). Als besondere Aufgabenbereiche bezeichnet das Gutachten die Politik, Muße und ‚Freizeit‘ sowie Lebenshilfe. Anschließend wendet sich das Gutachten dem Thema von Freiheit und Bindung in der Erwachsenenbildung zu. Der grundsätzlichen Freiheit der Erwachsenenbildung entspräche ihre organisatorische Selbständigkeit und Selbstbestimmung (48). Es gebe ein primäres Interesse des Staates an einer freien Erwachsenenbildung (53); demokratischer Staat und Erwachsenenbildung seien aufeinander angewiesen (54). Im weiteren Fortgang widmet sich das Gutachten den Strukturen und Aufgaben der freien Erwachsenenbildung – für unseren Zusammenhang nicht von Interesse.[58]

Was ist anzumerken neben den zeitbedingten Aussagen und einer heute etwas fremd anmutenden sprachlichen Gestalt? Das Gutachten bemüht sich um eine Begründung der Erwachsenenbildung in einem nicht nur auf berufliche Weiterbildung bezogenen Sinn. Eine vordergründige *Instrumentalisierung* für ökonomische Zwecke wird man m.E. nicht daraus ableiten können. Wohl aber bekommt Erwachsenenbildung eine *Funktion* zugewiesen: zum einen im Kontext der technologisch bedingten gesellschaftlichen Entwicklung, zum anderen im Rahmen der Bestandsbedingungen eines freiheitlichen, demokratischen Staatswesens. In ersterem Fall bleibt allerdings undeutlich, wo die Grenze zwischen Anpassung und

Widerstand liegt, so dass eine affirmative Tendenz nicht vermieden werden kann. Hier scheint mir auch die Schwäche des Gutachtens zu liegen. Die Ökonomisierung von Bildung auf Grund eines sich totalitär gebärdenden so genannten freien Marktes mit der Folge, dass der Mensch auf den „homo oeconomicus“ reduziert wird, bleibt m.E. unterbelichtet.[59]

1968 veröffentlichte Picht dann einen Aufsatz in der Zeitschrift, der in dem von ihm und Friedrich Edding 1972 aufgenommenen Band *Leitlinien der Erwachsenenbildung* unter dem Titel: „Erwachsenenbildung – die große Bildungsaufgabe der Zukunft“ aufgenommen wurde.

Picht vermerkt zunächst den zeitlichen Abstand zum Bildungsgutachten von 1960 und verweist auf die permanente Beschleunigungslogik der Moderne, die eine wachsende Mobilität der Gesellschaft im Ganzen erzwinge, alle statischen Ordnungsgefüge sprenge und hohe Mobilitätsanforderungen stelle: „Wer nicht Schritt zu halten vermag, kommt unter die Räder.“ (194)[60]. Picht schließt daraus: „Die Fähigkeit der gesamten Gesellschaft, dem wissenschaftlichen Fortschritt zu folgen, hängt aber von der Breite und Intensität der Erwachsenenbildung ab.“ (194) Kritisch betrachtet er den durch das „Bildungsprivileg“ und den durch Schule und Hochschule sanktionierten Ausleseprozess (195). Eine moderne Erwachsenenbildung würde diese Privilegien und Monopole erschüttern, allerdings sei die Erwachsenenbildung durch die Abtrennung vom Berechtigungswesen harmlos geworden und habe einen caritativen Beigeschmack (196). „Abgesichert wurde dieses System durch eine Ideologie, die bis in jüngste Zeit die Erwachsenenbildung weithin beherrscht. Diese Ideologie stützt sich auf den vielberufenen Gegensatz von Bildung und Ausbildung, der seine Herkunft aus einem falschen Verständnis der Bildungstheorien des deutschen Idealismus herleitet.“ (197) Anschließend an diese grundsätzlichen Feststellungen benennt Picht nun drei neue Aufgaben der Erwachsenenbildung, indem er *erstens* auf den Zuwachs und die Veränderung des Wissens hinweist: „Wenn unsere Gesellschaft wirtschaftlich bestehen soll, muß sie sich in eine gebildete Gesellschaft verwandeln.“ (198) *Zweitens* sieht er die Gesellschaft „in einer Periode der immer schärferen internationalen Konkurrenz“, die es erfordere, eine leistungsfähige Gesellschaft zu werden. Und *drittens* erhalte Erwachsenenbildung damit „eine Funktion in dem Prozess der sozialen Auslese“ (198). So gelangt Picht

schließlich zu fünf Thesen. *Erstens* sei Bildung eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe: „Alle Bildungsinstitutionen müssen dazu beitragen, daß sich unsere gesamte Gesellschaft in eine gebildete, und das heißt dann auch: in eine leistungsfähige Gesellschaft verwandelt.“ (199) *Zweitens* sei permanente Weiterbildung „für alle Stufen der Bildungshierarchie und für alle sozialen Schichten in gleichem Maße zu einer unentbehrlichen Voraussetzung für die berufliche, politische und gesellschaftliche Bewährung geworden.“ (200) *Drittens* misst Picht der Erwachsenenbildung die gleiche Bedeutung zu wie der vorberuflichen Bildung und der Ausbildung an Schulen und Universitäten (200). *Viertens* bedürfe die Erwachsenenbildung einer systematischen Ordnung als eines zusätzlichen Bildungssystems (201). Und *fünftens* müssten auch hier Qualifikationsstufen und Zertifikate eingeführt werden sowie Rationalisierung und das Leistungsprinzip gelten: „Die Erwachsenenbildung wird deshalb in dem Maße, in dem sie diesen Weg beschreitet, eine Bedeutung für den beruflichen Aufstieg und die soziale Auslese gewinnen, deren mögliche Tragweite sich heute kaum abschätzen lässt.“ (201) Als Konsequenzen, die sich daraus ergeben, benennt Picht eine Expansion der Erwachsenenbildung und einen Bedeutungszuwachs im Bereich der Bildungsabschlüsse: „Sollte es … der Erwachsenenbildung gelingen, Zertifikate auszustellen, die sich das Vertrauen der Wirtschaft erwerben, so wird es möglich, daß an Stelle der an einen festen Kanon gebundenen Bildungspatente freie Kombinationen von ausgewiesenen Einzelqualifikationen treten.“ (202) Picht sieht eine Notwendigkeit, den ganzen Lebensweg durch systematische Lernprozesse im Sinne einer systematischen Schulung zu begleiten (204) und beschreibt die hierzu erforderlichen „Lehrer“ und Methoden. Weiterbildung müsse zur Berufspflicht werden und zu einem Teil der normalen Berufsausübung; allerdings müsse ein Teil auch der allgemeinen politischen, gesellschaftlichen und geistigen Orientierung sowie den persönlichen Interessen und privaten Bedürfnissen und Neigungen dienen (206); dies sei ein Grundrecht jedes Bürgers (207). Schließlich widmet sich Picht noch Finanzierungsfragen und der Notwendigkeit einer Pluralität von Trägern. Er schließt mit einem Hinweis auf die Bedeutung der Erwachsenenbildung für die Integration aller gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Prozesse: „die Erwachsenenbildung wird in Zukunft die dominierende Bildungsaufgabe unserer Gesellschaft sein.“ (208)[61]

Wir sehen, wie Picht in diesem Aufsatz die Impulse des Gutachtens von 1960 noch einmal aufgreift, weiter entwickelt und zuspitzt. Er hat dadurch einerseits für den Weiterbildungsdiskurs der kommenden Jahre wesentliche Impulse gegeben. Auch wenn ich an dieser Stelle keine abschließende Bewertung und Einordnung in den gesamten Bildungsdiskurs der 1960er Jahre vornehmen kann, so dürfte jedoch andererseits auch deutlich geworden sein und muss kritisch angemerkt werden: die Spannung zwischen Anpassung und Widerspruch, die noch im Gutachten breit entfaltet wurde, ist dem Autor m.E. abhandengekommen. Bildung und speziell Erwachsenenbildung stehen zumindest in der Gefahr, zum Instrument der technologischen und ökonomischen Herausforderungen und der von Picht ausgemachten quasi naturwüchsigen gesamtgesellschaftlichen Entwicklung gemacht zu werden.

Die Gründe für Pichts Einschätzungen können nur angedeutet werden.
Erstens ist Pichts Denken geprägt von einer tiefgehenden Krisendiagnose und der Überzeugung: „Die Gesellschaft des wissenschaftlich-technischen Zeitalters ist nur als gebildete Gesellschaft lebensfähig.“[62] *Zweitens* galt Pichts Kritik einem auf Selektion ausgerichteten und damit hochideologischen Bildungssystem, das der Notwendigkeit von lebenslanger (Erwachsenen-)Bildung nicht gerecht werden konnte und kann. *Drittens* war er der Überzeugung, dass auch die Sozialwissenschaften unter Einschluss der Pädagogik – so wie die Naturwissenschaften auch - jener Vernunft entbehrten, die eine notwendige Voraussetzung dafür ist, um zu einer „aufgeklärten Utopie“ zu gelangen.[63] Damit aber war sein Denken nicht unmittelbar anschlussfähig an die Erkenntnisse der Erziehungswissenschaften.
Als Anfrage an Pichts Überlegungen zur Erwachsenenbildung formuliert: Könnte es sein, dass er Bildung zugleich zu viel und zu wenig zumutet? Zu viel, weil Bildung – auch und gerade als lebenslanges Lernen gedacht – nicht jene Probleme zu lösen vermag, die ihren Ursprung nicht bzw. nicht hauptsächlich und allein in einem Mangel an Bildung haben, sondern in ordnungspolitisch unterbestimmten sowie unzureichend und unangemessen regulierten gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Dynamiken. Zu wenig, weil Bildung im Horizont von „challange and response“ immer nur reaktiv konzipiert werden kann, in Folge davon aber fast notwendig der Affirmation bestehender Verhältnisse dient und damit ihrer Widerständigkeit verlustig geht.

Schlussbemerkungen

Georg Picht hat mit seinen bildungspolitischen Überlegungen einen weiten Entwicklungsweg zurückgelegt: von dem Wunsch nach einer Renaissance des humanistischen Gymnasiums (1946) über den Rahmenplan des Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1959) mit seinen Ideen für eine Schulreform, seiner Kritik am föderalen Bildungssystem in den folgenden Jahren, über das Gutachten zur Erwachsenenbildung (1960) und die Schrift zur „Bildungskatastrophe“ (1964) bis hin zum Aufsatz zur Erwachsenenbildung (1968). Begleitet wurden diese Überlegungen durch Vorträge und Aufsätze, die sich in immer neuen Anläufen, auch grundsätzlich-philosophisch, mit dem Bildungsthema befassten. Die Zeitbedingtheit ist in der Retrospektive offensichtlich, aber manches Thema, das Picht aufgegriffen hat, beschäftigt uns Heutige noch, so die Fragen nach den Ambivalenzen eines auf Selektion ausgerichteten Bildungssystems, nach der Ökonomisierung und Instrumentalisierung von Bildung sowie Fragen der föderalistischen Struktur – um nur Weniges zu nennen. Und Manches lohnt, neu aufgegriffen zu werden, wie die Frage nach dem Verhältnis von Anpassung und Widerstand resp. von Bildung als Domestizierungsbestreben und Bildung als Emanzipationsgeschehen.

Bleibt als Resümee die Frage: Wo stehen wir heute?

1. Die Krise der wissenschaftlich-technischen Zivilisation, die Picht umtrieb, hat sich inzwischen in vielen Bereichen zur Katastrophe ausgeweitet: Klimaentwicklung, Ökozid, neue Kriege, totalitärer globaler Markt, Zerbröseln demokratischer Standards, Missachtung der Menschrechte und des Völkerrechts u.v.m..

2. Angesichts dieses Befundes stellt sich weniger die Frage nach Anpassung und Widerstand als vielmehr diejenige nach der Verknüpfung von *Widerstand* gegen bestimmte gesellschaftspolitische und ökonomische Entwicklungen und *Hoffnung* auf Besserung. Dies wäre nicht nur, aber auch neben anderen Akteuren eine von Theologie und Kirchen zu leistende Aufgabe. Die Frage ist, ob sie dazu in der Lage sind.

3. Bildung, auch Erwachsenenbildung hätte die vornehme Aufgabe, i.S. einer von Picht schon 1968 geforderten „aufgeklärten Utopie“[64] nicht das *Schlimmste* zu verhüten zu helfen, sondern durch eine – nach Kant und Adorno – Aufklärung zweiten resp. dritten Grades Potenziale für das *Bessere* freizulegen. Kann Erziehung, als Wissenschaft genommen, hierzu ihren Beitrag leisten? Oder bedient sie, da auch sie dem Pichtschen Verdikt über die neuzeitliche Wissenschaft unterliegt, hinter dem Rücken ihrer eigenen ausgesprochenen Überzeugungen ein „Retropia“ (Zygmunt Bauman) in Gestalt einer Romantisierung Kritischer Bildungstheorie?

Mit einem kleinen Hinweis möchte ich schließen und Picht noch einmal selbst zu Wort kommen lassen; es ist ein Klageruf, den ich uns nicht ersparen möchte. In seiner Vorlesung zur Philosophie der Geschichte von 1974/75 reflektiert er noch einmal seine bildungspolitischen Überlegungen und Anliegen und bemerkt zum Scheitern des Rahmenplans von 1959, „daß die dort vorgeschlagene Orientierungsstufe – also der Versuch, die Klassenstruktur des Schulwesens wenigstens aufzulockern und ein Minimum an Chancengleichheit zu ermöglichen – auf den erbitterten Widerstand jener Kräfte stieß, die sich einer Demokratisierung unserer Gesellschaft widersetzen. Diese Kräfte haben, wie die weitere Entwicklung beweist, in der Bundesrepublik das Übergewicht.“[65] Auch über die Berechtigung eines solchen Urteils wäre im Blick auf Bildung und Erwachsenenbildung sowie die gegenwärtige Krise der Demokratie erneut nachzudenken.

---

[1] Das Ganze und der Zwischenraum. Studien zur Philosophie Georg Pichts, hg. v. Richard Klein, Würzburg 1998
[2] Weizsäcker, Carl Friedrich von, Georg Picht als Philosoph, in: Georg Picht – Philosophie der Verantwortung, hg. v. Constanze Eisenbart, Stuttgart 1985, S. 46-57, S. 47. Entsprechend spärlich blieb die Rezeption von Pichts Philosophie; neben den unter Anm. 1 und 2 genannten Aufsatzsammlungen lassen sich noch nennen: Die Erfahrung der Zeit. Gedenkschrift für Georg Picht, hg. v. Christian Link, Stuttgart 1984; Neumann, Rolf, Natur, Geschichte und Verantwortung im „nachmetaphysischen Vernunftdenken“ von Georg Picht, Stuttgart 1994; Ritz, Hauke, Der Kampf um die Deutung der Neuzeit. Die geschichtsphilosophische Diskussion in Deutschland vom Ersten Weltkrieg bis zum Mauerfall, 2. Aufl. München 2015
[3] Löwe, Theresa, Georg Picht – Vom Birklehof zur Bildungsoffensive“ , in: Neue Sammlung 44 (2004) S. 517-528, 518
[4] vgl. zum Folgenden Raulff, Ulrich, Kreis ohne Meister. Stefan Georges Nachleben, München 2009, S. 448ff.
[5] ebd., S. 428ff.
[6] ebd., S. 462
[7] Löwe, a.a.O., S. 519f.
[8] ebd.
[9] zitiert nach Löwe, ebd., S. 520
[10] http://www.deutsche-biographie.de/pnd118742388.html
[11] ebd.
[12] Picht, Georg, Die Idee des Landerziehungsheims [1950], in: ders., Die Verantwortung des Geistes. Pädagogische und politisch Schriften [künftig abgekürzt: VdG], Olten/Freiburg 1965, S. 21-39, S. 28

[13] ebd., S. 37
[14] ders., Die soziale Funktion und der Bildungsauftrag der deutschen Gymnasien [1953], VdG., S. 61-84, S. 49
[15] Löwe, a.a.O, S. 522
[16] Ulrich Raulff imaginiert den Pichtschen Birklehof wie folgt: „Ganz oben, im First des Hauses, dem so genannten Olymp, residiert, stets umgeben vom dichten Gewölk vulgo Pfeifenqualm, der Meisterdenker der Familie, Georg Picht. Hier hat das Platon-Archiv seinen Sitz, das spirituelle Zentrum des Hauses. Von hier aus wird der kleine Staat gesteuert, den Picht sich geschaffen hat, eine winzige Polis, eine halb antike, halbchristliche *koinè*, ein Haus- eher als ein Stadtstaat, in dem jedes Ding seinen eigenen Namen hat und selbst das Kalenderjahr in seinem Ablauf neuen Rhythmen und Riten unterworfen ist.
Georg Picht ist ein Meister in der Kunst, sich eine eigene Wirklichkeit zu erbauen. Alles, was er sagt und tut, hat Sitz im Leben. Aber es ist das Leben des Geistes. … Die Schule wirkt … eher wie eine von Adoleszenten bevölkerte Gelehrtenrepublik.“ Raulff, a.a.O, S. 478f. Ähnlich urteilt Hartmut von Hentig auf Grund seiner eigenen Anschauung als Lateinlehrer am Birklehof.
[17] Eisenbart, Constanze, Editorisches Nachwort zu Picht, Georg, Die Fundamente der griechischen Ontologie, Stuttgart 1969, S. 300
[18] Theologie – was ist das?, hg. v. Georg Picht/Enno Rudolph, Stuttgart/Berlin 1977, S. 12
[19] Weizsäcker, Carl Friedrich von, Wahrnehmung der Neuzeit, München 1983, S. 188f.
[20] Picht, Fundamente, a.a.O, S.91
[21] ders., Der Bildungshorizont des 20. Jahrhunderts, VdG, S.173-190, S. 181
[22] ders., Rechtfertigung und Gerechtigkeit – Zum Begriff der Verantwortung, in: ders., Hier und Jetzt. Philosophieren nach Auschwitz und Hieroshima I [künftig abgekürzt: HuJ I und HuJ II], S. 202-217, S. 211
[23] ders., Der Begriff der Natur und seine Geschichte, hg. v. Constanze Eisenbart, Stuttgart 1998, S. 11
[24] ebd., S. 4f.
[25] ebd., S. 10f.
[26] ebd., S. 8
[27] ders., Fundamente, a.a.O, S. X
[28] ders., Rechtfertigung, a.a.O, S. 203
[29] ders., Georg, Kreativität und Bildung[1971], HuJ II, S. S. 405-416, S. 415
[30] ders., Der Begriff der Verantwortung [1967], in: Wahrheit – Vernunft – Verantwortung. Philosophische Studien [künftig abgekürzt: WVV], S.318-342, S. 335
[31] ders., Rechtfertigung, a.a.O, S. 215
[32] ders., Mut zur Utopie – Die großen Zukunftsaufgaben, HuJ II, S. 23-127
[33] ders., Fundamente, a.a.O, S. 20
[34] ders., Humanökologie und Frieden, Stuttgart 1979
[35] Dies verdeutlicht einmal mehr folgende Darlegung: „ Aufklärung vollzieht sich … nur dort, wo die Wissenschaft die Erkenntnis ihrer eigenen politischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen und ihrer eigenen Konsequenzen ausdrücklich mit zum Thema macht und in die denkende Verantwortung für ihre eigenen Bedingungen und Folgen eintritt. Die heutige Wissenschaft … ist … ihrer Verfassung nach reaktionär, mag sie auch noch so moderne Gedanken denken; in ihren institutionalisierten Formen dient sie nicht der Evolution, sondern der Stabilisierung der politischen und gesellschaftlichen Systeme, von denen sie finanziert und getragen wird.“ Ders., Aufklärung und Offenbarung [1966], WVV, S. 183-202, S. 192
[36] ders., Atonale Philosophie – Theodor W. Adorno zum Gedächtnis [1969], HuJ I, S. 245-248, S. 245
[37] ders., Bildungshorizont, a.a.O, S. 175
[38] ders., Die Auffassungen des Rahmenplans von Wesen und Aufgabe der Bildung [1959], VdG, S. 100-124, S. 106
[39] ebd., S. 107
[40] ebd., S. 108
[41] ebd., S. 111
[42] ebd., S. 112
[43] ebd., S. 122
[44] Raulff, a.a.O, S. 481
[45] Die im Text in Klammern gesetzten Seitenangaben beziehen sich auf: Picht, Georg, Die deutsche Bildungskatastrophe, Analyse und Dokumentation, Freiburg i.Br. 1964
[46] zitiert nach Löwe, a.a.O, S. 528
[47] ebd., S. 527f.
Zeitgleich gab es eine Bildungsdiskussion in der DDR, angeführt von Johannes Hörnig, Jahrgang 1921 und seit 1955 Leiter der Abteilung Wissenschaften des Zentralkomitees der SED. 1965 erschien seine Schrift zum Thema „Zu einigen Problemen im Hochschulwesen beim umfassenden Aufbau des Sozialismus in der DDR“. Wie Picht

war auch Hörnig von der Bedeutung des Bildungswesens in Zeiten beschleunigter technologischer Entwicklungen überzeugt, allerdings verband Hörnig mit seinen Analysen – wen wundert's – auch explizite ideologische Zielsetzungen und sprach dem Bildungswesen der Bundesrepublik wegen fehlender zentraler Steuerungskompetenzen jegliche Reformfähigkeit ab.
Einen Widerpart hatte Picht im „demokratisch-emanzipatorischen" Ansatz durch Ralf Dahrendorf mit dessen Schrift „Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik" (Bramsche 1965), der zum Beispiel Pichts Orientierung am ökonomischen Bedarf kritisierte. Die folgende Bildungsdiskussion bis in die 1970er Jahre bewegte sich zwischen diesen beiden Ansätzen. Ich begnüge mich mit diesem Hinweis (s. zum Ganzen: Lamprecht, Wolfgang, Deutsch-deutsche Reformdebatten vor „Bologna". Die „Bildungskatastrophe" der 1960er Jahre, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History 4 (2007) S. 472-477)
[48] Wolfrum, Edgar, Die geglückte Demokratie. Geschichte der Bundesrepublik Deutschland von ihren Anfängen bis zur Gegenwart, Stuttgart 2007, S. 243
[49] Radkau, Joachim, Geschichte der Zukunft. Prognosen, Visionen, Irrungen in Deutschland von 1945 bis heute, München 2017, S. 210ff.; vielleicht lässt sich Picht auch ganz gut als konstruktiver Troublemaker im Sinne der Figur des „Puer robustus" einordnen, wie ihn Dieter Thomä in seiner Philosophie des Störenfrieds beschrieben hat: Dieter Thomä, Puer robustus. Eine Philosophie des Störenfrieds, Berlin 2016.
[50] Picht, Georg, Prognose – Utopie – Planung. Die Situation des Menschen in der Zukunft der technischen Welt, 3. Aufl. Stuttgart 1971, S. 13f.
[51] ebd., S. 14
[52] ebd., S. 16
[53] ebd., S. 49
[54] ders., Begriff und Aufgaben der Bildungsplanung [1956], VdG, S. 283-333
[55] ders., Vom Bildungsnotstand zum Notstand der Bildungspolitik, HuJ II, S. 424-441, S. 430
[56] ebd., S. 438
[57] ebd., S. 440
[58] Die im Text in Klammern gesetzten Seitenangaben beziehen sich auf: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Folge 4, Stuttgart 1960
[59] Hellmut Becker hat in der *ZEIT* vom 8.April 1960 das Gutachten mit dem Hinweis kommentiert, in ihm erscheine Erwachsenenbildung als dritter gleichberechtigter Bildungszweig neben Schule und Berufsbildung und würden Elemente einer nachidealistischen Bildungskonzeption sichtbar. Die pluralistische Gesellschaft werde als solche akzeptiert und der Versuch abgelehnt, sie von irgendeinem Menschenbild oder von einem bestimmten Weltbild monopolisieren zu lassen. Die Anpassung an die moderne Welt werde ebenso wichtig genommen wie der personale Widerstand gegen sie. Wir hätten die Wahl zwischen einer Demokratie, in der eine ausgedehnte Erwachsenenbildung betrieben werde, oder einem totalitären Massenstaat. Diese positive Einschätzung des Gutachtens wäre m. E. kritisch zu hinterfragen.
[60] Er schildert damit jenes Phänomen, das Hartmut Rosa jüngst als „dynamische Stabilisierung" bezeichnet hat: Rosa, Hartmut, Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin 2016, S. 671ff.
[61] Die im Text in Klammern gesetzten Seitenangaben beziehen sich auf: *Merkur* (22 [239] S. 193-208)
[62] Picht, Mut zur Utopie, a.a.O., S. 107
[63] „Die Sozialwissenschaften unserer Zeit sind ein Produkt der hochindustriellen Gesellschaften und spiegeln die Bewußtseinslage , die Mentalität, die psychischen Krisen, die Neurosen, die Bedürfnisse und die Ambitionen der Intellektuellen in diesen Gesellschaften wider. Deswegen sind die Gesellschaftstheorien unseres Jahrhunderts trotz ihrer rationalen Virtuosität und ihrer hohen Differenziertheit von irrationalen Motiven durchzogen. Sie sind umso wirklichkeitsfremder, je mehr sie sich in das Flitterwerk empirischer Daten hüllen und in der Attitüde des Positivismus auftreten. … Versteckte Irrationalität im Bewußtsein der Sozialwissenschaften kann ebenso verhängnisvolle Folgen haben wie versteckte Irrationalität im Umgang mit den Gewalten der Natur." Ebd., S. 104
[64]z.B. ebd, S. 103
[65] ders., Geschichte und Gegenwart. Vorlesungen zur Philosophie der Geschichte, hg. v. Constanze Eisenbart, Stuttgart 1993, S. 95