

Rundfunk und Bildung

Als die erste deutsche Rundfunkgesellschaft gegründet wurde, im Mai 1922, gab man ihr den Namen „Deutsche Stunde. Gesellschaft für drahtlose Belehrung und Unterhaltung“. Die Verfügung des Reichspostministers vom 24. Oktober 1923, die den fünf Tage später beginnenden regelmäßigen Programmdienst rechtlich ermöglichte, trug hingegen den Titel „Einführung eines Unterhaltungs-Rundfunks in Deutschland“. Dennoch war damit die Belehrung als Zielsetzung für das neue Medium keineswegs aufgegeben. Überdies eröffnete schon im Januar 1926 die überregionale Deutsche Welle ihr Programm, und sie wollte ausdrücklich den Unterhaltungsrundfunk „als Volksbildungsmittel ersten Ranges der ganzen Nation zugänglich“ machen, wollte „edelste Volksbildungsarbeit leisten“. Ihr Programm sollte, im Gegensatz zum Kino, auf eine kulturell denkbar hohe Stufe gestellt werden. Es sollte den Hörern „den unmittelbaren Kontakt mit dem geistigen Leben unseres Volkes“ vermitteln, zugleich aber auch „das Volk in Stadt und Land wirtschaftlich fördern“, zum Beispiel in Form von Nachrichten und Berichten aus der Wirtschaft.

Dieses ursprüngliche Volksbildungsengagement wurde durch die Nationalsozialisten gründlich pervertiert. Sie ersetzten Belehrung und Bildung durch Propaganda und Manipulation. Die Deutsche Welle wurde als „Professorenwelle“ diskriminiert. Nach 1945 sahen die Siegermächte im Rundfunk das geeignete Medium zur Re-education der Deutschen und versuchten es entsprechend einzusetzen. Tatsächlich war das Radio nach dem Zusammenbruch für einige Jahre nicht nur das wichtigste Informationsmedium, sondern auch der wichtigste Kulturträger und Kulturvermittler. Es ermöglichte die Teilnahme am geistigen Leben der Zeit wie nie zuvor und wie auch in späteren Jahren nicht mehr. Nicht zuletzt dieser Tatbestand erklärt, weshalb der Rundfunk Sache der Länder ist, auch heute noch, obwohl sich die Zeitumstände und die Programminhalte beträchtlich verändert haben: Die Kulturhoheit liegt in der Bundesrepublik bei den Ländern.

In den Rundfunkgesetzen der meisten Länder wird den Landesrundfunkanstalten ein dreifacher Programmauftrag erteilt: Information, Unterhaltung, Bildung; in einigen Gesetzen wird die Bildung sogar an erster Stelle genannt. Und in den Richtlinien für die Sendungen des Zweiten Deutschen Fernsehens heißt es ebenfalls: „Das Programm soll umfassend informieren, anregend unterhalten und zur Bildung beitragen.“ Neben Information und Unterhaltung ist der dritte

zentrale Begriff also nicht mehr Belehrung oder Volksbildung, sondern Bildung. Damit hat man den Rundfunk, Hörfunk und Fernsehen, gewiß nicht nur, aber doch auch unter den Bildungsgedanken gestellt, der gerade in Deutschland sich einer längeren Tradition erfreut.

Freilich hat man sich damit auch die Unklarheiten und Belastungen dieses Begriffs aufgeladen. Dies wurde besonders seit Mitte der 60er Jahre deutlich, nachdem Georg Picht im Februar 1964 „Die deutsche Bildungskatastrophe“ prognostiziert hatte und dabei von der Grundthese ausgegangen war: „Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand.“ Damals gerieten die bis dahin dominierenden Bildungsvorstellungen endgültig ins Wanken; die Bildungspolitik fand gesteigerte Aufmerksamkeit, und auch die Rundfunkanstalten stellten sich in ihren Dienst, nicht zuletzt wohl auch als Folge ihres Verständnisses von Aktualität. Dabei gaben sie dem Bildungsauftrag eine neue Interpretation, setzten zumindest neue Akzente. Hingegen hielten sich die Bildungstheoretiker nicht nur damals nahezu ausnahmslos abseits. Bis heute trugen sie nichts bei zur Beantwortung der Frage, wie der Programmauftrag Bildung durch ein Massenmedium einzulösen sei. Sie überließen das den Journalisten und Politikern.

Im folgenden soll auf die Wandlungen im Verständnis des Bildungsauftrags und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die gegenwärtige Lage eingegangen werden. Zunächst jedoch muß die Bildungsproblematik als solche knapp skizziert werden, weil nur so ein adäquater theoretischer Rahmen für dieses Vorhaben zu gewinnen ist.

Der Bildungsbegriff und seine Genese

In einer kleinen Studie¹ hat Friedhelm Nicolin gezeigt, daß das Bildungsproblem seinen Ursprung in der Aufklärung hat. Doch identifiziert er Aufklärung nicht mit jener historischen Epoche, die sich selbst diesen Namen gegeben und ihn bis heute behalten hat. Vielmehr versteht er darunter ein bestimmtes menschliches Phänomen, nämlich die Besinnung und den Rückbezug des Menschen auf seine rationalen Kräfte, auf seine Vernunft. Historisch faßbar hat es eine so verstandene Aufklärungsbewegung erstmals im 5. Jahrhundert vor Christus gegeben, als in Griechenland die Sophisten auftraten und Protagoras den berühmt gewordenen Homo-mensura-Satz formulierte: „Der Mensch ist das Maß aller Dinge.“

In Gesellschaften, in denen „das Gegebene“, die Ordnung der Natur und der Menschenwelt als fraglos selbstverständlich gilt, kann Erziehung nur im Einfügen der Heranwachsenden in diese Ordnung bestehen. Dieses Verständnis des pädagogischen Prozesses bezeichnet man auch als Institutionsmodell der Erziehung. Wenn jedoch die bestehenden Ordnungen fragwürdig werden, aus wel-

chen Gründen auch immer, findet eine Wende des Denkens statt. Die Aufmerksamkeit gilt nicht mehr jenen Ordnungen, die den Menschen bisher getragen haben, sondern den eigenen Kräften, den Kräften der menschlichen Vernunft. Mit ihrer Hilfe versucht er neue, bessere Orientierungssysteme zu begründen.

Insofern sind alle Aufklärungsbewegungen stets durch eine zweifache Tendenz zu charakterisieren. Zum einen wollen sie „aufklären“, also Licht bringen in das Dunkel der bestehenden Verhältnisse, sie als irrational erweisen. Sie wollen das bloß Überlieferte durchleuchten, wobei die menschliche Vernunft die Sonne ist, die für Licht und Helligkeit sorgt. Deshalb ist allen Aufklärungsepochen die Distanzierung von Traditionen und religiösen Dogmen gemeinsam, das Aufbegehren gegen die überkommenen Autoritäten, der Ruf nach Demokratie.

Neben diesem kritischen Programm steht zum anderen die Forderung nach vernünftiger Gestaltung der gesamten Lebenswirklichkeit. Das Bestehende soll nicht nur kritisiert, es soll verbessert werden. Und damit bekommt die Bildung zentrale Bedeutung, Bildung nicht nur verstanden als Kritikfähigkeit, sondern zugleich als intellektuelle Ausstattung und Befähigung des Menschen zur selbstbestimmten Führung seines Lebens wie zur vernünftigen und damit menschenwürdigen Gestaltung seiner Lebensverhältnisse. Somit erhält die Pädagogik eine neue Dimension. Sie hat nicht mehr nur das Einfügen ins Bestehende zum Ziel, sondern auch dessen Kritik und Verbesserung; und dazu genügt nicht mehr wie bisher das Lernen des Kindes im täglichen Umgang mit den Erwachsenen. Auf dem Höhepunkt der neuzeitlichen Aufklärung, also um die Mitte des 18. Jahrhunderts, setzte sich bei uns zur Bezeichnung dieser neuen pädagogischen Dimension der Begriff Bildung durch.

Nicolin betont diese Herkunft des Begriffs aus der geistigen und gesellschaftlichen Bewegung der Aufklärung und legt dann dar, daß sie auch den modernen Wissenschaften zum Durchbruch verholfen und damit den wissenschaftlich-technischen Fortschritt in Gang gesetzt hat. Dieser wiederum konnte nur gelingen, wenn der einzelne ausreichend qualifiziert wurde, um in den Dienst des Fortschritts gestellt werden zu können. So aber wurden unversehens Nützlichkeit und Brauchbarkeit für die neue Gesellschaft zu obersten Bildungszielen. Es zeigten sich die freiheitsfeindlichen Tendenzen der Aufklärung, und zu ihrem Aufweis kann sich Nicolin sowohl auf Horkheimer und Adorno als auch auf Jaspers und Guardini berufen. Wissenschaft und Technik wurden entwickelt zur Verbesserung der menschlichen Verhältnisse, zur „Rationalisierung“ aller Lebensbereiche. Aber diese Rationalisierung verselbständigte sich und zeigte Züge einer neuen Form von Unfreiheit und Unmenschlichkeit. „Aufklärung ist umgeschlagen in das, was sie einst bekämpfte.“

Erst vor diesem Hintergrund, so eine zentrale These Nicolins, versteht man den Neuhumanismus und sein Bildungsverständnis, das bis zur Mitte unseres Jahrhunderts bei uns das vorherrschende war. Es ist eine Reaktion auf das Um-

schlagen der Aufklärung, eine Art zweiter Versuch, deren ursprünglich humane Ziele doch noch zu erreichen. Deshalb die Forderung Wilhelm von Humboldts, die Bildung dürfe nicht „unrein“ werden, das heißt, sie dürfe nicht von Brauchbarkeits- und Effektivitätserwägungen bestimmt sein. Oder mit seinen Worten: Es darf nicht sein, daß „der Mensch dem Bürger geopfert wird“. Selbstverständlich sieht auch Humboldt die Notwendigkeit einer speziellen Berufsausbildung; aber ihr ist die allgemeine Menschenbildung nicht nur zeitlich voranzustellen, sie ist auch von höherem Wert.

Für den Neuhumanismus hat Bildung die ungestörte und harmonische Entfaltung aller Kräfte des Individuums zum Ziel. Da er jedoch dieses Ziel aus der Frontstellung gegen die skizzierte Fehlentwicklung der Aufklärung formuliert, gerät er nahezu zwangsläufig ebenfalls in eine charakteristische Fehlentwicklung. Er zerteilt, was doch zusammengehört. Diese Zweigleisigkeit führt einerseits zu einer Vernachlässigung, ja Mißachtung der Berufs- und Arbeitswelt, andererseits zu einer abseitigen, lebensfernen, zudem nur einer Minderheit vorbehaltenen Bildung. Der Protest gegen die frühzeitige Einpassung des Individuums in seine zukünftigen gesellschaftlichen Funktionen und das Eintreten für die „Menschlichkeit des Menschen“ brachten das keineswegs beabsichtigte Resultat einer von den Realitäten des Lebens sich selbst abschneidenden Bildung hervor, die sich selbst in den Elfenbeinturm der Unwirksamkeit einsperrt und die der Humanität feindlichen Verhältnisse der konkreten Arbeitswelt sich selbst überläßt. Wie dieser Prozeß im einzelnen ablief, wie aus dem ursprünglichen Ziel einer allseitigen Entfaltung der menschlichen Kräfte die Aneignung eines äußerlichen Wissensbestands wurde, das ist hier nicht darzustellen.

Hier geht es nur darum, den „sachlichen Gehalt der geschichtlichen Positionen“ festzuhalten. Wenngleich beide in ihrer geschichtlichen Gestalt ihre eigentliche Intention nicht verwirklichen konnten, so stellen sie doch die zwei Grundmöglichkeiten der Verwirklichung von Bildung dar. Bei einer kritischen Erneuerung des Bildungsbegriffs müssen deshalb beide zu ihrem Recht kommen. Zum einen muß Bildung „die Gestalt einer großen gesellschaftlichen Lernanstrengung auf berufliche Nutzbarkeit hin“ annehmen, wie Nicolin formuliert, denn wir können nicht einfach auf die weitere Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnis und technischen Fortschritts verzichten. Der Mensch von heute muß für die Berufswelt qualifiziert werden; überdies ermöglicht auch sie Selbst- und Sinnbestätigung. Da eine so verstandene Bildung aber auch heute in der Gefahr steht, den einzelnen gesellschaftlich zu vereinnahmen, muß Bildung zum anderen darauf bedacht sein, das personale Selbstsein zu fördern, freilich ohne dabei das neuhumanistische Pathos der Subjektivität des Individuums zu erneuern. Wenn Bildung auch Selbstsein ermöglichen und dazu ermutigen soll, so deshalb, weil der Mensch nicht in seinen gesellschaftlichen Funktionen aufgeht und auch nicht bloßer Schnittpunkt sozialer Einflüsse ist.

Nicht nur der historische Rückblick zeigt, daß beide Positionen in Spannung zueinander stehen. Gleichwohl gehören sie zusammen. Bildung darf also nicht reduziert werden auf eine Allgemeinbildung, die sich um die wirtschaftlichen, sozialen, politischen Aufgaben nicht kümmert, aber auch nicht auf eine berufliche Spezialbildung, die sich über den gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang hinaus allenfalls ein bißchen um Horizonterweiterung bemüht. Beide Ansätze, von ihren Fehlentwicklungen befreit, gehören zusammen. Zugleich muß man sehen, daß beider Einheit nicht durch äußere Harmonisierung oder Vereinheitlichung zu erreichen ist, daß vielmehr die Spannung zwischen ihnen ausgehalten werden muß. Nicolin spricht von der „Spannungseinheit von permanenter Qualifikation im Lebensprozeß und Bewährung der Humanität“. Zwar hieß es auch schon im Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: „Allgemeine und berufliche Bildung dürfen nicht mehr getrennt gesehen werden.“ Daß zwischen beiden gleichwohl ein Spannungsverhältnis besteht, scheinen die Autoren dieses Plans hingegen zu übersehen.

Der Bildungsauftrag des öffentlich-rechtlichen Rundfunks

Die skizzierte historisch-kritische Analyse des Bildungsbegriffs ist sehr geeignet zur Interpretation des Bildungsauftrags des Rundfunks, aber auch um dessen wechselnde Auslegung seit 1945 verständlich zu machen.

Sieht man einmal von der versuchten Inpflichtnahme des Rundfunks zur Re-education des deutschen Volkes durch die Siegermächte ab, so läßt sich ohne allzu ungebührliche Vereinfachung sagen, daß der Bildungsauftrag zunächst im Sinn des verengten neuhumanistischen Ansatzes verstanden wurde, jenes Ansatzes, der Bildung auf „Bescheidwissen“ reduziert und die Dimension des Alltagshandelns weitgehend ignoriert, wobei die Kenntnisse, die man als Gebildeter haben muß, vorwiegend literarischer, musischer, künstlerischer Art sind. Anders gesagt, man interpretierte den Bildungsauftrag als Auftrag zur Kulturpflege; Kultur aber nicht verstanden im Sinn der Kulturanthropologie, sondern im Sinn der höheren, geistigen Kultur, also jener Themen und Bereiche, die Gegenstand der Kulturseiten in den Zeitungen sind. Dementsprechend wurde in allen Häusern eine Abteilung oder Hauptabteilung Kultur eingerichtet, die die Gebildeten über das Kulturleben informierte. Zugleich freilich war man auch bestrebt, einen eigenen Beitrag zur Kultur einzubringen, entwickelte etwa das Hörspiel als eigene literarische Gattung, wandte sich später mit besonderem Ehrgeiz dem Fernsehspiel zu und unterhält bis heute mit großem finanziellem Aufwand eigene Rundfunksinfonieorchester. Zwar wurde bereits 1945 auch der Schulfunk wieder eingerichtet, aber selbst er war mehr dramaturgisch als didaktisch konzipiert.

Als das Fernsehen etabliert wurde, begehrten ihm die Gebildeten mit kultur-

kritischer Abneigung. Es war ein Produkt der technisch-ökonomischen Welt, ein bloßes Zivilisationsprodukt. Konsequenterweise forderten seine Anwälte, man müsse die bestrittene kulturelle Bedeutung des neuen Mediums unter Beweis stellen, müsse den Skeptikern die Eignung des „zivilisatorischen“ Mediums demonstrieren, „auch die Botschaften der vorgeblich feindlichen Schwester Kultur weiterzureichen. Unschätzbar ist die Chance, Millionen den Wallenstein vorzuführen.“²

Nun müßte der kulturkritische Vorbehalt eigentlich auch dem Radio gelten. Aber als akustisches Medium stand es der deutschen Bildungstradition näher als das Fernsehen. Der Hörfunk, so wurde argumentiert, sei der selbständigen geistigen Tätigkeit ungleich förderlicher als das Fernsehen, das die Umsetzung der Wahrnehmung in die geistige Anschauung dadurch behindere, daß es sogleich ein Bild mitliefere. „Der Phantasie eines Zuschauers seien also von vornherein engere Grenzen gezogen als derjenigen eines Lesers oder Hörers, und der Raum für die geistige Eigentätigkeit werde in einem der Bildung abträglichen Maß beschränkt.“³ Das Argument entsprach der deutschen Bildungstradition. So berichtet zum Beispiel Helmut Thielicke in seiner Autobiographie, sein früher Wunsch nach einem Theaterbesuch sei von seinem Vater stets abschlägig beschieden worden: „Du sollst zunächst die Dramen lesen und sie dir vorstellen. Wenn du alles zu früh siehst, entwickelt sich deine Phantasie nicht.“⁴

Dann aber setzte in den 60er Jahren das ein, was Josef Derbolav als die „sozialwissenschaftliche Umschrift der deutschen Pädagogik unter dem Einfluß der Bildungspolitik“ bezeichnet hat⁵. Der historisch und ideologisch belastete philosophisch-geisteswissenschaftliche Bildungsbegriff sollte ersetzt werden durch moderne sozialwissenschaftliche Begriffe. Bildung als Prozeß wurde jetzt gefaßt als Lernen, Bildung als Ergebnis wurde abgelöst durch Qualifikation und Kompetenz. Diese können operationalisiert werden und sind deshalb objektivierbar und meßbar. Wie sie zu erreichen sind, darüber belehren Lerntheorie und Lernforschung. Zugleich stehen diese Begriffe für das Bestreben, die bisherige Lehrerbildung auf eine neue, eine erfahrungswissenschaftliche Grundlage zu stellen. Der Lehrer soll als Fachmann für Unterricht ausgebildet werden, die Kunst des Lehrens abgelöst werden durch die Wissenschaft vom Lernen. Kurzum, aus Bildungsproblemen werden erfahrungswissenschaftlich zu lösende Lernprobleme.

Man sieht leicht, wie sehr dieses Denken dem Ansatz der Aufklärung bzw. dessen Deformation verpflichtet ist, so gut gemeint auch diesmal wieder die Motive waren. Für die Rundfunkanstalten hatte dieses Denken und seine bildungspolitische Propagierung zur Folge, daß sie ihren Bildungsauftrag neu interpretierten und versuchten, wenn auch mit unterschiedlichem Elan, ein „Lehrfernsehen“ zu etablieren. Das Schulfernsehen wurde schrittweise eingeführt, an dem noch wenige Jahre zuvor kein Kultusministerium Interesse gezeigt hatte. Im Januar 1967 begann das Dritte Programm des Bayerischen Rundfunks mit dem zur

Fachschulreife führenden Telekolleg I, das später gemeinsam mit Südwest 3 zum Telekolleg II ausgebaut wurde, das zur Fachhochschulreife führt. Wenige Monate vorher hatte das Funkkolleg begonnen, das nicht zuletzt als eine Art Vorgriff auf eine zu erwartende obligatorische Lehrerfortbildung gedacht war. Beide Kollegs boten und bieten noch die Möglichkeit zum Zertifikatserwerb. Daneben gab es eine Vielzahl von Sprachkursen sowie von Fort- und Weiterbildungsprogrammen im Medienverbund, mit teilweise beeindruckenden Erfolgen.

Diese Sendungen wurden von den vier Dritten Programmen angeboten, die 1964/65 den Sendebetrieb aufgenommen hatten. Veranstalter waren der Bayerische, Hessische, West- und Norddeutsche Rundfunk, während Südwest 3 den Sendebeginn bis 1969 hinauszögerte. Der Start dieser Programme, die in einer gewissen Entsprechung zur Gründung der Deutschen Welle in den 20er Jahren als eigenständige Bildungsprogramme konzipiert waren, fiel also ziemlich genau in die Jahre, in denen der bildungspolitische Aufbruch in der Bundesrepublik stattfand, in seinem Gefolge die überkommenen bildungsbürgerlichen Vorstellungen endgültig zerbrachen und eine Umorientierung des Bildungswesens einsetzte, in denen die „gesellschaftlichen Bedürfnisse“ zum entscheidenden Maßstab von Bildung erklärt wurden.

Es ist nun hochinteressant, daß sich dieser Wandel auch in der Konzeption der Bildungsprogramme niederschlägt, selbst in ihrer damaligen Terminologie. So bezeichnete man das Gesamtangebot des Dritten Kanals in München als Studienprogramm, unterschied dabei zwischen Kurs- und Lehrprogrammen, sprach von „Unterricht nach der Schule“ und betonte, man wolle „nicht den problematischen Trend zur sogenannten Allgemeinbildung verstärken“⁶; überdies teilte man das Jahresangebot in „Trimester“ ein. In Hamburg sprach man dagegen noch von „Spielzeiten“, von der Teilnahme „am geistigen Leben der Zeit“, an „den geistigen Auseinandersetzungen und künstlerischen Deutungen der Gegenwart“, allerdings auch von der Vermittlung notwendiger Sachkenntnisse⁷.

Dieter Ross hat 1967 in einer kleinen Studie die Intentionen, Inhalte und Formen der frühen Bildungsprogramme analysiert und charakterisiert⁸. Er kam zu dem Ergebnis, daß die Belehrung zwar in allen Dritten Programmen ihren Platz habe, besonders ausgeprägt jedoch im Bayerischen Studienprogramm. Dort dominierten folglich auch die didaktischen Sendeformen, und 42,4 Prozent der an der Programmgestaltung Beteiligten seien Wissenschaftler und Pädagogen. Beim Norddeutschen Rundfunk hingegen sei die künstlerische Orientierung besonders ausgeprägt, „Kunstgenuß und Unterhaltung“ herrschten vor, der Aktualitätsbezug sei in Hamburg ähnlich gering wie in München. In Köln wiederum sei vor allem die Aktualität wichtig, dort sei man mehr an Information als an Belehrung interessiert, dort seien auch nur 20,4 Prozent der Programmgestalter Wissenschaftler und Pädagogen.

Tatsächlich nahm das Dritte Programm des Westdeutschen Rundfunks eine

Sonderstellung ein. Sein Direktor war Werner Höfer, und er drückte ihm seinen persönlichen Stempel auf; Kenner sprachen geradezu von „Werner Höfers Programm“. Er wollte es erklärtermaßen nach dem Vorbild der Wochenzeitung „Die Zeit“ konzipieren. Er wollte also ein journalistisches Bildungsprogramm anbieten, und sein Wunschpublikum waren Gebildete im Sinn der Leser dieser Zeitung. Folglich dominierten die publizistischen Formen. Lehrprogramme dagegen wurden nur selten angeboten, und es gab wenig Wiederholungen. „Das Westdeutsche Fernsehen wird also alles andere als Abendgymnasium oder Volkshochschule sein; dafür eignet sich ein Fernsehsender zwar auch, aber er kann mehr leisten“, schrieb Peter Märthesheimer⁹.

Es wäre an der Zeit, die ursprünglichen Konzepte der Bildungsprogramme und ihre weitere Entwicklung einmal umfassend zu dokumentieren (unter Berücksichtigung des ZDF, das einst auch große Lehrfernsehlpläne hatte). Hier soll nur festgehalten werden, daß sie schon bald einander immer ähnlicher wurden, allein schon aus finanziellen Gründen: Ein Großteil der Sendereihen wurde von Anstalt zu Anstalt ausgetauscht, lief also in allen oder doch den meisten Dritten Kanälen. Zudem brachte es die medien- und bildungspolitische Entwicklung mit sich, daß schon nach einem knappen Jahrzehnt ihre Blütezeit vorüber war. Schrittweise wurde der Bildungsanspruch zurückgenommen. So war es nur konsequent, daß man in München, wo dieser Anspruch einst am nachdrücklichsten betont worden war, 1977 auch die Bezeichnung Studienprogramm fallenließ. Man machte sich nicht einmal die Mühe, diesen Schritt zu begründen. Er verstand sich offenbar von selbst, denn tatsächlich war aus dem Studienprogramm inhaltlich bereits ein „bayerisches Vollprogramm“ geworden. – Und als Ende der 80er Jahre der damalige Bundesminister für Bildung und Wissenschaft sich nochmals für das Lehrfernsehen stark zu machen versuchte, wurde das kaum noch zur Kenntnis genommen¹⁰.

So kursorisch unsere knappen Hinweise hier nur sein können, auf eines muß noch hingewiesen werden. Wenn der kulturkritische Pessimismus, mit dem die Gebildeten dem Fernsehen zunächst begegnet waren, für einige Jahre durch bildungspolitischen Optimismus zurückgedrängt wurde, so war das nicht zuletzt dadurch möglich geworden, daß man Bildungsfernsehen mit Lehrfernsehen gleichsetzte. Man richtete das Augenmerk auf die didaktischen Qualitäten des audiovisuellen Mediums, auf seine Kraft zur Veranschaulichung, die die des Hörfunks in der Tat übertrifft. Bezeichnenderweise war von einem Lehrhörfunk oder Lehrradio nie die Rede. Diese Fixierung auf die medienspezifischen Lehrqualitäten des Fernsehens macht zugleich deutlich, wie vordergründig pragmatisch damals argumentiert wurde, fernab von allen bildungstheoretischen Erwägungen. Selbst die naheliegende Frage, ob eine möglichst perfekte didaktische Veranschaulichung nicht tatsächlich die Phantasie bzw. die „geistige Eigentätigkeit“ beeinträchtigen könne, wie noch wenige Jahre zuvor behauptet, wurde

nicht mehr gestellt. So sehr stand man im Bann des Aufklärungsdenkens, machte man Brauchbarkeit und Nützlichkeit zu Maßstäben der Bildung.

Der Bildungsauftrag ist nicht überholt

Mit der Etablierung des kommerziellen Rundfunks hat sich die Medienlandschaft in der Bundesrepublik gründlich verändert. Daß dieses zur Verbesserung der Programmqualität beigetragen habe, wird niemand ernsthaft behaupten können. Insbesondere sind die Bildungsangebote weiter reduziert und überdies auf unattraktive Sendeplätze verdrängt worden. Selbst Medientheoretiker scheinen mit ihnen nicht mehr viel im Sinn zu haben. Im 1990/91 ausgestrahlten Funkkolleg „Medien und Kommunikation“ ist zwar auch von Unterhaltung eher am Rand die Rede, der Programmentwicklung zum Trotz, der Bildungsauftrag jedoch wird überhaupt nicht mehr thematisiert. Mehr noch, in der 21. Kollegstunde wird neben Information und Unterhaltung als dritte „Basisfunktion der Medienkommunikation“ die Meinungsbildung genannt. Bildung wird also in Meinungsbildung uminterpretiert – und das in einem der klassischen Bildungsprogramme!

Noch weiter geht Alois Huter¹¹. Er spricht von „dem alten, wahrhaft grotesken Modell des Informations-, Bildungs- und Unterhaltungsauftrags“, und er äußert den Verdacht, daß diese Aufträge weniger der Sorge um gute Informationen, Bildung und Unterhaltung des Bürgers entspringen, daß sie vielmehr „als subtiles und probates Mittel zur politischen Disziplinierung der Programmverantwortlichen“ gedacht sind. Dabei setzt er in der Hitze des Gefechts die öffentlich-rechtlich organisierten Rundfunkanstalten sogar mit „staatlichem Monopolrundfunk“ gleich. Allerdings scheint sich seine Polemik vor allem gegen „pädagogischen Übereifer“ zu richten, der die Medien am liebsten als „Unterrichtsbefehl“ vereinnahmen möchte, sei es in der Form von Lehrprogrammen, sei es in der Gestalt eines Journalismus, der ständig auf die Belehrung anderer aus ist.

Die Frage ist, ob solche Polemik heute noch eine Berechtigung hat. Zwar spricht Huter auch vom Recht des Menschen auf Bildung, aber er wendet sich gegen eine verordnete Bildung – die in der Tat keine mehr ist –, und er betont zu Recht, daß Bildung wesentlich Selbstbildung ist, folglich auf freier Entscheidung beruht. Doch haben die Rundfunkanstalten nie das von Huter betonte „natürliche Recht und die Freiheit“ ihres Publikums bestritten, „sich nicht zu bilden, Bildungschancen und -angebote wahrzunehmen oder auch auszuschlagen“. Und wenn er die These vertritt, daß „unsere total pädagogisierte Gesellschaft auf das Fernsehen als Bildungsmittel gar nicht angewiesen sein sollte, wo doch mit Volkshochschulen, Erwachsenenbildung, Bildungswerken aller Couleurs und Konfessionen ein Angebot vorhanden ist wie nie zuvor in der Geschichte des

Abendlandes“, so ignoriert er zum einen, daß die Angebote des Fernsehens insofern einen Sonderstatus haben, als nur sie frei Haus geliefert werden, und er ignoriert zum anderen, daß nach dieser Logik das Fernsehen auch auf den Informations- und Unterhaltungsauftrag verzichten könnte, denn auch in diesen beiden Bereichen ist gegenwärtig ein Angebot vorhanden wie nie zuvor in der Geschichte des Abendlands.

Nun soll Hutters These hier nicht diskutiert werden. Sie wird erwähnt, weil sie die gegenwärtige Situation kennzeichnet und vor allem weil sie deutlich macht, daß auch er Bildung mit Belehrung gleichsetzt, während die humanistische Komponente des Bildungsbegriffs von ihm gar nicht beachtet wird. Die These braucht auch nicht diskutiert zu werden, denn der Bildungsauftrag besteht nach wie vor, und so kommt es darauf an, ihn für die gegenwärtige Mediengesellschaft zu präzisieren.

Zunächst ist auf einen interessanten Tatbestand hinzuweisen. Im Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 4. November 1986, in dem es im wesentlichen um eine Ortsbestimmung des privaten und des öffentlich-rechtlichen Rundfunks geht, kommt das Wort Bildung nicht vor. Die Verfassungsrichter umschreiben den Auftrag des öffentlich-rechtlichen Rundfunks nicht mit Hilfe der herkömmlichen Trias Information, Bildung, Unterhaltung, sondern sie ersetzen den Bildungsbegriff durch den der kulturellen Verantwortung. „Im Zeichen der Erweiterung des Rundfunkangebots um privat veranstaltete und europäische Programme kommt es darauf an zu gewährleisten, daß der klassische Auftrag des Rundfunks erfüllt wird, der neben seiner Rolle für die Meinungs- und politische Willensbildung, neben Unterhaltung und über laufende Berichterstattung hinausgehender Informationen seine kulturelle Verantwortung umfaßt.“

Es liegt auf der Hand, daß dieser terminologische Wandel nicht auf eine Preisgabe des Bildungsauftrags hinausläuft. Er läßt sich vielmehr interpretieren als Versuch einer Präzisierung, zugleich der Überwindung einer auf Lehrprogramme reduzierten Bildung und insofern als Rückkehr in die Frühzeit von Hörfunk und Fernsehen, in der man den Bildungsauftrag verstand als Auftrag zur Kulturpflege. Doch läßt sich die Zeit nicht zurückdrehen. Jedenfalls wird man sich hüten müssen, nun zu einem neuhumanistisch verengten Bildungsverständnis zurückzukehren, das Bildung reduziert auf die Kenntnis des „kulturellen Lebens“, wie es zum Beispiel in den mehr oder minder exklusiven Kulturmagazinen des Fernsehens präsentiert wird. Vielmehr kommt es darauf an, die ursprüngliche Intention des Neuhumanismus aufzugreifen und zu ihrem Recht kommen zu lassen: Bildung verstanden als humane Bildung, als Förderung und Stärkung des personalen Selbstseins in allen oder doch möglichst vielen seiner Möglichkeiten.

Die These, die hier vertreten werden soll, lautet nun, daß Hörfunk wie Fernsehen ihre spezifischen Chancen gar nicht im Bereich der Lehrprogramme haben, sondern im Bereich der humanen Bildung. Gewiß haben der Hörfunk und erst

recht das Fernsehen ausgeprägte didaktische Qualitäten, aber die gesellschaftliche Situation ist nicht mehr so, daß sie nachgefragt werden. Der Erfolg von Funkkolleg und Telekolleg spricht nicht dagegen, überdies sind sie neben einigen Sprachkursen ohnehin die in etwa allein übriggebliebenen. Und bei beiden Kollegs haben die gedruckten Materialien zunehmend an didaktischem Gewicht gewonnen, beim Funkkolleg sind sie sogar allein prüfungsrelevant. Für die bildungspolitische Beurteilung der Lehrprogramme wiederum macht es einen großen Unterschied aus, ob sie in einer Zeit des Lehrermangels oder in einer Zeit der Lehrerarbeitslosigkeit angeboten werden. Sodann ist die Konkurrenz der Kassetten zu berücksichtigen, die es möglich machen, bestimmte Lernsequenzen beliebig oft zu wiederholen. Vor allem aber ist heute offensichtlich, daß die Bildungspolitiker vor einem Vierteljahrhundert von einer falschen, weil anthropologisch naiven Vorstellung ausgingen, daß nämlich die Mehrheit der Menschen kein höheres Ziel kenne, als permanent zu lernen. Und dazu kommt noch, daß sich in den letzten Jahren die Mediennutzungssituationen und Rezeptionsgewohnheiten beträchtlich geändert haben, und zwar gewiß nicht zugunsten der Lehrprogramme.

Anders steht es mit dem Bereich der humanen Bildung oder, wie man früher sagte, der „allgemeinen Menschenbildung“. Die medienspezifischen Qualitäten von Hörfunk und Fernsehen bieten eine gute Möglichkeit, Perspektiven der Weltorientierung, des Welt- und Selbstverständnisses und damit auch der Lebensgestaltung aufzuzeigen. Dieses aber, wie gesagt, nicht in Form wissenschaftlicher oder sonstiger Lehrprogramme, sondern in Gestalt publizistisch attraktiv gestalteter Sendungen. Sie könnten mit dem Aufweis genuin „humaner“ Perspektiven das personale Selbstsein stärken gegenüber den Zwängen und Vereinnahmungstendenzen heutiger Gesellschaft. Sie könnten Möglichkeiten des Selbstseins in den verschiedenen Lebensbereichen aufweisen und sie könnten dazu ermuntern. Für zweckfreies, aber sinnvolles Tun zu plädieren; auf Räume für das Unverfügbare und Unverrechenbare am Menschen aufmerksam zu machen; die Verantwortungsbereitschaft des einzelnen zu stärken; Perspektiven der Auseinandersetzung mit sich selbst aufzuzeigen, aber auch Beispiele für gelungenes Leben oder dafür, wie frühere Generationen Humanität zu verwirklichen versucht haben; die Fülle menschlicher Erfahrungsmöglichkeiten darzustellen, unter Einbeziehung der religiösen Erfahrungen – hier liegen spezifische Chancen von Hörfunk und Fernsehen zu einer umfassenden Menschenbildung.

Es ist also nicht gleich an „existentielle“ Fragen zu denken oder an metaphysische Sinnfragen; auch nicht an die Behandlung von Konflikten und Problemen, an denen jemand zu zerbrechen droht, so hilfreich solche Sendungen zur Lebensberatung, die es ja häufiger gibt, auch sein mögen; und schließlich ist auch nicht an Kultur- und Gesellschaftskritik zu denken, so sehr diese ein Bestandteil von Bildung sind. Vielmehr müßten diese publizistischen Sendungen Grundein-

sichten und Grundmotive im Sinn humaner Bildung ermöglichen, müßten anthropologische Grundphänomene, Grundfragen, Grunddimensionen thematisieren und so dem einzelnen – noch einmal sei es gesagt – Perspektiven der Welt- und Selbstdeutung und damit der Bereicherung des eigenen Lebens erschließen. Was er mit solchen Angeboten anfängt, ist ohnehin seine Sache.

In einem kürzlich publizierten Beitrag „Bildung und Medien“ hat Günther Dohmen ähnlich argumentiert¹². Er geht allerdings aus von „der Überforderung des Menschen durch unangemessene medienvermittelte Informationsfluten“, setzt also zunächst enger an. Er faßt die Medien selber als ein Bildungsproblem. Damit deren Informationsfülle noch „bildungsmäßig verkraftbar wird“, komme es auf „den Sinnzusammenhang, den Bedeutungszusammenhang dieser Einzelinformationen an, d. h. auf eine persönlich verstehbare Verbindung, Ordnung, Struktur der Informationen“. Hilfreich wäre es, schreibt er, „wenn in den medialen Wirklichkeitsbildern so etwas wie Grundstrukturen, Fundamentales, Ursprüngliches, Exemplarisches, Modellfälle, Schlüsseleinsichten, Grundrisse, Bedeutungsprofile etc.“ sichtbar würden, damit ihre Verarbeitung im „humanen Bildungsprozeß“ für den Mediennutzer möglich wird.

In der Tat sind es nicht zuletzt die Medien selber, die eine humane Bildung notwendig machen. Und Dohmen bezeichnet es als eine der spannendsten Fragen, was verschiedene Medien zur Entwicklung verschiedener humaner Anlagen, Einstellungen, Verhaltensdispositionen, Deutungsmuster und Werthaltungen beitragen können und werden, zu einem „zureichenden Lebensverständnis“. Keine Frage auch für ihn, daß die Medien und vor allem die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten offenbleiben, ja sich weiter öffnen müssen für das, was wir als humane Bildung zu skizzieren versucht haben und was nichts zu tun hat mit erhobenem pädagogischem Zeigefinger. Bildungssendungen müßten dann freilich so gestaltet sein, daß die medienspezifischen bzw. publizistischen Qualitäten des Rundfunks auch bildungsrelevant eingesetzt werden, daß sie das Verstehen von Sinnzusammenhängen ermöglichen, daß sie sich orientieren an den Verarbeitungsmöglichkeiten ihres Publikums. Und inhaltlich müßten sie einen Bezug haben zum Leben der heutigen Menschen, müßten stärker von ihnen ausgehen als von den Vorlieben ihrer Produzenten.

Von den verbleibenden Fragen soll wenigstens eine noch aufgegriffen werden. Journalisten pflegen einzuwenden, speziell gegen das zuletzt Gesagte, daß sie immer schon bestrebt seien, nicht nur Fakten und Ereignisse zu berichten, sondern zugleich Hintergründe und Zusammenhänge darzustellen. Das mache geradezu den guten Journalismus aus. Nun soll gar nicht bestritten werden, daß guter Journalismus auch bildend sein kann, wenngleich er nur in seltenen Fällen bis in jene humane Dimension vorstößt, für deren Beachtung hier plädiert werden sollte. Vor allem aber geht die Programmentwicklung der letzten Jahre in eine ganz andere Richtung. Immer kürzere, immer zusammenhanglosere Sinnesreize wer-

den in immer reißerischerer Abfolge hintereinander gesetzt, die Anhäufung des menschlich Bedeutungslosen und Minderwertigen nimmt zu. Angesichts dieser Entwicklung darf eine Gesellschaft, der Humanität nicht gleichgültig ist, den Bildungsauftrag des Rundfunks nicht preisgeben.

ANMERKUNGEN

¹ F. Nicolin, Stichwort: Bildung (Düsseldorf 1974) 12–38.

² P. Märthesheimer, Das Dritte Fernsehprogramm des Westdeutschen Rundfunks, in: D. Ross, Die Dritten Fernsehprogramme (Hamburg 1967) 45.

³ Ebd. 15.

⁴ H. Thielicke, Zu Gast auf einem schönen Stern (Bergisch-Gladbach 1989) 26.

⁵ J. Derbolav, Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik (München 1977) 22.

⁶ H. Oeller, Das Studienprogramm des Bayerischen Rundfunks, in: D. Ross, a. a. O. 26.

⁷ K.-H. Grossmann, Das Dritte Fernsehprogramm des NDR-RB-SFB, ebd. 39.

⁸ Ebd. 54–87. ⁹ A. a. O. 52.

¹⁰ J. Möllemann, Für mehr Bildung im Fernsehen, in: Fernsehen und Bildung (Marl 1988) 5–13.

¹¹ A. Huter, Zur Ausbreitung von Vergnügung und Belehrung... (Osnabrück 1988) 115–119.

¹² In: G. Dohmen, Offenheit und Integration. Beiträge für das Zusammenwirken von Erwachsenenbildung, Wissenschaft und Medien (Bad Heilbrunn 1991) 116–129.