

bessere Verankerung der Fachdidaktik an den Universitäten; Werbung bei den Studentinnen/Studenten für die Mitgliedschaft im DAV; wiederholter Hinweis an die zuständigen Ministerien zu der ungünstigen Altersstruktur vor allem der Lehrkräfte der Alten Sprachen; Erfassen der Studentenzahlen in beiden altsprachlichen Fächern; Auflistung der Latinumsbestimmungen der einzelnen Bundesländer und Universitäten.

Die meisten Bundesländer planen Homepages oder haben sie bereits eingerichtet (Berlin/Brandenburg: [www.Peirene.de](http://www.Peirene.de); Mecklenburg-Vorpommern: [www.latein-mv.de](http://www.latein-mv.de); Niedersachsen: [www.NAVonline.de](http://www.NAVonline.de); Thüringen: [www.ThAV.de](http://www.ThAV.de)).

Sachsen weist auf die Existenz der außerschulischen Latinumsprüfungen hin (an Universitäten), die inzwischen eine beachtliche Zahl erreichen, und schlägt eine statistische Erfassung der Daten vor.

Der Landesverband Berlin und Brandenburg unterstützt ein stärkeres Engagement des Instituts für Klassische Philologie der FU Berlin im Fortbildungsbereich, regt eine Werbung zum Studium der Alten Sprachen an und möchte die Einsatz- und Leistungsbereitschaft insbesondere junger Kolleginnen/Kollegen, die über den Unterricht hinausgeht, mehr anerkannt sehen, um sie für die Verbandsarbeit zu gewinnen, auch in Führungspositionen.

In NRW ist ein Rückgang der Zahl der Latein- und Griechischstudenten zu befürchten durch die Pläne der Landesregierung, die Lehrstühle für Klassische Philologie in Bielefeld, Bonn und Düsseldorf aufzuheben. In Zeiten großen Lehrermangels sind diese Pläne wohl falsche Signale der politisch Verantwortlichen. Es ist wichtig, die Öffentlichkeit über die Folgen einer solchen allein vom Rotstift diktierten Lehrerausbildung rechtzeitig zu informieren.

GUNTHER SCHEDA / DIETMAR SCHMITZ

## Bildung ohne Inhalte?

### Bemerkungen zu einer verbreiteten Tendenz in der gegenwärtigen Diskussion<sup>1</sup>

#### 1

GORGIAS VON LEONTINOI, der Rhetor und Sophist, soll einst eine Schrift verfasst haben, die Περὶ τοῦ μὴ ὄντος betitelt war, „Über das Nichtseiende“. In einer ähnlich dünnen Luft von Abstraktionen ist mein heutiger Vortrag angesiedelt. Ich möchte im Analogisieren noch weiter gehen und eine der Schrift des Gorgias entsprechende Dreigliederung vorschlagen: Erstens gibt es keine Bildung; zweitens könnte man sie, wenn es sie gäbe, nicht definieren, und drittens wäre man, wenn man sie definieren könnte, nicht in der Lage, sie anderen begreiflich zu machen. Zwar möchte ich nicht, wie weiland Gorgias, den Triumph der Form über den Inhalt zelebrieren, sondern, ganz im Gegenteil, die Inhalte vor der Formalisierung zu retten versuchen. Gleichwohl werde ich, indem ich mich überhaupt auf das heutzutage verbreitete Abstrahieren von Inhalten einlasse, ob ich will oder nicht, zum Komplizen derer, die sich diese Methode, über Bildung zu

reden, zu eigen gemacht haben. Mir wäre wohler, ich könnte einfach ein Gedicht interpretieren – eines von HORAZ oder eines von DURS GRÜNBEIN, darauf käme es mir nicht sonderlich an.

Ich will also mein Thema in drei Schritten abzuhandeln suchen, die sich allerdings zum Teil nur mehr schlecht als recht mit dem gorgianischen Schema in Einklang bringen lassen. Erstens will ich darlegen, dass es keine Bildung gibt, dass es sie nicht mehr gibt, dass der bürgerliche Bildungskanon und mit ihm die bürgerliche Bildungsinstitution, das humanistische Gymnasium, zerfallen sind und dass die moderne Erlebnisgesellschaft hiervon nur noch Reste bewahrt hat. Zweitens möchte ich ausführen, dass man Bildung nicht definieren kann. Eine Definition hat nur Sinn, wenn sie von den Adressaten, für die sie bestimmt ist, verstanden wird; diese aber werden heutzutage weithin durch Unbildung am Verständnis gehindert, sei es auf Grund von schlichter Ignoranz,

sei es im Gewande des Nützlichkeitsdenkens. Als Beweis für die Verbreitung dieser Erscheinung sollen die zahlreichen falschen Bildungsprophe-  
ten dienen, die jetzt ihre Stimme erheben – die mit ‚Kompetenzen‘ und ‚Qualifikationen‘ und ähnlichen Wortblasen das allgemeine Bil-  
dungsvakuum zu füllen hoffen. Der dritte Punkt schließlich kann kurz abgetan werden: Bildung ist nicht mittelbar, d. h. wer nicht spürt und im Sinne unwandelbaren Überzeugtseins ‚weiß‘, dass Bildung – als Prozess und als Resultat – ein Wesensmerkmal des Menschen ist, dem kann man den Sinn der Bemühung um zweckfreie Bildungsinhalte nicht begreiflich machen.

## 2

Bildung gibt es nicht mehr. Sie ist nicht mehr präsent als die von einer Großgruppe der Gesellschaft anerkannte Form des Zugangs zur Kultur. Trotzdem kann man sich ohne den Begriff ‚Bildung‘ über Bildungsfragen der Gegenwart nicht verständigen, auch unter Gleichgesinnten nicht: man muss eine feste Grundlage haben, und die gewährt allein ein möglichst genau umschriebener Bildungsbegriff.

Es ist durchaus nicht so, dass es die Bildung, die jetzt in dem angedeuteten Sinne aufgehört hat zu existieren, schon immer gegeben hätte, etwa seit es Europa gibt. Wir wollen hier auf sich beruhen lassen, ob die Antike Analogien zu unserer ‚Bildung‘ kannte, als Begriff (wie *παιδεία* oder *cultura animi* oder *humanitas*) und als Sache. In unserer eigenen, der mit dem frühen Mittelalter beginnenden Tradition war ‚Bildung‘ eine verhältnismäßig junge Erscheinung. Während des Mittelalters, während der ganzen Zeit, in der alle Bereiche des menschlichen Daseins von der Religion durchdrungen waren, gab es zwar Geistliche und Gelehrte und seit der Scholastik vielleicht auch Intellektuelle, jedoch nicht den uns geläufigen Typus des Gebildeten. Die Bildung war ein Produkt der Aufklärung, wie ihr Pendant, der Begriff ‚Kultur‘. Sie setzte ein säkularisiertes Weltbild und überhaupt von der Religion emanzipierte Inhalte voraus; sie hatte zur Religion ein distanzierendes Verhältnis. Sie war der Leistungsnachweis, mit dem eine gesellschaftliche

Großgruppe, das Bürgertum, gegen den durch seine Geburt privilegierten Adel antrat.

Gleichwohl kann man nicht behaupten, dass mit der zweckfreien bürgerlichen Allgemeinbildung (wie wir jetzt etwas genauer sagen wollen) lediglich ein Kulturphänomen der letzten zwei- bis dreihundert Jahre untergegangen ist. Das liegt daran, dass die ‚Bildung‘ – ebenso wie die ‚Kultur‘ – ein Inbegriff war, der nicht nur Zeitgenössisches, sondern auch vieles von der gesamten älteren Tradition in sich aufgenommen hatte. ‚Bildung‘ war das Vehikel aller Angehörigen des Bürgertums, an den kulturellen Errungenschaften auch der Vergangenheit, die christliche Religion eingeschlossen, teilzuhaben – nicht an allen Errungenschaften, sondern an einer Auswahl des Wesentlichen, an einem Kanon, und nicht in naiver, sondern in reflektierter, durch Hermeneutik vermittelter Weise. Ebendies macht den gegenwärtigen Bildungszerfall oder -schwund so alarmierend: die Tatsache, dass die Bildung des bürgerlichen Zeitalters die gesamte christliche und humanistische Überlieferung Europas repräsentierte – wenn sie gänzlich verschwunden ist, dann ist zugleich nahezu all das verschwunden, was sie, einer Schutzmantelmadonna vergleichbar, bewahrend geborgen hatte.

Diese skizzenhaften Andeutungen bedürfen der Explikation. Die Aufklärung, die schärfste Zensur innerhalb der europäischen Geschichte seit der Völkerwanderungszeit, war eine Folge der Glaubenskriege des 16. und 17. Jahrhunderts: diese kompromittierten das Christentum, so dass es aufhörte die maßgebliche Mitte des gesamten öffentlichen und privaten Lebens zu sein. An seine Stelle traten das Ideal der von ihrer Vernunft geleiteten autonomen Persönlichkeit und der Staat als die das Denken und Trachten aller ihm angehörenden Individuen bestimmende geistige Macht. Das überkommene System der ständisch gegliederten Gesellschaft zerbrach; der Absolutismus wich der konstitutionellen Monarchie, und nicht mehr der Hof, sondern das gehobene Bürgertum war nunmehr die in allen Bereichen der Kultur tonangebende Instanz.

Aus diesen Voraussetzungen erwuchs der bürgerliche Bildungskanon: als Produkt der Säkularisierung, d. h. der Entwicklung, durch die

sich die Künste und Wissenschaften entsakralisiert, von ihrer Einbindung in die Religion gelöst haben. Bisher religiös Gedeutetes, das Weltbild, und bisher von der Religion Geforder-tes, die Ethik, wurde nunmehr wissenschaftlich, nach Maßgabe mathematisch-physikalischer Erkenntnisse, gedeutet, oder philosophisch, nach Maßgabe rational begründeter Normen, gefordert. Die bildenden Künste und die Musik, die bislang überwiegend im Dienst des christlichen Kults gestanden hatten, beanspruchten mehr und mehr, als Schmuck der bürgerlichen Existenz und als ästhetische Gegebenheiten um ihrer selbst willen geschaffen und gewürdigt zu werden. Im Bereich des Schulwesens übernahm der Staat die Aufgaben, die bisher größtenteils von den Kirchen, seit der Reformation auch von den Gemeinden, wahrgenommen worden waren. Im Gymnasium trat gegen Ende des 18. Jahrhunderts der neue Berufsstand des Philologen an die Stelle des bis dahin allein zuständigen Theologen. Auch dem Lateinischen, das bislang als gemeineuropäisches Verständigungsmittel gedient hatte, schlug nunmehr die Stunde – oder besser, sie hätte ihm geschlagen, wenn es nicht als wichtiges Element im Kanon der bürgerlichen Bildung hätte weiterleben dürfen.

Dass Europa bis zur Aufklärung eine kulturelle Einheit war, lässt sich nicht ernstlich bestreiten; dass hieran auch das Zeitalter des Nationalstaats und des nationalen Denkens nichts Wesentliches geändert hat, ebenso wenig. Europa ist, seit es als ein ziemlich einheitlicher Kulturraum existiert, seit der Zeit der Völkerwanderung, durch alle Epochen hindurch gleichsam ein System kommunizierender Röhren gewesen, so dass stets alle zugehörigen Länder, die einen früher, die anderen später, am jeweiligen Wandel der Stile und an den jeweils neuen Entdeckungen und Erfindungen teilhatten. Und wenn sich ein Land in einem bestimmten Bereich besonders hervortat, so wurde daraus gleichwohl über kurz oder lang ein allen Europäern gemeinsamer Kulturbesitz. Dies gilt *cum grano salis* auch für die in verschiedenen Sprachen verfassten nationalen Literaturen: sie wurden und werden auch von Anderssprachigen gelesen, sei es im Original, sei es in einer Übersetzung, und ein gut

Teil der Stoffe sowie sämtliche Formen, die Gattungen und die Metren, sind gemeineuropäisch.

Der bürgerliche Bildungskanon ruht auf einem allen Nationen Europas gemeinsamen Sockel. Dieser Sockel hat sowohl historische als auch institutionelle Voraussetzungen. Die historischen Voraussetzungen sind die christliche Religion und die Tradition des Humanismus; die institutionellen Voraussetzungen sind das Gymnasium und der absolutistische Fürstenhof. Die historischen Voraussetzungen bedürfen hier keiner besonderen Betrachtung; ihre Inhalte gingen über das Gymnasium und den Fürstenhof in den Bildungskanon ein.

Im Fächerplan des Gymnasiums, wie es in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts beschaffen war, hatte nahezu alles eine Heimat gefunden, was der benötigte, der vor sich selbst und vor anderen als gebildet gelten wollte: die alten und die neuen Sprachen, die Geschichte, die Künste, die Mathematik und die Naturwissenschaften. Allerdings wurden dort diese Gegenstände nicht nur um der allgemeinen Bildung willen traktiert, sondern auch aus pädagogischen Rücksichten, ablesbar an der Hierarchie der Fächer: den alten Sprachen stand ungefähr die Hälfte der verfügbaren Zeit, etwa sechzehn Wochenstunden, zu Gebote, während sich die neuen Sprachen und die musischen Fächer mit ein bis zwei Stunden wöchentlich begnügen mussten.

Das Gymnasium war nicht die einzige Säule des bürgerlichen Bildungskanons. Man pflegt heutzutage wenig zu bedenken, dass ein gut Teil unserer kulturellen Einrichtungen erst mit dem Heraufkommen der bürgerlichen Epoche allgemein zugänglich geworden ist: das Theater, das Konzert und das Museum. Was heute zum Alltag gehört, der Besuch eines Schauspiels oder einer Oper, einer musikalischen Darbietung oder einer Kunstsammlung, pflegte noch um das Jahr 1800 gewöhnlichen Sterblichen versagt zu sein. Die genannten Einrichtungen waren während der frühen Neuzeit als exklusive Errungenschaften der europäischen Fürstenhöfe aufgekomen; das Bürgertum aber machte sie mit oder nach der Französischen Revolution öffentlich und gegen Zahlung eines Eintrittsgeldes für jedermann zugänglich. Der absolutistische Hof steuerte

auf diese Weise zum Kosmos der bürgerlichen Bildung die Schauseite, die Gelegenheiten zur Selbstdarstellung, den Kunstgenuss und die gepflegte Unterhaltung bei.

Dieser Kosmos der Bildung, dem man noch die Philosophische Fakultät als Instanz für das Studium der Lehrer und das Elternhaus als Instanz für die Kontrolle der Schüler hinzufügen könnte, zerfiel im Zeitalter der Weltkriege. Das Bürgertum als in sich geschlossene Schicht existiert nicht mehr. Zwar gibt es noch stets gestufte Einkommens- und Besitzverhältnisse, aber es gibt keine einigermaßen homogene, durch einen gemeinsamen Lebensstil sich abhebende Gruppen mehr, weder eine Bourgeoisie noch ein Proletariat in dem Sinne, wie sie bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts existiert haben. Die Entwicklung hat zur Integration, zur Nivellierung, zu einem ziemlich einheitlichen Standard geführt, so dass nicht mehr schichtenspezifische Vorgaben, sondern die freien, lediglich durch den Bildungsgrad und das Alter beeinflussten Entscheidungen des einzelnen das Alltagsverhalten prägen.

Die nivellierte Massengesellschaft der Gegenwart unterscheidet sich vom Bürgertum hauptsächlich dadurch, dass sie sich des Gymnasiums entäußert hat, des humanistischen Gymnasiums als des Typs der höheren Schule, der im 19. Jahrhundert als die einzige den Zugang zum Universitätsstudium eröffnete – nicht nur in West- und Mitteleuropa, sondern auch in der Donaumonarchie und schließlich sogar in Russland. Diese Schulgattung wurde im Lauf des 20. Jahrhunderts beseitigt zunächst, indem man sie der Konkurrenz von Gymnasien aussetzte, die teilweise oder ganz auf die alten Sprachen verzichteten, dann, indem man die bestehenden Typen zu etlichen Subtypen verzweigte, und schließlich, indem man das Kurssystem einführte, wodurch der Oberstufenunterricht weithin der Wahl und Willkür jedes einzelnen Schülers anheim gegeben wurde. Alle diese Änderungen haben zu dem bekannten Ergebnis geführt, dass sich nur noch jeder hundertste Gymnasiast mit dem Griechischen und etwa jeder dritte mit dem Lateinischen bekannt macht. Man wagte sogar noch Einschneidenderes: auch in Deutsch

und Geschichte wurde weithin auf einen festen Bestand zu traktierender Stoffe verzichtet.

Was von der bürgerlichen Bildung geblieben ist, lässt sich größtenteils mit einem Wort umschreiben: die Genuss- und Unterhaltungsseite, also all das, was einst der absolutistische Hof beigesteuert hat. Diese Überreste haben auch einen einigermaßen bestimmbar sozialen Träger: die Erlebnisgesellschaft, eine Kategorie, die der Kultursoziologe GERHARD SCHULZE<sup>2</sup> geprägt und durchgesetzt hat.

Das Spezifikum dieser Erscheinungsform der europäischen Gesellschaft, führt Schulze aus, bestehe darin, dass für die Mehrzahl ihrer Mitglieder nicht mehr – wie früher – der Mangel, die Not das herausragende *Movens* der Daseinsgestaltung sei, sondern im Gegenteil der Mangel an Mangel und die hierdurch bedingte Freiheit, das Dasein mit beliebigen Inhalten zu füllen. Wer viel freie Zeit und erhebliche Ressourcen habe, dem Ziel eines ‚schönen Lebens‘ nachzustreben, der könne vom ‚Erlebnismarkt‘ Gebrauch machen, von dem reichlichen Angebot wohl kalkulierter Erlebnisse für jeden Stil und jeden Geschmack. Schulze beschreibt somit die Erlebnisgesellschaft als eine Verfassung der europäischen Menschheit, deren Grundproblem darin besteht, dass ein jeder versuchen muss, sein Leben zu erleben; die Erlebnisgesellschaft empfängt daraus ihre Legitimation, dass sie allen ihren Mitgliedern die Möglichkeit verschafft, im Praktizieren eines individualistischen Hedonismus die erstrebte Daseinserfüllung zu finden.

Die Erlebnisgesellschaft ist keine ungegliederte Masse; sie besteht vielmehr aus deutlich voneinander abgehobenen Gruppen. Hier mag es genügen, zwei davon kurz zu charakterisieren: die eine, weil sie offensichtlich aus dem bürgerlichen Bildungskanon hervorgegangen ist, die andere um des Kontrastes willen. Die erstere heißt bei Schulze ‚Hochkulturschema‘, was etwa ‚Erlebnismuster mit hohen kulturellen Ansprüchen‘ bedeutet; die andere heißt dementsprechend ‚Trivialschema‘. Diese Gruppen werden mit Hilfe von drei Leitbegriffen beschrieben, mit Hilfe der Kategorien ‚Genuss‘, ‚Distinktion‘ und ‚Lebensphilosophie‘. Die Gruppen der Erlebnisgesellschaft haben sich also nicht

derart einseitig dem Hedonismus ergeben, dass daneben nicht noch andere Motive des Handelns Platz fänden, nämlich die ‚Distinktion‘, d. h. das Streben nach einem bestimmten gesellschaftlichen Rang, nach einem möglichst hohen Status, und die ‚Lebensphilosophie‘, d. h. die Orientierung an bestimmten Werteinstellungen, so oder so gearteten religiösen, ethischen oder ästhetischen Normen.

Das Schema der Hochkultur enthält, wie gesagt, alles, was im Laufe der Zeit Aufnahme im Kanon der bürgerlichen Bildung gefunden hat und was davon jetzt noch übrig ist. Die Partizipation an den Genüssen der Hochkultur beruhte einst auf besonders günstigen ökonomischen Verhältnissen und einer besonderen Bildung und verlieh denen, die Zugang zu diesen Genüssen hatten, einen distinguierten Status. Die Zugehörigkeit zur Gruppe der Gebildeten hat nunmehr ihre Funktion als Standesabzeichen eingebüßt – sie ist im Schmelztiegel der Erlebnisgesellschaft ebenso zu einem individuellen Vergnügen geworden wie alles andere. Auch eine klar konturierte Lebensphilosophie lässt sich jetzt, nachdem so viele Kunst- und Literaturwerke verschiedenster Provenienz und Weltanschauung in das Hochkulturschema eingegangen sind, nicht mehr dingfest machen: die vielfältigen Inhalte – von der christlichen Religion über den Idealismus bis zum Nihilismus – unterliegen dem Ausselektierkriterium der formalen Perfektion und werden als ‚ewige Werte‘ ästhetisch vermittelt. Kurz und gut, das Hochkulturschema, realisiert in andächtiger Hingabe und Kontemplation unter möglichst geringer körperlicher Beteiligung, ehemals Statusmerkmal des gehobenen Bürgertums und Inbegriff einer dem Schönen, Wahren und Guten sich verpflichtet glaubenden Lebensanschauung – dieses Schema existiert jetzt nur noch als enthierarchisierte und an bestimmte Werte nicht mehr gebundene individuelle Wahlmöglichkeit im Bereich anspruchsvoller Freizeitgestaltung.

Schulzes ‚Trivialschema‘ wiederum fasst alles zusammen, was im Lebensstil und Freizeitgebaren der Halb- und Ungebildeten, der ‚kleinen Leute‘ vorkommt: Blasmusik und Schlager, Liebesfilme, Heimatromane und Bunte Illustrierte,

kurz die Gartenzwergekultur des Kitsches und der Schnulzen. Die Genushaltung ist weniger asketisch als beim Repertoire der Hochkultur: es darf bei musikalischen Darbietungen mitgeklatscht und während des Spiels geredet werden – überhaupt sind Konzentration und Anstrengung bei Erlebnissen des Trivialschemas kaum gefragt. Kein Begriff charakterisiert die dort herrschende Grundstimmung so treffend wie ‚Gemütlichkeit‘: die triviale Sphäre sucht Geborgenheit zu suggerieren. Das Distinktionsbedürfnis der mit leichter Kost sich Amüsierenden ist vor allem auf Abgrenzung ‚nach unten‘, von Randgruppen und Fremden, bedacht. Als Lebensphilosophie des Trivialschemas können das Ausweichen vor Problematischem und ein ausgeprägtes Harmoniebedürfnis gelten.

Soviel zu den Überbleibseln des bürgerlichen Bildungskanons und ihrer sozialen Verortung, soweit sie an die Institutionen Theater, Konzert und Museum gebunden sind. Man könnte noch den Tourismus hinzufügen, die moderne, als Massenphänomen auftretende Form der einstigen Bildungsreise; man könnte außerdem noch hinzufügen, dass auch im heutigen Gymnasium Fragmente des Bildungskanons fortexistieren, etwa im Deutsch- oder im Geschichtsunterricht – und vor allem, soweit noch vorhanden, bei den alten Sprachen. Wir müssen uns jedoch jetzt eiligst dem zweiten Schritt unserer Betrachtung zuwenden: dass sich Bildung, sofern es sie noch geben sollte, einer allgemeingültigen Bestimmung entzieht – weil die Beseitigung des Kanons ein Vakuum geschaffen hat.

### 3

Die Erlebnisgesellschaft als Nachfolgerin der bürgerlichen Gesellschaft und die differenzierte Freizeitindustrie als Hauptbinde der bürgerlichen Allgemeinbildung: auf diesem Terrain befinden sich jetzt das Gymnasium und die Universität, in dieser Umgebung betätigen sich jetzt die Lehrer und die Professoren. Auf die Betrachtung der allgemeinen Entwicklung sollte jetzt eine entsprechende Betrachtung für den schulischen Bereich folgen. Dies ist im Rahmen der heutigen Darlegungen nicht möglich und auch nicht

nötig.<sup>3</sup> Man müsste hier ebenfalls, wie bei dem Bildungskanon, von der Aufklärung ausgehen. Sie hat ja auch die Pädagogik hervorgebracht. Und diese Pädagogik – die des 18. Jahrhunderts – hat schon damals keinen wichtigeren Gesichtspunkt gekannt als den der Nützlichkeit. Sie wurde allerdings durch den Idealismus und die Altertumswissenschaft daran gehindert, ihr Prinzip durchzusetzen. Mit dem sogenannten Schulkrieg des ausgehenden 19. Jahrhunderts (er endete mit der Anerkennung des Realgymnasiums und der Oberrealschule als gleichberechtigter Typen) brach sich das Nützlichkeitsprinzip dann erneut Bahn, so dass sich das humanistische Gymnasium gleichsam als retardierendes Moment in der Geschichte der Pädagogik darstellt.

Doch vielleicht sollte man für die Wucherungen des Nützlichkeitsdenkens, für das nur berufsvorbereitende Ausbildung zählt, weniger die Pädagogik als die Gesellschaft im Ganzen, die dort vorherrschende Einstellung, verantwortlich machen. Anders steht es wohl mit der pädagogischen Vorliebe für Abstraktionen: sie scheint nun wirklich ein fachimmanentes Phänomen zu sein.<sup>4</sup> Man spricht bereits von einem ‚pädagogischen Imperialismus‘, der nur noch auf ‚Strukturen‘ aus sei und allenthalben – statt konkreter Lernziele – ‚Kompetenzen‘ andiene, und in der Didaktik herrscht wohl ebenfalls oft eine Einstellung, welche die Methoden über die Sachen stellt. Es ist gut denkbar, dass die Pädagogik, die als universale Instanz über den Fächern schwebt, gerade jetzt, nachdem sich der Fächerkanon und die Fächerhierarchie des Gymnasiums aufgelöst haben, mit ihren uferlosen Leitbegriffen unheilvoll gewirkt hat und noch stets wirkt. Sie hätte der grassierenden Beliebigkeit und der allgemeinen Flucht aus den Inhalten wehren sollen – statt dessen hat sie diese Tendenzen nach Kräften gefördert, was dann vom Staat und von der Öffentlichkeit mit neuen Planstellen und wachsendem gesellschaftlichem Einfluss belohnt wurde.

Statt diese Vorgänge hinlänglich ausführlich zu beschreiben, begnüge ich mich einstweilen mit einigen eigenen Erfahrungen und Beobachtungen – zur Illustration des Themas: man

kann ‚Bildung‘ gegenwärtig nicht definieren, da die Adressaten einer sinnvollen Definition weithin des Vorwissens ermangeln, das für das Verständnis derselben erforderlich ist. Kurz vor dem Erscheinen meines Buches „Latein und Europa“ wurden mir vom Deutschlandfunk in Köln einige Fragen für ein Interview vorgelegt, die eine schiefer und unsachgemäßer als die andere:<sup>5</sup> welche Rolle das Lateinische gegenwärtig noch für die internationale Verständigung spiele; ob Latein, das, wenn überhaupt noch, zumeist in Privatschulen, häufig in kirchlicher Trägerschaft, unterrichtet werde, nur noch ein Phänomen des sogenannten Bildungsbürgertums sei; ob die gesellschaftliche Abwertung von Theologie, Historie (*sic!*) und einigen anderen Geisteswissenschaften mit der Pflicht, eine tote Sprache zu erlernen, zusammenhänge; ob nicht das Aussterben des Lateinischen, das in seiner letzten Verwendung Sprache der Wissenschaft und der Kirche gewesen sei, durch die demokratische Forderung nach allgemeiner Verständlichkeit bedingt sei. Ich unternahm daraufhin geduldig den schier aussichtslosen Versuch, dieses Gemisch von Unwissenheit und Übelwollen zu beantworten: der Redakteur, der die Fragen gestellt hatte, reagierte pikiert – das Interview kam nicht zustande; meine definitorischen Bemühungen waren gescheitert.

Die „Stuttgarter Zeitung“ brachte unter der Überschrift „Bildungsmythos“ eine ausführliche Besprechung von „Latein und Europa“.<sup>6</sup> Der Tenor war nicht unfreundlich; der Rezensent hatte das ganze Buch gelesen und wusste auch aus eigener Kenntnis dieses und jenes zur Sache beizusteuern. Er bemerkt gleichwohl zur gegenwärtigen Bedeutungslosigkeit des altsprachlichen Unterrichts: dies könne doch gut sein, die alten Sprachen seien nun mal tote Sprachen, denen im Lehrplan höherer Schulen allenfalls eine Randexistenz zuzubilligen sei; aber darüber dürfe man mit mir nicht debattieren. Und am Schluss kommt er nachdrücklich auf die Sinn- und Zwecklosigkeit der Beschäftigung mit Latein zurück: der Unterricht darin werde immer noch vielfach mit Charakter- und Geschmacksbildung, mit der Förderung logischen Denkens

und dem Erwerb grammatischer Strukturen als Brücke zu anderen Sprachen gleichgesetzt. „Zwar sind diese Argumente“, konstatiert der Rezensent, „prüft man sie ernsthaft, nicht haltbar; wirksame Bildungsmythen sind sie allemal“ – und dies sei immerhin ein kleiner Trost für mich.

Mein Buch, eine historische Darstellung, dient als Anlass zu vermeintlicher Entmythologisierung: Eltern, die ihre Kinder in eine Lateinklasse schicken, lassen sich von Illusionen leiten; Latein hat allenfalls Anspruch auf eine Randexistenz. Dass mein Buch bei aller Beschränkung auf historische Gegebenheiten so nicht gemeint war, ist z. B. aus dem folgenden Passus im Kapitel „Das Gymnasium und die bürgerliche Allgemeinbildung“ ersichtlich:<sup>7</sup>

„Wer den hohen mit dem Abitur verbundenen Anforderungen genügt hatte, gehörte der verhältnismäßig kleinen Elite an, aus der sich die obere Beamtenschaft und die akademischen Berufe rekrutierten. Diese Elite pflegte – ganz im Sinne WILHELM VON HUMBOLDTS – praxisfern geschult zu sein: zu formaler Strenge und intellektueller Sorgfalt. Die Philologiestudenten und künftigen Lehrer waren nahezu die einzigen, die bereits einen erheblichen Fundus von Kenntnissen für ihren künftigen Beruf mitbrachten; alle anderen mussten gleichsam ‚von vorn‘ beginnen, wenn sie die Universität bezogen. Die deutsche Wissenschaft gedieh unter diesen Verhältnissen ausgezeichnet; sie vollbrachte im Zeitalter des humanistischen Gymnasiums Leistungen wie nie zuvor, und zwar auf allen Gebieten, im Bereich der Geistes- und Naturwissenschaften ebenso wie in dem der Technik.“

Wer auch dies für einen Mythos hält, dem sei eine ähnliche Äußerung in der „Deutschen Geschichte 1800-1866“ von THOMAS NIPPERDEY empfohlen: „Das Gymnasium war als Gelehrtenschule eine gute Schule, die deutsche Wissenschaft entwickelte sich auf dieser Grundlage ganz außergewöhnlich, darin bewährte sie sich. Aus diesen Gründen geschah das politisch-sozial Unwahrscheinliche: die Regelschule der höheren Bildung blieb das humanistische Gymnasium.“

Der Rezensent der „Stuttgarter Zeitung“ hat diesen Aspekt übersehen. Er hat erst recht die mitgedachte Antithese übersehen: dass, wie

humanistische Bildung und wissenschaftlich-technische Weltgeltung in Deutschland bis zum ersten Drittel des 20. Jahrhunderts synchron waren, sich ebenso auch der Abbau dieser Bildung und die Verluste an Geltung gleichzeitig vollzogen haben. Die Sichtweise des Rezensenten ist die der außenstehenden Mehrheit, eine Sichtweise, die an die Geschichte von „Hans im Glück“ erinnert: seien wir doch froh, dass wir uns Stufe um Stufe des alten Plunders entledigt haben. Was dieser vermeintliche Plunder einst bewirkt hat, ist dabei aus dem Blick geraten.<sup>9</sup>

Die humanistische Bildung – so kann man wohl das Gesagte resümieren – verdient den Namen ‚Bildung‘ nicht mehr; ihre Inhalte stoßen in der Öffentlichkeit weithin auf Ablehnung. Wer nun aber diese oder ähnliche Erfahrungen macht und dann fragt, welche Inhalte an die Stelle der abgelehnten treten sollen und welcher neue Kanon den verschwundenen ersetzen soll, der fragt ins Leere hinein, der wird mit Abstraktionen, mit Generalbegriffen, mit entstofflichten Allerweltswörtern abgespeist. Hierfür seien abermals zwei Beispiele vorgeführt.

Das erste Beispiel ist die Dokumentation eines ‚Bildungskongresses‘, den das Bayerische Staatsministerium für Unterricht, Kultur, Wissenschaft und Kunst im Jahre 1998 veranstaltet hat; die Dokumentation trägt den Titel „Wissen und Werte für die Welt von morgen“.<sup>10</sup> Sie hat 368 Seiten Umfang (bei einem ziemlich großen Satzspiegel) und gliedert sich in einen Teil, der sechs Vorträge enthält, und einen erheblich längeren zweiten Teil, worin über die Arbeitsergebnisse von dreizehn ‚Foren‘ berichtet wird.

Der Band zeigt mit geradezu bestürzender Deutlichkeit, wie weit sich das wissenschaftliche Gespräch über Bildung von all den Gegenständen entfernt hat, die jugendliche Seelen bilden könnten und sollten, kurz, von den Inhalten der Bildung. Das Wort ‚Werte‘ kommt im Titel vor – von den beiden großen Wertevermittlern Europas, vom Christentum und vom Humanismus, ist nirgends die Rede, es sei denn hier und da und stets überaus beiläufig. Bestimmte Fächer und bestimmte Lehrgegenstände werden nirgends erörtert – keines der Foren befasst sich mit Lite-

ratur oder mit Geschichte, mit einem der beiden Bereiche, denen man doch zuallererst prägende Kraft zutrauen möchte. Die Rückbesinnung auf pädagogische und didaktische Vergangenheiten reicht kaum über die Oberstufenreform der siebziger Jahre hinaus – als rühmliche Ausnahme pädagogischer Selbstreflexion hebt sich der Vortrag von KLAUS WESTPHALEN, „Neue Schul- und Lernkultur? Kritische Würdigung des ‚pädagogischen Zeitgeistes‘“<sup>11</sup> deutlich von seiner Umgebung ab. Im übrigen aber haben sich wissenschaftliche und administrative System-sucht zu wahren Orgien des Abstrahierens, des Aufstiegs in die dünne Luft der Generalisierungen, vorgetragen in einem gebetsmühlenartig sich selbst reproduzierenden Jargon, zusammengetan – ich wüsste nicht anzugeben, was mir selbst nach intensivem Studium des Bandes dazu verhelfen könnte, auch nur eine Unterrichtsstunde besser zu erteilen als zuvor.

Die armen alten Sprachen haben inmitten all der Zukunftsbesessenheit und all den an Darwins Lehren gemahnenden Appellen, doch ja für den immer grimmiger werdenden Existenzkampf gerüstet zu sein, nichts mehr zu bestellen. Die Person, der freie Mensch bleibt auf der Strecke, und auch daran, dass dieser freie Mensch künftig wohl ebenfalls über viel freie Zeit verfügen wird, ist bei dem angestregten allgemeinen Eifer des In-die-Pflicht-Nehmens kaum gedacht. Eine Ausnahme verdient auch hier genannt zu werden: Friedrich Maier hat das Forum 8 geleitet, „Kulturelle Bildung und Stärkung der schöpferischen Kräfte“<sup>12</sup>, und wenn dort auch von etwas so Antiquiertem wie dem Erlernen der antiken Sprachen nicht die Rede sein durfte (es war auf alle Schulgattungen und überdies noch auf die musischen Fächer und den Sport Bedacht zu nehmen), so nimmt man doch auch als Leser ‚kulturell gestärkt‘ Abschied von diesem Beitrag, einer Oase inmitten ausgedehnter Wortwüsten.

Auf HUBERT MARKLS, des damaligen Präsidenten der Max-Planck-Gesellschaft, grundlegenden Vortrag (er hält die Spitze nach den Reden von STOIBER und ZEHETMAIR) – „Bildung für die Welt von morgen“ – bin ich noch gar nicht eingegangen. Ich habe im Tagungsprogramm ein paar Worte aus seiner Charakteristik der

Geisteswissenschaften zitiert. Es genügt wohl, wenn ich das Zitat in etwas ausführlicherer Form wiederhole:<sup>13</sup>

„Ich möchte ... wirklich nicht gern über jene Bildung sprechen, die uns alle in schöner Regelmäßigkeit Festvorträge so schwer im Wachzustand überstehen lässt: historisch gewürzte, zitatengeschwängerte, klassisch-beflissen-belesene, vernissagefeste, orthographiehysterische Artikulationsfähigkeit, die die gebildeten Schichten – also z. B. unsereiner – von den sogenannten bildungsfernen Unterlingen – nämlich den ganz anderen – säuberlich distinguert.“

Nun das zweite Beispiel. Die ALFRED-HERRHAUSEN-Stiftung, ein „Forum der Deutschen Bank“, hat im Juni des vergangenen Jahres ein Kolloquium veranstaltet;<sup>14</sup> das Thema lautete: „Orientierung für die Zukunft – Bildung im Wettbewerb“. Neben Vorträgen für alle Teilnehmer gab es wieder „Foren“, diesmal vier an der Zahl: „Globaler Bildungsmarkt – Standorte im Wettbewerb“; „Integration durch Bildung – Ideal und Praxis“; „Wissen für morgen – Neue Wege zur Innovation“ und „Leistungsträger von morgen – Elitenbildung und -förderung“. Wie man sieht, ist dieses Programm von Kopf bis Fuß auf Wirtschaft eingestellt, und hieran ändert auch die Tatsache nichts, dass der Germanist WOLFGANG FRÜHWALD in seinem Beitrag „Humboldt im 21. Jahrhundert“ die Frage stellt: „Was gehört zum Bildungskanon von morgen?“ Im übrigen war die Kultur in einer Weise präsent, die geradezu nach einem PETRONIUS oder einem FELLINI rief: im Pergamon-Museum, vor dem Ishtar-Tor, fand ein ‚Dinner‘ statt; dazu rezitierte BRUNO GANZ aus GOETHES „Faust“. Die Tagung soll drei Millionen Mark gekostet haben, für den Veranstalter bekanntlich ‚peanuts‘.

Rechtzeitig zur Tagung erschien unter demselben Titel ein Sammelband; er enthält Beiträge von herausragenden Funktionären der Politik, der Wirtschaft und der Wissenschaft.<sup>15</sup> Der rasche Wandel in aller Welt, heißt es dort, mache neue Leitbilder erforderlich; der Mensch benötige mehr Anpassungsfähigkeit, Reaktions-schnelligkeit und experimentelle Gesinnung, und wenn er regieren möchte, dann brauche er auch

„Verhandlung- und Schnittstellenkompetenzen.“ Der Bildung (womit meist Ausbildung gemeint ist) werden drei Aufgabenfelder zugewiesen: die Politik, die Gesellschaft und die Wirtschaft. Im ersten Teil kommt Wolfgang Thierse zu Wort;<sup>17</sup> er weiß als einziger zu berichten, dass der traditionelle Bildungskanon des 19. Jahrhunderts zum Aufstieg der deutschen Wissenschaft und Technik beigetragen habe (wobei er seltsamerweise das Wort ‚deutsch‘ in Anführungszeichen einpackt) – und belässt es gleichwohl, ohne im mindesten Konsequenzen daraus zu ziehen, bei einem profillosen Sammelsurium von ‚Kompetenzen‘. Im Teil ‚Gesellschaft‘ beruft sich der Rabbiner JOHN D. RAYNER mit Entschiedenheit auf die jüdische und die evangelische Bischöfin MARGOT KÄSSMANN recht zaghaft auf die christliche Tradition<sup>18</sup> („Christliche Ethik“, schreibt sie, „bietet einen möglichen Orientierungsrahmen“). In diesen beiden Beiträgen werden ausnahmsweise nicht nur Ziele, sondern auch Wege genannt – Wege allerdings, die dem Nicht-Juden und dem Nicht-Christen nicht zugänglich sind. Die Enthüllung der Zukunft (in einem besonderen Abschnitt: „Ausblick“) obliegt WOLFGANG FRÜHWALD, dem einstigen Präsidenten der Deutschen Forschungsgemeinschaft und jetzigen Präsidenten der Alexander-von-Humboldt-Stiftung;<sup>19</sup> was er dort enthüllt, ist so kümmerlich, dass ich mir auch von seinem mündlichen Tagungsbeitrag nichts Erhellendes verspreche. Der bürgerliche Kanon, meint Frühwald, sei dahin; die Fortschritte der Molekularbiologie und der Neurowissenschaften hätten ihn obsolet gemacht – doch (versichert er) „ein neuer Kanon entsteht“. Den Beweis allerdings, warum ausgerechnet Fortschritte der jüngsten Jahrzehnte (und warum nicht, z. B., die Physik MAX PLANCKS und EINSTEINS?) die europäische Tradition von Jahrtausenden entwertet haben sollen, bleibt Frühwald schuldig, und ebenso wenig kann er einen Hinweis geben, woher der „neue Kanon“ kommen soll.

#### 4

Der Befund ist bedrückend. Er zeigt, dass die Wortführer der neuen, der zukunftsorientierten

‚Bildung‘ außerhalb aller Tradition stehen, sei sie christlich, sei sie humanistisch, sei sie einfach an unserer Überlieferung orientiert. In diesen Kreisen hat man alle Last der Geschichte von sich geworfen, und so sieht man sich einem Vakuum gegenüber, das man mit Leerformeln zu füllen sucht. Es ist, als ob Europa keine Vergangenheit hätte, als ob es mittellos und ohne Erbe dastünde.

Die alte Bildung, die Bildung zum Menschen, die sich unter diesen Voraussetzungen nicht mehr definieren lässt (so definieren lässt, dass die Definition allgemein Zustimmung findet) – diese Bildung ist auch kaum noch vermittelbar. Ein gut Teil unserer Politiker, unserer Wirtschafts- und unserer Wissenschaftsfunktionäre scheint sich inmitten von allerlei futurologischen Heilslehren und einem aufgeblähten Imponierjargon wohlfühlen wie der Fisch im Wasser; wie sollte sich, wer hier angekommen ist, veranlasst sehen, zu den Werten von einst zurückzukehren.

Die übrigen aber sind größtenteils im Nützlichkeitswahn befangen. Selbst das von einer Schule wie dem Hamburger Johanneum geladene Publikum wusste, wie mir unlängst *ad oculos* demonstriert wurde, kaum nach Wichtigerem, Wesentlicherem zu fragen als immer nur nach dem Nutzen des Lateinischen. Dies ist ein seltsames Paradox unserer Zeit: noch nie schienen unsere wirtschaftlichen Ressourcen so gesichert zu sein, noch nie gab es eine so lange Periode ungeschmälernten Wohlstands für die meisten – und noch nie hat man in Bildungsfragen so einseitig und so ängstlich auf Nützlichkeits, auf Nützlichkeits für das berufliche Fortkommen des einzelnen, gepocht, so dass die Wirtschaftsleute leichtes Spiel haben, alle Welt von ihrem Standpunkt zu überzeugen. Die Peitsche der Angst vor wirtschaftlicher Rückständigkeit vertreibt die letzten Reste freien, nicht von äußeren Rücksichten diktierten Lernens. Für Selbstentfaltung, für den gelassenen Erwerb eines weiten Horizonts kann keine Zeit mehr erübrigt werden. Man predigt vor tauben Ohren; man fühlt sich angesichts der versteinerten Gegensätze an das hochmütig klingende HÖLDERLIN-Wort erinnert (aus „Menschenbeifall“):

*Ach! der Menge gefällt, was auf den Marktplatz taugt,  
Und es ehret der Knecht nur den Gewaltsamen;*

*An das Göttliche glauben*

*Die allein, die es selber sind.*

So möchte ich jedoch nicht schließen. Ich möchte vielmehr die Thesen wiederholen, mit denen ich auch jüngst in Hamburg meine Darlegungen über den Bildungskanon und die Bildungsidee beendete, Thesen, mit denen ich zu beantworten suchte, was man denn angesichts der jetzigen Lage noch für die Bildung, die Allgemeinbildung im hergebrachten Sinne tun könne.

Man kann erstens versuchen, einer weiteren Instrumentalisierung der Bildung für bestimmte Zwecke zu wehren. Tendenzen zu solcher Indienstnahme sind vorhanden; sie manifestieren sich überdeutlich in den als Exempel vorgeführten Tagungen. Wir sind vielleicht schon Insassen einer belagerten Burg.

Zweitens lassen sich im jetzigen, im zur Zeit bestehenden Ensemble der Unterrichtsfächer die allgemeinbildenden Komponenten verstärken, bei den modernen Fremdsprachen z. B. durch mehr Lektüre anspruchsvoller Literatur oder in den Naturwissenschaften durch mehr Eingehen auf fundamentale Sinnzusammenhänge.

Drittens kann eine trotzig Minderheit darauf bedacht sein, bei aller Bereitschaft, auch das andringende Neue zu rezipieren, an einem Kern des Alten, des Überkommenen festzuhalten. Wie die geschichtliche Erfahrung lehrt, ist der Mensch ein ziemlich unberechenbares Wesen, was glücklicherweise auch in dem Sinne gilt, dass von Untergang bedrohte geistige Bereiche zurückerobert werden können. Schwundprozesse müssen sich nicht gradlinig bis zum Wert Null fortsetzen; für Richtungsänderungen aber ist es wichtig, dass ein Grundbestand an Kontinuität gewahrt geblieben ist.

#### **Anmerkungen:**

- 1) Vortrag, gehalten am 4. April 2002 auf dem Kongress des Deutschen Altphilologenverbandes in Dresden

(2. - 6. 4. 2002). Es handelt sich also um einen Stoßseufzer *intra muros*, bestimmt für Zuhörer, denen der Wind täglich aus der hier beschriebenen Richtung ins Gesicht bläst. Da möge es erlaubt sein, gelegentlich „mit polemischer Lust dareinzuschlagen“ (Süddeutsche Zeitung, 6./7. 4. 2002). Der erste Abschnitt des Folgenden resümiert, was ich u. a. in dem Reclam-Bändchen „Bildung – Europas kulturelle Identität“, Stuttgart 2002, dargelegt habe.

- 2) Die Erlebnisgesellschaft – Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt/M. 2000<sup>8</sup>.
- 3) Es würde sich hauptsächlich um ein Resümee der einschlägigen Kapitel meines Buches „Latein und Europa – Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II.“ Köln 2001, handeln.
- 4) Das Folgende nach Wulff D. Rehfus, Wie viel Pädagogik braucht das Gymnasium?, Manuskript, das mir freundlicherweise vom Baden-Württembergischen Ministerium für Kultur, Jugend und Sport, Stuttgart, überlassen wurde.
- 5) Schreiben des Deutschlandfunks, Campus & Karriere, vom 22. 1. 2001 an den DuMont Buchverlag, Köln: Interviewanfrage M. F., anlässlich seines Buches „Latein und Europa“.
- 6) Am 14. 12. 2001; Verfasser: Martin Ebel.
- 7) A. a. O., S. 185f.
- 8) München 1983, S. 456.
- 9) Vgl. Peter von Matt, Begeisterung, das ist die große Crux, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 12. 1. 2002.
- 10) München 1998. Herausgeber ist das genannte Ministerium, Salvatorstraße 2, 80333 München.
- 11) A. a. O., S. 83-100.
- 12) A. a. O., S. 269-281.
- 13) A. a. O., S. 41.
- 14) Das Folgende nach der Einladung zum 9. Jahreskolloquium, 15./16. Juni 2001, Berlin, Unter den Linden.
- 15) Herausgegeben von der Alfred-Herrhausen-Gesellschaft für internationalen Dialog, München-Zürich 2001.
- 16) A. a. O., S. 139; 171; 62ff.
- 17) A. a. O., S. 46-61.
- 18) A. a. O., S. 104-112 und 113-119.
- 19) Bildung in der Wissensgesellschaft, a. a. O., S. 197-213.

MANFRED FUHRMANN, Überlingen