

Non scholae sed vitae discimus? – Antike und moderne Schule als Vermittlerin zwischen Wissenschaft und Gesellschaft

Vortrag beim 49. Treffen der Sokratischen Gesellschaft in Würzburg (4.5. 2019)
Rahmenthema: Wissenschaft und Gesellschaft

1. Die gesellschaftliche Position der Institution Schule und der Bildungsdiskurs

„Ich bin fast 18 und hab keine Ahnung von Steuern, Miete oder Versicherungen. Aber ich kann ne Gedichtsanalyse [sic!] schreiben. In 4 Sprachen.“¹ Als die 17-jährige Kölner Gymnasiastin Naina, deren bürgerlicher Name gemeinhin nicht bekannt ist, über den Kurznachrichtendienst Twitter die hier zu sehende Nachricht postete, ahnte sie vermutlich nicht, dass sie damit einen Nerv der Zeit treffen und einige mittelgroße mediale Wellen auslösen würde. Ihr Unmut über die aus ihrer Sicht lebensfernen und unpraktischen Unterrichtsinhalte im gymnasialen Curriculum, den sie in diesen nur 140 Zeichen geäußert hatte, wurde in kürzester Zeit von 27.000 Twitter-Nutzern für gut befunden (*geliked*) und über 10.000-mal weiterverbreitet (*retweeted*). Die überregionalen Tages- und Wochenzeitungen, darunter FAZ, Zeit, Welt sowie die gängigen Nachrichtenmagazine wie Stern und Fokus, berichteten nur wenige Tage später ausgiebig darüber und es wurde eine engagierte Diskussion darüber entfacht, was Schule denn leisten müsse und nicht leiste, aber leisten können solle und müsse. Die damalige Bildungsministerin Johanna Wanka sah sich zu einem öffentlichen Statement veranlasst,² ebenso wie das Kultusministerium von Nordrhein-Westfalen und die gängigen Lehrerverbände. Warum dieses Aufsehen um die völlig verknappte Äußerung einer einzelnen Schülerin, die im Spätherbst ihrer Pubertät das Bildungssystem, das sie

seit ihrer Kindheit durchläuft, im Zuge des Erwachsenwerdens hinterfragt und anzweifelt? Ist das nicht gerade in diesem Alter normal? Muss man eine Einzelposition derartig medial auswalzen? Ist diese Einzelposition überhaupt allgemeingültig, gesellschaftlich relevant und damit der Diskussion würdig? Diese Fragen dürfte man angesichts dieser digitalen Äußerung durchaus stellen, doch der Grund für diese mediale Eruption scheint tiefer zu liegen und eine allgemein gesellschaftliche Fragestellung zu berühren: nämlich die Frage, was die nachfolgende Generation in der Schule lernen soll, und im Zuge dessen, auf welche Art und Weise sie dies lernen soll.

Schule nimmt in einer jeden Gesellschaft eine Mittelposition und im Idealfall auch eine Mittlerposition zwischen Wissenschaft und Gesellschaft ein. Durch sie werden Inhalte, die durch wissenschaftliche Methode für wahr und richtig erachtet wurden, in entsprechender inhaltlicher Reduktion der heranwachsenden Generation vermittelt. Dabei bildet der schulische Fächerkanon einen Ausschnitt aus mathematisch-naturwissenschaftlichen, sprachlichen, musisch-künstlerischen, sozialwissenschaftlichen und ökonomischen Disziplinen ab, die allesamt den jeweiligen wissenschaftlichen Teilgebieten entstammen. Zudem hat die Schule neben diesem Bildungsauftrag auch einen Erziehungsauftrag, demgemäß neben dem Wissen auch die klassischen abendländischen Werte und die daraus resultierenden sittlich-moralischen Grundhaltungen vermittelt werden

sollen. So hat beispielsweise die bayerische Verfassung dies ausdrücklich festgelegt:

Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden. Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewußtsein für Natur und Umwelt.³

Unter dieser Prämisse finden Fächer und Lerninhalte Eingang in den Bereich schulischer Bildung, anhand derer neben der Vermittlung von für ein gelingendes Leben in der heutigen Zeit zwingend notwendigen Fertigkeiten, wie beispielsweise der grundlegenden Beherrschung der englischen Sprache als globale *lingua franca* oder mathematischen Grundlagen, auch gesellschaftliche und identitätsstiftende Orientierungspunkte einen Platz haben. Spätestens an dieser Stelle jedoch befinden wir uns in einem fortwährenden Diskurs darüber, was als gesellschaftlicher und identitätsstiftender Orientierungspunkt gesehen werden kann. Goethe hat dieses Wissen in seinem West-östlichen Divan einmal so formuliert:

Wer nicht von dreitausend Jahren
Sich weiß Rechenschaft zu geben,
Bleib im Dunkeln unerfahren,
Mag von Tag zu Tage leben.⁴

Nun könnte man fragen: Hat dieses Bonmot Goethes, nach dem man ein umfassendes historisches Wissen benötigt, um sich der zeitgebundenen Position des Individuums im Weltenlauf vollumfänglich bewusst zu sein, in Zeiten allgegenwärtig verfügbarer digitaler Information noch sein ursprüngliches Gewicht?

Der ehemalige Bundespräsident Theodor Heuss hat 1950 in diesem Zusammenhang folgende bildungsthematisch bedeutende Aussage getroffen:

Es gibt drei Hügel, von denen das Abendland seinen Ausgang genommen hat: Golgatha, die Akropolis in Athen, das Capitol in Rom. Aus allen ist das Abendland geistig gewirkt, und man darf alle drei, man muss sie als Einheit sehen.⁵

Auch hier stellt sich wieder die kritische Frage: Soll ein Schüler im Jahr 2019 in einer globalisierten und sich fortschreitend digitalisierenden Welt immer noch konfessionsgebundenen Religionsunterricht besuchen und mit den Alten Sprachen des Lateinischen und Griechischen sich der geistigen Grundlagen des europäischen Kontinents bewusst werden, wie dies hier augenscheinlich gemacht wird?

Dieser hier bewusst plakativ gehaltene Erwartungshorizont, der an schulische Bildung angelegt wird, nämlich, dass wissenschaftliche Inhalte und wissenschaftliche Methoden sowie grundlegende Werte vermittelt werden müssen, und damit die nachfolgende Generation adäquat auf eine Welt vorbereitet werden soll, die man zum Zeitpunkt der aktuellen didaktischen und pädagogischen Überlegungen noch nicht kennt, stellt die Schule in den Mittelpunkt eines immerwährenden Diskurses darüber, welche Inhalte unterrichtet werden müssen und in welcher Form dies zu geschehen hat. Dieses Spannungsfeld führt dazu, dass in schöner Regelmäßigkeit immer wieder grundlegende Elemente der schulischen Bildung auf den Prüfstand gestellt werden – leider zu oft von Personen, die weder von Wissenschaft noch von Unterricht mit seinen didaktischen, methodischen und vor allem pädagogischen Grundlagen etwas verstehen. Dabei ist die eingangs erwähnte Naina ein Beispiel, dessen Äußerungen man in Anbetracht ihres jugendlichen Alters und der wenig reflektierten Art der Meinungsäußerung großzügig begegnen kann. Weitaus schwieriger wird es, wenn Persönlichkeiten, die ein gewisses Renom-

mee genießen, teilweise extreme Positionen einnehmen, obwohl sie schulischen Einrichtungen qua Profession fernstehen. Exemplarisch sei hier auf die Personen Manfred Spitzer⁶ und Richard David Precht⁷ verwiesen, von denen erstgenannter einer der schärfsten Kritiker des Umgangs von Kindern mit digitalen Medien ist, während zweitgenannter in hier abgebildetem Buch einem Mathematikunterricht das Wort redet, der vom Schüler einzeln rein digital am PC vollzogen wird. Beide Personen sind weder ausgebildete Pädagogen noch standen sie in ihrem ganzen Leben jemals hauptberuflich vor einer Klasse. Die Autoren lassen ihre Ansichten zwar teils auf Studien basieren, die in keinem Fall aber dem schulischen Bereich entstammen, und betrachten darüber hinaus den Sachverhalt stark aus ihrem persönlichen Standpunkt in puncto digitale Medien und schulischer Alltag. Somit sprechen beide – *sit venia verbo* – wie die Blinden von der Farbe.

Dass Bildungsdiskussion und ein Hinterfragen von Inhalten und Methoden der Vermittlung schulischer Bildung per se nichts Neues sind, wird nachfolgender Blick auf antike Bildungskritik zeigen, der nach einer holzschnittartigen Darstellung der antiken Schulkultur die bildungskritischen Äußerungen bedeutsamer Literaten und Philosophen einer entsprechenden Interpretation unterziehen und Parallelen bzw. Unterschiede zu unserer Lebenswirklichkeit offenlegen soll.

2. Das antike Schulsystem

Über die antike Bildungskultur oder das antike Schulwesen zu sprechen ist schon auf Grund der zeitlichen Ausdehnung dieser Menschheitsepoche unmöglich. Selbst wenn man diesen Überblick erst mit der griechischen Klassik und damit mit der namensgebenden



Antiker Lese- und Schreibunterricht

Persönlichkeit unserer hier versammelten Gesellschaft beginnen ließe, würde man damit frühere Epochen außer Acht lassen. Ließe man ihn mit der Krise des Römischen Reiches im 3. nachchristlichen Jahrhundert enden, schlosse man wiederum die gesamte Spätantike aus. Dennoch versuchte man vereinheitlichende Aussagen bezüglich eines gesellschaftlichen Gegenstandes über einen Zeitraum von über 700 Jahren zu treffen, was vollkommen ahistorisch wäre. Auch heute käme niemand auf die Idee, die aktuelle Schul- und Bildungslandschaft mit den Klosterschulen des Hochmittelalters zu vergleichen. Es ist somit nur möglich, einzelne Aspekte des antiken Bildungssystems zu beleuchten, die über einen längeren Zeitraum relevant waren. Diese seien im Folgenden grob skizziert:

Schule war in der Antike generell keine systematisiert ablaufende Institution. In der Grundbedeutung des griechischen *σχολή* meint dieser Begriff keinen Ort, wie im heutigen Sinne, sondern einen Zeitabschnitt im Tagesablauf, der frei war von elementaren, auf die Sicherung des



*Das Neumagener Schulrelief im Rheinischen Landesmuseum zu Trier:
eine idealisierte Darstellung von Unterricht*

Lebensunterhaltes ausgerichteten Tätigkeiten.⁸ Das lateinische Wort *ludus*, das auch heutige Lateinschüler noch als *Spiel* und *Schule* lernen, meint nicht nur das Spiel im eigentlichen Sinne, sondern als militärischer *terminus technicus* auch das Gegenteil von Ernstfall.⁹ Mit Spiel in unserem Verständnis hatte die antike Schule generell wenig zu tun, so gab es keinerlei offizielle Ausbildung für Lehrer, sondern jeder, der sich für geeignet erachtete, konnte sich als solcher verdingen. Dass damit eine nur geringe Achtung dieses Berufsstandes verknüpft war, kann man daran erkennen, dass sich vor allem die Lehrkräfte der Elementarschule zum größten Teil aus Sklaven und Freigelassenen rekrutierten.

Doch nicht nur die Ausbildung der meisten Elementarschullehrer war rudimentär, auch die modern gesprochen didaktisch-methodische Umsetzung der Lerninhalte kann euphemistisch noch als grobschlächtig bezeichnet werden. Bereits frühe Zeugnisse, wie etwa die sog. Durisschale,¹⁰ geben Aufschluss über die wesentlichen Tätigkeiten im unterrichtlichen Geschehen. So war ein Hauptgegenstand das

Erlernen der Schrift über wiederholtes Auswendiglernen dichterischer oder paränetischer Texte, die dabei stupide abgeschrieben wurden, was auch zur Herstellung der je eigenen Schulbücher führte. Die methodische Eintönigkeit des Auswendiglernens, der raue Umgangston des Lehrpersonals und die körperlichen Züchtigungen sind breit überliefert,¹¹ bei Juvenal, einem römischen Satiriker des 1. und 2. nachchristlichen Jahrhunderts, ist gar die Begrifflichkeit *manum ferulae subducere*,¹² zu Deutsch *die Hand unter der Rute wegziehen* als Ausdruck für *die Schule besuchen* überliefert, was wohl unserem umgangssprachlichen *die Schulbank drücken* nahekommen dürfte.

So idyllisch, wie es uns das Neumagener Schulrelief¹³ aus dem 2. Jh. n. Chr. darstellt, wird sich Unterricht kaum abgespielt haben. Eine kleine, hochkonzentrierte Lerngruppe, die sich höflich und motiviert um den, erkennbar am Bart, weisen, ja bald philosophenhaften Lehrerschart, dürfte in Anbetracht der Tatsache, dass sich die meisten Schulen in provisorischen Buden auf den Marktplätzen befanden und pro Lerneinheit über 30 Knaben unterrichtet

wurden, die absolute Ausnahme gewesen sein. Dennoch macht diese Darstellung auf einen weiteren wichtigen Sachverhalt aufmerksam: Schule war Privatangelegenheit und höhere Bildung immer nur Privileg und geistiges Kapital höherer sozialer Schichten. Die aktuelle Forschung geht von einer Alphabetisierungsquote von ca. 10% der Bevölkerung im Römischen Reich aus, wobei der Alphabetisierungsgrad der stadtrömischen Bevölkerung als deutlich höher eingeschätzt wird.¹⁴

Wie heutzutage baute auch im Römischen Reich die Schulausbildung sukzessive aufeinander auf: Nach der Elementarschule, die man vermutlich zwischen dem 7. und 11. Lebensjahr für etwa vier Jahre besuchte, konnten begabtere und betuchtere Kinder bis zum 16. Lebensjahr den Unterricht des *grammaticus* besuchen, der den Ausbau grammatischer und literarischer Kenntnisse sowie das Erlernen des Griechischen zum Ziel hatte. Die letzte Stufe der schulischen Ausbildung war dann die Sprach- und Rhetorikschulung bei einem *rhetor* bzw. *orator*. Diese kam schon alleine durch das Alter der Schüler – man besuchte diesen Unterricht zwischen dem 16. und 20. Lebensjahr – eher dem universitären Unterricht nahe und hatte die Vermittlung der Rhetorik zum Inhalt, die für alle höheren gesellschaftlichen Stellungen unabdingbar war.

Wichtiger als ein solcher Seitenblick auf die Strukturierung schulischen Lernens, der der Einfachheit halber und wegen der dürftigen Quellenlage bezüglich des griechischen Unterrichtsgeschehens nur auf das Römische Reich beschränkt war, ist jedoch die Frage, was Kerninhalt des Unterrichts war. Im Gegensatz zu aktuellen kultuspolitischen Bestrebungen, den sog. MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) sowie der politischen Bildung mehr Raum und Gewicht

einzuräumen,¹⁵ lag der absolute Schwerpunkt des antiken Schulunterrichtes auf sprachlicher Bildung. Vor allem in den Ausbildungszeiträumen nach dem Elementarunterricht, der auch grundlegende mathematische Kenntnisse vermittelte, stand neben korrektem Latein und Griechisch¹⁶ hinsichtlich der Grammatik und Aussprache (Metrik) die Kenntnis der wichtigsten Schriftsteller, also eines Literaturkanons, im Vordergrund.¹⁷ Im Bereich der griechischen Literatur wurden vor allem Homer und die Tragiker gelesen, ab der römischen Kaiserzeit hat sich dann die literarische *Quadruga* von Terenz, Sallust, Vergil und Cicero als Literaturkanon herausgebildet. Die naturwissenschaftlich-technische Bildung wurde wohl eher als Ausbildung denn als Bildung verstanden und fußte ebenfalls auf der sprachlich-philosophischen Basis, wie Vitruvs Werk *De architectura* zu zeigen vermag, da darin den bautechnischen Abhandlungen stets philosophische Überlegungen vorangehen.¹⁸

Die Kernfragen, die nun vor dem Hintergrund dieser Art von schulischer Bildung und des historisch und traditionell gewachsenen Bildungskanons im Rahmen dieses Vortrages gestellt werden sollen, sind die folgenden:

- War in Rom hinsichtlich dieser höheren Bildung ein ähnliches Spannungsverhältnis zwischen ihrem immanenten Selbstzweck und den Ansprüchen der Gesellschaft zu beobachten wie heute?
- Gab es bezüglich dieser Art der Wissensvermittlung und der Bildungsinhalte kritische Bemerkungen, die mit einer modernen Bildungsdiskussion vergleichbar sind? Und wie sicherte sich dieser höhere Bildungskanon die gesellschaftliche Akzeptanz?

3. Bildungstheoretische Äußerungen lateinischer Autoren

Mit Ausnahme des Rhetorikprofessors Quintilian, der im ersten Jahrhundert nach Christus mit seiner *institutio oratoria* ein rhetorisches Handbuch verfasst hat, auf das noch gesondert einzugehen sein wird, müssen Aussagen lateinischer Autoren über Bildung im Allgemeinen und schulische Bildung im Speziellen mit Bedacht gelesen werden. Bildungstheoretische Äußerungen sind gemeinhin selten und im Grunde immer in einen Zusammenhang eingebunden, den man berücksichtigen muss. Ein Pendant zum neuzeitlichen literarischen Genre der Schulerzählung,¹⁹ der im deutschen Sprachraum durchaus namhafte literarische Werke wie beispielsweise Hermann Hesses *Unterm Rad*, Robert Musils *Verwirrungen des Zöglings Törles* oder Heinrich Manns *Professor Unrat* zuzuordnen sind, gab es schlichtweg nicht. Doch auch bei den hier genannten modernen Texten gilt es festzuhalten, dass diese keine theoretischen Überlegungen oder kritisches Hinterfragen des überlieferten Bildungskanons beinhalten, sondern die Kernthematiken, wie beispielsweise das Erwachsenwerden oder Gesellschaftskritik, auf den Mikrokosmos Schule projizieren.

Vergleichbares gilt es ebenso bei den römischen Autoren zu berücksichtigen, wenn zum Beispiel der augusteische Dichter Horaz schreibt, dass ihm während seiner Schulzeit die *Odusia*, ein frühlateinisches Epos des Livius Andronicus, mit dem Prügelstock eingebläut wurde.²⁰ Es geht Horaz hier in keiner Weise darum, Kritik an der rüden Methode seines Lehrers zu üben, noch darum, die *Odusia* als Unterrichtsgegenstand in Frage zu stellen, vielmehr ist dieses Versatzstück in eine literaturtheoretische Abhandlung eingelegt und weist kritisch auf die Tatsache hin, dass keine aktu-

ellen Schriftsteller gelesen werden und lediglich Klassiker im Zentrum der Betrachtung stehen. Ebenso verhält es sich, wenn Ovid in seinen Liebeslegien, den *Amores*, der Morgenröte den Vorwurf macht, sie betrüge die Jungen um ihren Schlaf und liefere sie den Lehrern aus, damit ihre zarten Hände grausame Schläge über sich ergehen lassen müssten.²¹ Auch hier lesen wir keine Anklage gegen die Prügelstrafe oder einen Alternativvorschlag über andere als die morgendlichen Unterrichtszeiten. Vielmehr ist dieses Textzitat, wenngleich es als historischer Beleg für die Unterrichtspraxis und Unterrichtszeit gelten darf, hinsichtlich seiner literarischen Funktion in eine Aretalogie eingelegt, die die Morgenröte als Ende der Nacht und damit als Ende der Zeit der Liebesabenteuer facettenreich zur Darstellung bringt.

Aussagen über Schule und Bildung sind daher nicht gleich Aussagen über Schule und Bildung und bedürfen der genauen Einordnung bezüglich des literarischen Umfeldes und Hintergrundes.

Im Folgenden müssen somit Textauszüge Berücksichtigung erfahren, die dezidiert eine inhaltliche bzw. wertende Aussage über schulische Bildungsinhalte treffen und diese teils kritisch, teils wohlwollend reflektieren.

3.1 Bildung als Selbstzweck und geistiges Guthaben mit Eigenwert

Dass Bildung fern jeder utilitaristischen Überlegung einen Selbstzweck darstellt, dürfte unumstritten sein. Dieser Selbstzweck ist bereits in der Etymologie des Begriffes *Bildung* angelegt. In ihm findet sich zum einen der Begriff *Bild*, der schon seit der althochdeutschen und altsächsischen Sprachperiode die Grundbedeutung *Vorbild* oder *Muster* innehat und damit das Bedeutungsspektrum der Orientierung an

einem bestimmten Ideal mitberührt. Zum anderen findet sich im Begriff der Bildung auch das Verb *bilden*, das ebenfalls seit der frühesten Zeit unserer Sprache die Grundbedeutung *gestalten* oder *eine Form geben* beinhaltet.²² Ebendieses Bedeutungsspektrum legt auch der Schweizer Philosoph und Schriftsteller Peter Bieri offen, wenn er den Begriff der *Bildung* vom Begriff der *Ausbildung* abgrenzt :

Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden – wir streben danach, auf eine bestimmte Weise in der Welt zu sein.

Ganz ähnliche Ansichten über Bildung sind uns von dem schon oben genannten Horaz überliefert. Horaz, ein Poet der augusteischen Zeit, stammte aus kleinbürgerlichen Verhältnissen, erhielt jedoch eine gehobene Schulbildung, die es ihm in seinem späteren Leben sogar ermöglichte, sich auf Augenhöhe im Kreis der Personen um Kaiser Augustus zu bewegen. Im ersten seiner Satirenbücher, das wie viele seiner Werke auch autobiographische Passagen enthält, lesen wir über diese Bildung wie folgt:

*fuit pater his; qui macro pauper agello
noluit in Flavi ludum me mittere, magni
quo pueri magnis e centurionibus orti
laevo suspensi loculos tabulamque lacerto
ibant octonos referentes idibus aeris,
sed puerum est ausus Romam portare
docendum
artis quas doceat quivis eques atque senator
semet prognatos. vestem servosque sequentis,
in magno ut populo, siqui vidisset, avita
ex re praeberi sumptus mihi crederet illos.
ipse mihi custos incorruptissimus omnis
circum doctores aderat. quid multa? pudicum,
qui primus virtutis honos, servavit ab omni
non solum facto, verum opprobrio quoque turpi
nec timuit, sibi ne vitio quis verteret, olim
si praeco parvas aut, ut fuit ipse, coactor
mercedes sequerer [...]*

Der Grund für diese positiven Charaktereigenschaften war mein Vater. Er, der mit einem kärglichen Acker nur wenig begütert war, wollte mich nicht auf die Schule des Flavius schicken, auf die doch die Knaben angesehener Hauptmänner gingen, ihre Schultasche und die Rechentafel über den linken Arm gehängt für acht Asse Schulgeld jeden Monat. Er hingegen wagte es, seinen Jungen zur höheren Bildung, die ein jeder Ritter und Senator seinen Nachkommen zuteilwerden lässt, nach Rom zu bringen. Wenn jemand die Kleidung und das Sklavengefolge wie in der Hautevolee gesehen hätte, er hätte glauben können, jener Aufwand würde mir aus einer Erbschaft gewährt. Er (sc. der Vater) persönlich stand mir als unbestechlichster Wächter im Kreise aller Lehrer zur Seite. Ohne viel Worte: Er bewahrte mich in Sittsamkeit, die der erste Ehrbeweis tugendhaften Verhaltens ist, nicht nur von jeglicher schändlichen Tat, sondern sogar von jedem Vorwurf. Auch trug er keine Bedenken, dass es ihm jemand als Fehler anlasten könnte, wenn ich später als Ausrufer oder, wie er selbst, als Auktionsverwalter, ein nur geringes Einkommen verdiente.²⁴

Es ist unschwer zu erkennen, dass Horaz hier eine Unterscheidung zwischen Ausbildung und Bildung trifft. Sein Vater schickt ihn nicht auf die ländliche Schule eines gewissen Flavius, an der, modern gesprochen, die Mittelschicht ihr zweckorientiertes Wissen in Form von Rechnen und Schreiben erlernt. Dabei wird diese Ausbildung in keiner Weise abgewertet, denn es handelt sich bei den Eleven keinesfalls um die unterprivilegierten Schichten, sondern um die Söhne höherer Offiziere. Auch wird die Ausbildung hinsichtlich ihrer Inhalte nicht gegenüber Horazens höherer Bildung abgewertet, schließlich wird hier durch die Erwähnung der Rechen- und Schreibutensilien, die im übertragenen Sinne für den Rechen- und Schreibunterricht stehen, eine wichtige Ausbildung beschrieben, die ein Leben in gewissem Wohlstand und gesellschaftlicher Stellung ermögli-

cht. Vielmehr wird die höhere Bildung in Rom als wertvolle Besonderheit zur Darstellung gebracht, die durch den antithetischen Kontrast zwischen den wenig begüterten Verhältnissen des Vaters und dem Reichtum der römischen Bildungselite als noch bedeutender erscheint. Neben dem Unterschied, dass diese Form der Bildung vor allem ein Vorrecht der reichen und höhergestellten Bevölkerung war, wird durch die von Horaz verwendete Begrifflichkeit auch ein inhaltlicher Unterschied zwischen den beiden Bildungsformen beschrieben. Während die Landschule des Flavius mit dem zu Beginn des Vortrages schon genannten und erläuterten Begriff *ludus* beschrieben wird, bezeichnet Horaz die höhere Bildung in Rom als *ars* bzw. *artes* (also Künste) und nimmt damit Bezug auf den Kanon der sogenannten freien Künste, deren Siebenzahl sich in der Spätantike manifestierte, die in Vorstufen aber bereits seit Platon bekannt waren. Diese sieben Künste (Grammatik, Rhetorik und Dialektik, das sogenannte *trivium*, d. h. die sprachlich-argumentativen Fächer und Arithmetik, Astronomie, Geometrie und Musik, das sogenannte *quadrivium*, d. h. die mathematischen Fächer) dienten ausschließlich einer philosophischen Bildung des Geistes, nicht aber einer schulischen Allgemeinbildung zum Ziel des Broterwerbs.²⁵ Gerade diesen Aspekt der zweckfreien, aber nicht zwecklosen Bildung, die dem Begriff der *ars* per se innewohnt, greift Horaz ein zweites Mal auf, indem er ihn seinem eigenen Vater quasi als *fictus interlocutor* in den Mund legt. Der Vater erkennt – auch als einfacher Mann, der er als Freigelassener zwangsläufig war – den Selbstzweck der höheren Bildung. Er hat keine Angst davor, dass sein Sohn Horaz trotz seiner hohen Bildung einmal ein nur relativ geringes Einkommen erwirtschaften könnte, wenn er, obwohl er

die Bildung des Ritter- und Senatorenstandes genossen hat, einen eher einfachen Verwaltungsberuf ergreifen könnte. Horaz entkoppelt an dieser Stelle durch die skizzierte Einstellung seines Vaters den inneren Wert der Bildung von seinem äußeren, das heißt auf materiellen Gewinn abzielenden. Höhere Bildung wird als Selbstzweck begriffen, der in der Befähigung des gebildeten Menschen zur Positionsbestimmung seiner eigenen Existenz und damit zur Fähigkeit zur Reflexion derselben besteht.

In diesem knappen Textausschnitt ist ein hoch aktuelles Spannungsverhältnis zum Ausdruck gebracht. Nämlich dass es eine erstrebenswerte höhere zweckfreie Bildung gibt, die für gerade die Begabtesten und Motiviertesten, die häufig sogar aus besserem Hause stammen, bestimmt ist; diese aber in einer Beschäftigung mit Fächern besteht, die gerade nicht einen auf den ersten Blick nutzbringenden Charakter zum Gelderwerb und zur Vermögensbildung bzw. hinsichtlich eines konkreten Berufsbildes, das ein einträgliches Salär in Aussicht stellt, beinhaltet. Diesem Spannungsverhältnis sind in unseren Tagen vor allem die Geistes- und Kulturwissenschaften ausgesetzt. Sie liefern keine Patente, schaffen keine Arbeitsplätze, erwirtschaften keine Gewinne und kurieren keine Krankheiten und sind daher häufiger in der Situation, ihre Berechtigung, ja Notwendigkeit in einer Gesellschaft, die sich als zivilisiert beschreiben will, zu begründen.

Dasselbe Spannungsverhältnis offenbaren uns auch die folgenden Texte, die ich Ihnen im Rahmen meines Referates vorstellen darf.

3.2 Bildung als lebensfernes Luxusgut

Die folgenden beiden Textauszüge stammen aus den *Satyrice* des Petron. Dieses Werk wird gemeinhin als antiker Roman bezeichnet,

wobei auch Elemente anderer Gattungen, wie beispielsweise der der Satire darin auffindbar sind. Nur ein Bruchteil des ursprünglich sehr umfangreichen Textes ist auf unsere Zeit gekommen und im Mittelpunkt der Handlung stehen die Abenteuer des homosexuellen Liebespaares Enkolp und Giton, die sie im griechisch geprägten Unteritalien erleben. In einem dieser Abenteuer, die gleichsam als novellistische Einlage in die Romanhandlung eingelegt sind, nehmen die beiden Hauptpersonen auch am Gastmahl eines gewissen Trimalchio teil. Bei dieser Person handelt es sich um einen ehemaligen Sklaven, einen Freigelassenen also, der durch geschickten Handel zu einem gewaltigen Reichtum gekommen ist, den er während seines Gastmahls durch überschwänglichen Luxus und beispiellosen Pomp präsentiert. Die Gäste der *cena* sind meist Freigelassene wie er, doch auch der Rhetoriklehrer Agamemnon sowie die Hauptfiguren des Romans, die über ein gewisses Maß an Bildung verfügen, nehmen daran teil. Die Gespräche der meist ungebildeten Gäste untereinander sowie auch Trimalchios Äußerungen selbst offenbaren dabei immer wieder deren fehlende Manieren sowie Unbildung, wodurch der Autor Petron die Unsitten seiner Zeit, allen voran die Maßlosigkeit, die als Unfähigkeit zum wahren Genuss gegeißelt wird, diagnostiziert und darüber hinaus dem Leser die diebische Freude beschert, an der Selbstentlarvung der ungebildeten Gäste teilzuhaben.

In diesen sogenannten Freigelassenengesprächen wendet sich einer der Gäste an den bereits zitierten Rhetoriklehrer Agamemnon:

Videris mihi, Agamemnon, dicere: „Quid iste argutat molestus?“ Quia tu, qui potes loquere, non loquis. Non es nostrae fasciae, et ideo pauperorum verba derides. Scimus te prae litteras fatuum esse. Quid ergo est? Aliqua die te persuadeam, ut ad villam venias et videas casulas nostras? Inveniemus quod manduce-

mus, pullum, ova: belle erit, etiam si omnia hoc anno tempestas depravavit: inveniemus ergo unde saturi fiamus.

Agamemnon, du scheinst mir zu sagen: „Was schwätzt der Langweiler da daher?“ Weil du, der du reden kannst, ja gerade nichts sagst. Du bist eh keiner von uns und deshalb lachst du dir eins über das, was die armen Leut' so sagen. Ich weiß doch, dass du vor lauter Bildung schon ganz blöd geworden bist. Was also ist los? Werd' ich dich noch einmal dazu überreden, dass du zu meinem Landhaus kommst und dir meine Hüttchen mal anschaust? Zum Essen werden wir schon was finden: Hühnchen oder Ei: Das wird bestimmt gut, auch wenn dieses Jahr ein Unwetter alles verhagelt hat: Also zum Sattwerden finden wir was.²⁶

Zu meiner Übersetzung sei zunächst angemerkt, dass ich den Zungenschlag der nur wenig gebildeten Freigelassenen nachzuahmen versucht habe, was auch Petron selbst schon durch die auch sprachgeschichtlich wertvolle Überlieferung des sogenannten Vulgärlateins zum Ausdruck gebracht hat. Wir haben also einen Sprecher von geringer Bildung vor uns, der dem gebildeten Gesprächspartner auf Grund seiner fehlenden Beteiligung am Gespräch Arroganz vorwirft und dessen Bildung als Verbildung brandmarkt. Gleichzeitig ist er aber stolz auf den eigenen Wohlstand, es ist von einer *villa*, die Rede, die dann ironischerweise noch mit der Diminutivform *casulae* (Hüttchen) versehen wird. Trotz einer Missernte ist die Existenz in keiner Weise bedroht, zu essen hat man immer.

Hier wird Bildung ganz klar als soziales Distinktionsmerkmal verstanden, wie dies auch schon im besprochenen Horaz-Text angeklungen ist (edle Kleidung / Schar der Sklaven). Wenngleich sich Agamemnon gar nicht geäußert hat, wird auch das Schweigen des höher Gebildeten als Arroganz und Hochmut ausgelegt, dem man den eigenen materiellen Reichtum gleichsam als Gegengewicht entge-

genstellen kann. Höhere Bildung garantiert noch keinen materiellen Wohlstand und auch weniger Gebildete haben die großen Denker in Besitz und Vermögen häufig überflügelt. Diese beiden unbestreitbar richtigen Aussagen versteht der Freigelassene als Rechtfertigung seines eigenen Lebensweges und als Stütze seines Selbstwertgefühls, wie auch der Sprecher in folgendem Textauszug aus ebendemselben Werk.

Der Vollständigkeit halber ist zu sagen, dass vorliegendes Textstück in einigen Facetten des Textes unterschiedlich überliefert bzw. von den verschiedenen Herausgebern unterschiedlich konjiziert wurde. Daraus folgen unterschiedliche Lesarten des Textes,²⁷ die sich sodann in unterschiedlichen Übersetzungen widerspiegeln, die jedoch die Intention des Textes trotz der inhaltlichen Abweichungen nicht verändern.

Zur Einordnung des Textstückes: Der Gastgeber Trimalchio hat sich während des Essens zu einer Ausführung über Dichtung und Philosophie bemüht, die seine Unbildung derart offenbart, dass eine der Hauptpersonen in schallendes Gelächter ausbricht. Ein Freigelassener an Trimalchios Tafel bemerkt dies und überzieht den Lachenden mit einer unflätigen Schimpftirade, in der auch die folgenden Sätze fallen:

Non didici geometrias, arithmeticas, astrologias, harmonias, sed lapidarias litteras scio, partes centum dico ad aes, ad pondus, ad nummum. Ad summam, si quid vis, ego et tu sponsiunculam: exi, defero lamnam. Iam scies patrem tuum mercedes perdidisse, quamvis et rhetoricam scis.

Ich habe keine Geometrie, Arithmetik, Astrologie, Harmonie gelernt, aber Blockbuchstaben kenne ich, die Prozente kann ich angeben beim Kleingeld, beim Pfund, bei den Sesterzen. Kurz und gut, wenn es dir recht ist, du und ich – ein Wettchen: Her mit dir, ich setze meine Kohle. Gleich wirst du

erkennen, dass dein Vater das Schulgeld für dich vergeudet hat, auch wenn du dich in der Rhetorik auskennst.

Es folgt das Rätsel, mit dem der Freigelassene die Hauptperson aufs Glatteis führen will. In diesem Textstück werden die einzelnen Elemente des unterschiedlichen Bildungswissens einander noch plakativer gegenübergestellt. Die höhere Bildung, repräsentiert durch die vier Zahlenwissenschaften der *septem artes liberales*, steht unmittelbar der geringsten Form an Alphabetisierung, den Großbuchstaben, und den grundlegenden für Handel- und Gewerbe unabdingbaren mathematischen Fähigkeiten des Prozentrechnens, gegenüber. Die Quintessenz dieser bildungskritischen Aussage ist ebenfalls wieder der Aspekt der „Verbildung“ des Gelehrten, der sein Wissen nicht zum Zwecke des Vermögensaufbaus und damit verbunden zu materiellem Wohlstand nutzen kann und somit ein nutzloses Wissen besitzt. Beweis hierfür ist auch hier der höhere materielle Wohlstand des in geringerem Maße Gebildeten.

Ein dritter, thematisch verwandter Text, nimmt ebendiesen nicht vorhandenen Zusammenhang zwischen höherer Bildung und materiellem Wohlstand aus Elternsicht *cum grano salis* in den Blick. Das vorliegende Epigramm stammt von Martial, einem um 40 n.Chr. aus Spanien stammenden Berufsdichter, dem seine Kunst zeitweise den Aufstieg in höhere soziale Schichten und üppigen Wohlstand eingebracht hat. In vorliegendem Text finden wir die nicht ganz ernst gemeinten Ratschläge des lyrischen Sprechers an einen um die Ausbildung des eigenen Sohnes besorgten Lupus.

*Cui tradas, Lupe, filium magistro
quaeris sollicitus diu rogasque.
Omnes grammaticosque rhetorasque
devites moneo: nihil sit illi
cum libris Ciceronis aut Maronis,
famae Tutilium suae relinquat;*

*si versus facit, abdicet poetam.
Artes discere vult pecuniosas?
Fac discat citharoedus aut choraules;
si duri puer ingeni videtur,
praeconem facias vel architectum.*

Welchem Lehrer du deinen Sohn anvertrauen sollst, überlegst du und fragst du schon lange voll Sorge, Lupus. Alle Grammatiker und Rhetoren sollst du meiden, so mein Rat: Nichts soll er mit den Büchern Ciceros oder Vergils zu schaffen haben, den Tutilius soll er seinem Ruhm überlassen. Wenn er dichtet, dann enterbe den Dichter. Will er etwas Einträgliches lernen? Lass ihn Lyraspieler oder Flötist werden; scheint er aber dafür kein Gespür zu haben, mach ihn zum Auktionator oder Architekten.²⁹

Hier sehen wir eine vollständige Abwertung der höheren Bildung. Grammatik und Rhetorik werden von vornherein abgelehnt. Dass der Beruf des Musikers, den wir heutzutage nicht ohne weiteres als einträglich bezeichnen würden, als solcher erwähnt wird, rührt daher, dass der Kaiser diese Musiker mit hohen Summen entlohnte. Viel wichtiger ist jedoch die Aussage, dass man ohne höhere, in diesem Fall literarische Bildung und auch ohne Talent, gutes Geld verdienen kann. Dass Martial den Beruf des Auktionators als eines seiner Beispiele wählt, liegt daran, dass dessen Broterwerb von viel Geschrei und wenig sensibler zwischenmenschlicher Interaktion gekennzeichnet war. Der Architekt ist demgegenüber ein eher angesehener Beruf, ihn fügt Martial ironisch pointiert am Ende aus Gründen der Komik mit an.

Es wird anhand dieser drei Textauszüge deutlich, dass die Frage, welche Bildungsinhalte sinnvoll und zweckdienlich für ein gelingendes Leben sind, keine moderne ist. Dass die als „höhere“ bezeichnete Bildung kein Garant für ein Leben in materiellem Wohlstand ist, dieser das Leben jedoch ungemein aufwertet, ist der

Kernaspekt des Angriffes. Petron und Martial arbeiten hier im Grunde mit dem gleichen Vorwurf wie die eingangs erwähnte Naina, mit dem Unterschied, dass die antiken Autoren dies mit einem schelmischen Lächeln tun, wenn sie gerade den Ungebildeten der Gesellschaft derartige Äußerungen in den Mund legen oder einen Beruf, der unbestreitbar höhere mathematische und geometrische Anforderungen bereithält und für den in unserer Zeit sogar ein Hochschulstudium notwendig ist, als letzte Chance für einen nur mäßig begabten Jungen abwertet. Die beiden Autoren spielen gleichsam mit diesem Vorwurf an höhere Bildungsinhalte, vermutlich weil sie sich implizit dessen bewusst sind, was wissenschaftlich erst seit einigen Jahren Beachtung findet.

Der Berliner Historiker und Soziologe Rainer Zitelmann hat die psycho-sozialen Hintergründe der deutschen Vermögenselite in einer Arbeit untersucht und dabei das in der Forschung noch kaum beachtete Feld der Reichen- bzw. Reichtumsforschung für den deutschsprachigen Raum erschlossen.³⁰ Er kommt nach Auswertung seiner Studie zu dem Ergebnis, dass die meisten wirtschaftlich sehr erfolgreichen Menschen eine gute Schul- und/oder Universitätsausbildung erhalten haben, was aber für viele andere Vermögensschichten auch zutrefte. Ein Drittel der in der Studie berücksichtigten sehr erfolgreichen Unternehmer hatte nicht studiert, jeder siebte hatte kein Abitur. Zitelmann beleuchtet unter verschiedenen anderen Aspekten auch den Unterschied zwischen explizitem und implizitem Lernen. Unter explizitem Lernen versteht der Autor das, was man auch als schulisches bzw. universitäres Lernen bezeichnen kann. Das bewusste und zielorientierte Sich-Aneignen eines bestimmten Lerngegenstandes bzw. einer Lernmaterie. Unter

implizitem Lernen sind demgegenüber die Erfahrungen aus verschiedenen Lebenssituationen zu verstehen, die unbewusst eine bestimmte Einstellung bzw. Erfahrung beim Lernenden bewirkt haben. Diese Erfahrungen aus anderen Lebensbereichen als dem des schulischen bzw. universitären führten zu den Fähigkeiten, die man gemeinhin als unternehmerische Intuition bezeichnet. Die für die Studie untersuchten wirtschaftlich sehr erfolgreichen Menschen haben durch diese Art des Lernens ein Gefühl für Märkte und die Wünsche des Endverbrauchers entwickelt und damit ihren Produkten bzw. ihren Firmen ein Profil verleihen können, das vom Markt in hohem Maße angenommen wird. Dass diese Summe der Erfahrungen von einem als höhere Bildung deklariertem Wissensgut losgelöst ist und im Vergleich zu diesem nicht allgemein fixierbar und reproduzierbar ist, versteht sich dabei von selbst.

Der Zusammenhang zwischen höherer Bildung und höherem Einkommen ist demnach ein von den Vertretern dieser Haltung konstruierter und entbehrt eines stringenten Zusammenhangs. Kurz: Höhere Bildung ist kein Garant für wirtschaftlichen Erfolg, sie schließt diesen aber auch nicht aus.

Bildung ist somit vor allem ein Selbstzweck. Sie befähigt zu Reflexion und Standortbestimmung der eigenen Person sowie der eigenen Zeit und deren Diskurse. Sie dient der Wertebildung und Wertereflexion und ggf. Wertediskussion in einer Gesellschaft. Solange also eine Gesellschaft kein artifizielles, rein am ökonomischen Nutzen und Gewinn orientiertes Gebilde ist, sondern ein historisch gewachsener Organismus, in dem jeder Teilnehmer einen, idealiter seinen Platz haben sollte, haben die Geistes- und Kulturwissenschaften in einer Gesellschaft und damit auch in deren Schul- und Bildungskosmos ihren Platz.

Für die Schule heißt das im Umkehrschluss, dass sie sich bis zu einem gewissen Grad aus der utilitaristischen Perspektive befreien darf, ja sogar muss, um ‚produktiv unzeitgemäß‘ zu sein und der Entwicklung kritischer Geister und deren Profilierung als selbstständige und selbstbestimmte Persönlichkeiten zuzuarbeiten. Wenigstens für das Gymnasium muss gelten, dass es bei aller Forderung nach einer Orientierung an der Lebenswirklichkeit der Schüler vor allem darum gehen muss, humanistische Werte zu vertreten, auf denen unter anderem die freiheitlich-demokratische Grundordnung fußt, die die Basis einer persönlichen und wirtschaftlichen Entfaltung des Einzelnen und der Gesellschaft ganz allgemein ist.

Wir können somit bisher resümieren, dass moderne wie antike Schul- und Bildungskritik vor allem an zwei Punkten ansetzt: der falschen methodischen Umsetzung der Lehrinhalte durch fehlorientierte Pädagogen einerseits und der fehlende direkte Zusammenhang zwischen genossener Bildung und späterem materiellen Wohlstand andererseits. Singulär scheint dabei die Ansicht des Autors unseres folgenden Textauszuges zu sein, der der sog. höheren Bildung sogar schädlichen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen unterstellt: Augustinus von Hippo.

3.3 Bildung als schädlicher Einfluss

Augustinus von Hippo, geboren 354 n. Chr. in dem zum Imperium Romanum gehörenden Nordafrika, durchläuft als junger Mensch ebendiesen Bildungsweg, der oben skizziert wurde. Er zeigt sich als äußerst begabt und schafft es bereits mit 18 Jahren selbst Rhetoriklehrer zu sein und sogar bis zum Amt des Hofrhetors am kaiserlichen Hof in Mailand aufzusteigen. Im Alter von ca. 30 Jahren konvertiert er dann zum Katholizismus,

den er bereits während seiner Kindheit durch seine strenggläubig katholische Mutter Monica kennen gelernt hatte. Er legt alle Ämter nieder und beginnt ein zurückgezogenes asketisches Leben, kehrt in seine nordafrikanische Heimat zurück, wo er dann zum Priester und schließlich auch zum Bischof der Stadt Hippo ernannt wird. Bis zu seinem Tod im Jahre 430 hat er dieses Amt inne und verfasst ein gewaltiges Œuvre, das dazu führt, dass wir über keinen Menschen der Antike mehr wissen als über Augustinus.

In seinen *Confessiones*, zu Deutsch *Bekenntnisse*, einem Text, der durch sein hohes Maß an autobiographischen Informationen auffällt, spricht Augustin auch über das Bildungssystem, das er als Schüler selbst durchlaufen hat und dessen Vertreter er als Lehrer selbst über viele Jahre war. Wesentliche wissenschaftliche Befunde über Augustins Wertung des antiken Bildungssystems wurden von Christian Tornau bereits vorgelegt,³¹ die ich hier zunächst kurz referieren und im Anschluss daran hinsichtlich der aktuellen Schul- und Bildungsdiskussion einordnen will.

Zunächst kann man auch und vielleicht gerade zu Augustins Lebens- und Wirkenszeit eine ausgeprägte soziale bzw. sozialisierende Funktion der klassisch antiken Schulbildung konstatieren, wie sie oben bereits erwähnt wurde. Schulische Bildung als Vermittlerin der Fähigkeit, grammatisch richtig sowie überzeugend und ästhetisch ansprechend zu reden, in Verbindung mit der Kenntnis der entsprechenden Klassiker-Literatur barg die Möglichkeit sozialen Aufstiegs und der Etablierung in den Kreisen der Oberschicht. Diese zeichnete sich nämlich durch ihren geistigen Besitz der *litterae* bzw. der *artes liberales*³² aus. Christian Tornau hebt dabei richtigerweise hervor, dass die antike Bildung nicht mit der Kenntnis der

antiken Literatur gleichgesetzt werden darf, sondern dass eine Sprache und bestimmte Verhaltensweisen, die eine Kenntnis dieser Literatur verraten, ihren Sprecher in die Lage versetzten, sich als ein Mitglied der gebildeten Oberschicht auszuweisen.

Gerade diese Tatsache, dass schulische Bildung rein zu Zwecken der Etablierung in einer elitären Gesellschaftsschicht verwendet wird, klagt Augustin wie folgt an:

Illi enim non intuebantur, quo referrem quod me discere cogebant praeterquam ad satiandas insatiabiles cupiditates copiosae inopiae et ignominiosae gloriae.

Denn jene (sc. die Lehrer) hatten keine Vorstellung davon, worauf ich die unter Zwang erworbenen Lerninhalte anwenden sollte, außer auf die Sättigung unersättlicher Begierden nach armseligem Reichtum und schändlichem Ruhm.³³

Unschwer sind in diesem Zusammenhang die von Augustin häufig gebrauchten Antithesen zu erkennen, die die wesentlichen Errungenschaften und damit den Mehrwert antiker Bildung ins Gegenteil verkehren und damit fundamental abwerten. Augustin weist sich durch eine solche Ausdrucksweise zudem selbst als Vertreter dieser Bildungsoberschicht aus und kann dadurch am Beispiel seiner eigenen Person in den *Confessiones* anschaulich machen, wie ihm diese Form des Wissens und Könnens gerade nicht zu einem guten Leben verholfen hat. Augustin arbeitet in diesem Werk an verschiedenen Gesichtspunkten, hier dem der schulischen Bildung, aus streng christlicher Perspektive den eigenen Lebensweg auf. Als Christ muss er dabei ständig prüfen, inwiefern ein bestimmter Gegenstand, hier der der Bildung, für sein Leben und seine innere Einstellung als Christ sinnvoll und zweckdienlich ist – eine Methode, die von antiken Autoren wiederholt als *usus iustus* bzw. *χρήσις ὀρθή* bezeichnet

wurde.³⁴ Augustinus wertet somit den Rhetorikunterricht gegenüber dem Grammatikunterricht ab, da letzterer eine elementare Nützlichkeit, nämlich die des Lesens und Schreibens vermittele, während der Rhetorikunterricht sich durch seine Bezugnahme auf die klassische Literatur nur mit Fiktionalem beschäftige. Dabei ist der Vorwurf nicht dahingehend gerichtet, dass es sinnvoller wäre, sich mit historisch Verbürgtem statt schöngeistiger Literatur zu befassen, vielmehr führten die Inhalte generell von der Beschäftigung mit einer tiefer liegenden Wahrheit, christlich gesprochen der Gotteserkenntnis weg.³⁵ Innerhalb des Grammatikunterrichtes kritisiert Augustin dann, dass Lob und Tadel seitens der Lehrer sich ausschließlich auf sprachlich-grammatische Fehler, nicht aber auf ethisch-moralische bezögen:

Quid autem mirum, quod in vanitates ita ferebar et a te, deus meus, ibam foras, quando mihi imitandi proponebantur homines, qui aliqua facta sua non mala si cum barbarismo aut soloecismo enuntiarent, reprehensi confundebantur, si autem libidines suas integris et rite consequentibus verbis copiose ornateque narrarent, laudati gloriabatur.

War es denn ein Wunder, dass ich mich so in Nichtigkeiten verlor und weit weg von dir, meinem Gott, mich der Welt zuwandte? Empfahl man mir da doch Menschen als Vorbild, die vor Scham vergingen, wenn man ihnen vorwarf, sie hätten bei der Schilderung irgendwelcher Taten gegen Grammatik oder Ausspracheregeln verstoßen, die aber stolz darauf waren, wenn man sie lobte, sie hätten ihre Gelüste fehlerlos und in gut aufgebauter Rede, abwechslungsreich und geordnet vorgetragen.³⁶

Konkret: Ein Schüler wird für die grammatikalisch richtige Formulierung eines bestimmten Sachverhaltes gelobt, auch wenn dieser Sachverhalt moralisch verwerflich ist. Dies hat, folgt man der Argumentation Augustins, als gesellschaftliche Folge, dass die höheren Positionen immer

wieder mit Personen besetzt werden, die zwar über eine entsprechend gute Ausdrucksfähigkeit verfügen, jedoch den Inhalt ihrer Äußerungen nicht in einem ethisch-moralischen Sinne bewerten bzw. bewerten können. Bezüglich des Rhetorikunterrichts, den Augustinus erst aus der Rückschau hinsichtlich der Aufgabe seines Berufes als Rhetoriklehrer betrachtet, ist in aller Kürze zu sagen, dass er wie Cicero eine ethische Basis einfordert, die für Augustin als Christ und Bischof natürlich die biblisch-theologische ist. Auf dieser Basis kann dann die per se wahrheitsindifferente Rhetorik ablaufen, um nicht ein reines Verdrehen von Wahrheit zu werden.

Wie haben wir diese Bildungs- und auch Schulbildungskritik Augustins vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion nun zu bewerten? Nach Augustin soll eine Bildung, die diesen Namen verdient, sich vornehmlich an der Herausbildung des inneren Menschen orientieren, der Gotteserkenntnis und der ethisch-moralischen Vervollkommnung dienen, nicht den Anforderungen einer äußeren und auf Äußerlichkeiten bedachten Öffentlichkeit. Rufen wir uns Artikel 131 der Bayerischen Verfassung von oben erneut ins Gedächtnis, verfolgt die Schule genau dieses Ziel, wenn sie beabsichtigt, nicht nur Wissen und Können zu vermitteln, sondern auch Herz und Charakter zu bilden. Es soll und darf gerade nicht ihr alleiniges Ziel sein, die Menschen nur materiell überlebensfähig zu machen, sie zum korrekten Umgang mit behördlichen Vorgängen und bürokratischen Verfahren zu machen und einer Gesellschaft entsprechend vorsortiert für ihren Platz im wirtschaftlichen Gefüge zu übergeben. Wenn Naina am Anfang kritisiert, sie habe vom Leben keine Ahnung, könne aber eine Gedichtanalyse in vier Sprachen schreiben, so hat Schule etwas Gewaltiges geleistet. Durch das Lernen von vier Sprachen

hat sie Einsicht in den Gedankenkosmos und die Lebenswirklichkeit von vier verschiedenen Volksgruppen bzw. Sprachgemeinschaften kennengelernt, sie ist in der Lage einen komplexen, poetisch stark überformten Text hinsichtlich seines Inhalts und seiner Form zu verstehen. Sie verfügt über die ästhetische Genussfähigkeit, die subjektive Gefühlslage des Sprechers des Textes aufzunehmen und mit dem Repertoire wissenschaftlicher Begrifflichkeiten analytisch zu hinterfragen. Diese Deutung kann sie idealiter mit dem geistesgeschichtlichen und literarhistorischen Hintergrund in Zusammenhang bringen und daraus Erkenntnisse über die emotionale Situation des lyrischen Sprechers formulieren und hinsichtlich ethischer Wertmaßstäbe einordnen. Darüber hinaus verfügt sie über die sprachlichen Fähigkeiten, diese Deutung einem Leser schlüssig in schriftlicher Form zu übermitteln. Wer angesichts dieser komplexen Leistung, die Naina hier für sich beansprucht, die Einübung der Verfahrensweisen eines Mietvertrages oder anderer Gegebenheiten aus „dem Leben“ fordert, fällt weit hinter den Zustand zurück, den der Kirchenvater Augustinus in besprochenem Text so scharf kritisiert.

4. Zusammenfassung und Resümee

In der Gegenwart wie in der Antike soll schulische Bildung die nachfolgende Generation auf die Erwachsenenwelt vorbereiten. Dafür ist der heutige Bildungskanon aus wissenschaftlichen Fächern abgeleitet. Das in der Schule vermittelte Wissen und Können steht in einem stetigen Spannungsfeld zwischen dem Anspruch von Erziehung und Bildung und den lebenspraktischen Anforderungen einer jeweiligen Zeit. Der Diskurs und die Überlegung über die konkreten Unterrichtsinhalte muss ein dauernder Zustand sein, der die Zielsetzung des

schulischen Lernens und die gesellschaftliche Relevanz desselben ständig redefiniert.

Bei den beobachteten Gemeinsamkeiten in der Schul- bzw. Bildungskritik der Antike und der Gegenwart werden teilweise nicht die Inhalte, sondern nur die Methoden, wie beispielsweise die Prügelstrafe und der Frontalunterricht bemängelt, teilweise aber auch die Inhalte hinsichtlich ihrer Relevanz für den weiteren Lebensweg des jeweiligen Menschen. Dass letztgenannte Kritik dabei vollkommen unterschiedlich ausfallen kann, wurde einerseits an der Empfehlung zum Erlernen einer lebensnahen und einträglichen Ausbildung deutlich, wie auch an der Forderung nach Abkehr von rein äußere Belange berührenden Schulbildung ohne Relevanz für die ethisch-moralische Entwicklung des Menschen.

Vor diesem Hintergrund, der für die Zeit der Antike wie für die Gegenwart gleichermaßen zutreffend ist, muss sich Schule ihrer Rolle und Funktion im Gefüge zwischen Wissenschaft und Gesellschaft bewusst sein, dass sie sowohl dazu befähigen muss, den Anforderungen einer modernen Industriegesellschaft im Zeitalter der Digitalisierung zu genügen, als auch tradierte und für das gesellschaftliche Miteinander unabdingbare Werte und Normen in ihrer Bedeutung zu verstehen, kritisch zu hinterfragen und in die nächste Generation weiterzuführen, um der Gesellschaft damit Stabilität zu verleihen, die erst die Grundlage für wirtschaftlichen Erfolg bietet.

Gerade in diesem Punkt sichern sich Geistes- und Kulturwissenschaften ihre gesellschaftliche Akzeptanz, da sie den Menschen und sein geistiges Schaffen ins Zentrum der Betrachtung rücken und vielfältige Anknüpfungspunkte für die Beschäftigung mit dem eigenen Menschsein und seinem Eingebundensein in die Gesellschaft bieten.

Literatur:

Editionen, Übersetzungen, Kommentare

- Aurelius Augustinus, *Confessiones*. Bekenntnisse. Lateinisch/Deutsch. Übersetzt, herausgegeben und kommentiert von Kurt Flasch und Burkhard Mojsisch. Mit einer Einleitung von Kurt Flasch, Stuttgart 2009.
- Martial, *Epigramme*. Aus dem Lateinischen übertragen und herausgegeben von Walter Hofmann, Frankfurt a. M./Leipzig 1997.
- M. Valerius Martialis, *Epigramme*. Lateinisch-deutsch. Herausgegeben und übersetzt von Paul Barié und Winfried Schindler, Darmstadt 1999.
- T. Petronio Arbitro, *Satyricon*. Introduzione, testo critico, commento di Carlo Pellegrino. Vol. I. I capitoli della retorica, Roma 1986.
- Petronii Arbitri, *Satyricon*. Introduzione, edizione critica e commento di Carlo Pellegrino, Roma 1975.
- Gaius Titus Petronius Arbitr, *Satyricon*, Tomus primus Curante Petro Burmanno, Vol. I+II, Hildesheim/New York 1974.
- Petronius *Satyricon Reliquiae*
- Petronius, *Satyrgechichten*. Lateinisch und Deutsch von Otto Schönberger, Berlin 1992.
- Petronius Arbitr, *Satyrische Geschichten*. *Satyrice*. Lateinisch-deutsch. Herausgegeben und übersetzt von Niklas Holzberg, Berlin 2013.
- Petronii Arbitri, *Satyricon reliquiae*, Stuttgart/Leipzig 1995.
- Q. Horatius Flaccus, *Satieren*. Briefe. *Sermones*. *Epistulae*. Lateinisch-deutsch. Übersetzt von Gerd Herrmann, herausgegeben von Gerhard Fink, Düsseldorf/Zürich 2000.

Sekundärliteratur

- Albrecht, M. v. (1997): *Geschichte der römischen Literatur von Andronicus bis Boëthius*. Mit Berücksichtigung ihrer Bedeutung für die Neuzeit. Band I, 2. Aufl., München.
- Backe-Dahmen, A. (2010): *Bildung für die Privilegierten*, in: Ead. / U. Kästner/ A. Schwarzmaier (Hrsg.), *Von Göttern und Menschen. Bilder auf griechischen Vasen*, Berlin/Tübingen 2010, S. 60-61.
- Beikircher, H. (1970-1979): *ludus*: ThLL VII,2,2, Sp. 1783-1794.
- Bieri, P. (2007): *Bildung beginnt mit Neugierde*, in: ZEITmagazin LEBEN, Nr. 32, 02. August 2007.
- Christes, J. (1997): *Artes liberales*: DNP 2, S. 62-64.

- Daniel, R. W. (1980): *Liberal Education and Semiliteracy in Petronius*, *Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik* 40, S. 153-159.
- Gemoll, W. (1908): *Griechisch-deutsches Schul- und Handwörterbuch*, Wien.
- Georges, K.-E. (2013): *Der neue Georges*. Ausführliches Handwörterbuch Lateinisch-Deutsch, Darmstadt.
- Goethe, J. W. (1998): *Und wer franzet oder bittet. West-östlicher Divan*, Rendsch Namech: *Buch des Unmuths*, in: K. Richter et al. (Hrsg.), *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens*. Münchner Ausgabe, Band II.1.2, München/Wien.
- Hadot, I. (2009): *Martianus Capella, Mittler zwischen griechisch-römischer Antike und lateinischem Mittelalter*, in: A. Schmitt / G. Radke-Uhlmann (Hrsg.), *Philosophie im Umbruch*, Stuttgart, S. 15-33.
- Hadot, I. (2005): *Arts libéraux et philosophie dans la pensée antique*, 2. Aufl., Paris.
- Heuss, T. (1956): *Reden an die Jugend*, Tübingen.
- Christes, J. (1997): *Artes liberales*, DNP 2, S. 62-54.
- Kluge, F. (2002): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, 24. Aufl., Berlin / New York.
- Liddel, H. G., R. Scott und H.S. Jones (1958): *A Greek-English Lexicon*, Oxford.
- Precht, R. D. (2013): *Anna, die Schule und der liebe Gott*, München.
- Schwinden, L. (1992): *Das Schulrelief von Neumagen: Kurtrierisches Jahrbuch* 32, S. 39-51.
- Spitzer, M. (2012): *Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*, München.
- Tornau, C. (2002): *Augustinus und das ‚hidden curriculum‘. Bemerkungen zum Verhältnis des Kirchenvaters zum Bildungswesen seiner Zeit*, *Hermes* 130, S. 316-337.
- Tornau, C. (2006): *Zwischen Rhetorik und Philosophie. Augustins Argumentationstechnik in De civitate Dei und ihr bildungsgeschichtlicher Hintergrund*, Berlin/New York.
- Vössing, K. (1997): *Schule und Bildung im Nordafrika der römischen Kaiserzeit*, Bruxelles.
- Weeber, K.-W. (1995): *Alltag im alten Rom. Ein Lexikon*, Zürich.
- Weeber, K.-W. (2014): *Lernen und Leiden. Schule im alten Rom*, Darmstadt.
- Wilpert, G. v. (2013): *Schulierzählung*, in: Id, *Sachwörterbuch der Literatur*, 8. Aufl., Stuttgart.

Zitlmann, R. (2017): *Psychologie der Superreichen. Das verborgene Wissen der Vermögenselite*, 2. Aufl., München.

Internetquellen

Greiner, L. (2015): „Es bleibt wichtig, Gedichte zu lernen“, <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/wanka-ueber-naina-schuelerin-tweet-gedichtsanalyse-oder-alltagswissen-a-1012981.html> [17.4.2019].

Kersten, N. (2015): Das Einfache können uns die Eltern beibringen, <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/naina-tweet-schueler-zur-debatte-wirtschaft-in-der-schule-13371891.html> [7.4.2019].

Kultusministerielles Schreiben (KMS) vom 6.4.2017, [18.4.2019]. https://itg.bayern/fileadmin/images/service/5.jahrgangsstufe/2017-06-04_WeiterentwicklungGymnasiumVersand_R.pdf

Verfassung des Freistaates Bayern in der Fassung der Bekanntmachung vom 15. Dezember 1998 (GVBl. S. 991, 992, BayRS 100-1-I), die zuletzt durch Gesetze vom 11. November 2013 (GVBl. S. 638, 639, 640, 641, 642) geändert worden ist, Art. 131, <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVerf>. [1.5.2019].

Bildnachweise

Google Bildsuche „Durisschale“, https://www.google.com/search?q=durisschale&client=firefox-b-d&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjwwo_rP3gAhW9SRUIHV11CPkQ_AUIDygC&biw=1920&bih=966#imgsrc=T7DTNxa-7lRlbM [1.5.2019].

Rheinisches Landesmuseum Trier, Miniaturreplike römischer Steindenkmäler, <http://www.landestmuseum-trier.de/de/home/shop/miniaturreplike.html> [1.5.2019].

Anmerkungen:

- 1) Kersten 2015.
- 2) Greiner 2015.
- 3) Verfassung des Freistaates Bayern, Art. 131.
- 4) Goethe 1998, S. 54.
- 5) Heuss 1956, S. 32.
- 6) Vgl. Spitzer 2012.
- 7) Vgl. Precht 2013.
- 8) Gemoll 1908, S. 776f.; Liddel / Scott / Jones 1958, 1747f.

- 9) Georges 2013, 2943f.; Beikircher, ludus: ThLL VII,2,2, Sp. 1783-1794.
- 10) Vgl. Backe-Dahmen 2010, S. 60-61; weiterführende Literatur vgl. derselbe Band S. 125.
- 11) So beispielsweise Quint. inst. 1,1,36. 1,3,14; Suet. gramm. 9,2; Hor. epist. 2,1,70; Mart. 9,68; 12, 57,4; Liv. 6,25.
- 12) Iuv. 1,15.
- 13) Vgl. Schwinden 1992, S. 39-51;
- 14) Weeber 1995, S. 312. 16f.
- 15) Vgl. Kultusministerielles Schreiben (KMS) vom 6.4.2017, 8f.
- 16) Quint. inst. 1,1,12; 10,5,2f.
- 17) „[...] recte loquendi scientia et poetarum enarratio“ (Quint. inst. 1,4,2).
- 18) v. Albrecht 1997, S. 695-701.
- 19) v. Wilpert 2013, S. 740.
- 20) Hor. ep. 2,1,69-75.
- 21) Ov. am. 1,13.17f.
- 22) Kluge 2002, S. 122f.
- 23) Bieri 2007.
- 24) Hor. sat. 1,6,71-87; Übersetzung Günzel.
- 25) Christes 1997, S. 62-64; Hadot 22005; dies. 2009; Vössing 1997, S. 575ff.
- 26) Petron, 46,1f. Übersetzung Günzel.
- 27) Bedeutsam ist in vorliegendem Zusammenhang die Textstelle „[...] geometrias, arithmeticas, astrologias, harmonias [...]“. Sie ist in dem Holzbergs Petron-Ausgabe zu Grunde liegenden Text der Teubner-Ausgabe von Konrad Müller, Berlin 52003, mit „[...]geometrias, critica et alogas menias[...]“ angegeben und Holzberg folgt den Konjekturen von Daniel 1980.
- 28) Petron. 58f.; Holzberg (Hg.) 2013, S. 114f. (Lesart des lateinischen Textes und Übersetzung).
- 29) Mart. 5,56; Übersetzung Günzel.
- 30) Zitlmann 2017.
- 31) Tornau 2002; ders. 2006, S. 13-35.
- 32) Tornau 2002, S. 317.
- 33) Aug. conf. 1,19. Übersetzung Günzel.
- 34) Tornau 2002, S. 318.
- 35) Ebd. 321f.
- 36) Aug. conf. 1,28; Übersetzung nach: Flasch / Mojsisch 2009.

PETER GÜNZEL