
Universal-Bibliothek

Der emeritierte Konstanzer Latinist hat sich in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion durch historisch fundierte Darstellungen (europäische Bildungstradition, Gymnasium) profiliert. Im vorliegenden Essay zieht er die Summe seiner Studien. Er spannt den Bogen von der Karolingerzeit bis zu den Reformen der vergangenen Jahrzehnte, erörtert die Fragen von Bildungsidee und Bildungskanon unter humanistischen wie christlichen Aspekten und stellt die Frage nach den Geisteswissenschaften heute.

Manfred Fuhrmann

Bildung

Europas kulturelle Identität

Reclam

ISBN 3-15-018182-8



9 783150 181829

€ [D] 2,60

Teil I

Die historischen Grundlagen

1 Der christliche und der humanistische Kanon: Die doppelte Orientierung der europäischen Schule

Die beiden Kanones: Das Erbe der Spätantike

Europa als historische Größe ist jetzt etwa dreitausend Jahre alt, sofern man die Zeit der Entstehung seiner Fundamente, d. h. der Errungenschaften, die es Jerusalem, Athen und Rom verdankt, in die Rechnung einbezieht; es zählt etwa eintausendfünfhundert Jahre, wenn man den Begriff enger fasst und die Antike als Einheit eigenen Wesens von allem absondert, was seit der Völkerwanderung im geographischen Raum Europa geschehen ist. Hier geht es um die engere Bedeutung, um das nicht mehr rein mediterrane Europa, das sich zum ersten Male im Frühmittelalter unter der Herrschaft der Karolinger manifestiert hat.

Die Völker dieser neuen Einheit haben sich indessen bis vor etwa einhundert Jahren stets als die Erben und Nachfolger der antiken Völker angesehen, so dass die Zäsur, welche der Wechsel der physischen Subjekte beim Übergang von der Antike zum Mittelalter hervorgerufen hatte, durch geistige Bande überbrückt zu sein schien. In diesem Sinn soll auch hier von Europa die Rede sein: als von einer relativ selbständigen Gegebenheit, die sich in permanenter Orientierung am Vor- und Gegenbild der Antike entfaltet hat.

Europa, so aufgefasst, hat sich von Anfang an auf eine Kultur eingelassen, die nicht homogen, nicht in sich stimmig und nicht aus einem Guss war. Es knüpfte hiermit an den Zustand an, den die Antike während ihrer letzten Phase, unter dem Regiment der römischen Kaiser, erreicht hatte: Es übernahm sowohl deren profane Kultur als auch die Religion, die durch Konstantin das Privileg staatlicher Anerkennung erhalten hatte. Diese Mischung aus griechisch-römischen und jüdisch-christlichen Elementen gelangte durch das Nadelöhr der antik-europäischen Überlieferung, durch die geistige Ödnis des 7. Jahrhunderts, von der Spätantike ins Frühmittelalter, um von dort aus, teils sich gleich bleibend, teils sich wandelnd, die Reise durch die Folge der späteren Epochen anzutreten.

Dieser Übergang wäre nicht möglich gewesen, wenn nicht in den Jahrhunderten der Spätantike ein blühendes Schulwesen existiert hätte, das es sich angelegen sein ließ, die beiden Komponenten des kulturellen Erbes zu überschaubaren, ziemlich fest umrissenen Inbegriffen von Texten zusammenzufassen; das Erbe konnte so, in Bücher gleichsam verpackt, die dunkle, chaotische Zeit zwischen Antike und Mittelalter überstehen und dann, sobald mit den Karolingern wieder einigermaßen stabile Verhältnisse einkehrten, aufs Neue wirksam werden. Für den Kern des christlichen Inbegriffs, für die Schriften des Alten und Neuen Testaments, hatte sich schon in der Spätantike die Bezeichnung »Kanon«, »Richtschnur«, eingebürgert; in das Corpus der bewahrungswürdigen profanen Werke wiederum war aufgenommen worden, was der Schulbetrieb der römischen Kaiserzeit für unentbehrlich befunden hatte, sei es für den allgemein-

bildenden, den grammatisch-rhetorischen, sei es für den fachspezifischen Unterricht.

Die beiden Textcorpora der Spätantike, die beiden damals geschaffenen Kanones, wie man sie in einer übertragenen, von der Bindung an die Bibel gelösten Verwendungsweise des Begriffes auch nennen kann, gaben der europäischen Schule den Grundriss ihres Lehrplans vor. Der christliche Kanon (im weiteren Sinne) bestand neben der Bibel im Wesentlichen aus Bibelkommentaren sowie aus Schriften, die für die Liturgie benötigt wurden. Der weltliche Kanon setzte sich vor allem aus den Werken der klassischen römischen (und später, seit humanistischer Zeit, auch der griechischen) Autoren zusammen sowie aus Lehrbüchern der so genannten *Artes liberales*, der »Freien Künste«, mit der Grammatik und der Rhetorik an der Spitze.

Diese beiden Kanones waren grundverschieden, aber nicht unverträglich, solange sich der weltliche Kanon, insbesondere die *Artes*, die wissenschaftlichen Disziplinen, mit einer dienenden Rolle gegenüber der Religion begnügten, und so wurden sie denn gemeinsam tradiert, die *Artes*, zumal die Grammatik, als Vorstufe der Theologie, als unabdingbare Voraussetzung für die Auslegung der Bibel. Erst mit der Aufklärung, als die Theologie entthront und von der Philosophie als der obersten Instanz des Wissens und Urteilens abgelöst wurde, gerieten die beiden altüberkommenen Kanones derart zueinander in Widerspruch, dass der weltliche, der humanistische Kanon den christlichen ausschloss.

Der Lehrplan der europäischen Schule suchte von Anfang an auch der Aufgabe zu genügen, die je heranwachsende Generation auf Erfordernisse des praktischen

Lebens vorzubereiten. Schon die karolingischen Kloster- und Domschulen machten, wie noch zu zeigen sein wird,¹ ihre Zöglinge mit den elementaren Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens vertraut. Doch der vornehmste Zweck des europäischen gelehrten Unterrichts hat bis zum 19. Jahrhundert nicht darin bestanden, die Lernenden durch die Vermittlung einschlägiger Kenntnisse für irgendwelche Berufe zu rüsten, sondern darin, ihnen eine geistige Orientierung angedeihen zu lassen: Sie sollten ihr Leben im Hinblick auf Werte oder Ideale einrichten, die vorgegeben waren, die nicht der jeweiligen Wirklichkeit entstammten.

Man kann den zweifachen Kanon der europäischen Schule mit dem Zettel, mit der Kette, den in Längsrichtung verlaufenden Fäden eines Gewebes vergleichen: Der christliche Glaube und die auf der profanen Überlieferung beruhende humanistische Bildung sind darin das kontinuierlich Sich-Gleichbleibende. Die Querschnitte wiederum, der sogenannte Einschlag oder Schuss, der erst das Gewebe zum Gewebe macht, werden durch das Auf und Ab repräsentiert, durch die Phasen der Blüte und des Verfalls, der Dynamik und der Stagnation, die das Weberschiffchen der Zeit in das Bildungswesen eingeflochten hat. Drei Phasen der Blüte, der Dynamik, drei Gipfelperioden haben die europäische Schule tief und nachhaltig geprägt: die Zeiten Karls des Großen, Melanchthons und Luthers sowie Goethes – die Zeiten der karolingischen Erneuerung des Frankenreiches, des Humanismus und der Reformation sowie der Weimarer Klassik. Diese drei Epochen sollen nunmehr kurz ge-

1 Vgl. S. 13 ff.

mustert werden, wobei zu beachten ist, wie sich die beiden Kanones, der christliche und der humanistische, jeweils zueinander verhalten haben.

Die karolingische Bildungsreform

Der Kulturraum Europa – im angedeuteten engeren Sinne – entstand während der Völkerwanderungszeit, im frühesten Mittelalter, im sechsten, siebten und achten Jahrhundert: Damals hat sich der Schwerpunkt des politischen und kulturellen Lebens vom Mittelmeer in die nordalpinen Gebiete westlich und östlich des Rheins verlagert. Zunächst gab es dort (wobei vom Byzantinischen Reich als von einer stark abgesonderten und für sich bestehenden Größe abgesehen wird) wenig mehr als von Anführern befehligte Nomadenhorden und von Königen beherrschte Kriegervölker; es gab jedoch noch kaum Staatlichkeit im Sinne einer für mannigfache Verwaltungsangelegenheiten, z. B. für Schulen, zuständigen Instanz. Immerhin gab es inmitten des Völkergewoges als überaus stabiles Element ein geistiges Reich, die christliche Kirche, repräsentiert durch ihre Einrichtungen, die Bischofssitze, Klöster und Pfarreien, sowie durch eine Organisation, die alle diese Einrichtungen zu einem Ganzen verband, mit dem Mittelpunkt in Rom. Die Kirche war das weitaus wichtigste Bollwerk für die Kontinuität der Kultur, für die Kunst des Lesens und Schreibens sowie für den Umgang mit Urkunden, Briefen und Büchern. Hierbei bediente man sich allerorten derselben Sprache, des Lateinischen, das man aus den Trümmern des weströmischen Reiches herübergerettet hatte.

Büchmann als der Bibel entlehnt verzeichnet, erstreckt sich über fünfzig Seiten;⁵⁸ darunter findet sich manche unscheinbare Wendung, deren biblische Provenienz man kaum vermutet, wie »im Dunkeln tappen«, »vom Scheitel bis zur Sohle« oder »Das ist mir zu hoch«. Man muss eben berücksichtigen, was findige Statistiker errechnet haben:⁵⁹ dass schon um die Mitte des 16. Jahrhunderts in fast jedem zweiten evangelischen Haushalt eine Lutherbibel vorhanden war und dass sie dort bis zum 18. Jahrhundert meist das einzige Buch gewesen ist.

Die Bibel in Lehrplänen und didaktischen Schriften

Ein letzter Punkt bleibt noch zu erörtern: Was lässt sich den Lehrplänen und dem didaktischen Schrifttum über die Rolle der Bibel im gymnasialen Religionsunterricht entnehmen – genügt das dort vorgesehene Pensum, den jungen Leuten die genannten Voraussetzungen für den sachgerechten Umgang mit der Bibel zu vermitteln? Diese Frage müsste nicht nur für die Fachlehrer, sondern auch für alle die Eltern von einigem Gewicht sein, die nicht wünschen, dass ihre Kinder am jetzt grassierenden und sich rapide ausbreitenden Neuheidentum partizipieren.

Hier soll lediglich der evangelische Lehrplan für Württemberg⁶⁰ betrachtet werden. Das evangelische

58 G. Büchmann, *Geflügelte Worte und Zitatenschatz*, Zürich [1950]; in der hier benutzten Ausgabe enthält der 1. Abschnitt auf S. 7–54 die biblischen Zitate.

59 Vgl. P. Polenz, *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*, Bd. 1, Berlin 2000, S. 236.

60 *Lehrplan Evangelische Religionslehre Gymnasium*, Kirchlich genehmigte Endfassung, Stand 15. Dezember 1993.

Pendant in Bayern folgt ähnlichen Maximen, und überhaupt scheint das württembergische Beispiel die allgemein herrschenden Tendenzen gut zu spiegeln. Dieses enthält für die beiden oberen Klassen des Gymnasiums sechs Pflichtkurse. Hiervon hat allein der letzte – »Jesus Christus« – ein massives biblisches Fundament; er stützt sich vor allem auf die Synoptiker. Die übrigen Pflichtkurse bieten Sachgebiete an, die durch moderne Begriffe umschrieben sind: »Glaube und Naturwissenschaft«, »Kirche in der Welt von heute – Der Öffentlichkeitsauftrag der Christen«, »Soziale Gerechtigkeit – Einführung in die Sozialethik«, »Gottesglaube – Atheismus« und »Was ist der Mensch?«. Die Beschreibungen dieser Kurse begnügen sich in vier Fällen damit, auf Konglomerate von Bibelstellen, buntgemischt aus verschiedenen Teilen des Alten und Neuen Testaments, zu verweisen; der fünfte verzichtet auch hierauf. Wenn man sich nun von den beiden Oberklassen nach rückwärts wendet, dann trifft man überall ähnliche Verhältnisse an: Die Sachthemen, auch »problemorientierter Unterricht« genannt, herrschen vor, und die biblischen Themen bilden eine kleine Minderheit. In Klasse 11 steht ein lapidar »Die Bibel« benannter Kurs obenan; für die Jahrgänge der Mittelstufe ist nur ein einziges Bibelpensum verzeichnet: das Theodizeeproblem, das an Hand von Hiob behandelt werden soll. Außer den obligatorischen Unterrichtseinheiten gibt es noch die fakultativen, in denen ebenfalls gelegentlich ein biblisches Pensum erscheint. Man möchte daher annehmen, dass ein Lehrer, dem es ernst ist mit der Bibel, durch die amtlichen Pläne nicht unbedingt daran gehindert wird, eine gewisse Auswahl davon durchzunehmen.

Gleichwohl ist die Ausbeute dürftig, und man ist versucht, die Vermutung zu äußern, dass ein Zusammenhang zwischen dem gegenwärtigen Religionsunterricht und der vielfach beklagten Bibel-Unkenntnis besteht. Gesetzt, dass der bestehende Lehrplan erlaubt, das Leben Jesu als in sich geschlossenen Zusammenhang zu vermitteln: nach einem Rahmen für alle die oben genannten Voraussetzungen und Folgen dieses fundamentalen Ereignisses sucht man vergebens. Insbesondere scheint nirgends ein eigener Kurs dafür bestimmt zu sein zu klären, wie sich die beiden in der Bibel vereinigten Religionen, die jüdische und die christliche, zueinander verhalten, was sie verbindet und was sie trennt – die Unterrichtseinheit »Gottesglaube – Atheismus« geht auf dieses Problem nicht ein. Schließlich fehlt es wohl auch an der schlichten Erarbeitung von biblischen Stoffen. Längere Erzählzusammenhänge, wie sie sich in den geschichtlichen Büchern des Alten Testaments finden, sind offenbar geradezu verpönt; die Quellen z. B., die Thomas Mann zu seinem Roman *Joseph und seine Brüder* inspiriert haben, kommen nirgends vor.

Die didaktische Literatur bestätigt die Tendenzen, die die Themen des Lehrplans erkennen lassen. Es ist offenbar ein unbestrittener Grundsatz, dass der heutige Religionsunterricht auch seelsorgerliche Funktionen habe – so erklärt sich wohl, dass Sexualität, Drogenkonsum und ähnliche Materien, die von Hause aus wenig mit Religion zu tun haben, ausführlich behandelt werden. Der Religionsunterricht fungiert somit als Lückenbüsser in Fragen, deren Klärung früher dem Elternhaus oblag.

Eine Didaktik scheint in dieser Hinsicht besonders weit vorgeprellt zu sein, das *Neue Handbuch des Reli-*

gionsunterrichts von Otto, Dörger und Lott, ein geradezu verwegenes Unternehmen, das gleichwohl vier Auflagen erlebt hat.⁶¹ Dort findet man außer »Christentum« und »Kirche« eine Sequenz von Abstraktionen wie »Konflikt«, »Gehorsam«, »Angst«, »Sexualität« usw.; die Bibel wird in diesem beinahe 400 Seiten starken Werk auf insgesamt sechseinhalb Seiten abgetan.⁶² Mit dieser Relation stimmt offenbar auch der Inhalt der Schrift überein, worin vom Religionsunterricht der Orientierungsstufe verlautet, er sei Sachunterricht, der sozialwissenschaftliche, naturwissenschaftlich-technische und historische Information mit »religiös-theologischem Hintergrund« vermittele, und von dem in der Sekundarstufe I, dass er an »Problemen und Situationen der Schüler« orientiert sei.⁶³

Einst war die Philosophie die Magd der Theologie. Jetzt scheint die Bibel weithin zur Magd popularphilosophischer Doktrinen in Fragen der Politik, der Moral, der Psychologie usw. geworden zu sein. Die Verfertiger der Lehrpläne und Unterrichtshilfsmittel haben sich gründlich in der jeweils einschlägigen Literatur umgesehen, was sie gern durch Verzeichnisse mit Hunderten von Titeln zu erkennen geben. Die armen Bibelzitate gehen unter in einem dichten Gewebe moderner Meinungen. Ein *Grundriss der Bibeldidaktik*⁶⁴ liefert offenbar den Schlüssel zu diesem Befund: »Die Bibel«, verlautet

61 G. Otto / H. J. Dörger / J. Lott, *Neues Handbuch des Religionsunterrichts*, Hamburg 1972.

62 In einem »didaktischen Exkurs«, ebd., S. 327–333.

63 Ebd., S. 67 und 70.

64 H. K. Berg, *Grundriss der Bibeldidaktik*, München/Stuttgart 1993, S. 11.

dort, »gehört zu den unbeliebtesten Inhalten des Religionsunterrichts.«

Der Hang zu Abstraktionen ist keine Besonderheit des Religionsunterrichts. Auch bei anderen Disziplinen zeigt die Didaktik Neigung, überliefertes Material aufzulösen und mit Hilfe moderner Begriffsapparate neu zu ordnen. Als Quelle dieser Tendenz hat man wohl die Disziplin namhaft zu machen, die ihrem Wesen nach von Inhalten absehen kann: die Pädagogik. Das der Pädagogik seit jeher inhärierende Streben nach überfachlicher Verallgemeinerung wurde durch die Reformen der siebziger Jahre erheblich verstärkt. Damals gewöhnte man sich daran, nur noch von Strukturen und sonstigen Formalien zu reden, und damals wurde auch das Bedürfnis unabweisbar, an den Materialien der Überlieferung so lange zu kneten, bis ein Gegenwartsbezug dabei herauskam, und wenn er noch so trivial war. Das so genannte Regietheater geht oft in derselben Weise vor: Das dichterische Werk wird zur Verfügungsmasse für aktuelle Probleme oder solche, die dafür gelten.

Unsere Zeit ist offenbar so narzisstisch, so sehr mit sich selbst beschäftigt, dass sie all das, was in vielen Jahrhunderten, in anderen kulturellen Zusammenhängen und in anderen Epochen, von den klügsten Köpfen ihrer Zeit gedacht und geschrieben worden ist, nicht erst einmal bei sich selbst belassen und um seiner selbst willen betrachten kann, dass sie vielmehr schon im ersten Zugriff nach dem Nutzen fragen zu müssen glaubt, der für sie dabei herauspringt.

Erba. Päd. ...
Formalien, keine Inhalte

Schlusswort

In dieser Schrift, wurde zu Beginn gesagt, solle es um alte Bildung gehen, um Inhalte, die durch eine lange, zum Teil aus fernster Vergangenheit stammende Tradition auf uns gekommen sind, gemäß der Mahnung Goethes aus dem *West-östlichen Divan*.⁶⁵

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

Ein großer Teil des gegenwärtigen öffentlichen Gesprächs über Bildung setzt indes offenbar voraus, dass die meisten von uns »von Tag zu Tage leben«: Die hieran Beteiligten scheinen nichts mehr von unserer Herkunft aus Jerusalem, Athen und Rom zu wissen; sie tun, als ob Europa keine Vergangenheit hätte, als ob es mittellos und ohne Erbe dastünde.

Man möge derlei Bedenken nicht als Einwand gegen die heutzutage so beliebten Zukunftsvisionen deuten. Allerdings pflegt, wie sich durch Beispiele aus der Geschichte belegen lässt, derjenige, der keine Vergangenheit hat, auch keine Zukunft zu haben.

65 *Buch des Unmuts*, »Und wer franzet oder britet«, letzte Strophe.