

Neuerscheinungen zum Thema „Bildung“

Hermann Niedermayr

Manfred Fuhrmann, Der europäische Bildungskanon. Erweiterte Neuausgabe, Frankfurt a.M. / Leipzig (Insel) 2004, 266 S., ISBN 3-458-17204-1, €19,90 (D)

Werner Fuld, Die Bildungslüge. Warum wir weniger wissen und mehr verstehen müssen, Berlin (Argon) 2004, 303 S., ISBN 3-87024-598-0, €19,90 (D)

Ein untrüglicher Indikator dafür, in welcher tiefer Krise gegenwärtig das Phänomen „Bildung“ steckt, sind die kaum mehr überblickbaren einschlägigen Publikationen, die in den letzten acht Jahren auf den Markt geworfen wurden. Nicht selten verspricht ihr Haupttitel „Bildung“ der verunsicherten Leserschaft gerade jene Orientierung, welche die klassische Bildungsinstitution „Schule“ offensichtlich nicht mehr geben kann. Dass diese Beiträge zum Bildungsdiskurs nicht selten einander diametral gegenüberstehen, belegen die beiden hier anzuzeigenden Neuerscheinungen des Jahres 2004. Entsprechend der Zielsetzung des „Latein-Forums“ sollen aber auch andere Stimmen zur gegenwärtigen Bildungsdiskussion kurz zu Wort kommen, vor allem dann, wenn sie sich zum Bildungswert der Fächer Latein und Griechisch äußern.

Der bedeutende Pädagoge **Hartmut von Hentig** – von seiner Ausbildung her bekanntlich Altphilologe – plädiert in seinem 1996 erschienenen Essay „Bildung“ für ein Bildungskonzept, das die Brücke schlägt „zwischen tradierten Idealen und aktuellem Kompetenzbedarf, zwischen philosophischer Selbstvergewisserung und praktischer Selbsterhaltung der Gesellschaft“; mit Bezug auf Platons Höhlengleichnis formuliert er den Sachverhalt so¹: „Bildung ist beides – Aufstieg ans Sonnenlicht und Abstieg in die Höhle.“ Obwohl er einst als wissenschaftlicher Leiter der Laborschule Bielefeld die Umwandlung der herkömmlichen Schule in einen Lebens- und Erfahrungsraum propagiert hatte, warnt er nunmehr allzu reformfreudige Pädagogen davor, das Heil ausschließlich im „offenen, freien, situativen Lernen, ...im Projekt“ zu suchen, weil darüber das, „was man zu allen Zeiten mit Bildung hatte leisten wollen – Übersicht, die Wahrnehmung des historischen und systematischen Zusammenhangs, die Verfeinerung und Verfügbarkeit der Verständigungs- und Erkenntnismittel, die philosophische Prüfung des Denkens und Handelns –“ zwangsläufig zu kurz komme (S. 56). Es geht ihm nicht um die als vordergründig erachtete Frage, was die heutige Schule lehren solle („Latein oder Computer? Kulturgüter oder Zukunftsprobleme?“), sondern um die Erfüllung folgender sechs Bildungskriterien (S. 75): „Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit; die Wahrnehmung von Glück; die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen; ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz; Wachheit für letzte Fragen; ... die Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der *res publica*.“

Von Hentigs Äußerungen über die Bildungswirkung des Lateinunterrichts zeigen, dass er das vorherrschende fachdidaktische Konzept der Polyvalenz (der LU soll möglichst viele unterschiedliche Lernziele zumindest teilweise abdecken) sehr skeptisch beurteilt (S. 66f.):

¹ Hartmut von Hentig, *Bildung. Ein Essay*, München / Wien 1996 (= Beltz Tb. 35), S. 58.

Latein Forum

Verein zur Förderung der Unterrichtsdiskussion A-6020 Innsbruck
<http://www.latein-forum.tsn.at>, email: latein-forum@tsn.at

„Wir haben einen Lektürekanon aufgestellt von Nepos bis Tacitus, von den Klassikern bis zu den *Carmina Burana* oder mittelalterlichen Chroniken. Aber wir versagen uns und den Lateinschülern, diese Texte so zu lesen, wie sie gemeint sind – ganz und hintereinander, wie wir es tun müssten, wenn sie uns wirklich wichtig sind. Übersetzungen, die kundige und sprachmächtige Leute angefertigt haben, sind nicht zulässig, weil sie der Anstrengung des Lateinlernens widersprechen, die wir den Schülern zumuten. Wir machen mit keinem der Gründe wirklich ernst, aus denen wir Latein zum Gegenstand der Bildung erkoren haben, nämlich um die Schüler auf das Verstehen des Sprachbaus einzulassen; um ihnen eine Auseinandersetzung mit wichtigen Werken der Geschichte, der Philosophie, der Rhetorik, der Politik, der Dichtung der Römer zu ermöglichen; um ihnen die Latinität unserer Kultur bewusst zu machen; um sie an einem bedeutenden, wirkungsreichen, begabten Volk studieren zu lassen, was Menschen unter welchen Umständen zu tun imstande sind, also als Modell für den Nutzen oder die Schädlichkeit bestimmter Ideen, Einrichtungen, Taten; oder doch wenigstens um die vielen Spuren der lateinischen Sprache in unserer Welt entziffern zu können. Wir tun es nicht, nicht weil wir es nicht wollen oder wüssten, sondern weil wir die Latte zu hoch gehängt haben, weil wir aber dazu nicht kommen: *so* gut lernt man in der begrenzten Stundenzahl das Latein nicht. Aber man besteht auf den angestammten Ansprüchen und damit auf einer ‚höheren‘ Bildung.“

Die von ihm konstatierte Fehlentwicklung wirke sich fatal aus (S. 117):

„Übersetzen ist die interessanteste und anspruchsvollste geistige Übung überhaupt, und als man Latein nicht mehr zu sprechen lernte, man also immer in beiden Richtungen übersetzen musste, hat man von ihm eben diese Wirkung erwartet – mit Recht, hätte man nicht gleichzeitig behauptet, nunmehr ‚lese‘ man Horaz oder Tacitus. Das tat man mitnichten, man hat die Oden des einen zu jeweiligen Belegen grammatischer Regeln erniedrigt und die Geschichten und Geschichte des anderen nicht als solche und als Ganzes aufgenommen. Einen derartigen Widerspruch hält kein Bildungsgegenstand lange aus. Nun stirbt Latein an deutschen Schulen.“

Besonders lesenswert für Lateinlehrer ist von Hentigs Kurzbeschreibung des Kurses „Grammatik – am Latein“, mit welchem er an der Bielefelder Laborschule Zehnjährigen jeweils ein halbes Jahr lang die Satzstruktur indogermanischer Sprachen spielerisch näher brachte (S. 63–65).

Engagierte Pädagogen, die über die Schlagwörter selbsternannter Bildungsexperten hinaus ein vertieftes Verständnis vom Wesen echter Bildung erwerben möchten, werden von Hentigs Essay mit Gewinn lesen und sich der Überzeugung des Autors anschließen, dass in der Schule „beide Elemente der Bildung – das platonische und das pragmatische – zu ihrem Recht kommen“ sollen (S. 158). Besonders eindringlich formuliert er sein Ideal einer ausgewogenen Schulbildung an folgender Stelle (S. 57): „Der Gegensatz, die Ausschließlichkeit, mit der die eine Schule meint, das notwendige Wissen und Können, die Welt der Kulturgüter vermitteln zu sollen, und die andere Schule entschlossen ist, die Person zu stärken, sich entfalten und erproben zu lassen, ist falsch – ist unbegründet, sachwidrig und verführerisch einfach.“²

Der umstrittene Bestseller des Hamburger Anglisten **Dietrich Schwanitz** schmückt sich ebenfalls mit dem Titel „Bildung“. Der kühne Untertitel „Alles, was man wissen muss“ macht klar, worum es dem Autor im Zeitalter der Millionenshows geht: um einen Crash-Kurs in Sachen kulturelles Wissen. Schwanitz präsentiert in salopper Sprache die wichtigsten Fakten

² Das Programm, beiden divergenten Ansprüchen gleichermaßen gerecht zu werden, hat Hartmut von Hentig schon vor vielen Jahren in der bekannten Aufsatzsammlung begründet: *Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung*, Stuttgart 1985 (= Reclams UB 8072).

Latein Forum

Verein zur Förderung der Unterrichtsdiskussion A-6020 Innsbruck
<http://www.latein-forum.tsn.at>, email: latein-forum@tsn.at

der politischen Geschichte Europas, aber auch der europäischen Literatur-, Kunst-, Musik- und Philosophiegeschichte. Mit seiner kompakten Darstellung des abendländischen Bildungswissens will er den drei Gorgonen den Garaus machen, die nach seiner Ansicht gegenwärtig den zum „Schattenreich“ degradierten vormaligen Bildungsolymp beherrschen: „der großen Verunsicherung, der großen Unübersichtlichkeit und der großen Beliebigkeit“³. Die drei monströsen Schwestern konnten ihre Herrschaft antreten, weil die humanistische Bildungsidee „im Dritten Reich mit dem moralischen Kollaps des Bildungsbürgertums versagt“ hat und schließlich 1968 „exekutiert“ wurde (S. 542). Das Elend der Institution Schule liegt nach Schwanitz darin begründet, „dass die Maßstäbe verloren gegangen sind. Man weiß nicht mehr, was mit welchem Ziel gelehrt werden soll. Weil der alte Bildungskanon verengt und überholt schien, hat man Normen überhaupt aufgegeben.“ (S. 28) Im Nachwort zur 12. Auflage veranschaulicht Schwanitz den fundamentalen Unterschied zwischen Bildung und Information anhand eines Vergleichs, den H.M. Enzensberger zwischen dem Wissen Melanchthons und dem einer modernen Friseurin gezogen hat (S. 541): „Natürlich kannte Melanchthon die Autoren der Antike, die Lehrbücher der Grammatik und der Rhetorik, die Schulphilosophen und die Kirchenväter, ganz abgesehen davon, dass er das Lateinische, das Griechische und Hebräische beherrschte. Aber die Friseurin kennt sämtliche Werbesprüche und Schlagertexte der Zeit, Hunderte von Filmen, die Biographien unzähliger Schauspieler und anderer Prominenter, die Preise und Eigenschaften sämtlicher Kosmetikartikel, ganz zu schweigen von den Geheimnissen zahlloser Kuren, Diäten, Fitnessprogramme und Therapien. Gemessen in Bits und Megabytes ist die Informationsmenge, über die sie verfügen, durchaus vergleichbar. Aber: Das Wissen der Friseurin hat eine äußerst schwache Struktur, es ist ohne erkennbare Ordnung. Und es hat eine äußerst kurze Lebensdauer. Sein Wissen hingegen hat eine starke Struktur: Es enthält die Leitunterscheidungen der Kultur; es bezieht sich weitgehend auf Symbolsysteme, von denen aus andere Wissensprovinzen zugänglich werden. Und es hat eine lange Lebensdauer.“

Welch großen Stellenwert Schwanitz der traditionellen humanistischen Bildung einräumt, zeigt schon der Beginn seiner eigentlichen Darlegung (S. 34): „Unsere Kultur ist ein Zweistromland und wird von zwei Flüssen bewässert. Die Quelle des einen sprudelt in Israel, die des anderen in Griechenland. Und die Flüsse – das sind zwei zentrale Texte, die das ganze Bewässerungssystem der Kultur mit nährstoffreichen Geschichten versorgen“, nämlich die hebräische Bibel und Homer. Den „Ulysses“ des Iren James Joyce hält Schwanitz in dieser Hinsicht für symptomatisch: Der Hauptheld des Romans, Leopold Bloom, ist Jude und erlebt auf seinem Weg durch Dublin Episoden nach dem Muster der Odyssee.

Im Kapitel „Das Haus der Sprache“ stellt Schwanitz fest, dass „der Königsweg zur Bildung über die Sprache“ führt (S. 410). Die praktische Bedeutung der lateinischen Stammformen für das Verständnis von Fremdwörtern und Fremdsprachen demonstriert er am Beispiel der Wortfamilie „suggerieren“, „Suggestivfrage“, e. „to suggest“, fr. „suggérer“ (S. 412f.).

Auch wenn man den Anspruch des Autors, er würde in seinem Buch „alles, was man wissen muss“ vermitteln, mit Recht ebenso kritisiert hat wie inhaltliche Fehler und den schnoddrigen Stil, darf man doch nicht vergessen, dass Schwanitz sein Buch primär für eine bildungsferne Leserschaft verfasst hat. Durch den konsequent eingehaltenen Plauderton gelingt es ihm jedenfalls, mögliche Schwellenängste vor Bildungsstoffen und Bildungsinstitutionen abzubauen.

³ Dietrich Schwanitz, *Bildung. Alles, was man wissen muss*, 12., überarbeitete Aufl. Frankfurt/M. (Eichborn) 2000, S. 24 (1. Aufl. 1999). Inzwischen auch als Goldmann-Tb 15147 erhältlich.

Latein Forum

Verein zur Förderung der Unterrichtsdiskussion A-6020 Innsbruck
<http://www.latein-forum.tsn.at>, email: latein-forum@tsn.at

Mit Bezug auf die von Charles P. Snow vertretene These von den zwei Kulturen leugnet Schwanitz, noch dazu in einem Kapitel, das er mit „Was man nicht wissen sollte“ überschreibt, dass die Naturwissenschaften einen relevanten Beitrag zur Bildung leisten könnten (S. 482). Dieser „Hochmut“ des Literaturwissenschaftlers hat **Ernst Peter Fischer**, Professor für Wissenschaftsgeschichte in Konstanz, dazu veranlasst, in einem auch für Laien verständlichen Buch die Bildungslücke im Bereich der Naturwissenschaften zu schließen⁴. Fischer charakterisiert naturwissenschaftlich gebildete Zeitgenossen in doppelter Weise (S. 14): „Sie verfügen über ausreichende Kenntnisse, um sich verantwortungsvoll über wissenschaftliche Zusammenhänge äußern zu können, und sie können begreiflich machen, warum in diesen Tagen die Frage nach der Verantwortung der Wissenschaft zu einem so aktuellen und notwendigen Thema geworden ist.“

Für geplagte Lateinlehrer, denen in den Niederungen ihres täglichen Kampfes für die Bewahrung rudimentärer humanistischer Bildung der Wind des Zeitgeistes immer stärker ins Gesicht bläst, ist es überaus tröstlich und hilfreich, dass sich einer der prominentesten Latinisten, der Konstanzer Emeritus **Manfred Fuhrmann**, mit Vehemenz in die aktuelle Bildungsdebatte einmischt und mit seiner Argumentation weit über die Fachgrenzen hinaus Gehör findet. Schon im Vorwort zu seiner 1995 erschienenen Vortrags- und Aufsatzsammlung „Cäsar oder Erasmus?“ sieht sich Fuhrmann „vergebens nach Kräften um, die heutzutage, nach nahezu einem Jahrhundert des Abbaus überlieferter Formen, wieder Universalien des Wissens und wieder eine die Vielfalt der Stoffe durchdringende und prägende Bildungsidee hervorbringen könnten“⁵.

Vier Jahre später blickt Fuhrmann in der ersten Auflage seiner Monographie auf den Jahrhunderte lang geltenden europäischen Bildungskanon zurück. In einer in Tirol erscheinenden Zeitschrift sollte nicht unerwähnt bleiben, dass das Buch aus einem Seminar hervorging, das Fuhrmann gemeinsam mit dem Berner Emeritus Walter Rüegg im Sommer 1997 auf dem „Tiroler Zauberberg“, also beim Europäischen Forum Alpbach hielt⁶. Dem Thema entsprechend, reflektiert Fuhrmann weniger über den pädagogischen Aspekt der „Bildung“ (Bildung als Prozess), sondern stellt, dem allgemeinen Sprachgebrauch folgend, das „Gebildetsein“ (Bildung als Resultat) in den Mittelpunkt. Diesen Bildungsbesitz definiert er so⁷: „die Fähigkeit, am Wesentlichen des europäischen Erbes, der europäischen Kultur Anteil zu nehmen, und zwar nicht nur im Sinne des Aufnehmens und Reproduzierens, sondern auch im Sinne des Umprägens und Weitergebens. ... Teilhabe an der Kultur ist heutzutage weniger denn je Sache des Brauchtums, der unreflektierten Tradition; sie bedarf des Lernens, der Kenntnisse, der Reflexion – kurz: der Bildung.“

Nach Klärung der Grundbegriffe „Europa“, „Bildung, Allgemeinbildung“ und „Kanon, Klassik, Klassizismus“ wendet sich Fuhrmann im zweiten Teil den historischen und institutionellen Voraussetzungen der bürgerlichen Bildung zu, also der neuzeitlichen

⁴ Ernst Peter Fischer, *Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte*, München (Ullstein) 2001, S. 10. Inzwischen auch als Ullstein-Tb 36673 erhältlich.

⁵ Manfred Fuhrmann, *Cäsar oder Erasmus? Die alten Sprachen jetzt und morgen*, Tübingen (Klöpfer & Meyer) 1995 (= Promenade 3), S. 7. Siehe die Besprechung im Latein-Forum 39, 1999, S. 26–35.

⁶ Einen Überblick über die Inhalte der sechs Vormittage geben Manfred Fuhrmann / Walter Rüegg, *Gibt es einen europäischen Bildungskanon?* in: Heinrich Pfusterschmid-Hardtenstein (Hg.), *Wissen wozu? Erbe und Zukunft der Erziehung*. Europäisches Forum Alpbach 1997, Wien (Ibera) 1998, S. 24–28. Der umfangreiche Tagungsband enthält auch andere wertvolle Beiträge, z.B. Wolfgang Brezinka, „Allgemeinbildung“: Sinn und Grenzen eines Ideals, S. 134–147.

⁷ Manfred Fuhrmann, *Der europäische Bildungskanon*, 2. Aufl. Frankfurt/M. / Leipzig 2004, S. 30f. (der Einheitlichkeit halber nach der erweiterten Neuauflage und nicht nach der 1. Aufl. 1999 zitiert).

Latein Forum

Verein zur Förderung der Unterrichtsdiskussion A-6020 Innsbruck
<http://www.latein-forum.tsn.at>, email: latein-forum@tsn.at

Antikenrezeption, dem Gymnasium, der humanistischen Bildung sowie dem absolutistischen Fürstenhof, der das Hoftheater, die Hofkapelle und die Hofsammlungen hervorbrachte. Im dritten Teil seines Buches bespricht Fuhrmann kenntnisreich die einzelnen Sachbereiche der bürgerlichen Bildung: die Literatur (Entstehung nationaler Literaturkanones, Goethes Konzept der Weltliteratur, die Zerschlagung des Literaturkanons durch die 68er-Generation); die Enzyklopädie und das Konversationslexikon (Nachschlagewerke für Schule und Tischgespräche); Philosophie und Geschichte als Bildungsmächte; die verbürgerlichten und dadurch allgemein zugänglichen Bildungsinstitutionen Theater, Konzertwesen und Museum; die Bildungsreise als Weiterentwicklung der Kavaliertour; das (nach einem Wort Karl Jaspers') „existentiell unverbindliche“ mathematisch-naturwissenschaftliche Grundwissen.

In einer Besprechung der ersten Auflage von Fuhrmanns Buch rühmte Schwanitz mit Recht die „klare und unprätentiöse Sprache“, durch welche „die Lektüre fast selbst zu einer Bildungsreise in eine arkadische Bildungslandschaft wird“⁸. Der gleichzeitig erhobene Vorwurf, Fuhrmann gebe den deutschen Bildungskanon als einen gesamteuropäischen aus, ist nur bedingt berechtigt; der Autor selbst vermutet nämlich selbst in der Einleitung (S. 18), er würde „die Dinge allzu sehr von seinem mitteleuropäischen Standort aus“ angehen, und hält deutlich fest, dass „kein abschließendes Standardwerk“ beabsichtigt sei, „sondern lediglich ein erster Überblick und Entwurf“. Diesen Anspruch kann Fuhrmann in vorbildlicher Weise einlösen: Ohne sich in unwesentliche Details zu verlieren, macht er auch einer bildungsferneren Öffentlichkeit verständlich, wie der bis vor ca. 30 Jahren verbindliche Bildungskanon entstanden ist, wer ihn geformt hat und wie er vermittelt wurde. Die Frage, ob es so etwas wie einen bürgerlichen Bildungskanon heute noch gibt, ließ Fuhrmann in der ersten Ausgabe noch offen; allerdings wies er unmissverständlich darauf hin, dass von seinen „zwei Hauptbastionen ...“, dem ‚kultivierten‘ Elternhaus und dem humanistischen Gymnasium ... nur noch Reste übrig“ seien (S. 12).

Zwei Jahre später widmete Fuhrmann der europäischen Bildungsidee ein weiteres Standardwerk, in welchem er Latein als Schlüsselfach der europäischen Tradition in das Bewusstsein der Öffentlichkeit rückte. Da er hier nichts weniger als eine Geschichte des deutschen Schulwesens von der Karolingerzeit bis zum Ersten Weltkrieg vorlegt, beklagt er das Abreißen dieser Traditionskette erst im Nachwort⁹: „Der ‚Strukturplan für das Bildungswesen‘ und der ‚Bildungsgesamtplan‘ (1970 und 1973), die beiden offiziellen Dokumente, die die Oberstufenreform auf den Weg brachten, nahmen mit einer Entschlossenheit Abschied von der klassischen deutschen Bildungsidee, wie sie rigoroser schwerlich hätte bekundet werden können. An die Stelle der dort einst maßgeblichen leitenden Prinzipien wie ‚Person‘, ‚Geist‘ oder ‚Kultur‘ traten nunmehr in unverhüllter Einseitigkeit die Kategorien ‚Gesellschaft‘, ‚Einkommen‘ und ‚soziale Gerechtigkeit‘. Bildung wurde in den genannten Plänen nicht mehr als geistiger Prozess verstanden, der das Individuum zu Selbstständigkeit und Freiheit, zur Teilnahme am Kulturganzen und zu ästhetischen Genüssen befähigen sollte; sie figurierte dort nur noch als ‚gesamtwirtschaftlicher Produktionsfaktor‘ sowie als ‚individueller Sozialfaktor‘, d.h. als die für die künftigen Konsummöglichkeiten und für den künftigen gesellschaftlichen Status maßgebliche Instanz.“ Ein für die Bildungsdiskussion wichtiges Ergebnis von Fuhrmanns „Latein und Europa“

⁸ Dietrich Schwanitz, Fehlende Manieren, erfundene Tradition. Manfred Fuhrmann über den europäischen Bildungskanon, in: Neue Zürcher Zeitung vom 13.10.1999, S. B 19.

⁹ Manfred Fuhrmann, Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II., Köln (DuMont) 2001, S. 220. Siehe die Besprechung im Latein-Forum 46, 2002, S. 60–63.

Latein Forum

Verein zur Förderung der Unterrichtsdiskussion A-6020 Innsbruck
<http://www.latein-forum.tsn.at>, email: latein-forum@tsn.at

besteht im Nachweis, dass das heute als praxisfern geschmähte humanistische Gymnasium in der zweiten Hälfte des 19. Jhs. deutsche Wissenschaftler von Weltgeltung hervorbrachte (S. 186): „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.“¹⁰

Bald nach Erscheinen der beiden umfangreicheren Werke luden verschiedene Institutionen Fuhrmann zu einschlägigen Vorträgen ein. Erfreuliche Frucht dieser Tätigkeit ist ein Reclam-Bändchen, das sicherlich einen weit größeren Leserkreis erreicht als die beiden vorher genannten Bücher und das ebenso wie die Schriften von Hentigs und Schwanitz' den lapidaren Titel „Bildung“ trägt. Aus dem Untertitel „Europas kulturelle Identität“ und aus folgender der Einleitung entnommenen Passage wird freilich die ganz andere Stoßrichtung deutlich¹¹: „Der Verfasser hält Bildung für eine Form des Bewahrens, wie die Religion oder die Moral, d.h., sie hat seiner Überzeugung nach neben anderem den Zweck, Tradition zu sichern. Hiermit ist gesagt, dass Bildung der Inhalte bedarf, der christlichen vor allem und der humanistischen. Zwar läuft man Gefahr, sich unbeliebt zu machen, wenn man von Bildung handelt und hiermit bestimmte Inhalte meint; dergleichen gilt jetzt oft als Dünkel. ... Gleichwohl wird in dieser Schrift der Versuch unternommen, an Bildung als an etwas durch Inhalte Bestimmtes zu erinnern, als an eine im Lauf der Geschichte gewachsene, keineswegs auf blutleere Begriffe beschränkte Überlieferung, die auch der Gegenwart noch bewahrenswert erscheinen sollte.“

Während Fuhrmann in Teil I des Büchleins („Die historischen Grundlagen“) seine beiden dickleibigeren Publikationen resümiert, analysiert er in Teil II scharfsichtig die gegenwärtige Bildungslage. Als Ausgangspunkt dient ihm die Charakterisierung der europäischen „Erlebnisgesellschaft“ durch Gerhard Schulze¹². In diesem kultursoziologischen Standardwerk unterscheidet Schulze zwischen drei Gruppen, die er mit den Termini „Hochkulturschema“, „Trivialschema“ und „Spannungsschema“ umreißt. Der durch die Massengesellschaft der Gegenwart demontierte Bildungskanon ist nun laut Fuhrmann in der sog. Hochkulturszene aufgegangen, musste aber entscheidende substanzielle Einbußen hinnehmen (S. 71): „Die pädagogische Komponente des Kanons ist großenteils verschwunden, und geblieben ist in der Hauptsache ein Vergnügungspark von allerlei Kunstgenüssen.“ Immerhin mag der Gedanke trösten, dass sich ein wesentlich größeres Publikum als je zuvor auf diesen verbleibenden Teil einlässt. In zwei weiteren Kapiteln erörtert Fuhrmann die Legitimationskrise der Geisteswissenschaften und bedauert die Entwicklung, dass die Bibel durch die einseitig lebenspraktische Ausrichtung des Religionsunterrichts zu einem „gefährdeten Element der Kultur“ geworden ist. In einem

¹⁰ In Österreich lagen die Verhältnisse nicht anders. Der amerikanische Historiker William M. Johnston, gewiss ein unvoreingenommener Zeuge, führt dazu im Kapitel „Versedung in die Tradition als Ausbildung zum Genie“ seines Standardwerkes „Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte. Gesellschaft und Ideen im Donauraum 1848 bis 1938“ (Graz / Wien 1974) aus (S. 82): „Da die Halbwüchsigen im Gymnasium Autoren zu lesen hatten, deren Erfahrungshorizont weit über dem ihren lag, bereitete man damit die fähigeren unter den Absolventen auf den Gebrauch von Abstraktionen vor. Ein Denker, der mit achtzehn seinen Sophokles verdaut hatte, zögerte später nicht, seine eigenen Maximen zu formulieren. ... Diese Übung pflanzte eine bemerkenswerte Kenntnis alter Literaturen und Mythologien in so ungleichartige Geister wie Sigmund Freud und Othmar Spann, Alois Riegl und Karl Kraus. Die intensive Übung im Übersetzen alter Texte förderte nicht nur die Meisterschaft in der Beherrschung der Syntax, sondern erleichterte auch den Gebrauch der freien Rede, eine Fertigkeit, die sofortiges Übersetzen von Gedanken in Sprache erfordert.“

¹¹ Manfred Fuhrmann, *Bildung. Europas kulturelle Identität*, Stuttgart 2002 (= Reclams UB 18182), S. 6.

¹² Gerhard Schulze, *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Frankfurt/M. 1992.

düsteren Schlusswort (S. 111) konstatiert er resignierend, die meisten Wortführer der aktuellen Bildungsdebatte wüssten anscheinend „nichts mehr von unserer Herkunft aus Jerusalem und Rom“; „sie tun, als ob Europa keine Vergangenheit hätte, als ob es mittellos und ohne Erbe dastünde.“

Besonders eindringlich fasste Fuhrmann seine Thesen zur aktuellen Bildungssituation in einem kämpferischen Referat am Kongress des Deutschen Altphilologenverbandes in Dresden (April 2002) unter dem Titel „Bildung ohne Inhalte?“ zusammen. In der Gliederung seines Vortrags lehnte er sich an die Schrift des Sophisten Gorgias „Über das Seiende“ an¹³: „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.“ Im ersten Schritt legt Fuhrmann dar, dass die Bildung des bürgerlichen Zeitalters nahezu zur Gänze zerfallen sei; im zweiten Schritt, dass sich im entstandenen Bildungsvakuum plattes Nützlichkeitsdenken, abstrakte Worthülsen und ein profilloses Sammelsurium von Kompetenzen einnisten konnten. Im dritten Schritt zeigt Fuhrmann ein „seltsames Paradox“ auf, das der Vermittlung eines ganzheitlichen, den Kern der Tradition bewahrenden Bildungszieles im Wege stehe (S. 136): „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 ängstlich auf Nützlichkeit, auf Nützlichkeit 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.“

Inzwischen hatte sich in der Bildungspolitik bereits ein möglicher Paradigmenwechsel angekündigt. Die im Dezember 2001 veröffentlichte PISA-Studie machte deutlich, dass im deutschen Schulwesen einiges im Argen liegt: Deutsche Schüler konnten in den Testbereichen „Leseverständnis“ sowie „mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung“ im Vergleich mit 31 anderen Industriestaaten nur weit unterdurchschnittliche Leistungen erbringen. Anders als in Österreich, das immerhin im Mittelfeld landete, wurde in Deutschland die Bildungslandschaft von einem regelrechten PISA-Schock erfasst. Das wenig rühmliche Ergebnis schrie nach einer Reform des Schulwesens; in welche Richtung jedoch diese Reform gehen sollte, daran scheiden sich immer noch die Geister. Die einen Experten fordern – ohne sonderlich über Bildungsinhalte nachzudenken – nationale Bildungsstandards, um die signifikanten regionalen Unterschiede auszugleichen (Schüler aus Bayern und Baden-Württemberg schnitten deutlich besser aber als die Schüler anderer Bundesländer); andere meinen, in der Schule würden man nicht zu wenig, sondern das Falsche lernen (der Unterricht müsse „zukunftsorientierter“ sein), und eine kleine Gruppe versucht zu zeigen, dass zwischen der Preisgabe des traditionellen Bildungskanons und dem schlechten PISA-Ergebnis ein enger Zusammenhang besteht.

Zur letztgenannten trotzigen Gruppe gehören beileibe nicht nur Altphilologen, Althistoriker oder andere „Bildungsdinosaurier“, sondern z.B. auch renommierte Journalisten deutscher Qualitätszeitungen. Beim schon erwähnten Dresdener DAV-Kongress hielt die FAZ-Redakteurin **Heike Schmoll** in einem eindrucksvollen Referat¹⁴ die Resultate der PISA-

¹³ Manfred Fuhrmann, *Bildung ohne Inhalte? Bemerkungen zu einer verbreiteten Tendenz in der gegenwärtigen Diskussion*, in: DAV (Hg.), *Aktuelle Antike. Dresdner humanistische Reden*, Leipzig (Klett) 2002, S. 117–139.

¹⁴ Heike Schmoll, *Nachhaltige Bildung. Latein und Griechisch im modernen Fächerkanon*, in: *Aktuelle Antike* (a.a.O.), S. 73–96.

Studie für „die sichtbaren Folgen einer kulturellen Selbstentwurzelung, die ... unmittelbar mit der Vernachlässigung der alten Sprachen einher geht“. Durch PISA habe die biblische Frage „Verstehst du auch, was du da liest?“ (Apg 8,30) an Aktualität gewonnen: „Querlesen, Überfliegen, sich vor schwierigen, kaum zugänglichen Texten zu drücken, ist gang und gäbe. Latein und Griechisch üben im mikroskopischen Lesen, im Konstruieren der auf den ersten Blick unüberschaubaren Satzgebilde und zwingen dazu, sich intensiv auf die Suche nach einer differenzierten Aussage zu machen. Keine moderne Sprache kann dafür Ersatz bieten, auch schwierige muttersprachliche Texte nicht.“

Zu einem ähnlichen Befund gelangte **Theo Sommer**, der langjährige Herausgeber der Hamburger „Zeit“¹⁵: „Wenn die vielbeschworene PISA-Studie der Lesekompetenz der deutschen Schüler ein verheerendes Zeugnis ausstellt, so hat dies sicher auch mit dem Verfall des altsprachlichen Unterrichts zu tun. Ohne die grammatikalische Schulung, die er vermittelt, ohne das beobachtende, verweilende, sinnerschließende Studieren von Texten verkümmert die Fähigkeit, sich auszudrücken, zu bewerten, zu reflektieren.“

Schließlich verfasste **Konrad Adam**, langjähriger Bildungsredakteur der FAZ und nunmehr politischer Chefkorrespondent der Berliner Tageszeitung „Die Welt“, unter dem Titel „Die deutsche Bildungsmisere“ eine beachtenswerte Streitschrift, in der er die systematische Zerstörung des Leistungsprinzips in Schulen anprangerte und für eine Form von Bildung plädierte, die sich auf „Klassisches und Exemplarisches“ konzentriert, um entsprechend dem Humboldtschen Ideal „möglichst viel an möglichst wenig zu erkennen und zu lernen“¹⁶. In eigenen Kapiteln verteidigt er die Präsenz der Fächer Geschichte („Das kann man nur historisch verstehen“ *Oder: Wozu Geschichte*), Biologie (Freundschaft zur Natur *Oder: Wozu Biologie?*), Musik (Ohne Kanon geht es nicht *Oder: Wozu Musik*) und Griechisch (Kultur ist Sprache *Oder Wozu Griechisch?*) im gymnasialen Unterricht.

Zu den Auswahlkriterien dieser Fächerauswahl merkt Adam an (S. 11f.): „Diese Auswahl steht für die vier Arten von Welterfahrung, die Wilhelm von Humboldt in seinen Schulplänen als die historische, die mathematische, die ästhetische und die linguistische beschrieben hat. ... Das Griechische als Fach, für das sich nur noch wenige begeistern, soll daran erinnern, dass Kultur etwas mit Tradition zu tun hat und dass Traditionsbewusstsein seit jeher eine Sache von Minderheiten ist. Auf diese Minderheiten wird es wahrscheinlich ankommen, wenn der dünne Faden, an dem die Überlieferung hängt, nicht reißen soll.“ An der reichen und differenzierten Sprache Griechisch könne man, so Adam, besser als an anderen Sprachen die Kunst des klaren Ausdrucks lernen; und wer sich in seiner Schulzeit mit der griechischen Kultur auseinandergesetzt hat, zeichne sich durch einen kritischeren Geist und größere „Widerständigkeit“ aus als jemand, der zu bloßem Informationskonsum erzogen wurde.

Angesichts der durch den PISA-Schock angeheizten, nicht selten hysterische Züge annehmenden Bildungsdebatte entschloss sich **Manfred Fuhrmann**, seinem Buch über den europäischen Bildungskanon fünf Jahre nach der ersten Auflage einen vierten Teil („Bildung im nachbürgerlichen Zeitalter“) hinzuzufügen. Dieser zusätzliche Abschnitt enthält drei Kapitel, von denen das erste („Die Überreste der bürgerlichen Bildung“) mit folgendem nüchternen Resümee endet (S. 216f.):

„1. Die Kontinuität der europäischen Bildung hat sich bis auf geringe Reste verflüchtigt. Weder die lateinische Sprache noch der hergebrachte Kanon mit seinen ... christlichen und humanistischen ... Komponenten sind noch Gegenstände des allgemeinen Bewusstseins.

¹⁵ Theo Sommer, Latein und Griechisch? Heute erst recht! In: Aktuelle Antike (a.a.O.), S. 52–72.

¹⁶ Konrad Adam, Die deutsche Bildungsmisere. PISA und die Folgen, Berlin / München (Propyläen) 2002, S. 105. Jetzt auch als Taschenbuch erhältlich: München 2004 (= Ullstein Tb 36500)

Latein Forum

Verein zur Förderung der Unterrichtsdiskussion A-6020 Innsbruck
<http://www.latein-forum.tsn.at>, email: latein-forum@tsn.at

2. An die Stelle von variierenden Schwerpunkten innerhalb eines sich gleich bleibenden Denk- und Anschauungsraumes ist Diversifikation getreten; der Vielfalt heutiger Bildungsmöglichkeiten fehlt das einigende Band.

3. Die gegenwärtige Schule bereitet im wesentlichen auf die Lebenspraxis vor, insbesondere auf den künftigen Beruf. Alle Lerngegenstände werden heutzutage danach befragt, wozu sie von Nutzen sind, wobei unter ‚Nutzen‘ der materielle Ertrag für den Einzelnen verstanden wird. ...

4. Die Institutionen haben nur noch wenig Einfluss auf die in der Schule vermittelten Inhalte. Die Kirche wurde aus dem Bildungswesen verdrängt, weil sie sich durch Hexenprozesse, Inquisition und Glaubenskriege kompromittiert hatte. Der Staat wurde zum bloßen Organisator des Bildungswesens degradiert, weil er vom Ausgang des 19. Jahrhunderts an den Nationalismus zum maßgeblichen Orientierungspunkt der Lehrpläne erhoben hatte.“

Im darauf folgenden Kapitel („Bildungssurrogate der Gegenwart – Kompetenzen, Qualifikationen“) setzt sich Fuhrmann eingehend mit der PISA-Studie auseinander, wobei er ein weit verbreitetes Missverständnis aufzeigt (S. 222f.): „Der PISA-Test zielt nicht auf Bildung, sondern auf etwas, das von der Öffentlichkeit fälschlicherweise für Bildung gehalten werden könnte, auf ein Bildungssurrogat. ... Der PISA-Test hat ‚Kompetenzen‘ geprüft, die ihren Platz teils unterhalb, teils außerhalb des Kanons der Allgemeinbildung haben.“ Da PISA fast nur ökonomisch verwertbares Wissen untersucht habe, sei der Aussagewert der Studie begrenzt. Fuhrmann zieht auch auf diesem Sektor eine bedrückende Bilanz (S. 229): „Die Enthierarchisierung der Fächer und die neue Fächervielfalt, die Aufhebung eines allgemein verbindlichen Kanons von Fächern und Stoffen, die Ersetzung der Inhalte durch Lernziele und Kompetenzen oder Qualifikationen: Mit allen diesen Änderungen suchte sich das Schulwesen einem Zeitgeist anzupassen, der mit der Hinterlassenschaft des europäischen Bürgertums nichts anzufangen wusste und – auf einen bestimmten Standard von Bildung nicht mehr erpicht – nach den Bildungssurrogaten der ‚Selbstverwirklichung‘ durch individuelle Wahl und der einseitigen Qualifikation für wirtschaftliche Erfolge verlangte.“

Um sich nicht in resignierender Rückschau auf unwiederbringlich Vergangenes zu erschöpfen, skizziert Fuhrmann im letzten Kapitel („Blick in die Zukunft – Von der Notwendigkeit eines elementaren Bildungskanons“) den ihm unverzichtbar erscheinenden Kern der Gymnasialbildung: „Eine solide Allgemeinbildung, die zugleich mit den Techniken der Aneignung von Wissen vertraut macht“, ist laut Fuhrmann „die beste Voraussetzung für berufliches Spezialistentum“ (S. 236). Kein Element der Allgemeinbildung sei so wichtig wie die Beherrschung der Muttersprache. Der Abgänger eines Gymnasiums solle nicht nur „in der Orthographie und Grammatik des Deutschen sicher sein...; er muss auch über einen umfangreichen, nuancenreichen Wortschatz verfügen, wie er sich nur durch langjährige Lektüre von Literaturwerken hohen Ranges erwerben lässt“ (S. 235). Zu den obligatorischen Bestandteilen der Allgemeinbildung zählt Fuhrmann zweitens die Geschichte. Darunter versteht er nicht nur Zeitgeschichte oder Politische Bildung, sondern ganz wesentlich auch „das politische Vermächtnis der Antike“ (S. 239). Drittens hält er die ehemaligen geistes- und naturwissenschaftlichen Hauptfächer für die wichtigsten Propädeutika eines anschließenden Studiums: „Wo Allgemein-Menschliches zur Debatte steht, wie bei anspruchsvollen Texten des einstigen Lektürekansons, werden fundamentale Einsichten vermittelt, die zur Festigung der Persönlichkeit beitragen; wo es vor allem um den richtigen Umgang mit Regelsystemen geht, wie im elementaren Latein- oder im Mathematikunterricht, gewöhnt sich der Intellekt an die abstrakten Zusammenhänge, die später, beim Studium und in der Berufsausübung, immer wieder bedacht und zu richtigen Folgerungen benutzt werden müssen.“ (S. 235)

Latein Forum

Verein zur Förderung der Unterrichtsdiskussion A-6020 Innsbruck
<http://www.latein-forum.tsn.at>, email: latein-forum@tsn.at

Die erweiterte Neuauflage des „europäischen Bildungskanon“ hat zum Vorteil des Buches erheblich an Entschiedenheit gewonnen. Fuhrmanns kulturpessimistischer Standpunkt tritt deutlicher zu Tage; ohne je in ein fruchtloses Lamento zu verfallen, beschreibt er kühl die radikale Demontage der europäischen Bildungsidee und den deprimierenden Ist-Zustand. Am Schluss des Buches weist er nachdrücklicher als in der ersten Auflage darauf hin, dass Bildungsbesitz nicht nur „um des Fortbestandes der Kultur willen“ unverzichtbar sei, sondern auch einen „Selbstzweck“ und ein „Wesensmerkmal des Menschen“ darstelle (S. 240); die heute in Bildungsfragen vorherrschende „Haltung des ängstlichen Fixiertseins auf das materielle Dasein“ hält er schlicht für modernes Banausentum (S. 241).

Wer Fuhrmanns kenntnisreichen und überzeugend formulierten Analysen auf weiten Strecken zu folgen bereit ist, wird sich einigermaßen über das Buch „Die Bildungslüge“ des Autors und Literaturkritikers **Werner Fuld** ärgern, für den die traditionellen Bildungsinhalte nichts anderes sind als systematische Volksverdummung. Bereits aus dem Vorwort wird der Tenor der gesamten Schrift ersichtlich (S. 7f.): „Tradition ist ein Luxus, den wir uns im Bildungswesen nicht leisten sollten. ... Immer noch vermitteln Schulen und Universitäten einen Bildungswust, der längst auf die Müllhalde gehört.“

Eines muss man Fuld immerhin zugute halten: Er zeigt wenigstens eine Ahnung von manchen Bildungsinhalten, die er derart radikal ablehnt. Dies gilt vor allem für die klassische Literatur, der er – besonders merkwürdig bei einem Literaturkritiker – jeglichen Bildungswert abspricht. Gleich vier Kapitel beschäftigen sich mit diesem angeblichen Bildungsschrott: „Wer war eigentlich John Webster? oder Von der Fragwürdigkeit so genannter Bildung“ (Fulds Held ist der aus „Big Brother“ bekannte Zlatko T., der noch nie den Namen Shakespeare gehört hat); „Bildungsreform und Kulturheuchelei oder Warum man nicht mehr Goethes ‚Faust‘ lesen muss“ (Faust I „gehört zum längst abgestorbenen Bildungsgut, das wir nur noch aus falsch verstandener Pietät künstlich am Leben erhalten“; S. 30); „Das Verschwinden des Jean Paul oder Warum wir Ideale haben, aber keine Ideen“ (Man müsse sich vom idealistischen Irrglauben verabschieden, dass man durch die Lektüre notorisch schwer zu lesender Bücher „zwangsläufig ein besserer Mensch“ werde; S. 90); „Die Kanon-Debatte oder Warum die Lektüre von Klassikern dumm macht“ (Ein Kernsatz aus diesem Kapitel lautet: „Keinen Roman von Balzac zu kennen ist schade, aber die Benutzung des Internets nicht zu lernen ist ruinös.“ S. 245).

Im Kapitel „Die Leichenrede des Perikles oder Warum es auf emotionale Intelligenz und soziale Bildung ankommt“ polemisiert Fuld explizit gegen Fuhrmanns Bildungskonzeption. Er macht sich auf geschmacklose Weise über den „greisen“ und „weltfremden“ Professor lustig, der den berühmten Epitaphios des Perikles als mögliche Schullektüre empfohlen hatte, und bezeichnet in grotesker Einseitigkeit die thukydideische Lobrede auf das politische System und die kulturellen Errungenschaften Athens als „Variante der Goebbels-Propaganda“ (S. 37).

Auch der „geschätzte Kollege“ (S. 63) Konrad Adam bleibt von Fulds Attacken nicht verschont. Im Kapitel „Altgriechisch für Anfänger oder Warum man keine alten Sprachen mehr lernen muss“ stellt Fuld – wenig originell – fest: „Es ist eine tote Sprache. Es gibt keinen vernünftigen Grund, sie zu erlernen, und wer sie lernt, vergeudet kostbare Lebenszeit.“ (S. 64). Der griechischen Antike solle man sich nicht durch Homers Epen oder Platons Dialoge nähern, die mit der antiken Gesellschaft „nicht das Geringste zu tun haben“ (*sic!*), sondern durch das unvoreingenommene Betrachten von „opulenten Bildbänden über die Skulpturen, die Architektur, die Vasen“ (S. 65).

Latein Forum

Verein zur Förderung der Unterrichtsdiskussion A-6020 Innsbruck
<http://www.latein-forum.tsn.at>, email: latein-forum@tsn.at

Angesichts dieses platten Utilitarismus ist es nur konsequent, dass er auch das Erlernen von Französisch für eine „fatale Zeitverschwendung“ (S. 169) hält. Im Kapitel „Die Lingua franca oder Warum Französisch unwichtig ist“ plädiert er überhaupt dafür, alle Sprachen mit Ausnahme von Mandarin, Englisch und Spanisch dem Aussterben zu überantworten. Natürlich könnte man ihm Schopenhauers bekanntes Diktum entgegenhalten (Parerga und Paralipomena § 299): „Die Erlernung mehrerer Sprachen ist nicht allein ein mittelbares, sondern auch ein unmittelbares, tief eingreifendes, geistiges Bildungsmittel. Daher der Ausspruch Karls V.: ‚So viele Sprachen einer kann, so viele Male ist er Mensch.‘ (*Quot linguas quis callet, tot homines valet*).“ Aber wie kann man mit einem Autor argumentieren, der das Verschwinden von Kultursprachen nicht für einen katastrophalen Verlust für die Menschheit hält und der Europas sprachliche und kulturelle Vielfalt (und die eigene Muttersprache) besser heute als morgen zugunsten einer Amerikanisierung und eines „Broken Simple English“ (S. 160) aufgeben möchte?

Natürlich sieht ein radikaler Bildungsverweigerer wie Fuld auch die Mathematik und die Physik als überflüssigen Ballast an (nachzulesen in den Kapiteln „Alles koeffizient? oder Warum man Mathematik nicht braucht“ und „Der Big Bang in der Mikrowelle oder Warum auch Physiker nicht mehr sagen können, was wahr und was falsch ist“). Den höchsten Grad an Zustimmung verdient zweifellos das Kapitel „Günther Jauch und das Weltwissen der Siebenjährigen oder Warum Faktenwissen in die Sackgasse führt“; dass aber gerade die von Fuld gepriesenen Neuen Medien das stupide Faktenwissen überwinden können, darf wohl mit Fug und Recht bezweifelt werden¹⁷.

Wenig überraschend spricht Fuld im Schlusskapitel seines Pamphlets („Die Kultur des Erinnerns oder Warum wir uns von der Vergangenheit verabschieden sollten“) dem Schulfach Geschichte seine Existenzberechtigung ab. Er schlägt vor, „das Fach Geschichte abzuschaffen. Nicht vollständig, aber zum überwiegenden Teil. Nur noch die deutsche Geschichte seit 1945 sollte als eigenständiger Lerninhalt beibehalten werden“ (S. 267). Bereits im Vorwort (S. 8) hatte Fuld als Credo verkündet: „Wir lernen nichts aus der Vergangenheit, sondern nur aus der Zukunft. ... Dieses Denken in die Zukunft ist wesentlich wichtiger als die Versenkung in die Vergangenheit.“ Mit dieser zeitgeistigen Leerformel bestätigt Fulds „Bildungslüge“ eindrucksvoll die Wahrheit von Fuhrmanns Diagnose des akuten Bildungsnotstandes (S. 227): „Die alte Bildung, die Bildung zum Menschen, zur Person als dem Maß aller Dinge scheint nicht mehr zu existieren, und so bleibt nichts als die Zuflucht zu vagen Allgemeinheiten, in beliebige Räume und in eine unbestimmte Zukunft.“

¹⁷ Hartmut von Hentig, Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Nachdenken über die Neuen Medien und das gar nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit, München / Wien 2002 (= Beltz Tb 115) rät zu wohl dosiertem Computer-Einsatz im Unterricht und warnt gleichzeitig vor überzogenen Erwartungen an die Informations- und Kommunikationstechniken.