

Hentig, Hartmut von
Humanistische Bildung. [Rezension]
Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 6, S. 959-972



Quellenangabe/ Reference:

Hentig, Hartmut von: Humanistische Bildung. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 6, S. 959-972 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-38696 - DOI: 10.25656/01:3869

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-38696>

<https://doi.org/10.25656/01:3869>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Organisationstheorie und Bildungsinstitutionen

<i>Wolfgang Schönig</i> Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung	815
<i>Christine Schaefers</i> Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen	835
<i>Harm Kuper</i> Entscheidungsstrukturen in Schulen. Eine differenzielle Analyse der Schulorganisation	856
<i>Thomas Kurtz</i> Weiterbildung zwischen Beruf und Betrieb. Zum Verhältnis von Person, Organisation und Wissen	879
 <i>Allgemeiner Teil</i>	
<i>Ulrike Popp</i> „Sozialisation“ – substantieller Begriff oder anachronistische Metapher?	898
<i>Wolfgang Seitter</i> Erwachsenenpädagogische Ethnographie oder die Annäherung der Erwachsenenbildung an ihre Teilnehmer	918

<i>Heike Diefenbach/Michael Klein</i> „Bringing Boys Back In“. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse	938
 <i>Diskussion</i>	
<i>Hartmut von Hentig</i> Humanistische Bildung (Zu Manfred Fuhrmann: Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II.)	959
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Ernst Peter Fischer: Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte	973
<i>Horst Rumpf</i> Marga Bayerwaltes: Große Pause! Nachdenken über Schule	000
<i>Theodor Schulze</i> Friedrich Schleiermacher: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe	000
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	986

Content

Topic: Organization Theory and Educational Institutions

<i>Wolfgang Schönig</i> The School's Organizational Culture as a Key Concept of School Development	815
<i>Christine Schaefers</i> Sociological Neo-Institutionalism. An organization-theoretical perspective applied to the analysis of and research on school organization	835
<i>Harm Kuper</i> Decision-Structures in Schools. A differential analysis of school organization	856
<i>Thomas Kurtz</i> Further Education Between Occupation and Company. On The Relationship between the individual, the organization, and knowledge	879
 <i>Articles</i>	
<i>Ulrike Popp</i> „Socialization“ – Fundamental Concept or Anachronistic Metaphor?	898
<i>Wolfgang Seitter</i> Adult educational ethnography or the approximation of adult education to its participants	918
<i>Heike Diefenbach/Michael Klein</i> “Bringing Boys Back In”. Social inequality between the sexes in the educational system to the disadvantage of boys as illustrated by graduation from secondary schools	938

Discussion

Hartmut von Hentig

Liberal Education (On Manfred Fuhrmann's book
„Latein und Europa“) 959

Book Reviews 973

New Books 986

Hartmut von Hentig

Humanistische Bildung¹

Wie rezensiert man ein ‚gelungenes‘ Buch? Dass dies keine rhetorische, also entbehrliche Frage ist, wird an der nahe liegenden Antwort ersichtlich: indem man zeigt, was ihm gelingt und, im gegebenen Fall, dass dieses Gelingen wichtig ist. Die verständige Antwort enthüllt alsbald den Pferdefuß der Frage: ‚Gelingen‘ ist etwas mit Blick auf eine Absicht – zuallererst auf die des Autors, dann derer, an die er sich wendet, und schließlich anderer, mit denen sein Werk konkurriert.

Was macht der Rezensent, wenn er die Absicht des Autors nicht kennt, weil dieser sie nicht mitteilt, sondern nur seinen Gegenstand? Darf der Rezensent dann seine eigene Erwartung zum Maß nehmen – sein mitgebrachtes Interesse, sein Lesevergnügen, seinen Gebrauch des Buchs, seine Zustimmung zu den erzeugten Wirkungen? Er muss es wohl. Denn die Crux ist, dass der Autor zwar eine „Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II.“ geschrieben hat, aber nicht einfach eine handlichere, modernere, neuere Quellen nutzende als die Friedrich Paulsens (an die sie sich mit dieser Formulierung bekennerrisch anlehnt) oder eine allgemeinere als Fritz Blättners („Das Gymnasium – Aufgaben der höheren Schule in Geschichte und Gegenwart“, 1960) oder eine speziellere als die von Theodor Ballauff und Klaus Schaller („Pädagogik – Eine Geschichte der Bildung und Erziehung“, 1969 bis 1973) oder eine durch den Ausblick auf „Europa“ entweder historisch oder politisch (das muss sich noch zeigen) ausgezeichnete. Das hat Fuhrmann zwar auch alles getan, in erster Linie jedoch hat er ein Epitaph errichtet. Er trauert – in diesem Buch eindrücklicher, weil unausdrücklicher als in seinen anderen Schriften zum Thema – um das humanistische Gymnasium, dessen endgültiges Sterben er mit dem Jahr 1900 beginnen sieht. Genau ein Jahrhundert später singt er ihm den großen Abgesang.

Nun ist Trauer keine ‚Absicht‘, aber ich unterstelle Fuhrmann den Wunsch, seine Trauer mit den Betroffenen und Kundigen zu teilen. Die anderen nur Neugierigen werden eine zugleich schlanke und gehaltvolle Ge-

1 Zu dem Buch von Manfred Fuhrmann: *Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II.* Köln: DuMont Buchverlag 2001. 248 S., € 32,80.

schichte des Lateinunterrichts lesen und ihm – am Schluss – verübeln, dass er sie unvollendet lässt. Er begründet dies im Nachwort, und so fängt diese Rezension mit dem Ende der 250 Seiten langen Geschichte an: Die Dezember-Konferenz des Jahres 1892 und die Juni-Konferenz der Jahrhundertwende – mit ihrer Gleichstellung von Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule und mit einer drastischen Veränderung der Studentafel – nennt Fuhrmann die „Mark- und Grenzsteine der Geschichte des deutschen Gymnasiums“ (S. 217). Dies, fährt er fort, sei auch der Grund dafür, dass seine Darstellung hier ende: Was dieser Einrichtung im 20. Jahrhundert widerfuhr, sei nur in einem eigenen Buch und jedenfalls nicht mehr von einem Latinisten darstellbar. Er hatte im Vorwort die lateinische Sprache als die *aurea catena* der europäischen Bildung bezeichnet (S. 7) und seinem Buch darum den Titel „Latein und Europa“ gegeben. Der Gegenstand aber war die Bildung, zu der Latein (im Frühmittelalter zunächst ein „internationales Verständigungsmittel in West- und Mitteleuropa“) „stets in dienender Funktion, um der christlichen Religion, um des Griechenglaubens willen“ stand (S. 10).

Nun fragt der Leser zurück: Wieso meint Fuhrmann, der sich in diesem Buch der großen pädagogischen Fragen – der Anlässe, der Leitgedanken und Probleme der Schule – angenommen hat und in einem unmittelbar darauf erschienenen Buch mit dem Titel „Bildung – Europas kulturelle Identität“ (2002) tapfer in die „gegenwärtige Situation“ vordringt, ja unbefangen den Paradigmenwechsel von Gerhard Schulzes „Kultursoziologie der Gegenwart“ (1992) mitvollzieht und sich der Erörterung von Phänomenen wie „Erlebnisgesellschaft“ und „Trivialekultur“, Nivellierung und Vermassung, Distinktionsbedürfnis und Randgruppen, Selbstverwirklichung und Zunahme der Freizeit, Oberstufenreform und „Definitionsagenturen“ unterzieht – wieso meint dieser, nicht auch über das heutige Gymnasium schreiben und urteilen zu können? Er vermöchte es doch nach dem Maß der Geschichte dieser Einrichtung; er könnte den Sinn von „Bildung als sich bilden“ an den großen Geistern und großen Herausforderern wieder ins Spiel bringen; er dürfte eine tausendjährige Tradition der Selbstreflexion gegen die Überwucherung unserer Bildungseinrichtungen durch Ausbildungs-, Berechtigungs-, Kosten- und Standortfragen einsetzen. Deren auch wichtige Erörterung hilft uns jedenfalls nicht bei der Wahrung unserer Entscheidungsfähigkeit über die „Verhältnisse“, die Mittelsysteme, den ‚Gott AHMAZ‘ (Alles Hängt Mit Allem Zusammen). Der Latinist, der eine deutliche Vorstellung davon hat, was Bildung und Kultur sind, dürfte dafür kompetenter sein als die Erziehungswissenschaftler und Bildungsforscher, die auch ein wenig Latein und Griechisch gelernt, aber sich weder die Gedanken des Erasmus über Sprache und Dinge gemacht, noch die Auseinandersetzung zwischen Philantropinisten und Neuhumanisten, noch Friedrich Gedikes Theorie von der notwendigen Fremd-

heit des Bildungsgegenstands kennen gelernt haben, geschweige denn Lehrer heutiger Kinder gewesen sind.

Die Unlust, die Darstellung von beidem: „Latein“ und „Europa“, in die Gegenwart fortzuschreiben, gestehe ich dem Autor zu wie die Trauer, ohne die wir sein schönes Buch nicht hätten. Nicht kann ich – nach dessen Lektüre – seiner Resignation und deren Begründung zustimmen: Eine Geschichte von Theorie und Praxis des Unterrichts im 20. Jahrhundert könne schon bei der Behandlung seines ersten Drittels (also bis zur Zeit des Nationalsozialismus) auf Kategorien wie Neuhumanismus und humanistische Bildung verzichten. Wer eine solche Geschichte schreiben wolle, müsse sich mit Reformpädagogik und mit „einem Bündel von Bestrebungen“ befassen, die „gesellschaftskritisch“ (Fuhrmann denkt an die Jugendbewegung) auf die Schule eingewirkt haben – und „gesellschaftsbewusst“, wie ich hinzufüge (ich denke dabei an die sozio-ökonomische Funktion, die die Schule erkannt und angenommen hat). Er muss in der Tat von vielen Dingen handeln, die er nicht „studiert“ hat: von neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen über die geistige und psychische Entwicklung des Menschen, von technischen Erfindungen, von veränderten Methoden des Lehrens und Lernens, aber auch vom Nationalsozialismus und den zwei Weltkriegen, von vorhandener und von missverständlicher Demokratie, von den Folgen der neuen Medien, von einer höchst komplexen neuen Welt. Das freilich musste Fuhrmann für die voraufgehende Geschichte ja auch: die karolingische Reichsverwaltung; der Aufstieg der italienischen Städte, das neue Bankwesen, der Wandel des Lebens durch die großen Erfindungen und Entdeckungen (Schießpulver, Buchdruck, Amerika); die kopernikanische Wende, der Fall Konstantinopels, die Reformation; der Merkantilismus und das Manchestertum; die Armenschulen und Kinderarbeit; die allgemeine Wehrpflicht; der Nationalismus – diese „Faktoren“ sind ja auch nicht gerade *propria* der Altphilologie, und Fuhrmann hat sich ihnen souverän gestellt.

Dass Theodor Wilhelm ohne die genannten Stichworte (Neuhumanismus und humanistische Bildung) in seinem Buch über die „Pädagogik der Gegenwart“ (1963/1977) auskam, trifft die Sache nicht: Seit dem 19. Jahrhundert ist (leider) amtlich stets von „altsprachlichem Unterricht“ die Rede, von den „Fächern“ Latein und Griechisch, zu denen der Anspruch der humanistischen Bildung verkümmert ist. „Altsprachlicher Unterricht“ bezeichnet dies redlich. Das erledigt die humanistische Bildung im 20. Jahrhundert nicht. Man muss zumindest von ihrem Versagen gegenüber dem Nationalsozialismus reden und Folgerungen daraus ziehen. Eine Idee lebt auch in den Fragen fort, die sie hinterlässt, und in dem Bewusstsein, wie sie hätte wirksam sein können. Ich komme weiter unten darauf zurück.

Fuhrmann erwähnt im Nachwort pflichtschuldig und kurz Werner Jaegers Dritten Humanismus: Dessen in der „Paideia“ (1934) unternommene Bemühung um eine Erneuerung unseres Bildungswesens durch den Erziehungsgedanken der Griechen sei eine „interne Angelegenheit“ der noch vom Neuhumanismus Geprägten geblieben. (War dieser Neuhumanismus selber – im nachgoetheschen 19. Jahrhundert – je mehr als die Vorliebe und Hoffnung einer winzigen Minderheit?). Hitler habe mehr auf das Trennende dieser Bewegung als auf das Verbindende gesehen und habe ihre Angebote abgelehnt. Was das Verbindende war, deutet Fuhrmann an: Der Dritte Humanismus sei elitär und antidemokratisch gewesen. Auch über das Trennende fallen zwei Worte: Die Anhänger W. Jaegers hätten nichts von Rasse gewusst und seien den Nationalsozialisten zu „liberalistisch“ gewesen. Fuhrmann hätte hinzufügen können: Was sie miteinander teilten, blieb ihnen im Wesentlichen selber verborgen – beide waren ungenau, schwärmerisch, zur Analyse unbegabt; ihre Sprache war verquast. Der Dritte Humanismus hatte ein priesterliches Verhältnis zur griechischen Antike, zu ihren „unbegreiflich hohen Werken“ (W. Jaeger: „Humanistische Reden und Vorträge“, 1937, S. 15), zu ihrer überzeitlichen Größe; er zweifelte an den positiven Wissenschaften, an Fortschritt und Historismus, an Technik und „bloßer Verstandeserkenntnis“ (ebd., S. 67), also an der Moderne überhaupt, und hat sich damit selber aus der Auseinandersetzung über deren Kernfragen ausgeklinkt.

Die Nationalsozialisten machten die Griechen zu Deutschen (wie schon vorher Johann Gottfried Herder, Wilhelm von Humboldt, Friedrich Schlegel, S. 126) und vollends die so genannte Restaurationszeit. Fuhrmann zitiert Wilhelm Heinrich von Riehl, der von seiner Schulzeit in den Dreißigerjahren des 19. Jahrhunderts schrieb: „Wir sahen Griechenland als unsere zweite Heimat an [...]. Ja, wir glaubten, dass das alte Griechenland eigentlich zu Deutschland gehöre.“ (S. 164) Das haben wir hundert Jahre später – Hölderlins *Hyperion* lesend – auch noch geglaubt!

Fuhrmanns Zusammenfassung des Weiteren lässt sich seinerseits so zusammenfassen: Nach dem Zweiten Weltkrieg erlebt die „humanistische Bildung“ in Westdeutschland eine kurze Scheinblüte; in Ostdeutschland wird sie „von Staats wegen bis auf minimale Reste ausgemerzt“ (S. 220). Dann verschwindet das Griechische aufgrund der Oberstufen-Reform von 1970/1972 und 1993 („Strukturplan“ des Deutschen Bildungsrates und „Bildungsgesamtplan“ der Bund-Länder-Kommission), und Latein „reduziert sich [...] auf das Minimum des für das Latinum Erforderlichen“. Dies sei der endgültige „Abschied von der klassischen deutschen Bildungsidee“. An die Stelle von „Person“, „Geist“ und „Kultur“ träten fortan „Gesellschaft“, „Einkommen“ und „soziale Gerechtigkeit“. Aus dem „geistigen Prozess“ werde ein „gesamtökonomischer Produktionsfaktor“ – und Fuhrmanns sachlich-klare Sprache

wird elegisch: „Dieses Ende einer mehr als tausendjährigen Bildungstradition [...] klingt düster“. „Die alten Sprachen haben [...] allenfalls noch den Status von gesunkenem Kulturgut, das in alten Inschriften, in geflügelten Worten und in wissenschaftlichen Terminologien sein fremdartiges Wesen treibt“. „Die Schule der Gegenwart ermangelt einer die Realität von vornherein ordnenden Orientierung, sie ermangelt einer Kraft, die das Vielerlei des Wissens durchdringt und zur Einheit bildet.“ Und: „Hier hilft auch die jetzt beliebte Berufung auf Europa nicht viel weiter [...]“ (S. 221f.), womit Fuhrmann auch sein Thema aufgibt. Das in ihm beschworene „Europa“ musste doch vor allem das im Entstehen begriffene meinen, wenn es in dem Buch um den „gelehrten Unterricht in Deutschland“ ging. Nun wird auch seinen auf den ersten achtzig Seiten des Buches so überzeugend geschilderten gemeinsamen Geschicken und Gedanken nichts mehr zugetraut.

Fuhrmanns Darstellung von diesen, vor allem aber die Darstellung des „Schulwesens im Zeitalter der Aufklärung“ und das bei weitem umfangreichste Kapitel „Das humanistische Gymnasium des 19. Jahrhunderts“ haben in mir das Gegenteil der hier vollzogenen Kapitulation ausgelöst. Die wunderbare Ernüchterung, mit der Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff in seiner Prorektoratsrede „Philologie und Schulreform“ (1. Juni 1892) dem Selbstbetrug der Humanisten im Gymnasium und in der Altertumswissenschaft zusetzte („den Schleier“ zerriss, wie Fuhrmann schreibt), hat dieser noch mit guten Gründen relativiert. Ich bin geneigt, sie zu steigern, zu radikalieren: Die großen Grundgedanken der humanistischen Bildung sind in der Schule nie verwirklicht worden. Auch im 19. Jahrhundert haben die wenigsten Lehrer sie ernstlich (und das heißt: nach einer humanistischen Bildungstheorie und Didaktik) gelehrt; die allerwenigsten Schüler haben sie je erfahren. Hätten die Neuhumanisten nicht nur für die griechische Kunst, den lateinischen Satzbau, die (höchst unterschiedlichen) Ideale der Alten geschwärmt und sie im Übrigen unter dumpfer Vokabelpaukerey, quälender Dauerübersetzung, hybriden Stilübungen verschüttet, es gäbe wenigstens noch soviel klassische Bildung, wie es christliche gibt – beide bedrängt von Zweifeln, aber eben dadurch auch von Pose und Gedankenlosigkeit gereinigt. Die Schilderung des sich über die Jahrhunderte hinziehenden Kampfes um Kanon und Lehrplan in Fuhrmanns Werk (wie bei seinen Vorgängern) offenbart, dass das Gerangel um Autoren, ihre Klassizität, ihren Schwierigkeitsgrad, ihre Vereinbarkeit mit der herrschenden (christlichen und/oder bürgerlichen) Vorstellung, also die Kategorien des Lehrplans, immer wieder die Kategorien der Bildung verdrängt haben: die, sagen wir, hundert großen Geschichten (sie sind fast alle bei Ovid versammelt, oft aber anderwärts bedeutender und packender zu haben), die hundert großen Gestalten (von Antigone über Sokrates bis zu Caesar und Mark Aurel), die dreißig großen Lebensmuster (vom *oikos* über die

polis zum Imperium; vom *agon* bis zur kleisthenischen Verfassung; vom *ius civile* bis zum *ius gentium*; von den Penaten bis zum Synkretismus), die zwanzig exemplarischen historischen Ereignisse (vom Peloponnesischen Krieg bis zum Fall Karthagos), die zwanzig großen Leistungen in den bildenden Künsten (von der rotfigurigen attischen Vase über den Parthenon bis zum Pantheon), die je zehn prägenden griechischen und römischen Denkfiguren (von den olympischen Göttern bis zum platonischen *eidos*, von *physis* und *nomos* bis zu *koros*, *hybris*, *ate*, von der aristotelischen Ethik bis zur *clementia Caesaris*, von der Tragödie bis zum *audiatur et altera pars*, von der *civilitas* bis zur *humanitas*), die zwei Dutzend Ärgernisse, Rätsel, Warnungen, die sie uns geben (vom Spartiatentum über die Sklaverei bis zu den Mysterien) – und die zehn Grundübungen in der Sprache. Fuhrmanns Werk löst in mir den Wunsch aus: Es möchte einer wie er, mit seinen Kenntnissen und seiner Leidenschaft, kommen und den Kampf kämpfen, den man zu Beginn des 19. Jahrhunderts schon einmal gekämpft und dann dem Streit um die Stundentafeln, die Klassenarbeiten, die Zensuren und dem Gebaren der Bildung geopfert hat. Er hat mit „Latein und Europa“ – jedenfalls bei mir – mehr vermocht als die ehrgeizigen Vorgänger Heinrich Weinstock („Die Tragödie des Humanismus“, 1953), Friedrich Klingner („Römische Geisteswelt“, 1956), Karl Büchner („Humanitas Romana“, 1957), Richard Heinze („Vom Geist des Römertums“, 1960), Josef Dolch („Lehrplan des Abendlandes“, 1965), Otto Seel („Römertum und Latinität“, 1964), Hans Heusinger („Altsprachlicher Unterricht – Quellen zur Unterrichtslehre“, 1967), Jules Marouzeau („Das Latein“, 1969), Hans Oppermann, Hrsg. („Humanismus“, 1970) – mit Ausnahme von Erich Haag und Eduard Spranger („Der Sinn des altsprachlichen Gymnasiums in der Gegenwart“, 1960) und Uvo Hölschers kurzem „Selbstgespräch über den Humanismus“ (in: „Die Chance des Unbehagens“, 1965).

Hat man Fuhrmanns *récit raisonné* der bedeutenden Entwürfe und Gegenentwürfe zum Latein als Gegenstand und Mittel der Bildung gelesen, hat man an den großen Hoffnungen und Enttäuschungen teilgenommen, die damit verbunden waren, wird man nur widerwillig zu den kleinmütigen Auseinandersetzungen der heutigen Schulbürokraten, Bildungsideologen und Unterrichtsmethodiker zurückkehren.

Da hat man die wiederkehrenden Muster von Kontinuität und Wandel über ein Jahrtausend hinweg verfolgt, von planvoller Gestaltung und widerständigen Verhältnissen, von Sprache als Zuchtmeister des Denkens und Sprache als Hervorbringer oder Überbringer wichtiger Gedanken, von formaler und materialer Bildung, von Wissen und Fertigkeiten, von Aufklärung und Idealisierung, von Stärkung der Persönlichkeit und Zurichtung für den Zweck, von Bildungsgut und Gebrauchswert, von *les anciens et les modernes*, von christlicher, humanistischer, weltbürgerlicher Bildung, von exemplari-

schen Gegenständen und enzyklopädischer Bildung, von Verfremdung und Aneignung – und wünscht sich, dass die gegenwärtig auf Kongressen der Altphilologen und im „Altsprachlichen Unterricht“ wahrnehmbare Renaissance (ein Vierter Humanismus?) sich an den von Fuhrmann so lebhaft vorgeführten Themen nähre.

Da ist man den drei Grundmöglichkeiten wiederbegegnet, die in die Bezeichnung „altsprachlicher Unterricht“ eingegangen sind: (a) die Entwicklung von Sprachbewusstsein bei der Aneignung des Latein, einer „Baukastensprache“; die Anleitung zu intellektueller Aufmerksamkeit und Sorgfalt beim Umgang mit Texten; die Herstellung des gemeinten Sinns und seine Überprüfung durch Lexikon und Grammatik; die Übung in einer der anspruchsvollsten und reizvollsten geistigen Tätigkeiten: der Übersetzung; (b) die Wahrnehmung und Prüfung dessen, was der Mensch denken und tun kann, an dem, was der Mensch gedacht und getan hat, also das Lernen am überschaubaren „Modell“ der Antike – von Hellas und Rom –, wodurch man angeregt wird, sich selbst, die eigenen, geläufigen, unbewussten Verhältnisse zu beurteilen; (c) das Erkennen und Verstehen der ungezählten Elemente unserer europäischen Kultur, die in der Antike ihren Ursprung haben. Man wird mit dieser Distinktion fortan pfleglicher und *strenger* umgehen.

Da hat man – weiter – den permanenten Wechsel mitvollzogen, den Fuhrmann so darstellt, dass man ihn versteht und bejaht. Immer waren es auch Schwächen des Alten – nicht nur neue Umstände! –, die ihn hervorgebracht haben. Fuhrmann stellt auch die Verirrungen und den Verfall des gerühmten Gymnasiums des 19. Jahrhunderts dar: Sie erklären die Klagen und entlasten das Ideal. Hermann Francks Bericht über die Schulerfahrungen seines Sohnes Hugo („Wenn Du dies liest ... Tagebuch für Hugo“, 1997), Hanno Buddenbrooks Leiden, die von Alfred Andersch geschilderten Perversionen („Der Vater eines Mörders“, 1994) hätten das noch rigorosier vollbracht als die von Fuhrmann wiedergegebenen Lehrertypen aus Wilhelm Raabes Roman „Horacker“, aber diese genügen durchaus für den Zweck. Sie alle regen zu Scheidung der vermeidbaren Grausamkeiten und Torheiten von den Makeln, die aus der inhärenten Überforderung des Unternehmens „altsprachlicher Unterricht“ stammen.

Da hat man sich schließlich auch bewusst gemacht, was Fuhrmann uns versagt, wenn er die Anfechtungen, Erkenntnisse und Bemühungen des 20. Jahrhunderts nicht mehr behandelt: zum einen die empirische Überprüfung der „formal bildenden Wirkung“ des Lateinunterrichts durch E.L. Thorndike (1924). Seine Ergebnisse (Latein lehrt Latein, wie Mathematik Mathematik lehrt – beide lehren nicht „the power to think“; gute Schüler wählen Latein, nicht Latein macht sie zu guten Schülern) sind seither abwechselnd bestätigt und bezweifelt und vielfach ergänzt worden. Nach PISA wird man erneut

und genauer prüfen: nicht, ob „Latein“ die behauptete Wirkung tue, sondern welche (allerdings vom Latein nahe gelegte) Methode des Lernens diese Transferleistung ermöglicht. Sodann zum anderen die Bildungstheorie Theodor Wilhelms („Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften“, 1967/1969), die Tübinger Beschlüsse (1951), die „Studienschule“ des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1959), die „Folge 9“ der Empfehlungen und Gutachten eben dieses Gremiums (1965), die in den 60er- und 70er-Jahren mit großer Intensität geführte Debatte um ein „studium generale“ in der gymnasialen Oberstufe, um Kanon, um exemplarische Gegenstände und Verfahren, um die „philosophische Durchdringung des Wissens“, um eine „kategoriale Bildung“ („es geht um ein Wissen, das zur Form und Regel der Auffassung, zur ‚Kategorie‘ von künftiger Erfahrung geworden ist“; Folge 9, S. 28), weiter: die Allgemeinen Lernziele für die Gesamtschule (Gutachten und Studien der Bildungskommission Nr. 12, 1969, S. 13-43) – lauter Bemühungen, eine allgemeine Menschenbildung gegen die „Qualifizierung für X und Y“ zu retten.

Waren die in der Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe von 1972 aufgestellten Prinzipien einer Allgemeinbildung durch Wissenschaft wirklich „das Ende“ des Gymnasiums? Waren nicht sogar die drei Aufgabenfelder ein sinnvoller und aussichtsreicher Versuch, dem Bereich, für den die humanistische Bildung steht – dem sprachlich-literarisch-künstlerischen –, Sicherheit gegen die Überschwemmung des Unterrichts durch Gesellschafts- und Naturwissenschaften zu geben? War das prinzipiell so verschieden von dem, was Wilhelm von Humboldt in seinem Königsberger Schulplan vornahm und was Fuhrmann als „die Konzentration auf drei Bereiche“ zitiert: auf die Mathematik, die alten Sprachen und die Geschichte (S. 145)? Dass man auf der neugestalteten gymnasialen Oberstufe zwischen unterschiedlichen „Füllungen“ dieser Bereiche wählen darf, hat zwei sehr vernünftige Gründe: Man muss das Wählen irgendwann lernen, und man lernt besser, was man aus eigenem Interesse lernt. Vor allem aber verpflichtet diese Maßnahme die einzelnen Fächer, für das Kategoriale der Aufgabenfelder einzustehen und nicht nur ihren jeweiligen Stoff auszuteilen.

Mit anderen Worten: Das 20. Jahrhundert hat auf seine Weise an den von Fuhrmann dargestellten Fragen weitergedacht. Die Gründe für den „Niedergang“ des altsprachlichen Unterrichts und in ihm insbesondere des Latein verlangen nach nüchterner Untersuchung – und die sollte nicht Statistikern, Soziologen und Ökonomen überlassen bleiben, die nur die Hülle des Gegenstandes kennen, nicht diesen selbst.

In meinem 1966 erschienenen Buch „Platonisches Lehren – Probleme der Didaktik dargestellt am Beispiel des altsprachlichen Unterrichts“ habe ich die „Allgemeinbildung als Verständigungsmittel“ in unserer Kultur dargestellt.

Noch immer, denke ich, hat die Idee der humanistischen Bildung eine außerordentliche Chance, dies für die Gegenwart zu leisten. Nach fast einem halben Jahrhundert fühle ich mich durch Fuhrmanns Buch in dieser Zuversicht nicht widerlegt, sondern bestätigt.

Nun hat Fuhrmann sein Buch nicht geschrieben, um dem Latein und dem mit ihm in der Geschichte verbundenen Bildungsgedanken eine neue Zukunft zu bahnen. Unabhängig von dem, was ich seine „Trauer“ genannt habe, muss man „Latein und Europa“ als ein herausragendes Werk der historischen Bildungsforschung lesen. Für diese hat Heinz-Elmar Tenorth vor kurzem (im „Handbuch der Bildungsforschung“, 2002) drei „Paradigmata“ aufgestellt: ein ideengeschichtliches, ein sozialgeschichtliches und ein historisch-vergleichendes. Das Erste umfasst einerseits die noch in meiner Studienzeit geläufige „Geschichte der Pädagogik“ (von wem auch immer), in der die Wechselwirkung von Ideen und Institutionen als erklärbare Abfolge geschildert wurde, oft in der Absicht, einem gewünschten Verlauf Nachdruck zu verleihen, einem missbilligten Verlauf Hemmungen entgegenzusetzen – in Klaus Mollenhauers von Tenorth zitierten Worten: mit der Absicht, die historische Erziehungswirklichkeit als „Steinbruch theoretischer Rechtfertigungen“ zu benutzen. Andererseits werden heute (nach Tenorth) innerhalb des „ideengeschichtlichen“ Paradigmas auch Ideologiekritik, Diskursanalyse, Wissenschaftsforschung getrieben – „zwischen Semantik und Begriffsgeschichte“.

Diesem Typus ist Fuhrmanns Werk vornehmlich zuzuordnen, auch wenn es hier und da sozialgeschichtliche Phänomene in den Blick nimmt. Die bei Friedrich Paulsen *passim* auftauchenden statistischen Befunde zu Studentenzahlen, zur Verwaltungspraxis, zu den „pauperes“, zu Professorengelaltern und Lebensverhältnissen, treten bei Fuhrmann ganz in den Hintergrund. Auch die Fritz Blättners Buch über das Gymnasium auszeichnenden sozialen (also nicht nur sozialgeschichtlichen) Gesichtspunkte („Bildung für wenige“, „Geistige und soziale Herkunft der Gymnasiasten“, „Die gesellschaftliche Geltung des Gymnasiallehrers als Staatsbeamter und Offizier“) kommen bei Fuhrmann allenfalls in Bemerkungen wie „Auch Kaufmanns- und Handwerkerkinder konnten [...] das Lesen und Schreiben nur auf dem Umweg über das Latein lernen“ (S. 16) zur Geltung. Die vergleichende Perspektive (Preußen/Bayern; Pietismus/Aufklärung; Philantropen/Neuhumanisten) wird in die Ideengeschichte absorbiert. Der zeitliche (vertikale) Vergleich hingegen wird ständig und gewinnbringend vorgenommen, jedoch nicht in der von Tenorth hierfür vorgesehenen Funktion der Überprüfung, sondern aus einem in der Zunft vererbten Strukturbedürfnis. Das vorherrschende Muster ist: einstige Größe (Ideal), Verfall, Wiederentdeckung/Wiederherstellung/Erneuerung.

Fuhrmann hat sein Buch sicher auch nicht geschrieben, um den Besonderheiten eines bestimmten wissenschaftstheoretischen Paradigmas zu genügen. Er hat „die Inhalte und Zwecke und damit die überragende Bedeutung des Lateinunterrichts in gebührender und den (historischen) Realitäten entsprechender Weise darzustellen versucht“, also gleichsam „das Herzstück des gymnasialen Unterrichts [...] von innen vorgeführt“ (S. 9). Die auch von mir eingeforderte Analyse der gesellschaftlichen Funktion von beidem: dem Bildungsgegenstand Latein und der Einrichtung, die sich seiner bedient, hält Fuhrmann für „peripher“, zumal wenn sie eine Auffassung austrägt, die in ihnen „nur Instrumente des Klassenkampfes und Vehikel zur Erzeugung von Klassenschranken“ sieht (ebd.). Kann Fuhrmann den Leser von seinem Gegenstand, also von der „Bedeutung des Lateinunterrichts“ aus dieser geistesgeschichtlichen Quarantäne, aus dieser esoterischen Sicht heraus überzeugen? Ja, er kann es! Und dies nicht, *obwohl* er den Neuhumanismus für eine „schöne Illusion“ hält, die „früher oder später zerbrechen musste“ (ebd.), sondern *weil* er sich als „Anhänger einer verlorenen Sache zu erkennen gibt“, wie Thomas Steinfeld in seiner Besprechung von Fuhrmanns Buch „Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters“ (1999) schrieb (FAZ, 2.11.1999). Er kann es, mit anderen Worten, weil er geschichtlich denkt; die überzeitliche Bildungsidee hat er verzeitlicht; jeder ihrer Epochen hat er ihren Eigen-sinn gelassen und den der nächsten daraus entwickelt.

So etwas lässt sich in einer Besprechung nicht nachzeichnen – es käme einer Paraphrasierung des ganzen Buches gleich. Aber ich kann die Mittel nennen, deren er sich bedient, und einige geglückte Einteilungen, einige charakteristische Urteile, einige wirksame Formulierungen und Zitate – und eine Reihe interessanter „Funde“.

Fuhrmann bedient sich hauptsächlich zweier Ordnungsmittel: erstens der Chronologie und zweitens der Lebens- oder Werkgeschichte wichtiger oder typischer Träger der meist dialektischen Entwicklung. Besonders auffällig und befriedigend sind die Beschreibungen des Erasmus, des Johannes Sturm, Hermann Franckes, Matthias Gessners, Friedrich August Wolfs, Wilhelm von Humboldts. An sie knüpft er seine einprägsamen Urteile – beispielsweise: „Thiersch hatte im Jahre 1829 einen Lehrplan von kühner Einseitigkeit vorgelegt [...]“ (S. 158). „Der preußische Lehrplan war mit einem quantitativen Mangel behaftet, der bayerische mit einem qualitativen“ (ebd.). Auf diese Weise halten sich Sachkritik und Personenkritik oft gegenseitig in der Schwebe: Wilhelm von Humboldt bekenne sich zu „jenen klassizistischen Glaubenssätzen, auf denen das Bildungswesen des 19. (sic) Jahrhunderts beruhte: zu den Dogmen von der Originalität der griechischen Kultur, von der organischen Entfaltung der griechischen Volksindividualität und der Idealität des griechischen Charakters“ (S. 141). Man spürt Fuhrmanns vorsichtige Distan-

zierung von „jener eigentümlichen Mischung aus Griechenlandbewunderung und kulturellem Nationalstolz“, die das humanistische Gymnasium im zweiten und dritten Drittel des Jahrhunderts hervorbrachte. Man spürt es auch, wenn er „darstellt“, wie das Gymnasium an seinem humanistischen Auftrag festhielt, als die Universität sich schon einer detailversessenen Forschung hingab (S. 193). Die Regel ist solche Vorsicht bei Fuhrmann nicht. Seine Sachkenntnis erlaubt ihm, klare Schneisen zu schlagen und Durchblick mit einem Satz zu schaffen, wo andere seitenlang beschreiben und begründen: „Die christliche Religion hatte Europa ein Jahrtausend lang der Mühe enthoben, nach einer Zielbestimmung und Sinnggebung der Bildungsinstitutionen zu fragen“ (S. 120). Aufklärung und nationalstaatliches Denken schieben die Autorität der Religion beiseite – und in dieses Vakuum wächst der Neuhumanismus mit seinem Griechenglauben.

Im Wortsinn erhellend, d.i. Licht in die Materie bringend, sind seine Einteilungen. Das gilt zunächst für die großen Kapitelüberschriften: Das Schulwesen des Mittelalters/Die Lateinschule der frühen Neuzeit/Das Schulwesen im Zeitalter der Aufklärung/Das humanistische Gymnasium im Zeitalter der Aufklärung, ein Kapitel, in dem eine Ära des Neuhumanismus und eine der Altertumskunde unterschieden werden. Sie markieren so etwas wie Horizonte, innerhalb derer eine Entwicklung des Lateinunterrichts beobachtet wird. Man vergleiche dies mit Fritz Blättners Einteilung nach Jahrhunderten oder mit Albert Rebles Einteilung nach allgemeinen kulturgeschichtlichen Epochen: Christentum und Mittelalter/Renaissance, Reformation und Gegenreformation/Das Jahrhundert des Barock/Die Aufklärung/Die klassisch-idealistische Epoche/Das Zeitalter der Industrialisierung. Innerhalb des ersten Kapitels teilt Fuhrmann nach „klassischer Latinität“, „Latinität der Kirchenväter“ und „scholastischer Latinität des Hochmittelalters“ ein, also nach den Merkmalen seines besonderen Gegenstandes. Die *media aetas* konnte ihren Namen erst aus dem Blick der Renaissance bekommen und wird bei Fuhrmann unter diesem Gesichtspunkt dargestellt.

Wer treffende (nicht nur treffliche) Zitate und Formulierungen sammelt, wird durch Fuhrmann gut bedient, wobei er so höflich ist, die lateinischen stets zu übersetzen: *litera sordescit, logica sola placet*, „die Literatur verkommt, nur noch die Logik findet Anklang“ – so antwortet Johannes von Salisbury auf den Kult der scholastischen Spitzfindigkeiten (S. 28). Ich lege mir sein Spottgedicht schon für die Nach-PISA-Epoche zurecht. LER-Gegner können sich umgekehrt an Johannes Sturms *sapiens atque eloquens pietas*, „die sachkundige wie wortgewandte Frömmigkeit“ halten (S. 57). Die Tatsache, dass Friedrich II. von Preußen, den man getrost einen eingefleischten Realisten nennen darf, seinen höheren Bildungsanstalten zu wissen gab: „Lateinisch müssen die jungen Leute auch absolut lernen, davon gehe Ich nicht ab; es

muss darauf raffiniert werden, auf die leichteste und beste Methode, es den jungen Leuten am besten beizubringen“ (S. 110), könnte die eingeschüchterte Zunft noch heute ermutigen. Nimmt man die Äußerung Friedrich Gedikes, des Rektors des Friedrichwerderschen Gymnasiums, hinzu: es sei gerade die Fremdheit der Griechen und Römer – die Versetzung in andere Zeiten und Räume –, die bilde (S. 112), dann hat man schon eine moderne Theorie des Lateinunterrichts beisammen.

Indem Fuhrmann zusammenfasst, auswählt, auslässt, sich also, wo Friedrich Paulsen 1470 Seiten braucht, mit 222 Seiten begnügt, treten bestimmte Linien und Figuren deutlicher hervor und mit ihnen auch manche Einzelheit. Man ist Fuhrmann dankbar für die größere Ausführlichkeit, mit der er die Ansichten von Enea Silvio de Piccolomini, Rudolf Agricola, Hegius von Deventer wiedergibt und vollends die des Erasmus, denn wer hat schon seine wunderbaren pädagogischen Abhandlungen gelesen: „De ratione studii ac legendi interpretandique auctores“ oder „De pueris statim ac liberaliter instituendis“? In dieser Schrift aus dem Jahre 1529 wird die Meinung vertreten, die Unterweisung im Latein habe zu beginnen, sobald das Kind seine eigene Sprache sprechen könne. Und in der „ratio studii“ heißt es „ohne *verba* keine *res*“: Die Kenntnis der Wörter sei früher, die der Sache wichtiger (S. 40), eine Maxime, die Comenius hundert Jahre später umkehrt: Die Sache gehe dem Wort voraus (S. 80). Das frühe Sprechen in der „Bildungssprache“ ohne Bildung zeitigte einerseits einen Vorgänger unseres ‚Lübke-Englisch‘: *Ego libenter audio, quando tibi bene vadit* (ich höre gern, dass es dir gut geht) (S. 41), andererseits die Karikatur humanistischer Bildung, von der Thomas Platter in seiner Lebensbeschreibung berichtet (sie fehlt leider bei Fuhrmann): „Das weiß ich, hätte es mein Leben gegolten, ich hätte nicht ein *nomen primae declinationis* deklinieren können, und doch konnte ich den Donat auf dem Nägelein auswendig.“ („Lebensbeschreibung“, hrsg. von Otto Fischer, München 1911, S. 60) Thomas Platter war damals 18 Jahre alt und gerade ein Jahr lang bei Pater Myconius *custos* gewesen.

Als der Adel die Bildung entdeckte und Ritterakademien gegründet wurden, lernte man die Wirklichkeit ohne Latein zu bewältigen. Die Bildung des *honnête homme* war „ganzheitlich“: Reiten, Fechten, Tanzen, Ernst- und Spaßfeuerwerk, Zeichnen, Ökonomie, Staatswissenschaft – und Französisch. Ich hebe das hervor, weil man daran sieht, wie schon im 17. Jahrhundert das Latein gründlich angefochten und gefährdet war – gründlicher als im 20. Jahrhundert, das noch den Respekt vor historischer Bildung in sich trug.

Dass auch die höfische Bildung auf das Latein nicht verzichten konnte, hing damit zusammen, dass die Wissenschaften noch nicht zu den Nationalsprachen übergegangen waren. Umgekehrt haben die Franckeschen Anstalten in Halle das Französisch eingeführt, um mit den Ritterakademien konkurrie-

ren zu können (S. 90). Als das Vernacular sich in der Diplomatie, der staatlichen Verwaltung und den Wissenschaften durchsetzte, musste das Latein eine andere, ganz *neue* Begründung als Schulgegenstand erhalten – und erhielt sie nicht bis zum 19. Jahrhundert, für das Fuhrmann die abgelehnten gesellschaftlichen Beweggründe und Ursachen doch gelten lassen muss.

Rousseau, dem er mit Recht viel Platz einräumt, weil mit ihm die Pädagogik vom Kind aus zu denken beginnt, hat vernichtend über den Lateinunterricht geurteilt. Fuhrmann, der diese Kritik sicher kennt, hat es vorgezogen, Ernst Christian Trapp zu zitieren, der Latein auch lieber gänzlich abgeschafft hätte, es aber um der späteren Studien willen „in einem den Vorurteilen entsprechenden Umfang“ weiterzuführen beschloss (S. 106). Der Neuhumanist und „Zentralstudienrat“ (diesen Titel dürfte man bald wieder einführen wollen) Friedrich Immanuel Niethammer übernahm gern die von Ernst August Evers geprägte Hassformel für das Bildungsprinzip der Philantropisten: „Animalität“ (S. 114). Bei dieser Gelegenheit lässt uns Fuhrmann wissen, dass das Wort „Humanismus“ zuerst von Niethammer verwendet worden sei; bis dahin habe man nur „Humanität“ und „Humanisten“ gekannt. Man war, wenn man Partei nahm, seiner Sache auf beiden Seiten damals offenbar ganz sicher: Wusste Friedrich August Wolf, dass „ja auf den berühmtesten Universitäten nicht drei Gelehrte“ wirklich Latein sprechen konnten (S. 150), so beklagten andere, darunter auch ein einflussreicher Arzt, dass Schüler und Lehrer durch die vorgeschriebenen Anforderungen „überbürdet“ seien (S. 157) – mit der Folge, dass ein so genanntes Blaues Buch den Stundenplan neu regelte. Und nun staune man: In diesem war Latein mit zehn Wochenstunden angesetzt – eine Steigerung, nicht Verminderung, gegenüber der noch von Humboldt in Auftrag gegebenen Stundentafel aus dem Jahre 1816, auf der Latein mit 8 Wochenstunden vertreten war, freilich auf 10 statt auf 9 Jahre verteilt.

Diese Stundentafeln gehören zu den erstaunlichsten Mitteilungen schon des alten Paulsen. Fuhrmann tut recht, sie erneut wiederzugeben, macht doch nichts auf einen Blick so klar, dass ein humanistisches Gymnasium am Anfang des 19. Jahrhunderts nicht mehr viel mit einem altsprachlichen Gymnasium des ausgehenden 20. Jahrhunderts gemein haben kann: 1816 standen im Lateinunterricht 78 Wochenstunden und im Griechischunterricht 45 Wochenstunden zur Verfügung (daneben 30 Wochenstunden Mathematik, 44 Wochenstunden Deutsch, 30 Wochenstunden Geschichte und Geographie, 20 Wochenstunden Naturwissenschaften, 20 Wochenstunden Religion und 20 Wochenstunden Zeichnen – diese nur bis zur Tertia). Von den Primanern durfte also mit einigem Grund erwartet werden, dass sie Cicero und Horaz „lesen“ konnten, nicht nur mühselig in schlechtes Deutsch übersetzen. Noch 1850 behauptete sich Latein mit 77 Wochenstunden und Griechisch mit

40 Wochenstunden als der Kern der gymnasialen Bildung. Im „Biberacher Modell“ von 1997 sind davon 30 Wochenstunden übrig geblieben.

Hochinteressant (und so noch nicht bei Paulsen zu lesen) sind die Beispiele dafür, wie im Kaiserreich die alten Sprachen zur politischen Bildung herangezogen wurden: Die Demokratie des Perikles war eine verschleierte Monarchie; das römische Imperium erwies sich als ein Segen für die ihm unterworfenen Teile der Erde; Alexander war zu verherrlichen, Demosthenes zu verachten (S. 169). Wie willig sich doch die Stoffe manipulieren lassen – trotz der wissenschaftlichen Ausbildung der Gymnasiallehrer an der Universität! Paulsen meinte, Lehrer- und Gelehrtenbildung schlossen sich nicht aus: Die Lehrer blieben auch im Schuldienst „Forscher“ ihres Gegenstandes – aber waren sie auch zu Lehrern ihrer Schüler geworden? Fuhrmann, der Paulsen in dieser Frage Recht gibt, nimmt mir die Zweifel nicht. Natürlich muss der Lateinlehrer wie der Griechischlehrer an der Universität ausgebildet werden – wo sonst könnte er seine „Sache“ lernen! Aber seinen Beruf lernt er dort noch immer nicht richtig, ja, er nimmt dort jahrelang die Attitüden des Philologen und Historikers an und eben nicht die des Humanisten und Pädagogen; noch immer herrschen sprachwissenschaftliche Quisquilien, klassische Latinität und unnütze Realien vor; nur hier und da ordnet spät ein Seminarleiter die Vorstellung der Nachwuchslehrerinnen und -lehrer um den Gedanken der Bildung „am Modell der Antike“ und macht nicht den „Kanon“ der Autoren, ihren Wortschatz und ihren Schreibstil zur Leitlinie des so kümmerlich ausgestatteten Unterrichts.

Würden die jungen Lateinlehrerinnen und -lehrer Fuhrmanns Buch lesen, sie legten sich selbst andere Maßstäbe zurecht. Die Idee der humanistischen Bildung ist *nicht* mit dem Schicksal des humanistischen Gymnasiums und seiner Stundentafel besiegelt. Die Erneuerung könnte ihr aus der Erinnerung zukommen, die Manfred Fuhrmann so überzeugend aufgefrischt hat – und in einer modernen Unterrichtspraxis, die es freilich noch zu lernen gilt.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hartmut von Hentig, Kurfürstendamm 214, Gartenhaus lks. III, 10719 Berlin.