

„Wer hat dieses Buch genehmigt?“
Solipsismus und moralischer Relativismus durch Kulturkompetenz
Das Latein-Lehrwerk VIVA von Vandenhoeck und Ruprecht¹
 von Werner Fenger, Xanten

Die erste Lektion im Lehrbuch VIVA von *Vandenhoeck und Ruprecht* handelt von einem störrischen Ziegenbock. Sklave Gallus, der in den Diensten der *Selicii* steht, bemüht sich vergebens, das ungehorsame Tier vom Fleck zu bewegen: Der Ziegenbock – *nomen est omen* – bleibt bockig. „Immer Ärger mit dem lieben Vieh“ lautet die passende Überschrift zu dieser Lektion. In der zweiten Lektion („Und er bewegt sich doch“) gelingt es den Kindern des Hauses, Gaia, Marcus und Paulla, das Tier mit Futter zu locken: Problem gelöst! Weil der Sklave Gallus sich aber in dieser Sache als untauglich erwiesen hat, beschließt die Hausherrin Aurelia, eine neue Sklavin zu kaufen. Und so – wir sind inzwischen in der dritten Lektion – begeben sich der Senator, seine Ehefrau und die Kinder auf den Sklavenmarkt. Während der Hausherr eine *hübsche* Sklavin bevorzugt, besteht seine Frau auf einer *tüchtigen* Sklavin. Der Senator setzt sich schließlich über die Wünsche seiner Gattin hinweg: Unbemerkt gelingt ihm der Kauf eines attraktiven, jungen Mädchens, das zusammen mit anderen Sklaven halbnackt auf einem Podest angeboten wird. Der Händler zieht, die Peitsche in der Hand, das weinende Mädchen brutal herunter, um es dem wartenden Senator zu übergeben; der ist ebenso wie sein Sohn Marcus über den Kauf sichtlich erfreut. „Überlege dir, aus welchen Gründen Aurelia keine allzu hübsche Sklavin will“, lautet eine der Interpretationsaufgaben zum Text. Er trägt die Überschrift „Augen auf beim Sklavenkauf“, und er ist konzipiert für Fünft- und Sechstklässler.

Auf der Homepage² des Verlages *Vandenhoeck und Ruprecht* finden sich folgende Informationen zu VIVA:

Viva (!) greift das Interesse an der römischen Lebenswelt auf und schafft mit einer Familie tragfähige Identifikationsfiguren (!). Das Besondere dabei ist, dass die Familie nicht in einer Fantasiewelt irgendwann zur Zeit (!) der Römer lebt, sondern in einem konkreten historischen Kontext eingebettet ist. Die Identifikation mit den Familienmitgliedern (!) sorgt dafür (!) das (!!) die anfängliche Motivation konstant auf einem hohen Level bleibt.

Niedlich gezeichnete Figuren in Großformat, handlungsorientiertes und individualisiertes Lernen, bildliche Textvorerschließung, abwechslungsreiche Inhalte, binnendifferenzierende und spielerische Übungen: VIVA weist auf den ersten Blick alle Attribute zeitgemäßen Lateinunterrichts auf. Dennoch – oder vielleicht gerade deshalb – geht die Rechnung dieses Lehrwerks nicht auf. Etwas ist aus den Fugen geraten. Zwischen den ersten beiden Lektionen, in deren Mittelpunkt der ‚dramatische‘ Auftritt des störrischen Ziegenbocks steht – so viel zu den von VIVA angekündigten „tragfähige[n] Identifikationsfiguren“, dem „historischen Kontext“ fern jeder „Fantasiewelt“ –, und der Diskussion des Menschenrechtsproblems in der dritten Lektion liegt die Differenz von Unter- und Überforderung, von Belanglosigkeit und thematischer Überfrachtung, von Kinderspaß und Moralbegründung.

Römische Lebenswelt, Identifikation, Motivation, historischer Kontext: Diese Begriffe verweisen auf das, was im Kernlehrplan als *Kulturkompetenz* bezeichnet wird:

¹ Bartoszek, Datené, Lösch und andere: *VIVA 1. Lehrgang für Latein ab Klasse 5 oder 6*, Göttingen 2012.

² http://www.v-r.de/de/viva_lehrgang_fuer_latein/c-546. Zuletzt abgerufen am 25.1.2016. Die (nicht nur für einen angesehenen Schulbuchverlag) beträchtliche Anzahl an Fehlern auf der offiziellen Internetseite von *Vandenhoeck und Ruprecht* soll im Rahmen dieser Kritik nicht als Argument für die konzeptionelle Nachlässigkeit des Lehrbuchs verwendet werden, obwohl eine solche Verbindung sicher nicht abwegig wäre.

Die Schülerinnen und Schüler können ausgewählte Bereiche des griechisch-römischen Lebens mit der eigenen Welt vergleichen und dadurch Offenheit für andere Kulturen und Leitlinien im Verständnis für die eigene entwickeln. (Kernlehrplan NRW, Frechen 2004, S. 24).

Die VIVA-Autoren setzen die Kulturkompetenz im Konzept des Lehrbuchs besonders konsequent um; umso leichter werden die dem Begriff innewohnenden (oder die interpretatorisch aus ihm gewonnenen – das ist für unsere Kritik unerheblich) Widersprüche sichtbar.

Wir schauen uns dazu die dritte Lektion genauer an. Die Überschrift „Augen auf beim Sklavenkauf“ wirkt zunächst zynisch, scheint jüngere Schüler zu überfordern. Das liegt an der von den Autoren wohl beabsichtigten Übertragung moderner Werbesprache auf die antike ‚Handelsware‘ Mensch – eine Übertragung, die nachdenklich machen soll. Denn zynisch wirkt die Überschrift, genau genommen, nur in einer bestimmten *kulturellen Perspektive*, nämlich einer, in der Menschenrechte gelten. Nimmt man dagegen die Perspektive eines Römers ein (in der die Menschenrechte *nicht* gelten), verliert die Überschrift ihre zynische Konnotation und beschreibt nichts weiter als die Alltagsnormalität auf einem römischen Sklavenmarkt. In der Überschrift steckt also bereits das pädagogische Movens, sich der unbewusst normierenden Sicht – der Kernlehrplan fordert ja *Offenheit für andere Kulturen* – seiner eigenen kulturellen Gegebenheiten bewusst zu werden und sie zu relativieren. Provokation, harte Realität, Augenzwinkern: Diese in der Überschrift enthaltene bunte Mischung bekommt durch die Aufforderung zum Perspektivwechsel einen plausiblen Zusammenhang. Nimm zur Kenntnis und akzeptiere, dass die Römer mit Sklaven gehandelt haben wie wir heute mit Waren, sonst verstehst du sie nicht – darauf sollen wir aufmerksam gemacht werden. Nach Einnahme der römischen Perspektive verliert die Überschrift ihre Brisanz, der erste Schritt zur Kulturkompetenz ist vollzogen.

Wie geht ein Perspektivwechsel genau vor sich? Die Interpretationsaufgaben zu den Lektionstexten geben die Antwort. Zum Überschreiten der eigenen Perspektive ist es zunächst erforderlich, sich emotional in die Lage von Personen der fremden Kultur zu versetzen. „Überlege, warum Aurelia keine allzu hübsche Sklavin will“; „Lest den Text mit verteilten Rollen und versucht dabei, den Charakter der Personen und ihre Gefühle wiederzugeben“ (beide Lektion 3); „Du bist Marcus oder Paulla. Schreibe einen kurzen Tagebucheintrag über deine Erlebnisse bei den Opferfeierlichkeiten“ (Lektion 4), „Beschreibe die Gefühle von Marcus und Gaia und belege sie am Text“ (Lektion 5), „Versetze dich in Marcus oder Gallus und erzähle von den Eindrücken in der Subura“ (Lektion 7), „Spielt die Szene möglichst ausdrucksstark in der Klasse nach“ (Lektion 10) und dergl. mehr. Die Schüler versetzen sich in die Protagonisten, identifizieren sich emotional mit ihnen und erleben in dieser Weise die römische Kultur gewissermaßen aus der Innenperspektive.

Tun wir es den Schülern gleich und gehen wir mit den *Selicii* auf den Sklavenmarkt! Was empfindet der Senator? – Er empfindet Freude! Wie empfindet Aurelia? – Sie ist enttäuscht, weil ihr Mann sie übergeben hat, und sie ist eifersüchtig! Wie fühlt sich Marcus? – Er empfindet Spannung und Schadenfreude angesichts der zu erwartenden Diskussionen seiner Eltern! Wie empfindet Asia (das Sklavenmädchen, das nicht nur ihrer Herrin dienen, sondern auch – was verschwiegen wird, denn so viel Realismus mutet man den Schülern dann doch nicht zu – zum Sexualobjekt des Senators werden wird)? – Sie hat natürlich Angst! Freude, Wut, Eifersucht, Enttäuschung, Schadenfreude, Angst: Zur Identifikation mit den Protagonisten müssen die Schüler nichts dazulernen, sie müssen aus ihrer Gefühlspalette lediglich die richtige Empfindung herausgreifen und den Protagonisten zuordnen. Das ist nicht schwer, und es ist übrigens ganz im Sinne individualisierten Lernens, denn Gefühle können ja nur individuell erlebt werden; obendrein zeigt sich Kulturkompetenz an dieser Stelle auch höchst demokratisch, denn über Emotionen verfügt jeder, unabhängig von Begabung und Vorbildung.

Bei der Kompetenzorientierung spricht man gerne von einem Paradigmenwechsel, der darin besteht, dass es weniger auf das Lernen als vielmehr auf das *Können* ankommt. Er ist hier vollzogen; denn zum Erwerb von Kulturkompetenz müssen die Schüler während des Identifikationsprozesses ja nur das tun, was sie bereits *können*: Gefühle empfinden. Die Sprache des Kernlehrplans bildet diesen Paradigmenwechsel ab, indem seine Formulierungen nicht mehr präskriptiv (etwa: „Der Unterricht *soll* ...“), sondern *deskriptiv*

sind („Die Schüler *können*... vergleichen und ... entwickeln“). Er schreibt mit dem im Präsens verwendeten Hilfsverb *können* semantisch nicht *vor*, sondern er *beschreibt*. Die Aufgabe des Lehrers besteht entsprechend darin, den Schüler – ganz im Sinne der sokratischen Mäeutik – dazu zu animieren, hervorzuholen, was er bereits beherrscht. Auf eine einfache Formel gebracht, heißt das: Wer kann, der kann. Der Vorteil ist gleich ein dreifacher: Man umgeht – pädagogischer Aspekt – das für den Lernenden immer anspruchsvolle, bisweilen unangenehme, manchmal auch demotivierende Überwinden einer Lernstufe; zugleich wird – sachlich-inhaltlicher Aspekt – eine Kultur gewissermaßen von innen heraus (und damit überhaupt erst) verstanden; schließlich wird – ökonomischer Aspekt – der Lehrer vom Lehren entbunden und der Schüler aktiviert.

Indes, eine didaktische Theorie, die auf einen Schlag mehrere Grundsatzprobleme zu lösen beansprucht, macht sich verdächtig. Und es bedarf auch keines außergewöhnlichen Scharfsinns, um zu erkennen, dass Kulturkompetenz, im Sinne VIVAs verstanden, nicht als Lösung, sondern als Verursacher einer Reihe von Problemen anzusehen ist, die besorgniserregende Konsequenzen für das Verständnis von Kultur und das Selbstverständnis des Lernenden haben.

Das erste Opfer solcher Kulturkompetenz ist das Kulturverständnis selbst. Wer nämlich auf die anthropologische Konstante einer vagen Emotionalität setzt zur Überbrückung kultureller und historischer Grenzen, ignoriert den von Natur aus einschränkenden und relativierenden Charakter von Emotionen. Individuelles Nachempfinden eignet sich nicht als Methode zur Kulturüberschreitung, denn die Innenperspektive des Anderen – sei es ein Römer oder nur das Gesprächsgegenüber – bleibt im Verborgenen. In Wirklichkeit findet durch emotionale Identifikation keine *Ent*-grenzung, sondern im Gegenteil eine subjektivierende *Be*-grenzung statt. Dazu muss man sich nur der einfachen Tatsache bewusst werden, dass es natürlicherweise immer nur die eigenen Emotionen sind, die empfunden werden, welche dann auf das nachzufühlende Ereignis oder Erlebnis bzw. die Person projiziert werden. Niemand wird ernsthaft annehmen wollen, ein elf- oder zwölfjähriges Mädchen sei auch nur annähernd in der Lage, sich emotional mit einem lüsternen Senator der goldenen Latinität zu identifizieren, oder es könne auf persönliche Erfahrung bei Eheproblemen – übrigens in männlicher und weiblicher Perspektive zugleich – oder sogar beim Sklavenkauf zurückgreifen. Könnte man dies annehmen, dann verstünde der eifrige Leser historischer und historisierender Romane geschichtliche Zusammenhänge besser als jeder um Objektivität bemühte Historiker. Was in VIVA als Verstehensprozess einer fremden Kultur behauptet wird, ist nicht mehr als das Hervorrufen eines Spiegelbilds der biologischen, psychischen, sozialen Situation des Lernenden selbst. „So wie ich mich über mein neues Smartphone freue, so freut sich der Senator über seine neue Sklavin!“ oder „So wie ich mich kürzlich von meiner Freundin im Stich gelassen fühlte, so fühlt sich Aurelia in dieser Situation“: Es ist diese Art von Kulturkompetenz, die dabei erreicht wird – erreicht werden *muss*, will man den Schüler nicht heillos überfordern. Die Kluft zwischen kindlicher Empfindung und römischer Kultur bleibt dabei ebenso groß wie die zwischen der bunten Zeichnung des bössartigen Sklavenhändlers und seinem historischen Original.

Was kommt angesichts solcher Kulturkompetenz an Wissen über römische Kultur bei den Schülern an, mehr noch: Wie soll dieses Wissen von ihnen überhaupt erst gewonnen werden, ohne unendlich vereinfacht, verfälscht, entstellt zu sein? Kulturkompetenz in diesem Sinne fördert gerade keine *Offenheit für andere Kulturen*; sie fördert lediglich einen emotionalen Solipsismus, der als Grundzustand des Menschen ohnehin jederzeit das innere Erleben bestimmt – und damit *Problem*, nicht Lösung für das Erfassen fremder Kulturen ist. Weit entfernt davon, dass Kulturkompetenz den Schülern ein Mittel an die Hand gibt, mit dem sie sich aus dieser Lage befreien können, werden sie durch sie in ihrer Subjektivität noch bestärkt. Die römische Kultur wird also bei weitem nicht real abgebildet (auch einem seriösen Historiker gelingt das nur in Annäherung), sondern wird durch Scheinidentifikation genau zu der „Fantasiewelt“, die man auf der Internetseite des Verlags in Abrede stellt. Man könnte auch sagen: VIVAs Umsetzung von Kulturkompetenz macht aus der römischen Kultur Fantasie, aus Bildung Einbildung.

Dass Kulturkompetenz Kulturverständnis verhindert anstatt es zu ermöglichen, ist ein gravierendes konzeptionelles Problem sowohl des Kernlehrplans als auch des Lehrbuchs; ein weiteres, nicht weniger gravierendes Problem ist die Etablierung eines

Kulturrelativismus. Die von den Verfassern unverstandene Tatsache, dass zwischen emotionaler Akzeptanz (*Offenheit*) und objektiver Bewertung (*Leitlinien*) eine unüberwindbare Kluft liegt, treibt in VIVA seltsame Blüten der Widersprüchlichkeit:

Dass man Menschen kaufen und ihnen grundlegende Menschenrechte vorenthalten kann, finden wir schrecklich. Das antike Gesellschaftssystem beruht aber genau darauf.³

Wollen wir die Geltung von Menschenrechten wirklich von unseren Empfindungen abhängig machen? Sicher, *wir* finden menschenunwürdiges Verhalten heute „schrecklich“; gewiss hätte unser Sextus Selicius Comis im stolzen Bewusstsein seines Römertums aber umgekehrt die Geltung von Menschenrechten, die ja auch seine Sklaven eingeschlossen hätten, „schrecklich“ gefunden (wobei wir, die wir uns soeben emotional in die Lage des Senators versetzt haben, ihn trotz unseres Schreckens jetzt sehr gut verstehen können). Nur können wir ihm nicht mehr argumentativ entgegenreten: Wenn die Geltung von Menschenrechten von Gefühlen abhinge, reichten sie (die Menschenrechte) nur so weit wie unsere Empfindungen - und das ist nicht sehr weit. Wer dieselbe Emotionalität, die soeben relativierend dazu diente, die römische Perspektive zu verstehen, nun zur Grundlage macht, die Relativität aufzuheben und Teile dieser Perspektive zu Gunsten überkultureller Werte abzulehnen, verstrickt sich in einen unauflöselichen, aber unnötigen Widerspruch; denn - mit Blick auf Kant, dessen „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ in früheren Zeiten nicht selten Schullektüre war - unter Zuhilfenahme der Rationalität hätte man diesen Widerspruch leicht vermeiden können. Nur entspricht der unterrichtliche Erlebniswert von Rationalität nicht dem der Emotionalität, weshalb erlebnisorientierte, an Kulturkompetenz gewöhnte Schüler vermutlich mit ihm überfordert wären.

Offenbar war keiner der Kernlehrplan-Konstrukteure oder keines der Redaktionsgremien des Schulbuchverlages fähig oder willens, die Brüchigkeit der emotionalen Identifikation als kulturkompetenzstiftendes Element - sowohl in erkenntnistheoretischer als auch in moralphilosophischer Hinsicht - zu erkennen und zu berücksichtigen. Alle Verantwortlichen müssen sich darüber im Klaren sein, dass mit der Vermittlung der Kulturkompetenz dem Lernenden eine Methode an die Hand gegeben wird, mit der er jede noch so menschenverachtende Kultur - irgendwann dann auch die Unkultur eines faschistischen Regimes der neueren deutschen Geschichte? - binnenperspektivisch verstehen und rechtfertigen kann. Und nicht nur das: Ist die Binnenperspektive erst einmal eingenommen, kann man sich ohne Widersprüche aus ihr nicht mehr befreien. Es bleibt dann nur die Alternative zwischen konsequentem Kulturrelativismus oder kultureller Überheblichkeit - beides Geister einer Identifikationsdidaktik, die man bereitwillig gerufen hat und die man so leicht nicht wieder loswird.

„Wer hat dieses Buch genehmigt?“, fragte im Jahre 1961 der Bildungskritiker Walther Killy anlässlich eines nicht gelungenen Deutschbuches für die Schule. Wir wiederholen angesichts des Lehrbuchs VIVA die Frage und wollen mit den Worten Killys wissen,

„unter welchen Gesichtspunkten die Behörden Schulbücher prüfen und zulassen und welches Niveau die mit einer derart verantwortlichen Tätigkeit Befassten haben oder anstreben. [...] Es wäre gut, wenn man die Aufmerksamkeit auf solche Fragen richtete. Denn das Unheil, das ein derartiges Lehrbuch in der Hand des Lehrers anrichtet, der es für einen brauchbaren Leitfaden hält, oder des Schülers, der es beim Wort nimmt, kann durch keine eifrig betriebene Schulreform gemildert werden.“⁴

Killys scharfe Kritik hat nichts von ihrer Aktualität verloren - *beinahe* nichts. Denn mittlerweile hat eine Umkehrung der Verhältnisse stattgefunden. Während Killy damals in einer „eifrig betriebene[n] Schulreform“ noch ein - vielleicht nicht durchschlagskräftiges, aber immerhin theoretisches - Korrektiv für schlechte Schulbücher sehen konnte, muss man die eifrig betriebenen Schulreformen heute wohl eher als Ursache dieses „Unheils“ sehen. Die von den Lehrenden an den Schulen und Universitäten immer häufiger geäußerte Klage über die Unfähigkeit der Schüler und Studierenden, die Ebene ihre subjektiven Befindlichkeiten und individuellen Gegebenheiten zu Gunsten einer rationalen

³ VIVA a.a.O. S. 21

⁴ „Wer hat dieses Buch genehmigt?“, in: Walther Killy, *Bildungsfragen*, München 1971, 142-146.

Analyse zu verlassen; die von emotionalen Befindlichkeiten durchsetzte und damit zum Scheitern verurteilte Diskussion über eine Leitkultur angesichts (inakzeptabler) kultureller Eigenheiten einiger Menschen, die als Flüchtlinge bei uns Schutz suchen: Solche Umstände weisen allerorten auf den Stellenwert von Rationalität und die Dürftigkeit emotionaler ‚Argumente‘ hin, wenn es um den neutralen Standpunkt geht. Die seit der Antike geläufige Idee des Menschen als *animal rationale* stand seit jeher im Mittelpunkt schulischer Bildung. Diese Idee wird durch die Kompetenzorientierung, hierin tatkräftig und effizient unterstützt von einem Lateinbuch, zur Idee des Menschen als *animal emotionale* abgewertet.