

# Literaturgestützte Allgemeinbildung und freiheitliche Werteerziehung

## Vorbemerkungen über die Gründe dieser Stellungnahme

Der ursprüngliche Grund, warum wir es für angebracht hielten, uns erneut mit dem Thema Allgemeinbildung zu beschäftigen, war der Umstand, dass die Landesregierung von Baden-Württemberg darauf verzichtet hat, dem Ziel der breiten und vertieften Allgemeinbildung einen angemessenen Platz im neuen Bildungsplan zu geben. – Der zweite Grund ergab sich mit dem Bekanntwerden der sogenannten Arbeitsfassungen des neuen Bildungsplans für die Klassen 5 und 6. Dort schreibt das Kultusministerium die Vermittlung zahlreicher „**Einstellungen**“ vor, als ob es sich um direkt vermittelbare fachliche Kenntnisse oder Fertigkeiten handelte; besonders häufig wird dort die Vermittlung von „Bereitschaft“ vorgeschrieben, bestimmte Dinge anzuerkennen, zu akzeptieren, zu tun oder in bestimmter Weise zu betrachten. Dabei übersah das Ministerium anscheinend einen von der Pädagogik längst erkannten Sachverhalt: dass Einstellungen und Gesinnungen sich lehrplanmäßig nicht vermitteln lassen und dass entsprechende Versuche, nur schwer von **Indoktrination** zu trennen sind.

Mit Zwang verbundene Wertevermittlung hat die Tendenz, junge Menschen geistig weniger selbständig und leichter manipulierbar zu machen; das ist seit Langem bekannt. Worauf es ankommt, ist der freiheitliche Weg der Werteerziehung. Doch auf die Frage, wie **freiheitliche Werteerziehung** gelingen kann, hat das Ministerium anscheinend keine fachlich begründete Antwort.

Es fällt auf: die Streichung des Ziels Allgemeinbildung und die erwähnte Neueinführung langer Listen zu vermittelnder Einstellungen sind fast gleichzeitig erfolgt. Wir vermuten, dass zwischen beiden nicht nur ein zeitlicher, sondern auch ein geistiger Zusammenhang besteht.

Ein erneutes Nachdenken über Allgemeinbildung erscheint uns auch deshalb angebracht, weil das Stuttgarter Kultusministerium kürzlich den Begriff Allgemeinbildung in verblüffender Weise **banalisierte**, offenbar um eine Verankerung des Ziels Allgemeinbildung im Bildungsplan als überflüssig erscheinen zu lassen: Das Ministerium verwies in geradezu wortklaubersicher Weise darauf, „*dass das gesamte schulische Geschehen der allgemein bildenden (!) Schulen ... der Allgemeinbildung (!) dient*“ (Schreiben an den DAV BW, 7.3.2014). – Mit solcher Logik könnte man auch dem fragwürdigsten Schulbetrieb den Dienst an der Allgemeinbildung bescheinigen!

Freilich, **die Mehrheit der Bundesländer** scheint sich an einer Entwertung des Begriffs ‚Allgemeinbildung‘ nicht beteiligen zu wollen. Folgende Bundesländer halten an der **Allgemeinbildung als Ziel** ausdrücklich fest: Bayern, Berlin, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen.

Absicht unserer Stellungnahme ist es, die Wichtigkeit der Allgemeinbildung für die Zukunft Europas zu zeigen und insbesondere darzulegen, inwiefern die Pflege des literaturgestützten Teils klassischer Allgemeinbildung zu einer freiheitlichen Werteerziehung beitragen kann. – Die Thematik erschien uns wichtig genug für eine ernsthafte Auseinandersetzung. Doch zweifellos ist sie auch so schwierig, dass niemand beanspruchen kann, darüber unbestreitbare Aussagen zu machen. Deshalb bitten wir Sie, unsere Überlegungen zu prüfen: Bitte lassen Sie es uns wissen, wenn Sie glauben, wir irrten uns; für Verbesserungsvorschläge sind wir dankbar.

## 1. Was heißt ‚Allgemeinbildung‘?

‚**Allgemeinbildung**‘, als bewusst verwendeter Begriff, ist etwas anderes als ‚Ausbildung‘ oder ‚Allgemeinwissen‘: ‚**Allgemeinwissen**‘ bezieht sich, wie es das Wort schon andeutet, auf (abfragbares) *Wissen*, nicht jedoch auf Fähigkeiten oder Haltungen.

Während Allgemeinwissen auch ohne Bezug zu einem bestimmten Ziel angestrebt werden kann, dient ‚**Ausbildung**‘ fast immer der Vorbereitung auf einen speziellen **Beruf**; deshalb soll sie nicht nur die für den Beruf nötigen *Kenntnisse*, sondern auch die dafür nötigen *Fähigkeiten* vermitteln. Darüber hinaus legen viele Ausbilder – mit guten Gründen – auch Wert auf das entsprechende *Berufsethos* (Ethos des Lehrers, des Arztes, des Richters, des Journalisten ...).

Im Unterschied zu ‚Ausbildung‘ und ‚Allgemeinwissen‘ hat ‚**Allgemeinbildung**‘ eine sehr umfassende Bedeutung. Sie bezieht sich auf den ganzen Menschen mit allen seinen Kräften: den geistigen *und* seelischen. Ihre Ziele mag man unterschiedlich formulieren; Befürworter eines freiheitlich-demokratischen Rechtsstaates dürften aber weitgehend darin übereinstimmen, dass ein Hauptziel der Allgemeinbildung in der Erziehung junger Menschen zu **selbständig denkenden, begründet urteilenden, für sich selbst und für andere verantwortungsfähigen Persönlichkeiten** bestehen sollte.

Um anspruchsvolle Allgemeinbildung zu vermitteln, ist Unterricht in sehr unterschiedlichen Disziplinen nötig. Zu ihnen gehören gewiss auch die „**gymnastischen**“ und **musischen** Disziplinen; denn der Wert einer guten körperlichen und seelischen Entwicklung ist, auch wenn er manchmal aus dem Blick gerät, nicht ernsthaft zu bestreiten. Für die Allgemeinbildung ist auch das „harte“ Fach **Mathematik** unentbehrlich, ebenso wie die **Naturwissenschaften**, vor allem, weil diese Fächer Zugänge zu wichtigen Wissensbereichen schaffen und – bei Mathematik wird das mit Recht oft betont – zum Training der Verstandeskräfte beitragen.

Ein wesentlicher Teil der wünschenswerten **Persönlichkeitsbildung**, namentlich in Demokratien, ist die Fähigkeit, sich ein möglichst begründetes **eigenes Urteil zu politisch-moralischen Fragen** der Zeit zu bilden. Angesichts der existentiellen Bedeutung dieser Fähigkeit erscheint es erstaunlich, wie wenig Gewicht darauf in neueren Bildungsstudien der Wirtschaft und nun auch im Reformentwurf des KM gelegt wird. Zur Schärfung des politisch-moralischen Urteilsvermögens – und zum dafür nötigen **Nachdenken über unterschiedliche politisch-moralische Wertkriterien** – müssen alle Schulfächer nach Kräften beitragen. Dass dem **Geschichtsunterricht** und den Fächern **Deutsch, Religion und Ethik** dabei große Bedeutung zukommt, wird heute kaum bezweifelt.

In der neueren Bildungsdiskussion wird den Bildungschancen, die in der Beschäftigung mit **Literatur** liegen, nicht viel Aufmerksamkeit geschenkt. Deshalb möchten wir unsere Stellungnahme vor allem diesen heute vielfach unterschätzten Bildungschancen widmen: In der **fremdsprachlichen Literatur** – und gerade auch in der altsprachlichen! – sind zahlreiche Texte zu finden, die den Schülern wertvolle Impulse geben können, über politisch-moralische Wertkriterien nachzudenken und ihr politisch-moralisches Urteilsvermögen zu entwickeln. Die pädagogischen Chancen, die in der Auseinandersetzung mit großen Werken altsprachlicher und überhaupt fremdsprachlicher Literatur liegen, möchten wir besonders herausarbeiten.

## 2. Allgemeinbildung zur Abwehr neuer Bedrohungen unserer Demokratie

Unsere bisherige Argumentation hat die besonderen Herausforderungen ausgespart, denen unsere freiheitlich-rechtsstaatliche Ordnung heute ausgesetzt ist: Die europäischen Demokratien sind, so glauben wir, zunehmend durch mindestens zwei tendenziell **freiheitsbeschränkende, demokratischwächende Wertesysteme** bedroht, die mit beachtlichem Geltungsanspruch auftreten:

- einerseits durch den **Ökonomismus** amerikanischer Prägung, der sich vor allem darin äußert, dass OECD und andere große Wirtschaftsorganisationen einen demokratisch nicht legitimierten Einfluss auf Regierungen, Parlamente und besonders das Bildungswesen auszuüben versuchen, und
- andererseits durch eine die westlichen Werte ausdrücklich ablehnende **Scharia**, die den Frauen die Gleichberechtigung verwehrt, die das Ethos der Gewaltlosigkeit vergleichsweise wenig achtet und die dazu neigt, sachliche Kritik als persönliche Beleidigung und unter Umständen sogar als Religionsfrevl zu ahnden.

Gerade weil der Einführungstext des neuen Bildungsplans kaum erkennen lässt, dass seine Autoren von solchen Sorgen umgetrieben wurden, sei es erlaubt, hier einige Gedanken darüber zu entwickeln, wie Schüler durch **Allgemeinbildung** – nicht durch „Gesinnungsvorgaben“! – dafür gestärkt werden können, dem Expansionsstreben solcher **freiheitsbeschränkender Wertesysteme zu widerstehen**.

Wir fügen dieser Argumentation eine **Tabelle** bei, in der die Werte der Scharia und des Ökonomismus den freiheitlich-europäischen Werten gegenübergestellt sind.

Vorausgeschickt sei noch, dass wir Europäer aufgrund unserer Geschichte **keinen Grund zur Überheblichkeit** gegenüber nichteuropäischen Traditionen haben; aber wir sollten doch auch das andere Extrem vermeiden: die Preisgabe des Bewahrenswerten aus mangelnder Vorsorge für die Zukunft!

## 2.1. Bedrohung durch den Ökonomismus und seine spezifischen Werte

Wir beginnen mit dem **Ökonomismus**, dessen nachteilige Wirkungen sich in den **USA**, namentlich im geistigen und politischen Leben und in der Schulbildung, schon jetzt deutlich abzeichnen. Die Orientierung am wirtschaftlichen Ertrag hat inzwischen so weitverzweigte Folgen im Denken, Wissen und Handeln, dass der Zusammenhang der Auswirkungen mit den Ursachen auf den ersten Blick vielfach nicht mehr zu erkennen ist. Als folgenschwer erweist sich zum Beispiel die verringerte Wertschätzung des Geschichts- und Fremdsprachenunterrichts (die ja auch in Deutschland bereits zu beobachten ist). Naturgemäß betreffen die Folgen nicht nur den diesbezüglichen Wissensumfang vieler Schulabsolventen, sondern zum Beispiel auch ihre Erfahrung im Umgang mit fremden Meinungen, fremden Wertkriterien und fremden Kulturen und damit auch ihre Fähigkeit, das Eigene zu relativieren, und ihre Bereitschaft, Neuartiges zu prüfen. So ist die **Lesekultur** in den USA nach Auskunft von Kennern bereits weitgehend **erloschen**. Kürzlich wurde auch berichtet, dass eine zunehmende Zahl von Bürgern der USA in **vorwissenschaftliches Denken** zurückgefallen ist; demnach glaubt etwa ein Drittel der Amerikaner nicht mehr, dass der Mensch das Produkt einer langen Evolution ist. Zu erwähnen wäre in diesem Zusammenhang auch das „Hereinfallen“ zahlreicher Amerikaner auf die Werbe-Tricks der offenkundig freiheitsfeindlichen **Scientology**-Organisation. Auf dem Feld der Politik sind wir Europäer neuerdings vor allem auf drei Schwächen der USA aufmerksam geworden, die auch „kulturelle“ Ursachen im genannten Sinn haben dürften:

- die gewaltige Anhäufung von **Schulden**, die bereits auf Kosten der nationalen Unabhängigkeit geht (China!),
- der öfters **demütigende Umgang mit Verbündeten** im Zusammenhang mit den Spionageworwürfen (NSA) und
- das Vordringen eines für das Land gefährlichen **Freund-Feind-Denkens** zwischen den politischen Parteien, das mit dem Ethos der **Gemeinwohlorientierung kaum vereinbar erscheint**; man denke nur an den verbissenen Haushaltsstreit vor einigen Monaten.

## 2.2. Bedrohung durch das Expansionsstreben der Scharia

Vor der Beantwortung der Frage, auf welche Weise Allgemeinbildung gegen diese Gefährdungen der Demokratie hilfreich werden könnte, möchten wir noch etwas genauer auf die u. E. demokratieschwächenden Tendenzen der **Scharia** eingehen; dieser Themenkreis verdient auch deshalb Beachtung, weil es in unseren Schulklassen schon jetzt manche Schüler gibt, deren Eltern oder Verwandte die Scharia mehr oder weniger bejahen:

Das problematische Verhältnis der Scharia zur Demokratie ist oft erörtert worden. Dadurch dass in der Scharia-Tradition keine klare Trennung zwischen sachlicher **Kritik** und persönlicher **Beleidigung** existiert, ist die – in einer Demokratie unerlässliche – Verständigung zwischen Vertretern unterschiedlicher Positionen erschwert. Mit den Vorbehalten gegen Sachkritik hängt letztlich wohl auch zusammen, dass in den Autorenlisten internationaler **wissenschaftlicher Zeitschriften** die islamische Welt **kaum vertreten** ist. Die **Gehorsamspflicht**, die dem Einzelnen gegenüber den Weisungsbefugten der Familie und gegenüber dem oft unnachsichtigen Werturteil des Kollektivs auferlegt ist, kann eine Beschränkung der Eigenverantwortlichkeit des Individuums bedeuten und insofern die Demokratie schwächen. Ein großes Problem für das Funktionieren eines freiheitlichen Rechtsstaates liegt auch darin, dass die Scharia das **Racheüben** in bestimmten Fällen geradezu als Ehrenpflicht vorsieht, was mit dem staatlichen Gewaltmonopol kaum vereinbar ist und die Tötungshemmung in der Gesellschaft herabsenken kann. Nicht zuletzt gehört die geforderte – im Übrigen menschenrechtswidrige – **Unterwerfung der Frau** unter den Willen des Mannes zweifellos zu den demokratieschwächenden Zügen der Scharia.

## 3. Wie Allgemeinbildung gegen diese Gefahren helfen kann

Die beiden genannten Wertesysteme enthalten Kernbestandteile, die bereits in weit zurückliegenden Epochen als zerstörerisch oder zumindest korrekturbedürftig empfunden wurden und für deren Überwindung es alte, aus unserer Sicht beachtenswerte Erfahrungen gibt, sowohl aus der Zeit der griechischen Aufklärung (5./ 4. Jahrhundert v. Chr.) als auch aus der Zeit des frühneuzeitlichen Humanismus. Als Schlüssel zum Erfolg kann in beiden Fällen eine bestimmte Art von **Allgemeinbildung** gelten. Diese Allgemeinbildung zielte nicht nur auf die Vermittlung messbarer Kompetenzen; sie beinhaltete vielmehr, neben konsequentem **Kopftraining**, die eingehende Beschäftigung mit **Grundfragen menschlicher Existenz** anhand von hochrangiger **Literatur**, die zumeist, als wäre das selbstverständlich, an den Werten Freiheit, Wahrheit, Vernunft und Verantwortung für das größere Ganze orientiert war, ohne jedoch – das sei betont – die Gedankenfreiheit der Leser einzuschränken. Die Konzeption dieser Allgemeinbildung stammte ursprünglich vor allem von **Platon** und dann in der frühen Neuzeit namentlich von dem Humanisten **Melanchthon**, der auf griechische und römische Autoren zurückgriff. Diese auf **Persönlichkeitsbildung** zielende „humanistische“ Konzeption stand von Anfang an im **Gegensatz zu einer Kommerzialisierung** des Bildungsbetriebs (man denke an die griechischen Sophisten!). Der muttersprachliche und der neusprachliche Unterricht der späteren Zeit übernahmen diese im Wortsinn ‚humanistische‘ Konzeption. – Die befruchtende Wirkung Platons und anderer griechischer Autoren auf ihre „Nachwelt“ wurde am eindrucksvollsten von Forschern formuliert, die selbst keine Gräzisten waren: Der britische Mathematiker und Philosoph Alfred North **Whitehead** (1861-1947) prägte den vielzitierten Satz: „*The safest general characterization of the European philosophical tradition is that it consists of a series of footnotes to Plato.*“ Und der britisch-amerikanische Politologe Leslie **Lipson** (1912-2000) schrieb: „*But the Greeks were the teachers in all matters artistic and intellectual; and when one drinks from that source, the creative powers of the human mind are invariably unleashed*“ (The Ethical Crises of Civilization. Newbury Park, London, New Delhi 1993. S. 64).

Erst als in den letzten Jahrzehnten ökonomistische, erleichterungspädagogische und andere niveausenkende Denkweisen sich durchzusetzen begannen – „*es geht auch ohne Goethe*“ (Kultusminister Holzapfel, 1995) –, kam es zu einer „**Entphilologisierung**“ und „**Entliterarisierung**“ des Fremdsprachenunterrichts und teilweise auch des Deutschunterrichts – und damit zwangsläufig auch zu einem, wenn auch schleichenden, **Rückgang** dieses Teils **der allgemeinbildenden Funktion** der Schule. Schulpolitiker, die sich in den 1980er Jahren gegen diesen Strom stemmten, wurden zum Teil so nachhaltig attackiert, dass sie ihr ursprüngliches Ansehen nicht mehr zurückgewinnen konnten. Spätestens seit den 1990er Jahren handelten die Kultusministerien vielfach so, als trügen sie für die zurückgehende Studier- und Ausbildungsfähigkeit der Schulabsolventen keine oder nur begrenzte Verantwortung.

Wir möchten nun versuchen, an einigen Beispielen aus der antiken Literatur zu zeigen, welches allgemeinbildende und freiheitlich-wertorientierende Potential den Schülern verloren geht, wenn ihnen die Chancen eingehender Beschäftigung mit der Literatur der klassischen Schulsprachen beschnitten werden. (Dass hier nur altsprachliche Texte angeführt werden, bedeutet keinen Exklusivitätsanspruch; es erklärt sich einfach daraus, dass wir hier nur solche Texte besprechen wollen, mit denen wir eigene Unterrichtserfahrungen haben.)

### 3.1. Problematisierung des Rachedenkens

Wenn es im Nahen Osten oder in manchen anderen Gegenden der Welt einen blutigen Anschlag gegeben hat, wird dort anschließend mit großer Regelmäßigkeit Rache dafür angekündigt oder geschworen. Wenn hingegen in einem europäischen Land ein vergleichbarer Anschlag geschehen ist, bleiben solche öffentlichen Rache-Ankündigungen bisher meist aus. Das ist erstaunlich. Denn Vergeltungstrieb und Rachedurst gibt es ja offenkundig auch bei Europäern. Wie erklärt sich der Unterschied? ‚*Die europäischen Traditionen sind eben anders*‘ – so lautet eine der Antworten, die aber nicht viel weiterführt. Wem daran liegt, dass nicht demnächst auch in Europa der tödliche Kreislauf gegenseitigen Racheübens zur Gewohnheit wird, müsste zu klären versuchen, *welche* europäischen Traditionen es denn genau sind, die der Mentalität des Racheübens in Europa bisher entgegenwirken. Diese Traditionen gälte es zu stärken, wenn möglich.

Die europäische Ablehnung der Rache geht – das ist nicht neu – größtenteils auf Jesu Bergpredigt zurück: „*Ihr habt gehört, dass da gesagt ist: ‚Auge um Auge, Zahn um Zahn.‘ Ich aber sage euch, dass ihr nicht widerstreben sollt dem Übel; sondern so dir jemand einen Streich gibt auf deinen rechten Backen, dem biete den andern auch dar*“ (... μή ἀντιστῆναι τῷ πονηρῷ· ἀλλ’ ὅστις σε ῥαπίζει εἰς τὴν δεξιὰν σιαγόνα, στρέψον αὐτῷ καὶ τὴν ἄλλην, Matth. 5, 38 f.).

Das europäische Nein zur Rache hat aber noch andere, frühere Ursprünge. Einer von ihnen ist bei dem griechischen Tragödiendichter **Aischylos** zu finden. In seinem Werk „**Die Eumeniden**“ (458 v. Chr.) führte er den Athenern mit Bildern des **Orest-Mythos** eindrucksvoll vor Augen, in welchen Widerspruch Rechtsgefühl und Rachezwang geraten können: Aischylos ließ die Weisheitsgöttin Athene in das Rache-Dilemma eingreifen, in dem Orest steckt; sie unterbricht den Kreislauf des Rachezwangs und sorgt dafür, dass die rachedurstigen Furien – griech. „**Erinyen**“ –, die Orest verfolgen, ihr Wesen gründlich ändern: Sie verwandeln sich in die segenspendenden „Eumeniden“, die fortan das Recht und den Staat zu schützen haben. „Eumeniden“ bedeutet die „Wohlgesinnten“.

Dennoch hielt sich bei den alten Griechen weiterhin die Meinung, dass man erlittenes Unrecht vergelten müsse. Das ist kaum überraschend, aus zwei Gründen, wie wir meinen. Da ist zum einen das Beharrungsvermögen der menschlichen Natur. Ein tief in der Tradition verankertes

Vergeltungsdenken legt man nicht so leicht ab. Hinzu kommt ein *sprachlicher* Grund: Das griechische Wort für „Rache“ ist ursprünglich, wie die Etymologie offenbart, ein Wertbegriff, ja buchstäblich ein Ehrbegriff: Das Wort für „Rache“, τιμωρία, bedeutet eigentlich **„Wahrung der Ehre“**! Die Grundbedeutung dieses Wortes signalisiert also, dass, wer nicht Rache übe, auch seine Ehre nicht bewahre!

Dass bei den alten Griechen auch einige Jahrzehnte nach den „Eumeniden“ des Aischylos noch immer das Vergeltungsdenken weitgehend akzeptiert war, zeigt sich in **Platons Dialog „Kriton“**. Dort ist die Vergeltungsmentalität ausdrücklich als bestehend vorausgesetzt, wenn Sokrates zu seinem Gesprächspartner Kriton sagt: *„Man darf also auch nicht erlittenes Unrecht vergelten, wie die Leute glauben“* (ὡς οἱ πολλοὶ οἴονται, Crito 49 B; die Übertragungen vom Griechischen ins Deutsche stammen in der Regel vom Verf., beraten von I. Männlein-Robert, Tübingen; sonst ist jeweils der Übersetzer genannt).

Und nun ist interessant, auf welcher wirksamen Weise Sokrates dem Rachedenken die Faszination nimmt. Er gibt dem Racheüben einen neuen Namen, der schon aus sich selbst heraus das Racheüben als eine Form des Unrecht-Tuns kennzeichnet: Für ‚Ehre wahren‘ (τιμωρεῖν) sagt Sokrates – so als wäre es ein ganz geläufiger Ausdruck – ‚zurück Unrecht tun‘ (ἀντ-αδικεῖν, im „Kriton“ allein viermal: Crito 49 B; C; D; 54 C). Der soeben zitierte Satz würde, etwas wörtlicher übersetzt, lauten: *„Man darf also auch nicht, wenn man Unrecht erlitten hat, zurück Unrecht tun ...“* (οὐδὲ ἀδικούμενον ἄρα ἀνταδικεῖν ..., Crito 49 B). Durch das Wort ‚Zurück-Unrecht-Tun‘ – offenbar eine Neuprägung – trägt die problematisierte Sache ‚Vergeltung-Üben‘ nun gleichsam ein Warn-Etikett.

Ein dem griechischen ἀνταδικεῖν entsprechendes Wort ‚Zurück-Unrecht-Tun‘ gibt es im Deutschen nicht; in den meisten deutschen Übersetzungen geht deshalb die Wirkung dieses sprachlichen Kunstgriffes weitgehend verloren. Aber wer den „Kriton“ im Original gelesen hat, dem prägt sich der neue Name für Rache – ἀντ-αδικεῖν, ‚zurück Unrecht tun‘ – oft unauslöschlich ein. In Augenblicken eines sich regenden Rachetriebes kann dieses Warn-Etikett durchaus eine zusätzliche Hilfe geben, ihm zu widerstehen. Das dürfte heute nicht anders sein als in der Antike. (Eine Frage für sich ist, wie diese stark suggestive Wortwahl damit vereinbar ist, dass die sokratischen Dialoge Platons den Leser sonst grundsätzlich zum kritischen Hinterfragen aller Behauptungen erziehen.)

### 3.2. Gegen Entmündigung durch Gruppendruck

Eine **freiheitliche Demokratie** ist auf gemeinwohlorientiert denkende, eigenverantwortlich handelnde Bürger angewiesen. Zu den gesellschaftlichen Faktoren, die den Spielraum für verantwortungsbewusstes Handeln einschränken, gehören zweifellos manche Arten von Gruppendruck. Zwar kann Gruppendruck, in Form von „sozialer Kontrolle“, auch aufbauend wirken. Aber fast jeder kennt aus eigenem Erleben auch Formen von Gruppendruck, die er als freiheitsbeschränkend empfunden hat.

Als alarmierende Herausforderung des freiheitlichen Rechtsstaates und überdies als äußerst grausam empfinden es die meisten Menschen der heutigen westlichen Welt, wenn sie zum Beispiel hören oder lesen, dass eine muslimische Frau, die der Unkeuschheit verdächtigt worden war, von einem männlichen Familienmitglied getötet wurde, um die **Familienehre** wiederherzustellen. Die rechtliche Herausforderung besteht wohl vor allem darin, dass eine Tat, die nach hiesigem Recht ein schweres Verbrechen ist, von den Tätern und ihrem „Kollektiv“ oft als rechtmäßig, ja als **Erfüllung einer heiligen Pflicht** betrachtet wird.

Aber da Rechtsprechung und **Rechtsbewusstsein** nicht auf Dauer gegeneinander stehen können, muss letztlich entweder das Recht dem Rechtsbewusstsein oder das Rechtsbewusstsein dem Recht angepasst werden. Dass der letztgenannte Weg beschritten werden muss, daran

kann es keinen Zweifel geben, solange wir zu unserem freiheitlichen Rechtsstaat stehen. Das aber bedeutet, dass der Bildungsarbeit – genauer: der freiheitlichen Werteerziehung – an den Schulen eine **neue, wichtige Aufgabe** zugewachsen ist. Man darf sich wohl darüber wundern, wie **wenig Aufmerksamkeit** unsere Kultusminister dieser Aufgabe zu schenken scheinen.

Noch erstaunlicher erscheint dies, wenn man bedenkt, dass es einen engen Zusammenhang zwischen individuellen Wertvorstellungen und individueller Gewissensbildung gibt. Der Begriff **‚Gewissen‘ hat Verfassungsrang**: *„Die Abgeordneten ... sind ... nur ihrem Gewissen unterworfen“* (GG, Art. 38, Abs. 1). Auch wenn der Staat keinen Zugriff auf die Gewissensbildung des Einzelnen haben darf, trägt er doch Mitverantwortung für die schulischen **Rahmenbedingungen der Werteerziehung** und damit auch der Gewissensbildung. Im Schlusskapitel kommen wir auf diese Frage zurück.

Es besteht also dringender Bedarf an Texten, die den Schülern Anregungen geben können, sich mit der **Eigenverantwortung des Einzelnen** auseinanderzusetzen. Zu den berühmtesten antiken Texten dieser Art gehört die „Antigone“ des Sophokles. Doch während hier Standfestigkeit gegenüber einem Herrscher im Blick ist, geht es in anderen Texten um Stehvermögen angesichts eines drohenden oder schon wirksamen Ansehens- oder Ehrverlustes. Eine Stelle dieser Art sei etwas genauer betrachtet. Sie ist dem platonischen Dialog „Kriton“ entnommen, der im Griechischunterricht oft gelesen wird. Diese Stelle spielt auf die Neigung des Menschen an, das eigene Handeln vom Bedürfnis nach gesellschaftlicher Anerkennung und von der **Scheu vor Ansehensverlust** bestimmen zu lassen.

Sokrates ist zum Tode verurteilt und wartet im Gefängnis auf den Tag seiner Hinrichtung. Dort besucht ihn sein alter Freund Kriton, der den Plan hat, Sokrates zur Flucht aus dem Gefängnis zu verhelfen. Als Kriton das Argument benutzt, man werde schändlich über ihn reden (Crito 44 C), wenn er es nicht fertigbekomme, Sokrates aus dem Gefängnis zu befreien, widerspricht Sokrates und sucht dieses Argument als unhaltbar zu erweisen. Er beginnt mit den Worten: *„Doch wozu, guter Kriton, sollen wir uns derart um die Meinung der Leute kümmern?“* (τῆς τῶν πολλῶν δόξης, Crito 44 C). Das **Sich-bestimmen-Lassen vom Gerede der Leute** stellt Sokrates – auch indem er selbst ein Beispiel gibt – so eindringlich in Frage, dass viele, die den Dialog gelesen haben, diesen Warn-Impuls auf Dauer in sich tragen: *‚Selbst nachdenken! Das eigene Handeln nicht dem Gerede der Leute oder einem Gruppendruck unterwerfen!‘*

Aus der Fülle der antiken Textstellen, anhand deren Schüler lernen können, die mögliche Entmündigung des Einzelnen durch den **Machtanspruch des Kollektivs** zu problematisieren, sei nur noch ein kurzer, prägnanter Passus aus Platons „Verteidigungsrede des Sokrates“ angeführt. Sokrates ruft den Athenern zu:

*„Wenn ihr zu mir ... sagt: ‚Sokrates, dieses Mal wollen wir ... dich laufen lassen, allerdings nur unter der Bedingung, dass du nicht mehr diesen Untersuchungen frönst und Philosophie betreibst. Wenn du aber noch einmal dabei ertappt wirst, dann musst du sterben‘ – wenn ihr mich also, wie gesagt, unter dieser Bedingung laufen lassen wolltet, dann würde ich euch antworten: ‚Ich schätze und verehere euch, ihr Männer von Athen, doch gehorchen werde ich eher dem Gotte als euch und, solange ich atme und dazu imstande bin, gewiss nicht aufhören, zu philosophieren und auf euch einzureden und jedem von euch, den ich treffe, ins Gewissen zu reden, indem ich in meiner gewohnten Art zu ihm sage: ... ‘“* (apol. 29 C/D, Übersetzung nach M. Fuhrmann).

Diese Kombination von leidensbereitem Bekenntnis einerseits und menschlich überbrückendem, „hassfreiem“ Ton andererseits empfinden wir Heutigen kaum noch als originell. Aber damals war eine solche Haltung noch ungewohnt; nur weil sie danach beispielgebend gewirkt hat, ist sie uns heute nicht mehr fremd. – Die Stoiker, deren Wertungen ja beträchtlichen Einfluss auf das europäische Denken hatten (Voltaire, Friedrich der Große!), bauten die sokratisch-platonische **Geringschätzung übler Nachrede** in ihr System ein:

Gesellschaftliche Anerkennung, Prestige, Ruhm und dergleichen gehörten für die Stoiker zu den „gleichgültigen“ Dingen! – Im Christentum denkt man darüber ähnlich: Schon Jesus ließ sich, nach den Berichten der Evangelien, nicht dadurch irremachen, dass man ihn **verspottete**.

### 3.3. Verständigungsorientierte Konfliktlösung

Die Art, in der die Bewohner eines Landes ihre Konflikte austragen, sagt zweifellos etwas über die Demokratiefähigkeit dieses Landes aus. Man darf wohl behaupten, dass dort, wo Konflikte oft zu einer Frage von Sieg und Niederlage oder gar von **Ehre oder Schande** hochgespielt werden, Demokratie nur schwer wachsen kann. Für die Bildungsarbeit ergibt sich daraus, dass der Schulunterricht den Schülern nicht nur Modelle des Scheiterns, sondern auch des Gelingens einer **Verständigung zwischen Konfliktgegnern** zur Betrachtung und Analyse anbieten muss. Auch für das Einüben verständigungsorientierter Konfliktlösung („Mediation“) gibt es gute Gründe. Wer zulässt, dass Kinder sich gewohnheitsmäßig mit gewalttätigen Computerpielen die Zeit vertreiben oder dass sie oftmals Hasspredigten hören oder vom Freund-Feind-Denken bestimmte Texte lesen (ohne ihnen Gelegenheit zur Auseinandersetzung damit zu geben), braucht sich über Defizite im zivilisierten Umgang miteinander nicht zu wundern.

Unbestrittenermaßen werden auch in Teilen der griechischen Literatur gewalttätige Konflikte dargestellt. Aber in den Dialogen Platons ist es anders: Dort hat der platonische Sokrates zwar zahlreiche Kontroversen durchzufechten, die zum Teil aggressiv beginnen; aber er führt diese Debatten immer mit dem Ziel einer emotionalen Entschärfung und letztlich einer **rationalen Verständigung**. Mit welchen Mitteln er die Verständigung anbahnt, können die Leser meist genau verfolgen.

Ein Beispiel hierzu sei dem platonischen Hauptwerk „Staat“ entnommen. Sokrates hatte sich in einer längeren Argumentation gegen die These gewandt, es sei gerecht, den Freunden zu nützen und den Feinden zu schaden. Ein Zuhörer – Thrasýmachos ist sein Name – war über die Äußerungen des Sokrates so aufgebracht, dass er intervenieren und das Wort an sich reißen wollte. Nur mit Mühe hatten die Umsitzenden Thrasýmachos daran hindern können. Doch am Ende – so der Erzähler – habe Thrasýmachos sich wie ein wildes Tier zum Sprung gekrümmt und sei auf Sokrates und seinen Gesprächspartner losgeschossen, worauf diese erschreckt zusammgezuckt seien. Thrasýmachos aber habe mitten hineingerufen:

*„Was für ein Geschwätz hält euch da so lange, Sokrates? Wie albern benehmt ihr euch mit euren Verbeugungen voreinander? Wenn du wirklich wissen willst, was das Gerechte ist, dann stelle nicht nur Fragen und spiele dich nicht als Richter auf, wenn jemand etwas antwortet – denn du weißt, es ist leichter zu fragen als zu antworten –, sondern antworte auch selber, was deiner Meinung nach das Gerechte ist. Und sage mir nicht, es ist das Nötige oder das Nützliche oder das Vorteilhafte oder das Gewinnbringende oder das Zuträgliche, sondern sage mir klar und deutlich, was du meinst. Denn ich akzeptiere es nicht, wenn du solchen Unsinn redest“ (rep. 336 B-D).*

Der Ton, in dem Thrasýmachos spricht, ist aggressiv und seine Wortwahl teilweise durchaus kränkend: Er unterstellt Sokrates ziemlich unverblümt, er wolle zum Nachteil des anderen immer der Fragende und nie der Antwortende sein; kränkend sind vor allem die Ausdrücke „Geschwätz“ (φλααρία) und „Unsinn“ (ῥθλους). – Man stelle sich vor, wie das Gespräch hätte weitergehen können, wenn Sokrates sich voll Zorn mit denselben Mitteln zur Wehr gesetzt hätte, die Thrasýmachos ihm gegenüber angewendet hat: Ein ins Persönliche gehender Prestigekampf hätte das Ergebnis werden können anstelle eines sachbezogenen, auf Verständigung gerichteten Gespräches.

Bevor wir genauer betrachten, wie Sokrates reagiert, sei vorausgeschickt: In einem späteren Buch des „Staates“ erwähnt Sokrates, dass er und Thrasýmachos kürzlich „Freunde“ geworden

seien und auch vorher keine „Feinde“ gewesen seien (rep. 498 C/D)! – Umso aufschlussreicher ist nun die Art, wie Sokrates hier auf die Intervention des Thrasýmachos reagiert:

Er blickt Thrasýmachos an, noch ehe dieser ihn anschaut, und erwidert zunächst, wie berichtet wird, noch etwas zitternd:

*„Thrasýmachos, sei uns nicht böse (ὦ Θρασύμαχε, μὴ χαλεπὸς ἡμῖν ἴσθι)! Denn wenn ich und er in unserer Untersuchung einen Fehler machen, so sei überzeugt, wir machen ihn unfreiwillig“ (ἀκοντες ἀμαρτάνομεν, rep. 336 E).*

Schon diese einleitenden Sätze zeigen drei immer wieder zu beobachtende Eigentümlichkeiten der verständigungsorientierten Dialogführung des platonischen Sokrates:

- Zum einen achtet er darauf, dass die Funktionstüchtigkeit des **Urteilsvermögens** der Teilnehmer intakt bleibt; dementsprechend sucht er Emotionen zu dämpfen, die das Urteilsvermögen trüben könnten. Thrasýmachos hatte sich offenbar in solche Rage geredet, dass ein vernünftiges Wägen der Argumente kaum noch möglich gewesen wäre. Also spricht Sokrates ihn gleich zu Beginn mit freundlicher Bestimmtheit an: *„Thrasýmachos, sei uns nicht böse!“*
- Zum andern trägt er immer wieder zu möglichst **entspannten persönlichen Beziehungen** zwischen den Gesprächspartnern bei, was angesichts der häufig starken sachlichen Gegensätze zwischen den Dialogpartnern umso nötiger erscheint. Die Unterstellung unredlicher Absichten gehört für ihn offenbar zu den Faktoren, die ein freundliches Verhältnis zwischen den Beteiligten verhindern oder erschweren. Dementsprechend unterstellt er selbst niemals einem Gesprächspartner niedrige oder sonstwie schlechte Motive, es sei denn im Scherz. Und umgekehrt versucht er seine Gesprächspartner auch von seinen eigenen ehrlichen Absichten zu überzeugen. – An der soeben zitierten Stelle hatte Thrasýmachos ihm soeben, zumindest mittelbar, unterstellt, seine Gesprächspartner blamieren zu wollen. Das sucht Sokrates sofort auszuräumen, freilich in einer für Thrasýmachos schonenden Weise: Er lässt die Verdächtigung ganz unerwähnt, mit der Thrasýmachos soeben Sokrates zu diskreditieren versucht hatte, sondern hebt lediglich hervor, dass es jedenfalls unbeabsichtigt war, wenn Fehler unterlaufen sein sollten. Hier noch einmal seine Formulierung: *„Denn wenn ich und er in unserer Untersuchung einen Fehler machen, so sei überzeugt, wir machen ihn unfreiwillig.“*
- Und drittens bekennt sich Sokrates, wie auch gerade dieser Satz zeigt, immer wieder zu seiner Fehlbarkeit. Bemerkenswert ist dabei, dass solche Bekenntnisse zur eigenen Fehlbarkeit Sokrates keineswegs schwach erscheinen lassen, sondern eher eine gewisse Vorbildwirkung entfalten: Den Gesprächsteilnehmern fällt es dadurch leichter, auch ihre eigene Fehlbarkeit zu akzeptieren – was ja gerade bei Thrasýmachos im Interesse einer Verständigung besonders dringlich erscheint!

Mit dem zitierten Beginn seiner Antwort hat Sokrates den Zorn des Thrasýmachos zumindest nicht zusätzlich angestachelt, vielleicht auch ein wenig gedämpft. Der darauf folgende Satz seiner Antwort fällt durch seine Länge und Kompliziertheit auf. Damit befördert Sokrates ein allmähliches „Umpolen“ der Energie des erregten Angreifers ins Geistige. Dann gelingt ihm eine Bemerkung, mit der er Thrasýmachos zum Lachen bringt, wenn auch, wie es heißt, zu einem „grimmigen“ Lachen. Lachen baut Aggression ab; das bewährt sich auch hier, zumal Sokrates dabei gegenüber Thrasýmachos die zugewandte Anrede verwendet: *„mein Freund“*.

Zur weiteren emotionalen Beruhigung des Gespräches trägt Sokrates bei, indem er den rationalen Ehrgeiz des Thrasýmachos anspricht: *„Du bist doch ein heller Kopf, Thrasýmachos“ (σοφὸς γὰρ εἶ, ..., ὦ Θρασύμαχε)* – und kurz darauf lässt er ein 56 Wörter umfassendes konditionales (!) Satzungenüm folgen (rep. 337 A-C).

Dass dies die Versachlichung der Debatte schon ein Stück vorangebracht hat, zeigt die nächste Antwort des Thrasýmachos, die bereits eine indirekte Nachfrage zum Inhalt der Worte des Sokrates enthält: „*Na schön, als hätte das eine mit dem anderen zu tun*“ (rep. 337 C).

Der weitere Verlauf des zwar inhaltlich kontroversen, aber im Stil weitgehend sachlich gewordenen Gespräches soll hier nicht verfolgt werden.

### 3.4. Trennung zwischen sachlicher Kritik und persönlicher Beleidigung

Das zuletzt angeführte Beispiel für verständigungsorientierte Konfliktlösung setzt bereits die Grundentscheidung voraus, dass zwischen sachlicher Kritik und persönlicher Beleidigung zu trennen ist: Noch bevor Sokrates den Sachkonflikt aufnahm, bemühte er sich um möglichst **entspannte persönliche Beziehungen** zum Gesprächspartner.

Noch deutlicher kommt an einer Stelle des platonischen Dialogs „Phaidon“ der Grundsatz zum Ausdruck, dass Sachkritik nicht nur wahrheitsorientiert und ohne Kränkung formuliert werden muss, sondern auch, **ohne beleidigt zu sein, aufgenommen** werden muss. Dort sagt Sokrates: „*Ihr aber kümmert euch, sofern ihr auf mich hören wollt, nur wenig um den Sokrates, dagegen um die Wahrheit desto mehr. Und wenn ich etwas sage, was euch wahr erscheint, so stimmt mir zu, wo nicht, stemmt euch mit jeglichem Beweis dagegen*“ (παντι λόγῳ ἀντιτείνετε, Phd. 91 B/C, Übersetzung nach F. Dirlmeier).

### 3.5. Offenheit für fremde Meinungen, Denkfrequenz, Lesekultur

Eine Demokratie ist zweifellos darauf angewiesen, dass Vertreter **unterschiedlicher Meinungen** bereit und fähig sind, Wege der **Verständigung** zueinander zu finden. Das setzt zunächst einmal die Bereitschaft und Fähigkeit voraus, sich in fremde Meinungen hinein-zudenken und sich fair – das heißt vor allem: selbstkritisch – mit ihnen auseinanderzusetzen. Bekanntlich neigt der Mensch dazu, auf Fremdes, das ihn verunsichert, mit **Aggression** zu reagieren. Um diesen Mechanismus zu überwinden, bedarf es meist längerer Übung: Deshalb sollten junge Menschen bereits in der Schule reichlich Gelegenheit dazu bekommen, fremde Meinungen unvoreingenommen und umsichtig zu durchdenken. Wer über Jahre hin ein solches Training durchläuft, gewinnt damit die Chance, seinen **Abwehrreflex gegen alles Fremde** allmählich **zu überwinden**. Gelingt das, so hat man oft sogar Freude daran, fremde Meinungen möglichst unvoreingenommen und umsichtig zu durchdenken. – Es leuchtet ein, dass mit der erwachenden „**Denkfreude**“ auch die Bereitschaft wächst, anspruchsvolle Bücher zu lesen. Wo es der Schulpolitik gelingt, solche Lernprozesse bei einer großen Zahl von Schülern zu fördern, braucht man sich um die Zukunft der **Lesekultur** keine Sorgen zu machen.

Auch solche Lernprozesse können grundsätzlich in allen Schulfächern angestoßen werden, vor allem in Deutsch und den Fremdsprachen. Aus den genannten Gründen beschränken wir uns auch hier auf altsprachliche, besonders griechische Texte.

Bei Schulautoren wie Sophokles, Thukydides und Platon finden die Schüler scharfsinnige Plädoyers für einander oft widerstreitende Positionen zu menschlichen Grundfragen. Die damals vorgebrachten Argumente fordern auch heute zur Auseinandersetzung heraus. Doch die große **zeitliche Distanz** der antiken Texte zum aktuellen Streit der Parteien erweist sich dabei als vorteilhaft; denn sie ermöglicht es den Schülern, im Austausch miteinander das Gewicht der jeweiligen Argumente **ohne Rücksicht auf aktuelle Empfindlichkeiten** zu prüfen. Es ist kaum zu bezweifeln, dass solches „Denk-Training“, je häufiger und gründlicher es betrieben wird, die Schüler desto nachhaltiger befähigen kann, fremde Meinungen und ihre Wertkriterien unvoreingenommen zu prüfen. – Mit der wachsenden Befähigung hierzu aber wächst, wie schon angedeutet, auch die Bereitschaft und **Freude** daran, **Bücher zu lesen**, die zur Auseinandersetzung mit fremden Meinungen Anreiz geben.

Noch ein Wort zur Schulung der **Denkfähigkeit** im Besonderen, die ja bei Weitem nicht nur für den angemessenen Umgang mit fremden Meinungen vonnöten ist. Dass hierfür gerade auch Mathematik und die naturwissenschaftlichen Fächer wichtige Beiträge leisten können (und müssen), steht wohl außer Frage. Erwähnt sei hier aber auch eine außergewöhnliche Eigenschaft mehrerer platonischer Dialoge, der sogenannten „**aporetischen**“ **Dialoge**: In ihnen wird zwar das mühevoll Suchen nach der Lösung eines Problems vorgeführt; doch enden diese Dialoge, ohne dass die Lösung gefunden wurde. Aber – und das ist bezeichnend – die Gesprächspartner geben nicht auf, sondern wollen es demnächst erneut versuchen. Leser, die nach der Lektüre auch selbst ernsthaft an der Lösung interessiert sind, fühlen sich dadurch angestachelt, die einzelnen Gedankenschritte anhand dieses oder eines anderen Dialogs noch einmal **genau durchzuprüfen**, um den Fehler zu finden – eine nicht zu unterschätzende **Denkschule!** Zwar kann auch sie (ähnlich wie die mathematische und naturwissenschaftliche Denkschule) keinen garantierten Schutz gegen Rückfälle in vorwissenschaftliche Denkweisen geben; aber dass sie solche Rückfälle in **vorwissenschaftliches Denken weniger wahrscheinlich** macht, darf man gewiss behaupten.

### 3.6. Gemeinwohlorientiertes Denken

Dass eine **freiheitliche Demokratie** auf gemeinwohlorientiert denkende und handelnde Bürger angewiesen ist, wurde schon angedeutet. Für die Gemeinwohlorientierung gilt, ebenso wie für andere menschliche Haltungen und Einstellungen, dass sie durch Belehrung, Beschwörung, Befehl oder Indoktrination nicht zu vermitteln ist, sondern dass die Schule den Schülern durch zahlreiche allgemeinbildende Angebote möglichst vielfältige Chancen geben muss, **gemeinwohlorientiertes Denken** zunächst einmal **einzuüben**. Ob oder inwieweit die Schüler dieses eingeübte Denken dann auch als Staatsbürger tatsächlich selbst anwenden, muss **außerhalb des Zugriffs der Schule** bleiben.

Zu den antiken Texten, anhand deren sich gemeinwohlorientiertes Denken einüben lässt, gehören die philosophischen Schriften von Platon, Aristoteles und Cicero sowie die Geschichtswerke von Thukydides, Sallust, Tacitus und Livius, an dessen „fesselnden Erzählungen“ in der frühen Neuzeit „Generationen freier Bürger ... ihre Vorstellungen von **republikanischem Bürgersinn** gebildet“ haben (M. v. Albrecht). Vielleicht ist es nicht überflüssig zu erwähnen, dass diese antiken Autoren alle entweder selbst Politiker waren oder große **Nähe zur politischen Praxis** hatten. Das kann man gewiss nicht von allen neuzeitlichen Historikern und Staatsphilosophen sagen, die ja meist ein mehr oder weniger praxisfernes Professorenleben führten.

Die gemeinwohlorientierte Denkweise dieser Autoren kann hier nicht im Einzelnen dargestellt werden. Wir beschränken uns darauf, zwei Äußerungen Platons zu zitieren, in denen das Denken vom Ganzen her besonders deutlich zum Ausdruck kommt:

- In seinem Hauptwerk („Staat“) fasst Platon die Aufgabe des Gesetzgebers so zusammen: *„Er sorgt **nicht** dafür, dass es einem **einzelnen** Stand im Staat besonders gut geht, sondern er sucht zu bewerkstelligen, dass dies **im ganzen Staat** zustande kommt, indem er zwischen den Bürgern teils durch Überzeugungsarbeit, teils durch feste Vorgaben **Zusammenhalt** stiftet (συναρμόττων τοὺς πολίτας); er veranlasst sie dazu, sich gegenseitig Anteil zu geben an dem **Nutzen, den jeder Einzelne für das Land bringen kann** ...“ (ποιῶν μεταδιδόναι ἀλλήλοις τῆς ὠφελίας ἣν ἂν ἕκαστοι τὸ κοινὸν δυνατοὶ ὧσιν ὠφελεῖν, rep. 519E/520A).*
- In einem Brief an Freunde, die in einen grauenhaften Bürgerkrieg auf Sizilien verwickelt sind, äußert sich der damals weit über siebzigjährige Platon zu der Frage, wie man **Hass und Gewalt** zwischen verfeindeten Lagern überwinden kann: *„Es gibt kein Ende des Unheils für die Streitenden, bis die Siegreichen aufhören, mit **Kämpfen, Verbannungen und Mordtaten** das erlittene Übel nachzutragen, und bis sie*

*aufhören, Rache an den Feinden zu üben, sondern sie müssen in Selbstbeherrschung allgemeinverbindliche Gesetze geben* (ἐγκρατεῖς δὲ ὄντες αὐτῶν, θέμενοι νόμους κοινούς), *die keinesfalls mehr zu ihrem eigenen Vorteil als zu dem der Unterlegenen aufgestellt sind, und sie müssen die Befolgung der Gesetze bei ihnen erzwingen, mit doppeltem Zwang, nämlich mit **Achtung und Furcht** (αἰδοῖ καὶ φόβῳ): mit Furcht, weil sie als die Stärkeren ihre Machtmittel zeigen, mit Achtung aber, weil sie sich als **stärker in der Beherrschung ihrer Begierden** erweisen und somit als williger und fähiger, **den Gesetzen zu dienen** (τοῖς νόμοις μᾶλλον ἐθέλοντές τε καὶ δυνάμενοι δουλεύειν). Anders ist es nicht möglich, dass ein Land, das von Bürgerkrieg zerrissen ist, jemals ein Ende des Unheils findet ...“* (ep. VII 336E/337A).

## Schlussbemerkungen über Indoktrination und freiheitliche Werteerziehung

Der hier behandelte literaturgestützte Teil der klassischen Allgemeinbildung kann, so meinen wir, den Schülern vielfältige Impulse geben, über politisch-moralische Wertkriterien nachzudenken und ihr politisch-moralisches Urteilsvermögen zu entwickeln. Anders ausgedrückt: klassische Allgemeinbildung mit starker literarischer Komponente eröffnet einen Weg zu einer **umfassenden freiheitlichen Werteerziehung**, die den Schülern nicht vorschreibt, welche Gesinnungen sie haben sollen, sondern ihnen Anreiz und Spielraum gibt, sich mit den betreffenden Fragen auseinanderzusetzen und so in Freiheit ihr jeweils eigenes Wertesystem aufzubauen. – Dafür benötigt der Fremdsprachenunterricht, wie schon mehrfach betont, eine **reichlicher bemessene Stundenzahl**. Wir sind davon überzeugt, dass eine solche Allgemeinbildung überall in Europa zu wünschen ist, wenn unsere freiheitliche Werteordnung nicht verloren gehen soll.

Offenbar unterscheidet sich das hier vorausgesetzte Konzept klassischer Allgemeinbildung grundlegend vom Konzept des neuen Bildungsplans. Die Frankfurter Allgemeine Zeitung (24.1.2014) hat diesen Bildungsplan einen „*Gesinnungslehrplan*“ genannt, nachdem sie in den „Arbeitsfassungen“ für die Klassen 5 und 6 „insgesamt **202 Einstellungen**“ gezählt hat, die den Schülern vermittelt werden sollen. „*Die Einstellungen der Schüler*“, so fordert das Blatt, „*müssen auch in Baden-Württemberg unverfügbar bleiben.*“

Dass Einstellungen vorgeschrieben werden, gilt indes nicht nur für die erwähnten „Arbeitsfassungen“, sondern auch für andere Papiere der neuen Bildungsplanung. Zum Beispiel erscheint im „Arbeitspapier zur **Verankerung der Leitprinzipien**“ als eines der Bildungsziele die „*Wertschätzung von Vielfalt*“ (S. 2); und die „*Handreichung zur **Beantragung einer Gemeinschaftsschule***“ formuliert als ein Bildungsziel ausdrücklich die Entwicklung einer bestimmten „*Haltung*“ (S.7).

Wir erwähnten schon: Es ist, als hätten die Autoren des Bildungsplans einen von der Pädagogik längst erkannten Sachverhalt übersehen: dass Einstellungen, Gesinnungen und Haltungen **sich lehrplanmäßig nicht vermitteln lassen** und dass mit Zwang verbundene Wertevermittlung sich leicht ins Gegenteil verkehrt: in Erziehung zu Unfreiheit und Unaufrichtigkeit. – Noch bedenklicher erscheint, dass hier nicht nur Einzelpersonen am Werk waren, die wenig Sensibilität für die Gefahren der Indoktrination zeigten. Vielmehr war es hier **der Staat selbst**, der sich anscheinend kaum scheute, den Schülern Einstellungen vorzuschreiben und damit in die Meinungs- und Gedankenfreiheit einzugreifen, die dem Staat einst unter so großen Mühen und Opfern abgerungen wurde.

Nur an eine Szene dieses Kampfes sei erinnert, den Schluss des vielzitierten Wortwechsels zwischen dem Marquis Posa und König Philipp II. in Schillers „*Don Carlos*“:

Marquis Posa zu König Philipp II:

„...*Gehn Sie Europens Königen voran.  
Ein Federzug von dieser Hand, und neu  
erschaffen wird die Erde. **Geben Sie  
Gedankenfreiheit.** – (Sich ihm zu Füßen werfend.)*

König:

*(überrascht, das Gesicht weggewandt und dann wieder auf den Marquis geheftet)  
Sonderbarer Schwärmer!“*

Die Aneignung von Gesinnungen und Einstellungen muss somit letztlich **Sache der Schüler** bleiben. Sache des Staates ist es, bestmögliche Rahmenbedingungen dafür zu schaffen. Für das schwierige Feld staatlich organisierter Werteerziehung gelten somit zwei scheinbar widersprüchliche Forderungen: Einerseits trägt der Staat eine hohe Verantwortung für die Pflege der Werteerziehung; andererseits muss der Staat die Meinungs- und Gedankenfreiheit der Schüler respektieren und darf ihnen nicht vorschreiben, welche Gesinnungen und Einstellungen sie haben sollen. Lösen lässt sich diese Problematik wohl am ehesten auf dem angedeuteten Weg: Will der Staat für eine nicht-indoktrinierende, freiheitliche Werteerziehung sorgen, so muss er vor allem eine gründliche, freiheitliche **Allgemeinbildung** fördern. In Baden-Württemberg aber hat der Staat das Ziel Allgemeinbildung gestrichen!

Den Autoren des vorliegenden Bildungsplans kann man demnach kaum bescheinigen, dass die freiheitliche Werteerziehung bei ihnen in guten Händen war. Dies zu behaupten heißt jedoch nicht, ihnen dafür niedrige Motive zu unterstellen. Wahrscheinlich haben sie ihr Werk im Gedanken an eine große Mission betrieben: die Schaffung einer, wie sie meinten, „**gerechteren**“ **Gesellschaft** durch eine grundlegende Veränderung des Schulwesens. Aber selbst wenn man diesen Gerechtigkeitsbegriff einmal unkritisiert lässt, kann man ihnen doch einen Vorwurf kaum ersparen: dass sie die Schule und damit auch die Schulkinder zu **Mitteln** ihrer ehrgeizigen Gesellschaftspolitik degradiert haben; die Kinder selbst und ihre persönlichen Belange kommen in dem Bildungsplan kaum vor! Die Bildungsplaner scheinen damit in eine Falle geraten zu sein, vor der bereits im 19. Jahrhundert der freiheitlich-demokratisch denkende Politologe Alexis de **Tocqueville** gewarnt hat: Es gehe, so Tocqueville, weniger darum, mit dem Menschen große Werke als **den Menschen groß zu schaffen** (*Über die Demokratie in Amerika, Bd. 2, Fischer TB, 1956, S. 217*).

Helmut Meißner, September 2014