

Altsprachlicher Unterricht: Bildungsauftrag und Stundenzahl in krassem Missverhältnis

Zu den fremdsprachenpolitischen Plänen der Regierung

A.1. Zweimalige Stundenkürzung in den letzten zehn Jahren

Seit im Jahre 2004 der aktuelle Bildungsplan für die Schulen Baden-Württembergs in Kraft trat, leidet der altsprachliche Unterricht unter großem Zeitmangel. Nach inzwischen fast zehnjähriger Erfahrung wird sichtbar, dass die pädagogischen Folgen dieses Zeitmangels weit problematischer sind, als man zunächst wahrhaben wollte.

Vor wenigen Wochen nun mussten wir feststellen, dass die neuen Bildungspläne für den Lateinunterricht sogar noch Verschlimmerungen bringen werden: Zum einen werden die Lateinschüler, soweit sie nicht eines der wenigen humanistischen Gymnasium besuchen, praktisch die Möglichkeit verlieren, Latein ab Klasse 5 zu lernen. Zum andern werden sie auch noch zwei Jahreswochenstunden weniger Unterrichtszeit bekommen.

Würde das nicht korrigiert, wären die Folgen fatal – vor allem für die interessierten Schüler, die ja in der Minderheit sind und sich kaum wehren können: Es würde immer schwerer, Latein erfolgreich zu lernen und sich in seine Literatur zu vertiefen. **Latein würde langsam ausbluten.** Und dann wäre auch **Griechisch kaum mehr zu halten** – 500 Jahre, nachdem dieses Fach in die europäischen Bildungspläne eingeführt worden war und unserem Kontinent einen **Zivilisationsschub** gebracht hatte, über den Kulturhistoriker noch heute staunen. Einzelheiten dazu später.

Die folgenden beiden Tabellen zeigen die zweimalige Reduzierung der Lateinstunden innerhalb von zehn Jahren:

Zunächst ein Blick auf die seit 2004 geltende Kontingenzstundentafel:

Schwächung des Fremdsprachenunterrichts durch die seit 2004 geltende Kontingenzstundentafel für Gymnasien <i>(Die Zahlen sind einer Tabelle des Kultusministeriums aus dem Jahre 2001 entnommen.)</i>			
Fach/Fächergruppen/Profil	Kontingenz G8, ab 2004	Zum Vergleich G8, zuvor	Differenz Zeichen: + / - / =
Deutsch	24	23	+
Mathematik	24	24	=
Geschichte	10	9	+
Religionslehre	11	11	=
Sport	16	16	=
1. und 2. Fremdsprache	40	43	!!! - !!!
Künstlerische Fächer	18	17	+
Naturwissenschaften	25	S-Profil: 23 N-Profil: 31	+ (S-Profil)
Gesellschaftswissenschaften	14	11	+
Profile (3. FS, N u. T.; Ggf. Musik, BK, Sport)	12	14	!!! - !!!

Nun ein Blick auf die künftig beabsichtigte Stundenausstattung der Fächer des Gymnasiums. Wir gehen von der geplanten neuen Studententafel den Teil wieder, der das Gymnasium betrifft (<http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1392583/Kontingentstudententafel%20Sek%20I%20Stand%2006%2003%202013.pdf>); die rechte Spalte, unter der Überschrift „Summe“, wurde von uns hinzugefügt.

Teil-Abschrift aus einer Online-Veröffentlichung des KM:

„Kontingentstudententafel Klasse 5-10 (Stand: 06.03.2013)

Die Kontingentstudententafel berücksichtigt

1. Vorgabe der Ressourcenneutralität
2. Vorgaben der KMK: Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I; Vereinbarung über die Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (265 Jahreswochenstunden von Klasse 5 bis zum Abitur, 3-jährige Oberstufe); Abiturprüfungsvereinbarung

Fächer	Gymnasium (G8, MSA, bis Kl. 9) ¹	Gymnasium (G8, nur Kl. 10)	(Zusatz des DAV:) Summe
Religion	9	2	11
Ethik	(5)	(2)	(7)
Deutsch	20	4	24
Pflichtfremdsprache (1. FS)	19	3	<u>22</u>
2. FS	15	3	<u>18</u>
Mathematik	20	4	24
Gesellschaftswissen- schaftl. Fächerfeld			
Geschichte	8	2	10
Geographie	14 (GWG)		14
Gemeinschaftskunde			
Wirtschaft / Berufs- u. Stu- dienorientierung			
Naturwissenschaftl. Fächer- feld: (Fächerverbund „Naturphänomene und Technik“ in Kl. 5 + 6)			
Naturphänomene	25 (Naturwissen- schaften)		25
Physik			
Chemie			
Biologie			
Technik			
Musik	18 (Künstl. Fächer)		18
Kunst			
Sport	16		16
Profilfach	12		<u>12</u>
Poolstunden	11		11
Summe (ohne Ethik)	205		205

¹ Kontingentstudententafel 5-10 der Gymnasien der Normalform“

Unser Verband hat die Landesregierungen in den zurückliegenden Jahren bereits viele Male argumentativ über die Auswirkungen dieses Zeitmangels auf den Unterricht informiert. Eine unserer Stellungnahmen haben wir gemeinsam mit den Verbänden der modernen Fremdsprachen ausgearbeitet. Wir glaubten, dass dies der korrekte Weg der Meinungsbildung in einer Demokratie ist. Aber schriftliche Antworten erhielten wir von Regierungsseite nur zu anderen Themen, niemals jedoch zum Thema ‚Stundenkürzung bei den Fremdsprachen‘. Wir vermissen auf politischer Ebene Signale der Entschlossenheit, die **Rahmenbedingungen für die Leistungsfähigkeit des altsprachlichen Unterrichts abzusichern und zu verbessern**. Das Thema wurde mehr als 10 Jahre lang, bis heute, einfach totgeschwiegen. – Seit im Frühjahr 2013 die neuen Pläne bekannt wurden, versuchten wir drei Monate lang, auf dem Weg des angebotenen Dialogs Änderungen zu erreichen. Zwar gab es freundliche Kontakte auf Beamtenebene; aber die politisch Verantwortlichen stellten sich **taub gegenüber unseren Argumenten** – kaum anders, als es bei den vorherigen Regierungen festzustellen war.

A.2. Benachteiligung der Lateinschüler – hinter lateinfreundlicher Fassade

Was unsere gegenwärtige Arbeit für verbesserte Rahmenbedingungen zusätzlich erschwert, ist die seltsame Missverständlichkeit der amtlichen Formulierungen, die bei flüchtigem Lesen den Eindruck vermitteln, die alten Sprachen würden ausgesprochen fair behandelt, ja privilegiert. Erst bei genauerer Prüfung zeigt sich, dass die Vorgaben in Wahrheit **eine schwere Benachteiligung für die Lateinschüler** bedeuten.

Man lasse einmal die folgenden **vier Sätze des KM** über den „Beginn der ersten/zweiten Fremdsprache ...“ auf sich wirken

(<http://www.kultusportal-bw.de/Lde/Startseite/schulebw/bildungsplanreform2015>; Fettdruck nicht im Original):

- (1) *„Die **erste Fremdsprache** im Gymnasium ist diejenige, die dort in Klasse 5 beginnt und entsprechend der einschlägigen KMK-Vereinbarung mit **22 Jahreswochenstunden** in der Sekundarstufe I (Klasse 5-10) ausgestattet ist.*
- (2) *Die Entscheidung, welche der Fremdsprachen Englisch, **Latein**, Französisch als 1. bzw. 2. Fremdsprache ausgewiesen wird, liegt in der Verantwortung der Schule.*
- (3) *Die **zweite Fremdsprache** soll im Gymnasium, in der Realschule und in der Gemeinschaftsschule einheitlich in **Klasse 6** beginnen.*
- (4) *Ausnahmen sollen lediglich die **altsprachlichen** Gymnasien bilden, die weiterhin mit Latein ab Klasse 5 parallel zu Englisch bzw. Französisch beginnen können.“*

Bei rascher Lektüre des **vierten Satzes** kann der Eindruck entstehen, dass den alten Sprachen ein *Sonderrecht* eingeräumt werde. Doch bei näherem Zusehen wird klar, dass die Lateinschüler keinerlei Recht *hinzubekommen*, sondern an allen Gymnasien – mit Ausnahme der humanistischen – künftig **das Recht verlieren** sollen, ab Klasse 5 Latein und Englisch parallel zu lernen („Biberacher Modell“)!

Und bei rascher Lektüre des **ersten und zweiten Satzes** kann der Eindruck entstehen, die Landesregierung wolle künftig das „**grundständige Latein**“ in doppelter Weise fördern: *erstens* indem sie den mit Klasse 5 beginnenden Lateinunterricht gleichrangig neben den mit Klasse 5 einsetzenden Englisch- und Französischunterricht stellt und *zweitens* indem sie diesem grundständigen Latein künftig 22 anstelle von 20 Jahreswochenstunden zuweist. Doch schon das im **dritten Satz** formulierte (indirekte) **Verbot einer zweiten Fremdsprache für Klasse 5** lässt – sofern man die Implikationen der Grundschulfremdsprache mitberücksichtigt – nur einen Schluss zu, nämlich dass grundständiges Latein, zumindest an den nicht-altsprachlichen Gymnasien, **erschwert, wenn nicht unmöglich gemacht** wird: Man muss sich nur vergegenwärtigen, dass die soeben von der Grundschule kommenden Schüler der Klasse 5 schon vier Jahre lang Englisch (oder Französisch) gelernt haben: Der reguläre Unterricht in der Grundschulfremdsprache Englisch (bzw. Französisch) müsste nun, am Beginn der Klasse 5, für

ein volles Jahr unterbrochen werden, wenn sich die Schule für Latein ab Klasse 5 entscheiden würde! Das wäre, **pädagogisch gesehen, ein Unding!** Mit Recht würde es dafür kaum Mehrheiten geben!

Damit aber, dass **Latein aus Klasse 5 verdrängt** wird, ist nach den jetzigen Vorgaben ein weiterer Chancenverlust verbunden: Latein verliert mit der Position der 1. Fremdsprache auch den Anspruch auf 22 Jahreswochenstunden. Ihm bleiben nur noch die 18 Jahreswochenstunden einer 2. Fremdsprache, also noch einmal **zwei Stunden weniger als bisher!**

Seit Ende der 1990er Jahre war es gelungen, die Lateinangebote der Unterstufe mehr und mehr zu stabilisieren. Dazu trug bei, dass den Schülern ermöglicht wurde, bereits in Klasse 5 Latein und Englisch parallel zu lernen, das sogenannte **„Biberacher Modell“**. Dieses Modell hat sich im Hinblick auf den Lernfortschritt der Schüler und auch unter dem Gesichtspunkt der Durchlässigkeit so bewährt, dass es zu einer Art „Exportschlager“ Baden-Württembergs wurde. Dass die Landesregierung das Biberacher Modell nun plötzlich auf die wenigen altsprachlichen Gymnasien **beschränken** will, lässt sich mit dem erwähnten Anschein der Lateinfreundlichkeit in der Tat schwer vereinbaren.

A.3. Problematischer Dirigismus in Klasse 5

Bei dem Verbot einer zweiten Fremdsprache für Klasse 5 herrscht ein **Dirigismus**, dessen pädagogischen Sinn man vergeblich sucht! Er lässt sich auch strukturpolitisch nicht rechtfertigen, sofern das Gymnasium, wie von der Landesregierung zugesagt, tatsächlich eine eigene Schulart mit eigener Sequentialität bleiben soll.

Das aktuelle Argument für diesen Dirigismus in Klasse 5 ist **„Durchlässigkeit“**. In dem FAZ-Interview des Kultusministers vom 12. Juni 2013 wird das Ziel der Durchlässigkeit **beinahe verabsolutiert**, was wegen der wichtigen konkurrierenden Ziele problematisch erscheint. Außerdem bleibt dort unerwähnt, dass **bereits jetzt ein beachtliches Maß an Durchlässigkeit erreicht** ist.

Der Gesichtspunkt der Durchlässigkeit wirkt auch nicht überzeugend, da von dem Verbot der 2. Fremdsprache in Klasse 5, zumindest theoretisch, auch Englisch betroffen sein könnte. Ein Englischverbot in Klasse 5 aber würde die Durchlässigkeit zweifellos stärker verringern als die Erlaubnis, Englisch in Klasse 5 zusammen mit einer zweiten Fremdsprache zu lernen.

„Durchlässigkeit“ dürfte in diesem Fall ein vorgeschobenes Argument sein. Kritische Beobachter der Entwicklung des hiesigen Bildungs-Lobbyismus sind längst der Ansicht, dass es hier vor allem um Standesinteressen mancher Pädagogen geht, die von einer Angleichung der Schularten die Angleichung der Lehrerbesoldung erhoffen. Das Recht, solche tariflichen Ziele zu verfolgen, bestreiten wir gewiss nicht. Wogegen wir uns wenden, ist die **Instrumentalisierung der Schulstruktur-Politik** für die Interessenpolitik eines Berufsstandes. In der Übervorteilung von Kindern durch Erwachsene, die ja eine besondere Treuepflicht haben, liegt der Skandal!

Gerade in Klasse 5 wurden die Unterschiede zwischen den Schülern in den letzten Jahren immer größer. Die Kinder sind darauf angewiesen, dass die Schulen auf diese zunehmenden Unterschiede mit Einfühlung reagieren. Seit Eltern sich nicht mehr an Grundschulempfehlungen zu halten brauchen, bereitet die zunehmend heterogene Zusammensetzung der 5. Klassen zusätzliche pädagogische und organisatorische Schwierigkeiten. Je nach Schulstandort stellen sich den Schulen unterschiedliche Probleme, die dann **unterschiedliche Lösungen erfordern**. Es ist klar, dass die Schulen dafür einen angemessenen Spielraum brauchen. Mit dirigistischer, blinder Gleichmacherei „von oben“ – schöngefärbt durch das Bekenntnis zur „Durchlässigkeit“ – ist den Schülern nicht geholfen.

Mit gutem Grund lockerte die Schulverwaltung nach 2004 – noch vor der Freigabe der Grundschulempfehlung! – die Vorschriften bezüglich des Beginns der zweiten Fremdsprache. Das Kultusministerium schrieb damals nicht mehr vor, ob die Schule das Erlernen der zweiten Fremdsprache am Beginn der Klasse 5 oder ein halbes Jahr später oder erst mit Klasse 6 einsetzen ließ.

Die neuen, entgegengesetzten Vorschriften der *jetzigen* Landesregierung erscheinen widersprüchlich: Einerseits wurde die **Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung aufgehoben**, mit der Folge, dass die Heterogenität in den 5. Klassen weiter anwuchs – und also auch der Bedarf der Schule an Handlungsspielraum für Klasse 5 zunahm. Andererseits wurde eben dieser **Spielraum erheblich verringert**, indem, außerhalb der humanistischen Gymnasien, den Schulen das Recht genommen wurde, den Beginn der zweiten Fremdsprache weitgehend selbst festzulegen.

Wenn Eltern sich die geschilderten Heterogenitätsprobleme der 5. Klassen vergegenwärtigen und dann erfahren, dass Grün-Rot die Schulen künftig aus sehr fragwürdigen Gründen – siehe oben – daran hindern will, ihr Fremdsprachenangebot in Klasse 5 den unterschiedlichen pädagogischen Erfordernissen anzupassen, werden sich manche von ihnen vermutlich fragen, ob ihre Kinder bei Grün-Rot wirklich gut aufgehoben sind.

A.4. Ein Schlag gegen die Chancengleichheit

Das Verbot einer zweiten Fremdsprache für Klasse 5 dürfte zur Folge haben, dass in den weiterführenden Schulen fast überall nur **Englisch die bevorzugte Stellung** einer 1. Fremdsprache – und damit die Ausstattung mit 22 Jahreswochenstunden – erlangen kann. Ein so weitgehender Verlust der Wahlfreiheit wäre schon wegen der Heterogenität der Schüler schwer zu rechtfertigen. Vollends widersinnig aber wird dieses Verbot durch seine Auswirkungen auf die Stundenzahlen: Denn zusätzlich zu den 22 Jahreswochenstunden, die Englisch als 1. Fremdsprache des Gymnasiums erhält, ist Englisch – überall außerhalb der Rheinschiene – bereits mit den 8 Jahreswochenstunden der Grundschulfremdsprache ausgestattet. Demnach erhält Englisch insgesamt **30 Jahreswochenstunden** (= 8+22), während für die Fächer Latein und Französisch, die in die Position der 2. Fremdsprache abgedrängt werden, dann nur noch je **18 Jahreswochenstunden** übrigbleiben. Das bedeutet, dass die Schüler in Latein und Französisch beinahe nur halb so viel Zeit zum Lernen bekommen wie in Englisch – obwohl Französisch und Latein mit Recht als lernstoffreichere Sprachen gelten! Dies aber steht in so krassem Widerspruch zu den Grundsätzen von Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit, dass man den Verantwortlichen nicht zutrauen möchte, ein solches **Missverhältnis** bewusst angestrebt zu haben. In jedem Fall erscheint eine **Korrektur unausweichlich!**

A.5. Lösungsvorschläge

Als erstes sollte die Regierung das blinde Verbot einer zweiten Fremdsprache in Klasse 5 zurücknehmen. Sie sollte es **dem Urteil der Schulen überlassen, ob der Unterricht der 2. Fremdsprache in Klasse 5 oder in Klasse 6 beginnt**.

Dass dies möglich ist, zeigen die Jahre seit 2004. Gerade in dieser Frage kann man die verschiedenen Schulstandorte nicht über einen Kamm scheren; die Schulen brauchen gerade hier einen Spielraum, um die jeweils angemessene Entscheidung treffen zu können.

Für das Verbot einer zweiten Fremdsprache in Klasse 5 führt das Kultusministerium das Argument der Durchlässigkeit ins Feld. Dieses Argument überzeugt nicht. Wir betrachten es als **vorgeschobenes Argument**. Dies sei – wegen der Wichtigkeit der Weichenstellung – hier noch einmal erläutert: Von dem Verbot der 2. Fremdsprache in Klasse 5 kann, zumindest theoretisch, auch Englisch betroffen sein. Ein Englischverbot in Klasse 5 aber würde die Durchlässigkeit zweifellos stärker verringern als die Erlaubnis, Englisch in Klasse 5 zusammen mit einer zweiten Fremdsprache zu lernen. – Das dermaßen schwach begründete Verbot einer zweiten Fremdsprache in Klasse 5 dient offenbar vor allem *einem* Interesse: dem Interesse jener Lobby, die in der Angleichung der Schularten den Weg zur **Angleichung der Lehrerbesoldung** sieht. Das Recht, solche tariflichen Ziele zu verfolgen, bestreiten wir nicht; abzulehnen ist aber, wie gesagt, dass Jugendbildung den Partikularinteressen einer Lobby unterworfen wird!

Dem anderen erwähnten Missstand – dass Latein und Französisch fast um die Hälfte weniger Jahreswochenstunden erhalten als Englisch (18 : 30) – lässt sich durch die Klarstellung vorbeugen, dass die Entscheidungsfreiheit der Schule über die 22 Jahreswochenstunden sich auf solche Fremdsprachen bezieht, die nicht schon als Grundschulfremdsprache durch zusätzliche 8 Jahreswochenstunden privilegiert sind. Damit wäre zugleich ein Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit geleistet.

Hier eine Zusammenschau unseres Vorschlags mit den neuen Vorgaben des Ministeriums:

Vorschlag des DAV Baden-Württemberg	Bisherige Vorgaben des Ministeriums
<p>Der Fremdsprachenunterricht im Gymnasium beginnt in Klasse 5 mit mindestens einer der Fremdsprachen Englisch, Latein, Französisch.</p> <p>Eine weitere dieser Fremdsprachen soll spätestens mit Klasse 6 beginnen.</p> <p>Die Schule hat im Rahmen dieser Vorgaben Gestaltungsspielraum.</p> <p>In der Verantwortung der Schule liegt auch die Entscheidung, welche der im Gymnasium beginnenden Fremdsprachen entsprechend der einschlägigen KMK-Vereinbarung mit 22 Jahreswochenstunden in der Sekundarstufe I (Klasse 5-10) ausgestattet wird.</p>	<p>„Die erste Fremdsprache im Gymnasium ist diejenige, die dort in Klasse 5 beginnt und entsprechend der einschlägigen KMK-Vereinbarung mit 22 Jahreswochenstunden in der Sekundarstufe I (Klasse 5-10) ausgestattet ist.</p> <p>Die Entscheidung, welche der Fremdsprachen Englisch, Latein, Französisch als 1. bzw. 2. Fremdsprache ausgewiesen wird, liegt in der Verantwortung der Schule.</p> <p>Die zweite Fremdsprache soll im Gymnasium, in der Realschule und in der Gemeinschaftsschule einheitlich in Klasse 6 beginnen.</p> <p>Ausnahmen sollen lediglich die altsprachlichen Gymnasien bilden, die weiterhin mit Latein ab Klasse 5 parallel zu Englisch bzw. Französisch beginnen können.“</p>

B. Zum bildungspolitischen Sinn der Fächer Latein und Griechisch

Willensbildung in einer Demokratie lebt vom Dialog. Dialog aber heißt wahrheitsorientierter, auf Verständigung zielender Austausch von Argumenten und Informationen. Der gegenwärtige Umgang des Kultusministeriums mit den Grundsätzen des Dialogs gibt Rätsel auf.

Unsere dreimonatigen Bemühungen um den von der Regierung angebotenen "Dialog" hätten wir uns sparen können. Förderlich war das nur für die Betonierung der neuen Vorgaben. Wir erkennen dankbar an, dass wir auf Beamtenebene freundlich behandelt wurden. Doch die verantwortlichen Bildungspolitiker der Koalition sind an einem ernsthaften Austausch von Argumenten über den altsprachlichen Unterricht anscheinend zur Zeit nicht interessiert.

Da Resignation für uns nicht in Betracht kommt, sei nun ein erneuter Versuch unternommen, den bildungspolitischen Sinn – den „Bildungsauftrag“ – der alten Sprachen darzustellen.

B.1. Latein ist aktuell – aber erst auf den zweiten Blick

Die Ansichten über Latein sind geteilt: „Latein muss sein“ sagt der eine; „Latinum auf den Sperrmüll“ ein anderer. „Latein ist eine Qual!“, stöhnt es hier; „Latein hat mir geholfen!“, ruft es dort. Was stimmt denn nun?

Die Antwort ist nicht einfach. Jedenfalls benötigt man bei Latein mehr Zeit als bei einer modernen Sprache, um zu einer brauchbaren Meinung zu gelangen. Bei Englisch, Französisch oder Spanisch springen die Vorteile sozusagen in die Augen: „Lerne Englisch, weil viele Menschen Englisch spre-

chen und weil du wahrscheinlich in Lebenssituationen kommst, in denen es nützlich ist, diese Sprache zu können!' – Ähnliche Gründe wie für Englisch lassen sich auch für Spanisch, Französisch, Chinesisch, Arabisch und andere moderne Fremdsprachen anführen.

Ganz anders ist es bei Latein: Was einem bei Latein oft zuerst „in die Augen springt“, ist, dass heute niemand mehr Latein spricht, zumindest nicht von klein auf! „Tote“ Sprache – schlecht! Wer seine Zeit dafür hergibt, Latein zu lernen, der kann nicht normal sein! Fertig! – Oder?

B.2. Was man dem Fach Latein nicht auf den ersten Blick ansieht

Aber schaut man genauer hin und bringt ein wenig Geduld mit, so merkt man: Latein hat es in sich. Am interessantesten sind vielleicht drei Dinge, die dabei zum Vorschein kommen:

1. Man sieht mit einem Male, dass der sogenannte Tod der lateinischen Sprache einen Riesenvorteil für Wissenserwerb und gegenseitige Verständigung in den Jahrhunderten seit der Spätantike brachte.
2. Dann wird einem bewusst, dass Latein jungen Menschen, wenn sie sich auf dieses Fach einlassen, nicht nur die Kenntnis dieser Sprache, sondern auch, in mehrfachem Sinne, Bildung vermitteln kann.
3. Und schließlich stellt man staunend fest, dass auch unsere Gesellschaft insgesamt Nutzen aus Latein ziehen kann, unter anderem deshalb, weil für einige römische Autoren die Orientierung am Gemeinwohl so bestimmend ist, dass heutige Leser fast nicht umhin können, auch selbst immer wieder vom Gesamtinteresse her zu denken.

ad 1) Der sogenannte Tod des Lateins – mit verblüffender Wirkung

Die verblüffende Behauptung, dass der sogenannte Tod der lateinischen Sprache sich seit 2000 Jahren als förderlich für den Wissenserwerb und die gegenseitige Verständigung erweist, ist eigentlich gar nicht originell. Man muss nur bedenken, was vor etwa zwei Jahrtausenden mit der lateinischen Sprache geschah: Nachdem Latein sich zuvor, wie jede Sprache, ganz normal immer weiter verändert hatte, begann dieser Veränderungsprozess auf einmal zu stocken; dieses Stocken betraf natürlich nicht alle Teile der Sprachentwicklung, aber doch einen wichtigen Teil: die Literatur und überhaupt die anspruchsvolle schriftliche Kommunikation.

Was war der Grund? Nicht, wie man vermuten könnte, irgendein Schwächeanfall, sondern, im Gegenteil, die Bewunderung für die sprachliche Meisterschaft Ciceros, Vergils und anderer berühmter Autoren, die kurz zuvor ihre Werke veröffentlicht hatten. Von nun an bemühten sich lateinische Schriftsteller zumeist, ihre Werke in der Sprache Ciceros und Vergils zu verfassen. Und erstaunlicherweise blieb es dabei, von Schwankungen abgesehen, all die Jahrhunderte über bis in die Neuzeit.

So brachte Latein etwas fertig, was eine Sprache sonst kaum jemals leisten kann: die „Überschreitung der Zeitgrenzen“ (Wilfried Stroh): Während Texte „normaler“, sich verändernder Sprachen nach wenigen Jahrhunderten nur noch schwer verstanden werden – außer von Spezialisten –, konnte man die Texte Ciceros und Vergils, weil Latein im Wesentlichen gleich blieb, auch nach vielen Jahrhunderten noch ohne Weiteres im Original lesen. Begeisterte Leser Ciceros waren zum Beispiel Augustinus (um 400), Luther (um 1520), Voltaire und Friedrich der Große (um 1750) – bis zu bekannten Zeitgenossen, wie Roman Herzog und Richard von Weizsäcker!

Und umgekehrt kann heute, wer Latein gelernt hat, mit dieser einen Sprache lesen, was in den letzten 2000 Jahren Persönlichkeiten ganz unterschiedlicher Länder geschrieben haben: der schwedische Naturforscher Linné (um 1750), der tschechische Pädagoge Comenius (um 1650), der französische Philosoph Descartes (um 1640), der deutsche Bildungsreformer Melanchthon (um 1530), der niederländische Humanist Erasmus (um 1520), der englische Staatsmann Morus (um 1520), der italienische Dichter Petrarca (1350), die deutsche Dichterin Roswitha von Gandersheim (um 960), der fränkische Bio-

graph Karls des Großen, Einhard (um 800), der osteuropäische Bibelübersetzer Hieronymus (um 400) – und selbstverständlich die Römer selbst, wie Caesar, Augustus, Ovid, Seneca oder Tacitus, deren Muttersprache Latein war!

ad 2) Latein als Mehrzweck-Bildungsfach

Worin aber besteht der eigentliche Bildungswert des Faches Latein? Was können junge Menschen von Latein für ihr eigenes Leben gewinnen? Da Latein ein sehr vielschichtiges Fach ist – manche sagen martialisch „Mehrzweckwaffe“ –, gibt es hier mehrere, ganz unterschiedliche Vorteile.

Leichter Zugang zu den romanischen Sprachen und zu Englisch

Zunächst ein praktischer, unmittelbar einleuchtender Vorteil: Lateinkenntnisse erleichtern das Lernen der romanischen Sprachen, darunter Französisch, Italienisch und Spanisch. Das erklärt sich vor allem daraus, dass die romanischen Sprachen aus dem Lateinischen entstanden sind und deshalb zum Teil immer noch große Ähnlichkeiten zum Lateinischen aufweisen. Ein Beispiel: ‚*singen*‘ heißt auf Lateinisch ‚*cantare*‘, auf Italienisch ebenfalls ‚*cantare*‘, auf Spanisch ‚*cantar*‘, auf Französisch ‚*chanter*‘.

Auch Englisch lernt man mit Lateinkenntnissen leichter. Zwar ist Englisch eine germanische Sprache. Aber der Anteil lateinischer Wörter im gehobenen Englisch liegt bei über 60 %. Beispiele: *education*, *opinion*, *virtue*.

Fähigkeit, weitere Fremdsprachen selbständig zu lernen

Künftig wird die Fähigkeit immer wichtiger werden, selbständig und rasch weitere Fremdsprachen zu lernen. Dass Latein zu dieser Fähigkeit auch dann beitragen kann, wenn die weitere Sprache nicht mit Latein verwandt ist, leuchtet nicht sofort ein. Trotzdem gibt es diese Erfahrung; sie erklärt sich so:

Wer Latein lernt, muss sich in ein verhältnismäßig reich gegliedertes grammatisches System einarbeiten. Darüber stöhnen manche und ärgern sich. Aber viele haben auch Freude daran, zu durchschauen, wie die lateinische Sprache funktioniert, und trainieren dabei ihren analytischen Blick für das Funkzionieren von Sprache überhaupt. Das allein hilft schon beim Lernen weiterer Fremdsprachen.

Aber den richtigen „Biss fürs Sprachenlernen“ bekommt man erst, wenn man beides geübt hat: den mehr „reflektierenden“ Umgang mit *Latein* und den mehr „imitierenden“ Umgang mit *modernen* Fremdsprachen. Die durchaus unterschiedlichen Fähigkeiten, die dabei trainiert werden, ergänzen einander vorzüglich. Wer beide besitzt, bringt beste Voraussetzungen für das oft geforderte Vermögen mit, als Erwachsener beliebige weitere Fremdsprachen selbständig und rasch zu lernen.

Mehr Sicherheit in der deutschen Sprache

Oft wird darüber geklagt, dass selbst Gymnasiasten Schwächen in der deutschen Sprache haben. Latein kann, so überraschend das klingt, auch zur Sicherheit im Deutschen beitragen. Dies vor allem aus drei Gründen:

- Die erwähnte grammatische Schulung ist auch für das Verständnis der *deutschen* Grammatik nützlich.
- Da in Latein von Anfang an das genaue Übersetzen ins Deutsche verlangt wird, besteht für die Schüler ein dauernder Anreiz, nach passenden deutschen Formulierungen zu suchen. So können sie ihr Ausdrucksvermögen in der deutschen Sprache trainieren.
- Latein erleichtert es, Fremdwörter zu verstehen, z.B. *Evolution*, *Rekonvaleszenz*, *transportieren*, *kreativ*.

Inzwischen wird Latein in Deutschland auch von vielen Schülern gelernt, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Dass Latein gerade solchen Schülern mehr Sicherheit im Gebrauch der deutschen Sprache geben kann, ist seit einigen Jahren wissenschaftlich belegt.

Training geistiger Fähigkeiten, gerade für 10- bis 12-Jährige

Im Lateinunterricht sind viele Nüsse zu knacken. Das stört manche sehr; deshalb wäre es kein guter Einfall, mit Latein nun *alle* beglücken zu wollen. Aber ist es darum angebracht, vor Latein alle bewahren zu wollen – etwa mit dem schwachen Argument der Durchlässigkeit? Das hielten wir für ebenso falsch, gerade im Interesse der Kinder, nicht zuletzt im Interesse der 10- bis 12-Jährigen.

Dafür eine kurze Begründung:

Im Alter zwischen 10 und 12 Jahren durchleben Kinder in mehrfacher Hinsicht die besten Lernjahre. Die geistigen Fähigkeiten, die in diesem Alter erwachen, bedürfen des Trainings, um sich bestmöglich zu entwickeln. Die Eigentümlichkeiten des Lateins (differenzierte Grammatik, ungewohnte Wortstellung u.a.) nötigen dazu, genau hinzuschauen, gründlich zu lernen und beim Übersetzen immer wieder den bildungswichtigen Prozess des Fixierens, Prüfens und Korrigierens der eigenen Vor-Annahmen (Hypothesen) zu durchlaufen. Dass Latein in dieser Entwicklungsphase des Kindes ein besonders wirksames "Trainingsprogramm" der geistigen Fähigkeiten sein kann, ist statistisch belegt. Dies gilt gerade auch für mittlere Begabungen.

Die Begegnung mit Werken römischer Autoren versetzt die Schüler in eine Kultur, die unserer heutigen zwar geistig verwandt, aber durch den zeitlichen Abstand auch fremd ist. Diese eigentümliche Spannung zwischen Fremdheit und geistiger Verwandtschaft bietet vor allem Schülern der Mittel- und Oberstufe vielfältigen Anreiz, Standpunkte und Einsichten beider Kulturen zu vergleichen, über die eigene Welt nachzudenken und geistige Selbständigkeit zu entwickeln.

ad 3) Was hat die Gesellschaft insgesamt davon?

Bildung sollte unserer Meinung nach nicht nur den einzelnen Menschen helfen, ihr Leben in Freiheit und Verantwortung zu führen. Bildung sollte auch an der Funktionsfähigkeit des größeren Ganzen orientiert sein, also dazu beitragen, dass Staat, Gesellschaft und Familie ihre Aufgaben gegenüber den einzelnen Menschen erfüllen können. Zweifellos ist dies ein äußerst schwieriges Thema. Man denke nur an die weltweiten Tendenzen zu Verrohung, Gewalt und menschlicher Rücksichtslosigkeit und an die zunehmende Gefährdung von Freiheit und Demokratie in Europa.

Wir beschränken uns hier auf den Aspekt ‚staatsbürgerliche Erziehung‘. Eine Demokratie ohne Demokraten kann bekanntlich nicht funktionieren. Deshalb sollte Bildung auch darauf ausgerichtet sein, dass es in allen Bereichen der Gesellschaft – nicht zuletzt in der politischen Klasse – verantwortungsbewusste Bürger gibt, die daran gewöhnt sind, möglichst umsichtig vom Gesamtinteresse her zu denken.

Was die römische Literatur angeht, so ist ehrlicherweise einzuräumen, dass dort, wie in anderen Literaturen auch, recht oft Ichbezogenheit und mangelnder Gemeinsinn eine große Rolle spielen. Andererseits ist bemerkenswert, wie konsequent die meisten „Schulautoren“ ihre politischen Gedankengänge am Gemeinwohl ausrichten. Wer diesen Gedankengängen über längere Zeit folgt und sie zu interpretieren versucht, gewinnt dabei, im günstigen Fall, eine gewisse Übung darin, die eigenen Gedanken am Gemeinwohl zu orientieren.

Zur Veranschaulichung möchten wir nur zwei Stellen dieser Art zitieren:

Cicero schreibt über die Pflichten eines Spitzenpolitikers (De officiis, I, 85):

„Deshalb sollen diejenigen, die an der Spitze eines Staates stehen, zwei Grundsätze Platons beachten: zum einen, dass sie den Nutzen der Bürger so schützen, dass sie ihn bei allem, was sie tun, im Auge behalten, ohne Rücksicht auf eigene Interessen ...“

Voll Schmerz über die katastrophale Situation, in die der römische Staat geraten war, behandelt der Historiker Sallust eingehend die Frage, wie „aus dem schönsten und besten Staat der schlechteste und

schändlichste“ wurde. Dabei äußert er die Vermutung, es habe damit begonnen, dass öffentliche Anerkennung nicht mehr aufgrund von anständigem Handeln, sondern aufgrund von Reichtum zuerkannt wurde (Verschwörung des Catilina, XII, 1):

„Seitdem es jedoch dahin gekommen war, dass Reichtum öffentliches Ansehen brachte und ihm Ruhm, Macht und Einfluss folgten, begann die Tüchtigkeit zu schwinden ...“

Wenn ein Lehrer mit Schülern über solche Textstellen spricht, entwickeln sich oft sehr nachdenkliche, fruchtbare Diskussionen, die geeignet sind, das politische Urteilsvermögen der Schüler zu schärfen.

Freilich gibt es niemals eine Garantie für solche Bildungserfolge, wie in allen anderen Schulfächern auch. Sie sind abhängig von den beteiligten Personen und von diversen Rahmenbedingungen. Das aber wäre ein eigenes Thema.

B.3. Bildung, für die man Zeit braucht

Wer den Zeitbedarf einer Fremdsprache bestimmen möchte, denkt oft nur an die *Spracherwerbsphase*. Aber pädagogisch vielleicht noch wichtiger ist das Bildungspotential der *Lektürephase*, die auf die Spracherwerbsphase folgen soll:

Latein und Griechisch lernt man vor allem **um der Literatur willen**. Den eigentlichen Auftrag der alten Sprachen sehen wir darin, die *"Bildungskräfte der Antike ... in der Jugenderziehung zur Wirkung zu bringen"* (das ist auch der Zweck unseres Verbandes, Satzung § 2,1). Um diesen Auftrag zu erfüllen, muss der Unterricht, nachdem er die **Beherrschung der Sprachen** vermittelt hat, zu den geistig anspruchsvollen Inhalten der griechischen und lateinischen Literatur vordringen und eine **ernsthafte Auseinandersetzung der Schüler mit diesen Inhalten** in Gang zu setzen versuchen. Dafür muss man den Schülern Zeit geben; Zeitdruck erschwert das Gelingen.

Darauf nahm die Schulpolitik Baden-Württembergs wenig Rücksicht, als sie vor etwa anderthalb Jahrzehnten beschloss, dem Fremdsprachenunterricht der weiterführenden Schulen Unterrichtsstunden abzuziehen, um diese dem Grundschul-Fremdsprachenunterricht zuweisen zu können. Es wurde offenbar übersehen, dass ein solcher Stunden-Transfer zumindest **für den altsprachlichen Unterricht uneingeschränkt schädliche Folgen** haben musste: Man handelte so, als wäre bei den alten Sprachen die Lektürephase überflüssig!

B.4. Jahrzehntelange Aggressivität gegen Latein und Griechisch

Wer freilich heute den Bildungswert von Latein und Griechisch darstellen möchte, stößt immer noch auf Vorbehalte. Seit fast 50 Jahren besteht namentlich in Deutschland vielerorts eine aggressive **Anti-stimmung** gegen die alten Sprachen. Warum? Ein Hauptgrund sei kurz in Erinnerung gerufen:

Im Jahre 1967 stellte der Bildungsforscher **Saul B. Robinsohn** in einer wirkungsmächtigen, mehrmals neu aufgelegten Programmschrift die Behauptung auf, „die klassisch-humanistische Bildung“ habe gegenüber den seiner Ansicht nach wichtigsten Zielen „versagt“. In einem Vorwort von 1971 sprach er vom „*Versagen auch der ‚humanistisch‘ Gebildeten vor der nationalsozialistischen Barbarei*“. – Dies beförderte eine immer wieder neu entfachte, mehrere Jahrzehnte andauernde allgemeine **Aggressivität gegen die alten Sprachen**. Sie waren gleichsam stigmatisiert. Kaum ein Spitzenpolitiker fand sich noch bereit, die humanistische Bildung öffentlich zu loben. „*Latinum auf den Sperrmüll*“ – mit einem solchen Spruch konnte der Tübinger SPD-Politiker Gerd Weimer im Jahre 1993 hoffen, Stimmen zu gewinnen.

Die Aggressivität gegen die alten Sprachen ließ erst nach, als Richard **von Weizsäcker** sich im Jahre 1998 **ohne Wenn und Aber für die humanistische Bildung** einsetzte. – Zu den Prominenten, die in den letzten Jahren öffentlich bekannt haben, dass Latein und/oder Griechisch ihnen etwas bedeuten, gehören auch **Roman Herzog, Johannes Rau, Frank-Walter Steinmeier, Julian Nida-Rümelin,**

Hans-Jochen und Bernhard Vogel, Hans-Gert Pöttering, Heike Schmoll, Jan Ross, Jutta Limbach, Theo Sommer und andere. Bereits 1991 hatte **Helmut Schmidt** in seiner Autobiographie mitgeteilt, als junger Mensch habe er sich vom spätantiken Stoizismus des römischen Kaisers Marcus Aurelius noch stärker angezogen gefühlt als vom Christentum. – Aber spürbar ist die genannte Aggressivität noch immer, wie zum Beispiel die kürzlich in NRW geführte Debatte über das Lateinum gezeigt hat. Deshalb also nun dieser neue Versuch, zu erklären, warum es aus unserer Sicht notwendig ist, dass die Landesregierung interessierten Schülern wieder die Möglichkeit gibt, sich ernsthaft mit den Inhalten griechisch-römischer Literatur auseinanderzusetzen.

B.5. Zivilisierende Wirkungen der griechischen Literatur

a) Beispiel römische Literatur

Es ist die griechische Geisteskultur, die der Welt zum ersten Mal die **Aufklärung** gebracht hat. Und es ist die griechische Aufklärung, der spätere Epochen, nicht zuletzt die europäische Neuzeit, **starke Zivilisierungsschübe** verdanken.

Da auch die römische Literatur stark von der griechischen Literatur und Aufklärung beeinflusst ist, treffen Aussagen über den Bildungswert der griechischen Literatur großenteils auch für den Bildungswert der römischen zu. Man versteht, kurz gesagt, den Bildungswert der römischen Literatur besser, wenn man den der griechischen Literatur vor Augen hat.

Welche Bildungschancen würden der gegenwärtig heranwachsenden und den künftigen Generationen verloren gehen, wenn das Fach **Griechisch** aus den Schulen verschwände? – Um die besondere Bedeutung des Griechischen einschätzen zu können, sollte man sich vergegenwärtigen, dass es die Sprache der wohl **wichtigsten Geisteskultur aller Zeiten** ist:

- **Wissenschaft** und **Philosophie** sind griechischen Ursprungs; Philosophen wie **Sokrates, Platon** und **Aristoteles** haben griechisch gesprochen.
- **Grundlegende Werke der Weltliteratur** sind in griechischer Sprache verfasst.
- Die Kultur des **konfliktlösenden Dialogs** ist griechischen Ursprungs.
- Die Originalsprache des **Neuen Testaments** ist Griechisch.

Dazu passt die kulturhistorische Beobachtung, dass spätere Epochen dem Rückgriff auf die Geisteskultur Griechenlands starke **zivilisierende Impulse** verdanken:

Dass dies bereits für die **Römer** gilt, war vielen Römern durchaus bewusst. Der römische Dichter **Horaz** schrieb voll Bewunderung: „*Griechenland wurde eingenommen; dann nahm es den rauhen Sieger ein und brachte ihm Künste ins ländliche Latium*“ (Graecia capta ferum victorem cepit et artis / intulit agresti Latio, Horaz, epist. II, 1, 156 f.).

b) Beispiel Hochislam in Spanien

Unbestritten ist auch der starke Einfluss der griechischen Aufklärung auf die Kultur des **Hochislam** im 9. bis 12. Jahrhundert. Aristoteles wurde damals als „der erste Lehrer der Muslime“ bezeichnet! **Roman Herzog** stellt dem damaligen Islam das mittelalterliche Christentum gegenüber, das von der griechischen Aufklärung noch wenig berührt war:

„Erinnern wir uns nur einmal daran, dass es vor sechs- oder siebenhundert Jahren eine große islamische Aufklärung gegeben hat, die dem Westen beträchtliche Teile des antiken Wissens erhalten hat und die sich ihrerseits einem abendländischen Denken konfrontiert sah, das sie als ziemlich fundamentalistisch und intolerant empfunden haben muss“ (Mut zur Erneuerung, Berlin 1999, S. 90).

c) Frühneuzeitlicher Humanismus: Aufbruch zur Demokratiefähigkeit

Was die **europäische Neuzeit** den geistigen Impulsen der griechischen Aufklärung verdankt, ist vielen von uns heute nicht mehr bewusst. Deshalb sei etwas ausführlicher dargestellt, welchen bis heute spürbaren **Umbruch** es für Europa bedeutete, dass die Humanisten des 15. und 16. Jahrhunderts Altgriechisch lernten und, vor allem, dass sie die **altgriechische Literatur im Original** studierten.

Um diesen Kulturwandel auch nur ansatzweise ermessen zu können, vergleiche man Verhaltensweisen der Jahrhunderte *vor* diesem Umbruch mit denen danach.

Besonders auffällig sind die Unterschiede in Bezug auf die Haltung zur öffentlichen Folter. Bekannt ist ja die **Grausamkeit mittelalterlicher Strafen**, wie Rädern, Vierteilen, Pfählen, Sieden, Lebendigbegraben und andere qualvolle Arten der öffentlichen Hinrichtung. Uns heutigen Europäern ist schwer begreiflich, wie es im damaligen Europa möglich war, dass die Bevölkerung dagegen nicht aufbegehrte, sondern dass man solche Hinrichtungen sogar wie ein „echtes Fest“ beging, zu dem man „von nah und fern ... herbeiströmte“ (W. Schild, *Alte Gerichtsbarkeit*. 2. Aufl. München 1985. S. 98). Die Lust, dem Quälen zuzuschauen, zeigte sich so „ungehemmt und unverhüllt“, dass die Bürger einer holländischen Stadt „sogar einen durch ein fremdes Gericht verurteilten Räuber“ kauften, um sich innerhalb ihrer Stadtmauern an seiner Hinrichtung ergötzen zu können (ebd. S. 94)!

Dass solche Formen der Strafjustiz heute in weiten Teilen Europas als unmenschlich und abscheulich empfunden werden, lässt sich gewiss nicht aus einer Veränderung der menschlichen Gene in Europa erklären, sondern ist – wer wollte das bestreiten? – größtenteils dem **frühneuzeitlichen Humanismus** und der durch ihn vorbereiteten Aufklärung zu verdanken.

Der aus England stammende, hochangesehene amerikanische Kulturwissenschaftler Leslie **Lipson** (1912-2000) schrieb über die zivilisierenden Wirkungen altgriechischer Geisteskultur:

*„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).

Auch wenn es kaum möglich ist, exakt zu rekonstruieren, welche Teile der griechischen Literatur welche zivilisierenden Impulse auslösten und wie der jahrzehnte- und jahrhundertelange kulturelle Veränderungsprozess im Einzelnen verlief, so wäre es doch um der Bewahrung unserer **freiheitlich-demokratischen Werte** willen nötig, sich eingehender mit der bahnbrechenden Dynamik dieses Kulturwandels zu beschäftigen:

- wie zunächst nur wenige Leser der griechischen Literatur die damals noch verbreiteten **fundamentalistischen Denkweisen überwand**en,
- wie sie – in jeweils unterschiedlicher Weise und unterschiedlichem Maße – zu größerer geistiger Selbstbestimmtheit und zu einem **neuen Bewusstsein von Recht und Unrecht** gelangten,
- wie sie ein **reflektierteres Verhältnis zur Triebhaftigkeit** des Menschen entwickelten,
- wie die zivilisiertere Haltung Einzelner allmählich von anderen Personen ihres Umfeldes übernommen wurde: nicht nur von Menschen *derselben* Generation, sondern auch von ihren **Kindern und Schülern** und dann wiederum von deren Kindern und Schülern,
- wie die Relativierung der eigenen Meinung und der rationale, selbstkritische Umgang mit anderen Meinungen – und damit die **Dialogfähigkeit** – erlernt wurde, und, nicht zuletzt,
- wie dieser geistige Aufbruch zur Erarbeitung freiheitlich-demokratischer Konzepte und zum Aufbau von **Demokratiefähigkeit** führte.

Zu untersuchen wäre dann auch, durch welche verrohenden, enthumanisierenden Tendenzen

die unter Mühen erworbene Zivilisiertheit gefährdet wurde und auch heute gefährdet wird.

B.6. Zu den Gründen für das Zivilisierungspotential griechischer Literatur

Die Frage, welche Teile der griechischen Literatur welche zivilisierenden Impulse auslösten, ist zweifellos von größtem Interesse, führt aber, als echte pädagogische Frage, auf das Feld des Schwer-Beweisbaren. Wir möchten dazu nur vier Beobachtungen zu bedenken geben, die wahrscheinlich von zahlreichen ehemaligen Griechisch-Schülern bestätigt werden (wer diese Beobachtungen für unwahr hält, möge uns seine Argumente mitteilen):

- 1) Vielgelesene griechische Autoren, wie Sophokles, Thukydides und Platon, drängen ihre persönliche Meinung den Lesern nicht auf, sondern regen sie vielmehr dazu an, über geschichtliche Zusammenhänge und über moralische und politische Fragen **selbst nachzudenken**.
- 2) Diese Autoren fördern nicht das Freund-Feind-Denken und vermeiden es, in den Lesern Hassgefühle und Gewaltbereitschaft aufzureizen; vielmehr ist ihre Sprache geeignet, die **Hemmschwellen der Gewalt** eher anzuheben als zu senken.
- 3) Diese Autoren argumentieren, wie selbstverständlich, **gemeinwohlorientiert**; sie gewöhnen den Leser daran, vom Funktionieren des Ganzen her zu denken. Ihr Gerechtigkeitsbegriff hat weniger Anspruchs- als Pflichtstruktur. Ausdrücklich formuliert Platon als Forderung für seinen Staat, die Bürger müssten veranlasst werden, dass sie *„sich gegenseitig Anteil geben an dem Nutzen, den jeder Einzelne für das Land bringen kann“* (Platon, Staat, 519 E–520 A).
- 4) Dialoge Platons haben das Potential, als Schule **rationaler, verständigungsorientierter Austragung von Konflikten** zu wirken. Einen Eindruck vom Zivilisierungspotential sokratisch-platonischer Dialogkultur kann vielleicht schon dieses eine Zitat vermitteln, in dem Platon seinen Sokrates zu den Gesprächspartnern sagen lässt: *„Wenn ich etwas sage, was euch wahr erscheint, so stimmt mir zu, wo nicht, stemmt euch mit jeglichem Beweis dagegen ...!“* (Platon, Phaidon 91 C; Übers. F. Dirlmeier).

Die außerordentlichen **philosophiehistorischen Wirkungen Platons** kennzeichnet ein vielzitiertes Satz des britischen Mathematikers und Philosophen Alfred North **Whitehead** (1861-1947):

„The safest general characterization of the European philosophical tradition is that it consists of a series of footnotes to Plato.“

Mit alledem ist nicht gesagt, dass *alle* griechische Literatur aufbauende Eigenschaften dieser Art hätte. Selbstverständlich gab es auch bei diesem Volk Rohheit, die sich in Sprache und Literatur niederschlug. Umso mehr Beachtung aber, so meinen wir, verdienen die genannten Eigentümlichkeiten.

B.7. Der frühneuzeitliche Humanismus und die Jahrhunderte danach

a) Erste Phase

Gegen eine Rückbesinnung auf die griechischen Grundlagen unserer Kultur hatte es in West- und Mitteleuropa jahrhundertlang ideologische Widerstände gegeben. Denn aufgrund der Glaubensspaltung (Schisma) zwischen der lateinischen Kirche des Westens und der griechischen Kirche des Ostens (1054 n.Chr.) lag eine Art Tabu auf der Beschäftigung mit Griechisch. Dass der deutsche Humanist Johannes Reuchlin (1455-1522) dennoch, als einer der ersten, Griechisch lernen konnte, ist weitgehend dem Zufall zu verdanken, dass er bei seinem Studium in Basel (seit 1474) einen Exilgriechen kennenlernte, der ihm die griechische Sprache beibrachte. Auch der englische Humanist Thomas Mo-

rus (1478-1535) konnte nur gegen die Bedenken seines Vaters Griechisch lernen und sich mit griechischer Literatur beschäftigen; solche Studien galten auch im damaligen England zunächst noch als fragwürdig.

Aber es dauerte nur wenige Jahre, bis sich, gerade bei Johannes Reuchlin und Thomas Morus, eine für damaliges Empfinden neue geistige Haltung zeigte: So widersetzte sich Reuchlin, in einer äußerst judenfeindlichen Umgebung, dem Aufruf mehrerer theologischer Fakultäten, jüdische Schriften, vor allem den Talmud, zu verbrennen. Reuchlin verfasste dazu, im Jahr 1520, ein sachlich argumentierendes Gutachten für den Kaiser und konnte nach jahrelangen zermürbenden Kämpfen erreichen, dass die jüdische Literatur gerettet wurde.

Nicht weniger ungewöhnlich für die damalige Zeit war die geistige Selbständigkeit von Thomas Morus, dem Verfasser der Schrift „Utopia“. Zum Beispiel ließ er seinen drei Töchtern die gleiche Bildung zukommen wie seinem Sohn; seine älteste Tochter wurde eine der gelehrtesten Frauen ihrer Zeit. Noch heute bewundern viele seinen Widerstand gegen die Forderung Heinrich VIII., seinen Bruch des Kirchenrechts im Zusammenhang mit seiner Beziehung zu Anne Boleyn als rechtmäßig anzuerkennen. Thomas Morus nahm für seinen Widerstand Einkerkerung und Hinrichtung in Kauf.

Zu den ersten Gräzisten Deutschlands gehörte auch Philipp Melanchthon (1497-1560), der nicht nur ein enger Mitarbeiter des Reformators Martin Luther war, sondern auch, was weniger bekannt ist, eine Neukonzeption des gesamten deutschen Bildungswesens entwarf und weitgehend durchführte. Unter anderem ist ihm die bis heute wirksame Einführung der Fächer Geschichte, Geographie und Griechisch zu verdanken. – Melanchthon brachte auch, als einer von wenigen, die innere Kraft auf, im verhärteten Streit zwischen Katholizismus und Reformation dem Freund-Feind-Denken zu widerstehen; es gelang ihm, ein von vielen Vertretern beider Seiten akzeptiertes Kompromiss-Angebot in Gestalt der Augsburger Konfession zu erarbeiten (1530), das allerdings von katholischer Seite dann letztlich doch zurückgewiesen wurde. – Beeindruckend ist auch die Besonnenheit, mit der er über den Abendmahlstreit zwischen Luther und Zwingli urteilte: *„Die beiden Männer ... können nicht übereinstimmen, welches doch mein sehnlichster Wunsch wäre. Da disputieren sie über das Abendmahl, gleich als ob sie ... Jesum gefragt hätten, wie er die Worte ‚Das ist mein Leib‘ verstanden habe.“*

b) Zweite Phase

Dass die frühneuzeitliche Rückbesinnung auf die griechische Geisteskultur auch in den dann folgenden Jahrzehnten und Jahrhunderten eine fast unglaubliche geistige Dynamik auslöste, sei nur mit wenigen Stichworten angedeutet:

Mit der Verfassung der USA (1787) wurde die erste demokratische Staatsverfassung der Moderne geschaffen; bei ihrer Ausarbeitung hatte der Rückgriff auf griechische Literatur eine große Rolle gespielt. Bereits die britische Habeas-Corpus-Akte (1679) und die **Bill of Rights** (1689) waren Ergebnisse eines neuen Rechtsempfindens gewesen. Wichtige Staatsdenker der Moderne, wie die Engländer Thomas Hobbes (1588-1679) und John Locke (1632-1704) und der Franzose Montesquieu (1689-1755), haben von der neuen Beschäftigung mit griechischer Literatur starke Impulse erhalten. Das gilt auch für Dichter, wie Shakespeare (1564-1616), Goethe (1749-1832) und Schiller (1759-1805), für Naturwissenschaftler, wie Kepler (1571-1630) und Alexander von Humboldt (1769-1859), und für zahlreiche andere Vertreter von Wissenschaft, Kunst und Politik.

B.8. Vorläufige Bilanz: Die vier europäischen Hauptwerte

An dieser Stelle scheint es uns angebracht, eine knappe Bilanz der Werte zu ziehen, die der frühneuzeitliche Humanismus nach Europa zurückgebracht hat und die durch eine Verdrängung der Studien, auf denen er beruhte, verloren zu gehen drohen.

Es sind unseres Erachtens vier Werte, die in diesem Sinne als „humanistisch“ gelten können; Richard Schröder hat diese Werte als europäische Hauptwerte herausgestellt: **Freiheit, Verantwortung, Vernunft, Wahrheit** (Europa, was ist das? In: Aktuelle Antike. Leipzig 2002. S. 31 ff.). Diese Werte stehen nicht unverbunden nebeneinander, sondern sind aufeinander bezogen: *Freiheit* als einer der höchsten Werte ist mehr als die Abwesenheit von Unfreiheiten wie Gefangenschaft, Erpressung, Nötigung, Meinungszwang. Als Wert bedarf Freiheit, zumal wenn sie mit Macht über andere verbunden ist, der inneren Bindung an die anderen drei Werte.

Man denke nur an die Meinungsfreiheit der **Medien**: Ohne Bindung an Wahrheit, Vernunft und Verantwortung wird sie zum Problem; aktuelle Beispiele veranschaulichen das ja. Gebunden an Wahrheit, Vernunft und Verantwortung aber ist Meinungsfreiheit zweifellos ein unentbehrliches, hohes Gut.

Die Wichtigkeit und das Aufeinander-bezogen-Sein dieser vier Werte Freiheit, Verantwortung, Vernunft und Wahrheit kann man sich auch am Modell eines auf Verständigung zielenden **Dialogs** klar machen, der ja eine Erfindung der Griechen ist. Da gerade das Thema ‚Dialog‘ einer gewissen Differenzierung bedarf, sei hier eine etwas ausführlichere Darstellung erlaubt:

a) Vernunft

Im Dialog geht es um den intellektuellen Austausch von Argumenten. Sozialer oder sonstiger Rang dürfen hierbei keine Rolle spielen.

Damit die Vernunft die Oberhand über die Emotionen behält, haben polemische Begriffe in einem Dialog nichts zu suchen. Das Gewicht der Argumente soll entscheiden, nicht psychologischer Druck irgendwelcher Art. Das Urteilsvermögen der Gesprächspartner soll angeregt, nicht geschwächt werden. – Damit Sachdiskussionen nicht in personalisierte Prestigekämpfe umschlagen, ist die Pflege der persönlichen Beziehung zum Gesprächspartner sehr wichtig. Deshalb ist besonders die – erfahrungsgemäß Zorn entfachende – Unterstellung unredlicher Absichten oder Haltungen zu vermeiden. Zu den „Spielregeln“ des vernünftigen Dialogs gehört es darum, zwischen Sache und Person trennen, vor allem dann, wenn sich ernste Gegensätze auftun. Schon Sokrates sprach sein Gegenüber, gerade in kritischen Situationen dieser Art, oft mit „mein Freund“ an und suchte Gelegenheiten, dessen Äußerungen zumindest teilweise anzuerkennen. – Um das Urteilsvermögen der Teilnehmer funktionstüchtig zu halten, sollte man auch bloße Meinungen als solche kennzeichnen und sie nicht im Gewand von Tatsachenfeststellungen auftreten lassen (zum Beispiel durch die Worte „*Fakt ist, dass ...*“); denn mit diesem Mittel argumentiert man gleichsam am kritischen Urteilsvermögen der Teilnehmer vorbei.

b) Freiheit

Die Gesprächspartner dürfen jede Meinung äußern, denn es herrscht Meinungsfreiheit. Dabei sollte aber jede Kränkung vermieden werden. Andererseits sollte man es ertragen, wenn Gesprächspartner sachliche Kritik oder eine missliebige Meinung vorbringen, und ihnen nicht schon deshalb Beleidigung vorwerfen (ein nicht selten angewendeter Missbrauch des Kränkungsverbots!). – Den Gesprächspartner sollte man ausreden zu lassen und ihm auch zuhören; denn dies erwartet man auch selbst von den Gesprächsteilnehmern. Andererseits sollte man jeweils kurz genug sprechen, um dem Gegenüber Einwände zu ermöglichen.

c) Wahrheit

Ohne das Bemühen, sich der Wahrheit zumindest anzunähern, kann bei gegensätzlichen Ausgangspositionen ein zivilisierter Dialog kaum gelingen. Gefährdet ist das Gelingen eines Dialogs vor allem dann, wenn die Teilnehmer nicht die Bereitschaft und Kraft aufbringen, um der Wahrheit willen Prestige-Einbußen hinzunehmen. Wer unbedingt als Sieger aus dem Gespräch hervorgehen will, ist kaum in der Lage, um der Wahrheit willen Gegenargumente konstruktiv aufzunehmen und die eigene Position zu korrigieren.

d) Verantwortung

Jeder Gesprächsteilnehmer trägt Mitverantwortung dafür, dass das Gespräch zivilisiert verläuft. Deshalb sollte jeder auch auf die Einhaltung der „Spielregeln“ achten: vor allem Sachlichkeit, achtsungsvoller persönlicher Umgang miteinander, Anerkennung der Meinungsfreiheit, Bemühen um die Wahrheit.

A. Schlussbemerkung

Es gibt bereits Anzeichen dafür, dass eine Zurückdrängung der humanistischen Bildung sich nachteilig auf die Kreativität in Wissenschaft und Kunst auswirken kann. So stellte Manfred Fuhrmann fest, „... dass, wie humanistische Bildung und wissenschaftlich-technische Weltgeltung in Deutschland bis zum ersten Drittel des 20. Jahrhunderts synchron waren, sich ebenso auch der **Abbau dieser Bildung und die Verluste an Geltung gleichzeitig** vollzogen haben.“ (Bildung ohne Inhalte? In: Aktuelle Antike. Leipzig 2002. S. 131). – Auch hier ließe sich zweifellos eine Reihe von Beobachtungen anfügen, die für einen solchen Zusammenhang sprechen.

H. Meißner, 14.7.2013