

Wissen – Bildung – Gymnasium

Die Klassischen Sprachen in der „Wissensgesellschaft“

Wir stehen vor dem Aufbruch in die „Wissensgesellschaft“. „Wissen“ ist zum prägenden Merkmal unserer Zeit geworden; es bestimmt, ja beherrscht, das Leben mehr als alles andere, so scheint es. „Die Menge des Wissens ist“, wie man liest, „exponentiell gewachsen“. Das weltweit erarbeitete „Wissen“ verdoppelt sich alle fünf bis sieben Jahre. Die Zukunft verlangt, so meint HUBERT MARKL, der ehemalige Präsident der Max-Planck-Gesellschaft für Wissenschaft und Forschung, nach dem „Wissensriesen“.

1. Welches Wissen ist zu vermitteln?

Doch dass ein solcher „Wissensriese“ illusorisch ist, weiß jeder. Die Aufnahmekapazität des Gehirns bleibt beschränkt, mögen die Informationssysteme auch noch so leistungsstark sein. Die „Wissensmassen“ verlangen nach Selektion. Allerdings ist das „Wissen“, das der Mensch für seine Zukunft braucht, umso schwerer zu bestimmen, je kürzer sein Verfallsdatum ist. Was also soll man sich von dem unaufhörlich aus allen Kanälen und Röhren quellenden „Wissen“ aneignen? Was soll man davon den Heranwachsenden vermitteln? Nicht wenige sehen in dieser Frage die größte Herausforderung, der sich die Schule je gegenüber sah. Für die einen ist nur das aktuell notwendige „Wissen“ der Lehre wert, insoweit es ein erfolgreiches Studium und das schnelle Vorwärtkommen im anschließenden Beschäftigungssystem garantiert, jederzeit austauschbar und durch neues „Wissen“ zu ersetzen. Alles, was nicht an diesem funktional-ökonomischen Prinzip orientiert ist, sei, so die harten Business-Manager, Ballast im Gehirn, raube dem jungen Menschen nur seine Zeit, halte ihn vom Beruf fern und entziehe ihn damit dem Konkurrenzkampf des Marktes.

Andere, die im Menschen nicht ein Verfügungsobjekt außerindividueller Mächte sehen, sondern, wie z. B. der Gehirnforscher und Nobelpreisträger für Medizin GERALD M. EDELMAN („Göttliche Luft, vernichtendes Feuer“, 1972), ein Wesen „mit höherem Bewusstsein“, das bestimmt sei von Intentionalität, von Selbst-

heit, von Sprache, von Logik, von der subjektiven Erfahrung von Welt und Geschichte, schließlich von Sinnhaftigkeit, wollen zum bloß funktionalen „Wissen“ hinzu ein anderes „Wissen“ im heranwachsenden Menschen anlegen. Dem liegt die Überzeugung zugrunde, dass „Wissen“ ein relationeller Begriff ist; Wissen existiert nur in Bezug auf eine Person, die darüber verfügt. Wissenswerte Stoffe werden erst durch energische Aneignung, durch bewusste und gezielte Integration in den Gedächtnishaushalt des Menschen zu Wissen, zu einer Erkenntnis. Wissen gibt es nur als Besitz des Menschen, wenn es von jemandem gewusst wird; ansonsten bleibt alles nur Information. Insofern lässt sich „Wissen“ nicht einfachhin aus dem Lexikon holen oder aus dem Internet „herunterladen“, mögen dort auch noch so viele Informationen bereit gestellt sein. Der Prozess der Aneignung von Wissen bedarf immer längerer Zeit und ist für den Wissbegierigen stets mit Anstrengung verbunden, aber für die meisten durchaus nicht ohne innere Befriedigung.

Welchen Selektionskriterien aber muss solches Wissen genügen? Nach dem Soziologen HERMANN LÜBBE muss es „zeitüberdauernde Gültigkeit“ haben; er nennt es deshalb „klassisch“, „weil es alt ist, aber nicht veraltet“ („Sinn und Wert des Lebens: Orientierungsprobleme in der zivilisatorischen Evolution“, München 1998). Der Philosoph JÜRGEN MITTELSTRASS hat in einem Beitrag „Zukunft braucht Herkunft“ (Nürnberg 2001) leidenschaftlich dafür plädiert, „beim Preis des Wissens wieder an das Beständige zu denken“; er nennt als Kriterium „fundamental“, weil nur solches Wissen „ein wirkliches Bildungsfundament“ garantiere. Die tiefgründigsten und anregendsten Gedanken zur Wissensproblematik stammen aber sicher vom Theologen und Philosophen LEO J. O. DONAVAN, dem Präsidenten der größtenteils wirtschaftswissenschaftlich ausgerichteten Georgetown University in den USA, die er in einem Berliner Vortrag („*tempi* – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung“, 2000) geäußert hat. Er schreibt: „Was

ist es, was wir wissen wollen sollen? Das ist die entscheidende Frage der Zukunft.“ Donovan spricht von einem „Weltwissen“, das sich jeder aneignen sollte und das bei seinem Besitzer zu „Lebenswissen“ werden müsse, „zu einem Wissen, das mir und meinen Mitmenschen hilft, das Leben zu meistern“, und zwar innerhalb und außerhalb des Berufes.

2. Wissen und Bildung

DONAVAN bringt Wissen in engste Verbindung mit dem Begriff der Bildung. „So lautet meine grundlegende Perspektive, die alle anderen Überlegungen zur Bildung bestimmt: Wie kann aus Weltwissen Lebenswissen gemacht werden?“ Aneignung und Integration von Wissen in den Gedächtnishaushalt – SENECA hat dies einmal das „Verdauen des Stoffes zu Körpereigenem“ genannt – werden als Prozess verstanden, den man Bildung nennt. Wissen, das sich im oft aufreibenden Vorgang der Bildung im Menschen anlagert, dabei Teil seines Selbsts wird, ist ein Konstituens seiner Persönlichkeit. Wissen macht – neben den Lebenserfahrungen – den wesentlichen Teil der personalen Identität des Menschen aus, wie uns die Pädagogik lehrt. Erst durch Bildung kommt der durch die Evolution zustandegekommene Standard des Menschen als eines „Wesens mit höherem Bewusstsein“ voll zum Tragen, da sich seine Fähigkeiten zur Sprache, zur Logik, sein Gespür für Zeit und Geschichte, überhaupt sein Vermögen, das Leben als sinnvoll zu erfahren, nur auf der Grundlage angeeigneten Wissens entfalten und steigern können.

Dass hier im Verhältnis von Wissen und Bildung das funktional-ökonomische Kalkül keineswegs der alleinige oder auch nur der ausschlaggebende Maßstab ist, steht außer Frage. Donovan bringt dabei – nach FRIEDRICH NIETZSCHE – das Prinzip des „Nutzens des Übernützlichen“ ins Spiel. „Für uns alle kommt es darauf an, dass wir uns nicht einem Konformismus der Beschleunigung unterwerfen. Ein eindimensionaler Beschleunigungskonformismus vernichtet den Reichtum des Lebens.“ Deshalb sieht er in den großen Bildungsgegenständen gleichsam eine „transfunktionalistische Gegenkraft“,

die zum nachdenklichen Stillhalten anstößt, zur Selbstbesinnung, zur Reflexion über die Mechanismen, denen wir zwanghaft ausgesetzt sind, letztlich dazu, dass uns unsere Existenz als Wesen mit höherem Bewusstsein überhaupt bewusst wird. Erst der sich seiner selbst bewusste Mensch, der sich auch eine Auszeit aus dem sich zunehmend beschleunigenden Prozess ökonomischer Erfolgsstrategien zu nehmen imstande ist – darin eben sei „der Nutzen des Übernützlichen“ zu sehen – verwirklicht sich voll und effizient in Freizeit und Beruf. Er verwirklicht sich als Persönlichkeit, die sich durch Unverwechselbarkeit, Ichstärke, Urteilskraft, Leistungsvermögen, Problembewusstsein, sicheren Lebensstand, Menschenkenntnis, Sinn für ethische und ästhetische Werte, Verantwortungsbereitschaft und Verantwortungsfähigkeit definiert. Das Sich-Bilden in solchen Kategorien bedarf der Zeit, der Anstrengung und vor allem der geeigneten Inhalte. Eine Bildung ohne Inhalte ist nicht vorstellbar. Nur aus „Weltwissen“ kann das angestrebte „Lebenswissen“ gewonnen werden. *Nihil ex nihilo*.

Was aber sind die Elemente des „Weltwissens“? Es sind die Inhalte der Überlieferung als unseres kollektiven Erinnerungsschatzes; es sind die in langer Tradition gewachsenen Grundlagen unserer Kultur, d. h. des Kulturraumes, in dem wir leben, eben Europas. Indem wir die nachfolgende Generation damit intensiv vertraut machen, geben wir, wie bereits gesagt, nicht nur jedem einzelnen den Anstoß dazu, seine personale Identität zu finden, wir wecken im jungen Menschen zugleich den Sinn für das, was man heute überall als „europäische Identität“ im Munde führt. Zweifellos ist ja richtig: Je mehr sich die Tendenz zur Globalisierung verstärkt, umso dringlicher wird die Selbstfindung der Europäer. Erst ein starkes europäisches Selbstbewusstsein macht das Verhältnis zu den Fremdkulturen natürlich und unverkrampft.

„Weltwissen“ hat immer den Zug ins Universale, zum Allgemein-Gültigen; es ist übergreifend, reicht über Personen, Werke, Ereignisse, Epochen hinweg; es gründet auf Zusammenschau, Vergleich und Kontrast, auf wechselseitiger Beziehung. Deshalb verlangt seine Aneig-

nung das Herstellen von Zusammenhängen, das Erfassen von Vernetzungsstrukturen innerhalb der kulturellen Entwicklungen, oft über große Zeitabstände hinweg. Man spricht hier von historischer Kommunikation. Sie verhindert, dass das Wissen isoliert bleibt, als „Inselwissen“, „Häppchenwissen“ oder „Trümmerwissen“, das, da unverbunden und zerstückelt, rasch in den Abgründen des Gehirns versickert. Die Kommunikationspsychologie, d. i. die Theorie des richtigen Lehrens, nennt solches Wissen „träge“. Den Gegensatz dazu stellt das „flexible“ Wissen dar, das in Zusammenhänge verankert wird, durch bewusstes Herstellen von Verbindungen, auch durch grenzüberschreitende Kombination in Sach- und Problemprojekten; solches Wissen bleibt innerhalb eines kohärenten Verständnisses von Sachen, Personen, Zeiten und Ideen für lange Zeit verfügbar, da es auf einer neurophysiologisch günstigen Motivationsbasis aufruhet, auf der sich Bedürfnisspannung und Interessenserwartung verstärkt einstellen, so dass man sogar nach noch mehr Wissen verlangt. Das limbische System im Gehirn produziert dann nämlich „Nervenbotenstoffe, die darüber entscheiden, was aufmerksam wahrgenommen und als so wichtig klassifiziert wird, dass es erinnert wird“ (UWE MULTHAUP, „Prozedurales Wissen und Fremdsprachenunterricht“, 1997).

3. Der zentrale Ort der Vermittlung: das Gymnasium

Der Ort, an dem „Weltwissen“ in der angedeuteten Form vermittelt wird, ist das Gymnasium; seine Tradition ist dafür Gewähr. Wenn es seiner Selbstdefinition gerecht werden will – es versteht sich seit je als Schule der „vertieften“ oder „umfassenden“ Allgemeinbildung – muss es sich in Methode und Inhalt zentral der neuen Herausforderung der „Wissensgesellschaft“ stellen. Das Aneignen von Wissen muss zu einem Erfahrungs- und Erkenntnisprozess werden, in dem in zunehmendem Maße horizontal über die Fachgrenzen hinweg und vertikal durch die Zeitepochen hindurch Zusammenhänge von den Lernenden erfasst werden; man darf es durchaus vernetztes Denken nennen, das hier aktiviert wird. Das Gymnasium sollte den jun-

gen Menschen – nach dem Kulturwissenschaftler HANS MAIER („Die Zukunft unserer Bildung“, Stuttgart 1995) – „ordnende Orientierung“ geben. „Wichtig ist nicht, einen Wust von Wissensinhalten zu präsentieren und diese stupide auswendig lernen zu lassen, sondern den Schülern ein Gerüst zu bauen, ihnen Wege zu zeigen, deren Beschreitung sie letztendlich selbst auf sich nehmen müssen.“ Die Systematik des Faches ist dabei das eine, die fächerübergreifende Zusammenschau das andere; flexibles, also in Zusammenhänge eingeordnetes Wissen ergibt sich nur aus beidem. Wissenswerte Stoffe, die durch Aneignen zu Wissen werden, haben alle eine historische Dimension. „Weltwissen“, das die Merkmale von „dauerhaft“, „klassisch“ und „fundamental“ trägt, ist in jedem Falle in der Tiefe der Geschichte verankert. Vertiefte Gymnasialbildung darf deshalb Fächer, die mit ihren Inhalten diese Dimension erschließen, nicht an den Rand drängen oder gar exkludieren. Neben den Naturwissenschaften haben die Geisteswissenschaften ihren gleichberechtigten Platz; das Wissen der einen ist nicht weniger wichtig als das der anderen. Jede Einseitigkeit wäre Verrat am gymnasialen Selbstverständnis.

Wo wird „Weltwissen“ zu „Lebenswissen“? Zu allererst im Leben selbst. Doch Schule ist bereits Teil des Lebens. Die „grundlegende Perspektive, die – nach DONAVAN – alle anderen Überlegungen zur Bildung bestimmt: ‚Wie kann aus Weltwissen Lebenswissen gemacht werden?‘“ betrifft genuin das Gymnasium, mehr als alle anderen Schularten. Wie kann dies geschehen? Indem das „Weltwissen“ in Bezug gesetzt wird zu den aus dem Zeitdiskurs erschließbaren Existenzfragen des Menschen; sie lauten heute etwa:

1. Wie ist der Kulturraum, in dem ich lebe, Europa, zustande gekommen?
2. Von welchen Wertvorstellungen ist „die europäische Idee“ geprägt und inwiefern sind diese verteidigungswert?
3. Warum und wie hat sich die Demokratie als das tragfähigste politische System zur Verwirklichung der sog. „Werte der westlichen Welt“ erwiesen?
4. Inwiefern ist das die Demokratie tragende

Prinzip der Freiheit – gerade in anbetracht der Geistbegabung des Menschen – mit großen Chancen, aber auch mit großen Risiken verbunden? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus besonders im Umgang mit der Natur?

5. Warum muss jede an der politischen Spitze stehende Person die Spannung zwischen Macht und Moral in extremem Maß aushalten und wie kann sich das auswirken?
6. Worin liegen Größe und Grenzen der Redefähigkeit des Menschen angesichts des hohen informationstechnischen Standards und des dadurch enorm erweiterten Wirkungsbereichs der Redner, zu denen heute auch und gerade Moderatoren und Journalisten zählen?
7. Wie kann man sich kritisch mit Herrschaftsformen und gesellschaftlichen Konventionen auseinandersetzen?
8. Inwiefern muss die Gestaltung des Lebensraumes der Bürger auch kulturellen Ansprüchen genügen?
9. Was bedeuten für mich Liebe und Partnerschaft? Welches Verhältnis habe ich zu meiner Sexualität?
10. Wie kann ich in der Überfülle des medialen und merkantilen Angebots mein Leben unabhängig, nicht manipuliert, in Distanz zu den Modetrends, ausgeglichen, sinnerfüllt und glücklich gestalten? Wie verhalte ich mich dabei zu meinen Mitmenschen? Wie gehe ich mit Schicksalsschlägen und Leid bei mir selbst und bei anderen um?

Diese Fragen, die sich so oder ähnlich formulieren lassen, reichen über die Tagesereignisse hinaus, sie sind selber dauerhaft gültig. Doch sie brennen uns mehr oder weniger auf den Nägeln, manche sind im Hinblick auf die weltpolitischen Konflikte oder auf das naturwissenschaftliche Forschungsdilemma geradezu brisant aktuell. Sie sind deshalb auch immer Fragen der Zeit und des augenblicklichen Lebens, mit denen sich zumal der gebildete Mensch konfrontiert sieht. Die Summe solcher Fragen bildet gewissermaßen den gymnasialen Plafond, auf den blickend sich die einzelnen Disziplinen zur Zusammenarbeit angeregt fühlen sollten. Denn fast jedes Fach kann hier seinen authentischen Beitrag leisten;

auch Physik, Chemie und Biologie haben etwa in der Frage eines angemessenen Verhältnisses zur Natur nicht wenig zu sagen – zumindest ein Ansatz dazu, in der Wissensproblematik die leidige Kluft zwischen den „Zwei Kulturen“ am Gymnasium zu schließen. Keine der aufgelisteten Fragen lässt sich endgültig beantworten; es genügt, sie bewusst zu machen, sie so an die jungen Menschen zu bringen, dass sie darin sie betreffende „Lebensfragen“ erkennen und dass das Wissen, das sie sich rund um solche Fragen erarbeiten, ein „Wissen ist, das mir und meinen Mitmenschen hilft, das Leben zu meistern.“

Die Hardliner der Bildungspolitik, für die „Wissen“ außerhalb des in Börsenindices und Verkaufsquoten sichtbaren Nutzens „wertlos“ ist, werden die angedeuteten „höheren“ Bildungsinhalte zweifellos auf den Müll kehren. Man benötigt heute, so sagte es kürzlich der die Interessen der Wirtschaft vertretende Medienwissenschaftler KLAUS BOECKMANN (Klagenfurt 2002), nur noch ein sog. „Just-in-time-Wissen“, um erfolgreich zu sein. Solch platter Utilitarismus richtet sich von selbst. DONAVAN hält jedoch zudem den ökonomistischen „Bildungs“-Planern entgegen, dass sie letztlich gegen ihre eigenen Interessen denken und handeln. Der nur linear ausgebildete Spezialist verbrachte sich in der unerbittlichen Hektik und Hetze des wissenschaftlichen und ökonomischen Konkurrenzkampfes sehr schnell; er laufe stets Gefahr, innerlich zu verbrennen (*burn-out-Syndrom*). Jeder Mensch brauche deshalb auch „Zeitoasen“, in denen er sich wieder restauriert, seine psychischen und geistigen Energien auffrischt, seiner kreativen Phantasie neue Impulse gibt. Solche Oasen der „Entschleunigung“ in der „beschleunigten Welt“ (so auch die Zielsetzung des Forschungswettbewerbs „Deutscher Studienpreis“ der Körber-Stiftung 2002) werden in den Räumen der Kultur gesehen, in denen die Traditionen gepflegt werden, die als „Widerlager und Stabilisatoren der personalen wie auch der kulturellen Identität wirken“ oder, wie es jüngst HEIKE SCHMOLL (F.A.Z. 2002) ausgedrückt hat, „die kollektive Amnesie“ verhindern. Donovan spricht hier von einem Sabbatparadox, das er folgendermaßen erklärt: „Eine Wirtschaft, die

kurzfristig Geld verdienen muss, schafft es nicht für all das zu sorgen, was sie langfristig braucht. Deswegen helfen die Schulen und Hochschulen dem Beschäftigungssystem dadurch, dass sie Bildungsinhalte ausweisen, die dem Gedächtnis, der kulturellen Identität und der Erinnerung dienen. Das Sabbatparadox lehrt, dass Musik-, Kunst- und Literaturunterricht, im Spezialfall sogar Latein und Griechisch langfristig und aufs Ganze gesehen wegen ihrer übernützlichen

Zwischen Antike und X

Um zu den Wurzeln zu gehen oder *in medias res*: ja, auch ich verdanke die wichtigste Schreiblektion der römischen Literatur. Von dort her kam mir alle Kritik der Verbalkraft entgegen. Sie war es, die das Bewußtsein für das Subjektive (die Schönheit) und das Objektive (die Motorik) bestimmter Wortverbindungen weckte. In welcher Epoche, Sprache oder Poesietradition auch immer, die Spur führte noch jedesmal zurück auf den harten Kern römischer Ausdruckskunst. Es war das Straffe und Vorwärtsdrängende lateinischer Verse, das mich in Bann schlug, ihr athletischer Stil, wie er sich aus der festgefügt Grammatik ergab, aus dem Zusammenspiel dieser gleichsam ineinander verzahnten Satzglieder. *Perpetuum mobile* – keine andere Sprache war so sehr Maschine; eine Maschine, die alles Psychische und Flüchtige in etwas Präzises und Transitives verwandelte, in ein Produkt von dauerhafter Bedeutung. Die Schubkraft der Syntax, das Spiel der Ausdrucksmuskeln im Griff der Kolone bewirkte, daß einem das Dichterwort im Lateinischen als etwas quasi Gegenständliches entgegentrat, als Plastik aus Silben, vokalisches Artefakt. Und so stark war der Eindruck, daß auch die Nachmittagsmüdigkeit während des Volkshochschulkurses ihn nicht hat verwischen können. Das Reale, Natur und Gesellschaft, so schwer domestizierbar, in dieser Sprache nahm es, kommende Zeiten prägend, Gestalt an. Latein, das war das perfekte Gehäuse, in dem die Affekte sich austoben konnten, ein Gedanken-Panzer, den Ideen fest angegossen, nach außenhin unerschütterlich, mit Raum

Potenzen auch der Wirtschaft dienen – vielleicht sogar mehr als die Einführung eines Schulfaches Wirtschaftskunde. Solche Sabbatinhalte, Sabbaträume und Sabbatzeiten brauchen wir an unseren Schulen. Sie sind Inseln der Reflexion und Selbstentfaltung. Sie nützen langfristig auch dem Beschäftigungssystem. Vor allem aber nützen sie dem Leben.“

FRIEDRICH MAIER, Puchheim

genug für Emphasen im Innern, ein Medium wie geschaffen für Jurisdiktion und Verskunst. Wo sonst waren Zeilen wie diese möglich – Horaz: „*nos numerus sumus et fruges consumere nati*“? (Nullen sind wir, die Früchte der Erde verbrauchend.)

Sprache als Codex: ein Vorrat von Signifikanten für den Fremdling auf Erden, den Landvermesser, der sein Utopia sucht, und in sich trägt er die Wüste. Es war die Rhetorik der Anthropologie, die einen immer wieder zurückrief in die Antike. Dem solcherart Angesprochenen wurde die Dichtung der Alten zum Interpretationsmittel der eigenen Existenz. Vom Trauergesang des Ovid bei den Barbaren am Pontos Euxeinos bis zum Großstadtgezänk vor den Toren des Kolosseums im Rom der Satirendichter war in Wort und Bild festgehalten, woran die Körper zuschanden wurden, solange Affekte sie trieben. Die Zensur der Sinnlichkeit schlich sich erst später ein, als Symptom der Moderne, Resultat der Gewöhnung an den einzigen Gott. Antike Dichtung läßt sich nur vielstimmig denken, als physischer Polytheismus. Nichts wurde ausgespart, keiner der Triebe blieb sprachlos. Von den Idiosynkrasien des Einzelnen zu den Infamien der Massen politischer Tiere, von der Wehmut des Eros zur kältesten Grausamkeit war alles Maß genommen in Ode und Epigramm, Epos und Elegie. Zauber der Form – *ultima ratio* im verbalen Gestöber, den Gleichgesinnten die haltbarste Phantasmagorie. Dies würde erklären, warum das Lateinische die Sprachverliebten bis auf den