



vermitteln kann und, falls ja, welche und wie, auf eine bei DAV-Kongressen ungewöhnliche Art behandeln, nämlich als gedanklichen Dialog. Vor zwei Jahren hat MANFRED FUHRMANN auf dem Dresdner Kongress einen beachtenswerten Vortrag gehalten, der ganz in die bisher angedeutete Richtung ging. Er trug den Titel „Bildung ohne Inhalte?“ und war mit dem Motto überschrieben: „Es ist, als ob Europa keine Vergangenheit hätte, als ob es mittellos und ohne Erbe dastünde.“ (Der Text ist abgedruckt in „Aktuelle Antike“, hrsg. vom DAV 2002, S. 117ff.). Ich werde heute im Rahmen eigener Überlegungen immer wieder auf Fuhrmann teils zustimmend, teils kritisch eingehen, da ich es für angebracht halte, dass Referate auf diesen Kongressen nicht isoliert stehen bleiben, sondern zum fortgesetzten Gespräch anregen.

Zuvor aber noch eine Anmerkung: Den herausragenden Fachwissenschaftler Fuhrmann habe ich vor 34 Jahren auf dem Freiburger DAV-Kongress ein erstes Mal gehört, in einem Streitgespräch über „Wie klassisch ist die klassische Antike?“. Seitdem bewundere ich ihn, lese mit Erregung seine immer herausfordernden, das Ganze bewertenden Schriften und fühle mich, mit ihm vereint, veranlasst, die Verteidigung des Altsprachlichen Unterrichts in einem weiten Rahmen zu führen. Fuhrmann hat es wahrlich verdient, dass seine Ansichten auf einem DAV-Kongress zentral zur Sprache kommen, er selbst ist natürlich mit diesem Dialog einverstanden.

Freilich macht er es uns, macht er es mir nicht leicht, auf seine Dresdner Rede zu antworten. Ironisch ruft er als Schutzheiligen den griechischen Sophisten GORGAS VON LEONTINOI an, der eine Schrift „Über das Nichtseiende“ verfasst hat (περὶ τοῦ μὴ ὄντος). Diesen Titel überträgt Fuhrmann geradewegs auf die Bildung, seiner Meinung nach das Nichtseiende! Also, müssen wir folgern, ist auch der Altsprachliche Unterricht das Nichtseiende, denn Griechisch und Latein galten und gelten noch als Bildungsfächer *par excellence*.

Angesichts solcher zunächst deprimierenden Vorstellungen muss ich mich ebenfalls mit einem Schutzheiligen wappnen. Ich wähle den Philosophen HERAKLIT VON EPHEOS und sein

Fragment 12: „Wer in den Fluss steigt, dem fließt anderes und wieder anderes Wasser zu.“ (ποταμοῖς τοῖς ἀντοῖς ἐμβαίνουσιν ἕτερα καὶ ἕτερα ὕδατα ἐπιρροεῖ). Damit stelle ich dem Prinzip der *N e g a t i o n* bei Gorgias das Prinzip der *M u t a t i o n* bei Heraklit entgegen.

Steigen wir also in den Fluss und hören die drei zentralen Thesen Fuhrmanns, die er an den Beginn seines Dresdner Vortrags stellte: „*Erstens gibt es keine Bildung; zweitens könnte man sie, wenn es sie gäbe, nicht definieren, und drittens wäre man, wenn man sie definieren könnte, nicht in der Lage, sie anderen begreiflich zu machen.*“ Ich benutze diese Thesen als Gliederung meiner nun folgenden Überlegungen. Auf die Vermittlung von Allgemeinbildung im Altsprachlichen Unterricht gehe ich im dritten Teil ausführlich ein.

### **Erstens gibt es keine Bildung**

Die erste These Fuhrmanns möchte ich, da sie grundlegend ist, so korrekt wie möglich darstellen und bediene mich daher einer kurzen Folge von Originalzitatzen:

„Bildung gibt es nicht mehr. Sie ist nicht mehr präsent als die von einer Großgruppe der Gesellschaft anerkannte Form des Zugangs zur Kultur, der Teilhabe aller Angehörigen dieser Gruppe an der Kultur.“ (2002b, 118)

Bildung „war der Leistungsausweis, mit dem eine gesellschaftliche Großgruppe, das Bürgertum, gegen den durch seine Geburt privilegierten Adel antrat.“ (ebd. 119)

„Im Fächerkanon des Gymnasiums ... hatte nahezu alles eine Heimat gefunden, was der benötigte, der vor sich selbst und vor anderen als gebildet gelten wollte ... Den alten Sprachen stand ungefähr die Hälfte der verfügbaren Zeit, etwa sechzehn Wochenstunden, zu Gebote, während sich die neuen Sprachen und die musischen Fächer mit ein bis zwei Stunden wöchentlich begnügen mussten.“ (ebd. 122)

„Dieser Kanon der Bildung ... zerfiel im Zeitalter der Weltkriege. Das Bürgertum als in sich geschlossene Schicht existiert nicht mehr. Zwar gibt es noch stets gestufte Einkommens- und Besitzverhältnisse, aber es gibt keine einigermaßen homogene, durch einen gemeinsamen

Lebensstil sich abhebende Gruppen mehr... „ (ebd. 123)

„Was von der bürgerlichen Bildung geblieben ist, lässt sich größtenteils mit *einem* Wort umschreiben: die Genuss- und Unterhaltungsseite.“ (ebd. 124)

(Fuhrmann schließt sich hierbei an GERHARD SCHULZE an, der unser Zeitalter als „Erlebnisgesellschaft“ charakterisiert, die vom „reichlichen Angebot wohlkalkulierter Erlebnisse für jeden Stil und Geschmack“ genießerisch Gebrauch macht.)

Soweit die erste These Fuhrmanns, in seinen eigenen Worten. Natürlich hat er Recht. Die bürgerliche Bildungsgesellschaft, der „Europäische Bildungskanon im bürgerlichen Zeitalter“, wie er sein großes Buch von 1999 genannt hat, existieren nicht mehr. Ich stimme also zu, sage aber gleichzeitig ein lautstarkes „Aber“. Ich finde die beschriebene historische Veränderung „nicht tragisch“, lasse daher der Satire keine Tragödie folgen. Ganz im Sinne Heraklits ist nämlich „anderes Wasser zugeflossen“, und diese Mutation lässt sich auch positiv beschreiben, als einen Umschlag von einer unter Beschränkungen leidenden zu einer offenen Gesellschaft.

Was bedeutete denn die so genannte „gesellschaftliche Großgruppe“ des Bürgertums? Fuhrmann selbst erklärt das folgendermaßen:

„Die Partizipation an den geistigen Genüssen der Hochkultur beruhte früher auf besonders günstigen ökonomischen Verhältnissen und im Zusammenhang hiermit auf einer besonderen Bildung; sie war eben deswegen für diejenigen, die Zugang zu diesen Genüssen hatten, Teil eines distinguierten sozialen Status.“ (2002a, 58f.)

Genau so fassten das auch die Zeitgenossen auf. Zum Beispiel definierte FRIEDRICH PAULSEN, Verfasser der „Geschichte des gelehrten Unterrichts“, im Jahre 1893: „Gebildet ist, wer eine ‚höhere Schule‘ durchgemacht hat.“ (1960, 6)

Die bürgerliche Gesellschaft war also nichts anderes als eine *privilegierte Schicht*, die mit Hilfe des Instruments der Bildung, genauer: der Gymnasialbildung, an die Seite des Adels treten wollte. Im Gegensatz zur verbreiteten Meinung war aber die humanistische Bildung keineswegs „gemeinsamer Besitz einer

ganzen Schicht“ (so Fuhrmann 2002a, 33). Es gelang nur recht wenigen, die Reifeprüfung zu bestehen und ein Studium anzufangen. 1846 zum Beispiel gab es in Deutschland weniger als 20.000 Studenten, 1911 war die Zahl erst auf knapp 40.000 angestiegen, darunter verschwindend wenige Mädchen (Zahlen nach JAHRAUSCH 1980, 123). Die Barrieren, die sich vor der bürgerlichen „Großgruppe“ aufboten, blieben extrem lange bestehen. Als ich selbst im Jahre 1951 mein Abitur machte, waren es nur 4,5 % der Altersgruppe (AURIN 1969,6), die in Deutschland zur Universität gehen konnten.

Der große Sprung von der restriktiven zur chancengerechten Bildungsgesellschaft vollzog sich zwischen 1970 und 1990. Im Jahre 2003 erwarben nicht weniger als 38,9 % des Jahrgangs das Abitur oder Fachabitur, darunter 50 % Mädchen, und die Zahl der Studenten überstieg im WS 2003/04 erstmals die Marke von zwei Millionen. Unsere Gesellschaft hat sich zwar, wie man sagt, nivelliert, aber sie ist dafür offener und flexibler geworden, mit besseren Bildungschancen für viele.

Alles ist im Fluss, würde Heraklit dazu sagen. Seine Philosophie lässt sich auch durch mein zweites „ja, aber“ unterstreichen. Es richtet sich abermals gegen die These, es gebe keine Bildung mehr. Diesmal jedoch soll nicht mehr die soziale, sondern die inhaltliche Seite der These überdacht werden. Natürlich hat Fuhrmann wieder Recht: Der Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters hat seine monopolistische Position, seine kulturelle Dominanz verloren. Dies betrifft besonders hart den Altsprachlichen Unterricht, der am Humboldtschen Gymnasium, wie gesagt, die Hälfte des Schulcurriculums umfasste, heute aber höchstens ein knappes Fünftel der Wochenstunden bestreiten darf.

Verfolgen wir also die Geschichte der Inhalte. Der Bildungskern der bürgerlichen Gesellschaft war von einer Aura hohen Respekts umgeben. Ich selbst feierte ihn vor 25 Jahren mit folgender Eloge: „Die Kraft dieser Bildungsidee ... beruht darauf, dass sie ... als einfache und daher um so mehr überzeugende *Grundwahrheit* auftritt.“ (Westphalen 1979, 10). Fuhrmann sekundiert noch 2002: „Der bürgerliche Kanon

war keine Ansammlung beliebiger, je für sich stehender Bereiche. Er war ein Ganzes, eine Struktur, ein Kosmos...“ (2002a, 70). Ob dieser unser Idealismus berechtigt war oder überzogen, soll hier nicht untersucht werden. FRIEDRICH NIETZSCHE jedenfalls sah es völlig anders: „Ich habe noch nie in dem deutschen Gymnasium auch nur eine Faser von dem vorgefunden, was sich wirklich ‚klassische Bildung‘ nennen dürfte.“ (1872, zit. nach Müller 1968, 122)

Es ist nur fair, das graecophile deutsche Bildungsideal vor dem Hintergrund seines jeweiligen Gegenwartsverständnisses zu beurteilen. Und dabei sind bedenkliche Mängel zu entdecken! Fuhrmann selbst sagt (2002a, 50): „Vornehmlich ... diente Alt-Hellas als Symbol für die eigenen Bestrebungen; es war Wunschbild und Projektion der Erwartungen, die man der eigenen Zeit entgegenbrachte.“ Aber wie sah diese eigene Zeit aus? Die industrielle Gesellschaft, das „aufkommende Maschinenwesen“ (GOETHE), die Entstehung der Arbeiterklasse wurden von dieser Art des Humanismus ignoriert, ganz zu schweigen vom Nationalismus der Kaiserzeit und dem Nationalsozialismus des so genannten „Dritten Reichs“. Und als nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs das deutsche Wunder geschah, der politische, soziale und wirtschaftliche Wiederaufschwung, da gelang ebenfalls kaum eine Verbindung zwischen der beibehaltenen gymnasialen Bildungsidee und den Veränderungen der Zeit.

Ist das heute besser geworden? Wie sieht die gegenwärtige Situation aus? Nach Fuhrmann (2002a, 53) hat eine „mitleidslose Verabschiedung der klassischen deutschen Bildungsidee“ stattgefunden. Was könnte an deren Stelle getreten sein?

Wenn wir uns an Heraklit halten, dann ist uns viel mehr und ganz anderes Wasser zugeflossen. Schon die Quantität der Bildungsinhalte hat sich gegenüber dem 19. und 20. Jahrhundert extrem vermehrt. Die Zahl der deutschsprachigen Bücher, aus denen ein Leser heute wählen kann, beträgt – unglaublich – mehr als 450.000! Das preiswerte Taschenbuch gestattet einen ebenso leichten Zugang zur Literatur wie die billige CD zur klassischen und unterhaltenden Musik. Bildungsreisen in die ganze

Welt sind erschwinglich und werden wahrgenommen. Die Bühnenlandschaft in Deutschland gilt nach Dichte und Vielfalt des Angebots als einzigartig.

Auch die qualitativen Veränderungen sind bemerkenswert. Die einseitige Bevorzugung von Geisteswissenschaften und Kunst in der klassischen Allgemeinbildung wurde korrigiert durch die wachsende Betonung der „Zwei Kulturen“ (C.P. SNOW), d. h. der Geisteswissenschaften und der Naturwissenschaften. Die Gegenwart hat manche „Klassiker“ in den Schatten treten lassen zugunsten neuzeitlicher Spitzenwerke der Literatur und Kunst. Die Konzentration der Bildung auf europäische Inhalte wurde erweitert durch Beschäftigung mit anderen Hochkulturen dieser Erde. Kehrseite solcher Veränderungen ist freilich das Anwachsen der Trivialekultur, verbreitet in Popveranstaltungen, Fernsehen, Filmen usw.

Unsere Zwischenbilanz lautet: An die Stelle des klassischen Bildungskanons ist ein extrem offenes Angebot getreten. Es ist quantitativ unüberschaubar und qualitativ von höchst unterschiedlichem Wert – nicht selten auch populistisch und inferior.

Wir kommen nun zur Zusammenschau: Wie reagiert unsere „offene Gesellschaft“ auf das „offene Angebot“? Ich lasse mich auf den Spuren Fuhrmanns von dem Soziologen GERHARD SCHULZE leiten. Er schreibt in der „Erlebnisgesellschaft“ (8. Aufl. 2000, 191): „Seit Jahrhunderten ist höhere Bildung in Deutschland ästhetische Sozialisation auf das Hochkulturschema hin.“ Daran habe sich „bis zur jüngsten Gegenwart nichts Wesentliches geändert“. Mit anderen Worten: Auch wenn einer bürgerlichen Gesellschaft die Industriegesellschaft folgte, dieser dann die „nivellierte Mittelstands-“ oder auch „Massengesellschaft“ mit ihrer charakteristischen „Vermehrung der Möglichkeiten“ (ebd. 54ff.), auch wenn die Öffnung der Gesellschaft und der kulturellen Angebote gleichzeitig geschah: Der Drang nach dem „Hochkulturschema“ unter gleichzeitiger Abkehr vom „Trivialschema“ ist unter „gebildeten“ Menschen erhalten geblieben oder sogar noch vermehrt worden. Bildung ist nach wie vor ein Ideal und darüber hinaus

sichtbare Realität. ARISTOTELES scheint Recht zu behalten, wenn er seine „Metaphysik“ mit dem Satz einleitet: „Alle Menschen begehren Wissen von Natur aus“ (πάντες ἄνθρωποι τοῦ εἰδέναι ὀρέγονται φύσει 980 a 21).

Viele Beispiele könnten meinen Optimismus belegen. „Wissen“ ist von höchstem Interesse, das belegen zahlreiche, beliebte Fernseh-Quizsendungen. „Bildung“ ist Gegenstand des Nachdenkens sehr vieler Menschen, das dokumentiert einer der erfolgreichsten Bestseller der letzten Jahre, das Buch „Bildung – Alles was man wissen muss“ von DIETRICH SCHWANITZ. Wem solche Argumente zu banal erscheinen, denke an den Ansturm auf Ausstellungen wie die über Troja oder zur Zeit die des *Museum of Modern Art* in Berlin. Auf dem Buchmarkt glänzen Großeditionen wie „Der Kanon“ (von REICH-RANICKI) und „Die Bibliothek deutscher Klassiker“. In München freuen sich Staatsoper und Residenztheater über mehr als 90 % Sitzauslastung das ganze Jahr über, in Rom wird das *Forum Romanum* von Besuchern überschwemmt.

In Anlehnung an ein Wort des HORAZ (Ode III, 30: „*Exegi monumentum aere perennius...*“) möchte ich also sagen: Bildung ist „nicht ganz gestorben. Ein großer Teil von ihr hat den Untergang vermieden“. Es gibt, gestützt durch ein offeneres Bildungssystem, mehr Anhänger „höherer“ Bildung als früher. Die Werke der Hochkultur werden nach wie vor bewundert, auch wenn oder gerade weil der Strom der Bildungsinhalte breiter geworden ist, wie Heraklit sagen würde.

Der Altsprachliche Unterricht muss dieser veränderten Situation Rechnung tragen. Statt einer schichtenspezifischen Elite steht ihm als Adressat die Massengesellschaft mit allerdings deutlich mehr „Gebildeten“ gegenüber, statt im Zentrum eines altbewährten Kanons „den Jünglingen entgegenzuglänzen“, muss er sich in einem konkurrenzfähigen und pluralistischen Kulturangebot behaupten.

### **Zweitens: Wenn es Bildung gäbe, könnte man sie nicht definieren**

Fuhrmann hat wieder einmal Recht, wenn er feststellt: „Wer ... fragt, welcher neue Kanon den verschwundenen ersetzen soll, der fragt ins Leere

hinein, der wird mit Abstraktionen, mit Generalbegriffen, mit entstofflichten Allerweltswörtern abgespeist“ (2002b, 131).

Bestes Beispiel dafür ist das bereits erwähnte, allerdings nicht unproblematische Erfolgsbuch von Schwanitz über „Bildung“. Auf 393 Seiten wird ohne jedes nachprüfbare Konzept alles, was man wissen müsse, ausgebreitet, dann endlich werden auf ganzen vier Seiten nicht weniger als zwölf Bildungsdefinitionen zur freien Auswahl präsentiert. Die Sympathie des Autors gehört einer Vorstellung, wonach Bildung „wie ein Fußballspiel“ ist (1999, 399), nämlich der Lederball, der bei Gesprächen so genannter Gebildeter hin- und hergespielt wird.

Auch der Herausgeber der „ZEIT“, MICHAEL NAUMANN, schreibt eine ganze Seite darüber, dass Bildung nur „eine deutsche Utopie“ sei (4.12.2003). Und die „Süddeutsche Zeitung“ bestätigt in einem Leitartikel, dass Bildung in Deutschland „traditionell“ nur ein „Pathosbegriff“ ist (W. LEPENIES 6./7.12.2003). So mancher mag zur Zustimmung neigen, denn angesichts der unübersehbaren Vielfalt potenzieller Bildungsinhalte scheint die Suche nach Bildungswerten geradezu pathologisch zu sein.

Doch Sie kennen ja bereits mein obstinates „Ja, aber“. Der Pädagoge ERICH E. GEIßLER hat einmal geschrieben: „Ein Problem löst man nicht dadurch, dass man ein Wort verdrängt“ (1977, 13). Und in der Tat kommt es nicht auf die kaltschnäuzige Ketzerverbrennung durch einige Journalisten an, sondern auf das zweifellos vorhandene Bedürfnis einer Hochkultur, sich über die Werte eben dieser Kultur zu verständigen. Der Soziologe EUGEN LEMBERG sagte dazu: „Bildung ist Sache der Übereinkunft. Was Bildung ist, wer als gebildet zu gelten habe, was an Bildung für diese oder jene gesellschaftliche Rolle vorausgesetzt werden müsse, das alles bestimmt die Gesellschaft.“ (1963, 40)

Es ist nicht meine Absicht, den leider kaum vorhandenen Diskurs der Gesellschaft über ein zeitgemäßes Bildungsverständnis zu referieren, das habe ich bei anderen Gelegenheiten mehrfach getan (s. Literaturverzeichnis). Heute versuche ich, im Anschluss an einen großen Bildungsklassiker eine geschlossene eigene Konzeption vorzu-

tragen, da diese die Grundlage dafür ist, wie ich mir die Vermittlung allgemeiner Bildung speziell im Altsprachlichen Unterricht vorstelle.

Wie schon der Titel meines Vortrags verraten hat, stütze ich mich auf WILHELM VON HUMBOLDT. Sein nur fünf Seiten umfassendes „Bruchstück: Theorie der Bildung des Menschen“ aus dem Jahre 1794 war das erste regelrecht ausgearbeitete Bildungskonzept in Deutschland, und seine Organisation des Bildungswesens in Preußen vom Jahre 1810 die erste regelrechte Ausgestaltung einer fundierten Bildungspraxis.

Die zentrale Aussage seiner Bildungstheorie lautet (1980, Bd. I, 235): „Weil beides, das (menschliche, K. W.) Denken und Handeln nicht anders, als nur vermöge eines Dritten, nur vermöge des Vorstellens und Bearbeitens von etwas möglich ist, dessen eigentlich unterscheidendes Merkmal es ist, Nicht-Mensch, d. i. Welt zu seyn, sucht er (der Mensch, K. W.), so viel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden.“

Drei Gründe veranlassen mich, neben dem historischen Wert dieses Zeugnisses Humboldts Aussagen direkt zu übernehmen: Erstens erkennt Humboldt bereits die doppelte Bedeutung des Bildungsbegriffes: Bildung ist einerseits *materiell* zu verstehen, nämlich als das, was er Nicht-Mensch, d. h. Welt nennt, also so genannte Bildungsinhalte. Bildung ist aber auch *prozessual* zu verstehen, nämlich als Bildungsvorgang, den jeder Mensch mehr oder weniger intensiv erlebt. Zweitens: Humboldt unterscheidet die *Quantität* der Bildungsinhalte („so viel Welt als möglich“ von der *Qualität* des Aneignungsvorgangs („so eng als man kann“). Vor allem aber steht hinter seiner Bildungstheorie drittens eine vollständige, in meinen Augen höchst wertvolle Theorie des Menschen. Er drückt sie an anderer Stelle noch deutlicher aus (ebd. 64): „Der wahre Zweck des Menschen ... ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“

Angesichts der Sinnkrise unserer Gegenwart sind dies goldene Worte. Wie bestimmen wir denn heute den „wahren Zweck des Menschen“? Die religiöse Antwort hat leider an Kraft verloren,

auch berufliche Nützlichkeit vermag als maßgebliches Ideal nicht zu überzeugen. Ist es also das persönliche Glück, das Genießen des Lebens auf dem Erlebnismarkt, wie aus Gerhard Schulzes Werk abzuleiten wäre? Ich will diese Sinnmöglichkeiten nicht ablehnen, glaube aber, dass zumindest *neben* ihnen die anthropologische Philosophie Humboldts ihren gewichtigen Platz beanspruchen darf.

Bildung heißt also für mich „So viel Welt als möglich ergreifen“. In diesem Vortrag muss ich mich auf die Inhalte konzentrieren, den Bildungsprozess aber und die Anthropologie vernachlässigen, geht es doch um die Vermittlung allgemeiner Bildungsinhalte, speziell im Altsprachlichen Unterricht. Fragen wir also: Was heißt „so viel Welt als möglich“? Offenbar meint Humboldt damit relevantes, bildungsfähiges *Weltwissen*. Das aber abzugrenzen in einer Zeit, die durch die sog. Informationsgesellschaft gekennzeichnet ist, scheint schwer, wenn nicht unmöglich zu sein.

Wenn ich das Suchsystem Google im Internet einschalte, fühle ich mich omnipotent. Das gesamte Weltwissen steht mir per Mausclick zur Verfügung. Aber das ist mit Sicherheit nur Information, keine Bildung. Quantität erweist sich als ungeeignet für unsere Sache; schon im Altertum hatte unser Philosoph Heraklit gespottet: „Vielwisserei lehrt nicht Verstand haben“ (πολυμαθίη νόον ἔχειν οὐ διδάσκει frg 40). Prädikate älterer Zeiten helfen auch nicht weiter: Was ist heute verbindlich, mustergültig, klassisch zu nennen? Dennoch halte ich an einer wertenden Auswahl fest und schlage deshalb vier Schwerpunkte relevanten Weltwissens vor. Man könnte sie nach einer glücklichen Formulierung von KLAUS SCHMITZ auch „qualifizierte Weltausschnitte“ nennen. Diese vier Schwerpunkte sind:

#### **a) Die wichtigsten Verständigungsmittel**

Allgemeinbildung wird im Bewusstsein der Menschen durch Zeichen verankert. Zeichensysteme wie die Zahlensprache der Mathematik oder die Symbole des Computers zu kennen ist für den erfolgreichen Bildungsprozess unverzichtbar.

Das bedeutendste Zeichensystem ist aber ohne Zweifel die Sprache, in mündlicher und

selbstverständlich auch schriftlicher, literarischer Form. „Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache“, sagt W. v. HUMBOLDT (Bd. III,11). Selbst für den Theorieasketen DIETRICH SCHWANITZ „führt der Königsweg zur Bildung über die Sprache“ (1999, 410). Um anspruchsvolle Allgemeinbildung zu erreichen, halte ich drei Voraussetzungen für unverzichtbar: die Muttersprache auf elaborem Niveau, die Zweitsprache Englisch als internationales Kommunikationsinstrument und nicht zuletzt die Reflexionssprache Latein zur Gewinnung allgemeiner Sprach- und Lesekompetenz. Darüber ausführlich im dritten Teil.

### **b) Ordnung der Vorstellungswelt**

Übersicht über Fakten und Strukturen, umfassendes Orientierungswissen, ein Kosmos des Denkens – diese Fähigkeiten formieren unser Bewusstsein. Mit Hilfe von Sprache, Symbolen und den Wissenschaften erlangen wir die notwendige Systematik in unserem persönlichen Weltwissen. Als Beispiel mag geographisches Weltwissen dienen: Kontinente, Meere, Länder, Klimazonen usw.

Der Bruder Wilhelms, ALEXANDER VON HUMBOLDT, hat, bezogen auf sein Spezialgebiet, das Ordnungsprinzip so beschrieben: „Bedeutung und Wirkung des ‚Kosmos‘ beruhen auf der Gesamtschau der Natur, der Ordnung und Zusammenfassung der zerstreuten Beobachtungen und Erfahrungen.“ (SCURLA 1982, 325)

### **c) Die großen Gegenstände der Tradition**

Mit „großen Gegenständen“ meine ich, was uns aus der Kulturgeschichte der Menschheit „entgegensteht“, was unseren Geist herausfordert: wichtige Epochen der Geschichte, große Persönlichkeiten aller Zeiten, bedeutende Erfindungen, zentrale Themen des Geisteslebens, weltberühmte Kunstwerke usw. Kriterien für ihre Auswahl sind Dauerhaftigkeit (z. B. die Atomtheorie oder die Akropolis in Athen), exemplarische Bedeutung (z. B. die Wieskirche für das Rokoko), eine ununterbrochene Rezeptionsgeschichte (z. B. HOMERS Odyssee), Repräsentanz (z. B. die Pyramiden in Ägypten und Lateinamerika) und schließlich sogar die Relevanz für aktuelle Gespräche (z. B. die Geschichte der Familie MANN).

Eine sehr anregende Aufgabe ist es, für jeden Kultur- und Wissenschaftsbereich etwa zehn große Gegenstände auszusuchen. Im dritten Teil meines Vortrags können wir für den Altsprachlichen Unterricht dafür auf die Suche gehen.

### **d) Zentrale Probleme der Gegenwart**

Allgemeinbildung darf auch die herbeifließenden frischen Wasser nicht übersehen. Gerade in der Gegenwart gibt es Themen, die zum unentbehrlichen Weltwissen gehören. Freilich sind sie eben noch im Fluss, wir kennen noch nicht ihre bleibende Bedeutung. Doch sind Probleme wie der *Clash of Civilizations*, das Klonen von Menschen, das drohende Ende der Arbeitsgesellschaft zentrale Herausforderungen für unser aller Lernen, Denken und Urteilen.

Soweit also mein Versuch, Bildung im Anschluss an Humboldt als Weltwissen zu definieren und mittels qualifizierter Schwerpunktbereiche zu ordnen. Wir können jetzt endlich explizit zum Altsprachlichen Unterricht übergehen: Welchen Beitrag leistet dieser heute zum Weltwissen und wie kann er in den vier Schwerpunktbereichen vermittelt werden? Ich komme zurück auf Fuhrmanns Vortrag:

### **Drittens: Wenn man Bildung definieren könnte, wäre man nicht in der Lage, sie anderen begreiflich zu machen**

Fuhrmann präzisiert: „Die alte Bildung, die Bildung zum Menschen, die sich ... nicht mehr ... so definieren lässt, dass die Definition allgemeine Zustimmung findet, diese Bildung ist auch kaum noch vermittelbar“ (2002b, 135f.). Er begründet dies unter anderem mit dem Vorwurf, viele unserer Politiker seien „größtenteils dem Nützlichkeitswahn verfallen“ (ebd.). Dann schließt Fuhrmann sein Dresdner Referat mit dem beherzigenswerten Appell: „Eine trotzig Minderheit kann darauf bedacht sein – bei aller Bereitschaft, auch das andringende Neue zu rezipieren –, an einem Kern des Alten, des Überkommenen festzuhalten.“ (ebd. 137)

Hier bleibt mir bei meinem „Ja“ das obligatorische „Aber“ im Halse stecken. Denn ich möchte im dritten Teil dieser Ausführungen eben das tun, nämlich aufzeigen, wie die Vermittlung

von allgemeiner Bildung im Altsprachlichen Unterricht nichts anderes ist als das trotzige Festhalten – nicht nur von Minderheiten – am Kern, an den Wurzeln der europäisch-abendländischen Kultur.

Kurz gesagt: Die Vermittlung von qualifiziertem Weltwissen ist in unseren Schulen durchaus möglich, auch unter Berücksichtigung der enorm gestiegenen Schülerzahl.

Gymnasiallehrerinnen und -lehrer tun dies jeden Tag, in allen Fächern und allen Bundesländern. Der Erfolg ist keineswegs garantiert, aber das war im 19. und 20. Jahrhundert nicht anders. Und so wollen wir getrost ohne Pessimismus nachfragen, wo die speziellen Stärken der altsprachlichen Fächer bei der Vermittlung allgemeiner Bildung liegen.

Die Alten Sprachen zeichnen sich im Fächerkanon des Gymnasiums durch eine Besonderheit aus: durch die umfassende **P l u r a l i t ä t** ihrer **L e r n z i e l e** und **L e r n i n h a l t e**. Latein und Griechisch rangieren zwar im Curriculum unter dem Begriff „Fremdsprachen“, unterscheiden sich aber grundlegend von den modernen Fremdsprachen Englisch und Französisch. In meinem Buch „Basissprache Latein“ (1992) habe ich herausgearbeitet, dass es sich bei den Alten Sprachen primär um **R e f l e x i o n s s p r a c h e n** handelt, bei Englisch und Französisch primär um **K o m m u n i k a t i o n s s p r a c h e n**. In einem kürzlich erschienenen Aufsatz „Latein oder Französisch?“ (2003, 324ff.) behaupte ich folgerichtig, dass Latein eine „eher bildungsorientierte Linie“ verfolge, Französisch dagegen eine „eher pragmatische Linie“. Zwar wehrte sich die Redaktion von „Französisch heute“ dagegen, doch wer im gleichen Heft dieser Zeitschrift die „10 besten Gründe, Französisch zu lernen“ nachliest (ebd. 391), wird mir Recht geben.

Zurück zum Thema. Dass Latein und natürlich auch Griechisch „eher bildungsorientiert“ sind, lässt sich leicht beweisen:

Argument 1: Man blättere ein beliebiges lateinisches Sprachlehrbuch durch und suche nach fächerübergreifenden Stoffen. Mit Leichtigkeit wird man die Kultur- und Wissenschaftsbereiche Geschichte, Archäologie, Kunst, Geographie, Literatur, Mythologie, Philosophie, Reli-

gion, Politik, Recht, Wirtschaft, Alltagsleben und anderes finden, ganz zu schweigen von der Sprache selbst, von Linguistik, Grammatik, den Verbindungen zu Deutsch, den romanischen Sprachen sowie zu Englisch. Latein und Griechisch leisten also einen herausragenden Beitrag zur Vernetzung des gymnasialen Curriculum und zum kohärenten Weltwissen.

Argument 2: Wenn GÜNTHER BÖHME (1984, 6) zu Recht Humanismus als ein Bildungsphänomen definiert, „in dessen Zentrum die Dreieinheit von Sprachbildung, historischem Bewusstsein und Moralität steht“, dann sind auch heute noch die Fächer Griechisch und Latein Kernfächer humanistischer Bildung. Dass die drei Kriterien des Humanismus wesentliche Bestandteile des Altsprachlichen Unterrichts sind, wird im Fortgang unserer Überlegungen klar werden.

Argument 3: Der Deutsche Altphilologenverband hat vor gut 30 Jahren unter Leitung von KARL BAYER ein Büchlein über „Lernziele und Fachleistungen“ im Latein-Curriculum vorgelegt. Zentral ist darin die so genannte DAV-Matrix, die von OTTO SCHÖNBERGER und mir erarbeitet wurde und bis heute eine gewisse Bedeutung für die altsprachliche Didaktik behalten zu haben scheint. Dem Lateinunterricht werden darin vier „Inhaltsklassen“ zugeschrieben und auch empirisch belegt. Sie lauten: (1) Sprache; (2) Literatur; (3) Gesellschaft, Staat, Geschichte; (4) Grundfragen menschlicher Existenz (Humanismus). Damit wird die „Multivalenz“ des Faches nicht nur behauptet, sondern durch eine Expertenbefragung auch validiert. Latein ist somit, wie Schönberger sagte, ein „pädagogisches Mehrzweckinstrument“, ein ungewöhnlich vielseitiges Bildungsfach.

Die Vielseitigkeit beider altsprachlicher Fächer zeigt sich nicht nur in allen neueren Sprachlehrwerken, sie dominiert auch in der Lektüreauswahl und den modernen, die Aktualität betonenden Textsammlungen. Latein und Griechisch haben dadurch einen besonderen Wert im Gymnasialcurriculum erlangt, und deshalb muss auch kräftig gewarnt werden vor jüngsten Versuchen, die Entwicklung zurückzuschrauben. Latein darf niemals wieder das Schreckensfach eines übertriebenen Grammatikdrills werden – nur durch



die Pluralität seiner Lernziele, die Werthaftigkeit seiner Bildungsinhalte und die vielen Variationen seiner Didaktik wird das Fach auf Dauer bestehen können!

Wir nähern uns nun dem wichtigsten Abschnitt dieses Vortrags. Wenn sich unser Weltwissen, unsere zeitgemäße Allgemeinbildung in vier qualifizierten Schwerpunktbereichen zusammenfassen lässt, so müssten die Fächer Griechisch und Latein gerade dafür einen wesentlichen Beitrag leisten. Ist das nicht fachpolitische Überheblichkeit? Gibt es nicht *de facto* viele Gymnasialfächer, die sich auf nur einen Schwerpunkt konzentriert haben, wie z. B. Mathematik als Symbolsystem, Erdkunde als Ordnung geographischer Vorstellungen, Musik als Einführung in große Werke („Gegenstände“), Soziologie als Diskussionsfach zur aktuellen Politik? Ich bleibe bei meiner Behauptung, dass die altsprachlichen Fächer, wenn sie denn dem neuesten Stand ihrer Fachdidaktik gemäß unterrichtet werden, Beiträge für alle vier Schwerpunkte allgemeiner Bildung bereit halten.

Ich möchte dies im Einzelnen belegen:

#### **a) Sprachliche Bildung durch Altsprachlichen Unterricht**

Es hieße Eulen nach Athen tragen, vor diesem Publikum den sprachbildenden Wert von Griechisch und Latein darzulegen. Eine Zusammenfassung muss genügen.

1. Latein ist nach wie vor ein Modell für Sprache überhaupt und damit im Idealfall – als erste Fremdsprache – und auch sonst ein symbolisches Charakterfach des Gymnasiums. Die Strukturen von Sprache werden im lateinischen Grammatikunterricht systematisch und sicher nicht ohne Mühen grundgelegt, sprachliche Phänomene nach Form und Funktion eingeordnet. Weder das Fach Deutsch noch die modernen Fremdsprachen bieten vergleichbare Bildungseinsichten.

2. Latein ist vom Wortschatz und der Grammatik her die Basissprache Europas. Nicht nur die romanischen Sprachen, auch Englisch und natürlich Deutsch haben sehr viel vom Einfluss der lateinischen Sprache profitiert, sie

ist daher ein Schlüssel zu den westlich geprägten Weltssprachen.

3. Griechisch und Latein sind Medien anspruchsvoller Kommunikation. Wenn ein gebildeter Mensch seine Muttersprache mittels eines elaborierten Codes beherrschen soll, benötigt er ein Vokabular, das über die unzähligen aus den alten Sprachen stammenden Begriffe und Fremdwörter spielend verfügt.

4. Griechisch und Latein sind nach wie vor Basissprachen der Wissenschaften. Zwar ist die Kommunikationssprache der Wissenschaftler untereinander Englisch, aber die Fachausdrücke ihrer Wissenschaften stammen überwiegend aus den alten Sprachen und werden immer wieder aus deren Reservoir ergänzt.

5. Latein und Griechisch sind intensive Schulen „mikroskopischen Lesens“ (F. MAIER). Das Ringen um den wahren Sinn eines Wortes, das Bemühen um die zutreffende deutsche Übersetzung – in welchem Fach wird Vergleichbares geleistet?

Soviel zu den sprachbildenden Leistungen der Fächer Griechisch und Latein. Dass die Bezeichnung „alte Sprachen“ aber viel zu kurz greift, dass es sich vielmehr um kulturelle Allgemeinbildung handelt, zeigen die folgenden drei Abschnitte.

#### **b) Weltorientierung: Europas kulturelle Wurzeln**

Auf dem DAV-Kongress in Dresden vor zwei Jahren sagte der ehemalige Herausgeber der ZEIT, THEO SOMMER (Aktuelle Antike, 64 und 67): „Die europäische Union braucht die Rückbesinnung auf die gemeinsamen Wurzeln der Europäer in der Antike ... Sie, meine Damen und Herren Altphilologen – Sie sind es, die das Erbe der Antike hüten und bewahren. Halten Sie sich stets den Satz vor Augen ... ‚Das Lateinbuch ist das Lehrbuch Europas‘.“

In der Fachdidaktik wird dieser Forderung mehr und mehr Rechnung getragen, entsprechende Textausgaben sind längst erschienen. Auch unser diesjähriger Kongress führt den Untertitel „Der europäische Bildungsauftrag der alten Sprachen“. Ich will den zahlreichen einschlägigen Referaten nicht vorgreifen und mache lieber auf zwei vielleicht nicht so eingängige

Wirkungen der Antike im Bemühen um geistige Orientierung aufmerksam.

Die Beschäftigung mit der Antike vermittelt ein kulturelles Erlebnis ganz eigener Art. Zwar präsentiert auch der Geschichtsunterricht in ununterbrochenem Fortgang alte und neue Kulturen, aber nirgendwo wird den Schülern eine derart intensive Versenkung in eine zeitlich abgerückte und kulturell unterschiedliche Epoche geboten wie im Altsprachlichen Unterricht. Die fächerübergreifenden Beziehungen, die ich schon aufgezählt habe, beweisen, dass hier in universalen, historischer Schau ein *umfassendes Kulturmodell* präsentiert wird, aber eben nicht irgendeines, sondern das für unsere europäische Kultur maßgebliche.

Dazu kommt ein Zweites. Das Kulturmodell der Antike wird nicht nur als sehenswertes Gemälde vorgezeigt, sondern als *aktuelles, herausforderndes Gegenmodell* angeboten. Es soll zu „historischer Kommunikation“ (PETER WÜLFING) Veranlassung geben. Die Antike ist uns ja, wie UVO HÖLSCHER unübertrefflich formuliert hat, das „nächste Fremde“; wir sollten uns ihr in „dialektischer Gespanntheit“ (F. Maier) nähern. Darin sehe ich den wohl wertvollsten Beitrag des Altsprachlichen Unterrichts zur Allgemeinbildung: die Denkmodelle, die uns Europäern einst vertraut waren, so eng wie möglich mit den Fragen der Gegenwart zu verbinden und daraus eine zeitgemäße „Moralität“ zu gewinnen.

### **c) Die „großen Gegenstände“ im Altsprachlichen Unterricht**

Es gibt in allen Kultur- und Wissenschaftsbereichen unserer Welt so etwas wie ein „Weltkulturerbe“, Gegenstände allgemeiner Bewunderung und Verehrung. Ein nicht geringer Teil dieses Erbes wird von der griechischen und römischen Antike gestellt, und daher sind unsere Fächer nicht nur gut beraten, sondern geradezu verpflichtet, die „großen Gegenstände“ der Antike der jungen Generation zu vermitteln. Mit ihnen vor allem kann gelingen, was HEINZ MUNDING so trefflich einen „*existenziellen Transfer*“ nannte, eine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem Sinn dessen, was uns die Tradition hinterlassen hat.

Solche Bildungsinhalte sind z. B. große Persönlichkeiten wie ALEXANDER und CAESAR, das Epos Odyssee und das Drama König Oedipus, die Apologie des SOKRATES und die Politeia des PLATON, die athenische Demokratie und das römische Recht, OVIDS Metamorphosen und AUGUSTINS *Confessiones*, die Mythen von Herkules, Prometheus, Ikarus und vieles mehr.

Der Ehrenvorsitzende des DAV, Professor FRIEDRICH MAIER, hat Jahrzehnte seiner Lehr- und Forschungstätigkeit dem Versuch gewidmet, Antike mittels großer Gegenstände in der Schule zeitgemäß zu präsentieren. Seinem Leitmotiv „Antike und Gegenwart“ sind fast alle altsprachlichen Unterrichtswerke, Klassikerausgaben, Textsammlungen der neueren Zeit gefolgt; der Altsprachliche Unterricht ist dadurch in Wahrheit modern geworden.

Der erwähnte Paradigmenwechsel hat freilich auch seine Kehrseite. Wir müssen einsehen, dass viele unserer so genannten Klassiker, die im bürgerlichen Bildungskanon und im Schulcurriculum ihren festen Platz hatten, diesen heute nicht mehr beanspruchen können. Angesichts der Fülle neuen und wichtigen Weltwissens auf allen Gebieten, aber auch angesichts schlechter werdender Rahmenbedingungen für den altsprachlichen Unterricht ist selbstkritisch zu fragen, welche unserer vertrauten Autoren und Werke dem heutigen Bildungsverständnis partout nicht mehr gerecht werden.

### **d) Zentrale Gegenwartsprobleme im Altsprachlichen Unterricht?**

Wenn ich behauptet habe, der Altsprachliche Unterricht habe für alle Schwerpunkte der Allgemeinbildung ohne Ausnahme Wertvolles zu bieten, so mag das im Hinblick auf aktuelle Gegenwartsprobleme Kopfschütteln hervorrufen. Doch lassen sich auch dafür Beweise und Beispiele erbringen.

Ich beschränke mich auf eine Buchempfehlung. Der Band 40 der einzigartigen didaktischen Reihe AUXILIA ist von PETER LOHE und FRIEDRICH MAIER herausgegeben und trägt den Titel „Latein 2000 – Existenzprobleme und Schlüsselqualifikationen“. Er stellt die Ergebnisse einer Kommission des DAV vor und bietet vor allem

vier Unterrichtsprojekte, deren Lektüre warm empfohlen werden kann. Sie enthalten lateinische Texte aus allen abendländischen Epochen, nicht nur aus der klassischen, und zwar zu Themen, die wahrlich zu den wichtigen Existenzproblemen unserer Zeit gehören. Die Titel der Projekte lauten: „Natur und Umwelt“, „Wissenschaft und Beruf“, „Friedliches Zusammenleben der Menschen“ (u. a. das hochaktuelle Problem des „*bellum iustum*“) sowie „Wertbewusstsein und Sinnfindung“.

Alle vier Projekte sind exzellent durchdacht und praktisch gut vermittelbar. Am zuletzt genannten Projekt, das HEINRICH KREFELD entworfen hat, sei gezeigt, dass vier lateinische Texte hervorragend geeignet sind, das europäische Wertebewusstsein historisch darzustellen und gegenwartsbezogen sowie kritisch zu diskutieren: das altrömische *virtus*-Gedicht des LUCILIUS, der Wertpessimismus des PHAEDRUS, eines griechischen Sklaven, das stoische Menschenbild SENECA und das provozierend autonome Verständnis des Menschen bei dem Christen PICO DELLA MIRANDOLA.

### So viel Welt als möglich!

MANFRED FUHRMANN hat ohne Zweifel richtig gesehen: Der zumeist auf der Antike beruhende bürgerliche Bildungskanon ist hinweggespült; diese Art der Bildung gibt es nicht mehr. Aber als Tragödie sollten wir das nicht betrachten, denn viel frisches Wasser ist uns zugeflossen. Und das Flussbett höherer Bildung ist nicht zerstört, eher noch mehr Menschen strömen der Hochkultur zu.

Erinnern wir uns an GELLERTS Gedicht: „Ein junger Mensch, der viel studierte ..., sprach einen Greis um solche Schriften an, die stark und sinnreich denken lehrten ...“ Ihm können wir auch heute mit Überzeugung antworten: Solche Schriften, solche großen Gegenstände gibt es zuhauf, und nicht zuletzt aus der Antike. Du musst sie nur suchen. Bemühe dich daher, so viel Welt als möglich zu ergreifen und so eng, wie du nur kannst, mit dir zu verbinden!

Wenn du fähig und willens bist, möglichst viel Weltwissen zu erwerben, so gehe über das Standardcurriculum des Gymnasiums hinaus

und lerne Latein, besser auch noch Griechisch! Mit diesen Bildungsfächern erwirbst du Bildung allerersten Ranges: eine fundierte Sprachbildung, ein exemplarisches Geschichtsbewusstsein, die enge Bekanntschaft mit den Wurzeln der europäischen Kultur und nicht zuletzt Wertebewusstsein und Moralität.

Lass dich bitte vom Enthusiasmus des alten Griechen Heraklit anstecken, der da vor 2500 Jahren ausrief: „Bildung ist für die Gebildeten eine zweite Sonne“! (τὴν παιδείαν ἕτερον ἥλιον εἶναι τοῖς πεπαιδευμένοις frg. 134)

### Literaturverzeichnis

- Aurin, Kurt: Das Gymnasium aus der Sicht der Begabungsforschung. In: Der katholische Glaube 25 (1969), Heft 3-4, 1ff.
- Bayer, Karl (Hg.): Lernziele und Fachleistungen – ein empirischer Ansatz zum Latein-Curriculum. Stuttgart: Klett 1973.
- Böhme, Günther: Bildungsgeschichte des frühen Humanismus. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1984.
- Fuhrmann, Manfred: Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt/Main – Leipzig 1999.
- Fuhrmann, Manfred: Bildung – Europas kulturelle Identität. Stuttgart: Reclam 2002a.
- Fuhrmann, Manfred: Bildung ohne Inhalte? In: Aktuelle Antike, hrsg. vom Deutschen Altphilologenverband, Leipzig: Klett 2002b, 117ff.
- Geißler, Erich E.: Allgemeinbildung in einer freien Gesellschaft. Düsseldorf: Deutscher Pädagogik- und Hochschul-Verlag 1977.
- Humboldt, Wilhelm von: Werke in fünf Bänden, hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Stuttgart: Cotta 3. Aufl. 1980, Bd. I und III.
- Jahrausch, Konrad H.: Frequenz und Struktur. Zur Sozialgeschichte der Studenten im Kaiserreich. In: Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs, hrsg. von Peter Baumgart, Stuttgart: Klett 1980, 119ff.
- Lemberg, Eugen: Wirtschaftspädagogik im Bildungskanon der allgemeinbildenden Schulen. In: Mitteilungen und Nachrichten der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung Nr. 34/35, Frankfurt/M. 1963, 40.
- Lohe, Peter/Maier, Friedrich (Hg.): Latein 2000 – Existenzprobleme und Schlüssel-Qualifikationen. Reihe AUXILIA Bd. 40. Bamberg: Buchner 1996.
- Müller, Karl (Hg.): Gymnasiale Bildung. Texte zur Geschichte und Theorie seit Wilhelm von Humboldt. Heidelberg: Quelle & Meyer 1968.
- Paulsen, Friedrich: Bildung. In: Ausgewählte pädagogische Abhandlungen, besorgt von Clemens Menze. Paderborn 1960.

- Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft – Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/New York 8. Aufl. 2000.
- Schwanitz, Dietrich: Bildung – Alles, was man wissen muss. Frankfurt/M.: Eichborn 1999.
- Scuria, Herbert: Alexander von Humboldt – sein Leben und Wirken. Berlin: Verlag der Nation 10. Aufl. 1982.
- Sommer, Theo: Latein und Griechisch? Heute erst recht! In: Aktuelle Antike, hrsg. vom Deutschen Altphilologenverband. Leipzig: Klett 2002, 52ff.

- Westphalen, Klaus: Gymnasialbildung und Oberstufenreform. Donauwörth: Auer 1979.
- Westphalen, Klaus: Basissprache Latein – Argumentationshilfen für Lateinlehrer und Freunde der Antike. Bamberg: Buchner 1992.
- Westphalen, Klaus: Latein oder Französisch? In: französisch heute 34 (2003), 324ff.

KLAUS WESTPHALEN, Garmisch-Partenkirchen

## Laudatio auf Władysław Bartoszewski

Der Deutsche Altphilologenverband ehrt mit dem Humanismus-Preis nicht in erster Linie Verdienste im Bereich der Erforschung und Vermittlung der klassischen Sprachen, sondern Menschen, die auf der Grundlage klassischer Bildungsmaßstäbe sich am Gemeinwohl orientieren und für es eintreten, und dies auch dann, wenn es für die eigene Person bzw. Gruppe Nachteile bringt. Dies ist gerade aus der Perspektive der gegenwärtigen Bildungsdiskussion ein wichtiges Signal, denn wie könnte die Anforderung und die Wirkung gediegener Bildung besser aufgezeigt werden als am lebendigen Beispiel vorbildlicher Persönlichkeiten. Mit Herrn Staatsminister Prof. WŁADYSŁAW BARTOSZEWSKI – nach RICHARD VON WEIZSÄCKER, ROMAN HERZOG und ALFRED GROSSER – ist dafür ein in höchstem Maß würdiger und überaus geeigneter Preisträger gefunden worden.

„Wir machen alle andere Erfahrungen. Das hängt von vielen Faktoren ab. Ich habe mich entschieden, einen Weg zu gehen, der manchem außergewöhnlich erscheint. Ich bin deshalb kein Held. Aber ich habe in extremen Situationen Erfahrungen machen können, die ich ... weitergeben möchte“, so schreibt unser Preisträger über sein Leben.

In der Tat ist es fast unglaublich, was dieser Mann, Außenminister der Republik Polen in den Jahren 1995 sowie 2000 und 2001, erfahren hat. Es ist die Geschichte eines immer wieder Verfolgten, der jedoch – Gott sei Dank – das Glück hatte, davonzukommen. Aber er hat gerade deshalb nie vergessen, wie viele ihr Leben verloren haben und grausam hingeschlachtet worden

sind. Er weiß auch vom „ungeheuren Risiko der Retter“.<sup>1</sup>

„Normal“ ist in diesem Leben fast nur die Kindheit. „Ich habe Schreckliches, fast Unbeschreibliches in über 60 Jahren erlebt. Trotz allem bleiben mir glückliche Kindheitserinnerungen, Erinnerungen an ein Warschau, die Hauptstadt Polens, das nach 123 Jahren Teilung und Zerteilung wieder eine freie Republik wurde. Ich bin ein Kind dieser freien Republik, drei Jahre nach der Neugründung des polnischen Staates, nach der Wiederauferstehung des polnischen Adlers geboren. Wir waren die ersten, die in einem freien Staat zur Welt kamen – und erzogen wurden“.<sup>2</sup> Kindheit und Jugend sind mit dem Beginn des Zweiten Weltkrieges am 1. September 1939 jäh zu Ende. Bereits ein Jahr später wird der 18jährige Bartoszewski bei einer Razzia gegen die polnische Intelligenz in Warschau von der SS verhaftet und ins Lager Auschwitz verschleppt. Es grenzt an ein Wunder, dass er im April 1941 aus dem Lager entlassen wird. Im Frühsommer 1942 gehört Bartoszewski zu den Mitbegründern der Hilfsaktion für die verfolgten Juden in der katholischen Widerstandsgruppe „Front der Wiedergeburt Polens“. Er erlebt aus nächster Nähe 1943 den Aufstand der Juden im Warschauer Getto und hilft als stellvertretender Leiter im Judenreferat der Delegation der Londoner Exilregierung vielen jüdischen Landsleuten bei der Flucht und im Versteck. Als Oberleutnant der Heimatarmee nimmt er am Warschauer Aufstand im Herbst 1944 teil. Die polnische Hauptstadt wird in Schutt und Asche gelegt, zweihunderttausend Einwohner finden den Tod. Am anderen Weichselufer steht ungerührt die sowjetische Armee.