

Persönlichkeitsbildung statt PISA-Falle

Als ich vor 37 Jahren Frieden mit neun Schuljahren Latein und mit sieben Schuljahren Griechisch schloss, da konnte ich mir kaum vorstellen, eines Tages vor 800 Vertretern dieser ehrwürdigen Fächer einen Festvortrag zu halten. Allein das wäre Grund genug für mich, heute in gehobener Stimmung zu sein. Danke dafür! So richtig will sich eine festliche Stimmung bei mir aber nicht einstellen, denn die real existierende Schulpolitik reißt mich hin und her. Deswegen wird meine Rede keine reine „Festrede“. Vor allem ordne ich mich ungern in die Reihen der „Mainstreamer“ ein, die Schulpolitik nur noch PISA-sakral diskutieren.

Vielmehr sehe ich unsere Schulen und Hochschulen bedroht durch wirtschaftliche und statistische Büros, die sich in einer Art und Weise einmischen, als müsse sich Bildung ebenso in Zahlenkolonnen widerspiegeln wie ein Aktienpiegel.

Wie auch immer: Ich wünschte, wir bekämen in unserem Bildungswesen ein Gleichgewicht hin zwischen Bilanzierung und Freiraum, zwischen Verwertungsdenken und Bildungsauftrag, zwischen Ökonomie und Kultur. Deshalb lautet meine Kerndiagnose heute: Das Volk der Dichter, Denker und der großen Pädagogen droht bildungspolitisch erneut in eine Falle zu geraten.

Das müsste nicht sein, gerade weil wir mit bildungspolitische Fallen, meist selbstgestellten, reichlich und leidvoll Erfahrung haben:

- mit der Egalitäts-Falle, der Ideologie nämlich, dass alle Menschen, Strukturen, Werte und Inhalte gleich bzw. gleich gültig seien;
- mit der Machbarkeits-Falle, dem Wahn, jeder könne zu allem begabt werden;
- mit der Spaß-Falle der Erleichterungspädagogik;
- mit der Liberalitäts- und Toleranz-Falle, nämlich dem boshaften Glauben, Erziehung sei strukturelle Gewalt;
- mit der Masochismus-Falle (Ach, wie sind wir schlecht!);
- letztere einhergehend mit der Falle einer typisch deutschen, schier autoaggressiven Selbstverleugnung (Ach, wie gut machen es doch alle anderen!).

Jetzt also scheint eine neue Falle zuzuschnappen: die Falle des Nützlichkeitsdenkens und des Wahns, alles an Bildung messen zu können – kurz: die PISA-Falle! Damit aber droht uns eine operationalistisch-planwirtschaftliche Verarmung von „Bildung“: Bildung ist das, was PISA misst oder die OECD an sog. Akademikerquoten vorgibt, so scheint es.

Sie sehen mir bitte mein kombattantes Verhältnis zur aktuellen Bildungsdebatte nach. Aber auch für gläubige Pisaner gilt der alte AISCYLOS: *πάθει μάθος* (Durch Leiden wird man weise.)

Ich will diese Leiden – hineinbohrend – noch etwas befördern und stelle fest: Unsere PISA-Debatten sind völlig außer Tritt geraten, auch wenn sie aktionistisch auf Logorrhoe bzw. Graphorrhoe machen. KARL KRAUS, der wortgewaltige Wiener Lästler, hat einmal gesagt: „Es genügt nicht, keine Gedanken zu haben; man muß auch unfähig sein, sie auszudrücken.“ Lebte Karl Kraus heute noch, er würde Entsprechendes über die Sprache der „modernen“ Schulpolitik und Schulpädagogik loslassen. Denn keine Ideen zu haben, aber trotzdem auf Geschwätzigkeit zu machen, ist zum Markenzeichen der deutschen Schuldebatte um PISA herum geworden.

Logorrhoe bzw. Graphorrhoe heißt ein solches Erscheinungsbild – medizinisch Bewanderte nennen es krankhafte Geschwätzigkeit, weniger sensible Gemüter gar Sprech- und Schreibdurchfall. Angesagt sind dementsprechend – verstärkt seit PISA und wohlgerne für „Bildung“: *Marketing, Educ@tion, didaktische Hyperlinks, Download-Wissen, Just-in-time-Knowledge* usw. Fehlt nur noch ein „*Last Minute Learning*“, wenn dieses Schüler nicht schon längst erfunden hätten. Und natürlich harren wir noch sehnsüchtig des Slogans „*anti-aging by g8*“.

Vor allem aber ist *Controlling* und nochmals *Controlling* angesagt: TIMSS, PISA, PISA-E, IGLU, DESI, BMT, MARKUS, VERA usw. Kurz: Hier liegt eine progrediente Testeritis und Evaluationitis vor. Gegen Bilanzen ist grundsätzlich zwar nichts einzuwenden. Aber allein vom Puls- und Fiebermessen wird man nicht gesund – außer man ist ein Hypochonder.

Außerdem hat man den Eindruck: Irgendeine pädagogische, didaktische, unterrichtsmethodische Schnapsidee braucht nur mit PISA begründet werden, dann steht sie auch schon vor der Heiligensprechung zum Wunderremedium.

EPHRAIM LESSING würde über solche Schulpolitik das sagen, was er über ein zeitgenössisches Stück einmal losgelassen haben soll: „Dieses Stück enthält Neues und Gutes; aber das Gute ist nicht das Neue, und das Neue ist nicht gut!“

Herumprobieren und Reformieren, Innovationen und Baustellen noch und noch – da fühlt man sich schier an SEBASTIAN BRANDTS „Narrenschiff“ von 1494 erinnert. Sebastian Brandt beschreibt darin 112 Narreteien. Narretei Nr. 34 lautet:

„Denn eines plagt den Narren sehr: Was neu ist,
das ist sein Begehrt.“

Doch ist die Lust dran bald verloren und etwas
andres wird auserkoren.“

Der Lateiner würde sagen: „*Rerum novarum cupido barbarorum est.*“ Und wenn es nicht so ärgerlich wäre, man müsste sich hier trösten mit einem Ausspruch von GAIUS PETRONIUS: „Ich habe im Leben gelernt, dass wir oft versuchen, neuen Verhältnissen durch Umorganisieren zu begegnen. Es ist dies eine phantastische Methode! Sie bringt zwar nichts, aber sie erzeugt die Illusion des Fortschritts.“ „Stagnovation“ könnte man so etwas auch nennen.

Nein, sage ich, ein Land, das solche Debatten inszeniert, das obendrein seine Schulen mit Dummheit pur umzingelt, indem es etwa die sog. Autobiographien von silikon-gestylten Disco-Ludern und sonstigen Prolo-Promis in die vordersten Rangplätze der Bestsellerlisten und Einschaltquoten hievt, braucht eigentlich keinen PISA-Test mehr.

Jedenfalls können unsere Schulen gar nicht so viel Gescheitheit erzeugen, wie Dummheit um unsere Bildungseinrichtungen herum ist.

All dies könnte man noch abhaken, gäbe es nicht institutionalisierte Irrwege, ja Highways an Irrwegen, auf denen Legionen von quasi-moderne Schulpolitikern und Schulpädagogen dahinbrettern. Zwei Irrwege machen mir hier Sorge:

Irrweg 1: „New Economy“ und „IT“

Schule scheint ja nun auf den Trip hin zu *New Economy* geschickt. Dabei müsste man eigentlich zur Kenntnis nehmen, dass ökonomische Prinzipien nicht eins-zu-eins auf die Schule übertragen werden können, weil es große Unterschiede zwischen Wirtschaftspolitik und Schulpolitik gibt – Unterschiede, die die Wirtschaftspolitik zum durchaus einfacheren Unternehmen machen, als es Bildungspolitik ist.

- Ein Unterschied ist: Die Wirtschaft kann alles, was sich nicht „rentiert“, wegrationalisieren. In Fragen der Bildung und Erziehung „rentiert“ sich sicherlich vieles nicht, wenn man etwa an sog. Erziehungsresistente denkt. Aber es wäre inhuman, hier nach Rentabilitäts Gesichtspunkten zu handeln.
- Ein anderer Unterschied ist: In der Wirtschaftspolitik glaubt nicht jeder, mitreden zu können. Das erleichtert sie ungemein.

Besonders betrüblich aber ist, dass sich sogar manche Erziehungswissenschaftler auf solche Management-Sprechblasen einlassen oder gar meinen, voranmarschieren zu müssen im naiven Glauben, alle Bildung „handhaben“ (denglisch: „hääändeln“) zu können wie das Marketing einer neuen Zahnpasta.

Als ärgerlich empfinde ich sodann den anderen Götzen, dem Schule ausgeliefert wird – den Götzen „IT“ bzw. die Vision von einem technizistischen „Bildungs“-Verständnis: Laptop statt Schulranzen, heißt die Parole. Damit ist – quasi in Anlehnung an den „Poetischen Trichter“ der Barockliteratur – ein neues Trichter-Stadium angesagt: das Stadium des elektronischen Nürnberger Trichters.

Ich fürchte, der Hintergrund für solch technizistisches IT-Verständnis von Bildung ist – wieder einmal – ein Machbarkeitswahn, der bereits in den 70er Jahren Einzug in die Pädagogik hielt, und zwar als ein Behaviorismus, der seine Machbarkeitsphantasien – wohlgerne – aus Experimenten an Ratten und Tauben im Käfig gewann. „Der neue Mensch wird gemacht,“ so glaubt man erneut zu hören.

Irrweg 2: Die „Furie des Verschwindens“ von Inhalten (Hegel) und damit eine „Emanzipation vom Kulturellen“

Seit Ende der 60er Jahre wird von vielen Schulpolitikern und Schulpädagogen in Deutschland eine Aversion gegen konkretes Wissen und gegen jeden Fächerkanon gepflegt. Das ist ein Produkt von „68“, denn die 68er haben kanonisierte Inhalte unter den Generalverdacht der Repression gestellt. Das hat Spuren hinterlassen – in manchen deutschen Ländern mehr, in manchen weniger.

Es wurde daraus ein schier fundamentalistischer Anti-Inhalte-Affekt, der nur noch unterrichtliche Verpackungen, aber keine Inhalte mehr kennt. Dabei ist ohne konkretes und auch präsentenes Wissen und Können Grundbildung nicht möglich. „Vielwisserei macht nicht weise“, so HERAKLIT, aber Nicht-Wissen schon gar nicht.

Auch die aktuelle schulpolitische Diskussion wird von einer objektlosen Aufsässigkeit beherrscht. Es ist dementsprechend die Rede von der Abschaffung des „starren“ Fächerprinzips, der „Stoffhuberei“ und des „Lektionismus“. Nicht einmal ein Fach Geschichte bleibt von dieser Abräumlaune verschont.

So manche Bundesländer haben einen weiteren Trend in Gang gesetzt. Statt Literatur gab es „Texte“, und nach literarischen Begriffen oder Dichternamen sucht man dort vergeblich, wie ja überhaupt große Literatur unter dem Diktat der Lebensnähe mit Trivilliteratur und Gebrauchstexten egalisiert wurde. Ein frühes Beispiel von Wegwerfgesellschaft! Hätte SCHILLER so geschrieben, wie es so mancher Curricular-Ingenieur gerne gehabt hätte, wir hätten vergangenes Jahr seines 200. Todestages wohl nicht gedacht.

Der 1980 ausgebürgerte und 1997 in Köln verstorbene russische Germanist LEW KOPELEW hat über entsprechende Kahlschläge in deutschen Curricula gesagt: Hier habe eine „Kulturrevolution ähnlich wie in China stattgefunden, nur ohne Mao.“

Jetzt wurde mit sog. Schlüsselqualifikationen zudem ein ebenfalls von konkreten Inhalten abgehobenes „Sesam, öffne dich!“ erfunden. Nun warten unsere schulpolitischen Ali Babas darauf, dass sich die überreiche Schatzkammer der Bildungsgrotte mit all ihren Schätzen an Methoden-,

Sozial- und Handlungskompetenzen sowie an Basis- und Horizontalqualifikationen öffnet und über die Schule ergießt. (Da fehlt eigentlich nur noch die schulische Förderung einer offenbar immer wichtiger werdenden Schlüsselqualifikation: der Inkompetenzkompensationskompetenz!)

Nach der Diagnose die Therapie

Ich setze gegen solche Verirrungen eine Schule der Persönlichkeitsbildung und der Kultur! Ich halte ferner fest: Bei weitem nicht alle Bildungsziele sind operationalisierbar, vor allem die Bildungsziele der höheren Taxonomie-Ebenen sind es nicht. Wer in der Bildung aber nur das Messbare sieht, der macht einen Fehler, den KARL POPPER im Zuge seiner Positivismuskritik als „Reduktionismus“ anprangert.

Schule nur an PISA-Statistiken zu orientieren, das ist Reduktionismus – allerdings eine Verarmung, die wie im Höhenrausch zelebriert wird. Zumindest geben manche „Pisaner“ hochtrabend vor, mit diesem 120-Minuten-Test

- untersuchen zu können (wörtlich!), „wie gut die jungen Menschen auf Herausforderungen der Wissensgesellschaft vorbereitet sind“,
- und Kompetenzen messen zu können, „die für die individuellen Lern- und Lebenschancen sowie für die gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Weiterentwicklung“ bedeutsam sind.

Das ist mir doch ein überheblicher Anspruch! Denn: Dieses Programm untersucht schließlich nur einen Ausschnitt von dem, was Bildung ist: ein bisschen etwas vom Funktionswissen und ein bisschen etwas vom Methodenwissen unserer Schüler.

Meine Forderung lautet deshalb: Wir brauchen eine Re-Kultivierung unserer Gesellschaft und zumal unseres Bildungsgeschehens. Und wir brauchen eine pädagogische Anthropologie, in deren Mittelpunkt eben der „*anthropos*“, die Persönlichkeit und nicht die Ökonomie steht. Dazu wünschte ich mir endlich eine verstärkte Bildungsdebatte in Bereichen, in denen es nicht nach reinen Effizienzkriterien gehen kann: in den Sprachen, Religion/Ethik, Kunst, Musik, Sport.

Bedenken wir zudem: Es gibt in Sachen Bildung – so sie breit angelegt ist – viele Mitnahmeeffekte („Kollateralnutzen“) für die Gesamtpersönlichkeit und für den persönlichen kulturellen Horizont. Und vieles in Sachen Bildung hat eine lange Inkubationszeit (die oft weit über eine PISA-Testung hinausgeht). Wir merken es oft erst viel später, wenn wir dann mit GEORGE HALIFAX (1633 - 1695) sagen können: „Bildung ist das, was übrigbleibt, wenn man alles vergessen hat, was man gelernt hat.“ Dies aber kann man nicht mit PISA messen!

Wir brauchen in Sachen Bildung jedenfalls wieder mehr Ernsthaftigkeit und geistige Fundamente. Es fallen mir dazu sechs Stützpfeiler ein.

1. Eckpunkt: Zum Auftrag von Bildung gehört die Vermittlung von kultureller Identität. Dies ist die Innenseite von Persönlichkeit.

Die heute als modern ausgegebene Ideologie des „*anything goes*“, die Beliebbarkeit und nicht zuletzt die öffentliche Entwertung traditioneller Sinnbezüge als „unmodern“ hinterlassen bei vielen Menschen Orientierungslosigkeit. Man spürt: Orientierung lässt sich nicht von irgend einer Homepage „*downloaden*“.

Identität kommt auch nicht aus „*skills*“, sondern nur aus der „Er-Innerung“ des historisch-kulturellen Erbes. Das ist der Grund, warum totalitäre Systeme zur Proklamation einer ewigen Gegenwart neigen. Er-Innern ist damit Chance des Widerstands und der befreienden Kraft gegen Indoktrination.

Orientierung liefert vor allem die Partizipation am kulturellen Gedächtnis. Eine Erziehung und Bildung ohne Tradition und ohne historisch-narrative bzw. biographisch-narrative Elemente aber, eine Bildung und Erziehung der bloßen „Daseinsgefährlichkeit“ (ARNOLD GEHLEN) wären eine Verweigerung von Identität und damit alles andere als Persönlichkeitsbildung. Freilich erleben wir derzeit – so ALEXANDER GAULAND (WELT, 1.4.2000) – eher eine Entzweiung von Herkunft und Zukunft.

Nach wie vor gilt aber: Zukunft ist Herkunft (HEIDEGGER). Zeichen von Ungebildetheit dagegen ist es, dies zu vergessen und sich einem Absolutismus der Gegenwart zu überlassen.

Deshalb stellt JOSEF PIEPER (1904 bis 1997) zu Recht fest: „Dem Menschen ist es mehr vonnöten, erinnert als belehrt zu werden. Er kommt nicht allein dadurch zu Schaden, daß er das Hinzu-Lernen versäumt, sondern auch dadurch, daß er etwas Unentbehrliches vergißt und verliert.“

Bezogen auf das Kulturelle, könnte man mit MANFRED FUHRMANN auch sagen: Wer die Antike, der 60 Prozent der Stoffe der Dramen und Opern entstammen, nicht kennt, der steht auch vor der modernen Literatur wie einer, der sich jeden Witz erklären lassen muss. (Das Gleiche gilt für den, der die Bibel nicht kennt.)

Treten wir also gerade als Pädagogen dem europäischen Idee- und Wertekosmos wieder näher! Denken wir an den früheren griechischen Staatspräsidenten KONSTANTINOS KARAMANLIS (†1995)! Dieser sagte anlässlich der Verleihung des Karlspreises in Aachen im Mai 1978 den wunderbaren Satz: „Europäische Kultur ist die Synthese des griechischen, römischen und christlichen Geistes. Zu dieser Synthese hat der griechische Geist die Idee der Freiheit, der Wahrheit und der Schönheit beigetragen; der römische Geist die Idee des Staates und des Rechts und das Christentum den Glauben und die Liebe.“

Das sind die Kraftwerke unserer Kultur. Das sind die Verhaltens-Codices und die Deutungs-Codices, die Orientierung geben. Von ihnen schreibt UDO DI FABIO in seinem 2005 erschienenen Buch „Die Kultur der Freiheit“: „Wer seine kulturellen Kraftquellen nicht pflegt, steigt unweigerlich ab.“

Warum sollen solche Werte nicht wieder Leitfunktion haben? Manche Ost- und Mitteleuropäer sind uns da voraus. VÁCLAV HAVEL etwa meinte – ebenfalls anlässlich der Verleihung des Karlspreises am 9. Mai 1991: „Indem wir uns heute zum Westen bekennen, bekennen wir uns zu bestimmten geistigen Werten und universellen Prinzipien. Dabei geht es um Werte, die wir als die unseren empfinden, weil wir lange Jahrhunderte hindurch an ihrer Schaffung beteiligt waren ...“

Ein anderer Mitteleuropäer, WŁADYSŁAW BARTOSZEWSKI, der polnische Außenminister der Jahre 2000 und 2001, hat es bei der Verleihung des Humanismus-Preises 2004 des Deutschen Altphilologenverbandes so ausgedrückt: Keine Trennungslinie und keine politische Teilung könne

die europäische Gemeinsamkeit im Geistigen, im Denken, in der Wissenschaft, in der Kultur, in der Kunst abschaffen. Das hätten der Eiserne Vorhang und die Berliner Mauer gezeigt.

Ich nenne diese Haltung einen europäischen Patriotismus, der im Sinne des „Europas der Vaterländer“ den ursprünglichen Patriotismus nicht ausschließt, diesen vermutlich sogar voraussetzt. MAX WEBER dürfte diesbezüglich auch heute Recht haben mit seiner Feststellung: „Allein die Nation kann die innere Bereitschaft der Menschen wecken, sich solidarisch und selbstlos für das Gemeinwesen einzusetzen.“ Ein bloßer europäischer Patriotismus auf der einen Seite und ein bloßer Verfassungspatriotismus auf der anderen Seite (Begriff von DOLF STERNBERGER, 1979) erscheinen als zu wenig.

Ich hoffe darauf, dass man für eine solche Aussage nicht unter die „Herrschaft des Verdachts“ (HEGEL) gestellt wird. Der unbehauste Mensch jedenfalls wird die Beliebigkeit und Oberflächlichkeit des „*global village*“ nur dann aushalten, wenn er Geborgenheit in Kultur, Geschichte, Tradition, Sprache und Nation findet. Und er wird nur dann seine Trendanfälligkeit sowie seine Froschperspektive überwinden, wenn er beherzt, was der Frühscholastiker BERNHARD VON CHARTRES (um 1120) meinte, als er riet: „Mit unserem begrenzten Erkenntnisvermögen sind wir alle Zwerge, aber auf den Schultern von Riesen können auch Zwerge weit schauen.“

Das heißt: Die Geschichte der Menschheit und ihr Wissen, unsere Vorfahren und deren gewachsene Kulturen – das sind die Schultern von Riesen, auf denen wir Zwerge weit sehen können. Oder in den Worten SCHLEIERMACHERS: Unser Gedächtnis ist ein Teil unserer Selbsterkenntnis.

2. Eckpunkt: Zum kulturellen Auftrag der Schule gehört die Vermittlung von möglichst konkretem Wissen und Können. (Das ist die Außenseite der Persönlichkeit)

Ohne konkretes Wissen kann es keine Bildung und keine Identität geben. Deshalb ist auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine Kanon-Debatte nicht überholt. Es sind vielerorts dreißig Jahre inhaltlichen Vakuums zu füllen. Der Ausstieg mehrerer Bundesländer aus Lehrplänen und

deren Ersetzen durch Rahmenpläne ist mitverantwortlich für diese Entwicklung. Es geht aber nichts ohne allgemeinverbindliche Inhalte unumstrittener Autorität. Die in den Jahren seit 1970 verbreitete Vorstellung von einer Gleichwertigkeit der Fächer und Inhalte ist eine Fiktion.

Leider wird diese Fiktion heute erneut propagiert. In einer „bildungspolitischen“ Schrift einer banknahen Stiftung im Großraum Frankfurt/Main schwadroniert man im Jahr 2002 von einer „Ob-soletierung des Wissens“ durch technische Mittel. Ist das womöglich der kapitalistisch motivierte Gang in die Unmündigkeit!? Als Gegenstück dessen, was I. KANT mit Aufklärung als Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit meint!?

Ich setze dagegen eine Renaissance des konkreten Wissens und Könnens.

Jedenfalls lassen wir uns zu leicht erschrecken von immer kürzeren sog. Halbwertszeiten des Wissens. Es mag ja eindrucksvoll sein, dass wir in der Computertechnik Halbwertszeiten von drei Jahren haben, das heißt, dass das Wissen des Jahres 2006 im Jahr 2009 zur Hälfte überholt ist. Aber: Es gibt unendlich viel Wissen, das sich nicht überholt. Das Einmaleins hat eine unendliche Halbwertszeit. Das gleiche gilt für historische Fakten, naturwissenschaftliche Grundgesetze, die große Literatur, anthropologische Grundtatsachen. Und auch Englischvokabeln haben eine Halbwertszeit von ein paar hundert Jahren, altgriechische und lateinische ohnehin.

Wir wissen auch, breites Wissen ist die unerlässliche Voraussetzung für die Fähigkeit zur Zusammenschau. Das gilt auch für kreative Leistungen. EDISON sagte einmal: Zehn Prozent von Kreativität sind Inspiration, neunzig Prozent sind Transpiration. Wer also erfinderisch sein möchte, der möge erst einmal viel, viel wissen.

Und: Wer nichts weiß, muss alles glauben (MARIE VON EBNER-ESCHENBACH). Man stelle sich einen Menschen ohne Wissensfundus vor. Er wäre das Lieblingsobjekt eines Demagogen. Denn er wäre verführbar für jede Lüge, jedes Angstmachen und jedes Vorurteil. (Vgl. ORWELL: Unwissenheit ist Stärke!)

Die Schule muss deshalb dem konkreten Wissen und Können wieder mehr Aufmerk-

samkeit widmen. Nur aus solchem konkreten Wissen und Können erwachsen Identität und Persönlichkeit. Der Verzicht aber auf konkretes Wissen und Können endet – im wahrsten Sinn des Wortes – in Bodenlosigkeit.

3. Eckpunkt: Wer Persönlichkeit bilden will, muss eine Offensive für sprachliche Bildung wollen.

Wir wissen um die unlösliche Koppelung von Sprache und Denken: Was ich nicht denken kann, das kann ich nicht verbalisieren. Und was ich nicht verbalisieren kann, das kann ich kaum denken.

Zwischen Sprache und Persönlichkeit gibt es eine ähnliche Interdependenz. Persönlichkeit als relativ überdauerndes, individuelles Sosein drückt sich vor allem in Sprachhandeln aus. Und Sprache wiederum (praktizierte und perzipierte Sprache) formt Persönlichkeit.

Die Bedeutung der Sprache für die Entwicklung eines heranwachsenden Menschen kann also nicht hoch genug eingeschätzt werden. Vor allem die Muttersprache ist die „*via regia*“ zur Kultur und zur Persönlichkeitsbildung. Sprache ist überhaupt Vehikel zur Aneignung von Welt und zur Teilhabe an Welt sowie das wichtigste Werkzeug des Menschen, um Kultur zu schaffen. Mittels Sprache entfaltet sich zudem Innerlichkeit. Und schließlich bietet Sprache die friedlichste Möglichkeit, Konflikte zu lösen.

Demgegenüber hat sich auch im Bildungswesen Deutschlands eher ein nachlässiger Sprachgebrauch breitgemacht. Ein Bildungssystem aber, das die sprachliche und literarische Bildung vernachlässigt, verschlechtert für junge Menschen deren Entwicklungschancen. Das geschieht! Zumindest hat sich Beliebigkeit breit gemacht: Nicht wenige deutsche Länder beförderten simple Gebrauchstexte in den Rang wichtiger Textsorten. Immer mehr Bundesländer reduzieren bereits den Grundschulwortschatz; angesagt sind jetzt nur noch 700 Wörter (für Zehnjährige!). An vielen Schulen begnügt man sich – anstatt Zusammenhängendes schreiben zu lassen – mit dem Zustöpseln von Lückentexten. An ebenso vielen Schulen begnügt man sich – anstatt von den Schülern das Durchbeißen durch einen Roman zu verlangen – mit der haarkleinen Analyse von Fluten kopierter

Textauszüge. Das ist Schreib- und Leseverbindungspädagogik.

Skeptisch zu betrachten ist auch das Verständnis von Sprache, das hinter PISA steckt. Es handelt sich hier um das sog. *Literacy*-Konzept, das Sprache operationalistisch verengt auf den messbaren Aspekt, nämlich die Fertigkeit von Testanden, aus Texten oder Schaubildern Informationen zu entnehmen. Hier müssen wir aufpassen, dass wir unter dem Diktat der Erziehung zu PISA-Tauglichkeit nicht auch in Sachen sprachlicher Bildung in eine PISA-Falle geraten.

Ansonsten gilt auch in Zeiten des Computers und des Internets: Wir dürsten nach Wissen und ersaufen in Information. Das Buch wäre hier das geeignete Rettungsboot in dieser Sintflut. Das Buch wird schon deshalb das zentrale Medium bleiben, weil es – mehr als Multimedia – Wissen ohne Verfallsdatum und ohne Aufkündbarkeit per Mausklick anbietet. Im übrigen: Wer sich in einem Buch oder in einer Bibliothek nicht auskennt, der kennt sich auch im Internet nicht aus.

Damit kein falscher Eindruck entsteht: Ich schätze den Nutzen neuer Technologien beim Lernen. Ich erlaube mir aber die hypothetische Frage, ob nach dem Motto „Laptop statt Schulranzen“ wieder einmal das Motto „Buch statt Laptop“ oder gar das Motto „Musikinstrument statt Laptop“ diskutabel wäre.

4. Eckpunkt: Mit Latein gegen PISA!

Latein „groovt“ – lauteten kürzlich die Überschriften. Keiner weiß zwar so genau, was „grooven“ heißt, aber es ist offensichtlich positiv konnotiert. Hintergrund: Der Rückgang bei der Wahl des Lateinischen hat sich mit dem Schuljahr 2001/2002 in einen Zuwachs umgekehrt. Im Schuljahr 2004/2005 lernten deutschlandweit 739.000 Schüler Latein. Das sind neun Prozent mehr als im Jahr zuvor.

Dass es angesichts solcher Entwicklungen gerade in Zeiten, in denen Schülerzahlen und Unterrichtsstunden zum knappen Gut geworden sind, nicht ohne Missgunst abgeht, ist nachvollziehbar. Dass führende Wirtschaftsleute das Lateinische und das Griechische aber als Luxus (!) abtun, gefällt mir nicht – deshalb nicht, weil man es doch sonst recht gern sieht, wenn wir unsere

Kinder – der Umsatzzahlen wegen – mit allem möglichen materiellen Luxus zuschütten.

Jedenfalls ist es schon interessant, dass sog. tote Sprachen in Zeiten von PISA und Zeiten eines utilitaristischen Bildungsdenkens gar keine so schlechten Karten haben. Das ist gut so, denn Latein ist eine Chance für und gegen PISA, für zukünftig bessere PISA-Ergebnisse und gegen ein PISA-verarmtes Bildungsverständnis. Das scheinen immer mehr Eltern zu erkennen.

Diese Eltern haben damit das Gerede hinter sich gelassen, das da vor Jahren lautete, Latein sei ein undemokratisches, sozial-selektives Fach. Und sie lassen sich auch nicht von dem Gerede beeindrucken, Latein habe keinen Nutzen, zumal das Latinum ja bei immer weniger Studiengängen verlangt werde. Kein geringerer als JOSEPH WEIZENBAUM hatte solches Nützlichkeitsdenken schon vor Jahren getadelt, als er sagte: „Soweit ich weiß, gibt es keine Beweise, dass Programmieren für den Verstand besser ist als Latein.“ Deshalb gebe ich die Hoffnung nicht auf, dass eines Tages in Stellenanzeigen steht: Latinum erwünscht!

Latein hat jedenfalls zu tun mit Nachdenklichkeit, hat – wie Bildung überhaupt – zu tun mit Distanz zum Tagesgeschehen und mit Freiheit im Urteilen. Gerade mit Latein wird man das erwerben können, was in Sonntagsreden gefordert wird: Ausdauer, Sorgfalt, Prägnanz. Der „Lateiner“ wird eher gewappnet sein gegen eigene und fremde Geschwätzigkeit.

Dass der Lateiner durch Latein eine Schärfung seiner muttersprachlichen Kompetenzen erfährt, ist zwar kein Ruhmesblatt des Deutschunterrichts. Aber es ist nun einmal so: Der Deutschlehrer merkt es einem Schüler an, wenn er Lateiner ist. Das sollte uns ohne jede Scheu darüber nachdenken lassen, ob wir nicht Latein in der Grundschule einführen sollten – allerdings ein wenig systematischer, als wir das mit dem Englischen getan haben.

Vor allem hat der Lateinunterricht eine mehrfach propädeutische Funktion. Als europäisches Erbgut führt das Lateinische ein in europäische Geschichte, es wird damit zum Schlüssel für europäisches Denken. Man könnte sagen: Eine Gegenwart ohne Latein wird provinziell. Sie tauscht die Weitsicht der Antike gegen das Spießertum des „*hic et nunc*“ ein.

Latein ist sodann philosophisch-politische Propädeutik. Unsere Vorstellungen von Staat und Gesellschaft, von Recht und Gerechtigkeit haben sehr viel zu tun mit *libertas, lex, civitas, auctoritas, officium*. Und Latein ist Schlüssel zur Sprache der Wissenschaft. 75 Prozent der deutschen Fremdwörter stammen aus dem Lateinischen. Wissenschaftliche Neologismen, gerade auch im Englischen, kommen ebenso von dort. Das Lateinlernen demokratisiert damit die Fachterminologie, aus unverständlichem Fachchinesisch wird verständliches Latein.

Latein ist schließlich Brücke zu europäischer Mehrsprachigkeit. Das gilt nicht nur für ein leichteres Erlernen der romanischen Sprachen, sondern es gilt auch für das Englische, das zu fünfzig Prozent des gängigen Wortschatzes und zu mehr als sechzig Prozent des gehobenen Wortschatzes lateinische Wurzeln hat. Selbst slawische Sprachen mit ihren vielfältigen Kasus-Endungen verlieren ihre Schrecken, wenn man Latein mit seinen sechs Fällen erlernte. Latein ist jedenfalls nicht mehr die späte Rache der Römer an den Germanen.

Bei aller Freude und Genugtuung ob der steigenden Nachfrage nach Latein dürfen sich die Gymnasien und ihre Fachkollegien jedoch nicht ganz um die Frage herumdrücken, ob in Sachen Latein denn Quantität und Qualität immer noch in einer richtigen Relation zueinander stehen. Jedenfalls weiß man, dass manch kritischen Lateinlehrer die Sorge umtreibt, ob dem Lateinunterricht noch gedient sei, wenn dieser qua „Latein *light*“ erleichterungspädagogischen Attitüden ausgesetzt werde. Diese Skepsis scheint nicht ganz unberechtigt

- angesichts eines abgespeckten Wortschatzes (von 2000 auf 1200 Vokabeln);
- angesichts liberalisierter Maßstäbe bei der Bewertung von Leistungen;
- angesichts eines fortschreitend großzügigen Hinwegsehens über so manch eigenwillig-kreative Leistung von Lateinschülern in der Formenlehre;
- angesichts einer teilweisen Verdrängung von Übersetzungsaufgaben durch kulturgeschichtlich-lebenskundliche Wissensfragen.

Der seit drei Jahren wieder verstärkte Zulauf zum Lateinunterricht darf kein PYRRHUS-Sieg werden.

Pyrrhus-Siege hat das Lateinische nämlich schon wiederholt eingefahren: etwa mit dem Wegfall der Unterscheidung zwischen Kleinem und Großem Latinum oder mit der Kürzung des Unterrichts in der ersten Fremdsprache (also auch von „L1“) um fast 30 Prozent binnen 15 Jahren.

Jedenfalls muss der Lateinunterricht auch zukünftig in die Originallektüre einmünden. Schon der Gymnasialdirektor FRIEDRICH HEGEL wusste das zu betonen. In einer seiner Nürnberger Gymnasialreden, nämlich der vom 29. September 1809, zieht er zwar durchaus die Beschäftigung mit Übersetzungen in Betracht; schließlich aber spricht er sich wegen des Reichtums der Sprache für Originaltexte aus, denn nur dadurch werde die „ätherische Seele“ eines Textes vermittelt.

Übrigens: Für Hegel rangiert das Originalstudium der Literatur der Griechen vor dem Studium der Literatur der Römer. Diese Empfehlung und der berühmte Satz von ALFRED N. WHITEHEAD sollten und müssten dafür sorgen, dass das Griechische wieder und weiter an Boden gewinnt. Whiteheads Satz übrigens lautet: „Die Geistesgeschichte ist nichts anderes als eine Reihe von Fußnoten zu PLATON.“

Doch zurück zum Lateinunterricht: Zwei Probleme sehe ich derzeit für ihn.

Erstens sehe ich die Versuchung der Schulminister, den bevorstehenden Lehrermangel mit Minderqualifizierten kompensieren zu wollen. HEIKE SCHMOLL spricht in der F.A.Z. vom 17.3.2006 mit Blick auf Baden-Württemberg und die dortigen Pläne einer sechsmonatigen Erweiterungsqualifizierung nicht zu Unrecht von einer „Schnellbeize“. Zu dieser Sorge kommt der „Bachelor“. Beides läuft auf eine Ent-Professionalisierung des Unterrichts hinaus. Man kann verstehen, dass manche schon fragen, ob es nicht besser wäre, den Lateinunterricht dann eher gar nicht zu erteilen, als einen flachen Unterricht zu bieten.

Zweitens habe ich die Sorge, dass die Allgemeine Hochschulreife als Voraussetzung für das Universitätsstudium aufgeweicht wird. Dies geschieht durch das Auswahlrecht der Hochschulen und durch den fortschreitenden Verzicht auf die zweite Fremdsprache bei Universitätsstudiengängen (zum Beispiel seit neuestem in Bayern sogar beim Lehramtsstudium für Grund-

oder Hauptschulen). Außerdem befürchte ich, dass wir die Allgemeine Hochschulreife mit zwei Fremdsprachen gerade in *Bachelor*-Zeiten nicht werden halten können.

5. Eckpunkt: Zu zeitgemäßer Bildung gehört ein Bild vom Menschen als Persönlichkeit.

In der Wechselrede zwischen Suleika und Hatem in GOETHES „West-östlichem Divan“, Buch Suleika, bringt Suleika einen Wunsch zum Ausdruck, der allen Ständen gemeinsam sein soll (und über bildungspolitischen Elaboraten stehen dürfte):

*„Volk und Knecht und Überwinder,
Sie gestehn zu jeder Zeit:
Höchstes Glück der Erdenkinder
Sei nur die Persönlichkeit.“*

Warum „Persönlichkeit“ aber auch im Zusammenhang mit Bildungspolitik? Formal könnte man antworten, weil das Grundgesetz die „Persönlichkeit“ sehr hoch ansiedelt: „Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit“, so GG Artikel 2, Absatz 1.

Dieser Passus ist bildungspolitisch enorm wichtig, denn es geht in der Bildung nicht um den jungen Menschen als Produzenten oder Konsumenten, sondern primär um die werdende Freiheit des jungen Menschen.

Diese werdende Freiheit wird durch breite und umfassende Bildung signalisiert. Bildung kann man deshalb nicht eng behavioristisch auf Lernen reduzieren. Deshalb ist übrigens auch der Begriff „Bildungsstandards“ falsch.

Und man kann Bildung nicht auf immer neue Bindestrich-Erziehungen reduzieren: auf Medien-erziehung, Konsumerziehung, Freizeiterziehung, Umwelterziehung, Gesundheitserziehung usw. Eine solche Inflation an Segment-Erziehungen ist kein Ausweis wachen pädagogischen Bewusstseins, sondern eher Symptom einer Atomisierung von Erziehung und Bildung. Und es ist der krampfhafteste Versuch, „Bildung“ zum Ersatz zu machen für erfolglose Sozialpolitik, Arbeitsmarktpolitik, Familienpolitik, Jugendpolitik, Kriminalpolitik, Medienpolitik usw.

Mit Persönlichkeitsbildung im Sinne ganzheitlicher Bildung hat das wenig zu tun. Bildung ist viel mehr, sie ist kulturelle Teilhabe. Bildung fördert Urteilskraft, Bildung vermittelt nicht nur ein

bloßes „gewusst wie“, sondern auch ein „gewusst warum“. Der „Gebildete“ ist dadurch frei, denn er verfügt über die Fähigkeit zur Distanz; Bildung ist somit Voraussetzung für Freiheit und ihren Vollzug.

Der schulpolitischen Debatte ist eine solche Anthropologie abhanden gekommen. Weil Anthropologie nach dem Bild des Menschen fragt, gefährdet der Verlust des Bildes vom Menschen die Bildung des Menschen.

Schulpolitik muss sich deshalb wieder auf Anthropologie einlassen. Zu einer solchen pädagogischen Anthropologie gehört die Betrachtung des Menschen als *homo faber* und als *homo ludens*. Der Mensch erfährt seine Existenz ja vor allem in aktiver Auseinandersetzung mit der Welt. Arbeit und Leistung dieses *homo faber* sind Ausdruck des Höchstindividuellen, zugleich Motor und Ergebnis freier Persönlichkeitsentwicklung. Gerade auch Heranwachsende bekommen über ihre Leistung zumindest eine Ahnung davon, dass man mit Wissen und Können sich selbst überschreitet, um mitzuwirken am Ganzen, womit Leistung übrigens immer auch eine soziale Dimension hat.

Dem *homo faber* steht gleichberechtigt der *homo ludens* zur Seite. Beide Daseinsformen schließen sich nicht aus, sondern sie ergänzen sich. Das Spiel ist Grundkategorie des Menschlichen, und es ist zugleich kultur- und persönlichkeitsbildend. „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ So heißt es bei SCHILLER im 15. seiner 27 Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ (1793). Diese „Briefe“ haben bekanntermaßen ja auch WILHELM VON HUMBOLDT beeinflusst, wie der Briefwechsel der Jahre 1792 bis 1805 zwischen beiden beweist.

Für NIETZSCHE ist das Spiel als Kunst sogar lebensnotwendig, wenn er schreibt: Wir haben die Kunst, damit wir am Leben nicht scheitern.

6. Eckpunkt: Bildung hat einen übernützlichen Wert!

Im Juli 2005 veröffentlichten mehrere Wissenschaftler eine sog. Frankfurter Erklärung mit dem Titel „Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbe-

trieb! – Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens“. Diese Erklärung hat viel Aufmerksamkeit erzielt. Aber: Kaum war sie draußen, folgten schon die Reflexe. Der alte Topos, diese Erklärung sei „rückwärtsgerichtet“, wurde noch und noch aufgelegt. (Auch bei einem bayerischen Fachkongress zur sog. Qualitätssicherung im November 2005).

Die Frankfurter Gruppe hat hier – wie mancher von uns – die Vorhaltung erlebt, man sei einem HUMBOLDT'schen Bildungsideal verhaftet. (Wobei diese Vorhaltung in vorwurfsvollem Gewande daherkommt.)

Ich habe mit diesem Vorwurf keine Probleme. Solange US-amerikanische Elite-Universitäten von deutschen Ministerpräsidenten neidvoll betrachtet werden, solange ich weiß, dass diese Elite-Universitäten dezidiert nach Humboldt'schem Vorbild gebaut sind, und solange das Gymnasium deutscher Prägung die weltweit auch in PISA erfolgreichste Schulform ist, lässt mich die Killerphrase von der Rückwärtsgerichtetheit des Humboldt'schen Ideals kalt.

Bildung kann ansonsten nicht für andere Zwecke instrumentalisiert werden, sonst ist sie „nur“ Qualifizierung. Das humanistische Aufbegehren gegen eine solche Einengung kennen wir schon seit PLATON. Sein Verdikt richtete sich damals gegen die Sophistik und deren Brotkunst.

Seitdem hat sich das humanistische Aufbegehren gegen eine Verzweckung von Bildung regelmäßig wiederholt. In mehreren Renaissancen wurde die Antike wiederentdeckt und in das deutsche Geistesleben rezipiert: in der karolingischen, in der ottonischen, in der humanistischen Renaissance, in der deutschen Klassik, im Klassizismus, im Neuhumanismus.

Ich nehme an, dass wir noch weitere Renaissancen vor uns haben. Jedenfalls gilt auch im Jahr 2006, was der spätere Bundespräsident KARL CARSTENS am 17. November 1978 in seiner Festrede anlässlich der 450-Jahr-Feier seines „Alten Gymnasiums Bremen“ gesagt hat: „Man kann die deutsche Geistesgeschichte und die deutsche politische Geschichte nicht verstehen, wenn man ihre Bezüge zur Antike vernachlässigt.“ Und er hat damals auch gesagt: Die humanistische Bildung hat den Vorzug, dass sie zur unerbittlichen Suche

nach der Wahrheit zwingen. Damit immunisiere sie im Sinn des Sokratischen $\tau\iota\ \epsilon\sigma\tau\iota\nu$; (Was ist das, wovon du sprichst?) gegen Ideologie. (Wie ich mir wünschte, dieser Sokratischen Fragetechnik wären unsere gläubigen Pisaner ausgesetzt, um endlich nach 2000 Jahren ebenfalls den Weg vom Mythos zum Logos zu finden!)

Bildung hat jedenfalls einen übernützlichen Wert, wenngleich dies einem Paradoxon gleichkommt. Dieses Paradoxon besteht darin, dass das Übernützliche im Moment zwar potentielle Produktivität kostet, sein Nutzen aber darin besteht, dass das Nachdenken, dass Muse (die Göttin) und Muße (der Müßiggang) im Endeffekt höchst produktiv für den Einzelnen und das Gemeinwesen sind.

Ebenfalls paradoxerweise sind es genau diese humanistischen Revolten gewesen, die auch im naturwissenschaftlichen, technologischen und wirtschaftlichen Bereich die Grundlage für den Aufstieg Europas waren. MANFRED FUHRMANN hat dies 2002 überzeugend dargestellt: „Die deutsche Wissenschaft ... vollbrachte im Zeitalter der humanistischen Gymnasien Leistungen wie nie zuvor, und zwar auf allen Gebieten, im Bereich der Geistes- und Naturwissenschaften ebenso wie in dem der Technik.“ Und schon vorher war THOMAS NIPPERDEY (in: Deutsche Geschichte 1800 - 1866) zu dem Ergebnis gekommen: Die großen deutschen Naturwissenschaftler waren Zöglinge (und Verteidiger) dieses Gymnasiums ... Man denke etwa an WERNER HEISENBERG (1932 Physik-Nobelpreis, †1976), der von sich und seinen Studenten sagte, die humanistische Bildung befähige in besonderem Maße zum logischen und zum schöpferischen Denken.

Auch stimme ich dem bildungspolitischen Papier der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) und der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) vom 16. November 2000 zu; es trägt den Titel „Tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung“. Darin wird eindeutig Kritik geübt an einem „Totalitarismus neuen Typs“, nämlich dem „subjektlosen Funktionalismus“, der auch die Bildung erobere.

Was wüsste der Altphilologe NIETZSCHE, der Verkünder des Dionysischen, der SOKRATES vom Sockel holen wollte, zu dieser Debatte beizutragen?

- Zu einer Schule der permanenten Reform-Hektik würde er sagen: „Wenn ihr mehr an das Leben glaubtet, würdet ihr weniger euch dem Augenblicke hinwerfen. Aber ihr habt zum Warten nicht Inhalt genug in euch.“
- Und er würde sagen: Schule kann keine Schule sein „am Pflock des Augenblicks.“ (Das ist übrigens ein Gedanke, den W. DILTHEY in anderer Perspektive formuliert, als er urteilte: Zur wissenschaftlichen Erkenntnis gehört die Auflösung der Lebensbindung – die Lösung vom *hic et nunc* also.) THEODOR ADORNO hat dies übrigens explizit zum Ausdruck gebracht, als er sagte: Schule braucht Schutz vor dem Andrängen der Außenwelt.

Wie NIETZSCHES Zeit scheint aber auch die unsere geprägt von einem Primat des Materialismus, Empirismus, Ökonomismus und Utilitarismus. Dementsprechend rechnet er es 1872 im ersten seiner Vorträge „Über die Zukunft der Bildungsanstalten“ zu den beliebtesten national-ökonomischen Dogmen, den möglichst großen Geldgewinn als Zweck der Bildung auszugeben. Wörtlich: „Dem Menschen wird nur soviel Kultur gestattet, als im Interesse des Erwerbs ist.“

Gerade dieser Satz kommt mir in den Sinn, wenn ich mir so manche Kahlschläge im Universitäts- und Wissenschaftsbetrieb vergegenwärtige – vor allem im geisteswissenschaftlichen Bereich –, Kahlschläge, die damit begründet werden, diese Bereiche seien außerstande, Drittmittelprojekte an Land zu ziehen.

Eine Reduktion von Bildung aber auf das Marktgängige bedeutete einen Verlust an kulturellen Optionen, an konkreten Denk-Spielräumen und an bereichernden Fremdheits-Erfahrungen (vgl. ALEIDA ASSMANN, 2003).

Ein Greuel dagegen sind mir die Sprüche mancher Wirtschaftsorganisationen in Sachen Bildung. Man denke an die von leibhaftigen sog. Erziehungswissenschaftlern unterstützte Forderung bayerischer Wirtschaftskapitäne, die Kinder mit vier Jahren einzuschulen und mit 16 Jahren ins Studium zu entlassen. Wir könnten dies extrapolieren: Noch witziger wäre es, in Anlehnung an die Fortschritte der Pränatalmedizin auch eine Verkürzung der Schwangerschaft ins Auge zu fassen, damit die jungen Leute rascher in die Betriebe kommen.

Bildung kann ansonsten nicht eigentlich zweckgebunden sein. Denn – so HANS-GEORG GADAMER – Bildung kennt, so wenig wie die Natur, außerhalb ihrer selbst gelegene Ziele (in: Wahrheit und Methode). Darin übersteigt – so Gadamer weiter – der Begriff der Bildung den der bloßen Kultivierung vorgegebener Anlagen.

Deshalb: Erhalten wir uns das, was Schule eben neben dem Funktionalen auch ausmacht: Chor, Orchester, Bigband, Theatergruppe, Kleinkunst, Schulsportmannschaft, Weihnachtsbasar, Partnerschaften! Es geht um kulturelle Bildung und um die Bildung der Persönlichkeit. Im Lande eines BACH und BEETHOVEN, eines KANT und HEGEL, eines GOETHE und SCHILLER, eines HUMBOLDT und KERSCHENSTEINER sollte man das nicht vergessen.

Der Kanon-Gedanke (der Werk-Kanon-Gedanke) kommt mir jedenfalls viel zu wenig zum Tragen – der Gedanke, dass es etwa nicht nur im Fach Deutsch einen Grundbestand an Literaturkenntnis, sondern etwa auch im Fach Musik einen Grundbestand an Werkkenntnis geben muss ... Übrigens auch deshalb geben sollte, weil kanonisches Wissen eine unverzichtbare Kommunikationsgrundlage ist und weil ein zu schmales Wissen (ein Wissen unter aller „Kanone“) Kommunikation erst gar nicht entstehen lässt!

Etwas dünn – seitenmäßig und hinsichtlich Anspruch – erscheinen mir jedenfalls die kulturbeflissenen Anstrengungen eines Politikmagazins (Focus), das seit Anfang April 2006 montäglich Klassiker der Weltliteratur vorstellt: unterstützt von einer großen süddeutschen Automobil-Firma; und das ganze unter dem Titel „get Abstract – compressed knowledge“. Die „Buddenbrooks“ etwa oder

zuletzt die „Odyssee“ werden darin von jeweils rund 700 Originalseiten auf 22 Westentaschenseiten komprimiert. Und wem das noch zu viel ist, der kann sich mit eineinhalb Seiten „Take-aways“ begnügen und damit renommieren. THOMAS MANN und HOMER „super-light“ sozusagen für den „small talk“.

Ebenso ist es mir eine Horrervorstellung, was die F.A.Z. am 28. Dezember 2002 berichtete, nämlich dass eine große deutsche Bank für ihre Jungmanager kulturgeschichtliche Crash-Kurse eingerichtet hat. Die jungen Banker sollen damit so weit fit gemacht werden, dass sie beim Prosecco-Empfang ein kulturelles „name-dropping“ praktizieren können – nach dem Motto: „Ach ja, dieser Ludwig van, das war doch der mit der Schicksalsmelodie – oder so!?“ Das kann es nicht sein! Ich bin mir sicher, auch Sie wollen keine solchen Funktions-Fuzzis, sondern Persönlichkeiten mit kulturellem Hintergrund!

In den programmatischen Schriften des Deutschen Altphilologenverbandes finde ich ein klares Bekenntnis zu einem Bildungsverständnis,

- das den ganzen Menschen im Auge hat;
- das Bildung fürs ganze Leben intendiert;
- das die Bildung zur freien Persönlichkeit als oberstes Ziel hat.

Das gefällt mir. Deshalb sage ich: Hochgeschätzter DAV:

- Bewahre Dir diesen Anspruch!
- Bewahre Dir Deine gymnasiale Abgeklärtheit!
- Und bewahre Dir Deine philologische Renitenz!

OStD JOSEF KRAUS,
Präsident des Deutschen Lehrerverbandes (DL)

Laudatio auf Jutta Limbach

anlässlich der Verleihung des Humanismuspreises

Meine sehr geehrten Damen und Herren, als der Deutsche Altphilologenverband mir antrug, die Laudatio auf die Preisträgerin des Humanismus-Preises 2006, Frau Professor JUTTA LIMBACH, zu halten, fühlte ich mich zwar sehr geehrt, freute mich sehr für Jutta Limbach, aber zweifelte doch an meiner Eignung für das Amt der Laudatorin.

Schließlich sitzt hier ein erlauchtetes Publikum, das seit Tagen Vorträgen über seltsame Themen lauscht – die „Metamorphosen VERGILS durch die Jahrhunderte“ (Titel eines Vortrags von NIKLAS HOLZBERG), „Wege der OVIDforschung in der *aetas Nasonis*“, „QUINTILIAN und die antike Rhetorik“, Themen also, die in dem Medium, in dem ich arbeite, absolute Quotenkiller wären.