

blätter

DES
LANDFERMANN-BUNDES E.V.
DUISBURG
UND DER
KÖNIGSBERGER
FRIDERIZIANER

SONDERAUSGABE

Materialien für die am 21. 2. 1973 im Landfermann-
Gymnasium stattfindende Diskussion zum Selbstver-
ständnis des altsprachlichen Gymnasiums



1973

Auszüge aus der Rede des Abiturienten Peter Sonntag
einschließlich einiger Vorbemerkungen

Vorbemerkungen

5 Seitdem ich die Rede, die auszugsweise hier veröffentlicht wird, gehalten habe, bin ich mit einer Fülle kritischer Anmerkungen konfrontiert worden, über deren Berechtigtheit oder Unberechtigttheit ich mich detailliert an dieser Stelle weder äußern kann noch will.

10 Es seien mir nur einige, die Entgegnung auf etwaige Mißverständnisse antizipierende grundsätzliche Vorbemerkungen erlaubt.

15 Um es gleich vorwegzuschicken: Es ging mir keinesfalls darum, das altsprachliche Gymnasium als *conditio sine qua non* schulischer Bildung zu deklarieren oder gar andere Gymnasialtypen prinzipiell abzuqualifizieren! Mein Gegenstand ist vielmehr das altsprachliche Gymnasium als mögliche Bastion gegen eine Bildungspraxis, in der die Schule bloß reproduktiver Faktor ist, demzufolge ihre Bemühungen auf nichts anderes gehen können, als unsere Jugend zu willfährigen Handlangern einer gänzlich unkritischen Konsumgesellschaft zu erziehen, in der
20 Ideologien und Meinungen in gleicher Weise konsumiert werden wie die Gegenstände des täglichen Bedarfs und in der daher nicht mehr nach qualitativen, sondern nur noch nach quantitativen Gesichtspunkten differenziert wird.

25 Das eigentlich initiiierende Moment zur Erstellung der nachfolgenden Ausführungen ist mein Unbehagen gegenüber einer Gesellschaft, die in dem Schein, den sie sich gibt, ein Alibi sucht für eine Praxis, in welcher sie entschieden darauf abzielt, gewaltsam zu ersticken, worin sie zur Selbsterkenntnis gelangen soll und deren Selbstbezeichnungen - Demokratie, Toleranz, Pluralismus - der Kaschierung fortschreitender Depravation dienstbar gemacht werden.

30 Der Charakter der Rede entspricht der Heftigkeit meines Affektes: Das Bekenntnishaft-Programmatische überwiegt zu Ungunsten des Analytisch-Sezierenden.

35 Ich bin mir dessen, daß vieles von dem, was ich angesprochen habe, eingehenderer Argumentation bedürftig ist, durchaus bewußt. Das Vorliegende ist nur der Versuch einer ersten Objektivierung meines Ungnügens an einer unkritischen Gesellschaft.

40 "...Ich halte den gegenwärtigen Verfall des altsprachlichen Gymnasiums... für bedenklich und in hohem Maße schädlich im Hinblick auf unsere gesellschaftliche Situation... Ist es doch ein Zeichen größter Dekadenz und Gefahr, wenn unter dem Deckmantel des Einsatzes für soziale Gerechtigkeit in Wahrheit Intransigenz und Intoleranz in der Ausschaltung kritischer
45 Minderheiten Triumphe feiern; es ist dies eine direkte Resultante der aktuellen geistesgeschichtlichen Sachlage:

Die aufrichtige kritische Grundhaltung, die das, was sie in die Frage stellt, als fragwürdig akzeptiert, als der Befragung würdig erachtet, der es also allererst auf den Dialog ankommt und die somithin jeden verantwortungsbewußten Menschen auszeichnet, ist weiterhin jenen für unsere Zeit so charakteristischen pseudokritisch-nihilistischen Tendenzen gewichen, deren allgemein nivellierende Wirkung es zu einer Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Kritik gar nicht erst kommen läßt und deren Wirkkraft die weitgehende Substanzlosigkeit und Selbstentfremdung des modernen Menschen sowie seine Hingabebereitschaft an den berausenden Massenwahn der Gleichheit zuzuschreiben ist. Dies ist es, was Nietzsche in seiner Charakterisierung des 'letzten Menschen' im 'Zarathustra' meint, wenn er sagt: 'Jeder will das Gleiche, jeder ist gleich, wer anders fühlt, geht freiwillig ins Irrenhaus'.
Wirksam kann dem nur dort begegnet werden, wo die eigentliche Bildung des Menschen statthat. Unter Bildung verstehe ich den Prozeß, der zur Entfaltung menschlicher Wesensqualitäten führt. In diesem Sinne ist jede Bildung eine humanistische; '...denn das', so sagt Heidegger, 'ist Humanismus: Sinnen und Sorgen, daß der Mensch menschlich sei und nicht unmenschlich, 'inhuman', das heißt, außerhalb seines Wesens'. Weil ihr diese Aufgabe der Bildung zukommt, sollte sich die Schule bewußt als Alternative verstehen zu einer Gesellschaft, deren geistesgeschichtliche Situation die Grundzüge trägt, die ich oben angeführt habe; also auch das altsprachliche Gymnasium, das bisweilen als humanistisches Gymnasium bezeichnet wird und meiner Meinung nach als ein solches im engeren Sinne bezeichnet zu werden verdient; nicht so sehr wegen des Renaissance-Humanismus, dessen Bildungsauffassung es seine Institutionalisierung verlangt, als vielmehr um des Gegenstandes willen, an dem es den Menschen zur Bildung gelangen läßt: Die griechisch-römische Antike hat den Gedanken der Freiheit des Menschen zu seiner Selbstwerdung immer wieder dominant werden lassen und damit den Humanismus schlechthin begründet, den Heidegger folgendermaßen charakterisiert: 'Es gilt, im Bereich eines festgemachten metaphysischen Grundgefüges des Seienden den von hier aus bestimmten Menschen, das animal rationale, zur Befreiung seiner Möglichkeiten und in die Gewißheit seiner Bestimmung und in die Sicherung seines Lebens zu bringen'.
Eben deshalb, weil jede Bildung eine humanistische ist und der Humanismus seinen Ursprung im Kulturgut der griechisch-römischen Antike hat, sind die Bildungsinhalte dieser Epoche weit mehr als nur kostbare Museumsstücke. Überall dort, wo die moderne Gesellschaft humanistische Bildungspraxis als mögliches und wünschenswertes Korrektiv ihrer selbst verwirft, entlarvt sie sich als eine solche, die sich pluralistisch nennt, damit sie es de facto um so weniger zu sein braucht. Dann erfährt sie ihre entscheidende Prägung in der Entindividualisierung des einzelnen und seiner Amalgamierung an einen Prozeß unter der Terrorherrschaft von Kommerzialisierung und Konsumzwang. Sobald in einer Gesellschaft ein Konstituens ihrer Kultur beherrschend wird, gereicht ihr diese statt zu größerer Freiheit, zu Knechtung und Fron; der Homo sapiens wird zum Homo faber. Doch der Mensch ist fürwahr mehr als nur ein industriell-technisch bedingtes Kulturobjekt! Es kommt darauf an, daß der Mensch als Kulturträger seiner Kultur bewußt gestaltet. Das ist aber nicht möglich, wenn nicht Urteilsfähigkeit, Pflicht-

- 105 bewußtsein, Verantwortungsbewußtsein sowie die Fähigkeit zu
aktueller sittlicher Entscheidung in gleicher Weise befördert
werden, so daß der Mensch sich in seiner Ganzheit begreifen
und empfinden kann. Da es nun, wie ich oben schon betont habe,
gilt, eine Gesamtkultur zu gestalten, ist es ebenso notwendig,
110 daß die Lebenswirksamkeit des einzelnen von einem ganzheitlichen
Lebensverständnis getragen wird; das bedeutet zugleich: Bil-
dung darf nicht fragmentarisch sein! Ich will damit freilich
auch nicht für das Gegenteil plädieren, die universalistische
Bildung, auf deren Schädlichkeit oft genug mit Nachdruck zu
115 Recht hingewiesen worden ist. Entscheidend ist vielmehr, daß
die Dinge in ihrem 'Miteinanderverwobensein' dargestellt werden,
denn die Einzelphänomene müssen 'als notwendige Glieder eines
höheren Zusammenhanges' verstanden werden, die 'als sinnvolle
dem menschlichen Lebensgefüge eingeordnet sind. Der Ganzheit
120 der erlebenden und stellungnehmenden Person muß auf der Objekt-
seite auch ein Ganzes entsprechen'.
Das Bild, auf das hin eine Bildung ausgerichtet ist, muß also
ein totum darstellen. Wie soll es das aber können, wenn Bil-
dung sich primär am gegenwärtigen Zeitgeschehen orientiert,
125 welches deshalb nicht als totum verfügbar ist, weil es notwen-
dig noch in Vollzug und Auseinandersetzung begriffen ist, oder
wie es Jean Paul in einer Stellungnahme zur Zitierbarkeit des
Zeitgeistes formuliert: 'Geht nicht der Strom, der euch führt,
in einem Meere, worin ihr, aus Mangel an Ufer, seine Bewegung
130 nicht messen könnt?'.
Es ist also notwendig, daß Bildung historisch orientiert ist,
denn nur vergangene Kulturepochen vermitteln die Erfahrung von
Lebensformen als Gesamtstrukturen.
Bildnerische Kraft der Bildung muß mithin vom Bild ausgehen,
135 in dem eine Epoche sich zeigt; daß diese Kraft von einer Epoche
ausgeht, ist Beweis für die Bildungsträchtigkeit eben dieser
Epoche. Die Fruchtbarkeit der griechisch-römischen Antike in
dieser Hinsicht dürfte wohl niemand auch nur im Entfernte-
sten bezweifeln; die zahlreichen klassischen Strömungen in der
140 nachantiken abendländischen Kultur weisen sie als bildungsträch-
tig in einem Maße aus wie keine andere Epoche in unserem Kul-
turkreis! Meiner Auffassung nach ist sie es deshalb, weil sie
Bildung als Sich-in-den-Anspruch-nehmen-lassen durch das Sein
am entschiedensten zum Mittelpunkt ihrer Bestrebungen gemacht
145 hat. Wie wohltuend ist in einer Zeit, in der weitgehend Ideolo-
gie an die Stelle der Wahrheitssuche getreten ist, jene exem-
plarische Interpretation der Bildung in Platons Höhlengleichnis
als einer Umwendung des Menschen zur Scheinsamkeit des absolu-
ten idealen Seins, von der *doxa* zur *episteme*. Angesichts die-
150 ser Position der griechisch-römischen Antike im Gesamt der abend-
ländischen Kultur möchte ich drei Begründungen für die Orien-
tierung des altsprachlichen Gymnasiums am antiken Kulturgut
als wesentlich herausstellen:
- 155 1. Die Antike kann mit Recht als Beispiel innerer Strukturganz-
heit angeführt werden.
 2. Die heutige Situation ist nur als eine solche zu verstehen,
die weitgehend auf dem antiken Kulturgut basiert, welches
auf Grund seiner Leitbildfunktion für alle nachfolgenden
Epochen eine Verpflichtung bedeutete.
 - 160 3. Bildungsverständnis und Bildungsideale der griechisch-römi-
schen Antike sind auch für die heutige Zeit noch bedeutungs-
trächtig.

Briefliche Stellungnahme zu P. Sonntags Rede

Lieber Herr Sonntag,

die Redaktion der Landfermannblätter hat mich gebeten, zu der Rede Stellung zu nehmen, die Sie bei der letzten Abiturientenfeier gehalten haben. Ich bedauere sehr, daß das in der Kürze der Zeit nicht so ausführlich möglich ist, wie Ihre Ausführungen es verdienen, wie ich es gerne tun würde und wie es mir um der Sache willen notwendig scheint, und muß Sie um Verständnis dafür bitten, daß ich mich auf ein paar kurze Worte beschränke.

Ich habe Ihre Rede mit Interesse gelesen. Gewiß, ich würde manche Formulierung anders gewählt, manche Begründung anders gegeben haben, aber das alles wiegt bei weitem weniger als die Tatsache, daß sie offen und mutig einige Wahrheiten ausgesprochen haben, die man heute, zu einer Zeit der allgemeinen Verwirrung der Begriffe, nicht gerne hört. Sicher haben Sie allerhand Widerspruch erfahren. Lassen Sie sich das nicht anfechten und lassen Sie sich erst recht dadurch nicht in Ihrer kritischen Grundhaltung beirren, die heutzutage wichtiger, aber auch seltener und darum nötiger ist, als eilfertige Anpassung an gewisse Tendenzen der Zeit. Georg Christoph Lichtenberg, der nicht nur ein bedeutender Schriftsteller und bahnbrechender Physiker, sondern auch einer unserer großen Aufklärer gewesen ist, notierte sich einst in seine Sudelhefte: 'Es ist fast unmöglich, die Fackel der Wahrheit durch ein Gedränge zu tragen, ohne jemandem den Bart zu sengen'.

Ich hoffe, daß wir uns bald auch persönlich kennenlernen und bin mit herzlichen Grüßen

Ihr Ernst Vogt

Gerhard Fries

Bildung ist nicht Prozeß - sie ist Anliegen!

(ein Bericht mit Anmerkungen)

Die 'Abiturientenrede' ist also noch nicht tot! Der Reiz, der in der eigenverantwortlichen Stellungnahme und Meinungsäußerung liegt, scheint seine Anziehungskraft noch nicht verloren zu haben. Und das ist gut so. Worin kann denn - wenn schon das Abitur ein Einschnitt sein soll - das Besondere liegen, wenn nicht in dem Wagnis, ein erstes Mal den Anspruch auf geistige Eigenständigkeit anzumelden? (Dies liegt bei der Rede von Herrn Sonntag vor, obgleich es immer noch Stimmen gibt, die meinen, eine Abiturientenrede bedürfe der Begutachtung, vielleicht sogar der Zensur durch den Schulleiter).

Mutig und unbekümmert teilt der Redner nach links und rechts Hiebe aus, um so eine Bresche zu gewinnen für sein Anliegen, seinen Begriff von Bildung. Zu ihr muß durch die 'nihilistischen

Tendenzen' (96) der 'aktuellen geistesgeschichtlichen Sachlage' (90) als zu dem 'eigentlichen' durchgestoßen werden (106). Sie ist ein Prozeß (108), 'der zur Entfaltung menschlicher Wesensqualitäten führt' (108). Jede Bildung ist humanistisch (109), ist Voraussetzung zur Gestaltung einer Gesamtkultur (152), darf
20 darum selbst nicht fragmentarisch sein (155) und muß auf ein Bild ausgerichtet sein (165). Da sie nicht am gegenwärtigen Zeitgeschehen orientiert sein kann, wegen des noch im 'Vollzug'-Seins (167), muß sie historisch orientiert sein (173), d.h.
25 auf ein solches Bild ausgerichtet, von dem bildnerische Kraft in ganz besonderem Maße ausgegangen ist, die griechisch-römische Antike. Mit diesen Kategorien des 'Eigentlichen', des 'Gesamt', der historischen Orientierung und der damit als Ansatzpunkt gewonnenen Antike kann nun mit Leichtigkeit alles Nachfolgende als teilhaft und darum nicht eigentlich, sogar als Verfall (46), schädlich für unsere Situation (49) als nihilistische Tendenz angesprochen werden. Flacher Rationalismus (234)
30 ist das Kennzeichen der Gegenwart, die als geschichtliche Situation 'zufällig' ist (259) in der 'eklatanten Fluktuation der Kulturbedürfnisse' (248). Abhilfe - das ist klar - schaffen nur die alten Sprachen, der Bereich, der 'als Bildung bezeichnet zu werden verdient' (13) unter Vermeidung des Bereiches 'der Mathematik im engeren Sinne' (12). Begründet wird der Vorschlag mit drei Thesen (196-204). Das Ziel ist, um die wichtigste Stelle zu zitieren (149) 'die Fähigkeit zu aktueller sittlicher Entscheidung'.

Dies ist in kurzen Worten der Gedankengang, gestützt durch Zitate von Nietzsche über Heidegger bis zu Spranger-Haag (1960), mit innerer Anteilnahme und beachtlicher Rhetorik vorgetragen,
45 der sich wohl kaum ein Hörer ganz entziehen konnte. Die Rede war als Apell gedacht und wirkte so, ein Apell für Bildung. Aber - wer wird denn nicht Bildung wollen? Nur - wer versteht was darunter? Für wen? Mit welchen Mitteln, zu welchem Ende? Und mit welchem Zeitaufwand? Gibt es nur eine?
50 All diese Fragen berührt der Redner nicht, weil er genau weiß, daß darüber nicht erst seit gestern diskutiert wird. Er hat sich für eine Gestalt der Bildung entschieden. Allerdings: Kann sie dann noch 'Prozeß' sein? Er weiß auch, daß nicht alle Zuhörer seine Meinung teilen werden, aber er wirbt nicht um diese und bestätigt nicht die ihm beipflichtenden Hörer durch Argument
55 und Stimmigkeit, d.h. durch Darbietung von bzw. Erinnerung an Information.

Nun, wo die Rede vorliegt, und man vorwärts und rückwärts vergleichen kann, werden die Sprünge deutlich, die dem Anliegen des Redners selbst nicht förderlich sind. Eine Kernstelle ist die Formulierung des Zieles der Bildungsarbeit: 'Die Fähigkeit zu aktueller sittlicher Entscheidung' (49). Volle Zustimmung! Jedoch kann der Verfasser dieses Ziel nur aussprechen, wenn er
60 sittliche Entscheidung als Aktion heute für eine Aktion morgen versteht. Damit sieht er sich aber im geschichtlichen Ablauf und muß jede Hoffnung aufgeben, das 'totum verfügbar' (168) zu haben. Wo soll der Mensch stehen können, um dies zu vermögen? Das ist nicht geschichtlich gedacht. Das war bei den Griechen auch nicht der Fall. Noch dazu soll dies Freiheit sein (so das Zitat 260)? Liegt nicht 'Freiheit' gerade im Vollziehen des sittlichen Entschlusses trotz des Bewußtseins, sich noch im Vollzug
70 zu befinden?

Sittliche Entscheidung für morgen verlangt aber von uns
- soweit möglich - sinnvolle Entscheidung, und das schließt
75 doch sinnvolle Reflexion über die morgen notwendigen Stoffe
nicht aus (236). Warum die Polemik? Und sinnvolle Reflexion
ist doch ohne Sachverstand nicht möglich. Warum das krampf-
hafte Absetzen von der Mathematik, wofür das Jean Paul Zitat
(1-2) jedenfalls keine Stütze bildet.

80 Auf die Forderung, geschichtlich zu denken, kann nicht ver-
zichtet werden. Darum kann auch das Attribut 'zufällig' im
Zitat (259) nicht stimmen. Zufällig ist nicht notwendig oder
nicht beabsichtigt. Beides ist die geschichtliche Situation
(259) nicht, sondern sie ist das Ergebnis von Aktionen, die
85 aus Motivationen und daraus entstehenden Entschlüssen hervor-
geht. Und darum hat der Verf. recht, wenn er auf die 'ein-
prägsamen Menschengestalten' hinweist (205ff). Aber nicht nur
die 'idealtypisch-gleichnishafte Gestaltwerdung' (205f) der
positiven Beispiele, sondern auch die Thersites, Perses (Bru-
90 der d. Hesiod), Kimon, Alkibiades, Lysander, weil (nach
Dilthey) - wenn überhaupt - was der Mensch ist, nur aus der
Geschichte erkannt werden kann.

Verfasser richtet sein kritisches Auge auf die Möglichkeit,
daß von den Konstituentien einer Kultur eines einseitig herr-
95 schend wird (142). War das nicht auch bei den Griechen so?
Und zwar ausgespielt bis zum Untergang? Gerade darum erwies
sich die griech. Kultur als Modell brauchbar, weil der ganze
Fächer menschlicher Möglichkeiten jeweils in Einzelausprä-
gungen sichtbar geworden war. Und darum so furchtbar! Nicht,
100 weil die Antike ihr ganzes Füllhorn auf die nachantike Zeit
ausgeschüttet hätte, sondern weil diese jeweils - zuerst für
uns voll sichtbar bei den Römern - gezielt 'ein constituens'
auswählte. Wie dies sich vollzog, muß hier unerörtert bleiben.

105 Die Renaissance z.B. wählte die individuelle literarische Bil-
dung, und darum ist der Renaissance-Humanismus nicht die Ba-
sis der Institutionalisierung des Humboldtschen Gymnasiums
(119f); das 18. Jahrhundert die Ratio; der Übergang zum 19.
Jahrhundert als Neuhumanismus die völkische Idee und die Frei-
heit (auf dieser Basis ist das Gymnasium entstanden, und man
110 darf die politische Komponente in seiner Entscheidung nicht
übersehen). In diese Zeit (18. u. 19. Jahrh.) gehört, auch mit
dem Ziel der 'Entfaltung menschlicher Wesensqualitäten' die Be-
griffsgruppe Gleichheit (101), soziale Gerechtigkeit (88),
Chancengleichheit (69). Sie war 'daran', weil die 'individuelle
115 Bildung' der Renaissance früher oder später eine Motivation für
breitere Bevölkerungsschichten darstellen mußte, Bildung zu er-
werben - und sei es mit Gewalt. Wer von uns, Redner und Hörer,
könnte von sich glaubhaft versichern, daß er ohne das seit der
Aufklärung vorangetriebene Anliegen der Gleichheit überhaupt
120 heute im Genuß von Bildung stünde? Wir sind alle Nutznießer obi-
ger Parole und wir wollten sie desavouieren? Das ist ungeschicht-
lich gedacht. Es ging nie darum, in 'Alternative zu einer Ge-
sellschaft' (113) Konzeptionen aufzustellen, auch heute nicht.
Wo sollen wir unseren Standort wählen? Wir befinden uns in der
125 Gesellschaft, auch wenn wir nicht wollen, und haben den Ent-
schluß gefaßt oder zu fassen, wenn denn die Schulung an der

130 Antike das kritische Bewußtsein schärft und das Wertgefüge klärt, in der Gesellschaft für die Entfaltung menschlicher Wesensqualitäten zu wirken, den Freiheitsraum zu bewahren oder zu erweitern, die rationalen Fähigkeiten zu fördern und im Dialog (93) argumentierte Kritik vorzutragen, die den Partner gleichfalls zur Argumentation zwingt. Und in dem Sinne, wie der Redner voraussetzt, daß alle seiner Hörer dem Reflektieren der von ihm vorgetragenen Gedanken offen sind, bleiben aufgerufen folgende Probleme:

- 135 Bildung als Prozeß oder als Anliegen
Zielsetzung von Bildung
geschichtliche Sicht - normative Sicht
Ganzheit als Problem oder als Konzeption
140 Das Problem des Menschenbildes
mit oder ohne methapys. Bezugspunkt
Folgerungen hinsichtlich der 'Wesensqualitäten'
Frage nach der schulischen Förderungsmöglichkeit.

145 Erst wenn diese Fragen neu erörtert und Entschlüsse gefaßt worden sind, kann die Frage der zu behandelnden Stoffe neu in den Blick treten.

Videamus lectores!

Joachim Fries

Kritik und Alternativkonzeption

5 Es ist mir klar: Ideen zu einem bestimmten Problem konsequent zu entwickeln, ist eins, sie in der Diskussion kritisch zu prüfen ein anderes. Und gerade die Leser, die der Rede von Herrn Sonntag zustimmen, werden sagen, "ein Bequemerer, leichteres". Zugegeben. Niemand aber wird ihr schon deshalb Gültigkeit zubilligen wollen. Erst recht nicht, wenn es um ein so heikles Thema wie die Rolle des altsprachlichen Gymnasiums in der modernen Gesellschaft geht.

10 Woran mir hier liegt: Ich möchte die vorabgedruckte Rede, ihre Thesen und Argumente messen an dem gewiß nicht unbescheidenen Anspruch, den Herr Sonntag von sich und dieser Schule als Typ stellen zu können glaubt. Ich achte seinen Mut, kann ihn aber leider (?) nicht teilen. Ich kann nur ein wenig problematisieren, immanent argumentieren und einen Gegenentwurf allenfalls in Umrissen liefern. Es wird dabei ohne einige Spitzen nicht abgehen - die sind beabsichtigt.

15 Mein erster Vorschlag: tiefer hängen, nicht so unbefangen mit der abendländischen Bildung hantieren und dabei so tun, als ob alle das Gleiche damit meinen. Ferner: verzichten auf den Jargon der Eigentlichkeit, in dem unter dem Klappern der Worthülsen der Sinn verstummt.

20 Was sollen das für 'menschliche Wesensqualitäten' sein, wenn der Mensch einerseits zur Selbstbestimmung, 'zur Befreiung sei-

25 ner Möglichkeiten' (ja!), andererseits aber 'im Bereich ei-
nes festgemachten metaphysischen Grundgefüges des Seienden' be-
stimmt und 'in die Gewißheit seiner Bestimmung und die Siche-
rung seines Lebens gebracht' werden soll? Also 'animal rationale',
30 eine Idee, die wir der Antike verdanken, wobei aber die ratio-
nale Komponente auf die Darstellung des 'Miteinanderverwoben-
seins der Dinge', auf die Interpretation der Einzelphänomene'
als notwendige Glieder eines höheren Zusammenhanges' beschränkt
werden soll. Können wir das akzeptieren, selbst wenn es aus der
Antike stammt?

35 Ich bestreite die Möglichkeit eines solchen 'höheren Zusammen-
hanges', der notwendig nur auf Setzung beruhen und daher nicht
anders als partikular sein kann. Das 'Totum', auf das Bildung
hin ausgerichtet sein soll, die Gesamtkultur, die es angeblich
zu gestalten gilt, sind Interpretationssysteme, die im Prinzip
40 beliebig setzbar, als partikuläre den jeweils anderen mit dem
Anspruch auf Gültigkeit zugemutet werden und ihn damit eigent-
lich inhuman machen. Ein umfassendes Ganzes, das in dies er sei-
ner Eigenschaft der Fragwürdigkeit enthoben, nicht mehr hinter-
fragbar wäre. Und das ist gerade entgegen den erklärten Inten-
45 tionen des Verfassers. Der Einwand, daß dieses Ganze ja nicht
für alle gelten soll, gibt den Anspruch auf. Das Verfahren ist
dogmatisch. Ich weise hier nur auf die gerade jetzt wieder ein-
setzende Diskussion zum Klassikbegriff hin, der gerade in sol-
chem Zusammenhang sich den Vorwurf des Inhumanen gefallen lassen
50 muß (Egidius Schmalzriedt!). Der Einsicht in diese Tatsache, daß
wir, wie ich meine, im Augenblick und wohl noch für einige Zeit,
auf eine solche umfassende Weltdeutung verzichten müssen, ent-
spricht im politischen Rahmen das Denkmodell des Pluralismus.
Das Programm der 'Chancengleichheit' als 'für jeden gleich un-
55 differenziertes Bildungsangebot' zu diffamieren, dessen 'Resul-
tat dann eine pluralistische Gesellschaft' sei, verrät eine ziem-
liche oder besser unziemliche Unkenntnis der augenblicklichen
Schulwirklichkeit einerseits, und eine falsche Einschätzung der
Ergebnisse der Sozial- und Erziehungswissenschaften andererseits.
60 So simpel sollte man nicht einmal im Scherz und auch nicht gegen
seine politischen Gegner zu Felde ziehen. Sich im Z. 101 von dem
'berauschenden Massenwahn der Gleichheit' wenigstens durch die
Anführungszeichen des Zitats (Nietzsche) zu distanzieren, hätte
dem Verfasser gut angestanden. Der Trick, die Analyse der augen-
65 blicklichen geistesgeschichtlichen Situation 'überspitzt zu
formulieren', m.a.W. sie sich zu schenken und diese dann als
'vom flachen Rationalismus' gekennzeichnet zu denunzieren, ist
unseriös, wenn nicht gar ein grundsätzliches Mißtrauen gegen
Rationalität und Aufklärung hier verborgen liegt. Bei allen neg-
70 ativen Auswirkungen, die dieses moderne Denken, das übrigens auch
letzten Endes auf die Griechen zurückgeht, gebracht haben mag,
es hat den in meinen Augen enormen Vorzug, politische und sozio-
logische Kategorien bereitgestellt zu haben, mit deren Hilfe,
wenn überhaupt, erst ein neuer, tragfähiger Bildungsbegriff ent-
75 wickelt werden kann. Eine sachlichere Auseinandersetzung hätte
es jedenfalls verdient.

Mit Hilfe dieser Kategorien läßt sich nämlich genau der 'Strom'
messen, der aus 'Mangel an Ufern' angeblich nicht zu messen ist.

80 Das konnte Jean Paul freilich noch nicht wissen. Wenn man sie ausschließt, muß man der Vergangenheit Maßstäbe entleihen, und dabei die Frage nach Möglichkeit ausklammern, ob sie noch Geltung haben. Diese Art des Bildungsdenkens ist unhistorisch, obwohl es in die Vergangenheit geht. Und es könnte sich das Paradox ergeben, daß gerade mit Hilfe der synchronen, unhistorischen Sozialwissenschaften die Historie wieder in den Blick käme, nicht als Raritätenkabinett, sondern als Aufgabe, als Wandel nach vorn. Genau das meint Marx' 11. These zu Feuerbach 'Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert, es kommt darauf an, sie zu verändern' (Marx-Engels, Studienausgabe, Fischer, Frankf. 1966, Bd. 1, S. 141). Sie rückt ausdrücklich das Gewordene und damit auch das Machbare der historischen Welt in den Mittelpunkt und setzt den Menschen in seine Rechte gegenüber den historischen Prozessen ein, die er dann rational zu gestalten, und nicht als anonyme nur zu interpretieren hat. Das meint Kant, wenn er Aufklärung als Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit definiert. Nihilistische Tendenzen zu beklagen, ist selbst ein Ausdruck dieser (kollektiven) Unmündigkeit. Schon Nietzsche prophezeite ein Zeitalter des Nihilismus, und über die 'Sozialisten und Anarchistenhunde' herzufallen, die er 'durch die Straßen Europas' heulen' hörte, war sicher nicht die angebrachte Art der Auseinandersetzung. Hier machte sich das Fehlen angemessener Kategorien empfindlich bemerkbar. (Vergl.: H.H. Holz: Einleitung, Nietzsche Studienausgabe, Fischer Taschenbücher).

105 Zwar wird der Bildungsbegriff ausdrücklich als Prozeß definiert, und da würde ich nicht widersprechen wollen. Man sollte sich aber dann davor hüten, diesen dynamischen Bildungsbegriff unter der Hand wieder zu einem irgendwie gearteten, inhaltlichen Komplex gerinnen zu lassen, noch dazu, wenn er als kanonische Aufzählung auftritt, als Sammlung von Personenchiffren, ohne zu klären, für was sie eigentlich stehen. Und dann bescheinigt man ihnen auch noch Leitbildcharakter. Abgesehen davon, daß recht unklar bleibt, in welchem Zusammenhang Figuren aus epischer Frühe mit solchen aus der klassischen Tragödie stehen, ist immer noch die Frage offen, inwiefern sie für uns heute verbindlich, repräsentativ sein können, d.h., sie müssen sich an unserer Gegenwart ausweisen und nicht wir uns an ihnen. Der bloße Hinweis auf ihren archetypischen Wert überzeugt mich nicht. Dieses Modell ist zu weitreichenden Abstraktionen gezwungen, um anwendbar zu sein. Außerdem habe ich es im Verdacht, gerade mit dem Hinweis auf ewige Gültigkeit berechnete Zweifel des Lesers zu verhindern. Der archetypische Wert müßte jedenfalls erst erwiesen werden.

125 Wer mit dem Begriff des Leitbildes operiert, sollte sich wenigstens nicht die Auseinandersetzung mit dem gewichtigen Vorwurf ersparen, den Adorno dieser Vorstellung macht: 'Ich möchte dabei nur auf ein spezifisches Moment eingehen, das der Heteronomie im Begriff des Leitbildes, das Autoritäre, von außen willkürlich Gesetzte. Ihm eignet etwas Usurpatorisches... Man fragt sich, woher heute irgend jemand das Recht sich nimmt, darüber zu entscheiden wozu andere erzogen werden sollen.... (Es steht) im Widerspruch zur Idee eines autonomen, mündigen Menschen' (Adorno),

135 der, nach Kant weiter definiert, in der Lage ist, 'sich ohne Hilfe eines anderen seines Verstandes zu bedienen' (Kant). (Adorno, Erziehung zur Mündigkeit, Suhrkamp Taschenbuch 11, S. 107).

140 Merkwürdigerweise kommt der Begriff der Demokratie überhaupt nicht vor. Demokratie als 'dauernder Abbau von Herrschaft, die dauernd von allein wieder nachwächst, wie H.v. Hentig (in Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1969, 2, S. 40) definiert, und weiter: 'D. als notwendige Organisationsform der Industriegesellschaft, also keine zusätzliche, u. U. auch wieder preisgebende politische Annehmlichkeit'.
145 Bildung ließe sich dann durchaus wieder definieren als Prozeß der 'Erziehung zu politischen Fähigkeiten, zu öffentlicher Neugier und aufgeklärtem (wissenschaftlichem) Verstehen, Kritisieren und Bestimmen (!) des Produktionsprozesses' (a.a.O. S. 38). Ein Funktionsgefüge schließlich, das dem einzelnen in dieser Weise erlaubt oder ihn erst instandsetzt, irrationale Herrschaftsansprüche als solche zu erkennen und abzuwehren, würde
150 ich dann eine Kultur nennen. Da Herrschaft sich aber immer wieder neu und in anderen Formen reproduziert und als scheinbar objektiver Sachzwang sich aufwirft, ist die Kategorie der fortwährenden Veränderbarkeit des Gegebenen und gerade nicht seine
155 'Interpretation als notwendiges Glied eines höheren Zusammenhangs' zu fordern.

Humanistisch ist da die Haltung, die nicht ihren Frieden mit dem Bestehenden macht, sondern in jedem Gegebenen die Möglichkeit eines Neuen mitdenkt und diese zu nutzen bereit ist. Diese
160 Idee kann man von Hegel ruhig übernehmen. Nur in einem solchen Rahmen hätten sich auch die sogenannten Leitbilder auszuweisen. Jedenfalls, und darin stimme ich Adorno zu, 'eine Demokratie, die nicht nur funktionieren, sondern ihrem Begriff gemäß arbeiten soll, verlangt mündige Menschen. Man kann sich ver-
165 wirklichte Demokratie nur als Gesellschaft Mündiger vorstellen' (a.a.O.).

Von einem so verstandenen Totum einer 'politischen Kultur' sind wir noch weit entfernt, darin stimme ich Herrn Sonntag zu. Es ist allerdings die Frage, ob sich sein 'ganzheitliches Lebensverständnis', oder 'das metaphysische Grundgefüge des Seienden' oder was auch immer meinem Verständnis gleich ist.
170 Jedenfalls: Heideggers verblasene Definition von Humanismus als 'Sinnen und Sorgen, daß der Mensch menschlich sei und nicht unmenschlich' ist ohne Bedeutung, solange die Frage nach den Bedingungen von Menschlich-Sein bzw. Unmenschlich-Sein ausbleibt. Marcuses Frage, ob in einer intoleranten Welt Toleranz möglich oder auch nur erlaubt sei, da sie die Herrschaft von Intoleranz
175 nur erweitere und so in ihr Gegenteil umschläge, ist nicht umsonst gestellt und hätte auch hier ihren Platz.

180 Ich hätte allerdings gedacht, daß die vom Verfasser in Anspruch genommene humanistische Bildung ihren Träger wenigstens davor bewahrt hätte, Nietzsche als Gewährsmann zu bemühen. Für ihn ist die Idee der Gleichheit die säkularisierte Form der Gleichheit aller Menschen in der erniedrigenden, sündigen Zerknirschung vor

- 185 Gott und damit als eine Konsequenz des Christentums von vorn-
herein kompromittiert.
Andererseits war für Nietzsche das Christentum mit seiner Skla-
venmoral schlechterdings unverzichtbar, da es in ständiger Un-
190 terwerfung zu einer ungeheuren Schärfung des philosophischen
und wissenschaftlichen Denkens zwang. Denn wohlgemerkt: Wissen-
schaft und Philosophie sind keineswegs Erzeugnisse von Herren-
menschen. Jene werden aber inhuman, wenn sie sich in deren
Dienst stellen, die sich für solche halten. In diesem Punkt ist
195 Nietzsches Haltung ambivalent und durchaus nicht so eindeutig
in eine bestimmte Schublade zu packen, wie es der Verfasser tut.
Die Interpretation der 'Gleichheit aller' als 'alle sind gleich',
als 'Gleichmacherei' (in dieser Form war sie nicht zufällig im
letzten Wahlkampf immer wieder zu hören) ist böswillig und falsch
(schon bei Nietzsche). Gemeint ist das nach wie vor aktuelle
200 Probleme der Ungleichheit vieler vor umfassenden Instanzen,
Recht, Staat, Bildung, Konsum... Die Sozialwissenschaften haben
eine Menge Material bereitgestellt, das nur 'in aufrichtig kri-
tischer Grundhaltung' angemessen zur Kenntnis genommen werden
kann. So z.B., daß sich in der Breigliedrigkeit der Schule mit
205 ihren verschiedenen Lernzielen die Klassenstruktur der Gesell-
schaft reproduziert, und so von ihrer Struktur her das ernsthaft
angestrebte Ziel von emanzipatorischer Erziehung kaum erreicht
werden kann.
Solche Einwände mit dem selbst pseudokritischen Scheinargument
210 'der pseudokritisch-nihilistischen Tendenz' beiseitezuschieben,
um es sich auf diesem Weg in der Rolle 'der kritischen Minder-
heit' bequem einzurichten, ist unredlich und läßt genau die Hal-
tung vermissen, die der Verfasser allzu selbstverständlich als
Charakteristikum gerade dieses und nur dieses Schultyps und sei-
215 ner Bildungsinhalte in Anspruch zu nehmen scheint.
Mit Platos und Nietzsches Staatsmodellen sind die Probleme ein-
ner modernen Demokratie, die sich nicht nur als solche behauptet,
sondern auch eine wäre, überhaupt nicht zu lösen. Im Gegenteil,
ihre fatale Nähe zu totalitären Staatsformen, die in die Augen
220 springt, sobald man die Modelle in die Realität umdenkt (was man
wohl nicht darf, obwohl es in beiden Fällen geschehen ist), ist
kaum eine gute Empfehlung.
Wem die Schule diese Form Bildung, deren Unbildung ich an we-
nigen Zügen aufzudecken mich bemüht habe, vermittelt hat, mag
225 die genannten Werke goutieren. Er mag es 'wohltuend' finden, in
Platos Höhlengleichnis 'Bildung als Umwendung des Menschen zur
Scheinsamkeit des absoluten Seins' definiert zu finden, was kaum
intersubjektiv nachvollziehbar ist und damit in einer Argumen-
tation zu Bildungsfragen nur wenig Gewicht haben kann. Er darf
230 sich aber nicht wundern, wenn er wegen allzu pauschaler und wenig
präziser Urteile in eine politische Ecke sich gestellt sieht, in
die er vielleicht nicht gehört oder gehören will. Das Image der
heroisch kämpfenden Minderheit gereicht nicht immer zur Ehre und
gibt schon gar nicht immer recht.
235 Bei dem so verstandenen Prozeß von Bildung, wie ich ihn zu
skizzieren versucht habe, kann die Beschäftigung mit den alten
Sprachen ein Element sein, sie garantiert aber noch lange nicht,
sozusagen automatisch und allein die Anteilnahme an Bildung und
Humanismus dem, der sich mit ihnen beschäftigt.
- 240 Manchem Leser mag mein Plädoyer als ein Tribut an die angeblich ni-
vellierende Tendenz, an den augenblicklichen Zeitgeist vorkommen.
Ich sehe darin nichts weiter als den Versuch, sich ehrlich und be-
scheiden aus einem Anspruch zu entlassen, den die klassische Bil-
dung wahrscheinlich nur in wenigen glücklichen Augenblicken hat
245 einlösen können.

Karl Dungs

Rede anlässlich der Abiturienten-Entlassungsfeier 1969

5 Vor fast drei Jahren erschien ein Buch von einem Mann, der sich durch frühere Publikationen nicht unbedingt als ein Befürworter des altsprachlichen Gymnasiums ausgewiesen hatte, der überraschen-
10 derweise hier den groß angelegten Versuch unternimmt, gegen alle Zeittendenzen humanistische Bildung zwar nicht als einziges, aber doch als 'rationellstes Verfahren' gymnasialer Bildung zu erwei-
15 sen. Sein Autor: Hartmut von Hentig (1). An Hand einiger Auszüge und Thesen dieses Buches haben wir in der OIa vor einiger Zeit
20 über den Sinn des altsprachlichen Gymnasiums nachgedacht. Ich bin gebeten worden, Kerngedanken dieser Gespräche zusammenzufassen bzw. zu ergänzen, nichts Umfassendes also (was in 10 Minuten ohnehin unmöglich wäre), nur einige bedenkenswerte Gesichtspunkte.

15 Nach dem Vorgang von v. Hentig erschien uns der Mensch u.a. dadurch gekennzeichnet, daß er in der Lage ist, mit Hilfe gewisser geistiger Eigenschaften (z.B. des Vermögens zu denken, zu ver-
20 stehen, zu sprachlicher Kommunikation) Erfahrung zu machen, offen zu sein, gemachte Erfahrungen in Frage zu stellen, sich von ihnen zu lösen oder sich zu ihnen zu bekennen und weiterzugeben. Kultur
25 ist - so gesehen - das Ergebnis eines ständig fortschreitenden Erfahrungsprozesses, oder genauer: der Prozeß des Fragens, Neu-
30 durchdenkens, Erfahrungsmachens selbst; er findet seinen Ausdruck z.B. in einer sich wandelnden gesellschaftlichen Ordnung, in sich verändernden Einrichtungen, in einer lebendigen Sprache.

25 Ein junger Mensch wird in einen geschichtlich gewordenen Kulturbereich hineingestellt und ist darin zunächst bar jeder Orientierung; ihm fehlen 1. die Erfahrungen, die die Menschheit vor ihm gemacht hat, ihm fehlen 2. die geistigen Fähigkeiten, sie zu
30 machen.

30 Hier beginnt die Aufgabe der Erziehung; sie 'überbrückt' sozusagen die Kluft zwischen dem, was ein Individuum allein kann und lernen könnte, und dem, was es zum Leben in der geschichtlichen Gemein-
35 schaft braucht. Ja, Erziehung ist geradezu die Differenz zwischen dem, was der einzelne hat und ist, und dem, was er übernehmen muß, um in seiner Gruppe bestehen zu können'.

40 Diese Aufgabe überträgt die Gesellschaft von einem bestimmten Alter an Erziehungseinrichtungen, u.a. den Schulen, die stets in Gefahr stehen, sich zu verselbständigen, gespeicherte Erfahrung zwar mitzuteilen, aber keine neuen zu ermöglichen, d.h. auch die
45 Übung der oben genannten produktiven geistigen Fähigkeiten zu vernachlässigen zugunsten der Schulung rezeptiver Fähigkeiten.

Zwei Schultypen sind in der Geschichte zu beobachten, denen dies gleichermaßen vorzuwerfen ist. von Hentig nennt sie 'sophistische' bzw. 'platonistische' Schule.

45 Was damit gemeint ist, kann nur kurz angedeutet werden: die Sophisten gehen von der *doxa* aus, einem empirischen Wahrheitsbegriff; d.h. sie haben die Suche nach der Wahrheit, die vielleicht doch uner-

reichbar ist, aufgegeben und sich im Wissen, in Kenntnissen
50 eingerichtet, mit denen man, wie man sagt, im Leben was an-
fangen kann; diese Kenntnisse vermittelt sie weiter.

Die platonistische Schule bekennt sich zu einer ontologischen
Wahrheit, die über den Dingen ist. Über diese verfügt sie und
glaubt, deren Erkenntnis lehren zu können. Sie beruft sich da-
55 bei zu Unrecht auf Platon; denn dieser hat keine Lehre von der
Wahrheit aufgestellt, sondern einen Impuls zu einer Denkbewe-
gung dorthin geben wollen.

Beide Schulformen haben dies gemeinsam, daß sie nicht offen
sind, d.h. daß sie an entscheidenden Punkten nicht weiterfra-
gen und darum keine neuen Erfahrungen ermöglichen.

60 Eine Schule unserer Zeit muß beide Positionen aufheben; sie
muß sich bewußt sein, einen sophistischen Auftrag zu haben und
einen nun platonischen (nicht platonistischen) nicht aus den
Augen verlieren zu dürfen. Sie muß - echt platonisch - davon
65 ausgehen, daß Erkenntnis nur mit Hilfe von Kenntnis, Wahrheit
nur durch Erfahrung zustandekommt, und sie muß diesen Prozeß
bei den Heranwachsenden in Gang setzen.

Beide Aufträge versucht das humanistische Gymnasium charak-
teristisch mit Hilfe der zwei alten Sprachen zu erfüllen:

70 I. Der sophistische Auftrag: Zur Bewältigung z.B. seines beruf-
lichen Lebens bedarf der Mensch einer geistigen Schulung, die
es ihm ermöglicht, die ihn umgebende Wirklichkeit zu erfassen,
sie zu ordnen, in den Griff zu bekommen. Dafür geeignete Ord-
nungsprinzipien haben sich als Erfahrungen der Menschen unseres
75 Kulturraums in der Sprache niedergeschlagen. Was wäre also na-
türlicher, als durch das Medium der Sprache die Realität beherr-
schen zu lernen? Was heißt das konkret?

Nicht weniger als 5 von 19 Absolventen der OIa wollen Medizin
studieren. Versetzen Sie sich in eine - wie ich meine - typi-
80 sche Berufssituation des Arztes (gleiche Überlegungen lassen
sich übrigens für jeden anderen akademischen Beruf anstellen)
(2); ich deute nur an: Bei einem Patienten muß eine Diagnose ge-
stellt werden; der Arzt nimmt durch Anamnese und andere diag-
nostische Methoden eine Fülle von Einzelinformationen zur Kennt-
85 nis. Diese wollen 1. für sich verstanden werden. Sie sind 2. im
Zusammenhang zu sehen, wobei Nebensächliches und Wesentliches
geschieden, Ursache und Wirkung unterschieden, Begleiterschei-
nungen als solche erkannt, die zeitliche Aufeinanderfolge und
viele andere berücksichtigt werden müssen. Diese Analyse führt
90 3. zu einer Synthese, d.h. zu einer Zusammenfassung aller Ein-
zelheiten in einer Gesamtvorstellung, d.h. Diagnose. Diese ist
ihrerseits 4. sprachlich präzise und unmißverständlich zu for-
mulieren.

Diese Verstehensakte sind nicht selbstverständlich; sie müssen
95 trainiert werden, und je größere Routine sich jemand erwirbt,
desto sicherer und schneller kommen die Entscheidungen.

Genau diese Verstehensakte haben Sie in der Zeit Ihres Schüler-
daseins an lateinischen und griechischen Texten geübt. Oft haben

Sie zunächst ratlos vor der unbekanntenen Wirklichkeit einer längeren Periode gestanden. Sie haben sich 1. vorsichtig an das Verständnis einer Fülle von Einzelformen (= Einzelaussagen) herangefragt. Sie haben 2. Zusammenhänge zu erschließen versucht; da galt es kausale und konzessive, finale und konsekutive, temporale, modale und konditionale Verhältnisse, Modi, Tempora, Genera Verbi zu berücksichtigen. Da wollte sich ein harmloser Ablativus bzw. Genetivus absolutus zunächst nicht in seiner logischen Funktion erkennen lassen. Da gab es viele andere Schwierigkeiten, die hier wiederzugeben aus Zeitmangel nicht möglich ist, die Sie aber noch in frischer Erinnerung haben. Schließlich hatten Sie es geschafft, 3. ein Gesamtverständnis herzustellen, und nun begann 4. die Aufgabe, dieses sprachlich adaequat zu artikulieren, was oft am schwierigsten war, weil hier Farbe bekannt werden mußte.

An einem höchst tauglichen Objekt, zweier alter Sprachen nämlich, haben wir versucht, dem, was wir sophistischen Auftrag nannten, nachzukommen: der Schulung formalen Denkens und korrekter sprachlicher Kommunikation.

II. Der platonische Auftrag: Wir sind in der glücklichen Lage, diese Denk- und Sprachschulung nicht an blutleeren Texten vollziehen zu müssen, sondern an literarischen Zeugnissen, deren Sprachen zwar nicht mehr gesprochen werden, die aber zu blühendem Leben erweckbar sind, weil in ihnen eine Kultur ihre destillierten Fragen und Probleme fixiert hat, die größtenteils unsere eigenen sind. Die Fragen neu zu stellen, die Antworten und Lösungsversuche früherer Menschen zu befragen und zu interpretieren, sich für sie zu entscheiden oder von ihnen freizukommen, bedeutet, dem Eigenverständnis näher zu kommen, bedeutet Selbstorientierung. Was damit gemeint ist, sollen drei Beispiele ganz kurz verdeutlichen:

1. Mit den Historikern, z.B. Thukydides, stellen wir Grundfragen menschlichen Zusammenlebens, z.B. die Frage nach Wesen und Verhältnis von Macht, Recht und Freiheit. Die Athener führen uns im Melier-Dialog eine Möglichkeit der Interpretation und Zuordnung dieser 3 Begriffe vor. Das ist eine grausame, Literatur gewordene Menschheitserfahrung, die man zur Kenntnis nehmen sollte, um sie nicht selbst nachholen zu müssen. - Mit Perikles fragen wir im Epitaphios nach Kennzeichen und Einzelzügen einer idealen Demokratie. Von hier aus läßt sich unsere eigene politische Wirklichkeit überprüfen.

Mit welcher Radikalität da gefragt werden muß, kann man am besten bei Sokrates lernen, diesem Erzfeind jeder ideologischen Verkürzung. Es ist immer wieder ein reizvolles Gedankenspiel, sich Sokrates in gewisse Situationen unserer Zeit versetzt zu denken und sich vorzustellen, wie er seine bohrenden Fragen stellt. Es ist hier nicht der Ort, sich in Phantasien zu verlieren. Vom historischen Sokrates aber wissen wir so viel: 'Was das Gute sei, ist für ihn nicht mehr einfach aus der Tradition feststellbar, wohl aber muß man in ihr leben, bis man sie - durch $\pi\epsilon\iota\sigma\iota\varsigma$ - geändert hat. Sokrates fragt so lange nach dem Sinn einzelner Einrichtungen, Vorstellungen, Wörter, bis nichts mehr von ihnen übrig geblieben ist, als die Notwendigkeit, sie mit Sinn zu erfüllen,

weil das Leben sie braucht. Sein Nichtwissen stellt sich ein, wo die Allgemeinbegriffe, mit denen man etwa ^{empirisch} hat definieren wollen, ihre Selbstverständlichkeit verlieren'. Und er scheut die Aporie nicht, in ihr findet er vielmehr den Impuls zu neuem Fragen und Suchen.

2. Die platonische Philosophie weist den Menschen aus als ein Wesen, das auf der Suche nach Wahrheit ist; auf sie hin befragt er die ihn umgebende Wirklichkeit; denn er ist überzeugt, daß die Erscheinungen nicht die ganze Wirklichkeit sein können. Im Höhlengleichnis wird uns deutlich, wie Wahrheit durch verschiedene Stufen schmerzhafter Umwendung des ganzen Menschen gefunden wird. 'Wahrheit ist nur durch Veränderung des ganzen Menschen erreichbar'.

3. In der griechischen Tragödie erleben wir schließlich, wie der Mensch in eben diesem Wahrheitssuchen eine tragische Erscheinung ist. Denken Sie an den Ödipus des Sophokles, einen Mann, der die Urfrage stellt: 'Wer bin ich?', und der in konsequenter Aufdeckung der Wahrheit eine schreckliche, zerschmetternde Antwort erhält.

Ich komme zum Schluß: Humanistische Bildung hat sich entschieden für die Mündigkeit des Menschen, und Mündigkeit heißt hier: in der Lage und offen sein, Fragen zu stellen, sie vor dem Hintergrund gemachter Erfahrungen kritisch zu durchdenken, zu eigener Erfahrung zu kommen und sich durch dies Verfahren in der Fülle der chaotisch auf ihn eindringenden Erscheinungen zu orientieren. Die alten Sprachen sind keine Bildungsgüter, sie sind Bildungsmittel!

An ihnen selbst und an den durch sie fixierten Inhalten haben Sie die Möglichkeit gehabt, dieses nie zur Ruhe kommende Fragen zu lernen. Viele von Ihnen haben etwas davon gelernt. Welcher Lehrer hätte das zum Schluß Ihrer Schulzeit nicht in wachsendem Maße auch an seiner Person erfahren? Dies festzustellen, bedeutet zugleich: höchste Anerkennung aussprechen!

(1) Hartmut von Hentig, Platonisches Lehren, Bd. I, Stuttgart 1966.

(2) vgl. hierzu: Kurt Schmidt, Übersetzen als geistige Schulung, Der altsprachliche Unterricht II 3,5ff.

Dieter Nellen (Bochum)

Thesen zu einer sozialhistorischen Einordnung antiker
Geschichtsschreibung

5 Daß vor allem sozialhistorische Aspekte zur Erklärung ge-
schichtlicher Abläufe geeignet sind, ist heute ein Grundsatz
geschichtswissenschaftlicher Forschung; die Althistorie hat
sich dem selbstverständlich nicht verschlossen und die Sozial-
geschichte fest in ihren Methodenkanon und ihr Inhaltsspektrum
integriert. Eine solche Entwicklung ist zu begrüßen, wenn sie
10 impliziert, daß Wissenschaft ihren Beitrag zur sozialen Emanzi-
pation liefern muß und speziell Aufgabe der Geschichtswissen-
schaft ist, die Geschichte auf emanzipatorische Bestrebungen
und deren mögliche Unterdrückung zu untersuchen, die dabei ge-
wonnenen Ergebnisse für die gegenwärtige Gesellschaft zu aktu-
15 alisieren und über geeignete Kommunikationsmedien einem mög-
lichst breiten Publikum zugänglich zu machen.
Sozial- und wirtschaftshistorische Forschung ist auf die In-
terpretation bestimmter Quellengattungen angewiesen; für den
Bereich der Alten Geschichte sind dies vor allem die epigraphi-
schen, numismatischen, papyrologischen und archäologischen
20 Quellen und erst in zweiter Linie die historiographischen, da
diese bekanntlich Fakten zur Sozial- und Wirtschaftsgeschichte
weitgehend ausklammern. Deshalb erscheint es notwendig zu zei-
gen, wie sich historiographische Forschung gestalten muß, wenn
den Zielsetzungen einer sozial-emanzipatorischen Geschichts-
25 wissenschaft entsprochen werden soll.
Zunächst muß freilich eine grobe 'Wesensbestimmung' der anti-
ken Geschichtsschreibung versucht werden: So hat diese zwar
auf der Grundlage ihrer Quellen und anderer Einflüsse geschicht-
liche Prozesse beschrieben, sich aber dabei keineswegs einer ob-
30 jektiven Darstellung streng verpflichtet gefühlt, sondern die
Verbindung von Form und Inhalt zu einer den jeweiligen histori-
ographischen Intentionen entsprechenden Darstellung angestrebt.
Diese historiographische Intention bildete sich durch die Be-
nutzung der Quellenvorlagen bzw. die historiographische Tradition,
35 die soziale Stellung des Autors, zeitgeschichtliche Erlebnisse
und die gesellschaftlich-politische Situation. Dabei läßt sich
insgesamt beobachten, daß Historiographie vorwiegend das Bewußt-
sein der führenden Schichten und des Staates widerspiegelte, da
Vertreter der Historiographie entweder zum Adel gehörten oder
40 in diesen aufsteigen wollten. Geschichtsschreibung, entstanden
aus der Intention, das bestehende System in Frage zu stellen und
zu dessen Veränderung beizutragen, ist in der Antike kaum denk-
bar, so daß auch in Krisenzeiten (dies gilt besonders für die
römische Geschichtsschreibung) Reparabilität stets möglich er-
45 scheint.
Die Thematik antiker Geschichtsschreibung erstreckt sich auf die
Darstellung vielfältiger Aspekte, wobei lediglich sozial- und
wirtschaftshistorische Fragen, wenn überhaupt berücksichtigt,
vorwiegend auf die jeweilige Führungsschicht und deren Situation
50 beschränkt bleiben. Deshalb ist auch Sozial- und Wirtschaftsge-
schichte als historiographisches kompositionelles Genos für die
Antike nicht festzustellen. Andererseits läßt sich eine große
Vielfalt in der Wahl der kompositionellen Formen finden, die
selbstverständlich die Geschichtsauffassung und Reflexionsform

55 des einzelnen Historikers stark beeinflussen.
Damit sind schon einige wichtige Wesensmerkmale der antiken
Historiographie umrissen, und es bleibt zusammenfassend hin-
zuzufügen, im Hinblick auf deren Quellenwert für althistorische
60 Forschungen: Geschichtsschreibung bietet einmal zahlreiche
Information über die alte Geschichte, wenn diese auch im
einzelnen durch Quellenvergleich auf ihren Wahrheitsgehalt zu
prüfen sind, ist aber sogleich ein Dokument für gesellschaft-
lich-politische Bewußtseinsbildung von Staat und Führungs-
75 schicht. Auf diesem Hintergrund nun ergeben sich Aufgaben und
Möglichkeiten historiographischer Forschung in der gegenwärtigen
Situation: Da der Geschichtswissenschaft neben anderen Dis-
ziplinen die Aufgabe zufällt, geschichtliche Prozesse auf eman-
zipatorische Bestrebungen zu untersuchen, kommt der historio-
graphischen Forschung im Rahmen der Althistorie die Funktion
70 zu, den Ideologiecharakter, die gesellschaftsstabilisierende
bzw. staatsgetragene Funktion und damit die soziale Verflechtung
der antiken Historiographie aufzuzeigen und zu demonstrieren,
daß historisches Bewußtsein stets zeit- und gesellschafts-
bedingt ist.

75 Wie kann dies durch eine geeignete Methode geschehen? Notwendig
ist zunächst eine immanente Textanalyse des einzelnen historio-
graphischen Werkes. Daran anschließend muß geprüft werden, in-
wieweit historiographische Darstellung und Reflexion von den
Quellenvorlagen geprägt worden sind. Die Form der Quellenbe-
80 nutzung und die daraus sich ergebende historiographische Ten-
denz erklären sich dann durch die persönliche Qualifikation,
die soziale Stellung (gegenüber der eigenen Schicht und dem Le-
serpublikum) und die Zeitgeschichte. Zuweilen kann auch die all-
gemeine historische Konstellation den Charakter des historio-
85 graphischen Engagements bestimmen.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Notwendigkeit, daß in
Zukunft historiographische Forschung sehr viel mehr als bisher
sich auf jene historiographischen Autoren und Gattungen beziehen
muß, die am ehesten eine 'gesellschaftsbezogene Funktion' hatten.

90 Andererseits kann nicht verschwiegen werden, 1. daß die hier um-
rissene Form historiographischer Forschung vor nicht geringen
methodisch-technischen Schwierigkeiten steht, da für die Antike
keineswegs die Voraussetzungen einer modernen Literatur- und Le-
sersozioologie gegeben sind, und die Erklärungsmöglichkeit der
95 antiken gesellschaftlichen Prozesse begrenzt ist, und 2. 'daß
das wirkungsgeschichtliche Moment in allem Verstehen von Über-
lieferung wirksam ist und wirksam bleibt, auch wo die Methodik
der historischen Wissenschaften Platz gegriffen hat und das ge-
schichtlich Gewordene, geschichtlich Überlieferte zum 'Objekt'
100 macht, das es 'festzustellen' gilt wie einen experimentellen Be-
fund - als wäre Überlieferung in dem selben Sinne fremd und,
menschlich gesehen, unverständlich wie der Gegenstand der Physik'
(H.G. Gadamer).

Mitgliederbeiträge können auf folgende Konten des Landfermann-Bundes überwiesen werden:

Stadtparkasse Duisburg, Konto-Nr.: 200-301349

und Postscheckamt Essen: 12741

Herausgeber: Landfermann-Bund e.V., Duisburg

Schriftführer: Studiendirektor Egon Strauss,

Redaktion: Dieter Nellen

Druck: Studien- und Universitätsverlag Bochum