

ECKARD LEFÈVRE

Die Zukunft der Antike

ECKARD LEFÈVRE

Die Zukunft der Antike

Bemerkungen eines Latinisten

In strengem Sinne gibt es keine Gegenwart. Gegenwart ist der permanente Übergang von Zukunft zur Vergangenheit. Nur insofern dieser Übergang von einem Individuum erlebt wird, hat dieses jeweils den Eindruck, Gegenwart zu erleben. Sobald es versucht, sich programmatisch zur Zukunft zu äußern, ist es gezwungen, aufgrund seiner Erfahrung aus der Vergangenheit Perspektiven für die Zukunft zu entwickeln. Daraus folgt, daß der Altphilologe, der aufgefordert wird, über die Zukunft der Antike aus seiner Sicht nachzudenken, gewiß berechtigt ist, die Beschäftigung mit der Antike im allgemeinen zu rechtfertigen, da von der Durchsetzbarkeit seiner Gründe die Zukunft der Antike überhaupt abhängt. Dieses wäre keineswegs eine ihm fremde Aufgabe, vielmehr das erneute Praktizieren der ihm unsanft aufgedrängten Rolle einer permanenten Selbstverteidigung seines Tuns. Nicht erst seit 1900, als das huma-

nistische Gymnasium sein Monopol verlor, als einzige Schulform den Zugang zur Universität zu ermöglichen, gehört es zum täglichen Brot des Altsprachlers, auf das beliebige Angetipptwerden von Interessierten und — schlimmer! — Uninteressierten hin, eine mehr oder weniger lange topische Litanei von Rechtfertigungsgründen abzuspuhlen. Wehe ihm, wenn ihm dabei ein Wort des Scherzes oder gar der Ironie entschlüpfte; dreimal Wehe aber, wenn er durchblicken ließe, daß er Freude an seinem Tun habe. In einer Zeit, in der es den Berufsplanern allmählich zum Bewußtsein gekommen ist, daß der den Beruf Ausübende Freude an demselben empfinden soll, um sich in ihm, wie man sagt, selbst zu verwirklichen, in dieser Zeit ist das dem Altsprachler ganz und gar verboten. Doch wohl mit Recht, aber eben völlig unzeitgemäß sagte Karl Büchner in seinem vor zehn Jahren in der Katholischen Akademie in Freiburg gehaltenen Vortrag über ‚Tradition und Zukunftsaussichten lateinischer Bildung‘, am liebsten seien ihm die, „die erklären, wir betreiben die Sache, weil sie uns Spaß macht“¹⁾.

Natürlich kann sich der Vertreter der alten Sprachen etwas darauf zugute halten, daß man gerade an seinem Tun solchen Anteil nimmt, wie er sonst nur noch Erbauern von Kernkraftwerken oder Landebahnen zuteil wird, doch möchte er, von Natur aus eher ein Freund der Stille als der Öffentlichkeit, zuweilen gern der Nachfrage danken. Aber davor wird er sich hüten, wohl wissend, daß ihm das Zeitalter kritischer Reflexion eine solche Haltung sofort als Schwäche und Unsicherheit auslegen würde. Und so soll denn behauptet werden, daß

1) In: Römische Welt und lateinische Sprache heute, Veröffentlichungen der Katholischen Akademie der Erzdiözese Freiburg Nr. 31, Karlsruhe 1977, 9—20, hier: 20.

der Vertreter der alten Sprachen zwar noch immer manchen Gedanken verantworten kann, den der erste Direktor des Philologischen Seminars an der Universität Freiburg, der ordentliche Professor der ‚altclassischen Philologie‘ Karl Zell, im Jahre 1830 aus Anlaß der Gründung des Seminars in seiner ‚akademischen Gelegenheitschrift‘ mit dem Titel ‚Betrachtungen über die Wichtigkeit und Bedeutung des Studiums der classischen Literatur für die Bildung unsrer Zeit‘ vortrug. Doch wird der gegenwärtige Direktor, gebranntes Kind, vorsichtiger formulieren. Er wird immer zugleich zu erkennen geben, daß er in der Methodendiskussion, insbesondere der Sechziger- und Siebzigerjahre, gehörig bewandert ist. Karl Zell sagte noch einfach ²⁾:

Denn so ist es allerdings: wenn wir auch wollten, wir vermöchten es jetzt nicht einmal mehr, dieses Element, welches aus dem Leben und der Literatur, aus der Wissenschaft und Kunst der Alten unsrer Bildung einverleibt ist, gewaltsam aus derselben zu entfernen. Wenn unsre ganze moderne, geistige und wissenschaftliche Bildung gleichsam zum Bewußtseyn ihrer selbst kommen will, so kann sie der wissenschaftlichen Betrachtung und Kenntniß des griechischen und römischen Alterthums nicht entbehren.

Im Jahre 1930 legte Karl Jaspers sein Büchlein ‚Die geistige Situation der Zeit‘ als Band 1000 der Sammlung Göschen vor, das 1932 in der fünften Auflage erschien. Es liegen also 100 Jahre zwischen den Schriften von Zell und Jaspers, doch war die Begründung, die Jaspers für die humanistische Bildung gab, ziemlich dieselbe, die Zell ausgesprochen hatte. Er beantwortete die Frage

2) In: Karl Zell, *Ferienschriften*, 3. Sammlung, Freiburg 1833, 130—184, hier: 138.

nach dem Vorzug der humanistischen Bildung „nur geschichtlich“³⁾):

Die Antike hat faktisch begründet, was wir im Abendlande als Menschen können. In Griechenland ist der Bildungsgedanke zum erstenmal so verwirklicht und begriffen, wie er seitdem für jeden, der ihn versteht, gültig ist. Jeder große Aufschwung des Menschseins ist im Abendland durch eine neue Berührung und Auseinandersetzung mit der Antike geschehen. Wo sie vergessen wurde, trat Barbarei ein. Wenn haltlos schwanken muß, was sich von seinem Grunde löst, so wir, wenn wir die Antike verlieren. Unser wenn auch stets verwandelter Grund ist das Altertum, erst in zweiter Linie und ohne autonome Bildungskraft die Vergangenheit des eigenen Volkes. Wir sind Abendländer in der jeweiligen Zugehörigkeit zu einem Volkstum, welches durch eine spezifische Aneignung des Altertums so geworden ist.

Jaspers sprach ausdrücklich von der ‚Auseinandersetzung‘ mit der Antike. Es ist nicht zu verkennen, daß in seiner Definition noch ein Rest der Anschauung des Neuhumanismus nachschwingt, nach der die Menschenbildung der Antike auch inhaltlich als Vorbild für die Menschenbildung der Neuzeit zu gelten habe. Von dieser Ansicht sind die Vertreter der altsprachlichen Bildung heute weiter entfernt denn je.

1964 erschien G. Pichts verhängnisvolle Schrift ‚Die deutsche Bildungskatastrophe‘ — Ausdruck einer sich sicher gebenden, im Inneren aber zutiefst unsicheren Zeit. Die

3) Zitiert nach: Vierter, unveränderter Abdruck der im Sommer 1932 bearbeiteten 5. Auflage, Berlin 1955, 114 f.

Altsprachler reagierten sofort. Bereits 1972 konnte R. Nickel das erste Kapitel seines Bilanz ziehenden Buchs ‚Altsprachlicher Unterricht‘⁴⁾ über die Tendenzen einer kritischen Didaktik des altsprachlichen Unterrichts überschreiben: „Die Abkehr vom ‚Bildungswert‘ zum ‚Lerninhalt‘ und die Versachlichung der Lernzieldiskussion“. Es wurde immer komplizierter. 1978 unterschied H.-J. Glücklich in dem Kapitel ‚Lernziele und Begründung des Lateinunterrichts‘ seines Buchs ‚Lateinunterricht — Didaktik und Methode‘⁵⁾ Leitziele, Richtziele, Grobziele und Feinziele, schließlich kognitive Lernziele, affektive Lernziele und psychomotorische Lernziele (jeweils in mehrere Stufen unterteilt).

Es ist einsichtig, daß sich der Vertreter der alten Sprachen nicht mehr allzu leichtfertig zu seinem Fachgebiet äußern kann. Wollte dies der Direktor des Seminars für Klassische Philologie an der Universität Freiburg im Jahre 1982 in adäquater Weise tun, könnte er die Betrachtungen seines Vorgängers Karl Zell, soweit er sie als zutreffend ansähe, nicht einfach übernehmen, sondern müßte sie erst einmal mit einem bildungstheoretischen Raster überziehen und sich auch da methodisch bedenklich geben, wo er das Eintreten für den Inhalt als das Beste erachtete, und auch dort Schutzwälle errichten, wo er sie im Grunde für überflüssig hielt. Aber glücklicherweise ist er hier nicht aufgefordert, eine Rechtfertigung seines Fachgebiets abzugeben, sondern über die Zukunft desselben nachzudenken, d. h. über die Rezeption der Antike in der Schule, in der Universität und in der Öffentlichkeit.

4) Darmstadt 1973 (Erträge der Forschung, Band 15).

5) Göttingen 1978, 196—203.

Es versteht sich, daß diese drei Bereiche nicht voneinander zu trennen sind, sondern zu einem guten Teil miteinander zusammenhängen. Der altsprachliche Unterricht der Schule wirkt auf den Unterricht in den Seminaren für Klassische Philologie zurück. Und beide Institutionen sind letztlich darauf angewiesen, daß Eltern bereit sind, ihre Kinder alte Sprachen lernen zu lassen. Ich denke, daß dies die eigentliche Problematik ist, die an dem heutigen Abend bedacht werden soll: die Breite altsprachlicher Bildung. Denn daß es Klassische Philologie als Spezialwissenschaft geben wird, solange überhaupt Geisteswissenschaften auf den Universitäten betrieben werden, möchte ich kaum bezweifeln. Und wer glaubt, die oft geäußerte Ansicht, das Material dieser Wissenschaft sei erschöpft, werde durch immer neues Wiederholen wahrer, verrät seine Unkenntnis schon dadurch, daß er nicht weiß, in welchem Maße jede Zeit eine vergangene Epoche notwendig neu sehen und sich aufgrund ihrer eigenen Voraussetzungen selbständig erarbeiten muß. Andererseits ist die antike Literatur noch lange nicht hinreichend erforscht. Es schiene mir wenig hilfreich, hier einen Abriß der Forschungsdesiderate der Klassischen Philologie vorzulegen: Auf dem Gebiete der wissenschaftlichen Beschäftigung darf die Zukunft der Antike ohne Einzelnachweis als langlebig bezeichnet werden. In diesem Punkte ist die Rolle des Propheten, die dem Vortragenden zugewiesen wurde, nicht allzu schwierig.

Schwierig wird diese Rolle erst dann, wenn man — wie offenbar die Herren Veranstalter — eine Prognose über den Fortbestand der alten Sprachen an den Schulen und demzufolge über die Entwicklung der Lehramtsstudenten an den Universitäten erwartet. Hier darf man innehalten: Prophet sein sollte niemand, der nicht dazu

berufen ist. Ich jedenfalls bin es nicht. Ja, darf man überhaupt einen Blick in die Zukunft tun? Sollten wir nicht auf Horaz hören: *quid sit futurum cras, fuge quaerere*? Ist es nicht einer der tiefsten — beiläufig unaischyleischen — Gedanken des Desmotes-Dichters, daß er seinen Prometheus ausrufen läßt, er habe den Menschen die blinden Hoffnungen als Begleiter gegeben? Liefere nicht der Vertreter des Griechischen und des Lateinischen, wenn er sich eine düstere Prognose eingestände, Gefahr, der Öffentlichkeit den letzten Antrieb zu altsprachlicher Bildung, sich selbst aber die letzte Moral für sein Tun zu nehmen? Ist es nicht besser, einfach nach dem Motto der Stiftung ‚Humanismus heute‘ *cum animo et spe* zu leben?

Auf der anderen Seite waren wohl weder der Dichter des Prometheus Desmotes noch Horaz noch auch die Schöpfer des Mottos der Stiftung der Meinung, man solle die Hände in den Schoß legen. Und so möchte ich im folgenden eine qualifizierte Prognose, d. h. eine Prognose unter Bedingungen bzw. unter Forderung der Erfüllung von Bedingungen abgeben — Bedingungen, für deren Verwirklichung die Vertreter und die Freunde der alten Sprachen (derer, wie sie hier im Kreise der Initiatoren und Förderer der Stiftung versammelt sind, bedürfen wir dringend) mit allem Nachdruck eintreten müssen. Gelingt es, die folgenden Bedingungen insgesamt oder doch überwiegend zu verwirklichen, sehe ich die Zukunft der Antike in einem hellen Licht; gelingt dies nicht, sehe ich die Zukunft der Antike in einem düsteren Licht. Alle nachfolgenden Bedingungen beziehen sich auf die Blüte der Antike in unserem Lande, auf den altsprachlichen Unterricht der Schule. Ich möchte also nicht einfach die Bedeutung der Antike für die Tradition des geistigen Europa noch auch für die Gegen-

wart darlegen und daraus die Berechtigung ihrer Zukunft ableiten. Ich verzichte auf die Veranstaltung einer gebildeten (halben) Stunde und begeben mich in das dornige Gebiet der Bildungspolitik. Wenn ich Ihnen Weihevolleres vorenthalte, so möchte ich doch wenigstens zur Klärung der Situation beitragen.

Die Bedingungen lauten:

1. Das Gymnasium muß erhalten bleiben
2. Die reformierte Oberstufe des Gymnasiums muß reformiert werden
3. Die alten Sprachen dürfen nicht wegbürokratisiert werden
4. Die alten Sprachen dürfen nicht wegsozialisiert werden.

1. Das Gymnasium muß erhalten bleiben

Das starke Streben vieler Bildungsplaner, das Gymnasium zu zerschlagen, indem man es entweder auf Stufenschulen aufteilt oder in Gesamtschulen umwandelt, entspringt der Tendenz, sozial und intellektuell benachteiligte Schüler dem idealen Typus des Einheitsschülers anzunähern, d. h. soziale und intellektuelle Unterschiede auszugleichen. Diese Tendenz hat jedoch bekanntlich die Konsequenz, daß die gestiegene Produktion von Schulabgängern mit hoher Qualifizierung ein ungerechtfertigtes Ansteigen von Eingangsvoraussetzungen in den Berufen bewirkt, die sich nicht an den Erfordernissen des Berufs, sondern an den Bildungsabschlüssen der

Bewerber orientieren. Dadurch werden aber viele intellektuell benachteiligte Schüler, die früher manche Berufe ohne weiteres ergreifen konnten, noch weiter benachteiligt. Kürzlich war in der Zeitung ⁶⁾ zu lesen, daß das Landeskrankenhaus Merzig 20 Ausbildungsplätze für Arbeits- und Beschäftigungstherapeuten ausgeschrieben hatte — einen Beruf, für den Hauptschulabschluß genügt. Da unter den 212 Bewerbern viele Abiturienten waren, wurden überwiegend solche eingestellt. Die Politiker kritisierten diesen Vorgang sofort als ‚Verdrängungswettbewerb‘. Aber haben sie auch bedacht, daß sie zu der Abiturientenschwemme selbst beigetragen haben? Man tat in Merzig ja nicht nur den Bewerbern mit Hauptschulabschluß unrecht, sondern letztlich auch den Abiturienten.

Insbesondere ist die Einführung der schulformunabhängigen Orientierungsstufe, in der alle Schüler der Klassen 5 und 6 zusammengefaßt werden, eine unsoziale Bildungsinstitution, die gerade unserer Zeit unangemessen sein sollte. Da die unterschiedliche Begabung der Schüler ein mehr oder weniger kompliziertes System von Förder- bzw. Liftkursen, die die intellektuell benachteiligten Schüler besuchen müssen, bedingt, führt diese Schulform nicht zur sozialen Integration, sondern gerade zur sozialen Desintegration der Schüler. Die frühzeitig einsetzende permanente Demonstration des Minderbegabtheits hat unausweichlich Folgen für das soziale Verhalten, die sich entweder in Ressentiment oder in Resignation äußern. Die schulformunabhängige Orientierungsstufe ist in doppelter Hinsicht unsozial: Sie behindert die Höherbegabten, und sie entlarvt die Minderbegabten.

6) Saarbrücker Zeitung Nr. 93 v. 22. 4. 1982.

Für die Gesamtschule gilt mutatis mutandis dasselbe. Soweit man dort auf Kursdifferenzierung verzichtet, gelingt zwar die soziale Integration, aber die intellektuelle Förderung findet nicht mehr statt; alle pegeln sich ein auf Normal-Null — mit der zu erwartenden Frustration für die Begabten.

2. Die reformierte Oberstufe des Gymnasiums muß reformiert werden

Es beginnen sich nach dem Reformeifer der Sechziger- und Siebzigerjahre zwei Erkenntnisse durchzusetzen, die sich in den einzelnen Bundesländern verschieden auswirken werden: Einerseits die stärkere Betonung der geschichtlichen Komponente im Unterricht, andererseits die stärkere Repräsentanz der sprachlichen Fächer. Beide Tendenzen sind ohne Frage direkt oder indirekt altsprachlicher Bildung förderlich. Hinsichtlich der Bedeutung des Fachs Geschichte ist das Urteil des Hessischen Staatsgerichtshofs, das zum Jahreswechsel ergangen ist, von wünschenswerter Klarheit. Und was die alten Sprachen betrifft, muß es gelingen, ihren Wert gerade auf der Oberstufe deutlich zu machen. Früher war es üblich, daß Naturwissenschaftler der Universität — wie etwa Heisenberg — Studenten bevorzugten, die alte Sprachen gelernt hatten; heute ist es üblich, solche Urteile unter Hinweis auf eine komplizierter gewordene Welt zu belächeln. Da verdient es Beachtung, daß soeben Volker Ullrich, Professor für Physiologische Chemie an der Universität des Saarlandes, in der von der Landeselternvertretung der Gymnasien des Saarlandes herausgegebenen Zeitschrift ‚Elternkurier‘ vom 23. April 1982 eine höchst bemerkenswerte Feststellung getroffen hat, indem er gerade an dem naturwissenschaftlichen Unterricht der reformierten Oberstufe Kritik übte. In ihm eigneten sich

die Schüler Lernstoff in kurzer Zeit an und reproduzierten ihn anschließend möglichst wortgetreu. Als Vorbereitung auf ein Universitätsstudium sei dies aber aus zwei Gründen wenig geeignet. Erstens müsse die Universität wegen der unterschiedlichen Kombinationen von Grund- und Leistungskursen der Abiturienten ohnehin auf dem Niveau der Grundkurse beginnen; und zweitens — das ist das Entscheidende — seien bloße Kenntnisse im gesamten naturwissenschaftlichen Bereich nur das Handwerkszeug, während die eigentlichen Anforderungen in der Anwendung des erlernten Wissens lägen. Unter dem Zwang des reinen Erlernens von z. T. sehr hochgestecktem Fachwissen verkümmerten Innovationen und Kreativität. Als Voraussetzung für naturwissenschaftliche Studien seien Verständnis und selbständige geistige Arbeit wichtiger als Spezialkenntnisse. „Daraus ergibt sich auch, daß Abiturienten aus humanistischen Gymnasien oder Teilnehmer an nicht naturwissenschaftlichen Leistungskursen, die aber gelernt haben, Informationen zu verarbeiten, Probleme zu durchdenken und Lösungen zu finden, für eigentlich jedes naturwissenschaftliche Studium besser geeignet sind als z. B. Absolventen der naturwissenschaftlichen Leistungskurse“. Es ist nicht Sache des Altsprachlers, auf eine Reform der naturwissenschaftlichen Fächer zu dringen, wohl aber sein Recht, auf die Bedeutung seiner Fächer gerade in der Oberstufe aufmerksam zu machen und für ihre Erhaltung einzutreten.

In diesem Zusammenhang darf daran erinnert werden, daß die Studienstiftung des Deutschen Volkes in den Siebzigerjahren einen Studierfähigkeitstest entwickelt und repräsentativ erprobt hat, den ‚Test der akademischen Befähigung‘ (TAB). Der Test gliedert sich in einen Verbalteil und einen quantitativen Teil. In dem ersten werden u. a. sprachliches Differenzierungsvermögen,

Systematisierungsfähigkeit, Erfassen von Sinnzusammenhängen, logisches Schließen, Abstraktionsvermögen, Verständnis komplexer Sinnzusammenhänge und Urteilsvermögen, in dem zweiten u. a. Fähigkeit, Grundtechniken der Mathematik auf neue Situationen anzuwenden, Kombinationsvermögen, komplexes Denken, Flexibilität und schlußfolgerndes Denken geprüft. Insgesamt lagen die Schüler des altsprachlichen Gymnasiums vor denen des mathematisch-naturwissenschaftlichen und des neusprachlichen Gymnasiums an der Spitze, obwohl sie im quantitativen Teil den Schülern des mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasiums leicht nachstanden 7).

Prof. Ullrichs Forderung nach Reform der Oberstufe sollte daher zu denken geben. Und es sollte ebenso zu denken geben, daß auf dem GEW-Forum ‚Gymnasiale Oberstufe‘, das vorgestern in Bonn begann, der Schulleiter Wilhelm Scholl aus Bockenheim (Frankfurt) die gegenwärtige Form der Oberstufe aus einem ganz anderen Blickwinkel kritisierte. Er berichtete aus seiner Erfahrung von „fehlenden Sozialbezügen“ der Schüler, die sich leistungsmindernd auswirkten. Ein Teil der Schüler habe es wegen der in den Kursen laufend wechselnden Besetzung aufgegeben, sich Namen anderer Schüler zu merken. Es komme zu „brutalem Konkurrenzverhalten“, was dazu führe, daß wichtige Bücher absichtlich blockiert würden und im Unterricht sich Auseinandersetzungen „bis zum gegenseitigen Fertigmachen“ auswüchsen 8).

7) G. Trost, L. Pauels, B. Schneider, Repräsentativerhebung an deutschen Abiturienten, Studienstiftung des Deutschen Volkes, Bonn-Bad Godesberg 1976, bes. S. 10 und 33.

8) Zitiert nach: DIE WELT Nr. 104 v. 6. 5. 1982.

3. Die alten Sprachen dürfen nicht wegbürokratisiert werden

Es ist eine bekannte ebenso verständliche wie gefährliche Tendenz der Verwaltungen, im Sinne einer Vereinheitlichung und Vereinfachung ihrer Tätigkeit die von ihnen zu betreuenden Gebiete zu reduzieren. Dieses wirkt sich bei den alten Sprachen verhängnisvoll aus. Jedes Schulfach bedingt einen erheblichen Verwaltungsaufwand. Sind es starke Fächer, betrachten die Verwaltungen ihre Betreuung als notwendiges Übel, sind es schwächere Fächer bzw. Varianten derselben wie Griechisch bzw. Latein als erste oder dritte Fremdsprache, betrachten die Verwaltungen sie als Störfaktoren, die im Gegensatz zu den stärkeren Fächern eliminierbar bzw. reduzierbar erscheinen. In diesem Falle haben die Verwaltungen nicht das Wohl der Schulen oder gar der Schüler im Auge, sondern ihr eigenes Wohl. Freilich begegnet es, daß die Verwaltungen unter Druck stehen, die Gesamtstundenzahl zu reduzieren wie bei der Einführung des freien Samstags in Baden-Württemberg. Sie gehen dann aber gern in naheliegender, aber nicht verantwortungsvoller Weise den Weg des geringsten Widerstands und tendieren zu der Beschneidung der schwächeren Fächer. Letztlich haben sie auch hier ihr eigenes Wohl im Auge. Daher gilt es, in geduldigen Gesprächen den Verwaltungen immer wieder die Bedürfnisse, aber auch das Recht der Minderheiten deutlich zu machen.

4. Die alten Sprachen dürfen nicht wegsozialisiert werden

Es war in den bisherigen Betrachtungen davon ausgegangen worden, daß das Schicksal der alten Sprachen an das Schicksal des Gymnasiums geknüpft ist. Wie eng diese Verbindung ist, zeigt sich darin, daß sowohl die alten Sprachen als auch das Gymnasium sozialistischen Bildungsplanern ein stetiger Dorn im Auge sind. Als im Jahre 1976 im Saarland die schulformunabhängige Orientierungsstufe eingeführt werden sollte, wurde dies auf fatale Weise deutlich. In einem Artikel mit dem Titel ‚Latein und Klassenkampf‘ nahm ich seinerzeit in der Zeitschrift ‚Elternkurier‘ vom 29. November 1976 zu einem Leserbrief des damaligen Vorsitzenden der GEW-Saar A. Baldauf und zu einer Informationsschrift des DGB-Saar mit dem Motto ‚Der Trick mit dem Latein‘ Stellung. Den Bestrebungen des Deutschen Altphilologenverbands, daß auch Latein alternativ angeboten werden solle, wurde der Wunsch einer Minderheit unterstellt, ihre Kinder möglichst früh von der Masse abzusondern, was durch die ganze Geschichte des Bildungswesens verfolgt werden könne; wer Lateinschüler im Alter von 11—12 Jahren ‚aussortiere‘, wolle nicht Chancengleichheit bei gleichen Startbedingungen für alle, sondern bereits Privilegierte weiter bevorzugen, die Schaffung einer Exklave für privilegierte Schüler, unterrichtet von privilegierten Lehrern. Wer diese Polemik aus dem Geist von vor 100 Jahren las, traute seinen Augen nicht: Hier wurde der Klassenkampf munter in die Klasse getragen wie eh und je — nur mit dem Unterschied, daß er nicht wie einst nützen, sondern einer Minderheit schaden wollte. Aus solchen Worten spricht das uralte Mißtrauen gegenüber dem angeblichen Herrschaftswissen, das noch heute die Basis totalitärer Bildungssysteme in sozialistischen und kommunistischen

Staaten bildet. Das Gerede von ‚gleichen‘ Bildungschancen ist von Grund auf faul, wenn es nicht individuelle Bildungschancen gibt: Keine größere Ungleichheit, als wenn jeder das Gleiche erhält. Chancengleichheit⁹⁾ darf nicht die Behinderung des einzelnen bedeuten, sondern seine Förderung¹⁰⁾. Damals stellte sich mir die Frage, ob die erstrebte Vermassung aus Prinzip nicht ein bildungspolitisches, sondern ein politisches Ziel sei. Ich hätte diese alte Auseinandersetzung nicht aus der Schublade gezogen, wenn ich nicht gerade in der Zeitung gelesen hätte, daß der GEW-Vorsitzende Wunder vorgestern bei der Eröffnung des genannten Kongresses das Schlagwort ‚Klassenkampf‘ seinerseits aus der Schublade gezogen hat. Man höre: „Der Klassenkampf von oben gegen die Öffnung des Gymnasiums hat begonnen“. Solange sie ihre Forderung nach allgemeiner Einführung der Gesamtschule nicht durchsetzen könne, werde die GEW daran festhalten, „daß der Zugang zur gymnasialen Oberstufe nicht gedrosselt“ werde. Wunder lehnte insbesondere die angestrebte stärkere Gewichtung der Fächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen ab¹¹⁾. Die heftige emotionale Kritik an der reformierten Oberstufe habe „selbst die Richter eines Staatsgerichtshofes zum Pfusch verleitet“¹²⁾. Ich stelle nicht die Frage,

9) Vgl. nachträglich K. Adam, Was heißt ‚Chancengleichheit‘?, FAZ Nr. 107 v. 10. 5. 1982.

10) Vgl. nachträglich die Leserschrift von Prof. Dr. H. D. Bork, Köln, in der FAZ Nr. 113 v. 17. 5. 1982, der auf die rechtliche Problematik hinweist. In der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen heißt es ausdrücklich: „Begabte Jugendliche sind besonders zu fördern.“

11) Zitiert nach der FAZ Nr. 104 v. 6. 5. 1982.

12) Zitiert nach DIE WELT Nr. 104 v. 6. 5. 1982.

ob ein Staatsbürger sich so über das Urteil eines Staatsgerichtshofs äußern solle; ich stelle nur fest, daß dies Klassenkampf von ‚unten‘ ist — wahrlich eine Argumentation von ‚vorgestern‘.

Ich glaube, daß es sich hierbei um ein ernstes Problem handelt, das auf das engste das freiheitlich-demokratische System, in dem wir leben oder doch zu leben behaupten, tangiert. Es geht um nicht mehr, aber auch um nicht weniger, als um den Schutz einer — freilich beträchtlichen — Minderheit, deren Rechte nicht zugunsten einer Vermassung beschnitten oder gar beseitigt werden dürfen: ich meine die Rechte einerseits derer, die höher begabt sind als andere, und andererseits die Rechte derer, die anders orientiert sind als andere. Ich möchte ausdrücklich betonen, daß ich beide Minderheiten nicht gleichsetze, daß aber beide Minderheiten denselben Bedrohungen ausgesetzt sind. Zunächst zu den höher Begabten: Am 28. April 1982 veröffentlichte Dr. Konrad Adam einen bemerkenswerten Artikel in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung mit dem Titel ‚Sozial, aber nicht gerecht‘ und dem Untertitel ‚Die Ausbildungsförderung des Bundes benachteiligt die Begabten‘. Adam qualifiziert die Bundesrepublik als ein Land, das Förderstunden nur für die schlechten Schüler kenne, das Sondermittel, Sonderschulen und Sondergutachten nur den Minderbegabten zugute kommen lasse, das seine Lehrer anweise, ihre Arbeitskraft vorrangig in den Dienst der Zurückgebliebenen zu stellen. Hier gelte der Bedürftige auf allen Ebenen viel, der Befähigte wenig, dem man einerseits immer wieder versichere, er werde seinen Weg ja ohnehin schon machen, dem dieser Weg jedoch auf der anderen Seite in voller Absicht und — man höre! — mit bestem Gewissen verlegt werde.

Zu den anders Interessierten, d. h. in diesem Zusammenhang zu den an alten Sprachen Interessierten: Mir liegt nichts ferner, als einen öffentlichen Feldzug für die altsprachliche Bildung zu unternehmen. Wir sind nun einmal darauf angewiesen, daß Eltern, Schüler und Öffentlichkeit von sich aus zu uns kommen. Das ist gut so. Und wir fahren noch immer erstaunlich, ja offenbar neiderregend gut dabei. Aber mir liegt nichts näher, als immer wieder darauf hinzuweisen, daß es weder demokratisch noch moralisch vertretbar ist, Minderheiten gegenüber intolerant zu sein.

Es liegt auf der Hand, daß die alten Sprachen und das Gymnasium vielfältig zusammenhängen. Deshalb ist es auch in unserem Interesse, daß seine anreformierten Beeinträchtigungen wieder ein wenig ausgeglichen werden. Es sei klar gesagt, daß eine schlechte Schule die sozial und die intellektuell Benachteiligten noch weiter benachteiligt. Zu den sozial Benachteiligten: Unter dem Titel ‚Die Klippschule der Nation‘ war im Elternkurier vom 23. April 1982 zu lesen, daß im Vorjahr jeder fünfte Schüler, in manchen Gymnasialklassen jeder dritte Schüler, Nachhilfeunterricht gehabt habe. Und es ist klar, daß die sozial besser gestellten Eltern ihre Kinder auf diesem Gebiet besser fördern können. Der Artikel schließt, so gelange gleichsam durch die Hintertür wieder ins Spiel, was offiziell in unserem Schulwesen als abgeschafft gelte: die soziale Auslese. So könne die Bildungsreform aber nicht gemeint gewesen sein.

Zu den intellektuell Benachteiligten: Sollen wir es darauf ankommen lassen? Sollen wir es mit der schon zitierten Devise halten, die Begabten würden sich ohne-

hin, d. h. aus eigener Kraft durchsetzen? In seinem Festvortrag ‚Das Gymnasium und der Bildungsauftrag des Staates‘ anlässlich der Eröffnung der Gesamttagung des Deutschen Altphilologenverbands am 13. April 1982 in Mainz hat der Präsident des Deutschen Hochschulverbands, Prof. Dr. Hartmut Schiedermaier, festgestellt, daß von einer mangelhaften Schulausbildung diejenigen geschädigt seien, deren Begabung und Bildungshintergrund im Durchschnitt oder darunter lägen. Er wolle jedoch nicht so weit gehen und behaupten, „daß der heute praktizierten Schulreform eine versteckte und ungewollte Tendenz zum Elitären“ innewohne¹³⁾. So war die Bildungsreform doch offenbar auch nicht gemeint?

Es versteht sich von selbst, daß der Vertreter der Latinistik in eine rosigere Zukunft schauen kann als der Vertreter der Gräzistik — natürlich nicht im Blick auf die Forschung der Universität, wohl aber im Blick auf die Schule. Die auf der Gesamttagung des Deutschen Altphilologenverbands kürzlich vorgelegten Berichte der einzelnen Landesverbände zeichnen ein insgesamt ermutigendes Bild des Lateinischen auf der Schule: des Lateinischen sowohl als erster wie als zweiter Fremdsprache — jedenfalls von der Nachfrage der Schüler her. Die Lehrersituation ist dagegen teilweise besorgniserregend. Ob dieses so bleibt, hängt, wie dargelegt, von der Durchsetzbarkeit und Durchsetzung der erörterten Bedingungen ab: Gelingt ihre Durchsetzung, darf man die Zukunft der Antike als erfreulich bezeichnen. Wir dürfen daher bei der Wahrnehmung und Verteidigung unserer Beschäftigung weder kleinmütig noch halbherzig sein.

13) Der Vortrag erscheint im *Gymnasium* 90, 1983.

Sehen wir auf den Anlaß dieser Zusammenkunft, die Inauguration des Schülerwettbewerbs ‚Alte Sprachen‘, und den erstaunlichen Zuspruch von jungen Menschen, die aus Freude an der Antike — ihnen hat man die Freude offenbar noch nicht verboten! — ein erhebliches Maß an Mehrarbeit und, dürfen wir hinzufügen, an Mehrererfüllung hatten, so können wir, meine ich, für die Zukunft der Antike die Parole ausgeben: cum animo et spe.