

Aus Anlass eines Jubiläums – Phänomenologische Anmerkungen zum 125. Jahrestag der Gründung des Gymnasiums in Alsfeld (Oberhessen)

Von Hans-Günter Marcieniec, Romrod (1986)

Die nachstehenden Überlegungen erfolgen aus der Sicht eines Lehrers, der während des letzten Fünftels der 125 Jahre ohne Unterbrechung an der Albert-Schweitzer-Schule tätig gewesen ist, seit vielen Jahren zudem als Leiter ihres Schulseminars und Fachleiter mit erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichem Arbeitsschwerpunkt am Studienseminar fürs Lehramt an Gymnasien in Fulda – als Ausbilder für Studienreferendare, für künftige Gymnasiallehrer also –, und der das Ende seiner beruflichen Laufbahn bereits bequem abzusehen vermag.

Ein Vierteljahrhundert – das ist etwa ein Drittel der Gesamtlebenszeit für den, dem es gegeben sein sollte, das für Männer in unseren Breiten errechnete statistische Mittel von etwa 75 Jahren zu vollenden.

Diese Gegebenheiten haben allein durch sich selbst Gewicht. Sie legitimieren die folgenden Anmerkungen, die immer unter dem Aspekt gesehen werden wollen: Was tut dem Gymnasium, was tut seinen Schülern, was seinen Lehrern not. Wer anderen dabei helfen soll, in die Eigentümlichkeiten einer spezifischen beruflichen Tätigkeit hineinzuwachsen, der muss selber mit ihnen hinreichend vertraut sein, muss mit ihnen in gewissermaßen dauernder Reflexion umgehen. Und: wer die besten Jahre seines Lebens und damit sich selbst in eine berufliche Tätigkeit unentwegt und rückhaltlos eingesetzt und darin hochgradig verbraucht hat, der hat auch unter diesem Aspekt das Recht zu fragen, ob und inwieweit diejenige Schule, an der das geschah, es zuließ, der zu werden, der er gemäß Neigung, Ausbildung und Berufswahl werden wollte.

Kurz: Jubiläum der Schule, eigene Tätigkeiten in ihr sowie der Anspruch auf die eigene Persönlichkeit verquicken sich zu einer einzigen Frage: der nach der Identität. Genauer: der Identität des Gymnasiums wie seiner Lehrer, gegenwärtiger wie künftiger.

Diese Frage ist jedesmal gemeint, wenn sich folgende Fragen unausgesprochen durch die nachfolgenden Anmerkungen und Überlegungen ziehen: Ist das Gymnasium, dessen wir heute gedenken, noch Gymnasium? Können ausgebildete, approbierte Gymnasiallehrer noch angemessen arbeiten? Und: Was ist den jungen Kollegen, die sich anschicken, den gleichen beruflichen Weg zu gehen, den man selber einst erwartungsvoll und mit besten Vorsätzen begann, zu raten, auf dass sie gemäß Neigung, Ausbildung und Berufswahl auf ihm ihre eigene Identität zu gewinnen vermögen?

Gymnasium - das war im antiken Griechenland, einer der wesentlichen Wurzeln unserer abendländischen Kultur, nicht nur eine Schule für Leibesübungen, sondern sehr bald der hauptsächlichste Versammlungsort der Philosophenschulen. Platon verlangte zum Zwecke einer harmonischen Ausbildung des Menschen in seiner Schrift „Politeia“ (Der Staat) das Zusammenwirken von Übungen des Körpers mit solchen des Geistes. Letztere als „mousikè“ (lat. musica) bezeichnend, womit unsere heutige, verengte Bedeutung von Musik-Tonkunst weit überstiegen wurde, und zwar im Sinne von „Musenkunst“ (mousikè téchne). Die Muse (Plural: die Musen) galt den Griechen als Tochter des Zeus und der Mnemosyne, der Göttin der ‚geschauten Erinnerung‘. Und so ermittelte denn die klassische Altertumswissenschaft als Bedeutung für „Muse“: „die Sinnende“ und „die Erinnernde“.

Damit wurde dem Gymnasium wohl erstmals die ganz besondere umfassende Aufgabe zugewiesen, die es durch die Schwankungen der Geschichte hindurch im wesentlichen immer als die seine betrachtet hat: nämlich im Umgang mit der Welt, wie sie existiert, nach dem Sinn in ihr zu suchen; die Dinge dieser Welt, modisch ausgedrückt, zu „hinterfragen“, aber nicht auf die platte Weise, wobei der Hinterfragende nicht den Grund der Dinge, sondern auf dem Grunde seiner Frage immer wieder nur sich selbst schaut; sondern um in ihnen (in den Körpern, in den Seelen, in den Lebenshaltungen, in den Gesetzen, in den Erkenntnissen) das zu entdecken, das sie übersteigt, von dem her alles und jedes erst seinen wahren Sinn erhält.

Das alles nun gerade nicht, um vor der Realität in die Welt des Wahren, Guten und Schönen zu entfliehen, sondern um das im Aufschwung der unter Anstrengung gewonnenen philosophischen Erkenntnis geschaute Wahre, das auch das Gute ist, nach Kräften in der realen Welt zu verwirklichen.

Mit deutlichem Bezug auf die antike griechische Tradition nannte man seit dem 16. Jahrhundert die humanistischen Gelehrtenschulen „Gymnasien“.

Philologe - den Lehrer am Gymnasium meinent, noch heute ein Reizwort für viele, für andere nicht einmal mehr das, sondern ungekannt oder bedeutungslos, erledigt und abgelegt. Heruntergekommen und korrumpiert, zum einen objektiv zu Recht. Durch Famulus-Wagner-Typen. Durch Menschen, die Bedeutung und Anspruch des Begriffs „Philologe“ weder zu erjagen noch zu erfüllen vermochten. Durch Fehlgeleitete, denen jeder andere Beruf besser angestanden haben würde und die – deshalb – das dauernd frustrierende Gefühl ihres Ungeeignetseins mit wortklauberischer Besserwisserei und anderen Uniformen von Scheinautorität kompensieren mussten.

Andererseits eine zutreffende Benennung für diejenigen, die – nach dem trefflichen Urteil Jakob Grimms – die „worte um der sachen“, nicht aber „die sachen um der worte willen treiben“. Sprachkundige, namentlich in den klassischen Sprachen, aber nicht nur in ihnen. Um historisches Wissen bemüht (ad fontes gehen), die Rede und das (gelehrte) Gespräch liebend und insofern den Kreis der im engeren Sinne Sprachkundigen erweiternd, als die „Philologie“ – wie es August Wilhelm Schlegel formulierte – die als „liberales Studium“ auf „Übung und Bildung des Geistes im allgemeinen abzweckt“. Damit auch die Vertreter der nicht unmittelbar sprachlichen Fächer einschließend, wie Mathematiker und Naturwissenschaftler, sofern sie sich im Umgang mit ihren Fächern als „Philo-logen“, d. i. Freunde des Logos, verstehen.

Das griechische Wort *lógos* bezeichnete ursprünglich sowohl Tätigkeit wie Inhalt des Sprechens und hat wohl die Bedeutung „Rede“ gehabt. Es ist von *légein* (lat. *legere*) abgeleitet und gehört damit in das Bedeutungsumfeld „erzählen, berichten; zusammenlesen, sammeln; auslesen, auswählen; mustern, der Reihe nach durchgehen; lesen“.

Im 5. und 6. Jahrhundert v. Chr. erfuhr *lógos* eine wertpositive Bedeutungserweiterung. Im Unterschied zu ursprünglich synonymen Wörtern – insbesondere zu *mythos* – bezeichnete *lógos* nun eine sprachliche Darstellung von beglaubigter Wahrheit, die zudem durch das Merkmal der Nachprüfbarkeit gekennzeichnet war. Unwahres wird mittels kritischen Nachprüfens (das ist nun auch *lógos*) als solches erkannt. Sokrates, Platon und Aristoteles haben *lógos* zu einem absoluten und zentralen Wertbegriff werden lassen. Er ist der vernünftigen, richtigen Einsicht zugeordnet und drückt diese aus, d. h. auch die Form des durch Prüfung als wahr Erwiesenen entspricht dem *lógos*, ist ihm angemessen, nämlich geordnet, gegliedert, überlegen, sachlich.

„Philia“ ist in der Philosophie des Empedokles – als Gegenkraft zum trennenden – das anziehende, vereinigende Prinzip: Freundschaft, Liebe. Der Philologe ist demzufolge derjenige, der eine innere Affinität zur Wahrheit, zu ihrer Erkenntnis hat. Der in den Dingen der Wahrheit auf die Spur zu kommen sucht. Dem die Welt mehr ist als eine Summe von Fakten, aber auch mehr als ein für wahr ausgegebenes Ergebnis, das an den Fakten nicht überprüft wurde. Und das alles im allerengsten Verhältnis und Umgang mit der Rede, der Sprache. Und in größtmöglicher Verantwortung ihr gegenüber, da die Sprache – in welcher Gestalt auch immer: z. B. auch in Form mathematischer Sprache – ein Zeichensystem ist, das die auf Wahrheit zu prüfenden Dinge, Verhältnisse, Beziehungen etc. meint und bedeutet, demzufolge nicht anders zu behandeln ist als diese selbst. Verantwortungslosigkeit gegenüber der Sprache wäre eine solche gegenüber den Dingen – widersprüche dem im *lógos* verstandenen zentralen Wertbegriff.

Wilhelm von Humboldt - einer der großen, auf vielfältige Weise Missverstandenen: er arbeitete das Substantielle des Gymnasiums, eben das Gymnasiale, besonders klar heraus, indem auch er an den Humanismus des antiken Griechenland anknüpfte und dessen Wesentliches sich selbst und seiner Zeit, dem Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert, anverwandelte.

Humboldt, so beschreibt es der bedeutende Humanist und Pädagoge Heinrich Weinstock, habe sich gefragt, welche übermenschliche Kraft das im unzulänglichen Menschen zu leisten vermöge, dass er sich vervollkomme, dass er „die einzelne Besonderheit sich allgemeingültig macht, die Individualität sich idealisiert, ohne dabei ihre Originalität aufzugeben?“ Und Weinstock fährt fort, dass Humboldt geglaubt habe, die Antwort auf diese Frage bei den Griechen gefunden zu haben. Sie lautete: „Die Idealität eines Charakters hängt von nichts so sehr ab als der Tiefe und Art der Sehnsucht, die ihn begeistert.“ Diese Sehnsucht ist nach Humboldt derjenige Grundtrieb des Individuums, der die „Eigentümlichkeit und Kraft der Bildung“ bestimmt, die den Menschen davor bewahren könne, sich mit seinem bloßen realen Dasein und Sosein abzufinden. „Ach, was für ein verächtlich Ding ist doch der Mensch, falls er sich nicht über das bloß Menschliche hinausreckt!“ sagt Seneca, der als einer der einflussreichsten antiken Verkünder der humanistischen Bildungslehre gilt. Humboldts „Sehnsucht“ und das „Hinausrecken“ Senecas sind nur Umschreibungen für eines der Kernwörter des platonischen Humanismus: die Schwungkraft des philosophischen Eros.

Nähert man sich den sprachlichen Verlautbarungen anderer Menschen aus anderen Zeiten, Ländern oder Kulturen mit derjenigen konzentrierten Behutsamkeit, die erforderlich ist, um hinter, um in der Fremdheit das menschlich Vertraute zu vernehmen (so wäre z. B. die nach Humboldts Zeit in einigen Verruf gekommene „Begeisterung“ auf ihren ursprünglichen Begriff zu bringen!), so fragt man sich betroffen und, je länger man in diesen Zustand hineingenötigt wird, schließlich verständnislos: Was an der Idee des vom Humanismus geleiteten Gymnasiums ist derart, dass es die permanenten Schwierigkeiten und Anfeindungen, die ihm bereitet werden, rational und sachlich zu erklären, ja - zu rechtfertigen vermöchte?

Ist es die Berufung auf die historische Tradition? Aber es kann ja doch eigentlich nichts Schlechtes daran sein, etwas zu bewahren, in dialektischem Sinne „aufzuheben“, das sich in seinem Wesentlichen durch die Zeiten hindurch bewährt hat.

Ist es der Inhalt der Tradition? Aber ist es nicht eher ein Vorteil, ja uns Heutigen geradezu eine Notwendigkeit, die Maßstäbe für unser menschliches Leben, für seine Gestaltung nicht nur aus uns selbst zu nehmen, jedenfalls nicht unvermittelt, sondern uns unter den Anspruch einer Transzendenz zu stellen, die unserer Mangelhaftigkeit und Interessenblindheit und der aus ihnen immer entspringenden Versuchung, Maßstäbe in Richtung persönlicher Annehmlichkeit zu manipulieren, entzogen ist?

Ist es die Forderung, die Dinge des realen Lebens auf ihre Wahrheit hin zu prüfen? Und die Prüfung selbst auf geordnete, gegliederte, überlegte, sachliche und ihrerseits nachprüfbar Weise vorzunehmen und sprachlich angemessen darzustellen?

Solche Fragen zu stellen müsste eigentlich bedeuten, so möchte man meinen, rhetorisch zu fragen, also im Grunde gar keine Antwort zu erwarten, weil es darauf wohl kaum eine vernünftige gibt.

Blieben etwa als Erklärung fürs Ungeliebtsein des Gymnasiums, ja für die oft zwischen Liebe und Hass merkwürdig schwankende und changierende Einstellung und Haltung ihm gegenüber die negativen Erfahrungen mit ihm in der Geschichte? Sein gesellschaftlich unausgewogenes Selbstverständnis? Seine Funktion als Auslese-Institution im Sinne einer gesellschaftlichen Elite? Seine als Anmaßung und Unehrllichkeit empfundenen Forderungen und Ansprüche, denen kaum jemand, oft die Vertreter des Gymnasiums selbst nicht, zu entsprechen vermochten?

Sicher bestehen solche Vorwürfe zu Recht. Aber wie kein Verständiger daran dächte, das Licht um des Schattens willen, mit dem zusammen es in der Körperwelt immer auftritt, abzuschaffen, so kann alles Fehlverhalten des Gymnasiums in der Geschichte nicht seine realen Verdienste, schon gar nicht die es leitende Idee verdunkeln.

Und: wie steht es mit solchen Vorwürfen gegen das Gymnasium in unserer eigenen Zeit? Ebenso wenig wie die Gymnasiallehrer selber zur Elite zählen, zählt – auf Grund sozialer Herkunft – die Majorität seiner Schüler dazu, und ebenso wenig werden die meisten seiner Schüler zur Elite gehören, nachdem sie es verlassen haben werden.

Der Begriff der Elite, das weiß man aus der Soziologie, ist außerordentlich schwer zu fassen. Beim Versuch, Elite auf den Begriff zu bringen, sind immer diejenigen Kriterien mitentscheidend, die der Definierende meint dabei berücksichtigen zu müssen und in seine Definition mit einbringt. Auf Grund ganz bestimmter persönlicher Prämissen ist es ebenso beliebt, sich – wenigstens insgeheim – selbst zur Elite zu zählen, wie die bewusste Abgrenzung zu ihr. Abgesehen davon, dass es in einer entwickelten, modernen Gesellschaft eine regional bestimmte Schichtung, gewissermaßen eine Hierarchie von Eliten gibt, wird die faktische Elite oft an ganz anderen Orten gebildet als an Gymnasien. Man braucht nur einmal die Lebensläufe von Spitzensportlern, Show-Stars, Star-Entertainern, Schauspielern, von anderen Mitgliedern der sog. High Society – auch Politikern, Wirtschaftsbossen etc. – anzusehen, die unser aller Leben direkt oder indirekt, bemerkt oder unbemerkt beeinflussen, gar bestimmen. Der sog. Besuch eines Gymnasiums verhindert ggf. die Zugehörigkeit zur Elite so wenig, wie er diese zu garantieren vermag.

Die gymnasialen Forderungen und Ansprüche können – vorausgesetzt, sie werden von Verständigen erhoben – eigentlich nur von dem als überzogen empfunden werden, der von Anlagen und Interessen her nicht dafür geeignet und gemacht ist, dessen inneres Ohr, dessen Bedürfnisse sie nicht zu vernehmen vermögen. Fehlt das (innere) Verständnis für eine Forderung, vermag ihr (tieferer) Sinn nicht gesehen zu werden, so entsteht auch kein Antrieb, ihr zu folgen.

Wer z. B. noch in höheren Schuljahren nicht zu begreifen vermag, dass die Interpunktion nicht um ihrer selbst willen entwickelt worden ist, sondern als ein Hilfsmittel für die möglichst klare, somit vom Leser nachprüfbar sprachliche Darstellung eines Sachverhalts (übrigens ein Abbild jener humanistisch-philologischen Grundfigur: im Konkreten durch sein Verhältnis zum es

Übersteigenden Sinn und Bedeutung zu entdecken) – wer also solches nicht zu begreifen vermag, der sollte sich an einem ihm nicht angemessenen Ort nicht weiter quälen müssen, sich und andere nicht unglücklich machen, sondern eine Lehranstalt anderer Art aufsuchen, die es ihm ermöglicht, mit dem ihm gegebenen Pfunde zu wuchern. (Die Zeichensetzung als in einem bestimmten Sinne notwendig zu begreifen ist übrigens nicht mit ihrer sofort perfekten Beherrschung gleichzusetzen. Die Einsicht einer Notwendigkeit ist in jedem Falle höherwertig, als ihr immer perfekt zu entsprechen.)

Sollten gymnasiale Forderungen deshalb Unwillen provozieren, weil sie möglicherweise von jemandem erhoben worden wären, der sie im Innersten selbst gar nicht begriffen haben sollte, so hätte man es mit einem bedauernswerten Paradefall einer beruflichen Fehl-Existenz zu tun, möglicherweise mit der faulen Frucht eines als abgelebt zu erkennenden Prestigedenkens, nach dem man unbedingt aufs Gymnasium gegangen sein müsse, wolle man wer sein, besser: als wer gelten.

Derartiges sollte es in Zukunft zu vermeiden gelten. Die Voraussetzung dafür: unser Bewusstsein auf den Stand des politischen Werte-Systems unseres Grundgesetzes zu bringen, nach dem wir, angeblich, seit über dreißig Jahren leben. Das Grundrecht der Gleichheit setzt nicht und nirgends voraus, dass jemand Wissen und Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ihn zu einem für die Gesellschaft wertvollen Vollbürger zu machen vermögen, an einem Gymnasium erworben haben muss. Aber das Grundrecht der Gleichheit verlangt, und zwar in Verbindung mit dem Grundrecht der Freiheit, dem auf Persönlichkeit und dem auf besondere Denk- und Lebensweise, dass die Vielfalt der nicht gleichgeschalteten Einzelnen in wechselseitiger Achtung und Anerkennung des Rechts auf ihre Eigenarten miteinander leben soll.

Das Gymnasium ist eine Bildungsstätte besonderer Art – neben anderen Bildungsinstituten, die anderen Wertes sind, nicht höheren oder niedrigeren. Geben wir das Bewusstsein, das Gymnasium repräsentiere innerhalb unseres beneidenswert differenzierten Bildungssystems einen Eckwert, von dem aus alle anderen Bildungsinstitute hierarchisch entweder ab- oder aufgestuft zu sehen seien, nicht auf, so werden wir aus einem völlig überflüssigen, weil letztlich sinnlosen Konkurrenzverhalten nie herauskommen, das die Kräfte im bloßen Überlebenskampf verzehrt, anstatt sie im Prozess der jeweiligen optimalen Selbstvollendung wirksam werden zu lassen. Nur wer sich selber findet, sich bei seinem Tun als mit sich identisch zu erleben vermag, dient auch der Allgemeinheit optimal. Die Frage des Gymnasiums nach seiner Identität ist somit keine individuelle, private, sondern mindestens ebenso eine, die die ganze Gesellschaft angeht. Sie als die organisierte Gesamtheit aller besonderen Einzelnen müsste aus existentiellstem Interesse darauf dringen, dass es, neben anderen Bildungsinstituten, Gymnasien gibt.

In diesem Zusammenhang gesehen: Ein fataler (im wahren Sinne des Wortes) und bis in die Gegenwart wirkender Irrtum war die zur unbestrittenen öffentlichen Meinung gemachte Auffassung, alle in der Gesellschaft existierenden Lehrämter, die sich im Laufe der Geschichte entwickelten, stünden zu- und untereinander im Verhältnis der Hierarchie. Diese begönne etwa beim Grundschullehrer und setze sich über den Haupt-, Realschul- und Gymnasiallehrer (um nur die bekanntesten zu nennen) in gerader Linie bis zum Hochschul- und Universitätslehrer fort.

Die unbestreitbare Tatsache, dass es sich bei allen um Lehrer handelt, sie gewissermaßen unter einem Oberbegriff subsumierbar sind, erzwingt nicht, sie untereinander in hierarchischer Relation zu sehen, selbst dann nicht, wenn einzelne Lehrämter mehr oder weniger aufeinander verwiesen sind, wie z. B. das Lehramt der Grundschule auf die Ämter der Haupt- oder Realschule oder des Gymnasiums. Oder wie der Gymnasiallehrer auf den Hochschul- oder Universitätslehrer. Jedes Lehramt ist neben seiner Gemeinsamkeit mit den anderen ein Amt sui

generis. Die gebräuchliche Formulierung z. B., dass das Lehramt an Gymnasien die Lehrämter der Grund-, Haupt- und Realschule „einschlösse“, muss in praxi nicht bedeuten, ein guter Gymnasiallehrer sei automatisch z. B. ein guter Grundschullehrer. Vielleicht könnte er es werden. Aber selbst wenn das nicht, so änderte das nichts an seiner ausgewiesenen Eignung und Qualität. Oder: der Hauptschullehrer, der nicht Gymnasiallehrer werden wollte, obschon er es hätte werden können, ist deshalb nicht in seinem Wert als Lehrer reduziert. Oder: die Tatsache, dass Gymnasium und Universität deshalb in einem Zusammenhang gesehen werden, weil das Gymnasium die allgemeine Hochschulreife verleiht, bedeutet nicht, dass Gymnasial- und Universitätslehrer ihre Lehrämter wechseln könnten.

Unterschiedliche Lehr-, Bildungs- und Erziehungsziele, zudem untereinander jeweils unterschiedlich gewichtet und miteinander ganz unverwechselbare Beziehungsgeflechte hervorbringend, machen unmittelbare und gleitende Übergänge von einem Lehramt in ein anderes im allgemeinen unmöglich. Gegenteilige Auffassungen sind irrig und falsch, weil an der Realität vorbeigehend, und zeitigen, auch wenn ungewollt, nichts als unselige Folgen. Es wäre an der Zeit, sie als das zu erkennen, was sie ihrem Ursprunge nach wohl sind: in eine aufgeklärte, demokratische Zeit unkritisch mitgeschlepptes Bewusstsein von einer menschlichen Welt, die nur im Verhältnis von Unter- und Überordnung zu existieren vermag.

Den von Schul- und Bildungsreformern unternommenen Versuchen, optimale Ausbildung für alle, angemessenste Ausbildung für jeden, größtmögliche soziale Integration, kann im einzelnen nur zugestimmt werden. Jedem einzelnen von ihnen zu widersprechen, ob öffentlich oder insgeheim, setzte Unvernunft, Arroganz oder Dummheit voraus.

Anders dagegen, wenn versucht wird, die drei oben genannten Ziele in einem einzigen Verfahren, zu gleicher Zeit, an einem einzigen Ort für alle Schüler gemeinsam zu erreichen. Vorliegende Erfahrungen bestätigen, was auf Kenntnis der Wirklichkeit basierendes Denken immer zu antizipieren vermochte: jeder einzelne vermag die ihm angemessene Bildung nicht in Gemeinschaft mit allen, undifferenziert nach Anlagen, Prägungen und Interessen, zu erreichen. Was allenfalls erreicht wird ist die Einebnung auf ein sog. mittleres Niveau. Die dieses „Niveau“ umgebenden Randgruppen erhalten dabei die ihnen jeweils angemessenen Ausbildungsmöglichkeiten nicht. Zum Teil aus dieser, mit besonderen Frustrationen verbundenen Situation, aber schon aus dem Miteinander von nur schlecht zu vereinbarenden Interessenlagen überhaupt, entstehen Animositäten und Aggressions-Potentiale, die eine erstrebte soziale Integration eher erschweren als erreichen. Jeder Mensch, der junge zumal, verlangt zuerst einmal nach einer möglichst überschaubaren Gruppe, die, bei allen Unterschieden der einzelnen auch hier, doch über ein ausreichendes Minimum von Gemeinsamkeiten verfügt, mit dem er sich zu identifizieren vermag.

Mit wachsender Zahl der Gruppenmitglieder und damit sich vervielfachenden Unterschieden zwischen ihnen, müssen die Gemeinsamkeiten notwendig abstrakter werden, womit die Möglichkeiten des einzelnen, sich mit ihnen zu identifizieren, abnehmen.

Die soziale Integration bleibt in einer freien und gleichen demokratischen Gesellschaft gleichwohl ein dauernd aufgegebenes Ziel. Aber man erreicht es besser, nämlich unter Respektierung der Würde jedes Beteiligten, von der Basis in sich gereifter persönlicher Entwicklungsstadien aus, in denen jeder einzelne in sich ausreichend gefestigt ist, um auf den Anderen ohne übermäßige Furcht zugehen und sich mit ihm auseinandersetzen zu können: eine Voraussetzung für jede freie, verantwortliche und auf Dauer gerichtete Kommunikation.

Der derzeitige schwedische Ministerpräsident fasste bei Verhandlungen mit Vertretern der Sowjet-Regierung über die Respektierung der schwedischen Staatsgrenze in der Ostsee seine Argumentation in dem Satz zusammen: Nur ein guter Zaun garantiert eine gute Nachbarschaft.

Die vielfältigen Schwankungen in der Behandlung, denen besonders das Gymnasium seit Jahrzehnten zunehmend ausgesetzt ist, die Irritationen, die es nach seiner Identität suchen lassen, könnten sich dann als sinnvoll erweisen, wenn es gelänge, die in einer langen Geschichte des Gymnasiums geprägte Form lebend zu entwickeln (um mit Goethe zu sprechen), im notwendigen Wechsel den seit der griechischen Antike bewährten Grundgedanken dauern zu lassen.

Es muss wieder möglich werden, mit einer als durchschnittlich homogen geltenden Schülergruppe so arbeiten zu können, dass die dem Gymnasium eigenen Ziele dabei erreichbar sind. Es darf nicht länger so sein, dass, gewissermaßen aus sozialer Indikation, die gymnasialen Leistungsanforderungen gesenkt werden müssen. Der gymnasiale Anspruch richtet sich zuerst auf Umfeld und Bedingungen des Lernens: ohne sich an Pünktlichkeit, Regelmäßigkeit, Zuverlässigkeit zu gewöhnen, bleiben Leistungen auf den Zufall gestellt.

Wer es während der langen Schulzeit nicht lernt (möglicherweise deshalb nicht, weil er nicht dazu angehalten wird!), sich zur geistigen Arbeit zu disziplinieren, wird kaum dahin gelangen, sich über sich selbst hinauszurecken (wie Seneca es ausdrückte).

Wer es nicht lernt, sich auf den jeweiligen Gegenstand seiner Arbeit zu konzentrieren, seine volle Aufmerksamkeit auf ihn zu spannen, seine Kräfte auf einen Punkt hin zu sammeln, der wird nie die existentiell beglückende Erfahrung des Grenzübertritts, des dialektischen Sprungs von der mühsamen Vorbereitung in die erhellende Erkenntnis machen – sei diese noch so klein und von nur persönlichem Wert.

Wer es nicht lernt, wenigstens ein Stück der Welt, in der er lebt, die ihn umgibt und auf vielfältige Weise zu ihm spricht, begrifflich zu fassen und sprachlich annähernd adäquat auszudrücken, dem bleiben die Wesen und Dinge dieser Welt möglicherweise äußerlich.

So ist es, um das Gesagte mit einem Beispiel von vermeintlich geringfügiger Bedeutsamkeit zu veranschaulichen, an einem Gymnasium eigentlich untragbar, wenn junge Menschen von achtzehn und mehr Lebensjahren ihrer Muttersprache so wenig mächtig sind, dass sie die Präpositionen falsch gebrauchen, weil sie ihre Bedeutung nicht oder nur vage kennen. Das Deutsche kennt für die lateinische Bezeichnung die Übertragung „Verhältniswort“. Es gibt treffend wieder, was diese kleinen Wörtchen, von denen man auf Grund ihrer Winzigkeit irrtümlicherweise meint, man dürfe ungestraft nachlässig mit ihnen umgehen, für die Sprache leisten. Sie geben nämlich an, in welchem Verhältnis die Dinge unserer Welt in jeweils bestimmten Situationen sich zueinander befinden. Es ist ein erheblicher Unterschied, ob ich sage, „A“ befinde sich an, bei oder neben „B“, ob ich etwas „in“ oder „zwischen“ stelle. Das ist nicht nur eine Angelegenheit der Sprache, sondern eine solche des Denkens und des Erkenntniswillens.

Wer es nicht lernt, im Umgang mit Menschen, anderen Lebewesen, mit der Natur überhaupt, mit den Dingen auf sie zu hören, sich mit ihnen fühlend, denkend, sprechend auseinanderzusetzen, indem er sich auf sie einlässt, der wird kaum dahin kommen, das Fremde am Anderen wegzuarbeiten und in ihm Vertrautes zu entdecken. Das Vergängliche wird ihm so wohl kaum zum Gleichnis. Und auch die große Kraft, von der die widersprüchliche Welt sich Erlösung verspricht, die Liebe, und zwar die im umfassenden Sinne, wird sich ohne Opfer und Arbeit

nicht einstellen: denn der Sinn einer Begegnung, so sagt Max Picard, sei es, dem Objekt, das vor einem ist, Zeit, und das heiße Liebe, zu geben.

Dazu gehört auch, dass man sich für ein Objekt, wenn erforderlich, Zeit zu lassen vermag. Dass man die pädagogische und methodische Freiheit wagt, aus dem unter Umständen drückenden Zwang eines Curriculums auszusteigen, wenn durch längeres Verweilen bei einem bestimmten Gegenstand ein Erkenntnisgewinn winkt.

Ein Curriculum, das der besonderen Art des Bildungsinstituts Gymnasium gerecht werden will, muss einen für alle Schüler (auch in der Oberstufe!) verbindlichen Kanon von grundständigen (Kern-, Haupt-) Fächern vorschreiben (Deutsch, Mathematik, Sprachen, eine Naturwissenschaft, Gesellschaftswissenschaften, Religion, ein musikalisches Fach), die, nicht nach Grund- und Leistungsfchern differenziert, alle Schüler unter die gleichen Ansprüche stellen. Schwerpunktbildungen sollten durch nur wenige zusätzliche, vom einzelnen Schüler wählbare Fächer möglich sein. Die Zahl der sprachlichen Pflichtfächer sollte für keinen Schüler weniger als zwei betragen, weil der Erkenntnisgewinn, der sich aus der Kenntnis einzelner Sprachen wie insbesondere aus deren sich irgendwann einstellenden Querverbindungen und wechselseitigen Erhellungen zu ergeben vermag, für das gymnasiale Bildungsziel gar nicht hoch genug eingeschätzt werden kann.

Es ist auch ernsthaft zu überlegen, ob nicht Latein wieder stärker gefördert werden müsste, nötigenfalls in einem minimalen Umfang für alle Schüler wieder verbindlich zu machen wäre. Die Erfahrungen im Unterrichtsalltag beweisen stellenweise erschreckende Hilflosigkeiten gegenüber denjenigen Teilen des deutschen Wortschatzes (auch gegenüber denen des englischen und französischen), die in einer langen Geschichte aus dem Lateinischen entlehnt worden sind. Die erkenntnisvertiefende Auseinandersetzung mit anspruchsvolleren Texten, z. B. philosophischen, wissenschaftlichen, theologischen, scheitert nicht selten bereits an deren Schwelle: dem verstehenden Lesen.

Es müssen, ohne das zum Selbstzweck zu machen, in manchen Fächern wieder mehr Fakten zur Kenntnis genommen werden: aus ihnen besteht unsere Welt. Ohne sie gibt es, wie immer zu Recht gefordert, keine Kenntnis von Zusammenhängen (was sollte wohl ohne sie zusammenhängen?). Da nicht unbegrenzte Zeit zur Verfügung steht und Stoffe, Themen und Ziele reduziert werden müssen, bietet sich die Form des exemplarischen Lehrens an. An ausgewählten Exempla kann das Aufeinanderangewiesensein, das Kontinuum von Fakten und Sinnzusammenhang gezeigt werden. Wer nicht aus der Weite schöpft, der vermag nicht erkennend in die Tiefe zu gehen, weil er in sie nichts mitzunehmen hat, das sie ihm als Sinniefe offenbart. Auch der Begriff und das Phänomen der Konzentration sind nicht möglich ohne das weite Umfeld der Dinge. Ohne es in die Tiefe zu gehen, das ist allenfalls in Form des quantitativ Meßbaren (z. B. als Länge und Durchmesser), nicht aber als qualitative, sinnerhellende Erkenntnis möglich.

Man sollte sich von dem veralteten, unserer modernen Gesellschaft nicht mehr angemessenen Vorurteil freimachen, wer nur irgend begabt sei, der müsse aufs Gymnasium. Es gibt neben ihm andere Bildungsinstitute, über die man zu höchstem gesellschaftlichen Prestige gelangen kann. Geeignet für das Gymnasium kann jeder durchschnittlich Begabte sein, sofern er, das allerdings ist unerlässlich, den Willen erkennen lässt, in angemessener Zeit eine Arbeitshaltung zu entwickeln, die gymnasialem Anspruch zu entsprechen vermag. Die Entwicklung dahin kann schwierig, sie darf nicht hoffnungslos sein. Sie fordert dem Gymnasiallehrer viel Geduld besonderer Art ab. Er darf sich, wie der Sämann, nicht entmutigen lassen, wenn die meisten Körner, die er ausstreut, auf zuerst drren Boden fallen. Es ist wie beim Versuch, feuchtes Holz zu entzünden. Schon ein

Glimmen wirkt als Erfolg. Aber wie oft muss es glimmen, bis daraus ein Flämmchen wird. Der hohe Intelligenzquotient allein entscheidet also über die Eignung fürs Gymnasium nicht, noch weniger bloßes Prestigedenken. Auch die nicht vorhandene sog. Bildungstradition im Elternhause ist, sofern der Schüler die dem Gymnasium angemessene Arbeitshaltung zu entwickeln vermag, im letzten ein vernachlässigbarer Faktor.

Wechsel und Durchlässigkeit zwischen den Bildungsanstalten mit unterschiedlichen Zielen müssen, wie bisher schon praktiziert, grundsätzlich, vor allem ohne den gefürchteten Prestigeverlust möglich sein. Entscheidend dafür, ob er entsteht oder nicht, ist keine wie immer geartete Organisation des Bildungssystems, sondern das Bewusstsein aller Beteiligten.

Verspätete Eintritte in den gymnasialen Bildungsprozess werden immer dann möglich sein, wenn der Schüler, ausreichende Begabung vorausgesetzt, es will.

Zu der fürs Gymnasium als unerlässlich in Anspruch genommenen Arbeitshaltung, ja selbst zu einigen der als gymnasial bezeichneten Ziele könnte man einwenden, sie seien auch außerhalb dieser Schulform anzutreffen, rechtfertigten daher ihre Existenz nicht.

Aber wie gemäß Emil Staigers genialer Deutung „das Lyrische“ in einem epischen wie auch einem dramatischen Werk durchaus aufzutreten vermag, so ist es doch wohl vom Kontext organisch (oder funktional) vereinnahmt, und: es bedarf im letzten doch des lyrischen Gedichts, um sich als Lyrisches, als eine unverwechselbare Art, das Verhältnis von Ich und Welt zu erleben und auszusagen, zu vollenden.

So auch das Gymnasiale: nirgendwo sonst als im Gymnasium kann es so systematisch geübt und getrieben werden. Ja, es vermag sich hier selber zum Thema zu machen, um auf dem Wege der kritischen, erhebenden Reflexion sich seiner bewusst zu werden und zu sich selbst zu kommen. Die Voraussetzung für die arbeitsteilig übernommene und verantwortlich ausgeübte Funktion in der Gesellschaft.

Man wird es nicht der Interessenlage eines jeden Menschen abverlangen dürfen, sich auf den langen, viel Selbstdisziplin und geistige Konzentration erfordernden Weg zu den gymnasialen Bildungszielen zu begeben und auf ihm nicht müde zu werden. Deshalb wäre es ein Akt von sozialer und mentaler Selbstverstümmelung, wollte die Gesellschaft jener Gruppe von Menschen, Schülern wie Lehrern, die bereit und willens sind, diesen Weg zu gehen, ja, die dabei ihre persönliche Identität zu finden hoffen, das Existenzrecht verweigern.

Gäbe es diese Schule, deren 125-jähriges Jubiläum wir in diesem Jahre feiern, nicht – sie müsste erfunden und gegründet werden. Keine kleine Aufgabe, wenn man bedenkt, welcher bedeutenden Menschen es in der Geschichte bedurfte, die Idee fürs Gymnasium zu haben, sie zu realisieren und uns zu überliefern. Es stünde uns gut an, das Vorhandene in jedem Sinne unvoreingenommen auf das hin zu prüfen, was bewahrenswert ist. Tun wir es, dann kann es keinen Zweifel geben: unser Gymnasium hat Zukunft.

Ersterwähnung:

Hans-Günter Marcieniec, 1986, Aus Anlass eines Jubiläums. Phänomenologische Anmerkungen zum 125. Jahrestag der Gründung des Gymnasiums in Asfeld (Oberhessen), in: Festschrift zur 125-Jahr-Feier der Albert-Schweitzer-Schule, Gymnasium, Asfeld, 13.-16. August 1986, S. 82-90.

[Stand: 19.03.2024]