

## MIT DEM LATEIN AM ENDE ?

- ANMERKUNGEN ZUR BILDUNGSPOLITIK -

Auf dem Gebiet der Bildungspolitik werden die letzten ideologischen Schlachten geschlagen. Alle sind sich darüber einig, dass Bildung der entscheidende Wettbewerbsfaktor auf den Weltmärkten ist, aber die Wege zu diesem Ziel sieht jeder so unterschiedlich, dass man zweifeln möchte, ob die Kontrahenten wirklich vom gleichen Gegenstand sprechen: im Kern geht es um die Fragen, welche Bedeutung das Verhältnis zwischen Wissen und Erfahrung in der Ausbildung haben soll und ob Bildungschancen eine *Möglichkeit* sind, die jeder auf seine Weise nutzen kann, oder ob sie die *Garantie* enthalten müssen, nahezu jeden auf ein einheitliches Bildungsniveau zu bringen.

**Wissen oder Erfahrung?**

Bei den Handwerkern wird die erste Frage durch die weltweit vorbildliche Kombination von praktischer Ausbildung und Berufsschule (Duales System) richtig beantwortet. Bei Ärzten, Juristen, Lehrern et cetera versucht man ähnliches. Aber bei jeder Lösung, die sich in der Schulausbildung oder in anderen Universitätsfächern andeutet, zeigt die nähere Analyse, dass man mit ihrem Gegenteil das gleiche Ziel erreichen kann. Ein schöner Beweis ist die Geschichte eines Satzes von *Seneca (1-65 n. Chr.)*, den manche von uns auf ihren Schultern in Stein gemeißelt fanden:

– *Non scolae, sed vitae discimus* –

Wir büffelten wie blind die Vokabeln und als wir den Satz verstanden hatten, wussten wir, dass er gelogen war: wir lernten für die *Schule* und *nicht* für das Leben. Ich habe jahrelang darüber gebrütet, was mir der erste Satz in meinem Lateinbuch »ancilla clamat« wohl nützen sollte: die Magd ruft! Mägde kannte ich nicht und rufen durfte ich nicht. Die Magd rief das Huhn, um es zu schlachten. Ich wurde im Internat aus großen Konservendosen versorgt – das Huhn blieb virtuell, zum Essen war es nicht bestimmt. *Asterix* auf Latein gab es leider noch nicht. Und was noch schlimmer ist: manche der Merkverse geistern noch heute zu den unpassendsten Gelegenheiten beziehungslos in unseren Köpfen herum: »333, bei Issos Keilerei« (beim Anblick eines Fußballspiels), oder noch schlimmer: »dos, juvenus, virtus, salus / servitus, senectus, palus / merces, quies, sedes auch/ arbor weiblich sind im Brauch!“ (Beim Anblick nahezu jeder Werbung für SALUS-Heilpflanzensäfte). Solche Bildungsinhalte werden uns noch bis in die Gräber verfolgen, denn wir können sie nicht aus dem Gedächtnis löschen – dafür waren sie zu bitter erkaufte.

Aber hat nicht alles im Leben seinen Sinn und Zweck, wenn man es nur von der richtigen Perspektive aus betrachtet? Welcher Lateinlehrer hat sich nicht gerühmt, in Frankreich und Spanien ohne jede Kenntnis der dortigen Sprache mit dem Ruf nach *panem et vinum* einen Platz an der Theke erhalten zu haben – von der Wirkung des magischen Wortes *amore* auf die Kellnerin ganz abgesehen. Nur

wenn er in Spanien *burro* statt *mantequilla* verlangte, bekam er einen Esel aufs Brot. Was immer man uns auf der Schule einbleue, werde uns später im Leben irgendwie schon nützlich sein, wurde uns gesagt. Also hielten wir *Senecas* Satz für unser unabänderliches Urteil. Aber man hatte uns verschwiegen, dass er das Gegenteil gemeint hatte:

»Kinderspiele sind es, die wir da spielen. An überflüssigen Problemen stumpft sich die Schärfe und Feinheit des Denkens ab; derlei Erörterungen helfen uns ja nicht, richtig zu leben, sondern allenfalls, gelehrt zu reden. Lebensweisheit liegt offener zu Tage als Schulweisheit; ja sagen wir's doch gerade heraus: Es wäre besser, wir könnten unserer gelehrten Schulbildung einen gesunden Menschenverstand abgewinnen. Aber wir verschwenden ja, wie alle unsere übrigen Güter an überflüssigen Luxus, so unser höchstes Gut, die Philosophie, an überflüssige Fragen. Wie an der unmäßigen Sucht nach allem anderen, so leiden wir an einer unmäßigen Sucht auch nach Gelehrsamkeit: Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir.“(*Seneca*, *Epistulae morales ad Lucilium* 106, 12<sup>1</sup>).

Schon Seneca hatte also gemerkt, wie aussichtslos es ist, aus dem leerem Stroh, das man in die Köpfe drosch, irgendwo einen Funken schlagen zu können. Das hat die Schulbürokraten späterer Jahrhunderte aber nicht an dem Versuch gehindert, ihm das Wort im Mund umzudrehen. Die Wirklichkeit weist solche Tricks umgehend zurück: die Behauptung unserer Lehrer, wir müssten Griechisch lernen, um die Philosophen zu verstehen, hat sich als völlig sinnlos erwiesen. Das

---

<sup>1</sup>Cit.n. Klaus Bartels: *Veni Vidi Vici. Geflügelte Worte aus dem Griechischen und Lateinischen*. 11., durchgehend erneuerte und erweiterte Aufl. von Zabern, Mainz am Rhein 2006,

Interesse an ihnen hätte sich auch ohne griechische Sprachkenntnisse eingestellt, wenn man nur verstanden hätte, es zu wecken. *Harry Graf Kessler* schreibt über seine Gymnasialzeit um 1860:

»Wir sollten (nach Ansicht unserer Lehrer<sup>2</sup>) eigentlich gar nicht Griechisch oder Latein lernen, sondern arbeiten. Arbeiten um seiner selbst willen; man wollte uns abrichten zu Arbeitstieren. Vom Ideal des humanen, die ganze Menschheit und ihre Kultur in Kopf und Herz tragenden Menschen, das die Goethezeit entflammt hatte, war nur der ungeheure Fleiß übriggeblieben, der nötig war, um den unermesslichen Stoff aufzunehmen. Und dieser Fleiß hatte sich selbstständig gemacht, wie eine Art von satanischer Majestät den Thron des humanen Ideals usurpiert, um den Herrn der neuen Zeit die für die Wirtschaft benötigten unermüdlichen und selbstzufriedenen Sklaven zu liefern. "Deutsch sein heißt eine Sache um ihrer selbst willen tun", war das Schlagwort. Ich aber wollte nicht in diesem Sinne deutsch sein. Ich wollte wissen, wozu der Schweiß? Und ich leistete erbittert und verbissen passiven Widerstand, innerlich, und soweit das anging, auch äußerlich gegen jede Arbeit, die nur meinen Fleiß, erproben und üben sollte. Ich wurde ein Rebell, mit dem Bewußtsein, ein selbstverständliches Menschenrecht zu verteidigen. Ich haßte und hinterging mit gutem Gewissen die Lehre, die uns zum Büffeln um des Büffeln willen zwingen wollten." (Gesichter und Zeiten S.174 f)

Genauso haben wir das hundert Jahre später empfunden und gleichwohl hören wir immer wieder von intelligenten Leuten, wir seien jedenfalls in Europa völlig verloren, wenn wir nicht Griechisch lernten, denn alle unsere Sprachen seien von ihr – der Mutter aller Sprachen – vollständig durchzogen. Dagegen ist gar nichts zu sagen, aber philosophieren kann ich auch, wenn ich nicht weiß, dass die griechische

---

<sup>2</sup> Ergänzung durch den Verfasser

Übersetzung dieses Begriffs etwas mit der Liebe zur Weisheit zu tun hat – denn ich liebe die Weisheit auch dann, wenn ich sie mit einem Fremdwort benenne. Diese Erfahrung macht jeder, der einem anderen Menschen in Liebe verfällt, dessen Sprache er nicht verstehen kann.

Bis heute hat keine Pädagogik begriffen, wie man richtig für das *Leben* und nicht für die Schule lernt. Die Schule und häufig auch die Universität ist für viele ein widerwärtiger Teil des Lebens und nichts anderes. Einige wenige haben Glück oder leiden unter dem Stumpfsinn nicht, dem sie sich fügen müssen. Das ist aber nicht die Schuld der Schule, wie wir noch sehen werden. Wie einfach wäre es doch:

– in den ersten vier Schuljahren jedem die Grundfertigkeiten wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Malen, Heimatkunde, handwerkliche Fähigkeiten und Chorsingen zu vermitteln (das Programm der klassischen Zwergschulen, das *Walter Kempowski* anrührend beschrieben hat<sup>3</sup> - ich selbst habe es in einer Dorfschule noch erlebt).

– jedem Schüler danach Gelegenheit zu geben, in verschiedenen Fächern von Philosophie bis Sport, von den Sprachen bis zu den Naturwissenschaften auszutesten, auf welchem Feld seine Begabungen liegen. Das braucht eine gewisse Zeit und deshalb ist jede verfrühte Spezialisierung gefährlich und bedroht die sozialen Kompetenzen.

---

<sup>3</sup> *Walter Kempowskis* Einfache Fibel, illustriert von *Manfred Limmroth*, Bertelsmann 2002

Wenn aber ein mathematisch Begabter ständig durch schlechte Noten in anderen Fächern in den Dreck getreten wird, wird er diese Zeit nicht durchhalten.

- ihm/oder ihr die Grundkenntnisse eines Staatsbürgers , vor allem die Fähigkeit zu vermitteln, die Macht zu begreifen und sich politisch zu verhalten,
- zu zeigen, welche Fähigkeiten man braucht, um durchs Leben zu kommen (die Wirtschaft zu verstehen, Geld verwalten, sich selbst organisieren, im Team zu arbeiten usw) .Später käme noch der tagtäglich notwendige Umgang mit moderner Technologie dazu.
- . eine Vorstellung davon zu vermitteln, was Schönheit, Kunst, Wissenschaft usw. im Gegensatz zu allen anderen Welten ist, die sich mit Zwecken verbinden (müssen),
- den Umgang mit den Religionen zu lehren, aber keinen Glauben zu erzwingen,
- hier und da im Vergleich zu zeigen, wie all das in anderen Ländern und Kulturen gelehrt und gelernt wird.

In diesem Katalog ist bewusst kein konkretes Thema angesprochen, denn all diese Fähigkeiten kann man an nahezu beliebigen Inhalten trainieren. Das wichtigste ist natürlich Lesen, Schreiben und Rechnen. Wenn man sieht, dass diese Fertigkeiten heute auch nach der vierten Grundschulklasse nicht selbstverständlich sind und in späteren Klassen immer wieder trainiert werden müssen, fällt es nicht schwer, den Grund dafür auszumachen: von der Rechtschreibreform bis zur Men-

genlehre hat man sich immer wieder an einer neuen Didaktik versucht und nichts weiter als Rückschritte bewirkt. Aber wie soll jemand fremde Gedanken aufnehmen und beurteilen können, der seine eigenen nicht formulieren kann? Wie kann man Rechte ausüben, die einem – wie in den USA üblich – vorgelesen werden müssen? In Japan scheiden sich bereits hier die Geister: wer nicht mindestens 1500 Kanji beherrscht, kann nicht Zeitung lesen und an intellektuell anspruchsvollen Texten scheitert jeder, der nicht 7000-8000 Zeichen beherrscht. Die Folge: es bleibt gar keine Zeit für andere Lerninhalte, es wird gepaukt wie wahnsinnig, aber es bleibt wenig hängen. Die Allgemeinbildung z.B. über die eigene Landesgeschichte oder gar die fremder Länder ist in Japan äußerst gering, wie jeder feststellen kann, der dort versucht, den lähmenden Fachgesprächen zu entfliehen. Wir aber glauben, man könne ohne weiteres zwei oder drei andere Sprachen erwerben, wenn man nicht einmal im Deutschen lesen und schreiben kann!

Daher der Drang zu möglichst frühe Spezialisierung und der Möglichkeit, einzelne Fächer abzuwählen. Nur der kann seine Sprachbegabung entdecken, der versucht, eine Sprache zu sprechen und seine musikalische Begabung kann man nur entwickeln, wenn man versucht, ein bestimmtes Instrument zu spielen. In jedem einzelnen Bereich ist auch das Scheitern eine wertvolle Lehre: in vier Jahren Geigenunterricht habe ich nur selten Freude an der Musik gehabt, aber ich habe zutiefst verstanden, worum es geht, konnte ein Gespür für die Ästhetik des Instruments entwickeln und kann noch heute die

Leistungen eines Geigenspielers weit besser beurteilen, als die eines Klaviervirtuosen. Hin und wieder gibt es Genies, die mit keinem der Lehrangebote der Schule irgendetwas anfangen können. Stanley Kubrick etwa (um nicht immer nur wieder Albert Einstein zu erwähnen), der mit 16 Jahren anfang mit Kameras umzugehen und ohne jede schulische Hilfe (oder genauer: gegen ihre vergeblichen Mühen) die Kunst der filmischen (und musikalischen!) Erzählung auf ein völlig neues Niveau gebracht hat.

All das ist Arbeit. Sie erfordert Disziplin, Durchhaltevermögen und die innere Kraft, zu begreifen, was man beim besten Willen nicht erreichen kann. Aber es ist etwas völlig anderes, eine Sprache um ihrer selbst willen zu lernen und nicht deshalb, weil ich sie am Ende praktisch nutzen will. An dieser Stelle wird oft vermerkt, es komme weniger auf das Sprechen der Sprache, als auf das Verständnis von Grammatik im allgemeinen an. Das sind hohe Ziele und ob man sie unterhalb der Universitätsebene vermitteln muss, kann man mit guten Gründen bezweifeln. Es gibt tausende solche Abgrenzungsprobleme, die man aber dann richtig treffen kann, wenn man eine klare Vorstellung davon hat, zu welchem Zweck etwas gelernt werden soll.

Die Curricula der Schulen und Universitäten lassen diese Einsichten vermissen. Vor 50 Jahren haben wir Deutsche Literatur an Texten wie dem *Schimmelreiter* von *Theodor Storm* oder *Krambambuli* von *Marie von Ebner Eschenbach* gelernt, und man hat das als moderne Literatur bezeichnet, um uns zu zeigen, dass es nach *Goethe* und *Schiller*

noch etwas erwähnenswertes gab; *Bertolt Brecht* war ein No-Name und *Heinrich Böll* wurde nur erwähnt, um ihn schlecht zu machen. »Der rührt nur immer mit seinen alten Chesterfields im Kaffeesatz«, sprach Herr Dr. Kolle – der schon ein schlechtes Gewissen hatte, weil er ihn nur erwähnte<sup>4</sup>!

Diese Zeiten sind natürlich längst vorbei. Es gibt »Jugend forscht« und viele vergleichbare Wettbewerbe. Ständig werden die Curricula den modernsten Inhalten angepasst und immer wieder heben sie hervor, den Lernenden solle nur ein »Grundverständnis« der jeweiligen Sachverhalte vermittelt werden, um die früheren Materialschlachten zu vermeiden. Prüfen kann man ein solches Grundverständnis aber nur anhand konkreter Inhalte, die der Schüler/Student erst einmal kennen muss, um sie in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen. So sind die großen canones der Bildung entstanden: *Marcel Reich-Ranicki* sagt uns, was wir lesen müssen (*Faust* ist unverzichtbar!), *Dietrich Schwanitz* ging noch weiter (»Bildung. Alles was man wissen muss« – wirklich *alles*?) und dazwischen befinden sich von den Lexika der Allgemeinbildung bis hin zu den Basisbüchern auf dem Gebiet der Naturwissenschaften alle denkbaren Varianten, die von unzähligen Autoren angeboten werden. Aber die letzten Enzyklopädien werden gerade gedruckt, in Papierform wird es sie bald nicht mehr geben. Sie sind die letzten Zuckungen einer Welt, die sich

---

<sup>4</sup> Vielleicht hatte er recht: »Der Böll war als Typ wirklich Klasse. / Da stimmten Gesinnung und Kasse. / Er wär' überhaupt erste Sahne, / wären da nicht die Romane«.. *Robert Gernhardt*, 1994

die lebenswichtigen Inhalte noch unter großen Mühen sammeln und ordnen musste. Viele von uns kennen noch die Zeiten, als die Bücher kostbar und knapp waren, heute können wir uns das notwendige Wissen weltweit über Open-Source-Quellen erschließen. Jeder Versuch, die »richtigen« Bildungsinhalte für Schule und Universität auszusuchen, ist zum Scheitern verurteilt. Noch ein paar Jahre Internet und die überflüssigen Inhalte werden uns zu den Ohren herauskommen. Wir werden in erster Linie lernen müssen, überflüssiges Wissen abzuwehren und das, was wir brauchen, kurzfristig zu recherchieren und in Strukturen zu bringen.

Wie könnten Schule und Universität dieses Spannungsproblem lösen? Sie müssten einen Sprung über ihren Schatten machen und wirklich riesige Wissenslücken akzeptieren, wenn nur der Prüfling die Fähigkeit nachweisen könnte, sich zu gegebener Zeit das notwendige Wissen zu beschaffen. Niemand muss wissen, dass *Karl der Große* ein deutscher Kaiser war. Er kann es zu gegebener Zeit lernen, wenn es notwendig, nützlich oder interessant ist und sollte er sich den Satz früher einmal erfolgreich eingetrichtert haben, wird er bei genauer Prüfung feststellen, dass er falsch war: die Franzosen halten ihn nämlich für einen der Ihren und andere sagen, dass schon der Begriff »deutsch« oder »französisch« bezogen auf die damalige Zeit keinen

Sinn ergibt<sup>5</sup>. Richtig spannend wird es, wenn man daran zweifelt, ob es ihn überhaupt gegeben hat<sup>6</sup> – eine sichere Methode, um jeden normalen Historiker zur Weißglut zu bringen. Auch die *Sumerer* soll es nie gegeben haben<sup>7</sup> Was immer wir wissen, sind mehr oder weniger mühsame Konstruktionen.

Darüber kann man sich leicht hinweg lügen, wenn man immer neue Inhalte zusammenstellt, die man für unverzichtbar erklärt. Diese Tendenz durch zieht alle Fächer. Ein alter Witz: einige Akademiker werden aufgefordert, ein Telefonbuch auswendig zu lernen. Der Jurist: diese Prüfung ist unzulässig! Der Philosoph: was trägt das zur Erkenntnis bei? Der Physiker: worauf beruhen diese Daten? Der Arzt: bis wann?

### **Bildungschancen und Bildungsniveaus**

Viel schwieriger ist die Frage zu lösen, ob der Staat lediglich die Rahmenbedingungen zu schaffen hat, innerhalb deren sich der Einzelne dann nach Fähigkeiten, Lust und Laune bewegen kann, oder ob er sich aktiv darum bemühen muss »jeden, auch den Minderbegabten

---

<sup>5</sup> *Karl-Ferdinand Werner*, Karl der Große oder Charlemagne ? Von der Aktualität einer überholten Fragestellung, Sitzungsberichte der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Philosophisch-Historische Klasse, München 1995 Heft 4

<sup>6</sup> *Heribert Illig: Hat Karl der Große je gelebt?.* Ullstein, Berlin 2004, ISBN 3-548-36429-2.

<sup>7</sup> So jedenfalls *Gunnar Heinsohn*, der Freund und Feind nicht scheut. (*Die Sumerer gab es nicht.* Mantis, Gräfelfing 1988)

mitzunehmen«. Die Antwort hängt von Entscheidungen zur Gerechtigkeit ab, ein Begriff, den jeder aus seiner Perspektive anders interpretieren kann (und darf), solange es keine gesetzlichen Festlegungen dazu gibt: die Programmsätze der Menschenrechtskonvention die auch Art. 1 Grundgesetz, der in der jüngsten Interpretation durch das Bundesverfassungsgericht das Recht auf Bildung als Teil der sozialen Teilhabe interpretiert, lassen die eine wie die andere Lösung zu<sup>8</sup>.

Und schließlich hängt die Beantwortung der Frage auch davon ab, ob man der Schule die Aufgabe stellen will, überwiegend Bildungsinhalte zu vermitteln oder sie beauftragt, in erster Linie anhand geeigneter Beispiele die Fähigkeiten zu schulen, sich das Notwendige zu gegebener Zeit selbst zu erarbeiten.

Die Universitäten sind sich oft genug nicht sicher, ob sie für Berufe ausbilden sollen oder nicht – zwischen diesen beiden Zielen schwanken sie hin und her. Als *Friedrich Carl von Savigny* 1810 den Ruf an die neu gegründete Universität Berlin annahm, stellte er zur Bedingung, dass er das moderne *Allgemeine Preußische Landrecht* (1794) nicht unterrichten müsse, er wolle sich nur mit dem theoretischen Grundlagen des Rechts und nicht mit Paragraphen befassen, die sich

---

<sup>8</sup> Art. 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen vom 10. Dezember 1948; Art. 14 der Europäischen Grundrechtscharta, die Deutschland innerhalb seiner Kompetenzen umsetzen muss: »Aus Art. 2 folgt die Verpflichtung des Staates, ein angemessenes Ausbildungssystem zu organisieren. Der Staat kann Einzelheiten über den Zugang regeln und die Voraussetzungen dafür bestimmen, er hat dabei einen *Ermessensspielraum*. Regelungen dieser Art dürfen das Recht auf Bildung aber nicht im Kern antasten, müssen verhältnismäßig und vorhersehbar sein und ein berechtigtes Ziel verfolgen, das nicht notwendig eines der in Art. 8 – 11 Abs. 2 genannten Ziele sein muss. Meyer-Ladewig, Europäische Menschenrechtskonvention 3. Auflage 2011.

täglich ändern könnten. Ein verständlicher Wunsch. Und doch bliebe das Fach in jeder Hinsicht blutleer, wenn man seine theoretischen Ergebnisse nicht an den alltäglichen Urteilen der Gerichte auf ihre Richtigkeit überprüfen könnte. Damals war die Kluft zwischen der Universitätsausbildung und den praktischen Erfordernissen so groß, dass der Staat den Universitäten das Prüfungsrecht entzog und für Juristen ebenso wie für Lehrer die Staatsprüfung und das Referendariat einfuhrte. Teilweise hat die Universität des heute wieder zurück erobert. Der Preis dafür ist eine mehr auf die Praxis ausgerichtete Ausbildung .

Die wichtigsten Gegenstände in diesem Bereich sind die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen, zur Selbstorganisation, zur Zeitorganisation, zur wissenschaftlichen Recherche usw. sein, sodann die Kunst, aus dem Material kreative Schlüsse zu ziehen und die Ergebnisse sprachlich und systematisch nachvollziehbar darzustellen. Solche Schlüsselqualifikationen werden als Stiefkinder des Lernbetriebs heute erst an den Universitäten und beileibe nicht in allen Fächern von Hilfskräften unterrichtet, nicht aber von den Hochschullehrern selbst, – vielleicht auch deshalb, weil sie selbst nicht wissen, wie man solche Fähigkeiten vermitteln soll. Ihnen hat man es ja auch nicht beigebracht.

Das entscheidende Kriterium ist der Umgang mit den Fehlern: wenn ein Schüler den Sinn des Satzes verstanden hat, aber Grammatikfehler vorkommen, kann man sie großzügig übersehen. Andernfalls muss man den Satz erneut erklären und die Fähigkeiten üben. Die Klein-

lichkeit des Umgangs mit Fehlern ist die charakterliche Seuche, die uns damals in unseren Schulen immer wieder überfallen hat. Außerdem müssen Schule und Universität durch den zwischenmenschlichen Umgang aller Beteiligten den Charakter formen. Dazu gehört es notwendig, dass die Lehrer sich nicht an den Schülern vergreifen, ihrerseits aber respektiert werden.

In den *Waldorfschulen* werden diese Grundlinien wohl besser verstanden, als an den staatlichen Schulen, aber leider findet man dort seltsame ideologisch gefärbte Ansätze, die sich der offenen Diskussion entziehen wollen: da soll es Vorbehalte gegen das Fußballspielen geben, auf jeden Fall aber einen Hass auf das Fernsehen. Unabhängig von der Richtigkeit solcher Regeln gilt: Alles was mit autoritären Druckmitteln erzwungen wird, wird zur Keimzelle des Terrors. Damit haben wir in Deutschland unsere Erfahrungen gemacht. Deutsch sein heißt: nicht nach links oder rechts sehen, Voraussetzungen und Auswirkungen nicht bedenken, auf niemanden Rücksicht nehmen, am wenigsten auf sich selbst, nichts denken, nichts fühlen, allein bleiben mit sich und der Sache, abgeschnitten von allem, was anders ist – »und willst du nicht mein Bruder sein, so schlag ich dir den Schädel ein«. Nur der Blick in die Kommunikationskulturen anderer Länder, in Europa vor allem der ganz unterschiedlichen Ansätze der Engländer und Franzosen zeigt uns, was wir auf diesem Gebiet nachzuholen haben.

Offensichtlich leidet die Schule unter dem völlig unerfüllbaren Anspruch, jeden Schüler einschließlich aller Immigranten auf ein abs-

trakt definiertes Bildungsniveau zu heben, das sich zudem in kürzester Zeit immer wieder ändert. *Thilo Sarrazin* und viele andere fragen sich, welchen gesellschaftlichen Beitrag man von den Kindern illiterater Gemüsehändler und Drogenkuriere erwarten kann. Das ist die falsche Frage, denn diesen jungen Leuten hilft zum Überleben kein Schulwissen, sondern nur ihre Erfahrung und die Fähigkeit, die Machtverhältnisse in ihrer eigenen Welt richtig zu interpretieren. Dass sie nicht in die von uns definierte Welt von Faust und Gretchen passen, ist kein Problem der Schule.

Die Schule sollte Inhalte nur lehren, um ein Verständnis dafür zu schaffen, wie komplex die Welt ist, die uns umgibt und uns die Fähigkeiten zu vermitteln, entsprechend unserer Begabungen damit umzugehen. Erst wenn es auf die konkrete Berufsausbildung zugeht, muss man sich mit den Inhalten eines Berufes beschäftigen, die man mindestens beherrschen muss, um keinen Schaden anzurichten und sein Geld damit zu verdienen.

Wir brauchen in allen Fächern eine Theorie und eine Praxis und in vielen auch eine Theorie der Praxis. Allein der Luxus des Denkens wird uns nicht befähigen, unsere Welt täglich einigermaßen in Ordnung zu halten, aber ohne ihn können wir auch keine geeignete Praxis entwickeln. Manche Hochbegabte glauben, mit praktischen Erfahrungen ihre Zeit zu verschwenden. Wissenschaftliches Denken besteht aber keinesfalls nur aus abstrakten Verfahren und Inhalten, sein wesentlicher Kern sind *ethische* Regeln, die es etwa verbieten, seine

Forschungsergebnisse zu fälschen, oder den Auswirkungen seiner Forschung gleichgültig gegenüberzustehen ( also die politischen Implikationen des Denkens für nichts zu erachten).

Nur die Einheit von Forschung und Lehre an einem Ort, repräsentiert durch die gleichen Personen, die bereit sind, die Last des Vorbildes auf sich zu nehmen, kann das gewährleisten. Warum sollte ein Arzt, der später Psychotherapeut werden will, vorher Leichen zerlegen? Wer den Körper in seinem letzten völlig entstellten Stadium, von anderen schon zerfetzt und benutzt, vor sich sieht, wird anschaulich lernen, dass es jedenfalls dort, wo er bisher gesucht hat, keine Seele gibt. So wird er sie mit nie erlahmendem Interesse unter den Leuten auf dem Marktplatz suchen.

Berlin 12.07.2011