

Humanismus und Rechtsbildung - vom Einmaleins zur Allgemeinen Hochschulreife

Christoph Becker

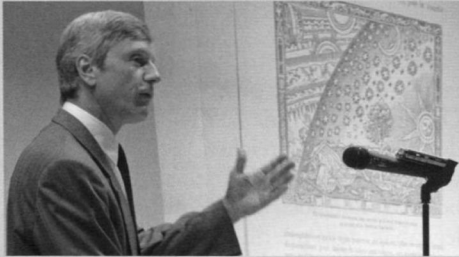
Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Becker, Christoph. 2015. "Humanismus und Rechtsbildung - vom Einmaleins zur Allgemeinen Hochschulreife." *Annalen: Nachrichtenblatt der Societas Annensis e.V.* 62: 8–33.



Humanismus und Rechtsbildung – Vom Einmaleins zur Allgemeinen Hochschulreife

Vortrag von Prof. Dr. Christoph Becker (Juristische Fakultät der Universität Augsburg) vor der Societas Annensis am 29. Juni 2014



Prof. Dr. Christoph Becker

■ **1. Zwei humanistische Gymnasien**
 Leider hatte ich selbst nicht das Vergnügen, Absolvent dieser humanistischen Anstalt, des Gymnasiums bei Sankt Anna, zu sein. Aber einer meiner Söhne ist hier zum Abitur geführt worden, nachdem die Familie den berufsbedingten Fortzug des Vaters nach Augsburg aus dem Rheinland nachvollzogen hatte. Ich bin selbst allerdings ebenfalls Absolvent einer humanistischen Einrichtung, nämlich des Quirinus-Gymnasiums in Neuss, das zumindest einer Dame heute hier im Hause, Frau Gerckens, zwar nicht aus eigener Anschauung, aber aus der Anschauung ihrer Neusser männlichen Verwandtschaft, bekannt sein dürfte. Es handelt sich um ein Gymnasium, das von den Jesuiten im Jahre 1616 gegründet worden war und eine mittelalterliche Lateinschule fortführte. Insoweit bin ich also eng vertraut mit dem Anliegen einer humanistischen Schule. Ich habe es auch nicht versäumt,

heute aus dem Bücherregal zwei meiner Schulbücher mitzubringen. Wenn man zur Schule geht, darf man ja seine Schulbücher nicht vergessen. Eines davon ist ein Oberstufenband für Geschichte, aus der Reihe „Zeiten und Menschen“, in Paderborn verlegt – dort, wo also zur Stunde Herr Schwert-schlager auf einer Konferenz versucht, Marketing für die Schule zu betreiben.

2. Ein angeblicher Holzschnitt des 16. Jahrhunderts in einem Schulbuch des 20. Jahrhunderts

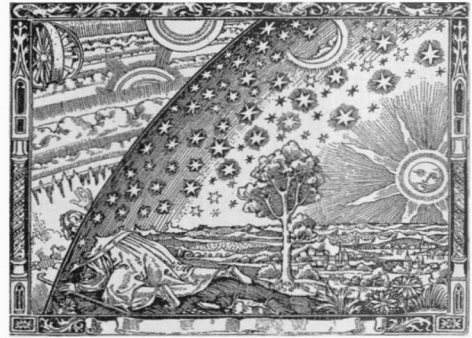


Abbildung 1: Wiedergabe des angeblichen Holzschnitts vom Jahre 1530 auf dem vorderen Vorsatz des Buches W:GRÜTTER/R. H. TENBROCK, *Zeiten und Menschen*, Ausgabe G, Band 1: *Der geschichtliche Weg unserer Welt bis 1776*, 2. Auflage, Paderborn (Schöningh/Schroedel), 1977.

In diesem Band findet sich ein Vorsatzblatt mit einer Darstellung, die Ihnen möglicherweise geläufig ist (Abbildung 1): Ein – angeblicher, muß man heute sagen – Holzschnitt aus dem frühen sechzehnten Jahrhundert. In diesem Band ist er sogar datiert, auf das Jahr 1530. Allerdings ist bisher die Quelle nicht gefunden worden. Was man weiß – das ist die Vorlage für den Paderborner Geschichtsband gewesen – ist, daß der Holzschnitt einmal in einem populärwissenschaftlichen Buch wiedergegeben worden

ist, das ein gewisser Camille Flammarion über die Atmosphäre verfaßte – ein naturkundliches Buch, das sich an ein breites Publikum wendet, erschienen im Jahre 1888 (Abbildung 2). Dieses naturkundliche Buch ist ausgestattet mit *trois cent sept figures insérées dans le texte*, mit einigen hundert Abbildungen, eingestreut in den Text. Eine dieser Abbildungen ist just jener Holzschnitt, der in dem Geschichtsbuch aus dem Verlag Schöningh und Schroedel in Paderborn zu finden ist. Wir sehen ihn jetzt hier, eingefügt in Darlegungen zur Lichtbrechung und zur blauen Farbe des Tageshimmels (Abbildung 3). Es ist vermutlich nur ein nachempfundenes Bild, das zur Illustration in die Darstellung der achtziger Jahre des neunzehnten Jahrhunderts hineingenommen, vielleicht sogar eigens dafür gefertigt wurde. Es drückt aber nach meinem Dafürhalten sehr treffend das aus, was das Anliegen von Humanismus ist.

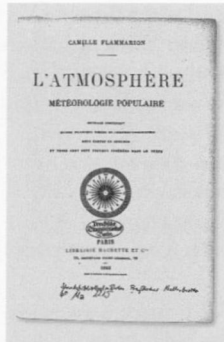


Abbildung 2: Titelblatt von CAMILLE FLAMMARION, *L'Atmosphère. Météorologie Populaire*, Paris (Hachette), 1888.



Abbildung 3: Seite 163 aus FLAMMARION, *L'Atmosphère*.

3. Sinnbild des Humanismus.

Was sehen wir in dieser Abbildung? Wir

sehen einen Menschen, auf allen Vieren sich vorwärts bewegend, am Ende der Welt. Er ist dort angekommen, wo Himmel und Erde sich berühren. So lautet auch die Bildunterschrift zu der Wiedergabe in dem Band des 19. Jahrhunderts: Ein mittelalterlicher Missionar berichtet, er habe den Punkt gefunden, wo Himmel und Erde sich berühren. In einem bildlich übertragenen Sinne kann man sagen: „Hier, am Ende der Welt, ist der Mensch soweit gekommen, daß der die Schranken des bisherigen Wissens, der bisherigen Weltanschauung zu durchbrechen imstande ist. Er hat sich aus der Bequemlichkeit der wohlgefühten Ordnung des Mittelalters freigemacht.“ Wir sehen im Hintergrund eine liebliche Landschaft, leicht gewellt. Wir sehen Wälder, angenehme Hügel, Täler, Wiesen, einen See. Es sind Siedlungen um den See herum dargestellt. Dort leben die Menschen seit Jahrhunderten in einer gewissen Beschaulichkeit. Wahrscheinlich leben sie auch in einer gewissen geistigen Enge. Das ist das, was im Nachhinein das Lebensgefühl der Renaissance und des Humanismus bei der Rückschau auf das Mittelalter ist. Aus dieser Enge ist der das Mittelalter hinter sich lassende Mensch sich zu befreien in der Lage. Er geht über die schon gemachten Entdeckungen noch hinaus; an den exotischen Pflanzen im rechten Vordergrund, Hinweis auf fremde Erdteile, ist er vorübergegangen. Das Vorankommen fällt dem Menschen nicht leicht, aber er wagt es. Auf allen Vieren tastet der Mensch sich in das Unbekannte voran. Er durchstößt den abgeschlossenen Kosmos, dringt erstaunt vor in neue Horizonte, in denen sich ungeahnte Zusammenhänge ergeben. Die Geste der erhobenen Hand zeigt dem Bildbetrachter, wie überwältigt der

Mensch von seiner Entdeckung ist. Deshalb bemerkt er nicht, daß er seine Geldbörse verloren hat und seine Reisebarschaft hinausgeglitten ist. Jenseits des vertrauten Firmaments, wo wir die Sterne, den Mond und die Sonne alltäglich leuchten und schimmern sehen, ergeben sich ganz andere Sphären, Räderwerke, Zusammenhänge, Erkenntnisse. Das ist der Lohn für das Wissensstreben, das der Mensch der Renaissance verfolgt.

4. Entdeckungen: Buchdruck mit beweglichen Lettern und Neue Welt.

Zwei Dinge sind ganz relevant für diesen enormen geistigen Schub: Da ist zum einen, ganz banal eigentlich, die Entdeckung der Buchdruckerkunst, nämlich der Buchdruckerkunst, die sich mit beweglichen Lettern beschäftigt, so daß mit einem verhältnismäßig geringen Aufwand Wissen enorm verbreitet werden kann. Das geschah nicht in Millionenaufgaben, wie das heute mitunter der Fall ist. Aber der Buchdruck erreicht sogleich ein Maß, daß Wissen aller Art viel rascher transportabel ist, viel rascher den Weg zu den Köpfen finden kann, als das in dem bisherigen mühseligen, handschriftlichen Verfahren der Fall gewesen ist oder in dem aufwendigen Buchdruckverfahren, das es schon etwas länger als seit dem Jahr 1450 gibt, bei dem die Druckvorlagen in Gestalt von Holzschnitten hergestellt werden. Dazu mußte eine große Platte genommen werden, es mußte ein Bild hineingeritzt werden, und mühsam mußte, Buchstabe für Buchstabe ebenfalls geschnitten, der Text hinzugefügt werden. Das ist in dem Augenblick überholt, wo ich den Setzkasten erfunden habe, der den Text rasch umbrechen kann. Dies beschleunigt die Produktion, senkt die Preise

und sorgt für eine Verbreitung des Wissens. Wenn Wissen sich einmal verbreiten kann, können auch viel mehr Menschen sich an Wissensaustausch und Produzieren neuen Wissens beteiligen. Es ist möglich, überallhin das, was die Menschheit schon weiß, zu befördern. Dies ist ein ganz entscheidender Gesichtspunkt. Ohne den Buchdruck gäbe es keinen Humanismus.

Und ein zweiter Gesichtspunkt ist, daß tatsächlich neue Welten entdeckt werden. Das ist die Entdeckung Amerikas. Dazu habe ich noch einen weiteren Geschichtsband mitgebracht, nämlich einen, der für die späte Unterstufe gedacht ist. Der ist wiederum mit einem Vorsatzblatt ausgestattet (Abbildung 4). Es handelt sich um eine damals ganz moderne Weltkarte, im Jahre 1507 von Johann Ruysch zusammengestellt. Wir gehen in ihr bereits von der Kugelform der Erde aus, sehen Europa in den bekannten Umrissen. Auch Afrika wird in relativ vertrauter Form gezeigt, ebenso der indische Subkontinent. Dann wird es zum rechten Bildrand hin etwas ungenau: im ferner Osten, wenn es nach Ostasien hineingeht. Ostasien setzt sich an der linken Bildhälfte fort, und am Ende erscheint Grönland als ein äußerster Zipfel Ostasiens. Die Landmasse, die man unten links bemerkt, ist nicht etwa Australien, das war damals, im Jahre 1507, noch gar nicht entdeckt. Die Landmasse, die man unten vorfindet, ist auch nicht die Antarktis. Sie war ebenfalls noch nicht bekannt. Die Landmasse, die man hier sieht, ist Amerika. Im Jahre 1507 ist dem Kartographen noch nicht ganz klar, wie eigentlich die Gestalt des amerikanischen Doppelkontinentes ist. Er verortet Amerika als eine relativ amorphe, fast rechteckige Masse im Süden der

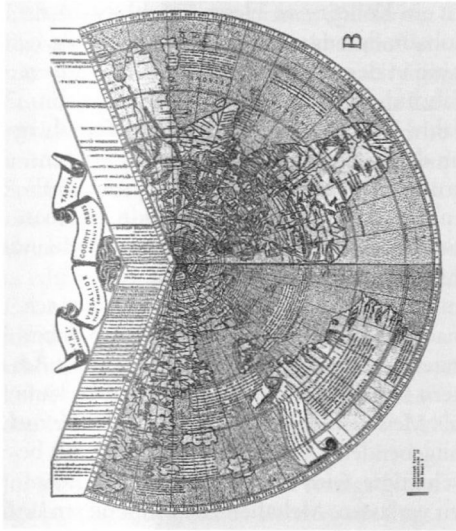


Abbildung 4: Wiedergabe einer von JOHANNES RUYSCHE im Jahre 1507 publizierten Weltkarte auf dem vorderen Vorsatz des Buches R. H. TENBROCK/E. GOERLITZ, *Zeiten und Menschen*, Ausgabe B, Band 2: *Die Zeit der abendländischen Christenheit (900–1648)*, Paderborn (Schöningh/Schroedel), 1966.

Erdkugel. Mittelamerika scheint sich im Westen dieser Landmasse noch anzudeuten. Nordamerika findet sich auf dieser Landkarte noch nicht. Und so erscheint Amerika als eine südliche Landschaft im großen Ozean, im atlantischen und zugleich pazifischen Ozean.

5. „Humanismus“.

Diese beiden Entdeckungen, Buchdruck mit beweglichen Lettern und die Neue Welt, formen ein neues Weltbild und regen den Menschen an, immer mehr wissen zu wollen. Vor allen Dingen tritt der Mensch, und das macht ja den Begriff „Humanismus“ überhaupt aus, sich selbst gegenüber als die treibende Kraft der Geschichte in Erscheinung. Humanismus heißt ja nichts anderes

als Aufbau einer auf den Menschen zielenden Erkenntnisausrichtung, einer Neugierde gegenüber dem Menschen selbst. Wir verlassen, im Nachhinein betrachtet, die Statik des mittelalterlichen Weltbildes, das in einem immer gleichen Jahreslauf und einem immer gleichen Lauf von Jahrhunderten keine größere Entwicklung kennt, und entdecken den Menschen als die treibende Kraft. Das weckt das historische Interesse. Unter dem statischen Weltbild hatte natürlich auch schon Geschichte stattgefunden. Diese und alle vorangehende Geschichte, insbesondere die römische und die griechische Antike, als von Menschen gestaltet nachzuerleben, das ist das Anliegen des Humanismus.

6. Konrad Peutinger (1465-1547).

Dadurch kommt eine große Sammelleidenenschaft zustande. Wenn wir an unseren Augsburger Stadtschreiber Konrad Peutinger denken – geboren ist er in der Mitte des fünfzehnten Jahrhunderts, hat in Oberitalien die Rechte studiert und kommt als akademisch gebildeter Mann hierher nach Augsburg zurück, wird Stadtschreiber –, dann wissen wir, daß er als Leiter der Augsburger Stadtverwaltung nicht lediglich ein Administrationsexperte und gewiefter Diplomat war. Vielmehr war Peutinger ein geistiges Zentrum. Er sammelte. Er sammelte die Hinterlassenschaften der Römer in steinerne Form und in Münzform. Er sammelte auch die alten Schriften, trug eine ungeheure Bibliothek zusammen. Er sammelte nicht nur antikes Gut, sondern er sammelte auch das Gut des Mittelalters bis hinauf zu seiner Zeit. Und er arbeitete mit diesen Dingen. Peutinger hat umfangreiche Korrespondenz gepflegt, Gutachten geschrieben,

vielseitig publiziert. Er hat sogar ein Buch über den Schwindel (*vertigo*) verfaßt. Damit ist nicht das juristische Phänomen des Betrugers gemeint, was ja bei einem Absolventen einer Rechtsschule in Oberitalien nahe-läge, sondern Peutingergeschreibt damit das medizinische Phänomen, die Kreislaufschwäche, weil er es bei seiner eigenen Ehefrau beobachtet hatte. Der Mensch der Renaissance verfolgt in einem humanistischen Sinne die vielfältigsten Interessen, interessiert sich für alles, ist universal gelehrt und weiß auch zu allem etwas beizutragen. Er mischt sich überall ein.

Peutingers Bibliothek wird zur Zeit rekonstruiert. Dies ist ein Projekt in der Staats- und Stadtbibliothek Augsburg, ein umfangreiches Vorhaben. Ein Bestand von etwa 10.000 Schriften in über 2.000 Bänden wird, nachdem viele von ihnen irgendwann in alle Welt verstreut worden sind, rekonstruiert. Ein Großteil des Bestandes ist glücklicherweise heute noch in der Staats- und Stadtbibliothek Augsburg zu finden. Von einer Nachbarinstitution des Gymnasiums bei Sankt Anna, vom Gymnasium bei Sankt Stephan, gibt es übrigens ein schönes Projekt. Man hat eine Zusammenstellung der römischen Inschriften, die Konrad Peutingergeschrieben im Jahre 1505 zum Druck befördert hatte, neu aufgelegt, dabei für Übersetzungen gesorgt und das Ganze auch noch editorisch begleitet. Der Band ist vor einigen Monaten erschienen.¹

7. Johann Spreng (1524-1601).

Etwas Ähnliches könnte man sich eigentlich auch für das Gymnasium bei Sankt Anna vorstellen, denn ich habe noch einen zweiten Augsburger Humanisten zu nennen. Es

ist ein Kollege von Herrn Jerschke namens Johann Spreng – ein Notar in Augsburg, tätig in der zweiten Hälfte des sechzehnten Jahrhunderts, im Jahre 1524 geboren, im Jahre 1601 gestorben. Er hat in Wittenberg an der Leukorea studiert, damals ein Zentrum einer frühaufklärerischen Geisteshaltung, die Hochschule schlechthin, die man besuchen wollte, wenn man in Deutschland humanistisch studieren mochte. Spreng machte dort seine Abschlüsse, kam danach nach Augsburg zurück, hat raffiniert geheiratet, hat eine Karriere gemacht, ist mit Ämtern betraut worden. Spreng ist uns bekannt als Meistersinger, also als Mitglied einer tonangebenden Gesellschaft, die sich damit beschäftigte, zum einen tatsächlich Gedichte zu verfassen, Melodien zu komponieren und sie sich wechselseitig vorzutragen. Zum anderen aber war es auch eine Vereinigung der politisch maßgeblichen Persönlichkeiten, das heißt von Repräsentanten der Familien in Augsburg.

Dieser Johann Spreng war aber nicht nur auf diese Weise politisch und gesellschaftlich aktiv, sondern er war auch Dozent; und zwar war er Lehrer am noch gar nicht so alten Gymnasium bei Sankt Anna. Sankt Anna kann heute auf eine knapp fünf-hundertjährige Geschichte zurückblicken, und in den Fünfzehnhundertfünfziger Jahren, also nachdem die Einrichtung gerade ungefähr eine Menschengeneration alt geworden war, war Johann Spreng Lehrer an dieser Einrichtung. Johann Spreng hat es dabei jedoch nicht bewenden lassen, sondern ist nach einer Lehrzeit hier am Gymnasium noch einmal zum Studium gegangen, diesmal nach Heidelberg. Er scheint dort ein Studium der Rechte abgewickelt zu haben.

¹ MATTHIAS FERBER / GERNOT MICHAEL MÜLLER (Herausgeber), *Ein Augsburger Humanist und seine römischen Inschriften. Konrad Peutingers Romanae Verustatis Fragmenta In Augusta Vindelicorum Et Eius Dioecesi*, Faksimile-Edition der Ausgabe von 1505 mit Übersetzung, epigraphischem Kommentar und kulturgeschichtlichen Essays, Lindenberg (Josef Fink), 2014.

Es läßt sich nach momentaner Quellenverfügbarkeit nicht nachweisen. Aber die Vermutung spricht sehr dafür; denn nach dieser Studienzeit läßt sich Johann Spreng als kaiserlicher Notar beim Reichskammergericht immatrikulieren. Die Vorbildung durch ein Studium der Rechte mußte man damals zwar dafür nicht nachweisen. Aber auf der Grundlage eines juristischen Studiums fiel es erheblich leichter, in einer obligatorischen Examination den erforderlichen Nachweis hinreichender juristischer Sachkunde zu erbringen als allein auf Grundlage einer Lehre als Gehilfe eines schon praktizierenden Notars.

Johann Spreng war nicht der einzige Notar der bevölkerungsreichen Reichsstadt Augsburg. Er war jedoch ein sehr gefragter Notar. Zahlreiche Familien, darunter sämtliche großen Handelshäuser, frequentierten ihn. Die von Johann Spreng notariell aufgenommenen Urkunden spiegeln die sozialen und die ökonomischen Verhältnisse Augsburgs. Für viele Angelegenheiten suchte man den Notar auf. Unter den Sprengschen Urkunden findet man Testamente, Vermögenszusammenstellungen, Vollmachten für die zahlreichen Niederlassungen der Handelshäuser, für Messen, für Zahlungsbeitreibungen und für Expeditionen rings um den Globus: Alles ist bei ihm aufgenommen worden, mit Ausnahme der Grundstücksgeschäfte. Die Grundstücksgeschäfte lagen in der Obhut der städtischen Gerichtsbarkeit, so wie wir heute noch eine gewisse Zweiteilung haben. Die Grundbücher werden in der Gegenwart von den Gerichten geführt, wenn auch die maßgeblichen Vorgänge heutzutage bei der Notarschaft aufzunehmen und erst von dort aus im Grundbuch

endgültig zu dokumentieren sind. Dieser Johann Spreng also, Notar in Augsburg, hat ein in seiner weitgehend geschlossenen Erhaltung europaweit einmaliges Archiv hinterlassen. Es befindet sich nun im Stadtarchiv Augsburg, das im Moment wegen der bis ins Jahr 2015 reichenden Umzugsaktionen nicht benutzbar ist.

Jene Urkunden, teils in deutscher Sprache, teils in lateinischer Sprache, die heute im Stadtarchiv aufbewahrt werden, lese ich gemeinsam mit meinen Studenten in den Seminaren. Es gibt auch Doktorarbeiten, die sich mit Teilaspekten daraus beschäftigen. Aber da ist noch sehr, sehr viel zu tun. Wer weiß, ob es nicht einmal eine spannende Aufgabe sein kann, solche Texte zu nehmen und sie vielleicht in einer Weise aufzubereiten, daß am Ende ein Buch steht, welches Zeugnis gibt von der geistigen Potenz eines früheren Mitglieds dieses Hauses, dieses Gymnasiums bei Sankt Anna, und von der Wißbegierde und Kreativität der heutigen Mitglieder der Schulgemeinschaft?

8. Entwicklung der Schulfächer.

Bei der Wissensvermehrung des Humanismus entstehen neue Fächer oder auch neue Herangehensweisen an bestehende Fächer. Beispielsweise wird die Medizin auf einmal zu einer Erfahrungswissenschaft, zu einer klinischen Wissenschaft, nachdem, das muß man sich einmal vorstellen, sie bis zum Ende des fünfzehnten Jahrhunderts in der Regel eine Buchwissenschaft ist. Man beschäftigte sich bis dahin mit den schriftlichen Äußerungen der Antike und des vorrückenden Mittelalters über den Körper des Menschen, seine Fähigkeiten und seine Gebrechen. Der neugierige Mensch der Renaissance aber

geht den Ursachen direkt auf die Spur. Es finden plötzlich Anatomien statt, und man beobachtet Krankheitsverläufe, wertet sie aus. So wird die Medizin zu einer modernen Wissenschaft in unserem Sinne. Es entstehen Differenzierungen von Fächern, die bis in die Gegenwart hineinreichen.

8.a) Die sieben freien Künste.

Wenn ich von der Fächerdifferenzierung spreche, dann muß ich mit Ihnen ein wenig erörtern, was denn überhaupt der Fächerkanon zu Beginn des Humanismus gewesen ist. Der Fächerkanon ist altüberliefert. Er stammt aus der Antike, ist beispielsweise in den wahrscheinlich fiktiven Lucilius-Briefen des jüngeren Seneca² beschrieben. Es sind die sogenannten sieben freien Künste, die septem artes liberales, die, wie Seneca sagt, einem freien Manne gut zu Gesicht stehenden Fertigkeiten.³ Sie sind in zwei Gruppen eingeteilt:

8.b) Erste Gruppe: Trivium.

Die eine ist die mehr sprachgebundene Gruppe mit „trivialer“ Natur. *Trivium* hat man im Mittelalter gesagt. „Trivial“ heißt jetzt nicht etwa banal oder simpel, sondern es ist eine Zählweise, abgeleitet vom Zahlwort *tres* (drei). Im heutigen Sprachgebrauch bedeutet „trivial“ deswegen soviel wie „simpel“ oder „nicht der Rede wert“, weil es sich im *trivium* um Fächer handelt, die schon den Aller kleinsten in den Grundzügen vermittelt werden. Von klein auf betreibt man sie, und ein Herangewachsener hat sie, zumindest in eben den in der Kindheit erworbenen Grundlagen, selbstverständlich zu beherrschen, ohne daß hier noch größere Erklärungen oder Belobigungen vonnöten sind.

² LUCIUS ANNAEUS SENECA DER JÜNGERE.
Geboren um 4 v. Chr., gestorben 65 n. Chr.

Es sind dies die Grammatik, die Dialektik und die Rhetorik. Die Grammatik: Sprachkunde – Kunde in der eigenen Sprache, der Muttersprache, aber auch Fremdsprachenkunde. Dialektik: Schulung logischen Denkens. Rhetorik: die Verknüpfung von beidem. Das sprachliche Beherrschen und das logische Beherrschen führen zu der Fähigkeit, eine überzeugende Rede mündlich oder schriftlich herzustellen. Das ist das Trivium.

8.c) Zweite Gruppe: Quadrivium.

Und das *Quadrivium*, wie es im Mittelalter genannt wird, enthält zwei Spielarten von Mathematik: Arithmetik und Geometrie. Dazu kommen die Astronomie und schließlich die Musik, die uns heute vormittag hier begleitet.

8.d) Überlieferung des Fächerkanons.

Dieses Fächerspektrum gilt auch in der Zeit des frühen und des vorrückenden Mittelalters. Wir finden es wieder an der Hofschule Karls des Großen und in vielen anderen Einrichtungen. Wir finden es in den klösterlichen Schulen wieder, die wir spätestens seit dem hohen Mittelalter nachweisen können.

8.e) Artes an Hohen Schulen.

Und wir finden es auch an höheren Bildungseinrichtungen wieder, die wir heute als Gymnasien betrachten, vielleicht auch schon als frühe Formen einer über das Gymnasium hinausreichenden Bildung. Dies sind gehobene Lateinschulen, Artistenschulen – Artisten jetzt nicht im Sinne derjenigen, die sich kunstvoll durch das Zirkusrund bewegen, sondern im Sinne derjenigen, die die artes, die Künste, studieren und vertiefen. Solche höheren Schulen, für die

man noch nicht die Bezeichnung Universität pflegte, gab es in Europa verstreut – nicht in allzu dichter Massierung, aber so, daß in jedem Land einige Einrichtungen gehobener Art zur Verfügung standen.

9. Die Rechtsschule von Bologna als Erfindung der Universität.

Eine von diesen Einrichtungen war die höhere Schule von Bologna. Deren Dozenten kamen in der zweiten Hälfte des elften Jahrhunderts auf den Gedanken, daß man vielleicht in einem größeren Umfang bei dem Sprach- und Logikunterricht auch Rechtstexte einsetzen könnte. Es war nämlich in Unteritalien, in einem kleinen restlichen Herrschaftsgebiet des byzantinischen Kaiserreichs, ein Text gefunden worden, der lange Zeit in Westeuropa nicht oder nur in Auszügen zugänglich war. Das war das große Gesetzgebungswerk Justinians, jenes oströmischen Kaisers aus der ersten Hälfte des sechsten Jahrhunderts.

9.a) Die Digesten Justinians.

Mit diesem Gesetzeswerk müssen wir uns nun etwas befassen und dazu einen kleinen Rückgriff auf das sechste Jahrhundert, also die späteste Antike, den Übergangsbereich zum frühen Mittelalter, machen. Ich habe Ihnen einige Auszüge aus dem Herzstück dieses Gesetzgebungswerks aus den Jahren 533 und 534 mitgebracht, nämlich aus den sogenannten Digesten. Digesten (*digesta*, Partizip von *digerere*) heißt nichts anderes, als daß etwas zerlegt, auseinandergesetzt, verarbeitet, geordnet worden ist. Die justinianischen Digesten sind eine Zusammenstellung, ein Handbuch von Auszügen aus der zu seiner Zeit noch verfügbaren älteren römischen rechtswissenschaftlichen Literatur.

Wie geht Justinian vor oder wie läßt er seine Gesetzgebungskommission dieses Handbuch, welches Gesetzeskraft hat, verfassen?

9.b) Begriffseinteilung als Grundlage des römischen Rechts.

Es heißt zunächst (Abbildung 5: Digesten 1.1.1. *principium* und 1.1.1.1): „Wenn wir uns mit Recht beschäftigen wollen, dann entdecken wir in einer etymologischen Be-

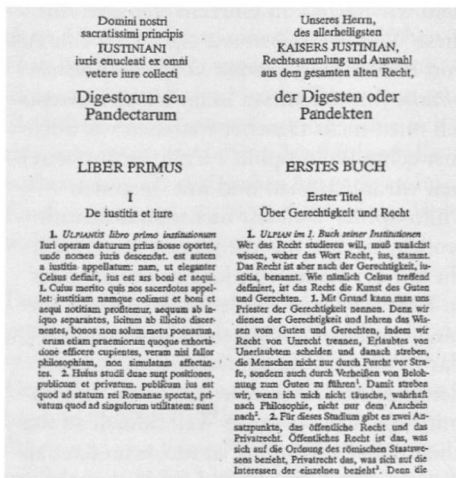


Abbildung 5: Die ersten Zeilen der justinianischen Digesten (Digesten 1.1.1.), aus: OKKO BEHREND/SOLF KNÜTEL/ BERTHOLD KUPISCH/HANS HERMANN SEILER [Herausgeber], *Corpus Iuris Civilis. Text und Übersetzung. II. Digesten 1–20*, Heidelberg (Müller), 1995, Seiten 91 f.

schreibung: Recht kommt ja von Gerechtigkeit.“ Das Wort *ius* (Recht) ist vom Wort *iustitia* (Gerechtigkeit) abgeleitet. Links sehen wir den lateinischen Originaltext, rechts sehen wir eine moderne Übersetzung, die seit den neunzehnhundertneunziger Jahren aufgelegt wird. Um das näher zu beschreiben, sagt Justinian hier durch einen älteren Autor, Ulpian, um das Jahr 200 nach Christus lebend, müssen wir uns klar machen,

3 Siehe LUCIUS ANNAEUS SENECA, *Ad Lucilium epistolae morales*, 88.2: *Quare liberalia studia dicta sint, vides: quia homine libero digna sunt. Du siehst, wieso sie „freie Studien“ genannt worden sind: weil sie eines freien Mannes würdig sind.* (Übersetzung des Vortragenden). Ausgabe der *Lucilii-Briefe*: MANFRED ROSENBACH [Herausgeber], *L. Annaeus Seneca, Philosophische Schriften. Lateinisch und deutsch. Viertes Band. An Lucilium. Briefe 70–124*, [125], Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), 1984.

daß wir unterscheiden, wenn wir Recht betreiben. Wir unterscheiden das Gute vom Schlechten. Als angehende Juristen lernen wir deshalb einzuteilen. Wir lernen, mit Begriffen umzugehen und diese Begriffe angemessen zuzuordnen. Und weil wir das tun, kann man uns, nämlich uns Juristen – Ulpian der alte Autor, der von Justinian aufgegriffen wird, bezieht den Leser in ein „wir“ ein – Priester der Gerechtigkeit nennen, indem wir Recht von Unrecht trennen. Auf diese Weise betreiben wir eigentlich eine Art von Philosophie; „*veram nisi fallor philosophiam, [...] affectantes*“, sagt Ulpian, „wenn ich mich nicht täusche, erstreben wir doch hier echte Philosophie“. Und warum betreiben wir mit Ulpian und mit Justinian Philosophie? Weil wir nichts anderes tun wollen, als das, was die jungen Studenten, die auf der Kadenschmiede in Byzanz oder in Beirut erzogen werden sollen, schon immer, von klein auf, getan haben, nämlich das Denken in Kategorien einzuüben; ordentlich die Dinge auseinander zu halten; mit Begriffen die ganze Welt faßlich zu machen. Die Philosophie ist nichts anderes als die Weisheitsliebe. Der Mensch versucht, die Weisheit in Worte zu fassen und damit die ganze Welt zu „begreifen“. Begriffe sind Versuche, in Worten die Welt handhabbar, beherrschbar zu machen.

9.c) Beispiele für Begriffseinteilungen des römischen Rechts.

In den justinianischen Digesten finden wir neben einer Vielzahl von Einzelfällen, die auf eine rechtliche Lösung warten und sie auch empfangen, immer zunächst begriffliche Einführungen. Es wird eingeteilt und auseinandergesetzt, in welches Phänomen denn nun der Blick des Lesers gelenkt wer-

den soll. Das können wir uns an einigen Beispielen verdeutlichen. Dazu schlagen wir ein Begleitbuch, eine Einführung auf, die Justinian für Studienanfänger schreiben ließ, damit sie leichter Zugang zu der großen Textsammlung Digesten gewannen. Dieses Begleitbuch sind die Institutionen Justinians. Der Titel *Institutiones* bedeutet nichts anderes als Einweisung, Anleitung.

In den justinianischen Institutionen gibt es zunächst eine Aussage über die Einteilung von Rechtsbegriffen auf einer ganz oberen Gliederungsebene (Abbildung 6: *Institutio-*

II' De iure naturali et gentium et civili	Zweiter Titel Ober Naturrecht, Völkergemeinrecht und Zivilrecht
[...]	
II. Omne autem ius, quo utimur, vel ad personas pertinet vel ad res vel ad actiones. ac prius de personis videamus. nam personam est ius noxae, si personae, quarum casus statutum est, ignoratur.	II. Alles Recht aber, das wir anwenden, bezieht sich auf Personen, auf Sachen oder auf Klagen. Und zuerst wollen wir die Personen betrachten. Denn man hat wenig vom Recht erfaßt, solange man nicht über die Personen unterrichtet ist, für die es geschaffen ist.

Abbildung 6: Oberste Begriffseinteilung in JUSTINIANS *Institutiones* I.2.12; aus: ROLF KNÜTEL/BERTHOLD KUPISCH/SEBASTIAN LOHSSE/THOMAS RÜFNER [Herausgeber], *Corpus Iuris Civilis. Die Institutionen. Text und Übersetzung*, 4. Auflage, Heidelberg (Müller), 2013, Seite 6

nes I.2.12): Hier wird nach dem Muster eines Autors Gaius, der im zweiten Jahrhundert nach Christi Geburt gelebt und äußerst beliebte Anfängerlehrbücher geschrieben hatte, gesagt: „Immer dann, wenn wir uns mit Recht beschäftigen, handelt es sich entweder um Personen oder um Sachen oder um Klagen.“ *Persona, res, actio. Persona – die Person; res – der Gegenstand; actio – die Klage, das heißt, der Anspruch, welcher aus einem bestimmten Verhalten entstanden ist, wird in ein Gerichtsverfahren hineingebracht.*⁵

Wenn wir uns mit einem Teilaspekt dessen beschäftigen wollen, nehmen wir uns die

⁴ Insbesondere ein Einführungswork, welches ebenfalls *Institutiones* hieß. Ausgabe: ULRICH MANTHE, Gaius, *Institutiones. Die Institutionen des Gaius*. Herausgegeben, übersetzt und kommentiert, 2. Auflage, Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), 2010.

erstgenannten Personen vor und schauen, daß diese im folgenden Titel zunächst differenziert werden (Abbildung 7: Institutiones

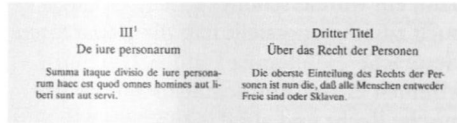


Abbildung 7: Erste Einteilung der Personen in den justinianischen Institutiones 1.3.principium.

1.3. principium). Da gibt es zum einen Freie und Sklaven. Sollten wir uns näher mit einer dieser Personengruppe beschäftigen, gehen wir ein Stückchen weiter und fragen uns, wie man denn nun Sklave wird (Abbildung 8: Institutiones 1.3.4) Entweder wird man es von Geburt an oder durch einen späteren Umstand. Und so geht es immer weiter. Es werden die verschiedenen Aspekte des menschlichen Daseins durchgespielt, und im Lauf der Zeit treten dann die eigentlichen Rechtsprobleme und Rechtsfälle hinzu.

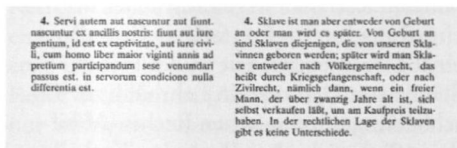


Abbildung 8: Sklavenstand von Geburt an oder durch ein späteres Ereignis nach JUSTINIANS Institutiones 1.3.4.

9.d) Denken an der Universität des Mittelalter und der frühen Neuzeit.

Dieses Denken in Kategorien, das auch den angehenden Juristen von klein auf vertraut ist, ist die Basis des mittelalterlichen Studiums der *artes liberales*, aus dem sich wegen der eindringlichen Beschäftigung mit dem justinianischen Gesetz ein Studium der Rechte entwickelt – beginnend in Bologna, dann nach und nach in ganz Europa. Die Hohen Schulen werden Universitäten, das

5 In den Institutiones des GAIUS finden sich diese Hauptbegriffe unter 1.8.

heißt Gesamtheiten, Verbände, *universitates* genannt, weil so viele junge Männer aus allen Himmelsrichtungen und damit aus vielerlei Landmannschaften zu ihnen strömen und mit den Lehrenden eine Gemeinschaft bilden. Die Studenten fühlen sich von der besonderen Tiefe der Textdurchdringung angezogen und merken alsbald, wie sehr sie von dieser Ausbildung in den verschiedensten später eingenommenen Funktionen Nutzen haben – in der kaiserlichen Administration, an einem fürstlichen Hof, im Kirchendienst, in der Verwaltung kleinerer Herrschaften (nicht selten sind es die Söhne der Adelsfamilien selbst, die sich mit dem Studium auf ihre Nachfolgerrolle vorbereiten), als städtischer Amtsträger, im Kaufmannsstand, als Notar oder in der Verwaltung von Ländereien.

Das an den mittelalterlichen Universitäten gepflegte Denken in Kategorien bleibt selbstverständlich Basis auch des humanistischen Unterrichts. Es wird nur, wie erwähnt, eine breitere fachliche Differenzierung herbeigeführt, und von dieser Wissensverdichtung profitiert auch das inzwischen längst herangewachsene Studienfach Rechtswissenschaft. Namentlich der Humanist und Jurist Andrea Alciato⁶, unter anderem in der heutigen Augsburger Partnerstadt Bourges tätig, prägte in der ersten Hälfte des sechzehnten Jahrhunderts einen juristischen Lehrstil, bei dem die Dozenten und Autoren sich nicht mehr nur im Binnenbereich der Rechtstexte aufhielten, sondern – teils bloß dekorativ, aber teils auch wirklich argumentativ – die weiteren Erkenntnisse, die die anderen Disziplinen über die Vergangenheit beisteuern konnten, miteinbezogen. Das heißt, es werden auf einmal Argumente aus der schönen

Literatur der Antike genommen. Es werden Argumente aus der Philosophie genommen, auch soweit sie sich nicht direkt mit juristischen Fragestellungen beschäftigte. Es werden Argumentationsmuster aus den verschiedensten Bereichen des Wissens hinzugezogen, um zu schlüssigen juristischen Argumentationen zu gelangen. Das ist ein neuer Stil, der wegen seiner in Bourges gewonnenen Intensität auch als gallischer Stil, als französischer Stil, bezeichnet wird, als der *mos gallicus*. Recht ist danach nur eine Materie unter den vielen, vielen, die insgesamt das Wissen des Menschen darstellen, das Wissen, das auf den neugierigen Forscher wartet.

9.e) Recht als allgemeines Bildungsgut. Das bedeutet auch eine Wechselseitigkeit der Befruchtung. So, wie andere Wissensgebiete in den Rechtsunterricht eindringen, so durchdringt seinerseits das Rechtswissen andere Unterrichte – und zwar über den höheren Artistenunterricht gemäß der in Bologna gefundenen Methode hinausgehend. Das ist ein Austausch, den es in Ansätzen schon in der Antike gegeben hat: Cicero⁷ schreibt im letzten vorchristlichen Jahrhundert, daß er schon als kleines Schulkind (öffentliche Schulen entstanden in Zelten am Marktplatz:⁸ Kinder wurden beim Gang der Eltern zum Markt gern in einem Spielzelt verwahrt, welches zur ersten Unterrichtsstätte wurde) die Zwölf Tafeln auswendig lernen mußte, also gewissermaßen das Grundgesetz der Römer aus der Mitte des fünften Jahrhunderts vor Christi Geburt, welches Cicero in einem erdachten Dialog über die Gesetze als allen vertrautes Beispiel für die vernunftgegründete Lebensordnung durch Gesetze anführt.⁹ Wenn wir in die

Zeit des Humanismus zurückkehren, dann beobachten wir, daß einer der Briefpartner von Konrad Peutinger,¹⁰ Erasmus von Rotterdam,¹¹ ein wunderschönes Latein-Übungsbuch zusammengestellt hat: die „Vertrauten Gespräche“, *Colloquia Familiaria*. Hierin wimmelt es von Anspielungen auf das Römische Recht und auf das Kirchenrecht. Erasmus bildet dort Rechtsfragen, er bildet Dialoge, *colloquia*, in denen die Dinge des Rechts behandelt werden.¹²

10. Juristische Begriffseinteilung nach Johannes Althusius.

Ich möchte nun den Blick von der Schulbildung wieder zum juristischen Studium wenden und einen weiteren Rechtsgelehrten aus dem Zeitalter des Humanismus erwähnen: Johann Althusius oder latinisiert Johannes Althusius.¹³ Der westfälisch-hessische Gelehrte und Stadtsyndikus von Emden Althusius setzt in der zweiten Hälfte des sechzehnten Jahrhunderts die Pflege juristischer Begriffseinteilung fort und verfaßt als Grundlage einer Dozententätigkeit an der Hohen Schule von Herborn ein Lehrbuch zur Erschließung des römischen Rechts (Abbildung 9). Er gibt dem Buch den Titel „Römische Rechtsgelehrtheit oder vielmehr Kunstfertigkeit römischen Rechts“. Wir bemerken die Betonung, welche auf der Kunst liegt, auf der *ars*, und ahnen bereits, daß uns hier keine konturlose Juristen-Kasuistik erwartet, sondern ein Höchstmaß rationaler Durchdringung des gewaltigen Haushalts von römischen Rechtssätzen in Anwendung der aus der Antike tradierten freien Künste. Unsere Ahnung bestärkt sich, wenn wir im Titelblatt außerdem den Hinweis wahrnehmen, daß Althusius seine Dar

6 ANDREAS ALCIATUS (ANDREA ALCIATO): geboren 1492 in Mailand, gestorben 1550 in Pavia.

7 MARCUS TULLIUS CICERO: geboren 106 v. Chr., gestorben (nach Proskription ermordet) 43 v. Chr.

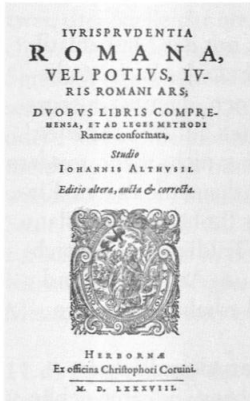
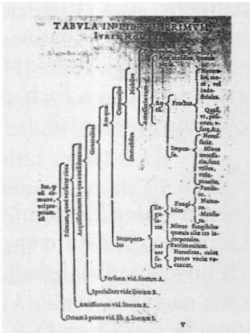


Abbildung 9: Titelblatt zur zweiten Auflage der juristischen Begriffsschemata von JOHANN ALTHAUSIUS: *Iurisprudentia Romana, Vel Potius, Iuris Romani Ars; Dvobus Libris Comprehensa, Et Ad Leges Methodi Rameae confirmata, Editio Altera, Herbornae 1588.*

stellung an der ramistischen Methode ausrichtet. Der französische Philosoph und Humanist Pierre de la Ramée¹⁴ Petrus Ramus galt seinen Zeitgenossen als didaktisches Vorbild für exakte gedankliche Zerlegung in perfekter Anwendung der klassischen Begriffs- und Aussagenlogik.

Althusius durchschreitet das gesamte Gesetzeswerk Justinians und schöpft aus ihm alle Rechtsbereiche gliedernde Begriffsschemata, ein vollständiges Kategorienmuster. Seine erste Übersicht zeigt, wer oder was von Recht betroffen ist (Abbildung 10). Ich will nur auf weniges hinweisen; auf sämtliche



Einzelheiten brauchen wir uns nicht einzulassen. Althusius geht von einer Zweigliedrigkeit des Rechts aus. Recht ist entweder gemeines Recht, *ius commune*, das römische Recht, welches durch

Abbildung 10: Die erste juristische Einteilung aus ALTHAUSIUS, *Iurisprudentia Romana: Tabvla In Librum Primum Iuris Romani*.

¹⁴ Siehe TITUS LIVIUS (geboren um 59 v. Chr.; gestorben um 17 n. Chr.), *Römische Geschichte. Buch I – III, Lateinisch und deutsch herausgegeben von HANS JÜRGEN HILLEN, München/Zürich (Artemis & Winkler), 1987, zugleich Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), 1987, 3.44.6, Seiten 416 (ibi namque in tabernaculis litterarum ludi erant), 417 (denn dort waren in Zelten die Grundschulen).*

ganz Europa gezogen ist, oder das eigene Recht, *vel proprium*, also das Recht, das an einem bestimmten Ort in einer bestimmten Region herrscht, das heißt Ortsrecht, Partikularrecht, beispielsweise ein Stadtrecht oder eine Landesordnung. Althusius fragt sich: „Welche Aspekte kann ich an das Thema Recht herantragen?“ So ergeben sich die Fragen: „Wie wird etwas erworben?“ oder: „Wie wird etwas verloren?“ und: „Worum geht es dann möglicherweise?“ Das Begriffsschema zeigt es uns. Es veranschaulicht die Reichweite vor Recht. Dann kann es um Gegenstände (*res*) gehen, aber auch um Personen (*personae*; dazu wird der Leser auf das nachfolgende Schema verwiesen). Bei den Gegenständen (*res*) mag es so sein, daß einige körperhafter Natur (*corporales*) sind, und andere sind unkörperhafter Natur (*incorporales*). Sodann gibt es immobile und mobile Gegenstände. Und so kann ich immer weiter aufgliedern, wobei manche Gliederungen auf mehrfachen Ebenen wiederkehren könnten. Denn manche Aufteilungen sind an einer bestimmten Stelle nur exemplarisch notiert und finden unausgedrückt andernorts ebenso statt. Alle Untereinteilungen und Unter-Untereinteilungen überall aufzuzeigen, hätte die bildliche Darstellung unüberschaubar anschwellen lassen. Althusius schrieb in ein Schaubild jede Einteilung immer nur je einmal ein. So sagt er beispielsweise bei den unkörperlichen Gegenständen (*res incorporales*): „Manche Gegenstände sind vertretbar (*fungibiles*), sie sind austauschbar, weil sie sich nur nach ihrem Maß (*mensura*) oder nach der Anzahl (*numero*) oder nach ihrem Gewicht (*pondere*) bestimmen.“ Das steht zwar bei den unkörperlichen Gegenständen. Der größere Anwendungsbereich ist aber bei den

körperhaften Gegenständen, wo die Auffächerung gar nicht sichtbar gemacht ist. Körperhafte Gegenstände werden sehr häufig gewogen, gemessen, gezählt. Insbesondere geschieht das mit gängigem Handelsgut. Das ist dann eine vertretbare Sache. Wenn da drei Sack Getreide von der gleichen Sorte stehen, ist eigentlich egal, aus welchem Sack ich vom Bauern oder Händler auf dem Markt in meine Tasche, in meinen Korb hineingeschafft bekomme. Wenn ich sage: „Ich hätte gern meinen Korb voll Getreide!“, kann es aus dem ersten oder dem zweiten oder dem dritten Sack herausgenommen sein, das spielt keine Rolle.

Wir lesen also in dem Buch Seiten über Seiten nur von solchen Begriffseinteilungen. Damit wird eine Präzision erreicht, ein Überblick über das gesamte Wissen und Sein des Menschen, der dann in fachliche Spezialfragen führt. Das hier beispielhaft vorgestellte Lehrbuch des Althusius mit seiner gedanklichen Ordnung erfuhr über Jahrzehnte zahlreiche Neuauflagen. Das bedeutete eine Verbreitung von Wissen (hier: Rechtswissen) und gleicher Vorgehensweise im Umgang mit Wissen, wie es vorher, als man die breiten Austauschmöglichkeiten durch den Buchdruck noch nicht hatte, undenkbar gewesen war.

11. Fächerkanon heute?

Wir könnten uns fragen: „Was ist von diesem Antrieb, der im Humanismus steckt, denn heute noch übrig geblieben?“ „Alles“, möchte man eigentlich sagen. Die Fächerkultur, die wir heute in der Schule pflegen, ist noch immer die Fächerkultur der sieben freien Künste. Wir haben die Gesamtzahl etwas erhöht. Wir erkennen jedoch in jedem Fach immer noch ein Ursprungsfach.

11.a) Mathematik.

Am einfachsten ist es mit der Mathematik. Wenn wir auf der Schule das Fach Mathematik lehren oder lernen, dann ist es sogar von zwei Komponenten auf eine reduziert. Wir trennen die Fächer nicht mehr, sondern nehmen das Fach Mathematik als eine Einheit. Innerhalb dieser Einheit werden dann freilich verschiedene Teildisziplinen durchgeführt, und so sind uns Arithmetik und Geometrie sehr wohl erhalten geblieben.

11.b) Musik und Naturkundliches.

Das Fach Musik ist ebenso erhalten geblieben, vielleicht etwas stärker aufgegliedert, zum Beispiel in die Musiktheorie einerseits und die praktische musikalische Tätigkeit andererseits, wie sie heute schon zu hören gewesen ist. Das Fach Astronomie hat sich gewaltig differenziert. Astronomie ist ja nichts anderes als Naturkunde. Wir haben einen ganzen Kranz an Fächern, die verschiedene Aspekte der Natur darstellen: Da ist die Geographie, bei wir an der Schule je nach Schwerpunktsetzung auch ein wenig Astronomie mitnehmen (und unzählige landeskundliche Fragen historischer, politischer, sozialer, wirtschaftlicher und vieler weiterer Art). Wir zählen Biologie, Chemie und Physik auf und gelangen hin zu dem mehr schon ingenieurhaft angelegten Fach Natur und Technik sowie zur Informatik.

11.c) „Triviales“.

Oder was ist mit unseren trivialen Fächern? Die Sprachkunde hat sich ebenfalls differenziert und ist doch noch unverkennbar erhalten. Natürlich bilden wir nach wie vor Kenntnis der Muttersprache (im Deutschunterricht, an einigen Orten auch im Türkischunterricht) und Kenntnis von ein,

9 CICERO, *De legibus*, 2.8, 2.9, 2.59. Ausgabe in: M. TULLIUS CICERO, *De Legibus. Paradoxa Stoicorum. Über die Gesetze. Stoische Paradoxien. Lateinisch und deutsch. Herausgegeben, übersetzt und erläutert von Rainer Nickel*, 3. Auflage, München/Zürich (Artemis & Winkler), 2004. Seiten 6 ff.

mehr im Stil der späten Sechziger Jahre und dann anschließend meiner Gymnasialzeit der Siebziger Jahre, sondern in dem heutigen Stil. Nach wie vor, ich hatte es eben schon gesagt, gilt ja der Fächerkanon. Aber was bleibt da bei den jungen Menschen hängen? Als Antwort möchte ich mir erlauben, ohne daß Sie mich jetzt als einen Kulturpessimisten mißverstehen mögen, doch eine gewisse Sorge zu äußern:

Wenn die jungen Menschen zu mir an die Universität kommen, haben sie ja alle schon etliche Prüfungen hinter sich gebracht. Sie sind ge- und beschult worden, und möglicherweise haben sie dabei gelernt, daß und wie man Belastungen aus dem Weg zu gehen versucht, daß man manchmal Belastungen vermeiden kann und doch zu einem Ergebnis gelangt. Die Neuankömmlinge verfügen über eine neue Form der Belastungsresistenz: Sie vermögen der Versuchung zu widerstehen, eine Belastung zu schultern. Planen, Vorbereiten und bedachtes Vorgehen sind anstrengend und lästig. Mir fällt auf, daß die Fähigkeit, in geordneten Bahnen, zusammenhängend zu denken, sich in einer Abwärtsbewegung befindet. Das Vermögen, logisch lückenlos eine Gedankenfolge, und sei es nur eine ganz simple Vorgangsbeschreibung, herzustellen, nimmt ab. Die Ausdrucksfähigkeit der jungen Erwachsenen bis hin zu den Spitzenabsolventen sinkt stetig, obwohl ihnen zu ihrer Übung eine weltgeschichtlich einmalige, täglich wachsende Fülle von gelungenen Texten in einer ebenso seit Menschengedenken unerreicht leichten Zugänglichkeit zur Verfügung steht.

13 JOHANNES ALTHUSIUS: geboren 1557 in Diedenshausen; ab 1586 (im Jahr der Erstauflage der hier zitierten Schrift) erster Dozent für Recht am Gymnasium von Herborn; ab 1604 Syndikus der Stadt Emden; gestorben 1638 in Emden.

13. Folgerichtiges Denken und Reden.

Ich darf Ihnen einige Beispiele liefern, die meines Erachtens sehr kennzeichnend sind für die Denk- und Schreibweise unserer jungen Schulabgänger und Universitätsbesucher. Die Beispiele entstammen meiner zahlreichen Lektüre von Aufsichtsarbeiten, Hausarbeiten, Seminarreferaten, Bachelorarbeiten, Magisterarbeiten und Dissertationen. Ich referiere sie nicht genau ihrem Inhalte nach, weil das zuviel der juristischen Vorerläuterung bedürfte (ich habe die originalen Wortlaute auch gar nicht festgehalten). Vielmehr habe ich den Originalen die Satzstrukturen entnommen und diese mit allgemeinverständlichen Inhalten aufgefüllt.

13.a) Erstes Textbeispiel.

Es könnte demnach jemand in einem Satz 1 Folgendes berichten: „Auf dem Dach ist ein Ziegel lose.“ Satz 2 lautet dann typischerweise: „Somit droht daher Lebensgefahr.“ Das holpert, das merken Sie. Man ahnt, was gemeint ist. Aber man ist als Empfänger der Nachricht verunsichert. Hier sind zwei Konjunktionen angebracht, „somit“ und „daher“. Zwei Konjunktionen brauche ich, wenn ich zwei Gedanken anschließe. Es ist aber nur ein Gedanke angeschlossen worden, nämlich: „Es droht Lebensgefahr“. Offenbar ist ein Gedanke nicht mit zum Ausdruck gebracht worden, der aber vom Verfasser dieses Kurztexes mitgedacht worden war. Wahrscheinlich steht das Haus an einem Gehweg, über den Gehweg gehen Passanten, und der Dachziegel ist gerade an einer Seite locker, die dem Gehweg zugewandt ist; und ein lockerer Dachziegel könnte ja auch abstürzen; wenn er dann einen Passanten am Kopf trifft, ist das wirklich lebensbedrohlich. Wenn ich also auf

14 PETRUS RAMUS: geboren 1515 in Cuts, gestorben (ermordet in der Bartholomäusnacht) 1572 in Paris.

den Satz 1: „Der Dachziegel ist locker.“ den Satz 2 bilde und darin die weiteren Umstände dieses Dachziegels erzähle, dann kann ich nach diesem Satz 2 sagen: „Somit besteht ein Zustand, der Lebensgefahr bedeutet.“ Das ist dann der dritte und letzte Satz. Ich mache nach dem ersten Satz eine erste Anknüpfung (ich hatte in dem ersten Satz gesagt: „Der Dachziegel ist locker.“). Die erste Anknüpfung führt in den zweiten Satz, in dem ich zusammengefaßt etwa sage: „Somit könnte er ja auf einen Passanten abstürzen.“ Dann mache ich eine zweite Anknüpfung. Sie führt in den dritten Satz: „Daher besteht Lebensgefahr.“ Jetzt stimmen diese beiden Konjunktionen, weil ich dieses Mittlere, das Bindeglied ausgeführt habe. Das fehlt aber häufig bei meinen Studenten.

13.b) Zweites Textbeispiel.

Oder was würden Sie von folgendem Satz halten: „Obwohl ich morgens nicht gefrühstückt hatte, empfand ich mittags trotzdem keinen Appetit.“? Wieder eine Doppelanknüpfung. Es kann sein, daß eine Konjunktion einfach zuviel ist. In dem Falle müßte es richtig heißen: „Ich hatte morgens nicht gefrühstückt, ging dann meinen gewöhnlichen Tagesgeschäften nach und war trotzdem mittags immer noch nicht hungrig.“ Das Ungewöhnliche ist dann, deswegen ist es ja berichtenswert, daß ich bis zum Mittag keinen Hunger verspürt habe. Vielleicht ist aber etwas anderes gemeint, vielleicht fehlt wieder ein Argument, so wie das bei dem Dachziegelfall gewesen ist. Ich müßte vielleicht sagen: „Ich hatte morgens nicht gefrühstückt. Trotzdem erbrachte ich eine Spitzenleistung in der Schule.“ Und dann füge ich beiläufig an: „Dennoch hatte ich

mittags keinen Appetit.“ Das Wesentliche ist dann, daß ich ohne geeignete Nahrungsgrundlage eine Spitzenleistung erbracht habe, vielleicht eine Leistung, die besser war, als an allen anderen Tagen, als ich gut gefrühstückt hatte. Und nebenbei fiel mir auf, daß ich, weil ich so in der Euphorie des Erfolges war, mittags immer noch nicht essen mochte, nicht einmal zur Belohnung für die Spitzenleistung. Das „Mittags-immer-noch-nicht-essen-Mögen“ ist dann nicht die wesentliche Aussage dieses Berichts, sondern das ist nur ein untergeordneter Aspekt. Das Wesentliche ist, daß ich diese Spitzenleistung unter ungünstigen Umständen erbracht habe. Aber was davon ist gemeint, wenn der Erzähler kein Mittelstück liefert? Ist der Schwerpunkt der Erzählung, wenn ich nur zwei Sätze berichte, jedoch zwei Konjunktionen verwende – „Obwohl ich morgens nicht frühstückte, verspürte ich mittags trotzdem immer noch keinen Appetit“ –, ist das Wesentliche im tatsächlich geäußerten Schlußsatz, nämlich: daß ich keinen Appetit hatte? Oder ist das Wesentliche ein Verschwiegenes, vielleicht: daß ich eine Spitzenleistung erbracht hatte, was aber der Leser nicht wissen kann, weil es ihm ja nicht mitgeteilt wird.

13.c) Drittes bis fünftes Textbeispiel.

Ein weiteres Beispiel gebe ich mit dem Satz: „Ich hatte viel zu tun, was mich deshalb sehr anstrengte.“ Warum setzt der Verfasser zu dem bereits die beiden Satzteile verknüpfenden Relativpronomen „was“ die Konjunktion „deshalb“? Fehlt vielleicht ein Argument, etwa: „Meine Kräfte waren damals geschwächt.“? Dann lautet die Botschaft, daß der Verfasser wegen seiner ungünstigen Verfassung mit der gewöhnlich gut zu be-

15 ADAM SMITHE: geboren 1723 (Taufe in Kirkcaldy), gestorben 1790 in Edinburgh.

16 Namens HANS-ULRICH JERSCHKE.

wältigenden Last Schwierigkeiten hatte. Der Erzähler beklagt sein eigenes Befinden. Oder ist die Konjunktion „deshalb“ überflüssig? Dann lautet die Botschaft, daß die Arbeitslast an sich übermäßig, das heißt auch unter guten Bedingungen zu hoch war. Der Erzähler beklagt in diesem Falle Mangel an Rücksichtnahme, Verständnis und Organisationsvermögen auf seiten des Arbeitgebers.

Von ähnlicher Qualität ist der Satz: „Nachdem er seine Schuhe zugebunden hatte, ging er daraufhin aus dem Haus.“ Ist die zweite temporale Konjunktion überflüssig, oder fehlt zwischen beiden Satzgliedern die Schilderung einer Begebenheit (zum Beispiel das Anlegen auch eines Mantels)? Gestatten Sie mir schließlich noch das Beispiel: „Obwohl es mich ärgerte, tat ich dennoch so, als rühre es mich nicht.“ Sie urteilen vermutlich ohne weiteres, daß von den beiden Konjunktionen „obwohl“ und „dennoch“ eine überflüssig ist. Oder Sie malen sich einen wichtigen Umstand aus, den ich vorzutragen vergaß und nun auch nicht mehr nachtrage. Sie mögen sich dabei über die Undeutlichkeit meines Ausdrucks ärgern; trotzdem gelingt es Ihnen in Ihrer Geduld offensichtlich, so zu tun, als rühre es Sie nicht.

13.d) Sechstes Textbeispiel.

Das letzte Beispiel für die Darstellungsweise meiner Hochschulzöglinge stellen Sie sich bitte so vor, daß ein Tätigkeitsbericht vorgelegt wird: „An dem besagten Vormittag machte August einige Besorgungen. Er ging aufs Amt, um sich über die Rücksichtslosigkeit seiner Nachbarn zu beschweren. Dann beschaffte er in der Buchhandlung Aliteratus den hilfreichen Ratgeber „Nachbarn!

Was nun?“ Und nachdem August beim Wertach-Bäck drei Brezen erstanden hatte, wovon er eine sogleich verzehrte, gab er noch dem Schuster seine Schuhe zum Besohlen. Den Nachmittag verbrachte August mit Einkäufen.“ Das klingt beim ersten Hören ganz ordentlich. Trotzdem bin ich mit der Schilderung nicht zufrieden. Mir ist nämlich nicht klar, was der Verfasser ausdrücken möchte, wenn er für den Vormittag „Besorgungen“ und für den Nachmittag „Einkäufe“ nennt, aber bei den vormittäglichen Besorgungen schon zwei Einkäufe (Buch und Brot) verzeichnet. Will der Verfasser „Besorgungen“ als Oberbegriff und „Einkäufe“ als Unterbegriff (als Teilmenge von Besorgungen) verwenden, und hat er dabei ein ganz bestimmtes Verständnis von „Einkäufen“ (größere Vorräte anlegen oder auffüllen?), welches den Kauf eines Ratgebers und einer kleinen Menge Brotes ausschließt? Oder geht es dem Verfasser allein um die Trennung der beiden Tageshälften, und die Verwendung des Begriffs „Einkäufe“ ist bloß stilbedingte Abwechslung im Ausdruck, sollte es also „weitere Besorgungen“ heißen und dürfte statt dessen „weitere Einkäufe“ gesagt werden, nachdem unter den morgendlichen Besorgungen schon zwei Kaufgeschäfte getätigt wurden? Oder hat der Verfasser gar nicht bemerkt, daß man „Einkäufe“ als Unterfall von „Besorgungen“ auffassen kann? Oder kennt er zwar dieses Verhältnis der beiden Begriffe zueinander, übersieht aber, daß er für den Vormittag bereits zwei Geschäfte aufzählt, die man (wenn das Begriffsverständnis nicht auf große Mengen eingeengt sein sollte) als „Einkäufe“ einzuordnen hat? Als Leser bin ich beunruhigt. Ich weiß nicht, ob ich nicht, wenn der Verfasser die nachmittäglichen „Einkäufe“

17 WALTER OEHMICHEN; geboren 1901 in Magdeburg, gestorben 1977 in Augsburg

18 Während des Vortrages fiel Niederschlag.

im einzelnen noch darstellte, eine Begriffsverwirrung erlitt, weil der Verfasser vielleicht für den Nachmittag neben einem Besuch des Supermarktes und des Baumarktes auch noch den Besuch einer Arztpraxis aufzählen würde. Mit anderen Worten: Was der Student mir auftrifft, ist bei wohlwollender Deutung vielleicht gerade eben noch vertretbar. Aber mein Prüferinstinkt sagt mir, daß der Prüfling in Wahrheit nichts versteht.

13.e) Verlässlichkeit und Genauigkeit von Aussagen.

Erdrückend häufige Erfahrung gebietet mir auch außerhalb von Prüfungsschriften, jedweder schriftlichen oder mündlichen Auskunft von Studierenden zu mißtrauen, weil sie auch in einfachen Zusammenhängen gegenüber einem bislang nicht Eingeweihten nicht konsistent zu sprechen oder zu schreiben vermögen. Man muß sich stets durch beharrliches, investigatives Nachfragen rückversichern, ob man die Auskunft richtig versteht und ob sie vollständig ist. Denn man macht bei derartiger Kontrolle allzuoft ganz grundlegend abweichende Entdeckungen. Ich erfahre regelmäßig, daß nach Zeit, Ort, Person und Gegenstand sowie Anlaß, Intention und Ausführungsweise etwas ganz anderes, nicht selten genau Entgegengesetztes geschah oder zu tun übrig geblieben ist, daß auch die referierten bisherigen Bemühungen dem ersten Anschein zuwider weitgehend verfehlt sind und sogar weitere Verschwendung von Zeit und Kraft veranlassen müßten sowie die ernsthafte Verstörung ihrerseits schon in die Irre geführter Außenstehender.

In den Schriftstücken meiner Studenten (es

seien Prüfungsschriften oder anderes) wimmelt es nur so von Tautologien und Redundanzen. Es fällt den jungen Menschen ungeheuer schwer, verschiedene Gedankenebenen auseinander zu halten, vom Allgemeinen zum Besonderen und vom Besonderen vielleicht zu einem noch stärker Besonderen fortzuschreiten, dann wieder zurück auf die mittlere Ebene zu gehen, eventuell nochmals auf eine tiefere Ebene, dann wieder auf die mittlere und schließlich zurück auf die oberste Ebene. Man weiß in den studentischen Darstellungen nicht, auf welcher Ebene schließlich ein Ausstieg genommen wird. Es werden Zeiten, Orte und Personen, Gesamtheiten und ihre Teile, Handlungen und Begleitumstände durcheinander geworfen. Im besten Falle geschieht dies noch nicht im Kopf des Sprechers oder des Schreibers. Aber es geschieht unweigerlich zumindest im Kopf des Hörers oder Lesers, der nicht hinreichend klar unterrichtet wird. Der Sprecher oder Schreiber denkt sich nicht in den Rezipienten hinein. Er ist es auch gar nicht gewohnt, daß der Rezipient dies von ihm erwartet. Die tägliche Erfahrung ist schließlich doch nur diejenige, daß ein jeder in seiner eigenen Gedankenwelt verharrt. Jeder begnügt sich damit, daß die eigene Anschauung subjektiv komplett ist, und vertraut darauf, daß es dem anderen schon gelingen werde, sich aus dem lieblos Verbalisierten eine hinreichende eigene Anschauung zu zimmern. Ganz zu schweigen zwingt ich mich heute übrigens von schweren Unsicherheiten und Mißgriffen in Wortwahl, Satzbau und Stil.

14. Bequemlichkeit.

Ich führe die Darstellungsschwächen ausdrücklich nicht auf ein Versagen der Schule

zurück. Vielmehr ist Ursache in meinen Augen der von der Schule nur begrenzt bekämpfbare Mangel an Bereitschaft junger Menschen, sich ernsthaft auf den Mitmenschen einzulassen. Ein Schulabsolvent ist in der Regel außerstande, sich in die Lage und das Verständnis seiner Mitteilungsempfänger hineinzusetzen. Er weiß nicht zwischen seinem Kenntnisstand von einem bestimmten Zustand oder Vorgang (es sei Äußeres oder nur im Rechercheergebnis und Eindrücke verarbeitenden Verstande des Mitteilenden Existierendes) und dem Kenntnisstand des damit noch nicht vertrauten Gegenübers zu unterscheiden. Das ist nicht Folge ungenügender Lehrpläne oder unbegabter Pädagogen. Es ist vielmehr Folge von eigenständig antrainierter Belastungsvermeidung.

14.a) Gedankenweite.

„Der Horizont eines heutigen Schulabgängers reicht nicht über eine Bildschirmseite hinaus.“ Das sage ich, seit ich hier in Augsburg bin, seit fünfzehn Jahren. Am Anfang dieser fünfzehn Jahre meinte ich damit den 24- oder 18-Zoll-Bildschirm eines ortsfest aufgestellten „Personal Computers“. Inzwischen meine ich damit den Zwei-oder-Drei-Zoll-Bildschirm eines Mobiltelefons, vielleicht den Fünf-oder-Sechs-Zoll-Bildschirm eines Kleinrechners mit drolligen (von den Benutzern feierlich verinnerlichten) Bezeichnungen wie „Smartphone“ (von Nokia; dieses Unternehmen verlor im Jahre 2008 seiner geschickten und arbeitsplatzbeseitigenden Standortförderausnutzung halber die Publikumsgunst, gewann sie aber dank allgemeiner Vergeßlichkeit rasch zurück), „iPod“ (von Apple) oder „iPhone“ (ebenfalls von dem unter dem Zeichen des

angebissenen Apfels auftretenden Steuervermeider). Die jungen Menschen beherrschen eigentlich verhältnismäßig fehlerfrei nur strikt lineare Gedankenabläufe ohne jeden Seitenstrang, die handschriftlich maximal eine Viertelseite im Papierformat DIN A4 ausmachen oder sich am besten in einem einfachen Ja-oder-Nein-Duktus bewältigen lassen. „Das gefällt mir“ oder „es gefällt mir nicht“. Alles andere ist den jungen Geistern zu aufwendig, und der Aufwand wird gescheut.

Warum? Weil in der Regel Dinge wie Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit und Akkuratheit nicht sanktioniert werden, also weder belohnt noch bei ihrer Abwesenheit bestraft werden. Wir leben in ausgesprochen angenehmen Umständen. Es macht keinen Unterschied, ob man eine Verabredung einhält oder nicht, ob man überhaupt eine Verabredung eingeht. Daran zerbrechen Freundschaften nicht. Wenn es überhaupt Freundschaften sind, was die Menschen in den sogenannten Sozialen Netzwerken von sich aufzählen. Ich frage mich immer wieder, welche wichtigen Verpflichtungen sämtliche angeblichen Freundinnen und Freunde vom Erscheinen abhalten, wenn sie durch ihre zulässige Anwesenheit als Zuhörer Beistand und Interesse an der mündlichen Abschlußprüfung meiner Kandidatinnen und Kandidaten zum Ausdruck bringen könnten. Ich habe auch nicht viel zu tun, wenn ich bei der Abschiedsfeier aller Absolventen diejenigen jungen Menschen zu zählen suche, welche weder die erlösten Prüflinge selbst sind noch deren Geschwister oder Lebensgefährten noch die mit Aufgaben bei der Abschiedsveranstaltung versehenen und somit dienstlich anwesenden Studierenden.

Auf achtzig teilnehmende Absolventen kommen vielleicht zehn Freunde, die sich der Mühe des Mitfeierns unterziehen – wohlgerne: für alle Absolventen zusammengerechnet, nicht etwa für jeden einzelnen von ihnen. Der Nachwuchs lebt auf Distanz, mit ungewissen Folgen für seine seelische Entwicklung. Er erträgt den Geistesgegenwart fordernden, unmittelbaren, das heißt nicht durch Medien geführten Gedankenaustausch nicht. Klassenkameraden können während der gesamten gemeinsamen Straßenbahnfahrt zur Schule schweigend nebeneinander sitzen, jeder von ihnen über seinen unverzichtbaren Kleinrechner gebeugt und in ein zeittötendes Spiel vertieft. Ich warne vor der Nivellierung und Verkümmern von Persönlichkeiten in gegenwärtig propagierten Formen des Schulunterrichts, bei denen nur Tastatur und Bildschirm zählen und bei denen junge Menschen es als selbstverständlich erlernen, permanent und vollkommen überwacht werden zu können. Dienlich ist ein solcher mancherorts schon betriebener persönlichkeitsdeformierender Unterricht nur den Absatzinteressen einer Industrie, die gern die Ausrüstung liefern würde.

14.b) Zuverlässigkeit.

„Es ist auch“, so muß sich unser Nachwuchs sagen, „egal, wenn ich das Einkaufen nicht erledige, wie ich es zu Hause zugesagt habe (falls mir überhaupt jemand diese Anstrengung zuzumuten wagte). Irgendwas wird sich schon im Tiefkühlfach finden.“ Wir leben in einer Perfektion heutzutage – auch wenn wir meinen, wir leben in bescheidenen Verhältnissen –, wie sie menschheitsgeschichtlich einmalig ist. Es hat kaum je Konsequenzen, wenn etwas nicht so ge-

macht wird, wie es zunächst gedacht ist. Es läßt sich ja alles irgendwie nachholen, es läßt sich alles auffangen. „Unsere Kinder leben auf einer Insel der Seligen“, müssen wir eigentlich sagen, hier in diesem Land, in dieser Zeit. Sie sind möglicherweise der Familienmittelpunkt schlechthin – ich mache jetzt noch ein bißchen Demographie dazu: Die Kinder haben vielleicht das Glück, daß alle vier Großeltern Teile noch im Leben sind (das ist schon für meine Generation noch längst nicht selbstverständlich und für die über mir stehende Generation erst recht nicht – wegen der Kriegsereignisse und wegen der überhaupt geringeren Lebenserwartung). Sie sind häufig nur Einzelkinder oder vielleicht Kinder in Zwei-Kind-Familien. Das bedeutet, daß die ganze Liebe der Verwandtschaft sich auf diese Ärmsten konzentriert. Die Kinder ahnen gar nicht, daß vielleicht auch etwas noch erarbeitet werden muß, daß man sich anderen verbindlich machen muß und diese Zusagen auch einhalten muß.

Ich bin Augsburger Vertrauensdozent der Studienstiftung des deutschen Volkes. Zwei weitere Kollegen aus der Universität teilen dieses Amt mit mir. In dieser Eigenschaft arrangieren wir hin und wieder Exkursionen oder andere Veranstaltungen für die uns anvertrauten Alumnus. Das ist ein Kreis von ungefähr fünfzig Damen und Herren. Wir erstellen ein Programm und bitten die denkbaren Beteiligten, sich anzumelden oder abzumelden. Man bekommt überhaupt nur von einem Drittel eine Antwort. Das Drittel, das immerhin mit Ja oder Nein antwortet, ermöglicht keineswegs die Aussage, wer hinterher tatsächlich dabei sein oder nicht dabei sein wird, sondern versteht seine Äu-

ßerung nur als eine ungefähre Bekundung, sich vielleicht, wenn es denn soweit sein wird, für die Veranstaltung interessieren zu können und gelegentlich in gnädige Prüfung des Gesuchs eintreten zu wollen. Ich habe es schon erlebt, daß einmal eine Reise zu einer Ausstellung nach München führte. Es war bei der Ausschreibung gesagt worden: „Wir fahren mit dem Zug von Augsburg nach München-Pasing; dort wechseln wir in die S-Bahn bis zum Marienplatz.“ Das war Monate vor dem Termin. Dann kamen die Anmeldungen, tröpfelhaft. Und wie wir dann in einem kleinen Clübchen unterwegs sind und in Pasing umsteigen – alles nach Tag und Stunde wie geplant, obwohl es ja in der Zwischenzeit mehrerer Monate auch ganz anders hätte werden können – steht da plötzlich ein weiterer Stipendiat, der sich nie gemeldet hatte. Er hatte weder zugesagt noch abgesagt und war auch kein Adressat des mit den Angemeldeten im Laufe der Zeit weitergeführten Schriftwechsels. Er begrüßt alle recht freundlich und ist plötzlich dabei. Daß man vielleicht bestimmte Kapazitäten in der Ausstellung für eine Führung gebucht hat, für den Eintritt, vielleicht für ein anschließendes Beisammensein in einem Lokal, daß man vielleicht nur eine begrenzte Zahl von Mitfahrgelegenheiten auf der Fahrkarte hat und nicht einfach noch jemand mit dazunehmen kann, das war dem Betreffenden gar nicht in den Sinn gekommen, sondern er sagte sich: „Das ist ja mal so ausgeschrieben worden: An dem Soundsovielten werden wir um soundsoviel Uhr in München-Pasing umsteigen. Und dann gehste, wenn Du an dem Tag Lust dazu hast, mal dahin.“ Und es hat geklappt! Und wenn es nicht geklappt hätte, hätte es eben nicht geklappt. Da

braucht niemand irgendwem böse zu sein. Das ist wahre Toleranz. So sorglos sind die jungen Menschen heutzutage. Das ist die eine Seite. Und auf der anderen Seite (die aber zur selben Medaille gehört) pflegt unser Nachwuchs eine extreme Bedienstentmentalität. Mit Selbstverständlichkeit wird zu Hause, in der Ausbildung, in der Freizeit die jederzeitige Verfügbarkeit von allem in optimaler Menge und Beschaffenheit erwartet, und zwar ungefragt und ohne Eigenleistung. Das entspringt derselben Unbekümmertheit, die nicht erkennt oder nicht erkennen will, wieviel Arbeit zuerst investiert werden muß.

15. Gespür für Relevanz und Präzision?

Ich frage mich häufig: „Was könnten wir denn mit den jungen Menschen anstellen, damit sie etwas präziser werden und auch nicht so hilflos bleiben?“ Denn ich werde von ihnen in der Universität gefragt, ob es wohl an der Universität auch Stegreifaufgaben gäbe. Ich sage: „Nein, die gibt's da nicht; wir setzen hier auf Eigenständigkeit.“ Mein Gegenüber ist nun mehr ratlos als erleichtert. Gegen Ende der Vorlesungszeit bedrängen mich die Studierenden, ich möchte ihnen sagen, was sie zur Vorbereitung auf die abschließende Aufsichtarbeit zu lesen hätten. Ihre Frage zielt nicht etwa auf ganze Bücher aus meinen Literaturempfehlungen, die sie schon seit Beginn der Vorlesung in den Händen halten. Vielmehr wollen sie auf exakt bezifferte Seiten verwiesen werden – eine akademische Grauensvorstellung!

Wenn die jungen Studenten zu ihrer Hausarbeit oder zu ihrer Seminararbeit ein Literaturverzeichnis erstellen sollen, taucht alles durcheinander auf, auf gleicher Stufe. Vor

allen Dingen der ganze Informationsmüll aus dem Internet wird als ebenso wichtig, relevant und vertrauenswürdig dargestellt wie ein vernünftig aufgelegtes Lehrbuch. Das liegt daran, daß der Bildschirm ja alles gleichmacht. Alles hat die gleiche Größe und sieht gleich aus, von unterschiedlichen Farbgebungen und Schriftarten einmal abgesehen. Dann lautet der Kurzschluß, alles sei auch gleich richtig, gleich wichtig und gleich relevant. Diese Arglosigkeit ist erschreckend.

Wenn ich im Unterricht bin, denke ich: „Du könntest deinen Schülern und Schülerinnen eigentlich genauso gut sagen: ‚Ist die Kaufware mangelhaft, muß der Käufer den Kaufpreis noch einmal zahlen‘, anstatt daß der sein Geld wieder kriegt. Das würde brav notiert und hinterher auch brav reproduziert.“ Die Kritikfähigkeit ist ungemein gering, die Nachsichtigkeit unglaublich groß. Das ist teilweise erleichternd, teilweise aber auch bedrückend. Ich würde mir sehr häufig viel mehr Widerstand im Hörsaal wünschen, daß einmal etwas in Frage gerückt wird: „Kann das eigentlich eine gute Lösung sein, muß das nicht anders arrangiert werden?“ Ein ähnliches Phänomen ist, daß ich meinen Studentinnen und Studenten des Rechts Zahl für Zahl Randnotizen für die mitgeführten Gesetzextausgaben diktieren muß, wenn bestimmte Paragraphen mit anderen Paragraphen korrespondieren. Der Zusammenhang ist dann zwar schon längst durch den Vortrag mitsamt Bezifferung erläutert. Aber sowohl die Aufmerksamen als auch die Überforderten warten auf die Aufforderung zur Niederschrift, weil sie Fürsorge gewohnt sind und keine eigene Entschlußkraft entwickeln. Ich freue mich des-

halb außerordentlich, wenn immerhin die große Weitsicht beweisende Nachfrage gewagt wird, ob denn wohl der Verweis von § x zu § y zusätzlich in umgekehrter Richtung angebracht werden solle.

Gleichgültigkeit, Mangel an Umsicht und Befehlsempfängerhaltung kommen auch in einem anderen Detail zum Ausdruck: Die Studenten der Juristischen Fakultät haben im Laufe ihres Studiums der Rechte diverse wissenschaftliche Arbeiten häuslich anzufertigen. Dazu gehört die Auswertung von Rechtsprechung und Literatur. Unter anderem sind Kommentierungen zu einschlägigen Gesetzen heranzuziehen. Im Interesse einer leichten Wiedererkennbarkeit und Unterscheidbarkeit haben sich gewisse Zitationsgepflogenheiten gebildet. Auf der Rückseite der Titelblätter findet man häufig Empfehlungen des Verlages zur Bezeichnungsweise. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn an einem Kommentar mehrere Autoren beteiligt sind, die nicht den gesamten Kommentar gemeinsam verfaßten, sondern jeweils nur einen Abschnitt allein. So findet man dies beispielsweise in dem jedes Jahr neu unter der Bezeichnung „Palandt“ erscheinenden Kommentar zum Bürgerlichen Gesetzbuch. Otto Palandt¹⁹ war an den ersten, während des „Dritten Reichs“ erschienenen Auflagen mit Vorwort und Einleitung beteiligt und wegen seiner Prominenz Namensgeber. Der Verlag Beck druckt auf der Titelblattrückseite als Empfehlung zur Zitierweise: „Palandt – Schrägstrich – Bearbeiter“.²⁰ Bei den einzelnen Abschnitten der Kommentierung ist jeweils in einer Fußzeile kenntlich gemacht, wer der Bearbeiter ist. Das mag zu einem bestimmten Paragraphen über das Eigentum der Autor Bassenge

¹⁹ OTTO PALANDT: geboren 1877, gestorben 1951; preußischer Richter, wurde Nationalsozialist und Präsident des Reichsjustizprüfungsamtes.

²⁰ Zu lesen ist also: Palandt/Bearbeiter.

sein. Meine Studenten benutzen den Kommentar und lesen die Ausführungen von Bassenge zum Eigentum. Sie zitieren weisungsgemäß: „Palandt – Schrägstrich – Bearbeiter“; also wirklich „Palandt/Bearbeiter“ und nicht „Palandt/Bassenge“. Aufsätze in Fachzeitschriften zitieren sie nicht nach ihrem Verfasser. Vielmehr erscheint die Fachzeitschrift an sich als Urheber von übergeordneter Autorität. Es mangelt an Verständnis für die Individualität geistiger Leistung und an Bereitschaft zu (anstrengender) kritischer Auseinandersetzung.

Ein weiteres Beispiel für die Desorientierung unserer Studierenden ist die Frage einer Stipendiatin der bereits erwähnten Studienstiftung, wie sie denn mit einem ihren Status als Stipendiatin der Studienstiftung betreffenden Anliegen die ihr bekannte Referentin in der Bonner Zentrale mittels elektronischen Briefs anschreiben könne. Sie wüßte leider die private E-Mail-Adresse der Referentin nicht. Ob sie wohl in dieser Mangel-lage die dienstliche E-Mail-Adresse der Referentin verwenden dürfe? Diese dienstliche Anschrift wird jedem neuen Stipendiaten von der Referentin als ihre Kontaktadresse bekanntgegeben. Unsere akademische Jugend bewegt sich per Schüleraustausch und via Internet durch die ganze Welt. Sie scheitert aber an der Aufgabe, ein Päckchen oder auch nur einen Briefumschlag zur Inlandsbeförderung versandfertig zu machen.

Also: Was tun?

16. Mehr Zeit für Bildung!

Ich bin der Meinung und vertrete das ganz energisch und auch kompromißlos: Wir brauchen mehr Zeit für unsere jungen Men-

schen. Es hat in meinen Augen überhaupt gar keinen Sinn, bei einer steigenden Lebenserwartung (meine Kinder, zwischen 12 und 27 Jahre alt, haben eine Lebenserwartung, die an die neunzig Jahre herangeht, vielleicht sogar an die hundert Jahre) die Ausbildungszeiten zu verkürzen. Das Wissen dieser Welt, die Zusammenhänge dieser Welt werden immer komplexer. Da kann es nicht gutgehen, wenn man Ausbildungszeiten beschneidet, nur damit möglichst rasch eine Berufsfertigkeit oder eine Verwertbarkeit von Wissen am Arbeitsmarkt stattfindet, eine Abbaubarkeit gern sogenannter menschlicher Bodenschätze (human resources). Es ist eine Aufgabe von Bildung, Vorbereitung auf eine Berufstätigkeit zu liefern, einverstanden. Aber darin erschöpft sich die Aufgabe von Bildung nicht. Wenn wir Humanismus heutzutage ernstnehmen, dann hat Bildung zunächst einmal den ganz egoistischen Eigen- und Selbstwert, den Menschen für sich genommen vollkommen zu machen, jeden für sich. Dieser Egoismus ist höchst wünschenswert. Und das braucht Zeit, das ist mit acht Jahren auf dem Gymnasium nicht hinzubringen. Mit neun Jahren schon deutlich eher.

Ich darf ein letztes Mal auf mein Schön-schreibheft verweisen (Abbildung 15). Darin hatte ich am 19. Juni 1970, in meinen letzten Grundschultagen, niederzuschreiben; „Eile mit Weile!“ und: „Erst besinnen, dann beginnen!“ Wie wahr! Ich bin der Auffassung, daß es in dem dreizehnten Schuljahr einen kräftigen Entwicklungsschub gibt. Den hat man den Kindern gestohlen. Ich sage ganz bewußt „Kinder“, weil ich ja inzwischen teilweise Minderjährige im Hörsaal sitzen habe, von deren El-

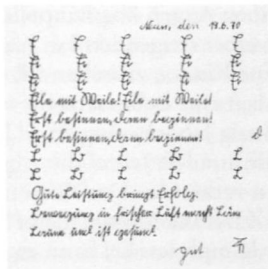


Abbildung 15: Aus dem Schön-schreibheft des Vortragenden.

Folterszenen aus dem späten Mittelalter zeigen:“, was ich natürlich in meiner Vorlesung über Rechtsgeschichte tue. Mehr Zeit, ein Schuljahr mehr, möchte ich also fordern. Den Jungen fehlt ja auch die Zeit der Reifung durch den Zivildienst oder durch den Wehrdienst.

Und es müßte auch innerhalb des Schuljahres mehr Zeit fürs Reflektieren gewährleistet werden. Meines Erachtens wird viel zuviel geprüft. Es wird geprüft, was noch gar nicht in den Köpfen angekommen ist. All die Stegreifaufgaben (unsinnigerweise schriftlich als Beleg der mündlichen Beteiligung zu erfüllen) sind meiner Meinung nach eine Zeitverschwendung. Es werden die Kinder zum Bulimie-Lernen veranlaßt (daher, wie eben erwähnt, auch noch an der Universität die Frage nach genau bestimmten Lesepepen). Sie nehmen kurzfristig ein Wissen auf, das gar nicht zum Wissen wird, und stoßen es in einer Stegreifübung wieder aus. Dann ist es weg, es ist erledigt. Da bleibt nichts Systematisches übrig. Die Zeit, die da vertan wird, wäre besser als Unterrichtszeit genutzt. Insoweit sehe ich ein erhebliches Effizienzpotential zu heben, um mich ein wenig wirtschaftsneudeutsch auszudrücken. Wenn man diese beiden Dinge korrigierte

tern ich nicht weiß, ob sie mich eines Tages erschrocken anrufen und sagen: „Wie können Sie meiner Tochter, meinem Sohn nur diese schrecklichen Holz-

schnitte mit den Folterszenen aus dem späten Mittelalter zeigen:“, was ich natürlich in meiner Vorlesung über Rechtsgeschichte tue. Mehr Zeit, ein Schuljahr mehr, möchte ich also fordern. Den Jungen fehlt ja auch die Zeit der Reifung durch den Zivildienst oder durch den Wehrdienst.

und dazu die Klassenstärken und Kursstärken reduzierte, wäre viel gewonnen. Wir haben ganz ungünstige Verteilungsschlüssel, bis zu dreißig Schülerinnen und Schüler, manchmal sogar noch mehr, sind einer Lehrkraft ausgeliefert, oder besser gesagt: umgekehrt – und dies bei hochdifferenziierten sozialen und familiären Verhältnissen. Das ist keine gescheite Betreuungsrelation. Ungefähr die Hälfte wäre sinnvoll, damit den Lehrerinnen und Lehrern die ernsthafte Chance geboten ist, die Wahrnehmungs- und Äußerungsfähigkeiten ihrer Schützlinge zu erkennen und zu fördern. Das ergibt sich eigentlich theoretisch in den nächsten Jahrzehnten durch die Bevölkerungsentwicklung ganz von selbst. Nur steht sehr zu befürchten, daß, wie schon nach der Umstellung vom neun- auf das achtjährige Abitur geschehen, die scheinbar frei werdenden Personalmittel im Nu eingezogen werden. Ich erinnere mich an eine Überlegung, als das achtjährige Gymnasium „G8“ kurz vor der Einführung war: „Da werden ein Neuntel Lehrerstellen auf den Gymnasien frei. Diese Lehrerstellen nehmen wir mitsamt den Stelleninhaberinnen und Stelleninhabern und tun sie an die Universität, wo ja ein doppelter Jahrgang durch das Studium geschleust werden muß.“ Und dann hätten wir plötzlich an der Juristischen Fakultät eine Geographielehrerin gehabt. Daß das nicht vernünftig ist, liegt auf der Hand. Es ist auch nicht so gekommen. Aber ich traue keiner Bildungspolitik, die mir weismachen möchte, daß man mit Verkürzung von Schulzeiten und mit dem Streichen von Lehrplanstellen einen Fortschritt erzielt. Die Lehrplanstellen müssen bei sinkenden Schülerzahlen sämtlich beibehalten werden. Dann kann tatsächlich eine gedeihliche Entwick-

lung geschehen, so daß unsere Kinder zu einer echten Hochschulreife geführt werden. Ich darf Ihnen verraten, daß wir, das heißt die Damen und Herren Hochschullehrer untereinander, eine zeitlang erwogen haben, unseren Neuzugängen an der Universität erst einmal ein Jahr studium generale zwangsweise zu verordnen, um das Jahr nachzuholen, was an der Schule weggefallen ist, um Studierfähigkeit herzustellen. Wohlgemerkt meinte dies nicht die seit vielen Jahren in einer (wachsenden) Reihe von Fächern üblichen mehrwöchigen fachbezogenen propädeutischen Kurse vor Beginn der ersten Vorlesungen des ersten Semesters, sondern wirklich ein volles Studium über zwei Semester. Von dem Gedanken sind wir mangels Kapazitäten rasch wieder abgekommen. Die Universitäten können das nicht anbieten, weil ihnen das Personal und die Räume fehlen. Statt dessen müssen sie im laufenden Betrieb des Fachstudiums die Studierfähigkeit erst herstellen, bei den Studierenden das Denken in mehreren Ebenen, Genauigkeit, Ausdauer und Zuverlässigkeit erzeugen. Der fachliche Fortschritt im Studium wird durch diese Notwendigkeit nicht unerheblich gebremst. Für die Studierenden bedeutet das eine Kette von Frustrationen. Diese könnte mit Stärkung schulischer Entfaltung sehr verkürzt werden.

Ich empfehle die neunjährige Gymnasialzeit dringlich für alle Schüler, auch für die sogenannten hochbegabten. Wer eine schnellere Auffassungsgabe hat, mag sie verwenden, um Zusätzliches zu tun. Betätigungsfelder gibt es genügend, um auch den lebendigsten Geist zu sättigen, von Sport über Musik, Bildhauen, Gartenpflege zu Pfarrgemeinde, Pfadfinder, Umwelt, Heimatgeschichte.

Viele kluge Schülerinnen und Schüler tun oder täten gut daran, Gemeinsinn zu lernen und Verantwortung als Gruppenleiter, Trainer, Betreuer jüngerer Schüler oder Helfer alleinstehender älterer Menschen zu übernehmen. Ich halte wenig davon, die „Hochbegabten“, welche häufig leider nur höchst einseitig interessierte Auswendiglerner und nicht selten mit zunehmendem Alter auch wahre Biographiefriserier sind, von den „normalen“ Schülern getrennt aufzuziehen, das heißt, sie nicht nur mit Ergänzungsangeboten zu versehen, sondern in eigene Klassen zu stecken. Es gibt nämlich keine Sonderwelt für Hochbegabte. Vielmehr müssen auch diejenigen, welchen das Lernen leicht fällt und die (hoffentlich) eine besondere Neugierde auszeichnet, eines Tages mit Menschen zusammenarbeiten und auskommen, die nur über durchschnittliche oder unterdurchschnittliche geistige Kräfte verfügen. Für die „hochbegabten“ wie für die „normalen“ Schülerinnen und Schüler sind Freiräume nötig, in denen sie Neigungen und Interessen entfalten können. Kreativität, Eigenständigkeit, Durchhaltevermögen und Verantwortungsbewußtsein in einem lebendigen Miteinander entstehen nicht in gedrängtem und weisungshörigem Abarbeiten von Lehrplänen mit jeweils anschließendem Nachweis eines standardisierten Qualifikationsschritts, sondern benötigen hinreichende Gelegenheit zur Entwicklung. Wenn in einer komprimierten Schullaufbahn die Nachmittage für Pflichtstoffe verwendet werden müssen, gehen Dinge wie Hausmusik, Vereinsleben oder Bereitschaft zum Ehrenamt schleichend verloren. Die kulturellen und sozialen Folgen werden erst sehr viel später zu sehen und dann nicht mehr umzukehren sein. ■