

s a p e r e a u d e

A f r a n i s c h e r B o t e

Zeitschrift des Vereins der Altafraner e. V.

Nr. 7/2012



INHALT

Friedrich Hebbel: An einen Freund	S. 3
Editorial	S. 4

Vereinsleben

Vorstandsbericht	S. 5
Sozialpreis und Essaywettbewerb 2011	S. 8

Afra

Schulsprecherportrait Kerry McCabe	S. 12
Schulsprecherportrait Friedemann Rabe	S. 14
Prof. Dr. Stefan Kipf: Rede zum 10-jährigen Jubiläum	S. 15
Sascha Kotztin: Alle Jahre wieder – oder – IN VINO VERITAS	S. 31

documenta frana

Aufnahmebedingungen für St. Afra (1939/40)	S. 33
--------------------------------------------	-------

Freiheit

Dr. Johannes Körner (A 1933): CRISTO PATRIAE STUDIIS	S. 36
------------------------------------------------------	-------

EXKURS: Farbfotos	S. 39
-------------------	-------

Aufnahmeantrag	S. 81
Impressum	S. 83



An einen Freund

Was dir Schlimmes oder Gutes
Auch das Leben bringen kann,
Nimmst du stets gelassnen Mutes
Und zufriednen Sinnes an.

Nur das Ganze macht dir Sorgen,
Nur, was nie ein Mensch ermisst,
Ob ein Rätsel drin verborgen,
Und ob dies zu lösen ist.

Kann der Buchstab' denn ergründen,
Was das Wort bedeuten soll?
Wenn sich alle treu verbunden,
Wird es ja von selber voll.

Nimm die Traube, wie die Beere,
Nimm das Leben, wie den Tag!
Was es auch zuletzt beschere,
Immer bleibt's ein Lustgelag!

Friedrich Hebbel



Editorial

Geneigte Leserschaft,

es ist mir und uns eine Freude und Ehre, Ihnen und Euch das neue *sapere aude* vorlegen zu dürfen.

Wieder einmal haben wir *gewagt*, denn viel steckt in diesem Wort: wir haben Mut aufgebracht, haben riskiert, haben mögliche Fehlschläge in Kauf genommen, haben einiges in die Wagschale geworfen.

Ein weiteres Jahr voller Ereignisse neigt sich dem Ende zu, und auch in und um St. Afra ist viel geschehen.

Erfahren Sie mehr über den neuen Vorstand des Vereins der Altafraner e. V. sowie über die neuen Schulsprecher.

Prof. Dr. Stefan Kipf stellt anlässlich des 10-jährigen Afra-Jubiläums ein interessantes Konzept vor, wie man den klassischen Humanismus im 21. Jahrhundert modern interpretieren kann.

Und Dr. Johannes Körner interpretiert den Wahlspruch St. Afras *Christo patriae studiis* in einer neuen Weise, die ihn sowohl aktualisiert als auch zum Nachdenken anregt.

Wir danken den Autoren für ihre Zusammenarbeit und freuen uns die nächsten Jahre weiterhin auf interessante Einsendungen und engagierte Mitstreiter.

Wagen Sie/wagt also eine anregende Lektüre, ein Wagnis, welches bereichern möge, ohne ein Wagehals oder waghalsig zu sein – denn wer nicht wagt, der nicht gewinnt.

Im Namen der Redaktion

Benjamin Dorn (A 2001–2004)



VEREINSLEBEN

Vorstandsbericht

Stephanie Lenicke (A 2004–2010)

Martin Völkl (A 2002–2008)

*Liebe Altafranerinnen und Altafraner,
verehrte Leserinnen und Leser,*

am 24. März 2012 wurden wir als neu gewählter Vorstand vor die Herausforderung gestellt, dem Verein der Altafraner e. V. zwei Jahre Gesicht und Stimme zu verleihen, alte Beziehungen aufrechtzuerhalten, zu pflegen und neue zu knüpfen, bisherige Anstrengungen weiter voranzutreiben, Begonnenes abzuschließen, Etabliertes zu bewahren und auszubauen, kurzum: den bisher erfolgreichen Werdegang des Vereins fortzuführen und sinnvoll zu ergänzen.

Die „Grande Dame“ hält mal wieder Hof: das diesjährige Altafranertreffen findet vom 15.–17. März 2013 statt – ihr seid hiermit alle herzlichst eingeladen! Im letzten Jahr noch experimentelle Ergänzung, gewissermaßen Uraufführung, dieses Jahr fester Bestandteil: die Initiative „Altafraner kochen“ konnte vielen Schülern schmackhaft gemacht werden und ist so simpel, wie sie klingt. Altafraner melden sich in Teams an und kochen mit und für Schüler in geselliger Runde, haben einfach eine gute Zeit. Nicht selten ergaben sich daraus bereichernde Gespräche oder nützliche Kontakte, für leckeres Essen wurde gesorgt. Neben Altbekanntem soll wie bereits 2011 „Altafraner unterrichten“ im Rahmen des Altafranertreffens stattfinden. Anmeldungen zu den genannten Veranstaltungen nehmen wir gern entgegen, bereichern sie doch das kulturelle sowie akademische Miteinander. Dabei sind wir bestrebt, Neues und Altes in jeder Hinsicht ausgewogen sowie den Veranstaltungsplan so zu gestalten, dass es möglichst wenig Überschneidungen gibt.



Die Umstrukturierung der Vereinshierarchien, hervorgegangen aus einem Strategieworkshop im Jahr 2011 (s. *sapere aude* 6/2011) legte den Grundstein für eine effektivere Mitgliederverwaltung. Im Zuge derselben wurde die Mitgliederdatenbank grundlegend überarbeitet: Inhalte können (intern) jederzeit online abgerufen und ergänzt werden. Dadurch wollen wir erreichen, Kontakte zu Altafranern mit besonderen Erfahrungen zielgerichteter zu vermitteln, man denke an Praktika im Ausland, Auskünfte über Studieninhalte oder auch zu Verabredungsmöglichkeiten, um beispielsweise gemeinsam eine Stadt näher kennenzulernen. Die daraus erwachsende Chance zum persönlichen Austausch ist mitnichten exklusiv für Alt- oder Noch-Afraner, vielmehr kann es Ausdruck der Lebendigkeit unserer Gemeinschaft sein, eine Plattform für interessierte Altafraner zu bilden. An dieser Stelle möchten wir daher aufrufen, uns nützliche Informationen (Praktikum, vielleicht sogar im Ausland, aktuelles oder absolviertes Studium, ...) zukommen zu lassen. Dadurch wird es uns möglich sein, eine bessere Vernetzung zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang bleibt zu erwähnen, dass die Internetpräsenz des Vereins zum Redaktionsschluss leider nach wie vor eine Baustelle ist, da es uns lange Zeit nicht möglich war, darauf zuzugreifen. Die Arbeiten an einer aktualisierten Seite sind in vollem Gange.

An der Elternratssitzung haben wir ebenso engagiert wie am „Open Space 2012“ teilgenommen, für die Einladungen sei an dieser Stelle herzlich gedankt. Erstere hat uns wichtige Denkanstöße geliefert, inwiefern und an welcher Stelle eine Zusammenarbeit des Elternrats mit dem Verein der Altafraner e. V. in Zukunft vorstellbar ist. Diskutiert wurde u. a. die Möglichkeit der Teilnahme von Eltern an der Studienbörse im Rahmen des Altafranertreffens. Zweiteres stellte eine wichtige erste Gelegenheit dar, innerafranische Perspektiven auf Themen wie Gemeinschaftsgefühl, die Einhaltung von Regeln, Frühkonzilbeteiligung oder Unterrichtsvisionen außerafranische Standpunkte „alter Hasen“ hinzuzufügen und für Rückfragen, wie es „zu eurer Zeit war“, bereitzustehen. Hierbei hat sich deutlich gezeigt, dass ein Austausch über Entwicklungen und deren Ergebnisse des sich stetig im Wandel befindlichen Inneren der Schüलगemeinschaft lohnend sein kann, allerdings der Vergleichbarkeit der eigenen mit der aktuellen Lage regelmäßig klare Grenzen gesetzt sind.



Konkretere Pläne für das Jubiläum als im letzten Jahr gibt es noch nicht. In der kommenden Zeit werden wir dieses Thema verstärkt angehen, um schnell tragfähige Konzepte zu erarbeiten. Für Ideen und Mitstreiter sind wir in diesem Zusammenhang dankbar.

Dank des konsequenten Engagements Samuel Doberneckers konnte bereits ein kleiner Teil zur Restaurierung der Orgel in der Afrakirche, gemessen am Umfang des Projekts eine Mammutaufgabe, beigetragen werden, sodann wurde in der Mitgliedervollversammlung 2012 eine Spende in Höhe von 500 Euro beschlossen. Weiterhin beteiligten wir uns als Sponsor am Besuch des Bundespräsidenten Joachim Gauck am 3. September 2012 und trugen somit zum Rahmenprogramm bei.

Danken möchten wir im Allgemeinen der Schulleitung für den vertrauensvollen Umgang und die gute Zusammenarbeit, dem Sekretariat für die angenehme, unkomplizierte Kommunikation sowie natürlich allen im Verein Engagierten für ihre kontinuierliche Tatkraft. Im Speziellen gilt es zuallererst Andreas Hönig zu danken, für sein unermüdliches Engagement im Interesse des Vereins, den er durch Herzblut bereichert. Zudem möchten wir uns bei Benjamin Dorn für seinen professionellen, sehr lebhaften Einsatz bezüglich des vorliegenden *sapere aude* bedanken. Abschließend gilt es, Frau Degkwitz dankend hervorzuheben, welche uns als Botschafterin der Lebendigkeit afranischer Kultur stets unterstützt und als wichtiges Bindeglied zwischen afranischem Geist, irdischer Schule und Altafranerverein auftritt.





Sozialpreis und Essaywettbewerb 2011

Der folgende Text ist die Rede von Dorothee Neumann, die sie anlässlich der Verleihung des Sozialpreises und des Essaywettbewerbs des Vereins der Altafraner in St. Afra am 16.12.2011 gehalten hat.



Liebe Afraner!

Ich freue mich, in diesem Jahr hier zu sein – stand ja im letzten Jahr Samuel an dieser Stelle. Ich darf Sie und euch, sowie alle, die sich schon speziell nach ihm erkundigt haben, ganz herzlich von ihm grüßen.

Ich habe gerne ‚einen Tausender‘ an Kilometern auf mich genommen, um hier herzukommen: Mir wird nun die Ehre zu Teil, im Namen des Vereins der Altafraner zum zweiten Male den Essaypreis und zum wiederholten Male den Sozialpreis übergeben zu dürfen!

Der Essaypreis!

In diesem Jahr ist unser Essaypreis im afranischen Cortex offenbar stärker nach vorn getreten – was uns sehr freut, da die Pflänzchen offenbar doch wachsen –, da wir, statt nur einer, in diesem Jahr drei Einsendungen vorliegen hatten.

Der Essaypreis bietet den Afranern einen Rahmen und gibt Anlass, eine Wahrnehmung, eine Idee, einen neu gesehenen Bezug, aufzuschreiben. Das Aufschreiben – als *Versuch*, den Dingen einen Namen zu geben – fordert als Akt der Performanz den Schreiber heraus, sich zu verorten, festzuhalten, etwas Konsistentes zu schaffen. Wir, als Leser, haben dadurch die Möglichkeit, die Einsendungen auf ihre individuell-kritische Haltung hin und damit den jeweils spezifischen, ausdifferenzierten Zugängen zu der Schule und ihren aktuellen Prozessen zu durchleuchten.



So haben wir Texte unterschiedlichster Fassung vorliegen. Von Wiebke Walther lesen wir einen Text, der einem afranischen Zentralbegriff durch eine logische Argumentation auf seinen moralischen Zahn fühlt und eine Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten, Bezügen und Verweissystemen integriert. Elisa Steinhöfel nimmt uns mit auf einen Gedankentrott, um vielleicht noch abgesperrte Wege zu bahnen. Oder, um bei Laura Schillings Text zu landen: Wie groß ist das Loch, das man mit einer Nadel stechen kann? Klein. Ja. Aber: scharf gestochen – würde ich sagen, wenn sie uns in einem kleinen Meta-Drama entführt in die Welt der scharfen Beobachter.

Wir haben unter diesen drei Einsendungen zwei zweite Preise vergeben. Alle drei Texte jedoch haben wir ihrer jeweiligen Eigenart und ihres Lesenswertes wegen in unserer diesjährigen Vereinszeitschrift *sapere aude* abdrucken lassen! Ich möchte Elisa Steinhöfel, sowie die zwei Preisträgerinnen für den mit jeweils 30 € dotierten Büchergutschein Laura Schilling und Wiebke Walther nach vorn bitten! Applaus!

Der Sozialpreis!

Ich freue mich nun den sich an dieser Stelle eingebürgerten Sozialpreis übergeben zu dürfen. In diesem Jahr lagen uns 5 Vorschläge für Einzelpersonen und ihr lobenswertes Engagement vor: Clemens Bülow, Marie-Louisa Glutsch, Marc Hubein, Dinah Rabe und Sophia Wagner. Durch die neue Form der Fragebögen lagen diese Vorschläge differenziert vor, sodass die Jury des Sozialpreises auf einer guten Basis für den diesjährigen Empfänger/die diesjährige Empfängerin abstimmen konnte.

Ich empfinde es als eine schöne Fügung, dass die Gewinnerin, soviel sei verraten, in diesem Jahr mit ihrem Einsatz ganz besonders gut auf die diesjährige Kampagne passt. „Du musst keine Revolution anzetteln/Du musst nicht den Euro retten/du musst nicht ... um den Sozialpreis zu gewinnen“. Du musst eben nicht vorne stehen und laut sein, um sozial zu sein!



Bei der Auswertung des Votums und der Benennung der Preisträgerin kam mir immer wieder ein unangenehmer Beigeschmack auf, wenn das Wort Vorbild fiel. Vorbild – das ist im Sinne von Bild, und nur das ist ein Bild, eine Repräsentation/ein Abbild von dem, was wirklich und real da ist und in der Zeit passiert. Vorbildlich – dazu muss man vorne stehen, um als Vorbild erkennbar zu sein; das ist schablonenhaft und zu statisch. Nicht diese Art von Vorbildern suchen wir in der ersten Reihe, sondern wir schauen nach „Vor-Lebern“, die, ganz dicht bei, neben und um uns, etwas vor-leben. Vorleben statt Vorbild scheinen: Immerhin sollte niemand sozial sein wollen, nur um Vorbild zu sein, oder anders, das Wunderbare an dem Sozialen ist nicht, dass es einen in die Rolle des Vorbildlichen katapultiert, sondern das Soziale an sich.

Dass natürlich auch die „Macher“ im großen Stile, die Revoluzzer und Bäumeausreißer, eine fundamentale Rolle in dieser Gemeinschaft spielen und dass diese davon lebt – dazu brauchen nicht viele Worte verloren werden. Auf solche Aktionen aber, um die es in der diesjährigen Auszeichnung, und welche nicht institutionalisierbar sind, die sich zuweilen im Zuhören und dann wieder abstrakt im unbewussten Werte vermitteln niederschlagen, möchten wir eben auch hinweisen, um sie in das Bewusstsein vieler zu transportieren.

Wenn das Soziale des Sozialpreises so stark das Gespür für Menschenwürde untereinander bedeuten kann, wie es das bei unserer Preisträgerin tut, und von dem die Jurymitglieder in höchstem Maße beeindruckt waren, erreicht der Einsatz eine ganz besondere Qualität.

Wenn die Erfüllung unserer einfachen vier prägnanten Kriterien

- besonderes soziales Engagement
- Verkörperung „afranischer Werte“
- Bewusstsein für die Verantwortung für andere Menschen
- der Wille, seine Kräfte zu Gunsten anderer einzusetzen

nicht durch ein einfaches Abhaken erfüllt sind, sondern zusätzlich mit einem Funkeln erleuchtet, einem Schimmer davon, dass das Benannte immer nur ein Abbild von dem ist, was wirklich passiert, dann bekommt dieses Engagement eine ganz neue Dimension.



Die besondere Nachhaltigkeit, die das heute auszuzeichnende Einzelengagement hat, sei mit der Elementarerfahrung (bei Pestalozzi nachzulesen) beschrieben, nach der ein Mensch nur das weitergeben könne, was er selber erfahren habe. Von der Engagierten lesen wir in einer Einfachheit und Selbstverständlichkeit nur die kurze Formel: „Ich habe das alles sehr gern gemacht.“ Wir sehen dahinter aber noch viel mehr: Denn nur ein Mensch, dem Güte widerfahren ist, kann auch Güte weitergeben.

Diese Sensibilität und dieses Engagement im Hintergrund haben die Altafraner gerührt und somit übergeben wir den Sozialpreis des Vereins der Altafraner in diesem Jahr für, eine exzeptionelle persönliche und schulische Betreuung einer jüngeren Mitschülerin mit Startschwierigkeiten über ein ganzes Jahr hinweg an Dinah Rabe!

Herzlichen Glückwunsch!

Der Preis ist mit 250 € dotiert. Die Verwendung im Sinne des prämierten Engagements ist wünschenswert.

Dorothee Neumann (A 2001–2007)

AFRA

Schulsprecherportraits

Name: Kerry Shanley McCabe

Klasse: 11

Alter: 16

LKs: Mathe, Französisch, Latein

Sonstige Interessen: Gesangsunterricht, Chor, Sport (Tae Bo, Laufen etc.), Sprachen (Schwedisch, Spanisch), Dänemark-Austausch

Liebe Altafraner,

Mein Name ist Kerry McCabe und ich gehe in die elfte Klasse. Obwohl sich Afra in den letzten vier Jahren sehr entwickelt hat, verbinde ich damit nach wie vor drei Dinge – Selbstständigkeit, Gemeinschaft und Möglichkeit. Ich finde es wichtig, selbstständig arbeiten zu können und dabei das Zusammenleben mit Mitschülern und Freunden zu genießen. Möglichkeit für mich bedeutet, jedem Interesse nachgehen zu können und dabei stets auf Unterstützung zu treffen. Diese Unterstützung hoffe ich als Schulsprecher geben zu können und im Gegenzug von der Schülerschaft zu empfangen.



Ich bin bilingual und interessiere mich deshalb für Sprachen, was sich auch in meinen Leistungskursen – Mathe, Französisch und Latein – und meinen Vertiefungen – Spanisch, Schwedisch, Dänemarkaustausch – widerspiegelt. Deshalb werde ich die Möglichkeit fördern, internationale Erfahrungen zu



machen. Dafür möchte ich kleine Angebote wie einen „English evening“ oder Addita unterstützen und vor allem größere Projekte wie den Dänemark-Austausch voranbringen. Um Letzteres zu verwirklichen, werde ich mit den Afranischen Partnerschulen in Kontakt treten und so eine stärkere Vernetzung im Ausland fördern. Weiterhin möchte ich Offenheit zeigen und Handlungsorientierung anstreben.

Damit meine ich zum einen Offenheit für die Anliegen der Schüler zu bewahren, da mir meine bisherige Mitarbeit in der SMV gezeigt hat, dass die besten Projektideen „auf dem Weg“ entstehen. Diese Projektideen möchte ich aufgreifen und voranbringen. Zum anderen meine ich eine schnelle durchdachte Lösung von Problemen. Afraner erwarten vom Schulrat zu Recht Lösungsorientierung und schnelles Handeln. Dafür möchte ich mich einsetzen.

Beim Ausführen der Aufgaben als Schulsprecher hoffe ich meine bisher gesammelte Erfahrung anwenden zu können. Da ich gerne organisiere, habe ich in der Vergangenheit an verschiedenen Projekten mitgearbeitet – z. B. Sommer- und Festwochenabschlussball, Schulrat, Nachhilfe, Jahrbuchteam, Lichtermarkt, Schulsanitätsdienst. Als Ausgleich zu all diesen Aufgaben dienen mir vor allem der Gesangsunterricht und der Chor, aber auch sportliche Aktivitäten. Auch in der Zukunft möchte ich mich diesen Tätigkeiten widmen, und freue mich auf die Herausforderungen als Schulsprecherin.



Name: Friedemann Rabe

Alter: 15

Klasse: 10

Schulisches: IB-Programm, PR-Additum, Kammerchor

Sonstige Interessen: Theater und Klavier

Seit 2009 bin ich jetzt Schüler am Landesgymnasium. Ich kann mir inzwischen ein Leben ohne Etagenversammlungen und Frühkonzil nur noch schwer vorstellen. Also ich kann nur sagen hierher zu kommen, war die richtige Entscheidung. Ohne Afra würde einfach zu viel fehlen.

Denn Afra ist für mich in erster Linie die Heimat von Herausforderungen. Das reicht dann vom Schreiben der Trims bis zum Organisieren eines eigentlich überfüllten Tages. Schulsprecher zu sein übertrifft das wahrscheinlich um einiges. Dieses Mehr ist eigentlich der Grund aus dem heraus ich mich beworben habe. Die Herausforderung bei dieser Sache ist es, die Afraner mal wieder ein wenig zu aktivieren. Ihnen das zu zeigen, was Afra zu bieten hat. Die eckigen Klammern zu setzen, denn in denen, wage ich zu behaupten, fängt jeder Afraner an zu spielen. Aktiv sein, dabei sein, finde ich wichtig. Klar ist es nicht jedermanns Sache bei einem Faschingsfußball mitzuspielen, aber mehr Zeit vor dem Rechner zu verbringen als im Gespräch mit den anderen, kann nicht das Ziel unserer Schule sein. Akademische Exzellenz, natürlich, aber ein Internat bietet nicht nur die Möglichkeit des gemeinsamen Lernens. Hier sollen Projekte stattfinden. Hier sollen wir was aus dem Freiraum machen. Man sollte nach sechs Jahren Afra nicht nur auf einen 1,0-Schnitt zurückschauen können.

Natürlich wird sich kein Umdenken von heute auf morgen einstellen. Das ist auch nicht das, was ich erwarte. Aber auch ein Anstoß ist was wert. Afraner sind doch nach Kriterien ausgewählt, die voraussetzen, dass man aus dem Gegebenen was machen kann. Kreativität und Aktivität.





Prof. Dr. Stefan Kipf

Rede zum 10-jährigen Jubiläum

Prof. Dr. Stefan Kipf ist Professor für Didaktik der Alten Sprachen an der Humboldt-Universität zu Berlin. Folgende Rede hielt er am 6.10.2011 anlässlich der Festveranstaltung zum 10-jährigen Jubiläum der Neugründung St. Afra.



Liebe Schülerinnen und Schüler, liebe Eltern, sehr geehrter Herr Minister Wöller, sehr geehrte Frau Dr. Ostermaier, sehr geehrter Herr Dr. Steenbuck, sehr geehrter Herr Rabe, liebe Kolleginnen und Kollegen, meine sehr verehrten Damen und Herren,

ich freue mich sehr, heute zu Ihnen sprechen zu dürfen an einem besonderen Tag in einer ganz besonderen Schule, die auf zehn Jahre höchst erfolgreicher und innovativer Bildungsarbeit zurückblicken kann.

Diese zehn Jahre sind lebendiger Teil einer imponierenden Tradition, die am 21. Mai 1543 hier in Meißen an einer Fürstenschule ihren Anfang nahm und Jahr 2001 mit der Gründung des Landesgymnasiums St. Afra einen weiteren Höhepunkt in der langen und wechselhaften Geschichte dieses außergewöhnlichen Schulstandortes markierte. Schon die sächsischen Fürstenschulen, zu denen neben St. Afra auch Grimma und Pforta gehörten, können in der deutschen Bildungsgeschichte einen prominenten Platz beanspruchen. So bemerkte der berühmte Pädagoge Friedrich Paulsen in seiner immer noch lesenswerten *Geschichte des gelehrten Unterrichts*: „Die sächsischen Fürstenschulen nehmen unter den deutschen Gelehrtschulen eine hervorragende Stellung ein, nach ihrem Muster ... sind durch das ganze



protestantische Deutschland ähnliche Anstalten entstanden.“¹ Diese Schulen hatten die „Bestimmung, die besten Köpfe zum Dienst des Landes in weltlichem und geistlichem Regiment zu ziehen“, waren somit von Anfang an der Förderung besonderer Begabungen verpflichtet. Das St. Afra der frühen Neuzeit war somit gewissermaßen ein pädagogisches ‚High-End-Produkt‘ des protestantischen Humanismus mit den alten Sprachen, insbesondere dem Lateinischen im Mittelpunkt. Dabei lieferten die antiken Texte nicht nur durch ihre klassische Sprache das stilistische Vorbild schlechthin, das es durch aktiven mündlichen und schriftlichen Gebrauch zu erreichen galt, sondern die klassische antike Literatur der Griechen und Römer wurde zugleich als normgebend für das eigene Verhalten begriffen. Sprachschulung und vernunftgemäßes Handeln waren dabei untrennbar verbunden, um das römische Ideal der *humanitas* zu erreichen, also das, was den Menschen im eigentlichen Sinne zum Menschen macht.

Diese humanistische Tradition von St. Afra ist auch heute noch für uns alle deutlich sichtbar: Wenn wir den Eingang zum Schulgebäude betreten, fällt unser Blick auf die berühmte lateinische Sentenz *sapere aude*. Dieses Wort des bedeutenden römischen Lyrikers Horaz stammt aus dem ersten Buch (I, 2, 40) seiner Versbriefe und soll den Leser aus seiner selbstgewählten Lethargie reißen, um endlich etwas aus seinem Leben zu machen; es ist übrigens mit einem anderen, uns bestens bekannten Sprichwort verbunden:

Dimidium facti, qui coepit, habet: sapere aude,

Incipe.

Frisch angefangen ist schon halb getan. Was säumst du?

Wag’ es auf der Stelle, weise zu sein! (Übers. C. M. Wieland)

Dieses an sich völlig unscheinbare *sapere aude* wurde vielfach als pädagogisch aufgeladenes Bildungsmotto wieder aufgenommen und erlangte 1800 Jahre nach seiner Veröffentlichung zusätzliche Prominenz: Es wurde nämlich zum Kampfruf der Aufklärung, dem Immanuel Kant im Jahr 1784 in seiner bahnbrechenden Schrift „Was ist Aufklärung?“ die wohl passendste Übersetzung gegeben hat:

¹ Friedrich Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 3., erw. Auflage, hrsg. v. Rudolf Lehmann, Bd. 1, Berlin 1919, S. 302.



Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Diese Maxime fordert uns alle in besonderem Maße heraus: Da Faulheit und Feigheit eine ziemlich bequeme Angelegenheit sind, braucht es immer wieder Mut und Tatkraft, sich auf seine eigenen Geisteskräfte zu besinnen, um nicht in Unmündigkeit zu verharren.

Dies ist in der Tat ein passendes Motto für Ihre Schule, die sich die besondere Persönlichkeitsförderung ihrer Schülerinnen und Schüler auf die Fahnen geschrieben hat und sie damit auffordert, sich der eigenen Geisteskräfte bewusst zu sein und sie sinnvoll einzusetzen.

Weniger bekannt, aber nicht minder bedeutsam für diese Schule ist ein weiteres lateinisches Wort, nicht ganz so alt wie *sapere aude*, aber zugleich ein pädagogischer Imperativ: *dic cur hic!* – *Sage, warum du hier (auf Erden) bist!* Dieses Wort ist wohl erstmals beim protestantischen Politiker, Dichter und Pädagogen Johann Michael Moscherosch belegt. Unter seinem Pseudonym Philander von Sittewald hatte Moscherosch im Jahr 1640 eine zeitkritische Satire² vorgelegt. *Dic cur hic* ist eine direkte Aufforderung an jeden Einzelnen, sich kritisch über den Sinn seiner irdischen Existenz Rechenschaft abzulegen – ebenfalls eine anspruchsvolle Aufgabe für das Individuum. Allerdings gebraucht Moscherosch diese ganz offensichtlich sehr viel ältere Sentenz in einem für die damalige Schule wenig schmeichelhaften Kontext: Halte dich zurück, so bemerkt er sinngemäß im Vorwort an den Leser, in der Schule deutsch zu sprechen, sonst kommt der Corycaeus (eine Art Schulspitzel) und gibt dir eine Rüge, weil du – wie in damaligen Lateinschulen üblich – nicht lateinisch gesprochen hast: Diese schulmeisterliche Rüge ist dann eben jenes *dic cur hic*. (9) Die eigentliche Quelle für *dic cur hic* ist nicht leicht auszumachen: Sie stammt wohl aus dem Mittelalter und ist möglicherweise mündlich im Volksglauben überliefert worden: Der Gesang der Wachtel wurde nämlich als *dic cur hic* verstanden, gewissermaßen als göttliche Mahnung, und so vielleicht zu einem pädagogisch aufgeladenen Schulmeisterspruch. Die Sentenz hat dann jedenfalls eine

² Wunderbahre Satyrische Gesichte verteutscht durch Philander von Sittewald, Straßburg 1640; spätere Ausgaben haben oft den Titel „Wunderliche Warhafftige Gesichte“.



erstaunliche Karriere gemacht und taucht später u. a. beim Philosophen Leibniz auf und war das Schulmotto des berühmten Joachimsthalschen Gymnasiums in Berlin.

Dass St. Afra jedoch nicht nur eine reiche Tradition zu bieten hat, sondern auch in der Gegenwart beeindruckende pädagogische Arbeit leistet, davon habe ich mich schon einmal selbst überzeugt: Ich hatte im Jahr 2003 das Glück, mit Schülerinnen und Schülern Ihrer Schule – genauer gesagt mit Beatrice Dittes, Alexander Horn, Clemens Poser, Alexia Trench und Krystina Weiß – zusammenarbeiten zu können, als ich gemeinsam mit dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus und vier engagierten Lehrkräften in Leipzig ein dreitägiges Seminar zum Thema „Griechische Lyrik – Dichtung mitten im Leben“³ für Schülerinnen und Schülern aus fünf Bundesländern durchführen konnte. Dies war für mich ein bleibendes Erlebnis, zumal Ihre Schule für mein Fachgebiet, die alten Sprachen, eine echte Besonderheit bietet: St. Afra ist die einzige Schule in Deutschland, an der man Griechisch anstelle von Latein als alte Sprache lernen kann. Schon dieses Detail zeigt, dass wir hier mit Außergewöhnlichem rechnen müssen, mit einer außergewöhnlichen Tradition, außergewöhnlich begabten Schülerinnen und Schülern und einem außergewöhnlichen pädagogischen Konzept.

Zur Vorbereitung auf meine heutige Rede habe ich intensiv verschiedenste Publikationen studiert, die das Konzept dieser Schule eindrucksvoll erläutern. Dabei ist mir aufgefallen, dass insbesondere zwei Gesichtspunkte im Vordergrund stehen:

1. In St. Afra soll der passende Freiraum dafür geschaffen werden, dass sich die Persönlichkeiten der Schülerinnen und Schüler mit ihren ganz speziellen Begabungen optimal entwickeln können.
2. Am Ende aller Bildungsbemühungen sollen dann nicht Spezialisten mit eingeschränktem Tunnelblick und jugendliche Alphetierchen mit

³ Stefan Kipf: Frühgriechische Lyrik: Dichtung mitten im Leben – Konzeption, Durchführung und Evaluation eines projektorientierten Schülerseminars, in: Pegasus-Onlinezeitschrift 3/2004, S. 32–54 (www.pegasus-onlinezeitschrift.de).



unterentwickeltem Sozialverhalten stehen, sondern eine „educated person, ein urteilsfähiger Generalist, der auch belastbar und sensibel, durchsetzungsfähig und kompromissbereit ist“⁴. So beeindruckend ich diese Zielsetzung finde, so hat mir doch etwas gefehlt, ein Begriff, der m. E. sehr gut das ausdrücken kann, was mit „educated person“ gemeint sein dürfte: Handelt es sich nicht um das, was wir als eine allseits gebildete, humanistisch geprägte Persönlichkeit verstehen würden?

Nun denken Sie bestimmt: „Jetzt haben wir uns einen klassischen Philologen für eine Festrede bestellt, und schon fängt der mit diesem Humanismus an!“ Ihre Zweifel sind ja völlig berechtigt: Humanismus ist ein heißes Eisen, eine Bildungsidee, nicht selten sogar eine Bildungsideologie, die über Jahrhunderte die pädagogischen Diskurse prägte, heute aber – wenn nicht zu einem Unwort – so doch zu einem Begriff geworden ist, den man nur mit spitzen Fingern anfasst. Das beginnt mit der Begriffsklärung: Humanismus wird häufig mit Humanität verwechselt, und selbst in der Gymnasialpädagogik weiß man – abgesehen von wenigen Ausnahmen – kaum noch etwas mit diesem Begriff anzufangen. Nur wenige Bundesländer berufen sich in ihren Gymnasiallehrplänen auf den Humanismus. In der Tat ist es mit dem Humanismus nicht so ganz einfach: Nicht jeder selbsternannte Humanist ist auch eine Zierde für den Humanismus. Ich erinnere nur an Erich Honecker, der sich auch für einen Humanisten hielt, für einen sozialistischen freilich, mit entsprechenden Folgen. Eigentlich ist jeder gerne Humanist, sei es als Mitglied des Humanistischen Verbandes, sei es als sozialkritischer Gutmensch mit einem Zeit-Abonnement oder als stolzer Besitzer eines großen Latinums mit der gerade noch möglichen Abschlussnote „Ausreichend“. Und selbst Gelehrte, die es eigentlich genau wissen müssten, sind bisweilen ziemlich ratlos, wenn wir etwa an den berühmten Pädagogen Eduard Spranger denken, der im hohen Alter zerknirscht bemerkt haben soll: „Je älter ich werde, desto weniger weiß ich, was Humanismus ist.“ Ich möchte Sie nun aber nicht mit einer derartig deprimierenden Aporie belasten, sondern mich

⁴ So heißt es in einer Informationsbroschüre St. Afras.



mutig daran machen, das Bild eines modernen Humanismus zu entwerfen – immer mit Blick auf St. Afra.

Zuvor eine kurze Begriffsklärung: Humanismus ist noch ein relativ junger Begriff und wurde erst zu Beginn des 19. Jh. vom Pädagogen und Theologen Niethammer geprägt. Als Bezeichnung für eine pädagogische Epoche ist er sogar noch 50 Jahre jünger. Im strikten Sinne ist Humanismus „eine spezifische Bildungswirkung, die von einem bestimmten Objekt geschichtlich ausgegangen und nach aller geschichtlichen Erfahrung Tradition an dieses Objekt gebunden ist: das griechische Bildungserlebnis“⁵. Humanismus, historisch korrekt verstanden, ist also immer an die Antike gebunden. Dabei gibt es mehrere Humanismen: Den Humanismus der Römer, die die griechische Kultur in sich aufnahmen und zu etwas Neuen umformten, den Humanismus der Renaissance, mit Persönlichkeiten wie Petrarca, Erasmus von Rotterdam oder Philipp Melanchthon, die die klassische Antike, vor allem die Griechen, wiederentdeckten und zum Vorbild erhoben, den völlig griechenverliebten Neuhumanismus zu Beginn des 19. Jahrhunderts mit Wilhelm von Humboldt und schließlich den weitaus weniger einflussreichen Dritten Humanismus der zwanziger und dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts.

Nach dieser kurzen Begriffsklärung möchte ich Ihnen zunächst verdeutlichen, was ich *nicht* unter Humanismus verstehe. Ich will mit einer ziemlich eindrucksvollen Anekdote beginnen, die uns der junge Winston Churchill vom Beginn seines Lateinunterrichts überliefert hat⁶: Churchill hatte die Aufgabe bekommen, die Deklination des lateinischen Wortes *mensa* auswendigzulernen, und berichtet dann Folgendes: „Ich schnurrte meine Lektion herunter. Der Lehrer schien sehr zufrieden, und das gab mir den Mut zu einer Frage. ‚Was bedeutet denn das eigentlich, Sir?‘ – ‚Das, was da steht. Mensa, der Tisch. Mensa ist ein Hauptwort der ersten Deklination. Fünf Deklinationen gibt es. Du hast den Singular der ersten Deklination gelernt.‘ – ‚Aber‘, wiederholte ich, ‚was

⁵ Werner Jaeger: Antike und Humanismus, in: Otto Morgenstern (Hrsg.), Das Gymnasium, Leipzig 1926, S. 1–11.

⁶ Klaus Westphalen: Professor Unrat und seine Kollegen. Literarische Portraits des Philologen, Bamberg 1986, S. 6.



bedeutet es denn?' – ‚mensa bedeutet der Tisch', war die Antwort. – ‚Warum bedeutet dann aber mensa auch: o Tisch', forschte ich weiter, ‚und was heißt das: o Tisch?' – ‚mensa, o Tisch, ist der Vokativ.' – ‚Aber wieso: o Tisch?' Meine angeborene Neugier ließ mir keine Ruhe. – ‚O Tisch, das wird gebraucht, wenn man sich an einen Tisch wendet oder ihn anruft.' Und da er merkte, daß ich ihm nicht folgen konnte: ‚Du gebrauchst es eben, wenn du mit einem Tisch sprichst.' – ‚Aber das tu ich doch nie', fuhr es mir mit ehrlichem Erstaunen heraus. – ‚Wenn du hier frech bist, wirst du bestraft werden, und zwar ganz gehörig, das kann ich dir versichern', lautete seine endgültige Antwort.“

Nun, was hat diese Anekdote mit uns zu tun? Wie Sie unschwer gemerkt haben, geht es um das, was man noch heute als den Kern bzw. als das Problem humanistischer Bildung ausmacht: Es geht um altsprachlichen Unterricht, hier in einer Gestalt, an die sich mancher unter uns mit gemischten Gefühlen erinnert. Wir haben in dieser Szene ein markantes Beispiel für einen formalistischen Paukunterricht ohne kindgerechte Inhalte vor uns. Insbesondere der Lateinunterricht erschien lange Zeit als ein immergleicher Wechsel von zwei Fixpunkten, von Grammatik und Krieg, angereichert mit jeder Menge römischem Mannestum, Lateinunterricht, das war Herrschaftswissen zur sozialen Auslese und das Fach der *inhaltlosen* Inhalte, das zudem noch hochnäsiger auf alle anderen Schulfächer herabblickte. Diese Art eines schrecklichen Humanismus will ich nicht, halte sie für inhaltlich sinnlos und pädagogisch schädlich.

Nun will und muss ich einen positiven
Gegenentwurf wagen. Und hierzu möchte

Humboldts Tradition

ich einen Blick auf diejenige Geistesgröße werfen, mit
der man sich weniger als Vorbild, sondern vor allem

verpflichtet

als Referenzgröße auseinandersetzen muss, wenn man die Frage beantworten möchte, wie ein zeitgemäßer Humanismus aussehen könnte, zumal an einer Schule wie dieser, in der Individualförderung und generalistische Bildung ein sinnvolles Ganzes bilden und an der Griechisch und Latein gelernt werden. Ich beziehe mich natürlich auf Wilhelm von Humboldt, jenen bedeutenden Politiker, Philosophen, Sprachwissenschaftler und Bildungsreformer, der seit 1809 trotz seiner nur anderthalbjährigen Tätigkeit als Leiter der Unterrichtsabteilung im



preußischen Innenministerium so wichtige Impulse gab, dass in Deutschland die weitere Entwicklung des Gymnasiums und der Universität eng mit seinem Namen verknüpft ist. Humboldt war so etwas wie das pädagogische Über-Ich des deutschen Bildungsbürgertums und lieferte eines der folgenreichsten Modelle in der deutschen Bildungslandschaft der letzten 200 Jahre. Letztlich steht auch unser heutiges Gymnasium immer noch in direkter Tradition zu Humboldt.

Zunächst will ich kurz den historischen Hintergrund skizzieren, vor dem Humboldt sein Konzept entwickelte: Nach dem Zusammenbruch des alten ständischen Gesellschaftssystems mit der Niederlage gegen Napoleon im Jahr 1806 konnte nur eine durchgreifende Reform die weitere Existenz des preußischen Staates sichern. Die vielfältigen gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Neuerungen sollten durch eine umfassende Bildungsreform unterstützt werden. Im Kern ging es dabei um die Stiftung einer neuen Nationalidentität, die helfen sollte, Deutschland von der Herrschaft Napoleons zu befreien. Dabei konnte sich der Neuhumanismus mit seiner radikalen Abkehr von traditionellen Inhalten und Formen der Aufklärung und des Philanthropinismus als *das* Nationalerziehungskonzept durchsetzen. Nicht philanthropinistische Erziehung zur beruflichen und gesellschaftlichen Brauchbarkeit, sondern die sog. allgemeine Menschenbildung galt als wesentliches Element einer modernen Nationalerziehung.

Was verstand Humboldt unter dieser vielbeschworenen „allgemeinen Menschenbildung“? In diesem Zusammenhang wird immer wieder gern und mit möglichst viel Pathos eine Formel zitiert, die Humboldt im Jahr 1792 in seiner Schrift *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* formuliert hat und die zur „Zentralformel in der Bildungsgeschichte des 19. Jahrhunderts“⁷ wurde.

„Der wahre Zweck des Menschen ist ... die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste

⁷ Manfred Landfester: Die neuhumanistische Begründung der Allgemeinbildung in Deutschland, in: Erhard Wiersing (Hrsg.): Humanismus und Menschenbildung: zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft der bildenden Begegnung der Europäer mit der Kultur der Griechen und Römer, in: Detmolder Hochschulschriften, Bd. 4, Essen 2001, S. 208.



und unerlässliche Bedingung. Allein ausser der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres ..., Mannigfaltigkeit der Situationen. Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus.“⁸

Ich will nun diese Formel in aller Kürze interpretieren:

- Bildung ist die Bildung des Individuums zur Autonomie. „Das Ganze“ meint daher die Bestimmung des Menschen als eines freien und selbsttätigen Wesens.⁹ Bildung ist zugleich als die selbsttätige Arbeit des Einzelnen an seiner Bestimmung zu verstehen. Wesentlich ist der Aspekt der Freiheit, die man völlig zu Recht für die unverzichtbare Voraussetzung von Bildung hielt. Dadurch wurde zwangsläufig die bisherige ständische Gesellschaftsordnung, in der die Geburt, nicht jedoch die Bildung den Wert eines Menschen festlegte, in Frage gestellt. Um es ganz klar zu sagen: Humboldt entwickelte ein zutiefst liberales Bildungskonzept und „wollte alle jungen Menschen mitnehmen, zum Entsetzen mancher Zeitgenossen, die damals fürchteten, man würde sich die Revolution ins Haus holen, wenn man die Leute alphabetisiert.“ Humboldt wollte „Bildung unabhängig von Herkunft und Beruf und in den grundlegenden Fähigkeiten. [...] Zugleich ist Humboldt ein Vordenker der Chancengleichheit: Wer Leistung bringt, marschiert nach oben durch, egal wo er herkommt.“¹⁰
- Mit der „proportionierlichsten Bildung“ wird Bildung als ästhetisches Phänomen verstanden. Derartige Bildung führt also zu einer Form der Schönheit, die körperliche und geistig-seelische Vollkommenheit vereint.¹¹

⁸ Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden, hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Bd. 1, Darmstadt 1960, S. 64.

⁹ Manfred Landfester (2001), S. 208.

¹⁰ Heinz-Elmar Tenorth im Spiegel-Interview 3/2009, S. 35.

¹¹ Manfred Landfester (2001), S. 209.



- „Die neue Bildung wird durch Entwicklung ‚mannigfaltiger Kräfte‘, namentlich der ‚verschiedenen intellektuellen, empfindenden, und moralischen menschlichen Kräfte‘ erreicht.“¹² Durch die Entwicklung dieser Kräfte in Auseinandersetzung mit Kunst, Sprache, Philosophie und Mathematik gelangt man zu einer Bildung, in der die eigentliche Natur des Menschen ihren besten Ausdruck finden soll. Bildung ist somit ein harmonisches und intellektuell anregendes Produkt aus mehreren Teilen, nicht die Diktatur eines Faches oder einer Fächergruppe.

Insgesamt war für Humboldt „Bildung nicht auf irgendwelche bestimmten bürgerlichen Verhältnisse“, also auch nicht auf die Vorbereitung für einen erfolgreichen beruflichen Konkurrenzkampf ausgerichtet, sondern zielte auf die optimale Entwicklung der menschlichen Kräfte im beschriebenen Sinne. Für den Unterricht sollte dies zur Folge haben, dass der Schüler neben der notwendigen Aufnahme von Wissen, dem Lernen, auch immer mit dem „Lernen des Lernens“ beschäftigt ist. Humboldt formulierte das ganz klar in seinem „Königsberger Schulplan“ aus dem Jahr 1809: „Der Zweck des Schulunterrichts ist die Übung der Fähigkeiten, und die Erwerbung der Kenntnisse, ohne welche wissenschaftliche Einsicht und Kunstfertigkeit (= berufliches Können) unmöglich ist. [...] der junge Mensch soll in Stand gesetzt werden, den Stoff, an welchen sich alles eigne Schaffen immer anschließen muß, theils schon jetzt wirklich zu sammeln, theils künftig nach Gefallen sammeln zu können, und die intellektuell-mechanischen Kräfte auszubilden. Er ist also auf doppelte Weise, einmal mit dem Lernen selbst, dann mit dem Lernen des Lernens beschäftigt.“¹³ Dabei sollen alle eine fundierte allgemeine Bildung erhalten: „Der Tagelöhner wie der Gelehrte müssen [...] so ausgebildet werden, dass der eine nicht zu roh und der andere nicht zu verschroben wird – beide sollen über eine lebensnahe Grundbildung verfügen.“¹⁴ In allen Klassen- und Schulstufen soll es üblich sein,

¹² Manfred Landfester (2001), S. 209.

¹³ Wilhelm von Humboldt: Bildung und Sprache, besorgt von Clemens Menze, Paderborn 1965, S. 102.

¹⁴ Heinz-Elmar Tenorth im Spiegel-Interview 3/2009, S. 35.



„dass in dem Lernen das Gedächtnis geübt, der Verstand geschärft, das Urteil berichtigt, das sittliche Gefühl verfeinert werde.“¹⁵ Der Unterricht sollte daher sprachlich, mathematisch, historisch, aber auch ästhetisch und gymnastisch sein. Der gymnastische Teil sollte der Körperertüchtigung dienen, nicht einer körperlichen Betätigung in einem beruflichen Sinn; im Mathematikunterricht sollten nicht angewandte Aufgaben für bestimmte Berufe im Vordergrund stehen, im Sprachunterricht sollten weniger die Inhalte lateinischer und griechischer Texte interpretiert, sondern vor allem auf ihren modellhaften sprachlichen Gehalt hin behandelt werden und der Geschichtsunterricht sollte sich nicht auf das Lernen historischer Daten beschränken, sondern Orientierungswissen vermitteln. Insgesamt bestand somit die allgemeinbildende Aufgabe des Schulunterrichts darin, dass die Schüler „sprachlich, mathematisch und historisch denken lernen sollten“¹⁶.

Trotz dieser inhaltlichen Vielfalt bildeten die alten Sprachen das entscheidende Bildungselement, und zwar auf der Grundlage eines sehr idealistischen Bildes der klassischen, d. h. der griechischen Antike: Ausgelöst von Johann Joachim Winckelmann mit seiner normgebenden Verherrlichung der Griechen wurde in Deutschland seit der Mitte des 18. Jahrhunderts die griechische Antike das Leitbild des neuhumanistischen Bildungsideals, und zwar in einer in Europa singulären Weise. Wilhelm von Humboldt hat dieses Ideal in seinen Schriften immer wieder eindrücklich beschworen: „Wir haben in den Griechen eine Nation vor uns, unter deren glücklichen Händen alles, was, unserm innigsten Gefühl nach, das höchste und reichste Menschendaseyn bewahrt, schon zu letzter Vollendung gereift war; wir sehen auf sie, wie auf einen aus edlerem und reinerem Stoffe geformten Menschenstamm [...].“¹⁷ Die Welt der Griechen bildet für Humboldt und andere Neuhumanisten den eigentlichen Gegensatz zur

¹⁵ Manfred Landfester (2001), S. 216.

¹⁶ Dietrich Benner: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim/München 1990, S. 198.

¹⁷ Wilhelm von Humboldt: (1807/08): Geschichte des Verfalls und Unterganges der Griechischen Freistaaten (1807/08), in: Wilhelm von Humboldt, Gesammelte Schriften. Herausgegeben von Albert Leitzmann (1903), Bd. 3, Berlin, S 171–218.



problembeladenen Gegenwart: „Das Griechentum als 'ganzheitliche Manifestation absoluter Werte', als die Realisierung von Vernunft, Freiheit und Schönheit, kurz: als vollendete Repräsentation der 'Idee der reinen Menschheit' sollte all das vermitteln, was im Bewußtsein der deutschen Niederlage, die darüber hinaus als staatlicher, gesellschaftlicher und menschlicher Zusammenbruch empfunden wurde, der deutschen Nation fehlte.“¹⁸ Mit diesem Lob des Griechischen ging zugleich eine starke Abwertung des Lateinischen einher, was vor allem als Ausdruck eines dahinterstehenden antifranzösischen Reflexes gewertet werden muss: „Die römische Sprache selbst“, so wurde vollmundig verkündet, „war wenig mehr, als ein Schatten der griechischen: die Töchter Sprachen der römischen sind nur Schutt und Moder von diesem Schatten, unverkochte Beimischungen zum Theil barbarischer Zungen zu mangelhaftem Gebräu zusammen gekrüpelt [...]“¹⁹ Diese polemischen Ausfälle sind typisch für eine anti-romanische Haltung, die eine Kompensationsfunktion gegenüber dem politisch überlegenen Frankreich erfüllen sollte. Man kann sehr zugespitzt formulieren: Griechenbegeisterung bedingt Franzosenhass. Gleichwohl konnte sich Griechisch niemals als erste alte Sprache am Gymnasium durchsetzen, obwohl dies sicher ganz in Humboldts Sinn gewesen wäre. Die Tradition des Gymnasiums als Lateinschule war jedoch zu übermächtig.

Soweit dieser historische Überblick. Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für uns und auch für diese Schule? Unter der Leitfrage *Was ist moderner Humanismus?* will ich am Schluss meiner Ausführungen fünf Thesen formulieren.

¹⁸ Ute Preuß: Humanismus und Gesellschaft. Zur Geschichte des altsprachlichen Unterrichts in Deutschland von 1890 bis 1933, Frankfurt/M. 1988, S. 6.

¹⁹ Franz Passow: Die Griechische Sprache nach ihrer Bedeutung in der Bildung Deutscher Jugend, in: Archiv Deutscher Nationalbildung 1/1812, S. 99–140.



1. *Humboldts Konzept der allgemeinen Menschenbildung ist nach wie vor gültig. Bildung geht vor Ausbildung.*

An einer im besten Sinne humanistisch orientierten Schule muss Allgemein- vor Spezialbildung gehen. Wir brauchen, um die Terminologie des Konzepts von St. Afra zu zitieren, den „gewandten Generalisten“, der nicht nur in der Lage ist, neues Wissen in vorhandene Wissensbestände sinnvoll zu integrieren und auszuweiten, sondern durch dieses Wissen befähigt wird, sich in unserer komplexen Gegenwart zurechtzufinden. Neben allen denkbaren Möglichkeiten zur Spezialisierung muss es in der Schule doch zunächst einmal um die Vermittlung von übergreifendem Grund- und Orientierungswissen gehen. Dabei kommt es nach wie vor auf die richtigen Proportionen an: Erst die Verbindung aus sprachlicher, ästhetischer, historischer, naturwissenschaftlich-mathematischer und gymnastischer Bildung ergibt allgemeine Menschenbildung. Um es ganz deutlich zu sagen: Ich halte es für verfehlt, Schulfächer lediglich nach ihrem Wert für vermeintlich aktuelle Bedürfnisse des Arbeitsmarktes zu beurteilen. Diese leider überall spürbare und von Konrad Paul Liessmann in seiner Streitschrift „Theorie der Unbildung“²⁰ völlig zu Recht beklagte Tendenz zur marktgerechten Funktionalisierung schulischer Bildung schafft für alle Fächer ungünstige Rahmenbedingungen: Worin liegt der Wert einer intensiven Beschäftigung mit Literatur, deren persönlichkeitsbildende Wirkung kaum mit PISA-tauglichen Testverfahren erfasst werden kann? Wozu sollte Kunstunterricht noch gut sein, wenn man doch stattdessen lieber ab der 3. Klasse Wirtschaftsenglisch pauken sollte? Besonders deutlich wird dieses Problem am Beispiel des Englischunterrichts, dessen Entwicklung zahlreichen Anglisten Sorgen bereitet, wie man am Statement der Bremer Englischdidaktikerin Sabine Doff erkennen kann: „Wenn der Englischunterricht auch weiterhin bildend wirken und damit der Gefahr entgegentreten will, dass sich Englisch als *lingua franca* zu einem inhalts- und kulturlosen Werkzeug

*Bildung
geht vor Ausbildung*

²⁰ Konrad Paul Liessmann: Theorie der Unbildung, Wien 2006.



entwickelt, muss er neben dem sprachlichen Können und der Handlungsfähigkeit dem Wissen über Sprache, Sprachgebrauch, Literatur und Kultur der Zielländer sowie der Wertschätzung von Sprache und Kultur insgesamt wieder erhöhte Aufmerksamkeit schenken.“²¹ Im Gegensatz zu Humboldts Zeiten ist ein moderner Humanismus völlig undenkbar ohne die modernen Fremdsprachen; jedoch dürfen sie nicht einseitig unter bestimmten wirtschaftlichen oder politischen Aspekten funktionalisiert werden. Mehrsprachigkeit ist das humanistische Band, das alle Schulsprachen zusammenführt – darunter gerade auch Griechisch und Latein, die ihren eigenen Beitrag zu einer auf Sprachbewusstsein basierenden Mehrsprachigkeit leisten. Dass St. Afra zum Erreichen dieses Zieles hervorragende Voraussetzungen bietet, brauche ich nicht gesondert zu betonen.

2. Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit und Selbstverantwortlichkeit sind Ziele, die an Aktualität und Bedeutung nichts eingebüßt haben:

Moderner Humanismus bedeutet auch, einen sinnvollen Gegenentwurf zu einem Leben zu bieten, das ausschließlich von ökonomischen Interessen dominiert wird

*Nicht nur fachliche Exzellenz,
sondern auch soziales
Engagement werden gefördert.*

und den Menschen auf seine Rolle als Konsumenten und Produzenten reduziert. „Aber wir sind mehr, wir sind Bürger mit einer gewissen Verantwortung

für die res publica, wir sind Teil kultureller Gemeinschaft, wir stehen in einer historischen kulturellen Tradition, wir sind kulturell verfasste Wesen. Der Sinn des Lebens ergibt sich nicht primär aus ökonomischen Interessen.“²² Diesen typisch humanistischen Anspruch erfüllt St. Afra, da hier nicht nur fachliche Exzellenz, sondern auch soziales Engagement gefördert werden.

²¹ Sabine Doff/Stefan Kipf: „When in Rome, do as the Romans do ...“ Plädoyer und Vorschläge für eine Kooperation der Schulfremdsprachen Englisch und Latein, in: Forum Classicum 4/2007, S. 257.

²² Julian Nida-Rümelin: Für einen erneuerten Humanismus, in: Deutscher Altphilologenverband (Hrsg.), Der europäische Bildungsauftrag der alten Sprachen, Leipzig 2004, S. 55.



3. *Die Schülerinnen und Schüler müssen als Individuen im Mittelpunkt aller Bemühungen stehen.*

Moderner Humanismus begreift unsere Schülerinnen und Schüler nicht als verwertbaren Output eines durchökonomisierten Schulbetriebes, sondern als Individuen mit ihren spezifischen Bedürfnissen. Freiheit für die persönliche Entwicklung – dies ist völlig zu Recht der zentrale Angelpunkt des pädagogischen Programms von St. Afra und zugleich ein Kern des Humboldtschen Bildungsverständnisses. Nach Humboldt soll der Lehrer es „erlauben und begünstigen, daß der Schüler, wie ihn seine Individualität treibt, sich des einen hauptsächlich, des andern minder befleißige, wofern er nur keinen ganz vernachlässigt.“²³

*Freiheit für
persönliche Entwicklung*

4. *Auch unter Kompetenzbedingungen bleibt Bildung an Inhalte, und zwar an exemplarisch wichtige Inhalte gebunden.*

Moderner Humanismus lebt von der Fächervielfalt in einem pädagogischen Ganzen, ist aber zugleich ein Gegenentwurf zu inhaltlicher Beliebigkeit. Bildung bleibt an die Behandlung wichtiger Inhalte gekoppelt. Der Kanon ist ein zutiefst pädagogisches Instrument, das die „Voraussetzungen zur Teilhabe an einer Kultur“ sicherstellt. Er „liefert die Themen, an denen das Subjekt sich zu bilden hat, wenn es gesellschaftlich handlungsfähig werden will und soll.“²⁴ So wird sich ein Moderner Humanismus immer auf einen Kanon stützen müssen, der einen Ausgleich schafft zwischen Tradition und Gegenwartsverortung. Mit ihrem ausgeklügelten System aus Fundamentum und Additum bietet St. Afra gute Voraussetzungen, um in diesem Sinne pädagogisch wirksam zu werden.

²³ Wilhelm von Humboldt: *Bildung und Sprache*, besorgt von Clemens Menze, Paderborn 1965, S. 106.

²⁴ Heinz-Elmar Tenorth: *Alle alles zu lehren. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*, Darmstadt 1994, S. 23.



5. *Moderner Humanismus kann nicht ohne Latein und Griechisch auskommen.*

Es ist völlig klar, dass moderner Humanismus keine Kopie der schulischen Verhältnisse des 19. Jahrhunderts bieten darf. Latein und Griechisch haben ihre Leitbildfunktion weitgehend eingebüßt. Das Ideal der Griechen ist schon lange nicht mehr existent, dafür hat nicht zuletzt schon im 19. Jahrhunderts die Altertumswissenschaft selber gesorgt. Dennoch bin ich der festen Auffassung, dass ein moderner Humanismus nicht auf den altsprachlichen Unterricht verzichten kann. Griechisch und Latein bieten unersetzliches sprachliches und kulturelles Orientierungswissen, sie sind das *Nächste Fremde*²⁵, das unsere Kulturtradition nachhaltig geprägt hat und das auch heute noch überall präsent ist. Sie machen einen wesentlichen Kern generalistischer Bildung aus, unabhängig von kurzlebigen Tagesmoden. Die Alten können nicht veralten, da sie schon alt sind. Daher ist es nur folgerichtig, dass Griechisch und Latein in St. Afra zu einem frühen Zeitpunkt gelernt werden. Dass Griechisch dabei anstelle von Latein gewählt werden kann, ist ein innovatives Element und knüpft zugleich an neuhumanistische Traditionen an, die den Griechischunterricht eben nicht als Appendix des Lateinunterrichts begriffen hat.

Ich wünsche Ihnen allen weiterhin viel Erfolg und eine glückliche Hand bei Ihrer pädagogischen Arbeit. Ich wünsche Ihnen einen geneigten Minister, eine hilfreiche Schulbehörde, engagierte Schülerinnen und Schüler, begeisterte Lehrerinnen und Lehrer und zufriedene Eltern.

Kurzum: Sapere audete, Afraniae Afraniique!

²⁵ Cf. Uvo Hölscher: Die Chance des Unbehagens, Göttingen 1965.



Alle Jahre wieder

– oder –

IN VINO VERITAS

Auch in diesem Jahr führte uns unser Weg (fast) jeden Mittwoch ins „Rosengründchen“ – „unseren“ Weinberg am Spaargebirge. Wir – das sind eine in regelmäßiger Unregelmäßigkeit wechselnde Schülergruppe der 9. und 10. Klassen, unser Winzer Gottfried Schumann und ich. Neu hinzugekommen ist in diesem Jahr Iain McKay. Warum – dazu später. Der Weinberg ist mittlerweile komplett neu aufgerebt, mit moderner Drahtziehung versehen und bietet einen sehr guten Anblick in der Meißner Weinlandschaft. Vom Sortenwirrwarr haben wir uns verabschiedet. Auf den insgesamt 1700 m² wird Traminer angebaut – ca. 1000 Weinstöcke. Mittlerweile ist der Wein gelesen – erneut in ansehnlicher Qualität (über 90 Öchsle), die Winterfurche ist gezogen und der Weinberg insgesamt winterfest. Und trotzdem kommen wir nicht zur Ruhe – ein neues Projekt umkreist uns. Seit 1. Oktober ist es nun offiziell. Sankt Afra wird in Kooperation mit der Sächsischen Landesstiftung Natur und Umwelt (LANU) einen weiteren Weinberg bewirtschaften.

Der „Neue“ befindet sich in unmittelbarer Schulnähe an der Südseite des Burgberges – entsprechend auch sein Name „Weinberg am Burgberg“. In den letzten Jahren wurde der Hang, der bis vor reichlich 100 Jahren schon einmal einen Weinberg beheimatete, gemäß den Naturschutzaspekten kartiert, dann sprichwörtlich gerodet und die alten Trockenmauern durch neue ersetzt. Letzteres erwies sich als extreme Herausforderung, da der Hang sehr steil ist und außerdem tektonische Instabilitäten aufweist, so dass an einer Stelle die Trockenmauern ein extra Fundament benötigen. Nun liegen die Arbeiten in den letzten Zügen, der Berg wurde im Frühjahr aufgerebt, eine Weinbergslaube errichtet und die von unseren Afranern erstellten Lehrpfadstafeln angebracht.



Ungefähr 350 Weinstöcke stehen nun in bester Meißner Lage und bieten einen fantastischen Anblick, wenn man von Süden auf die Burg schaut. Eingbracht wurden die Sorten Regent und Johanniter, aus denen dann in der Hoflößnitz der Meißner Schieler gekeltert werden soll. Ab Mai 2013 steigen wir aktiv in das Umweltbildungsprojekt ein und übernehmen die Bewirtschaftung des Weinberges unter rein ökologischen Aspekten. Das erfordert natürlich neben den praktischen Unterweisungen auch eine Menge an theoretischem Know-how, da die Unterschiede zum konventionellen Weinbau doch gegeben sind. Aber natürlich stellen wir uns auch dieser Herausforderung. Und hier kommt nun Iain McKay ins Spiel. Zwei Weinberge mit den Afranern allein zu bewirtschaften – schier unmöglich. Im Team sollten wir diese logistische Herausforderung jeden Mittwoch meistern. Beide Weinberge werden im Rahmen der Services bewirtschaftet werden – der Unterschied: der Burgberg im Rahmen des IB-Services, den die Afraner, die zusätzlich diesen internationalen Abschluss machen, belegen müssen. Ein theoretisches Gerüst wird unseren Afranern noch in diesem Schuljahr von Benjamin Dorn vermittelt werden, der mehrere „Weinseminare“ an Afra anbieten wird.

Liebe Alt-Afraner – wenn ihr nach Meißen kommt, scheut nicht den Weg an den Burgberg. Es lohnt sich, dieses neue afranische Projekt unter die Lupe zu nehmen. Wir freuen uns schon darauf, endlich loslegen zu können.

In diesem Sinne

Sascha Kotztin

Foto zu diesem Artikel
auf Seite 46





documenta frana

Folgendes Dokument stellt die Aufnahmebedingungen für St. Afra aus dem Schuljahrjahr 1939/40¹ dar.

Fürstenschule Meißen Staatliches Gymnasium

Konten des Rentamts:

Stadtbank Meißen: 7043

Postscheck Dresden: 300 83

Meißen, Freiheit 13

Fernsprecher: 33 17

Aufnahmebedingungen

1. Die Fürstenschule Meißen (gegründet 1543) ist ein staatliches Gymnasium.

Das Reifezeugnis der Schule berechtigt ohne irgendwelche Zusatzprüfung zum Studium aller Fächer an allen Universitäten und technischen Hochschulen des Deutschen Reiches wie zum Eintritt in alle Berufe, für die das Reifezeugnis einer achtstufigen höheren Lehranstalt als Voraussetzung gefordert wird (z. B. Offizierslaufbahn).

Die Schule legt besonderen Wert auf die Begabung ihrer Schüler, wie auf körperliche und charakterliche Tüchtigkeit. Neben der wissenschaftlichen Ausbildung steht die Erziehung zu Zucht und Ordnung, zu Ein- und Unterordnung, zu Kameradschafts- und Gemeinschaftsgeist.

2. Die Schüler leben und wohnen im Heim der Schule. Es kann auch eine begrenzte Zahl Außenschüler aufgenommen werden, deren Unterbringung in der Stadt Meißen der Genehmigung des Oberstudiendirektors unterliegt.

Die Schule verfügt über volle Freistellen für Kost und Wohnung,
ordentliche und außerordentliche Koststellen.

¹ Wilhelm Lutz herzlichen Dank für die Hilfe bei der Datierung.



Der monatliche Kostgeldsatz beträgt für eine ordentliche Koststelle z. Zt. RM. 23.40, für eine außerordentliche RM. 32.90.

Auskunft über freie Stellen erteilt auf Wunsch der Oberstudiendirektor der Schule. Die endgültige Verleihung einer Stelle erfolgt nach dem Ergebnis der Aufnahmeprüfung durch das Ministerium für Volksbildung.

3. Die Anmeldung hat s c h r i f t l i c h bei dem Oberstudiendirektor einzugehen. Beizufügen sind:

- ein eigenhändig geschriebener Lebenslauf,
- ein Lichtbild,
- Impfschein, ärztliches Zeugnis,
- die Schulzeugnisse,
- ein beglaubigter Abstammungsnachweis.

Wenn beim Eintritt ins Heim eine Freistelle begehrt wird, ist ein Vermögenszeugnis nach dem Verordnungsblatt des Ministeriums für Volksbildung vom Jahre 1925 Seite 30/31 abgedruckten Muster einzureichen.

4. Zur Aufnahmeprüfung werden die Bewerber von der Schule eingeladen. Sie findet gewöhnlich im Anschluß an die Weihnachtsferien statt. Sie entscheidet insbesondere über die Zuteilung der Frei- und Koststellen.

5. Die Aufnahme selbst erfolgt zu Beginn des neuen Schuljahres. Mitzubringen sind von den ins Heim eintretenden Schülern:

- polizeiliche Abmeldung,
- Abgangszeugnis der bisher besuchten Schule

An Wäsche: Bettwäsche zum Wechseln (weiße Überzüge),

- Hand- und Mundtücher,
- Leib- und Unterwäsche,
- 2 Paar feste Schuhe, Hausschuhe,
- Turnanzug und Turnschuhe,
- Badezeug, Wäschesack,

Schlafdecke für den Sommer, Federbett (oder 2 Decken) für den Winter, Kopfkissen,

Sämtliche Gegenstände sind mit dem vollen Namen zu zeichnen.

Wasch- und Kammzeug, Wasserglas, Zahnbürste, Stiefelputzzeug, Seegrasmattlatze (wird am besten in der Schule beschafft).



6. Krankenfürsorge: Erkrankte Schüler werden durch den Schularzt kostenlos behandelt. Heilmittel usw. gehen zu Lasten der Erziehungspflichtigen. Außerdem müssen die Eltern oder gesetzlichen Vertreter sich damit einverstanden erklären, daß ihre Kinder bei plötzlicher schwerer Erkrankung, die eine Überführung ins Elternhaus nicht gestattet, auf Kosten der Erziehungspflichtigen in einem Krankenhause Aufnahme finden.

7. Kosten:

a) Das Schulgeld wird nach staatlichen Sätzen in Höhe von RM. 20.- monatlich erhoben.

Auf besonders begründetes Gesuch hin – Vordrucke in der Schule erhältlich – kann Schulgeldermäßigung gewährt werden. Daneben gibt es die staatlich vorgeschriebene Schulgeldermäßigung für Kinderreiche

b) Aufnahmegebühr RM. 10.-.

c) an Nebenkosten erwachsen beim Schüler neben einem Vierteljahresbeitrag in Höhe von RM. 4.- an die Hauskasse Ausgaben für Bücherbeschaffung, Reisen in die Ferien, Wäschesendung nach Haus, Ausbesserung von Kleidung und Schuhwerk, Reinigungskosten, Unfallversicherung, Baden, Schulausflüge, Taschengeld u. a. m.

Alle Zahlungen unter 7a–b gehen an das Rentamt der Schule, Konto: Postscheckamt Dresden Nr. 30083, Stadtbank Meißen Nr. 7043. Die Kosten unter 7c sind auf das Konto des Pflegers (siehe Punkt 8) zu leisten.

8. Jeder Schüler ist der Pflegschaft eines Lehrers der Anstalt zugewiesen, der die ihm zugeteilten Schüler in besonderer Weise nach jeder Richtung hin betreut. Er übermittelt den Eltern mit dem Urteil über Haltung und Leistung des betr. Schülers auch die finanzielle Abrechnung und bildet das Bindeglied zwischen Eltern, Schule und Schüler.

9. In den Schulferien müssen alle Schüler die Schule verlassen.

10. Die Entlassung der Schüler erfolgt, abgesehen vom bestandenen Abiturientenexamen,

a) auf Antrag der Eltern,

b) von der Schule bei Nichtbezahlung des Schulgeldes und, wenn nötig, auf dem Strafwege.

Die Abgangsgebühr beträgt RM. 10. –.

Es ist selbstverständlich, daß jeder neue Schüler der Hitlerjugend, bzw. dem Deutschen Jungvolk beitrifft.

Alle weitere Auskunft erteilt der Oberstudiendirektor der Schule, Meißen, Freiheit 13, Fernruf 3317.



FREIHEIT

Ein Relikt der alten Fürstenschule über dem Portal des neuen St. Afra

Kritik und Versuch einer neuen Interpretation
des alten Votums

CHRISTO PATRIAE STUDIIS



Dr. Johannes Körner (A 1933)



I Die Bedeutung des Votums 1879–1943

Als das neue Sankt Afra bei seiner Gründung das Gebäude der alten Schule übernahm und gründliche bauliche Umwandlungen im Inneren vorgenommen wurden, blieb die Inschrift an der Stirnseite über dem Hauptportal unangetastet, obwohl die drei Worte „*Christo patriae studiis*“ ebenso wenig zu der jetzigen Bildungskonzeption zu passen scheinen wie die großen Schlafsäle und Studierstuben im früheren Alumnat. Weder ist die Schule christlich-konfessionell ausgerichtet, noch ist die *patria* eindeutig definierbar und die *studia* sind neben praktischen und sozialen Einsätzen, Schüleraustausch und Einübung in Demokratie nur noch eine Komponente im Bildungsplan. Wie konnte da noch der alte Wahlspruch weiter in seinen goldenen Lettern über dem neuen Gymnasium prangen? War es praktizierte *pietas afrana*, Respekt vor der Tradition? Oder wollte man nicht als Bilderstürmer auftreten in peinlicher Analogie zu dem Abriss der Inschrift 1942 unter den Nazis? Oder sah man doch eine positive Beziehung zu dem Geist dieses Dreiklangs? Was auch immer die Gründe seines Erhalts sein mögen – nachdem nun einmal Lehrer und Schüler ständig unter dieser Inschrift in das Schulgebäude aus- und eingehen, ist eine Auseinandersetzung mit ihr – sollte sie nicht nur ein Zierrat sein – gefordert.

Hier soll ein kurzer Rückblick auf die Zeit 1879–1942 (I) gegeben, eine Neuinterpretation der drei Leitmotive versucht werden (II), und der Ertrag kurz skizziert werden (III).

I.1 Der reformatorische Ursprung

Als die sächsischen Fürstenschulen von Kurfürst Moritz gegründet wurden, lagen eine bestimmte Zielsetzung und eine klare Bildungskonzeption zugrunde. Das Ziel war, befähigte Staatsdiener und Pfarrer zu gewinnen, und das Bildungskonzept war aus der Reformation Martin Luthers hervorgegangen, von Philipp Melanchthon den Schulen vermittelt.

Ihm ist es zu danken, dass die Neubesinnung in der Kirche auch eine umfangreiche kulturelle Bereicherung hervorbrachte. Der Weg dahin ging über die Schulen. Auf seinen zahlreichen über Jahrzehnte hin durchgeführten Schulvisitationen hat Melanchthon das noch mittelalterliche Schulwesen



reformiert, gleichsam als die weltliche Seite der geistlichen Reformation, die aber auch auf dem Evangelium basierte, wie Luther es in seiner Zwei-Regimenter-Lehre dargestellt hatte: Mit seiner rechten Hand regiert Gott durch das Evangelium und ruft zum Glauben, mit seiner linken durch das Gesetz, das die äußere Ordnung der Welt aufrecht erhält. Dadurch sind weltliche und religiöse Dinge scharf unterschieden, aber beide Gott unterstellt.¹

Genau danach ist Melanchthons Bildungskonzept verfasst. Das findet in der Gründungsurkunde von St. Afra mit der zweigliedrigen Widmung *Christo et studiis* seinen prägnanten Ausdruck. Diese Doppelheit entspricht auch ganz dem reformatorischen Menschenbild, wie wir es aus Luthers Schrift *Von der Freiheit eines Christenmenschen* kennen. Danach ist der Mensch durch seinen Glauben, d. h. in seiner persönlichen Stellung vor Gott, frei von jeder Herrschaft menschlicher Autorität, zugleich aber um der Liebe willen zum Dienst am Nächsten, d. h. auch am Gemeinwohl gerufen. *Christo et studiis*: ersteres bedeutet den befreienden Glauben, letzteres die dienende Liebe, zu der die *studia* die menschlichen Qualitäten – ganz im Sinne des Humanismus – erbringen sollen. Die *studia* stehen also im Dienste Christi und er lässt sie im Geiste seiner Freiheit betreiben. Auf diese Weise ist St. Afra eine Frucht der Reformation gewesen, ein Teil ihres kulturellen Beiwerkes.

Das melanchthonische Bildungsprogramm ist im Wesentlichen durch die Jahrhunderte hindurch für Lehre und Erziehung auf Afra grundlegend geblieben. Seine Interpretation und Praktizierung haben natürlicherweise an dem politischen und geistesgeschichtlichen Wandel der vier Jahrhunderte Anteil genommen. Aufklärung und Neuhumanismus (Wilhelm v. Humboldts Universität- und Gymnasialreform) waren die entscheidenden Kräfte zur jeweiligen Aktualisierung der überlieferten Grundlage. *Christo* wurde rationaler und liberaler verstanden, die *studia* durch hinzukommende Lehrfächer über die alten Sprachen hinaus erweitert.

¹ Das *Landesherrliche Kirchenregiment* vereinigte in den protestantischen Ländern die Leitung der Kirche mit der weltlichen Regierung in der Person des Landesherrn: Im Augsburger Religionsfrieden 1555 wurde es in der Formel *cuius regio – eius religio* offiziell bestätigt. Für Luther lagen weltliches und geistliches Regiment, je für sich getrennt, in der Hand Gottes.

FOTOS



Foto 1: Der neue Vorstand des Vereines der Altafraner:
Stephanie Lenicke (A 2004–2010) und Martin Völkl (A 2002–2008).



Foto 2: Rege Diskussionen beim Open-Space.



Foto 3: Bundespräsident Joachim Gauck zu Besuch in St. Afra.



Foto 4: Bundespräsident Joachim Gauck bei der Eintragung in das Gästebuch St. Afras.



Foto 5: Die Abiturienten des Jahres 2012.



Foto 6: Der Abiturjahrgang 2012 bei der „Verewigung“
in der afranischen Schwelle.



Foto 7: Semone Vogt beim Abi-Streich in der Turnhalle.



Foto 8: Theater-Proben zu König Ubu.



Foto 9: Akademische Woche in St. Afra: Gert Schwinn, Zeitzeuge, der das KZ Buchenwald überlebte, in der Diskussion.



Foto 10: Prof. Dr. Kurt Biedenkopf zu Besuch in St. Afra.



Foto 11: Afraner bilden das Afra-Logo anlässlich der Festwoche in St. Afra.



Foto 12: Während der Festwoche in St. Afra bedanken die Afraner sich bei Meißen, indem sie helfen, die Stadt zu verschönern.



Foto 13: Fußballturnier der Jungen 2011. Nachdem die Lehrer im Elfmeterschießen den Sieg geholt haben.



Foto 14: Dada-Aufführung im Janaischen Hof.



Foto 15: Die Eröffnung des neuen Weinbergs am Meißner Burgberg, der von St. Afra bewirtschaftet wird.



Foto 16: Die beiden Lehrer St. Afras, die die Betreuung der Weinberge organisieren: Sascha Kotztin und Iain McKay.



I.2 Die Aktualisierung 1879

Als mit der Errichtung des neuen Schulgebäudes 1876–79 das dritte Votum zwischen die beiden überlieferten eingefügt wurde, erfolgte ein tieferer Einschnitt in das traditionelle Verständnis der Widmung. Das Additum *patriae* war durch die politischen und gesellschaftlichen Ereignisse des 19. Jahrhunderts bedingt. Mit den Freiheitskriegen 1813/15 erwuchs ein Nationalgefühl, das im 16. Jahrhundert undenkbar gewesen wäre. Die Stein-Hardenberg'schen Reformen und die verschiedenen Revolutionen, die Bestrebungen um eine konstitutive Monarchie hatten ein starkes Selbstbewusstsein des Bürgertums erweckt. Mit der Reichsgründung 1871 vereinigten sich diese verschiedenen Ströme in einem starken Nationalbewusstsein, das von der Mehrheit der Bevölkerung getragen wurde. Dieser patriotische Geist hat zweifellos bei der Hinzusetzung von *patriae* in den traditionellen Wahlspruch St. Afras mitgewirkt.

Man kann darüber streiten, ob dieses Additum eine partikularistische Verengung der ursprünglichen universalen zweigliedrigen Widmung an Christus und die Wissenschaften ist, oder eine notwendige Ergänzung, ein Bedürfnis für eine Zeit, für die die Formulierung aus dem Reformationsjahrhundert nicht mehr ausreichte, um das volle Bildungsprogramm zu umschreiben. Denn *patriae* brachte etwas wörtlich zum Ausdruck, was in der Gründungszeit in dem zweigliedrigen Votum unausgesprochen mit enthalten, dem 19. Jahrhundert aber – und uns Heutigen erst recht – schon abhandengekommen war: der soziale Bezug von Glauben und Bildung. Dessen bedurfte es 1543 keiner besonderen Vokabel.

Es ist ebenso zu fragen, ob mit der Dreigliederung nicht auch der reformatorische Ursprung St. Afras verwischt wurde, für den die Doppelheit von Freiheit und Bindung, Glaube und Liebe konstitutiv war. An der Form ist auch der Inhalt zu erkennen. Den Akteuren von 1879 war das Verlassen des reformatorischen Wurzelbodens mit der Erweiterung auf drei Voten kaum bewusst. Es liegt geradezu eine Paradoxie darin: die vermeintliche patria hat schließlich den Untergang gebracht: SS-Heimschule.



I.3 St. Afra unter dem Votum nach 1879

Wie aber wurde der nunmehrige Dreiklang jetzt verstanden? Dem gilt es für alle drei Worte nachzuspüren.

Die konfessionelle Geschlossenheit, wie sie zur Gründungszeit im Kurfürstentum Sachsen bestanden hatte, war aufgesplittert. Eine dogmatische Einheit, um die die orthodoxe Theologie im 16./17. Jahrhundert gekämpft hatte, gab es nicht mehr. Strenggläubige Lutheraner, Zinzendorfsche Pietisten, eine Minderheit von Calvinisten, wissenschaftlich kritische Theologen und Vertreter eines liberalen Christentums standen sich gegenüber. Alle diese Gruppen konnten sich unter dem Signum *Christo* zusammenfinden und in diesem toleranten Pluralismus an der christlichen Tradition festhalten, noch ungehindert von einer negativen Religionsfreiheit an einer öffentlichen Schule. Das christliche Gymnasium, als das St. Afra einst gegründet wurde, war unter anderen Verhältnissen und gewandelter Auffassung gewahrt. Wie das Verständnis von *Christo* ist auch das von *patriae* nicht als einstimmig vorauszusetzen. Welche patria war gemeint? Das Königreich Sachsen in den Grenzen von 1815? Es war ja ein weitgehend selbstständiges Land in dem Bundesstaat *Deutsches Reich*. Für die meisten seiner Bevölkerung war es die Heimat im weiteren Sinne. Nur Sachsen wurden als Alumni in die Schule aufgenommen. Die zahlreichen Freistellen wurden neben einigen Städten vom sächsischen Adel getragen. Die Fürstenschule war als genuin sächsische Tradition im Bewusstsein der Öffentlichkeit verwurzelt. Manch einer wird bei *Vaterland* an das alte Kurfürstentum gedacht haben, andere an das Königreich Sachsen. Für viele wird sich das Deutsche Reich in dem Votum manifestiert haben, was kurz nach der Reichsgründung auch nahe lag, zumal sich mit ihr ein aufkommender Patriotismus verband.

Oder zeigte sich hier schlicht das römische Ideal der *patria*, die im Lateinunterricht als Vorbild gepriesen wurde? Auch dieser Gedanke mag in dem Additum mitgeschwungen haben. Als Neuling in der afranischen Trias hatte es noch keine durch die Geschichte gewachsene Tradition. Das pluralistische Verständnis wurde erst mit dem Ausbruch des I. Weltkrieges auch auf St. Afra in einen gemeinsamen Patriotismus eingeschmolzen.



In den *studia* wurde die herkömmliche Auffassung am wenigsten gebrochen. Der tragende Grundgedanke blieb unbeschadet der jeweils aktuellen Wandlungen in Pädagogik und Lehrstoff: Bildung des Menschen durch Erarbeiten von Wissen (weiterhin vornehmlich der alten Sprachen) und Umgang mit den geistig-kulturellen Werten; Wissen nicht als bloße Aneignung des Lehrstoffes, sondern als Frage nach dem Wahren, Guten und Schönen. Soviel kann man der Anbringung des Horaz'schen Ausspruchs *sapere aude* im Innenhof des Schulbaues entnehmen. Die seit dem 18. Jahrhundert hinzugekommenen modernen Sprachen, Naturwissenschaften und musischen Fächer galten, ganz im Sinne der Humboldt'schen Gymnasialreform, als weitere Explikation des antiken Geistes. Das schulische Niveau ist als hoch einzuschätzen. Das ist an der Übung in fremdsprachlicher, besonders lateinischer und griechischer Rede zu ermesen.

I.4 Der Wandel nach dem I. Weltkrieg

Durch den I. Weltkrieg änderte sich hieran wenig. Der christlich-konfessionelle Charakter wurde trotz eines stärker werdenden Atheismus mit der Forderung, alles Religiöse aus dem öffentlichen Bereich zu entfernen, aufrecht erhalten. Es wurde jedoch nicht als Gegensatz dazu empfunden, wenn die täglichen Andachten („Gebete“) weitgehend im humanistisch idealistischen Sinne gehalten wurden. Das entsprach durchaus dem liberalen, toleranten Klima, das, beginnend mit der Aufklärung, auf St. Afra gepflegt wurde. Dem christlichen Status der Schule entsprach es ferner, dass weiterhin nur getaufte Schüler evangelischer Konfession Aufnahme finden konnten.

Die *patria* wurde gerade nach dem verlorenen Krieg zu einer ethischen Verpflichtung, nicht im revanchistischen Geist, sondern eher als leidender Patriotismus, leidend unter dem, was der Versailler Vertrag genommen und auferlegt hatte. Man suchte nach dem Verlust des äußeren Glanzes die kulturelle Identität. Das Bild von einem Deutschland der Dichter und Denker stand über Lehren und Lernen. Die Erziehung trug durchaus eine nationale Prägung. Das hinderte nicht den Übergang von der Monarchie zur Republik. Die Weimarer Verfassung und Staatsbürgerkunde gehörten in den Oberklassen zum Pensum.

Es herrschte aber auch unter dem Aspekt *patriae* ein weitgespannter Pluralismus. Das besagen die verschiedenen Jugendbünde und Parteien, denen sich die Schüler anschlossen oder nahestanden. Das Spektrum ging vom *Christlich-Sozialen Volksdienst* (Friedrich Naumann) bis zum *Jungdeutschen Orden* und anderen rechtsorientierten Gruppen.



Abbildung 1: Rektor Hartlich

Die *studia* behielten – dank noch nicht erfolgter Eingriffe von außen wie nach 1933 – ihre alte Höhe. Dafür standen schon Altafraner im Lehrerkollegium wie Paul Winter, Siegfried Lorenz, Martin Hesse u. a. nicht zuletzt der Rektor von 1921 bis 1934 Dr. Otto Hartlich (Abbildung 1), ein Altphilologe bis ins Mark. Das humanistische Bildungsideal, die *studia* als Weg zur Menschenbildung, herrschte nach wie vor. Es gelang St. Afra auch, sich als rein humanistisches Gymnasium gegen die schulpolitische Tendenz der Landesregierung durchzusetzen, die Gymnasien in Realgymnasien umzuwandeln, wie es mit St. Augustin in Grimma 1925 geschah.



I.5 Der radikale Bruch im III. Reich

Der wirklich radikale Bruch mit der Tradition trat erst mit der totalen Machtergreifung des Nationalsozialismus ein, der sich nach und nach auch der Fürstenschule bemächtigte. Der afranische Geist bot dem einen objektiven Widerstand, der jedoch innerlich ausgehöhlt wurde, bis er – nachdem er sich beim 400-jährigen Schulfest noch einmal spontan erhoben hatte – schließlich gewaltsam zerschlagen wurde. Dieses Ende schwebte, von einzelnen mehr oder weniger erkannt, seit 1933 als ein Damoklesschwert über der Schule. Es mag sein, dass Rektor Kastners kompromissbereites Paktieren noch erreichen konnte, dass es erst so spät zuschlug.

Zwar blieb die Inschrift über dem Schulgebäude noch unangetastet. Aber die Diskrepanz zwischen dem traditionellen Geist St. Afras und dem ideologisch formierten NS-Staat wurde immer spürbarer erlebt. Unter den Verbeugungen der Schulleitung vor den Parteiautoritäten erfolgten Eingriffe in das Schulleben. So wurde beim Schulfest 1935 die – allerdings nach altem Brauch recht wüst gewundene – Girlande um das Südportal im Schulhof, die sogenannte „große Wurst“ (Abbildung 2), durch zwei rote Pylone mit Hakenkreuzen ersetzt (Abbildung 3). Für den Ausmarsch zum Götterfelsen wurde statt einheitlich blauen Hosen und weißem Hemd die HJ-Uniform befohlen und das Mitnehmen der Schulfahne verboten. Eines Tages wurde der Schulunterricht plötzlich auf Anordnung des Rektors unterbrochen, weil die NS-Kreisleitung spontan eine Mannschaft als Jubelchor bei einem plötzlich angesagten Führerbesuch angefordert hatte. Nach Stunden langem Bereitstehen wurden die Afraner schließlich wieder entlassen: „Der Führer kommt nicht“.

Der HJ-Dienst schmälerte die Studierstunden. Wöchentlich wurden am Dienstagnachmittag zwei Stunden einem Geländedienst geopfert. Die schweißgebadeten und schmutzigen Heimkehrer waren dann für den Rest des Nachmittags auch nicht mehr zu konzentrierter Arbeit sonderlich fähig. Körperliche Ertüchtigung machte geistiger Arbeit Konkurrenz. Auf Anordnung des Ministeriums wurden den bisherigen zwei Wochenstunden Turnen drei weitere Sportstunden zu Lasten des Studierens hinzugefügt. Rektor Kastner



machte gute Miene zu bösem Spiel; was blieb ihm auch weiter übrig. Oder hat er auch hier durch hinhaltenden Widerstand Schlimmeres verhütet? Schließlich wurde das *afranische sexennium* seiner Krone beraubt: Ab 1937 gab es keine Oberprima mehr. *Der Führer brauchte Soldaten*. Dass unter all diesen Maßnahmen die schulischen Anforderungen herabgesetzt werden mussten und das geistige Niveau sank, ist nur zu verständlich.



Abbildung 2: Windefest 1934: Aufziehen der „Großen Wurst“

Gegen all solche Angriffe bot die Fürstenschule als geschlossene Internatsgemeinschaft, umgeben von ihrem Ruf als traditionsgebunden, einen gewissen Schutzwall. So konnte Rektor Hartlich, als von Parteiseite der Eintritt aller Alumnen in die HJ verlangt wurde, es erreichen, dass alle Afraner in einer Einheit (Gefolgschaft) unter Führung eines Afraners erfasst wurden. Das Internatswesen wäre sonst aufgelöst worden. Als dieser Block konnte die Schülerschaft 1934 ultimativ von der höheren HJ-Führung fordern, statt in einem riesigen Zeltlager auf Rügen unterzugehen, in einzelnen kleineren Gruppen auf der Insel zu wandern. So waren sie als Pfadfinder im Braunhemd unterwegs, anstatt unter NS-Lagerdisziplin geschult zu werden.



Die kollektive Mitgliedschaft in der HJ hatte übrigens auch eine positive Seite: die Relativierung der bisherigen Rangordnung zwischen oberen und unteren Schulklassen. Sie blieb nur in den Funktionen im Internat bestehen. Aber das „Perzen“ d. h. die Verrichtung persönlicher Aufträge der Primaner an die „Perzer“, Unter- und Obertertianer (Novexe und Sauschwänze), geriet nach und nach in Verruf.



Abbildung 3: Schulfest 1935: NS-Pylonen nach Verbot der „Großen Wurst“

Wenn gewisse Sonderbedingungen auch mit der Zeit mehr und mehr eingeschränkt wurden, ging in St. Afra dank der Geborgenheit die „Gleichschaltung“ – sehr zum Ärger der Parteispitzen – langsamer voran als auf anderen Schulen. Latent bestand immer noch der Geist von *Christo patriae studiis*. Selbstverständlich gab es unter den Schülern auch begeisterte Nationalsozialisten, was aber keineswegs Ablehnung des afranischen Selbstbewusstseins bedeutete. Diese parteizugetane Einstellung kam teilweise aus jugendlicher Unvoreingenommenheit, aber auch aus ehrlicher, ethischer Überzeugung, in vaterländischer Gesinnung begründet, ohne schon zu begreifen, dass sie mit ihrem Idealismus die patria gerade zerstörten. Manchen passten



auch die heroischen Töne der NS-Propaganda in ihr jugendliches Weltbild. Gerade von diesen starben dann einige den „Tod auf dem Schlachtfeld“. Wenn allerdings, wie Oskar Flemming (A 34) berichtet²⁸, von einem HJ-Führer Spitzel auf Teilnehmer an der Schülerbibelstunde angesetzt wurden, war das das Ende des afrikanischen Geistes. Doch der erkorene Spitzel verweigerte das.

Unter den Lehrern wurden sehr bald die NS-Aktivisten erkannt, drei am Braunhemd, das sie bei besonderen Anlässen auch in der Schule trugen; bei anderen war ihre unkritische Haltung gegenüber der Parteidoktrin zu vermuten. Bis auf wenige Ausnahmen war das Lehrerkollegium auf Druck des Rektors in die Partei eingetreten und gezwungen, das Parteiabzeichen auch zu tragen. Einigen von ihnen merkte man es an, wie peinlich ihnen dieser Kniefall war. Es gab aber auch eine schweigende, doch dem kritischen Beobachter wohl wahrnehmbare Opposition in der Lehrerschaft. Von einem der Herren wurde erzählt, er habe, als der Hitler-Gruß zu Beginn jeder Schulstunde eingeführt wurde, diesen Gruß zwar erwiesen, ihm aber beim ersten Mal sogleich hinzugefügt: „Ich kann nichts dafür, ist vom Ministerium so angeordnet“.

Trotz und in all dem war die afrikanische Trias in den 1930er Jahren noch gegenwärtig. Beim Schulfest und der Abiturientenentlassung wurde der Dreiklang nach wie vor gesungen. Ebenso hörte man am frühen Morgen nach dem Abiturientenball das *Christo patriae studiis* in der Stadt, gesungen von den vom Götterfelsen heimkehrenden Schulabsolventen. Das gehörte neben manchen anderen Aktionen zum traditionellen Ritual beim Abgang von St. Afra.

I.6 Die bleibende latente Gegenwart des Votums

Trotz des Druckes von außen wurde der christliche Charakter schulöffentlich nicht verleugnet. Die täglichen Andachten mit ihrem Choralgesang behielten ihren Platz im Internatsalltag. Der Versuch, die christlichen Lieder nach den Mahlzeiten durch zeitgemäße Gesänge zu verdrängen, scheiterte an der Banalität der Ersatzstücke, von den Musiklehrern verfasst und vertont. Der Kuriosität halber seien sie hier zitiert: „Reicher Sonntag, karge Woche, was uns

²⁸ S. *sapere aude* 15/1981 S. 10.



auch die Küche koche, immer halten wir uns ran, stellen freudig unsern Mann“, oder etwas asketischer: „Wer da einfach weiß zu leben, nicht nach vollem Tisch muss streben, der hat Göttliches in sich“. Diese Plattitüden gingen im Gelächter des Coetus unter und die Choräle wurden weiter gesungen.

Der konfessionelle Religionsunterricht, wie liberal auch immer, wurde nie in Frage gestellt, freiwilliger Gottesdienstbesuch nie gehindert. Eine gut besuchte (rund 25 Alumnen) wöchentliche Bibelstunde im Afra-Pfarrhaus – von der NS-Kreisleitung stark beargwöhnt – wurde von der Schulleitung toleriert, bis sie 1938 auf höheren Befehl von außen strikt verboten wurde. Drei Primaner setzten sie mit kleineren Gruppen „subversiv“ in anderen wohlgesinnten Häusern auf der Freiheit fort. Daraus wird ersichtlich, dass ein nicht unbeträchtlicher Teil der Schülerschaft eine Gemeinde gebildet hatte, die sich nicht durch die Partei verbieten lassen wollte. Deren Grunderfahrung war die Unvereinbarkeit von Christentum und der nationalsozialistischen Pseudoreligion. Dafür hatte ihnen der Afra-Pfarrer Georg Muntschick²⁹ die Augen geöffnet. Durch das Verbot hatten die Beteiligten diesen Gegensatz unmittelbar erlebt. Sie suchten nun, diese für sie höchst existentielle Spannung zu verarbeiten. In Gesprächen auf ihren Streifzügen im Zwinger, auf Turnus oder nachts am offenen Fenster des Schlafsaals diskutierten sie darüber. Einen besonderen Ort dafür bot das Pfarrhaus Muntschick, zu dem Afraner jederzeit Zutritt hatten. Dort konnten sie sich untereinander oder auch mit dem Pfarrer frei aussprechen. Auch unter der Lehrerschaft waren einige die erkennbar an ihrer christlichen Einstellung festhielten.

²⁹ Als Pfarrer der St. Afra Kirche war Georg Muntschick institutionell mit der Fürstenschule verbunden, die aus dem ehemaligen St. Afra Kloster hervorgegangen war und dessen Tradition fortsetzte. Er hatte gelegentlich Religionsunterricht zu geben und die Schüler der Obertertia zu konfirmieren.

Selbst Altafraner, füllte er zusammen mit seiner Frau diesen dienstlichen Auftrag mit seiner ganzen persönlichen Zuwendung an die Schüler aus. Wer ihnen nahestand, nannte sie parentes Afrani.

Die Teilnehmer seiner Bibelstunde fanden bei ihnen Orientierung zwischen den Irrwegen jener Zeit und in seinem Haus einen Ort geistiger Heimat.

Auf Betreiben der NSDAP wurde Georg Muntschick 1943(?) nach Bad Elster versetzt. Nach dem Krieg kehrte er als Gründungsdirektor der Evangelischen Akademie in örtliche und geistige Nachbarschaft des alten St.Afra zurück.



Abbildung 4: Pfarrer Georg Muntschick
und seine Frau Magdalene Muntschick

Diese mehr im Hintergrund verlaufende Fortwirkung des *Christo* wurde von dem zweiten Votum der Trias laut übertönt. *Patria* wurde rein nationalistisch definiert, mit dem Nationalsozialismus praktisch gleichgesetzt. Das geschah jedenfalls in Festreden. Auch in den Abendandachten konnte diese NS-Gesinnung zu Wort kommen, wenn etwa ein Hebdomadar den bekannten Hölderlin-Vers zitierte: „Dir ist, Liebes, (d. h. Vaterland) nicht einer zu viel gefallen“. Im Sprachunterricht wurden von einigen Lehrern griechische und lateinische Autoren dazu missbraucht, das Vaterland zu verherrlichen. Aber es gab auch Lehrer, die mit einem sachgemäßen Deutsch- oder Geschichtsunterricht dem entgegenwirkten. Die deutschen Klassiker wurden von denen nicht durch parteikonforme Literatur ersetzt. Die politische und militärische Geschichte Deutschlands wurde nicht glorifizierend behandelt. Ein Studienassessor, der St. Afra leider bald wieder verließ, zitierte bei Behandlung des verlustreichen Krieges von 1870/71 den Vers: „Hurra, Hurra, Viktoria! So klingt es laut im Festgeschrei. Nur einer schweigt; der war dabei“. Die *patria Deutschland*



erschien in ihrer Problematik wie in ihrer kulturellen Bedeutung jenseits aller nationalsozialistischen Geschichtsklitterei.

Wer das aus der unausgesprochenen, aber deutlich hineingedachten Kritik heraushörte, sah sich mit Gleichgesinnten verbunden, die die Identifikation von Deutschland und NS-Staat nicht mitvollzogen, sondern eine andere patria suchten, um ihr zu dienen. Auch das hinzugekommene Votum von 1879 polarisierte Coetus und Lehrerschaft, gewiss nicht in publice geführten Diskussionen ausgefochten; die waren im totalitären Weltanschauungsstaat nicht möglich; aber doch so, dass heimliche Kritiker voneinander wussten.

Wenn auch das schulische Niveau – wie schon gezeigt – durch direkte Eingriffe der Partei und die schleichende Indoktrination der Nazipropaganda spürbar

gesunken war, so behielt doch die Widmung an die *studia* ihre nachhaltige Geltung. Im Vergleich zu anderen Gymnasien war der Stand des Wissens auf St. Afra

Das war besonders der Internatsordnung zu verdanken.

relativ hoch. Das war besonders der Internatsordnung zu verdanken. In den Studierstuben mit der geregelten Zeiteinteilung, der strengen Disziplin, diese pünktlich einzuhalten, lernten die Alumnen konzentriert zu arbeiten. Durch die Stuben- und Tischinspektoren (Oberprimaner), unter oberster Kontrolle des Hebdomadars war dafür gesorgt, wirklich zu lernen, zu studieren, ohne sich von anderen Dingen ablenken zu lassen. Unterhaltende Lektüre, Sprechen mit dem Tischnachbarn oder gar aufstehen und zum Fenster hinausschauen waren während der Studierstunden verboten. Zur Privatbeschäftigung dienten die Abendstunden. So konnte noch relativ viel Stoff bewältigt werden. Die *studia* standen noch immer trotz vieler Allotria an erster Stelle.

Wie gegensätzlich allerdings diese betrieben wurden, geht aus zwei Beispielen hervor. Bei der Lektüre der Antigone galt die rigorose Handlungsweise Kreons als Legitimation absoluter Herrschermacht. Die Staatsraison rechtfertigt jede Maßnahme. Der Spruch des Chores (V. 359 f.) „Unter allem Gewaltigen ist am gewaltigsten doch der Mensch“ bot Anlass zu einer Heroisierung des Menschen.



Die Frage, ob „gewaltig“ (*δινός*) hier dem Gesamtsinn der Tragödie entsprechend nicht besser mit ‚schrecklich‘ zu übersetzen wäre, wurde nicht gestellt.

Andererseits konnte, wer Ohren hatte, eine heimliche Kritik am „Führerstaat“ vernehmen bei einem anderen Lehrer aus dem oft und betont wiederholten Satz des Thukydides: Athen sei zur Zeit des Perikles „dem Namen nach eine Demokratie, in Wirklichkeit aber die Herrschaft eines Mannes“ gewesen.

Und doch fehlte diesen zaghaften Versuchen, sich von der Last der Mitläuferschaft zu befreien, der Durchstoß zu einer zeitbezogenen Interpretation. Oskar Flemming (A 34) bemängelt mit Recht, dass sie Cicero, „De re publica“ zwar gelesen, nicht aber seinen leidenschaftlichen Kampf um den bedrohten römischen Rechtsstaat ausdrücklich herausgearbeitet hätten.³⁰

Dennoch lässt sich erkennen, wo die noch vorhandenen Kräfte aus dem Wahlspruch von 1879 der inneren Aushöhlung der afranischen Schulbildung entgegenwirkten und so eine innere Distanzierung von der propagierten allgemeinen Meinung ermöglichten, und wo der afranische Geist verraten wurde. Die Nazis hatten das erkannt. Wenn sie bei Abwesenheit von Schülern und Lehrern in den Sommerferien 1942 die Inschrift vom Schulgebäude lautlos verschwinden ließen, bestätigt das nur die noch bestehende Bedeutung dieses Votums. Sie wollten damit den gefürchteten traditionellen Geist von St. Afra auslöschen.

³⁰ Vgl. a. a. O. S. 9.



II Glaube – Geschichte – Wissen

Die anthropologische Interpretation des Votums

Wenn nun das Relikt der alten Fürstenschule aktualisiert werden soll, ist davon auszugehen, dass die tradierte Trias 1942/1943 Geschichte geworden ist und nicht ungebrochen in das 21. Jahrhundert übernommen werden kann. Soll sie dennoch ihre Gültigkeit behalten, ist sie von einem anderen Ansatz aus neu zu interpretieren.

II.1 Das Ungenügen des alten Wahlspruches

Nach dem II. Weltkrieg ist der ungeheure Wandel, der sich seit dem Ende des 19. Jahrhunderts mehr oder weniger verborgen schon angebahnt hatte, offen zum Ausbruch gekommen. Wissenschaft, Technik, soziale Bewegungen, revolutionäre Entwicklungen, wirtschaftliche Expansion und die daraus entstandenen Mentalitätswandlungen haben die Welt und besonders auch Deutschland total verändert.

Diesem umfassenden Wandel fällt erklärlicherweise auch der Wahlspruch *Christo patriae studiis* zum Opfer. Wenn er nicht neu zu verstehen wäre, müsste sein Fortbestehen am afranischen Schulgebäude als leere Tradition, wenn nicht gar als reaktionär beurteilt werden. Die Unmöglichkeit, ihn unbesehen zu übernehmen, soll an den drei Voten im Einzelnen gezeigt werden.

Die veränderte Stellung des Christentums in der Gesellschaft, die sich in den letzten Jahrzehnten langsam angekündigt hatte, wurde im Grundgesetz festgeschrieben und in der Mentalität der großen Mehrheit offenkundig. 1879 war das Erbe der geschichtlich gewachsenen Einheit von Bevölkerung und Christenheit, durch die Reformation neu gefestigt, noch lebendig, unbeschadet der verschiedenen Konfessionen. Die Mehrheit gehörte noch einer der christlichen Kirchen an. Die Christlichkeit von Staat und Moral wurde noch offiziell akzeptiert; der aufkommende Atheismus beherrschte noch nicht das Feld. Eine staatliche Schule auf christlichem Bekenntnis bereitete – zumal im lutherischen Sachsen – noch kein öffentliches Ärgernis. Ein humanistisch-christliches Bildungsideal – wie problematisch in sich selbst auch immer – wurde



intellektuell noch nicht angefochten. Die Säkularisierung des öffentlichen Lebens und Denkens³¹ befand sich noch in ihren Anfängen.

Diese Voraussetzungen für ein allgemeines Akzeptieren der alten Formel *Christo* fehlen heute rundum. Der Pluralismus der religiösen Bekenntnisse und Weltanschauungen hat die traditionelle Einheit zersplittert. Die faktisch gegebene Voranstellung des Christentums ist durch die von der Verfassung geforderte Parität abgelöst worden. Moslems wird das gleiche Recht wie den Christen gewährt: Moscheen, islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen u. d. gl. sind im Kommen. Das Christentum als der Träger deutscher und europäischer Kultur wird historisch in Frage gestellt. Judentum und Islam werden daneben als maßgebliche Komponenten gewertet. Die Genehmigung von Schächtung zeigt die Tendenz, neben Grundsätzen christlicher Ethik auch andere religiöse Praktiken rechtlich zu sanktionieren.

In dieser kulturellen Landschaft hat kein öffentliches Bildungsprogramm Platz, das an seine Spitze das Bekenntnis zu Christus stellte. Der Anspruch, für jeden begabten Schüler bzw. Schülerin offen zu sein, würde damit unglaubwürdig.

Das Votum *patriae* hat unmittelbar Anteil an den Eruptionen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Der Begriff *Vaterland* wurde nicht nur durch den verlorenen Krieg und dessen folgende Demütigungen zutiefst erschüttert. Vielmehr machten ihn die vorausgehende Verherrlichung, ja Vergötterung des Nationalen und die davon ausgegangene Verführung jetzt verdächtig. Die ältere Generation leidet darunter; die jüngere will von *Vaterland* nichts mehr hören. Der Patriotismus ist zum Teil ins Gegenteil umgeschlagen. Der Globalismus, in den Deutschland durch Krieg und Nachkriegsereignisse gewaltsam gestoßen wurde, den die wirtschaftliche Entwicklung zum polemischen Schlagwort umwandelte, ließ die Vorstellung von einem Vaterland mit all seinen Emotionen und politischen Implikationen in sich verschwimmen. War etwa Deutschland noch oder Europa schon *Vaterland*? Begeisterte man sich schon für ein Weltbürgertum mit Weltinnenpolitik statt nationaler Außenpolitik? Das schulische Lehrprogramm musste über den Rahmen Deutschlands

³¹ Zivilehe, Vereidigung ohne religiösen Bezug, etc.



hinauswachsen. *Vaterland* wandelte sich zu einem Anti-Begriff. Assoziationen wie Provinzialismus, romantische Deutschtümelei oder gar reaktionäre Unduldsamkeit verbanden sich mit ihm. Diese Kritik wurde schon 1988 auf einem Treffen der Jahrgänge A 30 bis A 33 laut. Ohne einen Neuzugang zu dem Votum *patriae* bleibt es eine leere Formel.

Gleichzeitig mit den eben genannten Wandlungen erbrachten Wissenschaft und Technik ungeheuere Neuerungen, die größtenteils das Menschenbild tangieren. Die Informationstechnologien mit Computer und Internet haben dem Menschen unerschöpfliche Möglichkeiten zu Kommunikation und technischer Perfektionierung gebracht. Was bisher Hirn und Hand in mühevoller Kleinarbeit verrichten mussten, leistet jetzt ein dem Benutzer kaum durchschaubarer Apparat in kürzester Zeit. Durch ein ausgeklügeltes Satellitensystem wird jedes kleinste Fleckchen der Erde der Beobachtung preisgegeben. Die Kybernetik erweckt mit ihren Plänen, einen lebendigen, menschengestaltigen Roboter zu konstruieren, erneut den prometheischen Traum, Menschen nach eigenem Bilde zu schaffen: besser, leistungsfähiger, intellektueller als das bisherige Exemplar seiner Spezies. Nachdem die Astrophysik ihre Forschungen über den Urknall hinaus zurück ausgeweitet und die Theorie eines ihm schon vorausgegangenen Kosmos aufgestellt hat, könnte eine neue kopernikanische Wende im Weltbild eintreten. Die metaphysische Frage nach dem „Vorher“ des physikalisch ermittelten Anfangs im Werden des Seienden wäre neu zu stellen. Es ist unnötig, weitere Beispiele ähnlicher Neuerungen herbeizubringen. Diese Expansion des menschlichen Wissens und Könnens hat ihre Auswirkungen auf das Denken und Verhalten der Menschen.

Die vorwiegend naturwissenschaftlich-technische Entwicklung hat die Geisteswissenschaften in den Hintergrund gedrängt. Das verleitet dazu, sich selbst nur noch als einen Teil des riesigen, weltumspannenden, von der Elektronik gesteuerten Apparates zu verstehen, den der Mensch mit seinem Intellekt geschaffen hat und nun bedient, zugleich aber innerhalb seines Reglements lebt. Die Ansatzpunkte zu einer materialistischen Weltanschauung und zu einem mechanistischen Menschenbild liegen auf der Hand.



Es bedarf einer tief im Ethischen verwurzelten Auseinandersetzung mit dieser Entwicklung, damit der Mensch Herr über diesen unumkehrbaren Werdegang bleibt.

Denn durch diese sich überschlagende Perfektionierung ist den Menschen eine ungeheure Macht in die Hände gelegt. Aber sie ist ambivalent. Was hilft und nützt, kann auch zur Gefahr werden und schaden. Die Lösung technischer Fragen hat erheblich schwerer lösbare moralische Probleme im Gefolge. Daraus erwächst dem homo faber eine Verantwortung, die er im Blick auf z. T. noch nicht absehbare Folgen des Eingriffs in den natürlichen Ablauf der Dinge kaum tragen kann.

So erscheint das Votum *studiis* nicht als das zureichende Motto, der heute geforderten Pädagogik und Didaktik den Weg zu weisen. Andere, mehr praktische Methoden, das theoretische Lernen zu ergänzen, Einübung in verantwortliches Handeln sind notwendig. Der Begriff *studia* kann all das nicht in sich vereinen. Es klingt in ihm die Assoziation von Studierstuben an, wie sie im alten Internat St. Afras eingerichtet waren.

Die zivilisatorisch-kulturelle Situation ist heute weit entfernt von der Zeit, in der der Wahlspruch *Christo patriae studiis* inauguriert wurde. Haben sich jedoch die drei Voten in der Vergangenheit als sinngebend erwiesen, sollten sie für die Gegenwart neu bedacht werden.

II.2 Der neue Ansatz:

anthropologische Interpretation des alten Votums

In den bisherigen Ausführungen wurde die direkte Bedeutung der drei Voten vorausgesetzt, wie sie konkret als Verpflichtung in Erscheinung treten: *Christus* als der Gegenstand des Glaubens, *patria* als geografisch-politische Einheit, *studia* als Arbeit an Wissensgütern. In dieser nächstliegenden Bedeutung hat der Wahlspruch heute seine hermeneutischen Schwierigkeiten, wie es gezeigt wurde.

Es ist jedoch ein anderes Verständnis möglich, wenn man die drei Worte nicht auf deren augenscheinlichen Inhalt befragt, sondern darauf, was sie in jedem Menschen bezüglich seines Wesens jeweils ontologisch voraussetzen.



So werden sie als Glaube, Geschichte, Wissen von ihrer vorfindlichen Gestalt abstrahiert auf ihren anthropologischen Untergrund projiziert:

- Gläubigkeit als das Gottesverhältnis,
in dem das Mensch-Sein begründet ist;
- Geschichtlichkeit als das Eingebunden-Sein
in eine größere Gemeinschaft;
- Wissbegierigkeit als wesensbedingtes Streben
nach Erkenntnis von Wahrem.

Ausgehend von dem ontologischen Axiom, dass sich das Sein des Menschen als ein Sein in transsubjektiven Beziehungen vollzieht, ergeben sich diese drei fundamentalen Seinsbezüge:

- | | | |
|------------------------------------------------|---|-------------------|
| der transzendent personale Bezug: | → | Gläubigkeit |
| der immanent personale Bezug: | → | Geschichtlichkeit |
| der immanent sachliche, objektivierende Bezug: | → | Wissbegierigkeit |

Auf dieser abstrakten, das Sein analysierenden Ebene ist kein weiterer Grundbezug denkbar. Die Körperlichkeit – auch ein wesentlicher anthropologischer Aspekt – ist nicht mit in diese Reihe zu stellen. Auch aus ihr geht zwar eine Beziehung hervor; aber die endet in einer Sackgasse: bei dem jeweiligen Menschen selbst. Damit fehlt per se die transsubjektive Beziehung, die den Menschen erst zur Persönlichkeit bildet, die die Geschichte konstituiert. In der Beziehung auf sich selbst distanziert sich der Mensch von sich selber, objektiviert sich und stellt sich damit in den Bereich der Wissbegierigkeit (vgl. Anm. 5, Abschnitt III.1).

Aus dieser Sicht werden die drei Voten *Christo patriae studiis* als *Glaube Geschichte Wissen* für drei fundamentale Wesenszüge des Mensch-Seins transparent. Es sind potentielle Anlagen, die jedem Menschen mitgegeben und aktuell auszubilden sind. Auf diese Weise werden mit dem alten afranischen



Leitspruch drei Dimensionen menschlichen Lebens aufgewiesen, in denen Bildung und Erziehung anzusiedeln sind. Sie treten als drei bestimmte Weisen des menschlichen Seinsvollzuges in Erscheinung, die ontologisch begründet sind. Auf Grund der Freiheit des Menschen sind sie aber ambivalent, d. h. sie können vernachlässigt werden und dann verkümmern, können pervertiert, aber eben auch zu wahrer Menschlichkeit gebildet werden. Das ist im Einzelnen näher zu erläutern.

Jeder Mensch ist seinem Wesen nach gläubig, d. h. er vertraut sich einer nicht weiter begründbaren Macht außerhalb seiner selbst existentiell an, sei es einer Idee, einer Weltanschauung, einer bestimmten Person, einer wissenschaftlichen Erkenntnis, einer praktischen Erfahrung, materiellen Werten oder einer Gottheit. So unterschiedlich alle diese Mächte sind, ist ihnen doch die Nicht-Begründbarkeit ihrer Zuverlässigkeit gemeinsam. Es ist reine Vertrauenssache. Glaube ist primär religiös, muss es aber nicht sein. Er kann säkularisiert werden und sich auf diesseitige Werte stützen, wird aber dann zur Pseudoreligion. Dieses ambivalente Verhältnis zu einer transsubjektiven Macht als Grundzug menschlichen Wesens steht hinter Luthers Definition des Glaubens: „Woran einer sein Herz hängt, das ist ihm sein Gott.“ Hier wird der Glaube rein formal als ein unbedingtes Sich-Verlassen auf eine transsubjektive Größe beschrieben, als ein Wesenszug, als eine Seinsweise. Damit ist der Glaube ontologisch, im Sein des Menschen schlechthin verwurzelt, also jedem Menschen als Gläubigkeit a priori zugrundegelegt. Nun kommt es aber entscheidend darauf an, worauf der Glaube sich absolut verlässt, auf wirklich Verlässliches oder auf Trügerisches. Sobald es ernst wird, wird aus dem Wesenszug ein gelebter Glaube, aus der Seinsweise ein Seinsvollzug, tritt die Ambivalenz der Gläubigkeit in Erscheinung: Realisiert sie sich im Verlassen auf Gott oder einen Abgott. Sie birgt immer auch die Möglichkeit des Irrglaubens, die Gefahr des Scheiterns in sich. Die Existenz des Menschen steht wesentlich in der Alternative, seine Humanität zu gewinnen oder sie zu verfehlen. Dieses Risiko ist die Voraussetzung für die Freiheit des Menschen. So wird gerade im Glauben die Wahrheit menschlicher Existenz erfahren.



Die Geschichtlichkeit als Wesenszug jedes einzelnen Menschens und die Geschichte als das Zusammenleben der Menschheit im großen Weltgeschehen bedingen sich wechselseitig. Der Einzelne lebt in der Geschichte; das ist seine Geschichtlichkeit. Die Geschichtlichkeit des Weltgeschehens resultiert aus der Geschichtlichkeit des Menschen, der jene konstituiert. Vor dem Menschen gab es noch keine Geschichte im eigentlichen Sinne, nur ein Naturgeschehen ohne jedes personale Element. Geschichte in der ihr eigenen Bedeutung vollzieht sich unter drei Aspekten:

- Leben in personhaften Beziehungen (Begegnungen, Personalität),
- artikulierte Sprache (Kommunikation),
- zielgerichteter Verlauf in fortschreitender, unwiederholbarer Zeit (Finalität).

Mit diesen drei Hauptbestimmungen ist eine Definition von *Geschichte* gegeben. Die Geschichtlichkeit des Menschen ist wie die Gläubigkeit eine anthropologische Grundverfassung des menschlichen Daseins. Sie konkretisiert sich in *patria*. Das geht schon aus dem Wortsinn von *patria* hervor, abgeleitet von *patrius*: „vom Vater abstammend“.

Durch seine Abstammung sind dem Menschen seine ihm bestimmte Zeit, sein festgelegter Ort zugewiesen. *Geschichtlichkeit* ist dem Menschen als sein ihm eigenes Wesen in die Wiege gelegt. Denn durch seine Vorfahren ist er von Geburt aus in eine lange Tradition einer bestimmten Gemeinschaft eingewurzelt. Von ihr übernimmt er seine Sprache, seine Religion, seine sittlichen Werte. Er ist von den politischen Verhältnissen seiner Zeit, seines Ortes abhängig. Er zehrt vom Reichtum seiner geschichtlichen Vergangenheit und trägt mit an deren Lasten.

Um also dem Votum *patriae* seine Bedeutung für Bildung und Erziehung abzugewinnen, ist von der Geschichtlichkeit des Menschen auszugehen. Deren konkrete Auswirkungen ereignen sich in dem Gefühl von Heimat, in der Geborgenheit, die diese dem Menschen gibt, in der Bindung, die daraus erwächst. Heimatlosigkeit bedeutet auch Bindungslosigkeit, in der der Mensch verkommen kann, wenn er nicht an anderem Ort neu heimisch wird. Andererseits erstet



daraus eine zu respektierende Verbindlichkeit. Der Einzelne ist der ihn tragenden Gemeinschaft zu Solidarität und Loyalität verpflichtet. In jeder Gesellschaft entstehen persönliche Beziehungen, wie jene durch diese überhaupt erst zusammengewachsen ist. Nur in solchen Relationen können der Einzelne wie die gesamte Menschheit leben. In der positiven Aufnahme solcher Beziehungen findet der Mensch seine Identität. *Geschichtlichkeit* ist demnach als Existieren in einer Vielfalt von personhaften Beziehungen zu definieren. Die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft findet ihre Gestalt in Gruppen verschiedener Größe, in die der Einzelne hineinkommt: das Elternhaus und die Familie, die Sippe, der Volksstamm, die staatlich verfasste Nation. Aus dem Vaterhaus wird das Vaterland. Es ist von Schaden, dass dieser Begriff – wenn auch aus begreiflichen Gründen – bei uns Deutschen so stark in Misskredit geraten ist. Denn der Mensch braucht eine *patria*, um die genannten Beziehungen und Bindungen wahrnehmen zu können. Aus der anthropologischen Sicht, d. h. aus der Geschichtlichkeit gewinnt das umstrittene Wort *Vaterland* seine bleibende Bedeutung. Als eine Fundamentalbedingung seines Seins ist dem Menschen die Bestimmung durch seine *patria* mit all ihren Implikationen ein Wesensbestandteil; dem kann er nicht entgehen. Daraus ergibt sich ein gewichtiger Aspekt für die schulische Bildung.

Auch *Wissen* gehört zur Grundstruktur des Mensch-Seins. Für Immanuel Kant ist das Erwerben von Wissen dem Vernunftwesen Mensch a priori zur Aufgabe gestellt. Die theoretische Erkenntnis bleibt auf Empirisches beschränkt; als Wissen um das Gute ist es praktikabel und im gefühlsmäßigen Wahrnehmen des Schönen wie in der Einsicht des Zweckmäßigen allen Geschehens gewinnt es eine Vorstellung von seiner Welt.

Danach sind das Erwerben und der Gebrauch von Wissen ein Prozess der Persönlichkeitswerdung. Es dient nicht nur der praktischen, technischen und wirtschaftlichen Bewältigung des Lebens. Es schafft vielmehr die Voraussetzung für ethisches Handeln. In ihm erfüllt sich die angeborene Notwendigkeit, seine kleine persönliche wie die große Welt zu verstehen, d. h. in ein bewusst aufgenommenes Verhältnis zu ihr zu treten.



Die dem Menschen vorgegebene Wissbegier erreicht ihren Höhepunkt in der Frage nach Wahrheit. Wissen schafft Erkenntnis; jede Erkenntnis bestätigt oder korrigiert sich wiederum durch neu gewonnenes Wissen. Das ist der sokratische Weg zur Wahrheit. Insofern steckt in jedem Menschen – wenn auch auf sehr unterschiedlichem Niveau und mehr oder weniger verbalisiert – ein geborener Philosoph. In diesem Streben nach erkennendem Wissen und wissender Erkenntnis vollzieht sich das Mensch-Sein gemäß seinem ihm von Natur aus zu Grunde gelegten Wesen.

Die Wissbegierigkeit erweist sich aber in ihrer Ausübung – wie das Sein des Menschen überhaupt – als ambivalent. Sie kann in ihren, dem Menschen gesetzten Grenzen bleiben oder diese überschreiten. Das Verlangen nach verlässlicher Gewissheit kann kurzschlüssig zur Selbstgewissheit verführen. Das Wissen als Wegführer zur Wahrheit kann zum vermeintlichen Besitz der Wahrheit verkommen.

Die Bibel spricht von dem ureigenen Streben des Menschen nach Wissen im Symbol vom Baum der Erkenntnis (I. Mose 2,9; 3,1 ff.). Aber sie kann das nicht tun, ohne den Blick auf die darin verborgene Gefahr zu richten. Das Verbot der Frucht sollte den Zugriff auf eine letzte Erkenntnis verwehren, die allein Gott vorbehalten ist: „ihr werdet sein wie Gott“. Mit dem Überschreiten der Grenze war unversehens aus Wissbegier Wisshabgier geworden. Das immer wieder neu zu erarbeitende Wissen sollte zum eigenmächtig verfügbaren Wissensbesitz werden. Die Menschen wussten zwar nun, was gut und böse ist, aber nur aus der eigenen leidvollen Erfahrung: Indem sie die verbotene Frucht genossen, hatten sie das Böse bereits selbst begangen. Die Wissbegier als Offenheit für neue Erkenntnisse war in ihr Gegenteil verkehrt: in Verslossenheit gegenüber neu zu Lernendem. Der Mensch verfehlt damit seine eigentliche Existenzweise. Die ihm wesenhaft eigene Wissbegierigkeit wird überspielt und die *humanitas* beschädigt.

Man kann die sokratische Weisheit daneben stellen „Ich weiß, dass ich nichts weiß“. Ich bin mir bewusst, dass ich die letzte ewige Wahrheit, um die es doch geht, nicht wissen kann.



Wird das Votum *studiis* anthropologisch, d. h. als Exponent der wesensbedingten Wissbegierigkeit verstanden und in deren Ambivalenz erkannt, so dient dieses Leitwort der Vermittlung eines Wissens, das in die Tiefe des Mensch-Seins führt und um seine Grenzen weiß. Das alte Motto von 1543 gewinnt so seinen bleibenden Sinn für schulische Bildung neu.

III Der Ertrag der anthropologischen Interpretation

Von der Abstraktion ist nun wieder auf das Konkrete zurückzukommen, vom Sein zum Seienden, von der menschlichen Seinsweise zum Menschen selbst, der als Glaubender in seiner Geschichte wissend lebt.

III.1 Das Menschenbild

Die drei Widmungsworte *Christo patriae studiis* implizieren in ihrer anthropologischen Auslegung ein ganz bestimmtes Menschenbild. Sie stellen den Menschen in seinen drei fundamentalen Seinsbezügen dar: in der Gottesbeziehung, im Verhältnis zu seinen Mitmenschen und im Verhältnis zu seiner Welt. Die beiden ersten Relationen sind personaler Art; die letzte wird sachlich wahrgenommen. Im Gottesverhältnis ist der Mensch begründet; in der Gemeinschaft mit seinen Mitmenschen spielt sich sein Leben ab; im Blick auf die Welt orientiert er sich in seinem Lebensbereich. In allen drei Beziehungen steht er zugleich im Verhältnis zu seiner Person, indem er bei deren Vollzug seine Persönlichkeit entwickelt, sein Selbstverständnis gewinnt und seine Identität findet. Die personhafte Bezogenheit über sich selbst hinaus zu einem Partner, die ihn überhaupt erst zum Menschen erhebt, erweist sich so als die Grundstruktur menschlichen Seins überhaupt und bestätigt damit seine Geschichtlichkeit. Es entsteht aus den drei Interpretamenten Glaube, Geschichte, Wissen ein umfassendes, ganzheitliches Menschenbild. Es basiert auf den genannten Grundbeziehungen, denen keine weiteren gleich fundamentalen Bezüge an die Seite zu stellen sind.³²

³² Auch *Körperlichkeit* könnte hier genannt werden, ohne Körper ist menschliches Sein nicht zu denken. Doch ist sie nicht im gleichen Sinne wie Gläubigkeit, Geschichtlichkeit und Wissbegierigkeit ein persönlichkeitsbildender Wesenszug des Menschen, da dieser sich zu seinem Körper mehr passiv verhält, während er in den drei anderen Relationen höchst aktiv gefordert



Ebenso ist es auch ein einheitliches Menschenbild. Der Aspekt der *Bezogenheit* verhindert eine Aufsplitterung des Individuums (!), wie sie in der altgriechischen Dreiteilung Leib – Seele – Geist unter *substantiellem* Aspekt vorgenommen wird. Sie ist weder möglich noch notwendig, da sich alle drei Bezüge auf die eine Person richten.

Das ganzheitliche Menschenbild fordert und ermöglicht eine ganzheitliche Bildung, der insbesondere die Schule gerecht zu werden hat. Der junge Mensch muss in den drei Grundbezügen angesprochen werden und den Blick für diese dreifache Sicht geöffnet bekommen, d. h. Gott, die Menschheit und die Welt unter den Schlüsselworten Glaube, Geschichte und Wissen zu verstehen lernen. Mit diesen Begriffen sind auch in der Fülle des Lehrstoffes Akzente zu setzen und die Spannung von Allgemein- und Einzelwissen in ein fruchtbares Verhältnis zu bringen. Die verschiedenen Bildungswege: theoretisches Lernen, praktische und soziale Einsätze, Austausch mit Schülern anderer Länder, Erfahrungen durch Experimentieren u. d. gl. m. lassen sich in dem Schema der drei Seinsbezüge unterbringen. Dem Menschenbild entspricht die Bildung. Das soll im Folgenden angedeutet werden.

III.2 Glaube

Wenn der Glaube anthropologisch begründet, also ein wesentlicher Lebensvollzug des Menschen ist, dann hat dessen Ausbildung an öffentlichen Schulen nicht nur sein Recht, sondern ist dort geradezu notwendig. Denn die Schule soll den ganzen Menschen, also auch hinsichtlich seiner Gläubigkeit bilden. Auch ist die Religion ein Kulturgut, das selbst wieder Kultur schafft. So ist der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen gefordert.

Es gibt zwei Formen: als konfessioneller Unterricht einer bestimmten Religion und als allgemein religionskundlicher Unterricht. Im Pluralismus der Bekenntnisse kann die erste Form nur als Wahlfach (mit evtl. Ersatzangebot von Ethik) gegeben werden. Religionskunde dagegen ist Pflichtfach und bietet außer

wird. In der Wahrnehmung der Körperlichkeit entsteht nur eine subjektive Beziehung des Menschen zu sich selbst, nicht aber eine transsubjektive Relation zu einem Gegenüber.



Unterweisung über Religiosität als allgemeine Grundhaltung aller Menschen eine Behandlung der großen Menschheitsreligionen.

Beide Formen sind aber praktisch kaum voneinander zu trennen. Auch konfessioneller Unterricht muss andere Religionen mit einbeziehen, um sie verstehen und mit der eigenen vergleichen zu können, um zur Toleranz gegenüber ihnen zu erziehen. Ebenso muss ein religionskundlicher Unterricht von einer bestimmten Glaubensüberzeugung getragen sein, jedenfalls vom Respekt vor der Ernsthaftigkeit der verschiedenen Religionen. Er soll nicht im Lexikonwissen stecken bleiben, vielmehr unter Achtung des Bekenntnischarakters jeder echten Religion sprechen. Der eigene Glaube von Lehrern und Schülern sollte nicht verleugnet werden, allerdings ohne für ihn missionarisch zu werben.

Jedes echte Glaubenszeugnis spricht den an, der es vernimmt und versteht. Denn die Glaubenswahrheiten sind an den Menschen in seinem tiefsten Wesen gerichtet. Sie fangen von selbst an zu sprechen, wenn sie nur sachgemäß, d. h. sie verstehend ausgelegt werden. Allein in dieser persönlichen Betroffenheit wird es dem Lehrenden gelingen, in den Lernenden die nötige Kritik an den „falschen Göttern“ zu wecken.

Trotz der notwendigen Toleranz und Gleichberechtigung aller religiösen Gemeinschaften im Pluralismus ist doch in unseren gegenwärtigen deutschen Verhältnissen das Christentum als traditionelle, kulturbestimmende Religion vorauszusetzen. Auch bei schwindender Zahl bekennender Kirchenangehöriger lebt das Christentum weiter: in der Ethik Einzelner, in humanitären Einrichtungen mit unzähligen ehrenamtlichen Helfern, in Kunst und kulturellen Veranstaltungen, in Musik und Dichtung, nicht zuletzt im kirchlichen Festkalender und Brauchtum, wie säkularisiert und ihrem ursprünglichen Sinn entfremdet diese auch immer inzwischen verflacht wurden. Neben all dem treten die Kirchen aber auch durch ihre Kirchentage und Publikationen merkbar in die Öffentlichkeit und werden von den Medien sowie politischen Stellen entsprechend beachtet.



Angesichts dieses Traditionsgefälles wurde die neue Landesschule Sankt Afra auf christlicher Grundlage konzipiert. Vom Gründungsausschuss waren Andachten, Schulgottesdienste bei Schuljahresbeginn und Abiturientenentlassung auf freiwilliger Basis vorgesehen wie auch Zusammenarbeit mit der benachbarten Evangelischen Akademie. Die Möglichkeit solcher konfessioneller Elemente war also prinzipiell anerkannt. Damit hat die sächsische Landesregierung nichts anderes getan, als ihre Sorgepflicht für die Freiheit der Religionsausübung zu erfüllen, wie es Melanchthon im Verhältnis von Staat und Kirche erwartete (*cura religionis*)³³. Wenn die Schule dabei für Angehörige einer anderen Religion, für Atheisten und Anhänger von anderen Weltanschauungen offen steht, ist damit ein gutes Beispiel von tolerantem Zusammenleben gegeben. Unter der Voraussetzung der Gläubigkeit als Wesenszug aller Menschen ist eine tolerante Praktizierung von Religionsfreiheit gefordert, aber auch möglich. Sie geht davon aus, dass alle Menschen von Gott geschaffen und zu ihm unterwegs sind, wenn auch auf sehr unterschiedlichen Wegen.

Diese Unterschiede sind ernst zu nehmen und nicht in falsch als Beliebigkeit verstandener Toleranz zu verwischen. Wirklich zu tolerieren, d. h. zu dulden ist der Andersgläubige nur von einem klaren eigenen Bekenntnis aus. *Dulden* heißt ja doch, dass man des anderen Glauben, den man selbst nicht annehmen kann, ihm nicht streitig macht, ihn vielmehr respektiert und auch zu verstehen sucht. Nur aus der eigenen Erfahrung zu wissen, was Glaube und Religion für den Menschen bedeuten, ist echte, verstehende Toleranz möglich. Bekenntnis und Toleranz sind in gewissem Sinne Gegensätze, sofern der eigene Glaube den Gott des Andersgläubigen für einen Abgott erklärt. Das schließt jedoch die Achtung vor dessen existentieller Glaubensüberzeugung nicht aus. Man toleriert den glaubenden Menschen, nicht aber dessen Gott. Es sind zwei parallele Ebenen, die nicht miteinander kollidieren, auf denen beiden man sich aber bewegen kann. Die anthropologisch bedingte Gläubigkeit, aus der bei jedem Menschen der

³³ Wenn die Sorgepflicht des Staates für freie Religionsausübung auch im Grundgesetz und den Länderverfassungen festgelegt ist, entspricht das genau der reformatorischen Auffassung von der Öffentlichkeit der Religion in der Gesellschaft.



Glaube hervorgeht, mit ihrer Ambivalenz – der Möglichkeit, sich auch einem falschen Gott zuzuwenden – ist die rationale Basis, um diese Unterscheidung zwischen der Absolutheit des eigenen Gottes und der subjektiven Glaubenshaltung des Andersgläubigen vorzunehmen. Die Gläubigkeit verbindet als menschliche Anlage mit jenem; die Ambivalenz aber, die den konkreten Weg auch zum Abgott zulässt, trennt. Diese Toleranz ist im Dialog der Religionen, der die anderen Wege zu Gott akzeptiert, einzuüben. Sie fordert Verständnisbereitschaft für fremden Glauben, nicht aber die Relativierung des eigenen Glaubens.

III.3 Geschichte

Die anthropologische Interpretation von *patria*, die Geschichtlichkeit als ein fundamentaler Wesenszug des Menschen, fordert in der schulischen Bildung, die vielseitigen Wechselbeziehungen innerhalb der menschlichen Gesellschaft zu thematisieren. Wenn die sozialen Bezüge konstitutiv für Geschichte überhaupt erkannt sind, müssen diese nicht nur praktisch erprobt, sondern auch in den einzelnen Unterrichtsfächern herausgearbeitet werden. Dafür einige Beispiele.

Die Sprache, Urphänomen menschlichen Daseins, ist neben Zeichen und Gebärden das Hauptkommunikationsmittel und manifestiert damit die geschichtliche Existenz des Menschen in Relationen. Sie befördert den Austausch des Geistes; sie äußert Gefühle und Empfindungen, vermittelt Gefühlswerte, veredelt sich zur Poesie. Mit all dem kennzeichnet die Sprache den personhaften Charakter der Beziehungen von Mensch zu Mensch.

Das macht den Unterschied zu den sachlichen Bezügen evident, etwa zum Kraftwagen oder zum Computer, die bei ihrer hohen technischen Leistungsfähigkeit, ja trotz der sogenannten „Intelligenz“ von letzterem stumm bleiben. Wird die Sprache vernachlässigt, sinkt das geistige Niveau; wird sie nicht ausgebildet, schrumpfen die Kommunikationsmöglichkeiten zum Schaden der Persönlichkeit. Von daher ist das Erbe des Humanismus, von der Sprache als Grundlage der Bildung auszugehen, bis heute höchst aktuell.



In den Fremdsprachen kann die Urverwandtschaft der einzelnen Sprachen hervorgehoben werden, die sich häufig noch in gleichlautenden Stammkonsonanten erhalten hat, z. B. im althochdeutschen *atta* und lateinischen *pater* oder im russischen *chlep* (Brot) und dem deutschen Wort *Laib*. Viele weitere Beispiele ließen sich in der indoeuropäischen Großsprachengruppe finden. Die erkennbaren Anklänge lassen auf eine gemeinsame Ursprache in vorgeschichtlicher Zeit schließen, die sich im Laufe der Jahrtausende zu unterschiedlichen eigenen Sprachen und Kulturen entwickelt hat. Die noch erhaltenen Reste aus der Ursprache dokumentieren ursprüngliche gegenseitige Beziehungen einzelner Spracheinheiten, die sich als Grundlage der differenzierten, aber dennoch gemeinsamen europäischen Kultur präsentieren.

Auf uns Heutige ist diese archaische Sprachengemeinschaft nur in Bruchstücken überkommen. Aber mit der ursprünglichen Gemeinsamkeit verbindet uns die noch erkennbare Urverwandtschaft. Da die Sprache für das Mensch-Sein konstitutiv ist, kann man an der Sprachgeschichte die Geschichtlichkeit des Menschen ablesen: das Verwobensein in das umfassende Netz menschlicher Wechselbeziehungen.

- Die Kunstgeschichte stellt mit der Ausbildung der Ästhetik ein Verständigungsmittel ohne Sprachkenntnisse mit allen Völkern bereit.
- Der Geschichtsunterricht ordnet die eigene Geschichte in den Rahmen der großen Weltgeschichte ein. Er verbindet mit Menschen in zeitlicher Vertikale und räumlicher Horizontale. Er übt geschichtliches Denken ein und schafft damit ein Geschichtsbewusstsein.
- Sozialkunde und Politikwissenschaft machen per definitionem mit den Sozialbezügen vertraut.
- Die Naturwissenschaften wären heute ohne völkerverbindende Forschungsgemeinschaften gar nicht mehr möglich.

Alle diese Beispiele verweisen auf die Geschichtlichkeit der menschlichen Existenz, auf deren Grundlage die Bildung des Menschen aufzubauen ist.

Der Begriff *Geschichtlichkeit* beinhaltet neben personalen Relationen und Sprachkultur des weiteren Zielgerichtetheit. Sie ergibt sich aus der Zeitlichkeit



menschlicher Existenz. Die als Zeit verlaufende Geschichte nimmt den Menschen mit in die Zukunft. Was er im Augenblick der Gegenwart plant und beginnt, wird erst in der Zukunft seinen beabsichtigten Zweck erreichen. Aber mit dem Anfang der Handlung ist deren Vollendung schon erwartend vorweggenommen. In seiner Geschichtlichkeit ist der Mensch in die laufende Zeit mit hineinverflochten. So ist er darauf angewiesen, erst in der Zukunft die Erfüllung seiner Wünsche und Pläne zu erlangen. So setzt er sich je und je ein Ziel, auf das er hinarbeitet. Geschichtlich leben heißt, auf ein Ziel hin leben.

Über den vielen Zielen, die sich der Mensch subjektiv im Bereich des ihm Möglichen sucht, ist ihm aber das große Ziel seines Lebens objektiv gegeben, das er von sich aus nicht erreichen kann: die Vollendung seines Mensch-Seins. Es bleibt ihm nur, für dieses Ziel offen zu sein und bewusst darauf hin zu leben. Mit dieser erkannten Vorläufigkeit erfüllt und bejaht er seine Geschichtlichkeit.

Was für den Einzelnen gilt, gilt auch für die große Weltgeschichte. Im Unterschied zur Natur rundet sich diese nicht im Kreislauf wie die Jahreszeiten, der seinen Sinn in sich selber hat. Sie kommt aus der Vergangenheit und schreitet fort durch die Gegenwart in die Zukunft. Sie hat die Erfüllung ihres Sinnes noch vor sich, geht ihrem Ziel in unbekannter Ferne entgegen.

Das Bewusstsein vom Ziel und damit von Geschichte überhaupt ist erstmalig im alttestamentlichen Judentum anzutreffen. Die Propheten haben mit ihren Weissagungen die Zielstrebigkeit der Geschichte zur Sprache gebracht. Das Verlangen danach erwächst aus der Erfahrung der unerfüllten, leidvollen, oft sinnwidrigen Gegenwart. So beinhaltete die Botschaft der Propheten das von Gott gesetzte Ziel Israels als ein Leben im Lande, da Milch und Honig fließen, im ewigen Frieden, im ungebrochenen Gehorsam des Gesetzes, in unmittelbarer Gegenwart Jahwes. Bei der Berührung mit den Völkern im babylonischen Exil erweiterte sich die nationale Erwartung auf Jahwes Herrschaft über alle Völker.

Für die Aufklärung stand die Geschichte unter der Regie der Vernunft. Daraus wurde ihre Zweck- und Zielhaftigkeit gefolgert. Das war kein subjektives Postulat, sondern von der souveränen Vernunft objektiv statuiert und ethisch



formiert: die vollkommene Menschlichkeit des Menschen. Am Ende der Geschichte steht nach dem Glauben der Aufklärung der *homo humanus*.

Lessing beschreibt den Weg dorthin in *Die Erziehung des Menschengeschlechts*, räumt aber ein, dass das Ziel erst nach einer unabsehbaren Reihe von Generationen und dann auch nur approximativ erreicht werden wird. Denn die ethische Vollendung des Menschen und die Befriedung der Geschichte werden durch allerlei Untaten und der Geschichte selbst inhärente Widersprüche immer wieder in Frage gestellt. Dieser irrationale Bruch zwischen wesensgemäßer Zielhaftigkeit und deren faktisch unerreichbaren Erfüllung ist die große Aporie der Geschichte wie auch primär des Menschen. Sie stellt die dem Verstand unbeantwortbare Frage nach dem greifbaren Sinn der Geschichte. Die christliche Theologie sieht den Grund dieses fundamentalen Widerspruchs in der Sünde und erwartet die Vollendung allein von Gott. Das Ziel ist transzendent: das Reich Gottes.

Die Erziehung des Menschengeschlechts

Dennoch, wenn auch die Vollendung nicht in die Hände des Menschen gelegt ist, sollte der der Geschichte inhärente *Endzweck* (Kant) nicht aus dem Auge verloren werden. In dieser Spannung ist der Bildungsauftrag der Schule wahrzunehmen. Er ist auf den *homo humanus* hin angelegt, kann aber nur unter dem Wissen von der Unerreichbarkeit des Vollkommenen ausgeführt werden. Gerade mit dieser realistischen Einsicht kann der Bildungsauftrag der Schule in den ihm gewiesenen Grenzen zu einer sinnvollen Praktizierung gelangen.

Der Begriff *patria* gewinnt durch seine anthropologische Interpretation eine Tiefendimension, die ihn aus seiner nationalen, politischen Beschränkung herausführt. Er wird zu einer alle Menschen umfassenden Grundbestimmung und erweist sich damit als ein unentbehrlicher Aspekt in der schulischen Bildung. Wenn diese Bedeutung weiterhin mit dem Wort *patria* verbalisiert wird, klingt dabei zugleich dessen ursprünglicher Sinn von ‚Vaterhaus, Heimat‘ mit an, worin die Geschichtlichkeit ihren *Sitz im Leben* hat.



III.4 Wissen

Die Rückführung des Votums *studiis* auf seinen anthropologischen Hintergrund *Wissbegierigkeit* ließ den personalen Charakter des Wissens erkennen. Es führt in seinem ihm eigenen Sinne über das notwendige elementare Wissen von Fakten hinaus zu einem tieferen Wissen in subjektiver Betroffenheit, das die Persönlichkeit formt. Es ist ein Wissen, in dem sich ereignet, was Kant den [...] *Ausstieg aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit* nennt.

Der sokratische Ausspruch *ἀρετή ἐπιστήμη* ‚Tugend ist Wissen‘ bringt das zum Ausdruck, indem die Tugend vom Wissen her definiert wird und umgekehrt – wenn man Tugend als Prädikat liest – das Wissen von der Tugend her. Das Lexikon bietet ein breites Spektrum von Bedeutungen von *ἀρετή*: außer ‚Tugend‘ unter anderem ‚sittliche Größe, Seelengröße, Edelmut, Unschuld, Tapferkeit, Vollkommenheit‘. Alle diese Eigenschaften sind mitzuhören, um den Begriff *Tugend* in seiner ganzen Bedeutungsfülle richtig einzuschätzen, um zu erkennen, welche Qualitäten das *Wissen* in sich einschließt. Sie sind alle Charakteristika von gereifter Persönlichkeit. Auf das Wissen bezogen stellen sie dessen moralischen und psychischen Aspekt heraus. *Tapferkeit* erinnert an das *sapere aude*. Denkendes Wissen erfordert Mut, weil es mit der Wahrheit konfrontiert; das Wissen wird zum Gewissen. Der Wissende weiß von der Ambivalenz der menschlichen Existenz, von der Bedrohtheit seiner *humanitas* durch sich selbst; er erkennt die Verantwortung, die dieses Wissen fordert. – *Vollkommenheit* verleiht dem Wissen einen höchsten Stellenwert und nennt das Endziel, um dessen willen es erworben wird. Doch weist dieses hohe Prädikat zugleich über Wissen und Erkennen hinaus, sofern es ein unerreichbares Ideal in den Blick nimmt.

Wenn im Gegenzug *Tugend* von Wissen her interpretiert wird, heißt das, dass sie ein geistiges Phänomen ist. Im Lexikon findet man für *ἐπιστήμη* ebenfalls eine umfangreiche Palette von Inhalten: neben ‚Wissen‘ auch ‚Erkenntnis, Vorstellung, Können, Verstehen‘. Diese Prädikate bezeichnen die Tugend als einen wertenden, kreativen, kommunikativen Charakterzug. Die *Vorstellung* verarbeitet das Gewusste und macht es zum persönlichen Eigentum. Das *Können* vermag es in die Praxis umzusetzen. *Erkenntnis*, Frucht des Wissens, sättigt die



Wissbegier, um zu neuem Forschen zu stimulieren. Sie bereichert den Geist und bringt vorläufige Antworten auf die Frage nach dem Wahren.

Das *Verstehen* wird in der Umgangssprache meistens als intellektuelles Begreifen sachlicher Vorgänge gebraucht: *Sachverstand*. Als Prädikat von *Tugend* bekommt es einen tieferen Sinn. Es richtet sich auf geistige Inhalte, wie sie in der Literatur, der Kunst, in der Philosophie oder Religion zur Sprache kommen. Letztlich ist es ein sprachliches Phänomen. Denn die Sprache ist das Medium des Verstehens. Es geht darum im Schrifttum, in dem Kunstwerk, im Gedanken des anderen das herauszufinden, was im tiefsten gemeint ist, also das zu Verstehende nach seinem innersten Gegenstand kritisch, aber positiv würdigend zu befragen. Andererseits gehört zum Verstehen auch, das mitgebrachte Verständnis in Frage stellen zu lassen und zu prüfen, wieweit das Verstandene zur eigenen Sache gemacht werden kann. Mit anderen Worten: Das Verstehen ist der Schlüssel der Hermeneutik, der Kunst, geistige Werke zu interpretieren, sie sich und anderen verständlich zu machen.

Das Verstehen aber kulminiert in der persönlichen Begegnung von Mensch zu Mensch. Hier gilt es, den anderen in seiner individuellen Besonderheit als den zu erkennen, der er im Tiefsten seines Wesens ist. Das kann nur in Gegenseitigkeit geschehen. Nur wenn der Verstehende sich selbst verstanden weiß, ist der Zugang zum Partner offen. So stiftet das Verstehen Gemeinschaft, ein *personhaftes Ich-Du-Verhältnis*, Kommunikation im eigentlichen Sinne. Die Partner bleiben dabei nicht unverändert, sie nähern sich einander an und schreiten zugleich in ihrer Persönlichkeitswerdung voran. Es kann Opfer kosten, sich so zu verstehen; aber gerade daran bildet sich der Mensch. Solches Verstehen ist am ehesten als Liebe zu begreifen; als *ἀρετή* erweist es sich als das Gute.

Die wechselseitige Interpretation von Tugend und Wissen legt beiden Begriffen ihre vielschichtige Tiefendimension offen. Die Qualifikation der Tugend als Wissen entbindet sie von der Enge einer moralischen Wertung und lässt sie in ihrer persönlichkeitsbildenden Kraft erscheinen. Die Prädikatierung des Wissens als Tugend erhebt dieses über eine bloß kognitive, intellektuelle Lebensfunktion zu einem existentiellen Lebensvollzug, der im Wesen des Menschen begründet



ist. Das Votum *studiis* auf seiner anthropologischen (ontologischen) Grundlage als *Wissbegierigkeit* verstanden, erhält dadurch eine erweiterte, bleibende Bedeutung.

So gesehen tritt das Wissen damit in eine korrespondierende Position zum Glauben. Beide sind entscheidende unterschiedliche Aspekte des Selbstverständnisses. Der Mensch nimmt sich vom Grunde seines Wesens aus sowohl als Glaubenden als auch als Wissenden wahr. Sie müssen in das richtige Verhältnis zueinander gebracht werden. Sie dürfen nicht vermischt, nicht verwechselt, aber auch nicht beziehungslos auseinandergerissen werden.

Der Mensch muss wissen, was er glaubt; muss es verstehen und anderen verständlich machen können. Aber er darf nicht glauben, was er weiß. Denn der Glaube bezieht sich auf Absolutes; – oder was der Glaubende für absolut hält – Wissen aber ist immer relativ.

Wenn es zum Glauben wird, entartet es zur Ideologie. Es ist immer zu unterscheiden, was gewusst werden kann und was des Glaubens ist. Dieser darf nicht in die Lücken des Wissens einspringen; diese wird neu Erforschtes selber schließen. Das Wissen aber darf den Glauben nicht verdrängen. So sind beide dialogisch aufeinander bezogen, aber von unverwechselbaren Positionen aus. Ihr Koinzidenzpunkt liegt in dem Bewusstsein, jeweils vor der Wahrheit zu stehen, vor der man sich nicht verbergen kann, sondern sich zu verantworten hat. Nur der Zugang zum Wahren ist jeweils verschieden. Dem Glauben öffnet es sich durch Offenbarung, ein spontanes Widerfahrnis. Das nach Wahrem fragende Wissen aber kommt aus dem Studieren, aus der lernenden, forschenden Auseinandersetzung mit der Welt, in der wir leben. Wenn diese Unterschiede respektiert und toleriert werden, ist der Dialog möglich und auch notwendig. Wissen und Glaube sind einander unentbehrlich. Dieser setzt jenem die Grenzen, um es vor Selbstüberschätzung (Ideologie) und verantwortungslosem Handeln zu bewahren. Das wahre Wissen kann durch den Glauben zu der Einsicht kommen, dass es über seiner endlosen Straße zum Wahren eine höhere Gewissheit gibt, die nur dem Glauben erschlossen werden kann. Dieser aber bedarf des Wissens, um sich mit der Welt, in der der Glaube lebt, auseinandersetzen zu können.



IV Conclusio

Die Interpretation von *Christo patriae studiis* zielte nicht auf das Erscheinungsbild der drei Leitworte ab, sondern befragte sie auf die ihnen zugrundeliegenden Seinsweisen des Menschen, die sich als *Gläubigkeit*, *Geschichtlichkeit* und *Wissbegierigkeit* darstellten. Daraus wurde deutlich, dass die Zuordnung der drei Voten zueinander auf Notwendigkeit beruht, nicht auf Zufälligkeit, indem sie anthropologisch (ontologisch) begründet ist. Melanchthon³⁴ hat das aus seinem christlichen Menschenbild erkannt. Dabei bedurfte der Aspekt der Geschichtlichkeit keines besonderen Wortes, da die Sozialisation als anthropologisches Grundphänomen bei dem damaligen christlichen Gesellschaftsverständnis unausgesprochen mit inbegriffen war. In der beginnenden Säkularisierung um 1879 dagegen war die ausdrückliche Nennung der geschichtlichen Einbindung erforderlich und hat in *patriae* ihren sachgemäßen Ausdruck gefunden.

In dem nunmehrigen dreiteiligen Wahlspruch bilden die einzelnen Voten eine unlösliche Einheit und Ganzheit. Sie umfassen den ganzen Menschen in seinen fundamentalen Seinsbezügen zu Gott, Mensch und Welt. Dabei legen *Christo/Glaube* und *patriae/Geschichte* die Koordinaten fest, die dem Votum *studiis* seinen ihm gemäßen Ort bestimmen, von dem die Bildung des Menschen auszugehen hat. Nur als Glaubender – d. h. auf seine transzendente Bindung angewiesener – und in mitmenschlichen Beziehungen lebend kann der Mensch recht verstanden und also zum *homo humanus* herangebildet werden.

Die drei Abstraktionen *Gläubigkeit*, *Geschichtlichkeit* und *Wissbegierigkeit* sind Potentiale, die auf ihre Realisierung angelegt sind. Diese ist aber, wie gezeigt wurde, immer ambivalent. Sie kann in zwei entgegengesetzte Richtungen verlaufen: auf den *homo humanus* hin oder zur Entfremdung von ihm. Diese Krisis bietet die Voraussetzung für die Freiheit des Menschen. Gerade diese aber birgt die Gefahr in sich, das Ziel zu verfehlen. So gehören zur Freiheit die

³⁴ Melanchthon maß der Geschichte, besonders der Antike, einen eminent hohen Bildungswert bei. Sie galt ihm als Lehrbuch für die Gegenwart. Personen wie Sokrates, Cicero u. d. gl. dienten als Vorbilder; andere als abschreckende Beispiele.



Verantwortung und Urteilsfähigkeit, also das gewissenhafte Wissen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer wegweisenden Bildung, nicht nur als Aufgabe von Schule und Universität, sondern als gegenseitige Wirkung von Mensch zu Mensch und nicht zuletzt als Selbstbildung des Einzelnen. Sie orientiert sich an den Werten, die sich im Laufe der Geschichte als dem Menschen gemäß erwiesen haben und tradiert wurden. Sie sind an den ethischen, ästhetischen und rationalen Erfordernissen der Gegenwart jeweils kritisch zu messen und neu aufzustellen.

Die hier aufgezeichneten Überlegungen sollten zeigen, wie sich die Inschrift an der Stirn des Schulgebäudes in der Vergangenheit bewährt hat und was sie für das neue Gymnasium bedeuten könnte. Sie hat ihre fortbestehende Gültigkeit, indem sie bleibende Grundzüge des menschlichen Wesens umschreibt. Sie beruht auf einem Menschenbild, das man christlich und humanistisch verstehen kann, zwei *Sichtweisen*, die Sankt Afra sich zum Programm gesetzt hat.

Das herausfordernde Wort *Relikt* in der Überschrift ist also nicht als ein zufälliges *Überbleibsel* gemeint, sondern als ein Nachlass, ein Erbe, das es wert ist, treu verwaltet zu werden.



AUFNAHMEANTRAG

Hiermit beantrage ich die Aufnahme in den Verein der Altafraner e. V.

Name: _____ Geburtsdatum: _____

Straße, Postleitzahl, Wohnort: _____

Telefon: _____ E-Mail: _____

Ich bestätige, dass ich von der Satzung des Vereins Kenntnis habe und erkenne sie an. Ich verpflichte mich, Änderungen meiner Kontaktdaten schriftlich dem Vorstand mitzuteilen.

Ort, Datum

Unterschrift

Abbuchungsermächtigung

Ich ermächtige den Verein der Altafraner e. V., den zu entrichtenden Mitgliedsbeitrag von meinem Konto abzubuchen.

Name des Kontoinhabers: _____

Kontonummer: _____

BLZ: _____ Bank: _____

Unterschrift des Kontoinhabers

Der Mitgliedsbeitrag beträgt 40 €/ Jahr, für Studenten und Auszubildende 20 €





istud quod tu summum putas gradus est

Seneca



IMPRESSUM

sapere aude (Print) ISSN 1867-5581
sapere aude (Internet) ISSN 1867-559X

Herausgeber:

Verein der Altafraner e. V.

eingetragen beim Amtsgericht Dresden unter der Vereinsnummer 10962.

Kontonummer: 300 006 31 52, Bankleitzahl: 850 550 00, Kreissparkasse Meißen.

www.verein-der-altafraner.de

Vorstand:

Martin Völkl (A 2002–2008) (Erster Vorsitzender)

Körnerstr. 45, 04107 Leipzig

E-Mail: martin.voelkl@zoho.com, Tel.: 0162 27 60 623

Stephanie Lenicke (A 2004–2010) (Zweite Vorsitzende)

Andreas Hönig (A 2002–2008) (Erweiterter Vorstand)

Sven Buder (A 2004–2010) (Erweiterter Vorstand)

Gerd Wachsmuth (A 2001–2004) (Kassenführer)

Franziska Tillack (A 2003–2009) (Schriftführerin)

Redaktion:

Benjamin Dorn (A 2001–2004) (Chefredakteur, Layout)

Heinrich-Heine-Straße 11, 55118 Mainz

E-Mail: benjamin.dorn.42@gmail.com, Tel.: 0174 97 95 659

Maximilian Link (A 2002–2008) (Lektorat)

Birthe Mühlhoff (A 2007–2010) (Lektorat)

Bernd Budich (A 2002–2005) (Layout)

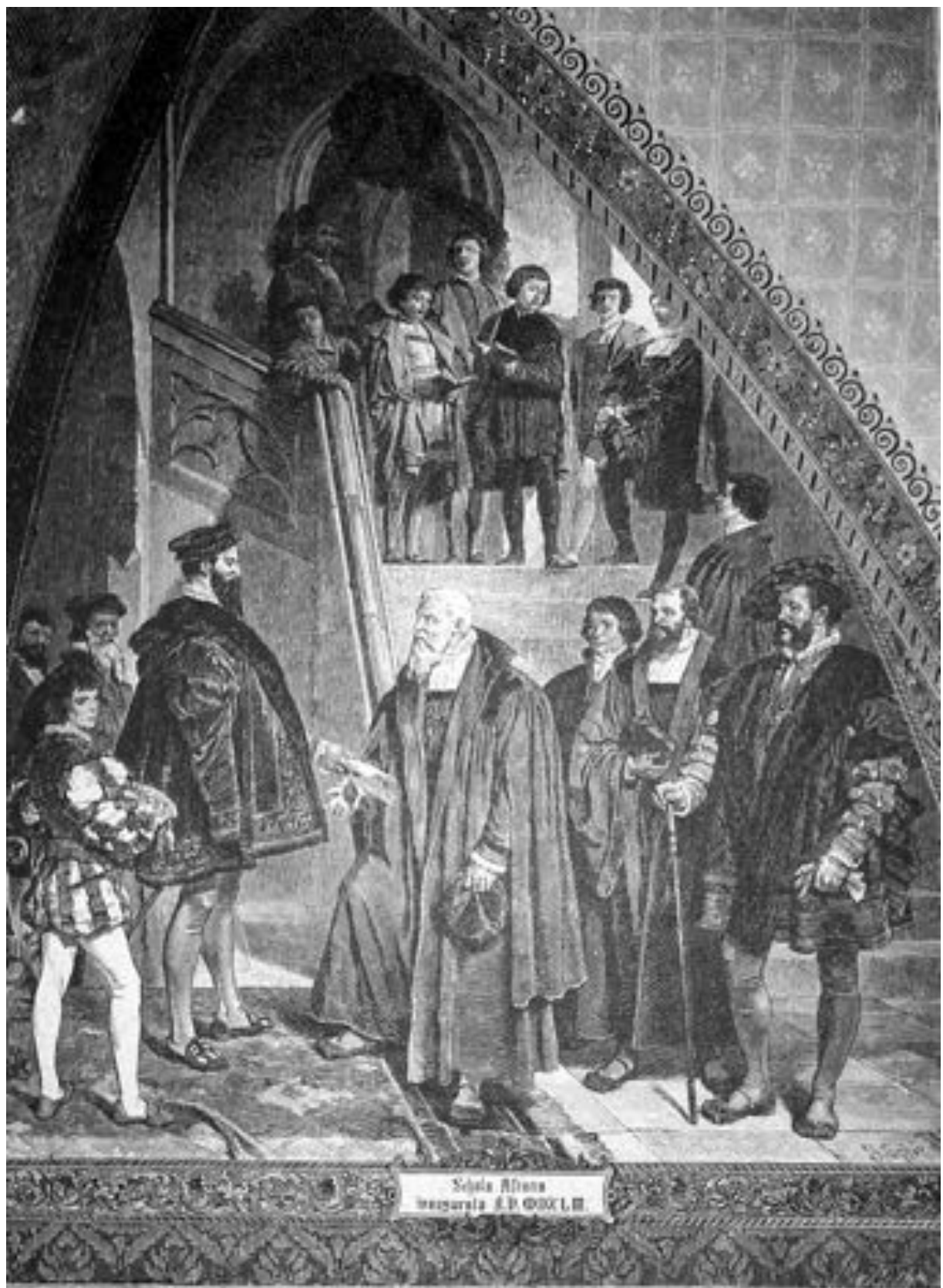
Christina Gottert (A 2003–2009) (Versand)

Karl Johann Schubert (Fotografie)

Druck:

GAV Berlin gGmbH, Oranienburger Straße 13/14, 10178 Berlin

© Verein der Altafraner e. V. 2012. Nachdruck und Vervielfältigung, auch auszugsweise, nur mit ausdrücklicher Genehmigung der Redaktion. Die Redaktion behält sich das Recht vor, eingereichte Texte und Leserbriefe redaktionell zu bearbeiten. Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Alle Angaben sind ohne Gewähr.



Die Eröffnung der Fürstenschule St. Afra zu Meißen (1543).
Gemälde von A. Spieß in der Albrechtsburg zu Meißen.