

DIETER MERTENS

Die Renaissance und die „Renaissancefähigkeit“ der
Gesellschaft

Die Renaissance und die „Renaissancefähigkeit“ der Gesellschaft

Dieter Mertens

Kann man von dem Zeitalter der Renaissance etwas lernen über Machbarkeit von Renaissanceen, über die Fähigkeit von Gesellschaften, sich zu erneuern? Gar über Methoden, eine Selbsterneuerung zu bewerkstelligen? Können wir aus einer Epoche, die rund ein halbes Jahrtausend zurückliegt, die wir aber mit Aufbruch und Erneuerung verbinden, Leitlinien gewinnen für die Gestaltung der Gegenwart und der Zukunft?

Bis zur gegenwärtigen EU-Türkei-Debatte hätte kaum ein heutiger Historiker, schon gar nicht ein Historiker der neuesten Geschichte, glauben machen wollen, es könnten lang vergangenen Epochen der Geschichte direkte Anleitungen für politische Entscheidungen über die Gestaltung der Zukunft entnommen werden. Die Konstruktion geschichtlicher Verläufe und die Verlängerung ihrer Verlaufslinien in die Zukunft hinein müssen vielmehr Gegenstand kritischer Reflexion sein, damit man aus der Geschichte nicht nur das herausliest, was man zuvor hineininterpretiert hat. In die Renaissance ist seit Jakob Burckhardts wirkmächtigem „Versuch“ über „Die Cultur der Renaissance in Italien“ (1860) ganz Unterschiedliches hineingedeutet worden, nicht nur „die Entdeckung der Welt und des Menschen“, man denke an Nietzsches und Gobineaus Entdeckung des Übermenschen. In der Tat gibt es nicht nur eine Dialektik der Aufklärung, sondern auch eine der Renaissance. Die Renaissance als Ursprung der Moderne, die mit dem Mittelalter bricht und der eigenen Zeit verwandt und nahe ist – dieses Bild gilt für Peter Burke nicht mehr. Es entspricht vielmehr der Selbstdeutung der vorherrschenden Vertreter der Renaissance. Unbestreitbar ist freilich, daß deren ansteckender Enthusiasmus eine wesentliche Ursache für den historischen Erfolg der Bewegung ist.

Es ist also nicht sinnvoll, die Renaissance oder ihre beredten Agenten, die Humanisten, direkt anzugehen und ihnen gar inhaltliche Nutzenweisungen abzuverlangen. Deshalb soll der Zugang indirekt gesucht und das Augenmerk auf formale Vorzüge gerichtet werden.

I.

In keinem anderen Zeitalter ist die Frage, ob man aus der Geschichte lernen könne, so begeistert und nachdrücklich bejaht worden wie in der Renaissance:

Die Geschichte sei eine Lehrmeisterin des Lebens, *historia magistra vitae*, so die sprichwörtlich gewordenen Wendung Ciceros. Cicero empfahl dem Redner, mit der erfahrungsgesättigten Autorität der Geschichtsbücher zu argumentieren, wenn er auf dem Forum eine Versammlung umzustimmen oder ein Gericht zu überzeugen versuche. Denn die Geschichte zeige die Zeitumstände, erhelle die Wahrheit, mache Erinnerung lebendig, belehre das Leben und gebe Kenntnis von alten Zeiten. In der Renaissancezeit wurde der Nutzen der Geschichte für die lebenspraktische Unterweisung mindestens ebenso hoch gewertet wie in der Antike, wenn nicht gar noch höher: „als eine Schule, ohne Schaden klug zu werden“ (R. Koselleck). Sie sei von größtem Nutzen für die individuelle Lebensführung, für das soziale Leben und für das politische Gemeinwesen. Ciceros Wendung avancierte zum Schlagwort der Renaissance.

Zwei Argumente wurden zum Beweis der Richtigkeit des Schlagworts angeführt, ein didaktisches und ein erkenntnistheoretisches. Das didaktische Argument lautet: Wirksamer als die Vermittlung von Lehrsätzen sei die Überzeugungskraft von Beispielen, und Beispiele biete die Geschichte in Fülle. Dieses Argument bestimmt den Nutzen der Geschichtsdarstellungen moralpädagogisch und legt Wert auf die emotionale Aneignung normativer Vorgaben. Diesem Argument entsprach eine reiche Literatur, etwa thematischen Beispielsammlungen.

Intellektuell anspruchsvoller (aber anthropologisch einseitiger) ist das erkenntnistheoretische Argument. Es besagt: Die Überzeugungskraft konkreter historischer Beispiele sei deshalb so viel wirkmächtiger als die abstrakte Belehrung, weil hier aus dem Fundus vergangener Erfahrung moralisch richtiges oder falsches Handeln in seinen konkreten Umständen, weil politisches Gelingen oder Scheitern in ganz bestimmten Situationen vorgestellt und diskutiert werde. Der entscheidende Punkt ist das Konkrete. Der Erkenntniswert der Geschichte ist demnach durch eine allgemeingültig formulierte Ethik nicht zu ersetzen. Geschichte bietet vielmehr, so die Überzeugung, einen eigenen Erfahrungsbereich, der die Berücksichtigung der besonderen Umstände als ein Erfordernis ethischen und sachgerechten Handelns anhand von Beispielen lehrt. Geschichtsdarstellungen und Lebensbeschreibungen, die komplexere Zusammenhänge darstellen, entsprechen diesem Argument.

Aber nicht jede Geschichte betrachtete man in der Renaissancezeit als geeignete Lehrmeisterin. Unübertreffliche *magistra* war die antike Geschichte, zuallererst die römische. Sie lernte man in großenteils neu entdeckten, bisweilen auch nur mit neuen Augen wiedergelesenen, sprachmächtigen Geschichtswerken hohen und höchsten Ranges kennen. Als Fachleute für deren Erschließung etablierten sich die Humanisten. Wie die Juristen ihren „-isten“-Namen schon längst nach den *jura*, den Rechten, erhalten hatten, so bekamen nun die Humanisten ihren Namen nach den *studia humanitatis*. Dieser Ausdruck ist wiederum von

Cicero übernommen, er bezeichnete in der Renaissance aber nicht wie bei Cicero die allgemeine literarische Bildung, sondern einen Kanon von fünf Fächern, die das Gelingen synchroner und diachroner Kommunikation in der Gesellschaft sichern sollen: Grammatik, Rhetorik, Geschichte, Dichtkunst und Moralphilosophie. Diese Fächer bilden sozusagen den Werkzeugkasten der Antikerezeption, und die Humanisten sind diejenigen, die dieses Werkzeug (nach antiken Mustern) herstellen, es instandhalten, weiterentwickeln, mit der neuen Medienwelt des Buchdrucks verbinden und an die nächste Generation weitergeben. Ohne dieses Werkzeug können die Schätze der Antike nicht gehoben, aufbereitet und gesellschaftlich kommuniziert werden. Es dient der individuellen Weltorientierung, die zur überkommenen Orientierung in Spannung, wenn nicht in Gegensatz steht; es dient aber auch unterschiedlicher beruflicher Praxis, es kann dem sozialen Aufstieg dienen und das stolze Bewußtsein kultureller Leistung hervorbringen, das den Vorrechten des Geburtsadels entgegengehalten wird.

Für eine zukunftsorientierte Bildungsbewegung ist es nur konsequent, die neue Art des Wissens und Denkens, das erst in der geformten Sprache zur Wirksamkeit kommt, in der jeweils nächsten Generationen durch entsprechende Ausbildung zu verankern. Der Humanismus ist darum eine eminent pädagogische Bewegung, er entwickelt nicht nur ein neues Bild vom Menschen, sondern ganz konkret neue Lehrstoffe, Lehrmethoden und Lehrbücher. Die Revision des Bildungskanons wurde von den Logikern, den Verlierern dieses Prozesses, als unwissenschaftliche Vereinfachung kritisiert, doch zu unrecht. In den höheren Fakultäten blieb das Studium eine sehr harte Arbeit am Text ohne jedes Didaktisieren. Die italienischen Universitäten verdankten ihren unübertroffenen Ruf den hohen Anforderungen, die sie stellten. Im Bologneser Rechtsstudium konnte nur mithalten, wer die Vorlesungen neun Jahre lang regelmäßig hörte und die Rechtsbücher und die zugehörigen Kommentare Zeile für Zeile durcharbeitete. Es hieß: Italien reiche bekanntermaßen keine Milchspeise für Kinder, sondern hartes Brot. Nur das beharrliche Nacharbeiten zu Hause auf der Bude (das *studium camerarium*) mache den Gelehrten (Chr. Scheurl, 1509).

Mit Hilfe des Humanisten-Werkzeugs können die unterschiedlichsten Wissensbereiche (die freilich zunächst noch keine „Fächer“ spezialisierter Fachleute sind) auf ihre Grundlegungen zurückbezogen, neu durchdacht und gestaltet werden. Dies gilt nicht allein für die Bereiche der Sprache, Literatur, Geschichte, Morallehre und Politik, die ja alle direkt mit der Art der Werkzeuge zusammenhängen und in die unmittelbare Kompetenz der Humanisten gehören. Dies gilt ebenso für die Wissenschaften der „höheren“ Fakultäten der damaligen Universitäten: die Medizin, die Rechtswissenschaft und die Theologie, aber auch für die Mathematik, für viele Bereiche der Naturwissenschaften und Technik, für Malerei, bildende Künste und Architektur. Die Humanisten stehen darum im Zentrum

der Renaissance. Je tiefer man in die römische und in die griechische Antike eindrang und je breiter man sie sich aneignete, umso mehr wuchs die Antike über die Rolle einer Lehrmeisterin neuer Verhaltensmuster, kluger Lebenspraxis und kluger Politik hinaus.

Daß die Renaissance sich zu einer umfassend dynamischen und zukunftsgerichteten Epoche entwickelte, hängt wesentlich mit der selbstbewußten und dynamischen Art und Weise zusammen, mit der sie sich zur Antike ins Verhältnis setzte. Erstens wollte man alles wiedergewinnen, was bereits in der Antike methodisch erarbeitet und dargestellt worden war, und zweitens wollte man auf dieser Basis weitergehen und Neues entwickeln, um die Antike noch zu überbieten. „Nachahmung“ und „Wettstreit“ lautete die Doppel-Maxime. „... über der Alten Erfahrung hinaus etwas Weiteres ... erfinden“ sei der Zweck seines „Kräuterbuches“, so der Botaniker Otto Brunfels (1532). Die Rezeption der griechischen Wissenschaftsliteratur bewirkte einen mächtigen Schub der „Nachahmung“ und mehr noch des „Wettstreits“ besonders in den Naturwissenschaften und der Mathematik. Dieser Wettstreit wurde fruchtbar durch die Zusammenarbeit der Buchgelehrten mit den Praktikern, seien es Pumpenmacher oder portugiesische Seefahrer, deren Erfahrung antikes Wissen außer Kraft setzen konnte („Heute lernen wir mehr an einem Tag von den Portugiesen als man in hundert Jahren wissen konnte durch die Römer“, Garcia de Orta, 1563).

Der Wettstreit der Renaissance mit der Antike fand statt als Wettstreit der Wissenschaftler, Künstler und Techniker um die besten Leistungen und die intelligentesten Erfindungen. Das Streben nach Ruhm und Anerkennung erwies sich als kräftige Triebfeder kultureller Höchstleistungen. Die Investitionen der wirtschaftlichen und politischen Eliten in Kunst und Literatur ermöglichten sie. Zeitgenossen beschrieben den Wettstreit der Wissenschaftler, Künstler und Techniker nicht selten als einen Wettstreit der Nationen, in dem die Italiener lange Zeit die Maßstäbe setzten. Die Antike fungierte als stimulierende europäische Leitkultur, die man deshalb so nennen darf, weil sie niemandem gehörte und alle sich um sie bemühen mußten. Die Renaissance war zwar nicht die erste Epoche, die sich die Antike anzueignen suchte, aber sie war die selbstbewußteste. Frühere „Renaissancen“ hatten die Antike fortsetzen wollen und sich als moderne Zwerge auf den Schultern antiker Geistesriesen definiert, die Renaissance-Humanisten aber haben die Antike für tot und vergangen erklärt, um sodann deren Wiederbelebung, Vergegenwärtigung und Überbietung als ihre eigene Leistung zu erklären. So hat die Renaissance in der Auseinandersetzung mit den antiken Grundlagen des Denkens und Wissens alte Tabus ignoriert und neue Horizonte erschlossen.

Die Renaissance als *magistra* – kann sie etwas lehren? Wenn man davon ausgeht, dass intellektuelle und künstlerische Innovation für die Formierung je-

ner Aufbruchsepoche wesentlich waren, dann doch wohl dies: Daß der Erwerb kultureller Kompetenz gar nicht ernst genug genommen und nicht nachdrücklich genug gefördert und betrieben werden kann; daß kulturelle Leistung die Anerkennung der Kenner und der Gesellschaft braucht. Aber auch dies: Daß der Erwerb kultureller Kompetenz sich zuerst auf die eigene Kultur bezieht; daß die Durchdringung der eigenen Voraussetzungen des Denkens und Wissens also keine antiquarische Liebhaberei ist, sondern das unerläßliche Training für die selbstbewußte Teilnahme am kulturellen und wissenschaftlichen Wettbewerb.

II.

Die optimistische Überzeugung der Renaissance, die Geschichte sei ein riesiges Reservoir vergangener Erfahrungen, das dank der Geschichtsschreibung zugänglich sei und durch die passende Sammlung von Beispielen für Gegenwart und Zukunft genutzt werden könne, beruht auf einer Annahme, die seit dem späten 18. Jahrhundert zunehmend in Frage und schließlich in Abrede gestellt wurde: die Annahme, nur die Umstände wandelten sich, während der Mensch im Grunde derselbe bleibe und sich zu allen Zeiten im selben Erfahrungshorizont bewege. An ihre Stelle trat ein philosophischer Geschichtsbegriff: die Überzeugung von der Geschichtlichkeit als Wesenseigenschaft des Menschen, der Menschheit und aller Kultur; „Geschichte“ erhielt einen fundamental neuen Sinn: sie sei der Motor ständiger Veränderung und unendlicher Entwicklung. Nur Neues unter der Sonne – folglich wurde die Rolle der Geschichte als ein Lehrbuch voller Geschichten und Beispiele für das Handeln in Gegenwart und Zukunft für beendet erklärt.

Welcherart Erkenntnis kann die Beschäftigung mit der Geschichte dann noch vermitteln? Bloß noch eine wenig nützliche Kenntnis der Vergangenheit, die nichts als vergangen ist? Oder erschließt sie das Wesen des Menschen? Den Entwicklungsgang der Menschheit, der Kulturen, der Völker und Staaten, der Gesellschaft? Womöglich dessen Gesetzmäßigkeit oder gar Höherentwicklung und zielgerichteten Fortschritt? Oder die „erhabene Zwecklosigkeit“ der Kulturen (O. Spengler), die „ewige Neugeburt wertvoller historischer Individualitäten“ (F. Meinecke)? Die Individualität gegenwärtiger Kulturen? Oder, vom Subjekt her gedacht, das sich aus der Geschichte ohnehin nicht heraushalten kann, auch nicht zum Zweck geschichtlicher Erkenntnis: Das zu vernehmen, was sich für unsere Fragen als bedeutsam erweist (H.-G. Gadamer)?

Fraglos legitim und notwendig scheint das Lernen aus selbsterlebtem, gar noch selbstverursachtem Schaden zu sein. Aus eigenem statt aus fremdem Schaden klug zu werden, ist die teure Schule der gebrannten Kinder. Die Bundesre-

publik Deutschland, die Bonner wie die Berliner Republik, ist in dieser Weise auf die jüngere deutsche Geschichte bezogen. Diese wird freilich den nachfolgenden Generationen immer weniger als eine Schule des eigenen Schadens erscheinen können. Um das zunächst fraglos Bedeutsame auch weiterhin des Fragens wert zu halten und damit auch künftig als geschichtlich bedeutsam zu begreifen, ist der Sinn kultur- und geschichtspolitischer Anstrengungen.

Eine spektakuläre Anstrengung dieser Art ist die Errichtung des Berliner „Denkmals für die ermordeten Juden Europas“, des sog. Holocaust-Denkmal. Es ist spektakulär durch die künstlerische Konzeption, die außerordentliche Größe, den prominenten Platz und die differenzierten Funktionen. Daß damit die Deutschen sich zugunsten der Zukunft *ihres* Nationalstaates an fundamentale Vorgänge *ihrer* Geschichte als *ihre* Schadens-Schule erinnern, ist evident. Darum müßte das Holocaust-Denkmal angemessenerweise „Denkmal für die *Ermordung* der Juden Europas“ heißen (ungeachtet der beabsichtigten „Personalisierung der Erinnerung“ im unterirdischen „Ort der Information“, denn die Erinnerung an Leid, an erlittenes wie zugefügtes, verlangt immer die „Personalisierung“). Der Name „Denkmal für die ermordeten Juden Europas“ ist eine Beschönigung, er trägt den Mangel an Klarheit, den Makel politischer Designersprache, allzu deutlich auf der Stirn. Das Berliner Holocaust-Denkmal steht für die *Ermordung* der Juden, für „die *ermordeten* Juden in Europa“ steht Yad Vashem.

Als legitime Lehre aus der erlebten Geschichte wurde in der Bundesrepublik ebenfalls, wenn auch nicht überall sofort, die Politik der europäischen Einigung akzeptiert. Die Aussöhnung mit Frankreich zeitigte kulturpolitische Folgen durch die Förderung von Kontakten auf verschiedenen Ebenen und die Förderung des Erwerbs kultureller Kompetenz. Dieser Elan ist inzwischen freilich erloschen. Das Aussöhnungswerk hat immerhin eine von der jüngeren nationalen „Erbfeindschaft“ verdeckte ältere Tradition der intellektuellen und künstlerischen Befruchtung und Symbiose freilegen helfen, die beispielsweise von Abaelard bis Bourdieu und Derrida, vom 11. Jahrhundert bis zur Gegenwart reicht und die in die Zukunft reichen wird. Leider hat die Osterweiterung der Europäischen Union kaum vergleichbare, den osteuropäischen Ländern entsprechende kulturpolitische Bemühungen ausgelöst. Dabei ist das Modell des kulturellen West-Ost-Gefälles, das Jahrhunderte lang das Verhältnis Frankreichs zu Westdeutschland und Westdeutschlands zu den östlichen Gebieten und Reichen bestimmte, ist als Modell eines Kulturverlaufs schon lange nicht mehr gültig.

Wie in der Gedenkpraxis zum Ausdruck kommt, verbleibt das Lernen aus selbsterlebtem oder selbstverursachtem Schaden, aus der Geschichte als Schadens-Schule, in der nationalen Dimension, dem camouflierenden Titel der Gedenkstätte zum Trotz. Als nationale Schule lehrt sie indes nicht genug, sofern je-

denfalls das europäische Projekt nicht aufgegeben ist zugunsten eines bloß nationalen Konkurrierens im Rahmen der EU. Die eigentlich europäische Vergangenheit ist die Zeit *vor* der Entstehung des modernen Nationalstaats, auch die Renaissance gehört der vornationalen Epoche an. Diese Epoche kann aus heutiger, europäischer Sicht interessanter sein als die nationale. Doch die Oberstufenlehrpläne der Höheren Schulen berücksichtigen die vornationale Epoche kaum; geeignete Lehrbücher einer europäischen Geschichte gibt es nicht. Darum öffnet sich hier ein weites Feld für Förderprogramme z.B. der EU.

Nun hat die Epoche der Renaissance sich keineswegs den nationalen Geschichten verschlossen, sie hat im Gegenteil die nationale Historiographie grundgelegt. Man hat geradezu von der „Nationalisierung Europas im Diskurs humanistischer Intellektueller“ gesprochen (H. Münkler). Die alteuropäischen Nationen sind allerdings sozial und ideell anders strukturiert als die modernen Nationen. Die vormodernen Nationen setzen sich aus ungleichen Ständen, nicht aus gleichen Individuen zusammen, sie kennen noch nicht den Staatsbürger, der unmittelbar zur Nation ist, und sie nehmen nicht Individuen für säkularreligiöse Letztwerte in Beschlag. Sie verstehen sich zudem jeweils als Teil Europas oder der christlichen Völker. Dass jede Nation besondere Vorzüge, Aufgaben oder Würden für sich in Anspruch nimmt, geschieht in diesem Rahmen. Die humanistischen Nationalgeschichten – deren Verfasser mehrfach gar nicht aus der Nation stammen, deren Geschichte sie beschreiben – richten sich ebenso „nach außen“ an die Wortführer der anderen europäischen Nationen, denen sie die Nationalgeschichten berichten (die darum in der europäischen Hochsprache Latein verfaßt sind), wie „nach innen“ an die eigenen Eliten. Daher intendieren die vormodernen Nationalgeschichten die wechselseitige Wahrnehmung der Nationen in Europa, wogegen die modernen Nationalgeschichten einzig die moderne Nation und ihre Staatsbildung geschichtlich legitimieren möchten (und in den Nationalsprachen verfaßt sind).

Für ein künftiges europäisches Geschichtsbuch wäre es ein guter Ausgangspunkt, wenn sich die Europäer wechselseitig ihre nationalen Mythen erzählen. Dies könnte wesentlich zum gegenseitigen Verständnis beitragen und die Suche nach einer gemeinsamen Geschichte fördern. Gleichzeitig könnten die nationalen Mythen neu (und gemeinverträglich) kodiert werden. Die Aufarbeitung der nationalen „Gedächtnisorte“, der französischen *lieux de mémoire* Pierre Noras und der Noras Anregungen aufgreifenden Werke für Deutschland und Mitteleuropa, bietet einen ungleich besseren Einstieg in eine (wie auch immer geographisch definierte) europäische Geschichte in Gestalt einer fast notwendig zu kurz greifenden vergleichenden Forschung, die oft genug binationale Vergleiche für europäische ausgibt.

Das Europa, dem sich die Humanisten der Renaissancezeit zugehörig wußten, sahen sie als einen von den osmanischen Eroberungen in Europa, im Nahen Osten, in Ägypten und Nordafrika, lebensbedrohlich eingeschnürten und bedrängten „Winkel der Erde“. Dies war eine Situation, aus der die Eschatologie, die Erwartung des nahen Endes der Geschichte einen möglichen Ausweg bot, aber eben auch die selbstbewußte Ausrichtung der eigenen Traditionen auf eine Zukunft der Geschichte. Dazu gehörte gehört auch der buchstäbliche Aufbruch zu neuen Ufern: die forcierte Erkundung des Atlantik durch Portugiesen und Spanier und schließlich die Gründung mehrerer „neuer Europa“ (W. Reinhard) in Übersee. Dieses bedrohte Europa der Humanisten kann freilich kein Muster künftiger Europa-Konzeptionen sein, und die Gründung „neuer Europa“ überall in der Welt kein Muster für die Gestaltung der Globalisierung. So wichtig es ist, dass die europäischen Nationen einander ihre Geschichten verständlich machen und wechselseitige kulturelle Kompetenz entwickeln, so wenig reicht das im Zeitalter der Globalisierung aus. Die Erfolge der Unifizierung der weltweiten Wirtschaftsabläufe und der naturwissenschaftlichen Forschung werden konterkariert, wenn sie mit einer unifizierenden Reduktion der kulturellen Kompetenz einherginge. Aber eben das geschieht z.B. in der deutschen Hochschulpolitik, wie die Schließung einschlägiger „kleiner“ Fächer etwa in Hamburg illustriert. Der Irakkrieg und seine Folgen zeigen im Zeitraffer, was für den globalisierten Krieg gegen den Terror insgesamt und für die Globalisierung überhaupt gilt: daß die Mißachtung kultureller Kompetenz kontraproduktiv und teuer ist, ihre Förderung hingegen eine Investition in die nachhaltige Sicherung einer gemeinsamen Zukunft ist. Dies also könnte man aus der Geschichte lernen.