

„Werte“ und altsprachlicher Unterricht

Um die Beziehung zwischen den Werten und dem altsprachlichen Unterricht zu erläutern, darf ich zur Vermeidung von Missverständnissen zunächst mit allgemeinen Feststellungen beginnen.

Werterlebnis

Der Mensch besitzt von Natur aus die lebensnotwendige Fähigkeit, durch Werterlebnisse auszuwählen, was er für wertvoll, weniger wertvoll oder für wertlos hält. Würde er diese Selektionsfähigkeit nicht besitzen, würde er nicht einmal den einfachsten geistigen Zugang zu dem finden, was die Welt ihm anbietet. Das zeigt sich z. B. beim Kleinkind in der Auswahl des Spielzeugs, beim Schulkind in der Auswahl der Kinderbücher, beim Heranwachsenden an seinen Hobbys.

Der Mensch unterscheidet nicht nur zwischen wertvoll und wertlos, sondern innerhalb der Gegenstände, die er für wertvoll hält, erlebt er wieder Rangunterschiede, so dass sich schon eine Rangordnung auszudifferenzieren beginnt.

Erst Rangunterschiede befähigen den Menschen, die Welt anzuschauen, natürlich niemals die Welt in ihrer Totalität, sondern *seine Welt*, die von ihm ausgewählten Bereiche. Wie ein Photograph, der ein Gebirge photographiert, nur denjenigen Teil des Gebirges mit seiner Kamera einfängt, der ihm an seinem Standort zugewandt ist, so vermag auch die Anschauung der Welt nur einen bestimmten Teil der Welt zu erfassen, solange der Betrachter an seinem Standort stehen bleibt. Und wie der Photograph denjenigen Teil des Gebirges für seine Photographie aussucht, den er für den schönsten hält, so sucht der die Welt Anschauende denjenigen Teil der Welt aus, den er als wertvollsten erlebt. Warum er diesen als wertvollsten erlebt, das lässt sich genau so wenig beantworten wie beim Photographen die Frage nach dem schönsten Teil des Gebirges.

Weltanschauung

ist der elementarste Bezug eines Menschen zur Welt, zu seiner Welt. Er ist noch kein Akt des

rationalen Denkens, sondern ein Akt der Anschauung, aber nicht der teilnahmslosen und gleichgültigen Anschauung irgendeines beliebigen vor ihm liegenden Gegenstandes, sondern des interessierten Anschauens der Welt.

Höchster Wert

Das, was eine Weltanschauung als das Wertvollste von allem in der Welt ansieht, was ihr als *höchster Wert* gilt, kann z. B. geistiger Art sein (Gott, Kultur, Humanität etc.) oder materieller Art (Materie, Vermögen, Egozentrismus, Genuss etc.).

Von einem solchen höchsten Wert aus vollzieht sich ein weiterer *Aufbau der Rangordnung von Werten*, perspektivisch dem höchsten Wert zugeordnet. Diese Rangordnung entwickelt sich autonom und stellt nicht etwa eine Anleihe bei der Vernunft dar.

Ohne einen höchsten Wert keine *vollentfaltete Weltanschauung*! Die Geschichte der Weltanschauungen zeigt uns, dass durch Ausdifferenzierungen der Wertabstufungen eine Vielheit von Weltanschauungen entstehen kann. Sie alle aber lassen sich auf drei Grundtypen zurückführen, denen als höchster Wert zugrunde liegt: *eine welttranszendente Idee* (z. B. Gott), *eine weltimmanente Idee* (z. B. Kultur) oder *eine Materie* (z. B. Reichtum). Von einer dieser Ideen hat nicht nur jede Weltanschauung, sondern auch jedes philosophische System seinen Ausgang genommen.

Ein subjektiv wie auch ein intersubjektiv überzeugender höchster Wert hat nicht etwa vorübergehenden hypothetischen Charakter, sondern ist erschaut aus der innersten Überzeugung des die Welt Anschauenden heraus, weil er in ihm zugleich den Grund alles Seins und die Richtschnur alles Handelns erblickt. Es ist eine dauerhafte Weltanschauung, da wir ja von Überzeugungen leben und sie nicht so leicht wechseln. Man kann diesen nicht mit ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ begegnen. Sie gehören nicht zum Bereich der formalen Logik.

Ein höchster Wert und seine Wertordnung sind auch der Maßstab für jede weitere, noch zu vollziehende Wertung, für jedes Wünschen und Verlangen, aber auch für jedes Ablehnen und Verwerfen. Sie sind also damit *erkenntnisleitend* und *handlungsleitend*. Deshalb gilt auch umgekehrt: Wenn ich etwas erkennen will, wenn ich etwas tun will, muss das erhoffte Ergebnis Bedeutsamkeit für mich haben. Wirkliches Erkennen und Handeln sind nicht ohne vorausgehendes Werturteil denkbar. Wenn jemand aufgefordert wird, etwas zu erkennen oder etwas zu tun, muss ihm der Wert seiner Aktivität einleuchten, er muss motiviert sein.

So weit die allgemeinen Feststellungen, die den Lernenden im altsprachlichen Unterricht betreffen. Wir haben erkannt, dass die Entfaltung der Weltanschauung eines Menschen ein langer Prozess ist, ein langer Prozess der *geistigen Menschwerdung*. Er ist die Grundlage eines jeden ganzheitlichen Bildungsprozesses, über die rationalistische Lernzielbegründung nur zum irreversiblen Schaden der Lernenden und zu ihrer eigenen Erfolglosigkeit hinwegsehen kann.

„Prägung des Wertebewusstseins“ ist etwas ganz anderes und meint eigentlich das „Normbewusstsein“. Es gibt auch nicht - wie W. Vossenkuhl ferner meint - schlechthin „die Welt“.

Altsprachlicher Unterricht

Dieser elementare und entscheidende Prozess *geistiger Menschwerdung* erfährt nun seine Förderung im altsprachlichen Unterricht. Denn wir stellen bei Lesestücken des Übungsbuches und bei der Lektüre fest, dass antike Menschen Stufen der Entfaltung ihrer Weltanschauungen in Texten niedergelegt haben. Die Rangordnung von Werten kennzeichnet ihren Träger und zeigt sich in allem, was er denkt und tut. Die Lektüre bietet uns also auch hierin ein Spiegelbild ihres Autors. Wir stoßen mit ihr auf seinen Wesenskern. (Für detaillierte Ausführungen kann ich in diesem Rahmen nur auf den Beitrag verweisen: ‚Subjektive Wertungen und philosophisches Denken in der Interpretation antiker Texte‘ mit Literaturhinweisen, in: *Anregung*, Heft 6, 1997, S. 394-403.) M. a. W.: Der Schüler lernt

den Entfaltungsprozess der verschiedenen Weltanschauungen kennen und setzt sich mit ihnen auseinander. Er hat die Gelegenheit, sich daraufhin zu prüfen, welche ihm aufgrund seines Nacherlebens zusagt, von welcher er sich distanziert und welche er modifizieren würde. Es geht um ihn, sein Wesen und seine Veranlagung. Er wird nicht indoktriniert, unterliegt keinem passiven Prägungsprozess, sondern er entfaltet in aktivem Tun mit der Begleitung des Lehrenden seine Anlagen und spürt: *Tua res agitur!*

Im Werterlebnis erfährt der Lernende die Bedeutsamkeit und Werthaltigkeit eines Gegenstandes der Welt. Er hält den Gegenstand für so bedeutsam, dass er ihn näher kennenlernen will, ihn erforschen will, evtl. wissenschaftlich ergründen will. Weltanschauung ist die Motivation zur „Welterkenntnis“. Der rationalen Erkenntnis geht also dieses Erlebnis motivierend voraus (Max Scheler u. a.).

Im Werterlebnis findet der Mensch auch den Sinn seines Lebens. Es genügt allerdings für die Sinnfindung nicht, sich in einer ziemlich konstanten, aber auch ebenso kühlen Beziehung zu Gott, Mensch und Welt zu befinden, sondern diese Beziehung muss von einer Werterfüllung getragen sein. (Rationale Diskussionen führen in der Regel zu nichts). Die Gestaltung dieser Beziehung muss ein junger Mensch selbst vornehmen. Was hier nicht Eigenleistung und eigenes Wachsen ist - natürlich nicht ohne Vorbilder, die durch ihr Leben Werte aufleuchten lassen - wird nie zu einem reifen Ergebnis.

Gerade das scheint zur Zeit von sehr großer Bedeutung zu sein. Denn was suchen diejenigen, die zu den Sekten flüchten, anderes als diese Sinn-erfüllung, die ihnen sonst (nach ihrer Meinung) nicht geboten wird? Zeigt sich hier nicht wieder das existentielle geistige Verlangen, das wir sehr ernst zu nehmen haben? *Der Mensch kann nicht ohne elementare Werterfüllung leben!* Das zeigen die Folgen ihrer Vernachlässigung in einer allzu deutlichen Sprache. Wollen wir diese Folgen abwenden, dann sind namentlich die Erziehungs- und Bildungsinstitutionen gefordert.

Es kann natürlich kein Zweifel daran bestehen, dass die optischen und akustischen Erleb-

nisse der sinnlichen Welt heute sehr großen Reiz ausüben, leicht zugänglich sind und andere seelische Bereiche zu überlagern drohen. Durch ihre Leerheit vermögen diese Reize es aber niemals, einen Ersatz darzustellen, und signalisieren sehr bald ihre Grenzen. Kennzeichnend ist ja schon ihre Beschränkung auf gewisse Altersstufen.

Was nach solchen Altersstufen an eigenem Wertempfinden beginnt, setzt sich in den nächsten Jahren fort. Ein Oberstufenschüler ahnt schon, dass ein Kunstwerk über die Text- bzw. Bildanalyse hinaus etwas zum Ausdruck bringt, was tieferen Sinn hat. Die schöpferische Kraft des Künstlers hat ein Material so geformt, dass etwas Immaterielles durch die Formung des Materials Transparenz gewinnt. Geist bedarf dieses Ausdrucks im Material - sei es Stein, Farbe, Klang oder Wort - um sich mitteilen zu können. „Das Werk der Kunst ist nicht das Abbild eines Dinges, das hier und jetzt ist, seine Zeit und seinen Ort im Ablauf unseres empirischen und endlichen individuellen Daseins und einen Verweisungszusammenhang zu dessen Belangen, Zwecken und Bedürfnissen hat, sondern es ist Idee, ewige Urform des Seienden, es ist gleichsam ein Fenster ins Absolute, es ist das Wesentliche und Bleibende der Erscheinungen.“ (Lersch, 276)

Vom emotionalen Bereich geht schließlich unsere gesamte Motivation aus. Goethe drückte das einmal so aus: „Lust und Liebe sind die Fittiche zu großen Taten“. Das, was uns erfüllt, weckt in uns die Sehnsucht nach Erneuerung oder gar nach Gestaltung in Formen. In der umgekehrten Richtung betrachtet: Das Lernen in der Schule bedarf der Motivation. Der Erlebnisgehalt einer Unterrichtssequenz ist das, was dem (vermeintlich trockenen) Lernstoff nicht nur Eingang verschafft, sondern ihm auch seine Bedeutsamkeit gibt. Wenn ein Sachzusammenhang um den Erlebnisgehalt herum gelagert ist, gibt er einen Sinnzusammenhang kund und findet eigentlich erst so seinen ihm bestimmten Ort.

Man bedenke ferner, dass die Werterfüllung steigerbar ist und aus einer gesteigerten Wert-erfüllung wieder stärkere Motive erwachsen. So entsteht eine sich nach oben entwickelnde Qualitätsspirale durch gegenseitige Beeinflussung von Werterfüllung und Motivation.

Werterfüllung und Wissenschaftlichkeit

Wissenschaft hat ihren Ort im Bereich des Erkennens, sie ist aber keine Panazee. Das Wort von der „Verwissenschaftlichung der Welt“ bedeutet heute keinen Stolz mehr, sondern die Feststellung einer bedauerlichen Tatsache und legitimiert nicht Grenzenlosigkeit. Wir sind auf die Wissenschaft angewiesen, solange es um komplizierte und nur durch wissenschaftliche Methoden zu erkennende Sachverhalte geht. Wert- und Sinnzusammenhänge des Lebens fallen aber nicht in ihr Forschungsgebiet, weil sie dazu keine Aussagen machen kann. Dass nun das, was wissenschaftlicher Methode (wegen deren Inadäquatheit) nicht unterliegen kann, darum auch von geringerer oder gar keiner Bedeutung sei, das ist eine immer noch hier und da anzutreffende, aber darum nicht minder längst überholte, weil durch ihre erschreckende ideologische Einseitigkeit völlig irri-ge Behauptung. Die Methoden bestimmen nicht den Gegenstand, sondern logischerweise bestimmt der Gegenstand die Methoden.

Und wenn es für den Gegenstand gar keine Methoden gibt, bedeutet das für ihn nicht die geringste Disqualifikation. Werte, die der Mensch nicht selbst erlebt, sondern die er bei anders veranlagten Menschen zu verstehen sucht, lassen keine Methodik ihrer Erforschung zu, sondern nur eine Annäherung durch das Einfühlungsvermögen. Dieses Einfühlungsvermögen kennt in seinen Aussagen keine Verallgemeinerungen im Sinne einer Gesetzmäßigkeit. Der positivistische Blickwinkel des verwissenschaftlichten Denkens sieht darin ein Defizit. Jedoch:

„Wertphänomenologie und Phänomenologie des emotionalen Lebens ist als ein völlig selbständiges, von der Logik unabhängiges Gegenstands- und Forschungsgebiet anzusehen“ (M. Scheler, Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik, Bern 1980, S. 83).

Gerade die Tatsache aber, dass dieses Einfühlungsvermögen individuellen Charakter besitzt und nicht zu gleichmachenden Verallgemeinerungen führen kann, weist auf die erfreuliche Vielfalt unserer Kultur hin. Wenn die Wertordnungen der Menschen allerdings voneinander grundverschieden wären, würden diese Zeilen hier gar

nicht entstehen. Denn es gäbe dann keine Kommunikation unter Menschen, keine Gemeinschaftsbildung. In Wirklichkeit sind aber viele Werterlebnisse der Menschen intersubjektiv. Sie erst machen Gemeinschaft möglich. Nur so ist eine Kultur denkbar. (Vgl. Nic. Hartmann, Th. Litt, E. Rothacker u.a.)

Schluss

Werterfüllung in integrierendem Zusammenhang mit rationaler Erkenntnis und rationale Erkenntnis im integrierenden Zusammenhang mit Werterfüllung - das ist unter Ausschluss jeder Vereinseitigung ein unabdingbarer, weil lebensentscheidender Anspruch, der zwar der Schule, hauptsächlich aber wie diese dem Leben dient.

HERBERT ZIMMERMANN, Jülich

Zeitschriftenschau

A. Fachwissenschaft

Gymnasium 105, 1998, H. 5: W. Schütz, Die drei Lieder des Demodokos. Mythen als Lebenshilfe in der homerischen Odyssee, 385ff.; G. Maurach, Zu Pindar fr. 75 und zu Catull 51, 409ff.; R. Ferber, Einige Bemerkungen zu Platons später Ideenlehre unter bes. Berücksichtigung des ‚Timaios‘, 419ff.; M. Friese, Über sieben Brücken muß du gehen. Ein Plädoyer für die Lektüre eines neulateinischen Fachtextes, 445-480. - **Hermes** 126, 1998, H. 3: A. Bagordo, Zu Alkman fr. 17 Davis, 259ff.; G. Stohn, Zu Kapitel 17 der ‚Poetik‘ des Aristoteles, 269ff.; B. Dreyer, Vom Buchstaben zum Datum? Einige Bemerkungen zur aktuellen ‚Steinschreiberforschung‘, 276ff.; M. Hose, Libertas an pax? Eine Beobachtung zu Tacitus' Darstellung des Bataveraufstandes, 297ff.; A. Georgiadou - D. H. J. Larmour, Lucian's ‚Veræ Historiae‘ as Philosophical Parody, 310ff.; D. Nikulin, The One and the Many in Plotinus, 326ff.; M. Keul-Deutscher, Die Rettung einer gefährdeten Freundschaft. Zu Lukrez-Reminiszenzen im Carmen 11 des Paulinus von Nola, 341ff.; M. Deufert, Die Lukrezemendationen des Francesco Cipelli, 370-380; O. Wenskus, Zur Datierung der ‚Lysistrata‘, 382f. - **Historia** 47, 1998, H. 3: J. Dillery, Hecataeus of Abdera: Hyperboreans, Egypt, and the Interpretatio Graeca, 255ff.; Chr. Tuplin, Demosthenes' Olynthiacs and the Character of the Demegoric Corpus, 276ff.; T. Sarnowski - V. M. Zubar - O. J. Savelja, Zum religiösen Leben der niedermoesischen Vexillationen auf der Südkrim, 321ff.; A. Kolb, Kaiser Julians Innenpolitik: grundlegende Reformen oder traditionelle Ver-

waltung? Das Beispiel des cursus publicus, 342ff.; Th. M. Banchich, Nestorius ἱεροφαντεῖν τεταγμένως, 360ff.; A. G. Keen, Philochoros F. 149 A & B, 375-378. - **Museum Helveticum** 55, 1998, H. 3: O. Poltera, Von Seleukos zu Simonides und zurück (Simon. PMG 540), 129f.; J. Delz / W. S. Watt: Valerius Flaccus. Buch 1-4, Korrekturvorschläge zum Text / Notes on the text, 131ff.; A. Willi, Numa's Dangerous Books. The Exegetic History of a Roman Forgery, 139-172. Archäologische Berichte, 173-191. - **Antike und Abendland** 44, 1998: G. Strasburger, Die Fahrt des Odysseus zu den Toten im Vergleich mit älteren Jenseitsfahrten, 1ff.; S. Vogt, Delphi in der attischen Tragödie, 30ff.; M. Dickie, Poets as Initiates in the Mysteries: Euphorion, Philicus and Posidippus, 49ff.; Th. Köves-Zulauf, Die Worte des Sklaven an den Triumphator, 78ff.; K. Sier, Religion und Philosophie im ersten Proömium des Lukrez, 97ff.; W.-L. Liebermann, Methoden der Dichterinterpretation - das Beispiel der ‚symptischen Dichtung‘ des Horaz (unter besonderer Berücksichtigung von carm. 1,1), 107ff.; A. Cucchiarelli, Eumolpo poeta civile. Tempesta ed epos nel Satyricon, 127ff.; W. Mesch, Augustinus als Wegbereiter der modernen Zeittheorie? Zu den ontologischen Voraussetzungen von Confessiones XI, 139ff.; U. Kühne, Nodus in scirpo - Enodatio quaestionis. Eine Denkfigur bei Johannes von Salisbury und Alanus von Lille, 163ff.; A. Neschke-Hentschke, Friedrich August Wolf et la science de l'humanité antique (‚Altertumswissenschaft‘). Contribution l'histoire des sciences humaines, 177-190. - **Vox Latina** 34, 1998, H. 133: G. Licoppe, Quomodo hodie narranda