

Bildung und Moral Über die Aufgaben und Grenzen der Schule

1

*Edel sei der Mensch,
Hilfreich und gut!
Denn das allein
Unterscheidet ihn
Von allen Wesen,
Die wir kennen.*

Diese berühmten Verse GOETHES, der Anfang des Gedichts „Das Göttliche“, haben offensichtlich mit Moral zu tun, denn sie behaupten ja, dass ein bestimmtes ethisches Verhalten mögliches Merkmal und somit Aufgabe des Menschen schlechthin sei, ohne Rücksicht auf Rang und Stand.

Die Verse sind, wie das ganze Gedicht, von unüberbietbarer Schlichtheit, und man könnte versuchen, unter die Begriffe ‚edel‘ und ‚hilfreich‘ Wesentliches der christlichen Ethik zu subsumieren: ‚Edel‘ stünde für ‚hochherzig‘, ‚bereit zu verzeihen‘ wie der Vater im Gleichnis vom verlorenen Sohn, und ‚hilfreich‘ wäre ein anderes Wort für Nächstenliebe, wie sie im Gleichnis vom barmherzigen Samariter gefordert wird.

Trotz aller Schlichtheit und trotz möglicher Reminiszenzen an Christliches bleibt bestehen, dass ein Goethewort kein Bibelwort ist. Der Humanitätsglaube der deutschen Klassik und die christlichen Gebote unterschieden sich nach Zeitalter und Adressatenkreis: Die christlichen Gebote galten bis zur Aufklärung für jedermann; das Humanitätsideal der deutschen Klassik erreichte von der Aufklärung bis zum 20. Jahrhundert allein die Angehörigen einer bestimmten Schicht, die ‚Gebildeten‘.

Goethes Verse haben somit nicht nur mit Moral zu tun, sondern auch mit Bildung, und sie setzen nicht nur einen eingeschränkten Leserkreis, sondern auch ein besonderes Weltbild voraus, an dem sich damals, als sie entstanden, allein dieser Leserkreis orientierte. Das Gedicht feiert den autonomen, ganz auf sich gestellten, zu freier Entscheidung aufgerufenen Menschen, und es spricht in antikisierendem Sinne von ‚Göttern‘, die indes nichts als Symbole, als Projektionen der eigenen Ideale des Menschen seien.

Das Thema ‚Bildung und Moral‘ ist erst durch die Aufklärung zum Problem geworden. In der christlichen Ära waren Moral und Gelehrsamkeit, die Vorgängerin der Bildung, konzentrische Ringe. Die Gebote der Moral sind zwar nach wie vor allgegenwärtig; von der Bildung aber scheinen sie jetzt weithin unabhängig zu sein. Denn wie jedermann weiß, haben sogenannte ‚einfache‘, d. h. verhältnismäßig ungebildete Leute nicht selten klarere Begriffe von Recht und Unrecht und vernehmen sie die Stimme des Gewissens und der Vernunft oft deutlicher als mancher ‚hochgebildete‘ Akademiker.

Es hätte soeben heißen müssen: das Thema ‚Bildung und Moral‘ ist erst durch die Aufklärung wieder zum Problem geworden. Denn in der Antike, die einer die gesamte Ethik normierenden Religion ermangelte, hat dieses Problem schon einmal existiert, und zwar in der Fassung ‚Wissen und Moral‘ oder ‚Tugendwissen als Voraussetzung für tugendgemäßes Handeln‘. Jeder mit der humanistischen Tradition Vertraute kennt die Devise des SOKRATES, οὐδείς ἑκὼν ἀμαρτάνει, „niemand fehlt freiwillig“. In der „Apologie“ nimmt Sokrates für sich in Anspruch, er tue niemandem mit Absicht Unrecht,¹ und im „Protagoras“ wird allgemein die Frage erörtert, ob, wie Sokrates lehre, die Tugend eine Sache des Wissens sei oder ob die verbreitete Meinung zutrefte, wonach sich die Menschen oft wider besseres Wissen zu bösem Tun verleiten lassen, auf Grund einer Leidenschaft oder aus Furcht.² ARISTOTELES suchte in der „Nikomachischen Ethik“ diesem Dilemma dadurch beizukommen, dass er mit zweierlei Wissen rechnete: mit einem oberflächlichen Unterrichtetsein, das durchaus von einer Leidenschaft überwältigt werden könne, und mit einer Form von unangreifbarer Erkenntnis, die hiergegen gefeit sei.³

Der moderne Betrachter pflegt dem ‚Intellektualismus‘ des Sokrates trotz des aristotelischen Rettungsversuches mit Skepsis zu begegnen; für ihn ist das Irrationale eine Größe, die jede Art von vernunftgeleiteten Erwägungen beiseite räumen kann, und so wird er meist geneigt sein,

den Worten zuzustimmen, die OVID seiner Medea in den Mund gelegt hat:⁴ *Video meliora proboque, | deteriora sequor* – „Ich sehe das Bessere und heiÙe es gut, doch ich befolge das Schlechtere.“

Um noch eine moderne Stimme zu nennen: ROBERT SPAEMANN, der Münchener Philosoph, hat vor einigen Jahren einen Essay mit dem Titel „Wer ist ein gebildeter Mensch?“ veröffentlicht.⁵ Er räumt darin dem Träger dieser Eigenschaft einen hohen Rang ein, den eines Geistesaristokraten, trennt ihn jedoch andererseits scharf von der Moral: der Gebildete, behauptet er, könne sehr wohl zum Verräter werden; Bildung bereite auch nicht auf den Ernstfall vor und entscheide nicht über ihn, und Gebildetsein und Gutsein seien nicht ohne weiteres miteinander identisch.

2

Dieses Präludium sollte andeuten, dass Bildung und Moral durchaus miteinander zu tun haben, dass man sich indes unter den Voraussetzungen eines aufgeklärten, von der Religion gelösten Welt- und Menschenbildes – die Moral ist nach wie vor allgemeinverbindlich, während die Bildung als Privileg einer kleinen Schicht erscheint – hüten muss, einen allzu engen Konnex zwischen beidem zu vermuten. Eine nähere Bestimmung dieses prekären Verhältnisses im allgemeinen kann und soll hier nicht gewagt werden; darüber mögen Philosophen, Pädagogen und Psychologen fortfahren, sei es beherzte, sei es zaghafte Betrachtungen anzustellen.

Hier kann – wie der Untertitel zu verstehen gibt – lediglich ein eingeschränkter Aspekt zur Sprache kommen: die Frage, in welchem Maße und wie die Schule durch die von ihr vermittelte Bildung auf die sittliche Einstellung ihrer Zöglinge einzuwirken vermag und einwirken soll. Hierzu bedarf es nicht einer ringsum abgesicherten Klärung der erkenntnistheoretischen und psychologischen Prämissen. Es genügt, auf die Tradition, das seit eh und je Übliche zu rekurrieren: auf das Faktum, dass die Schule schon immer versucht hat, auf das sittliche Bewusstsein der Kinder und Heranwachsenden Einfluss zu nehmen, und dass diese Einflussnahme wünschenswert ist – jedenfalls dann, wenn sie sich

hierbei an die überlieferten Grundsätze der Moral hält.

Als ‚Schule‘ gelte bei alledem die übliche Lehranstalt des säkularisierten Staates, die Lehranstalt, deren Programm – im Unterschied etwa zum Internat, das in erheblichem Umfang auch erzieherische Ziele verfolgt – im wesentlichen aus Unterricht besteht, d. h. aus der Vermittlung von Wissen und von Fähigkeiten. Erzieherische Maßnahmen pflegen dort nicht zu fehlen; sie sind indes nicht um ihrer selbst willen da, sondern dienen der zweckentsprechenden Durchführung des Unterrichts. An dieser herkömmlichen Auffassung sei hier festgehalten, obwohl der Schulalltag heutzutage nicht selten ein Ausmaß erzieherischer Maßnahmen erforderlich macht, dass diese als die eigentliche Aufgabe erscheinen.

Die bildende Wirkung der Schule bestehe, wurde soeben gesagt, im wesentlichen aus der Vermittlung von Wissen und von Fähigkeiten. Mit diesen beiden Zielen geht indes noch etwas Drittes einher, auf das es hier besonders ankommt: Die Schule wirkt in der Regel auf Kinder und Jugendliche, auf Heranwachsende in ihrem bildsamsten Alter ein; sie trägt daher durch ihre Lehrinhalte – nicht durch alle und durch die einen mehr, die anderen weniger – zur Konsolidierung der Person bei. Dies gilt zunächst von den bekannten formalen Tugenden, wie Fleiß, Genauigkeit, Regelmäßigkeit usw. Dies gilt aber auch (und darum geht es hier) von der Einstellung zu Gut und Böse, zu Gerech und Ungerech, kurz, vom sittlichen Bewusstsein, vom Urteil über seien es alltägliche, seien es extreme Entscheidungssituationen.

Dieser Bereich soll nunmehr des näheren betrachtet werden: wenn irgend etwas, dann ist er geeignet, Aufschlüsse über das Verhältnis von Bildung und Moral, wie es sich im Schulunterricht ausnimmt, zu geben. Hierbei dient die Summa eines herausragenden Pädagogen, die Schrift „Bildung“ HARTMUT VON HENTIGS, als Wegbereiter und Anreger, bisweilen auch als Widerpart – dies jedoch nicht auf der Ebene der Polemik, sondern der des weiterführenden Gesprächs.

3

Ein Abschnitt der Schrift von Hentigs trägt den Titel „Mögliche Maßstäbe“,⁶ nämlich für Bildung, für Gebildetsein. Als solche Maßstäbe werden vorgeführt:

1. Abscheu (vor) und Abwehr von Unmenschlichkeit;
2. Die Wahrnehmung von Glück;
3. Die Fähigkeit und der Wille, sich zu verständigen;
4. Ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der menschlichen Existenz;
5. Wachheit für letzte Fragen;
6. und letztens: Die Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der *res publica*.

Diese Rubriken haben allesamt mit Moral zu tun: Sie sind ohne Ausnahme nicht von rein kognitivem Inhalt; sie haben zwar Kenntnisse zur Voraussetzung, belassen es jedoch nicht dabei, sondern leiten die Verpflichtung zu bestimmten Einstellungen und Verhaltensweisen daraus ab.

Andererseits haben die sechs „möglichen Maßstäbe“ von Hentigs mit Bildung zu tun, ohne indes deren Terrain vollständig zu erschließen. Denn es ist unmöglich, in diesen Rubriken alles unterzubringen, was üblicherweise der Bildung zugerechnet wird, etwa den musischen und künstlerischen Bereich oder die Mathematik. Die Rubriken von Hentigs stellen somit eine Auswahl dar, eine Auswahl im Hinblick auf die moralische Relevanz möglicher Bildungsinhalte. Diese Tendenz bekundet den engagierten Pädagogen; im Gegensatz zum Skeptiker SPAEMANN möchte VON HENTIG Bildung und Moral gerade nicht voneinander distanzieren, sondern aufeinander beziehen. Offensichtlich geht es ihm darum, den Gebildeten einem sittlichen Ideal anzunähern, einem Muster moralischen Verhaltens. Hierfür aber fehlt es an einem zusammenfassenden Ausdruck; von Hentigs Anforderungen sind zu hoch und zu verschiedenartig, als dass sie sich mit dem englischen ‚gentleman‘, dem französischen ‚honnête homme‘ oder dem deutschen ‚Ehrenmann‘ angemessen auf e i n e n Begriff bringen ließen.

Es scheint zweckmäßig, die Liste von Hentigs nach abstrakteren Gesichtspunkten anders

zu ordnen und zu gliedern. Eine strengere Systematik führt zu drei Bereichen. Die „möglichen Maßstäbe“ zielen erstens auf den Menschen überhaupt, auf seine Stellung in der Welt und auf die Grenzen, die sich hieraus für ihn ergeben. Sie betreffen zweitens den Menschen als soziales und politisches Wesen, in seinem Verhältnis zu seinesgleichen, und drittens den Menschen als Individuum, in seinem Verhältnis zu sich selbst.

4

Dem ersten Bereich, der Stellung des Menschen in der Welt, lassen sich offenbar zwei der Maßstäbe von Hentigs zuweisen: die „Wachheit für letzte Fragen“ und das „Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der menschlichen Existenz“. Beide Maßstäbe beruhen auf Erkenntnissen, die erst mit und seit der Aufklärung breite Geltung erlangt haben: auf dem modernen mathematisch-physikalischen Weltbild und auf der individualisierenden Einschätzung alles Menschlichen, die der Historismus entdeckt und durchgesetzt hat. Beide Maßstäbe sind räumlich und zeitlich an enge Grenzen gebunden, an Europa seit dem ausgehenden 17. Jahrhundert; sie haben beide viel mit Bildung, jedoch – im Unterschied zu den übrigen Maßstäben – weniger mit Moral zu tun; sie können jedoch mittelbar auf das sittliche Verhalten derer einwirken, die sie sich zu eigen gemacht haben.

Der Maßstab „Wachheit für letzte Fragen“ ist in besonderem Maße durch neuzeitliche – zum Teil an die Antike anknüpfende – Entwicklungen belastet. Das moderne, auf den Erkenntnissen der Naturwissenschaften beruhende Weltbild hat die christliche Eschatologie verdrängt und auch die Metaphysik in das luftige Reich unverbindlicher, empirie-enthobener Spekulationen verwiesen. Gleichwohl scheint von Hentig der „Wachheit für letzte Fragen“ nicht geringe Bedeutung auch für das sittliche Verhalten beizumessen. „Wer keine Beunruhigung durch letzte Dinge zeigt“, schreibt er, „bleibt ein unzuverlässiger, weil unkritischer, und ein geistig armer, weil geistig oberflächlicher Mensch“; er geht so weit, sich hiervon sogar einen Beitrag zur Vermeidung eines zweiten Auschwitz zu erhoffen.

Es ist gewiss nicht jedem gegeben, diesen Standpunkt zu teilen. Man ist nicht notwendi-

gerweise oberflächlich, wenn man die Frage, ob die Welt einen Sinn habe (so eines der Beispiele von Hentigs), nicht stellt und statt dessen behauptet, dass die Welt exakt den Sinn habe, den der Mensch ihr beimesse. Es gehört zur Bildung, dass man sich einen Überblick über die auf wissenschaftlicher Forschung beruhenden Vorstellungen vom Kosmos verschafft, und es gehört ebenfalls dazu, dass man die jetzt obsoleten christlichen Mythologeme von Schöpfung und Weltuntergang als geschichtliche Erscheinungen verständnisvoll betrachtet. Warum gerade davon moralische Impulse ausgehen sollen, bedürfte der Erklärung; bei allem Respekt vor der Auffassung von Hentigs sei hier nüchtern festgestellt, dass dieser Teil der Bildung die sittliche Praxis im allgemeinen nicht fördert, sondern erschwert: Der moderne Mensch muss gut sein, ohne an die Auferstehung zu glauben und sich vor ewigen Höllenstrafen zu fürchten.

Anders verhält es sich mit dem zweiten Maßstab, der sich dem Bereich ‚Stellung des Menschen in der Welt‘ zuordnen lässt, mit dem „Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der menschlichen Existenz“. Wenn etwas, dann ist er geeignet, sich förderlich auf die sittliche Einstellung eines jeden auszuwirken, und ebenfalls ist evident, dass es hierbei nicht wenig auf literarische und historische Stoffe, also auf typische Inhalte der Bildung ankommt.

Allerdings besteht kein Grund, den Maßstab sofort auf die historische Dimension im üblichen Sinne einzuschränken. „Eintagsfliegen! Was ist man, was ist man nicht? Eines Schattens Traum der Mensch!“ – so PINDAR in einem berühmten Vers der achten Pythie.⁷ Die Menschheit weiß seit jeher von ihren Grenzen, und die Einsichten des modernen Historismus sind nichts als eine späte Ausformung davon. Daher empfiehlt es sich, die anthropologischen Gegebenheiten einzubeziehen, die aller Geschichtlichkeit, aller Vergänglichkeit und allem Wandel vorgeordnet sind: das beschränkte Erkenntnisvermögen, die Fehlbarkeit, das Leid, den Tod. Der zweite Maßstab könnte somit allgemein heißen: „Bewusstsein von der Begrenztheit der menschlichen Existenz“.

Innerhalb dieses Umkreises ist die Einsicht in die geschichtliche Bedingtheit der eigenen

Person, des eigenen Milieus, des eigenen Volkes und der eigenen Kultur eine wichtige Voraussetzung für Maß in der Selbsteinschätzung und in den Ansprüchen gegenüber anderen. Hierzu stellt der Historismus das methodische Rüstzeug bereit. Dieser hat zwar auch das gefährliche Dogma vom Volksgeist, vom Wesen einer jeden Nation hervorgebracht; wichtiger und auch jetzt, nach zweihundert Jahren, noch uneingeschränkt gültig ist indes die Komponente seiner Hermeneutik, die den Menschen in christlicher Tradition als Subjekt, als Person, als begrenztes, der Veränderung fähiges Individuum begreift. In dieser Axiomatik stimmt die historische Betrachtungsweise mit der europäischen Moral und dem europäischen Recht überein. Wer hinlänglich tiefe Blicke in die Geschichte tut, muss zu der Erkenntnis gelangen, dass er es dort, augustinisch gesprochen, stets mit der *civitas terrena* zu tun hat. Im Bereich des Kosmos und der Eschatologie hat sich die Neuzeit von den christlichen Auffassungen distanziert; im Bereich der Menschenwelt und ihrer Wechselfälle hat sie hingegen die christlichen Positionen aufgefangen und bestätigt. Anders als beim Postulat „Wachheit für letzte Fragen“ gibt es hier, beim „Bewusstsein von der Begrenztheit und Geschichtlichkeit der menschlichen Existenz“, keine erheblichen Brüche in der antik-europäischen Tradition und findet insbesondere kein Antagonismus zwischen christlichen und außerchristlichen Auffassungen statt.

5

Auf den Menschen als soziales und politisches Wesen, auf sein Verhältnis zu seinesgleichen lassen sich drei oder genauer zweieinhalb der „möglichen Maßstäbe“ von Hentigs beziehen: die „Fähigkeit und der Wille, sich zu verständigen“, sodann die zweite Hälfte des Postulats „Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der *res publica*“ und schließlich die „Abscheu (vor) und die Abwehr von Unmenschlichkeit“.

Mit der „Fähigkeit und dem Willen, sich zu verständigen“, ist nicht das bloße Einanderverständlich-Machen, sondern die Verständigung im Sinne der Vermeidung und Beilegung von Konflikten gemeint, sowohl im privaten als auch

im öffentlichen Bereich. „Die Welt ist voller Konflikte“, schreibt von Hentig,⁸ „zwischen Personen, Generationen, Nationen, Religionen“. Die Suche nach gemeinsamen Werten aller Menschen und Völker, nach einem Weltethos hat hier wenig Sinn; Verständigung muss jeweils *ad hoc*, für jeden konkreten Fall gesucht werden, durch Geduld und Kompromissbereitschaft. Diese vernünftige Auffassung ist insofern einseitig, als sie suggeriert, dass Verständigung stets sowohl das zweckmäßigere als auch das in moralischer Hinsicht Bessere sei; sie ignoriert die Erfahrung, dass „der Frömmste nicht in Frieden bleiben kann, wenn es dem bösen Nachbar nicht gefällt“.⁹ Auch Verständigungsbereitschaft hat ein Maß, und ein Zuviel davon kann überaus schädlich sein.

Nichtsdestoweniger ist sie ein Gebot nicht nur des Nützlichkeitskalküls, sondern auch der Moral, und von Hentigs Erläuterungen wirken bescheiden, wenn man sie mit den einschlägigen christlichen Normen, etwa der fünften Bitte des Vaterunsers, vergleicht. Doch was erfährt man von alledem durch Bildung; welchen kognitiven Beitrag kann die Schule mit ihren Fächern und Stoffen zur Verständigungsbereitschaft leisten? Die Norm jedenfalls, die von Hentig im Auge hat, nimmt sich auf den ersten Blick so aus, als entstamme sie dem Kodex der Kaufleute und Diplomaten – dort aber spielen Lebensklugheit und Lebenserfahrung eine wichtigere Rolle als irgendwelche Inhalte von Bildung.

Bei dem Maßstab „Abscheu (vor) und Abwehr von Unmenschlichkeit“ verhält sich von Hentig widersprüchlich. Die Norm selbst scheint Höchstes zu fordern: Jeder Leser denkt bei ‚Unmenschlichkeit‘ sofort an die Verbrechen des NS-Regimes und erwartet, dass die Bildung damit belastet werde, etwaige Wiederholungen zu verhindern. Dies geschieht indes ausdrücklich nicht. Es wäre nicht weise, schreibt von Hentig,¹⁰ „die Menschlichkeit – etwas Äußeres, Unbestimmtes, fast nicht Erreichbares – zum Bewährungskriterium der Bildung zu machen“. Der ganze Abschnitt zielt darauf, diesen Verzicht zu begründen. Die Lehre Jesu, heißt es, sei sehr schwer erfüllbar und habe in der weltlichen Lebensordnung keine Verbindlichkeit für alle.

Das Unmenschliche, erklärt von Hentig, sei leichter zu verwerfen als das Menschliche zu verwirklichen – wobei mit ‚verwerfen‘ offenbar ein bloßes ‚ablehnend zur Kenntnis nehmen‘ gemeint ist.

Es spricht manches für die Richtigkeit der Resignation von Hentigs. Bildung ist nicht für extreme Situationen da; sie ist ein Standard, eine für viele erreichbare Qualität; sie hat nicht die Aufgabe, sittliches Heroentum zu züchten. Wenn das zutrifft, dann fragt sich, warum von Hentig die Latte nicht von vornherein niedriger gelegt hat. Er hätte einen Grundsatz ins Feld führen können, der seit eh und je, in jüdisch-christlicher wie in antiker Tradition, als Regulativ für das Verhalten den Mitmenschen gegenüber gedient hat: die goldene Regel, die da lautet: „Was du nicht willst, dass man dir’s tu, das füg auch keinem andern zu.“ Dieser Grundsatz sollte dem Gebildeten bekannt sein, sowohl bekannt als auch für ihn verbindlich. Und ebenso darf man erwarten, dass er von KANTS kategorischem Imperativ gehört hat: „Handle so, dass die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne.“¹¹

„Eine Bildung, die nicht zur Politik führt, mich also nicht zur Wahrnehmung meiner Rolle ... im Gemeinwesen angeleitet und befähigt hat, ist keine Bildung.“ So von Hentig¹² zum dritten Maßstab, der den Menschen im Verhältnis zu seinesgleichen betrifft, zur „Verantwortung in der *res publica*“. Hiermit trifft er ins Schwarze. Kenntnisse vom Funktionieren der Staatsmaschine und Einsichten in die Vorteile und Risiken der freiheitlichen Ordnung des modernen europäischen Staates sind in der Tat ein wichtiges Pensum des öffentlichen Schulwesens, und dass sich dieses Pensum auf Moralisches erstreckt, auf das Einüben von Staatsethos, lässt sich nicht bezweifeln. Dass von Hentig bei diesem Bildungskriterium den römischen Begriff *res publica* verwendet, mag man als Hinweis auf die antiken Wurzeln des modernen Staates nehmen: Die wenigen Jahrhunderte der attischen Demokratie und der römischen Republik haben hierfür größeres Gewicht als die tausendachthundert Jahre der Monarchie von der Herrschaft des AUGUSTUS bis zur Französischen Revolution.

Man darf bei diesem Topos den Begriff des Staates nicht zu eng fassen; als ‚Staat‘ gelte nicht allein, was formell dazu gehört; der Bund, die Länder, die Kommunen, sondern auch alle dem allgemeinen Wohl dienenden Institutionen, denen zumindest die jeweiligen Nutznießer einige Loyalität schulden. Der Staat beginnt für die Schüler in der Schule, für die Studenten in der Universität. Allerdings haben in der modernen parlamentarischen Demokratie (wenn man von den Wahlen absieht) nur wenige unmittelbar an den politischen Entscheidungen teil; die meisten sind auf indirekte Mitwirkung verwiesen. Diese aber fungieren – z. B. als Mitglieder einer der Parteien – gleichsam als Resonanzboden des politischen Geschehens: durch ihre Fähigkeit, dasselbe präzise und unter Berücksichtigung der jeweiligen Umstände zu erfassen und darüber sachgemäß zu urteilen, sowie durch ihre Bereitschaft, in angemessener Argumentation auf die öffentliche Meinung einzuwirken und so nach bestem Vermögen zur Verhinderung von politischen Fehlentwicklungen oder zur Beseitigung von Missständen beizutragen.

6

Für den dritten Bereich, für das Verhältnis des einzelnen Menschen zu sich selbst, kurz, für Individualethik im prägnanten Sinne, bleiben noch ein und ein halber Maßstab übrig: die „Wahrnehmung von Glück“ und die „Bereitschaft zur Selbstverantwortung“. Die erstgenannte Kategorie mag für manchen eine freudige Überraschung sein: die Bildung und erst recht die Moral gelten gemeinhin als etwas zu Angestregtes, als dass sie Glücksgefühlen besonders günstig wären.

Beides, das Glücksempfinden und die Eigenverantwortlichkeit, gehört eng zusammen – bei von Hentig macht die Glücksfähigkeit einen Teil der Selbständigkeit aus. Wer mit der antiken Philosophie vertraut ist, insbesondere mit den auf hellenistischen Quellen beruhenden einschlägigen Schriften CICEROS und SENECAS, bewegt sich hier auf bekanntem Terrain, so dass ihm die hinter den deutschen Begriffen stehende Terminologie nicht verborgen bleibt. Mit ‚Glück‘ ist die εὐδαιμονία gemeint, mit ‚Selbständigkeit‘ die αὐτάρκεια. Bildung soll innere Unab-

hängigkeit und Seelenfrieden verschaffen oder jedenfalls fördern, und wenn die zu ertragenden Schicksalsschläge nicht geradezu tragische Ausmaße erreichen, dann mutet man ihr hiermit schwerlich allzu viel zu. In diesem Punkte ist von Hentig nicht deutlich genug: er sagt nicht, dass zum Seelenfrieden und zur Selbstgenügsamkeit auch die Bereitschaft zum Verzicht gehört, und der Kampf gegen die Affekte.

Andererseits hat er sich offenbar gescheut, den kleinen Schritt vom ‚Glück‘ zum ‚Genuss‘ zu tun – obwohl doch notorisch ist, dass Bildung hier Privilegien verleiht: Wer sich in den Künsten auskennt und sich hinlänglich mit den dort verwendeten Formen vertraut gemacht hat, kann sich Genüsse verschaffen, die dem Ungebildeten gemeinhin unzugänglich sind. Und diese Genüsse können durchaus im Dienste der Moral stehen: die Schönheiten der Form sind, mit LUKREZ zu reden,¹³ der Honigrand, der das Trinken der im Becher befindlichen bitteren Medizin erleichtern soll.

Schließlich sei noch, als letzter Punkt im Kapitel „Mögliche Maßstäbe“, ein merkwürdiges Defizit erwähnt: Von der Liebe zum anderen Geschlecht ist nirgends die Rede. Dabei kann dieses Thema gerade Heranwachsende intensiv beschäftigen, und nichts eignet sich so gut wie manches Literaturwerk, in distanzierter Weise darüber zu sprechen und so sowohl bildend als auch läuternd auf die Schüler einzuwirken.

7

Der Mensch in der Welt, der Mensch im Verhältnis zu seinesgleichen und im Verhältnis zu sich selbst: unter diesen drei Gesichtspunkten wurde – am Leitfaden eines Katalogs in der Schrift von Hentigs – nach Kontaktstellen von Bildung und Moral gefragt; es wurde geprüft, ob und in welchem Maße mögliche Inhalte des Bildungskanons Kenntnisse und Einsichten vermitteln, die geeignet sind, auf das sittliche Verhalten der Rezipienten einzuwirken. Hierbei kann es sich, der zu Beginn mitgeteilten Eingrenzung des Themas gemäß, nur um Stoffe handeln, die in der Schule vorkommen, die im Schulleben und nach Möglichkeit in den Lehrplänen der Fächer vorgesehen sind.

Der Essay von Hentigs ermangelt nicht, dieses Erfordernis ausführlich zu behandeln: Auf das Kapitel „Mögliche Maßstäbe“ folgt die Erörterung von zehn „geeigneten Anlässen“, womit, wie es heißt, „Quellen von bildender Wirkung“¹⁴, gemeint sind, die „in der Schule veranstaltet werden können“. Als die zehn „Geeigneten Anlässe“ macht Hentig Folgendes namhaft:

- Geschichten;
- das Gespräch;
- Sprache und Sprachen;
- Theater(spielen);
- Naturerfahrung;
- Politik;
- Arbeit;
- Feste;
- Musik und
- Aufbruch (womit Reisen und Aufenthalte in der Fremde gemeint sind).

Wie ersichtlich, hat sich von Hentig der heutigen Schule im weitesten Umkreis angenommen; seine Liste lässt nichts ungenannt, was dort vorkommen kann, im Unterricht und außerhalb des Unterrichts.

Es soll nun nicht untersucht werden, in welchem Maße alle diese „Anlässe“, deren bildende, durch Erfahrungen prägende Wirkung wohl unmittelbar einleuchtet, auch für moralische Einflussnahme von Bedeutung sind. Statt dessen diene ein Kriterium als Ausgangspunkt, auf das sich von Hentig in anderem Zusammenhang, bei der Erörterung der Geschichtlichkeit der menschlichen Existenz, beruft: „Der Mensch hat die Gabe der stellvertretenden Erfahrung; darin besteht der Gewinn und der Genuss von Literatur.“¹⁵ Die Schule ist nicht das Leben, aber sie spiegelt das Leben und zum Teil macht sie es auch nach (z. B. in der Schüler-selbstverwaltung die ernsthafte Politik), und überall, wo sie das Leben, d. h. die Menschheit und alles, was diese treibt und hervorbringt, spiegelt oder nachmacht, rechnet sie mit der Fähigkeit des eigener Erfahrung ermangelnden Heranwachsenden, sich gleichwohl vom noch Fremden anrühren zu lassen und darin etwas zu erkennen, was ihn selbst betreffen kann.

Die an sich banale Tatsache, dass die Schule die Wirklichkeit nur zu spiegeln pflegt, hat

erhebliche Konsequenzen für das dort obwaltende Verhältnis von Bildung und Moral und für die Mittel, mit denen dort den Heranwachsenden moralische Probleme nahegebracht werden. Der Ernstfall findet dort in der Regel nicht statt; er wird den Schülern an Modellen vor Augen geführt. Dies bedeutet, dass die Schule im wesentlichen indirekt auf das sittliche Verhalten ihrer Zöglinge Einfluss zu nehmen sucht. Diese Einflussnahme bedient sich des Mediums der Sprache und bisweilen auch anderer Symbole, z. B. ausdrucksstarker Malerei, und wendet sich über das vordergründige Verstehen des Inhalts an die Vernunft und die Gefühle.

Hiermit ist die Nahtstelle von Bildung und Moral im Bereich der Schule bezeichnet; hiermit ist zugleich bestimmt, was die normale, Unterricht erteilende und nicht den ganzen Alltag der Schüler prägende Schule in dieser Hinsicht leisten kann und soll. Sie soll ihre Zöglinge durch geeignete Beispiele mit den Bedingungen und Risiken menschlichen Handelns bekannt machen und ihnen auf diese Weise Kriterien vermitteln: für das Urteil über das Handeln anderer und als Anweisung für eigenes Handeln.

Es springt in die Augen, dass für dieses Verfahren der indirekt charakterprägenden Bildung und der Vorbereitung auf moralische Ernstfälle unter den „Anlässen“ von Hentigs vor allem die Geschichten, das Gespräch, die Sprachen, die Politik und schließlich noch das Theaterspielen in Betracht kommen: Dort werden moralische Probleme verhandelt; dort geht es um moralische Konflikte. Ins System der Fächer transponiert, bedeutet dies, dass es zuallererst dem Unterricht in Deutsch, Geschichte und den alten Sprachen obliegt, die Schüler mit sittlich relevanten Inhalten zu befassen, ferner dem in den modernen Fremdsprachen, soweit dort anspruchsvolle literarische Texte behandelt werden, und schließlich dem in Religion, sofern sich dieser nicht in Fragen der Lebenshilfe erschöpft. Hiermit ist keine starre Zuordnung beabsichtigt: „Man muss die Schulfächer vor ihrer eigenen Systematik und Abgeschlossenheit retten“, schreibt von Hentig.¹⁶

Es bedarf noch einiger Überlegung, auf welche Weise sich der Unterricht in den genannten Fächern der moralisch relevanten Stoffe annehmen soll. Von der Politik war bereits bei den „möglichen Maßstäben“ die Rede. Unter den „Anlässen“ figuriert sie dann nur noch als Möglichkeit direkter Erfahrung: in der Schülermitverwaltung. Demgegenüber sei hier abermals auf die Bedeutung eines gediegenen Unterrichts in der Ereignis- und Institutionengeschichte hingewiesen. Für dieses Pensum kommen neben dem Fach Geschichte vor allem die alten Sprachen in Betracht; deren Zurückdrängung aber hat auch hier eine Lücke hinterlassen. Dabei sollte es nicht bleiben. Wenn sich die genannten Fächer früher, bis zum Zweiten Weltkrieg, oft in den Dienst nationaler Ideologien haben nehmen lassen, dann besteht jetzt um so mehr Anlass, am Stoff der Geschichte zu lernen, was ein unabhängiges, allein am Kriterium der Wahrheit sich orientierendes Urteil ist.

Zu „Deutsch als bildendem Gegenstand“ stellt von Hentig gegen Ende seines großen Essays fest,¹⁷ dass an der Literatur in der Regel nur der sogenannte Inhalt interessiere, „nicht die Deutungen, das Beziehungsgeflecht, die Wirkungsgeschichte und die Analyse der Form“. Diese These fordert Widerspruch heraus; das macht sie wertvoll, dass sie dazu nötigt, mit einer ebenso entschiedenen Gegenthese zu antworten.

Gewiss kommt es bei Literaturwerken, wenn sie Probleme sittlichen Verhaltens exemplifizieren sollen, letztlich auf den Inhalt an. Dieser liegt jedoch dort mit gutem Grund nicht einfach plan zutage; er muss erschlossen werden, nach Maßgabe der sprachlichen Mittel und der Form sowie mit Hilfe der je gegebenen Deutungsmöglichkeiten. Das Kunstwerk sucht auf seine Weise die Komplexität der Wirklichkeit auszudrücken, und eben wegen dieses Analogieverhältnisses sind seine Ambivalenzen und Dunkelheiten nicht einfach lästige Hindernisse, die man aufs geschwindeste überwinden muss, um das ans Licht zu bringen, worum es eigentlich geht; gerade in ihnen ist vielmehr das eigentlich Bildende des Literaturwerks enthalten. Man braucht sich nur ein Beispiel wie die sophokleische „Antigone“

vor Augen zu führen, um die Plausibilität dieser Behauptung einzusehen.

Das Literaturwerk als Unterrichtsgegenstand, das indirekt wirkende Modell für einen moralischen Kasus, wird seinerseits nicht in direktem Zugriff, als eine unverschlüsselt bereit liegende Aussage, sondern indirekt rezipiert. Durch die Beschäftigung mit der Form und der Mehrdeutigkeit des Textes dringt der Schüler zum Kern, zum Inhalt und dessen Botschaft vor. Und mit dem hermeneutischen Bemühen, einem intellektuellen Vorgang, stellt sich wie von selbst die emotionale Anteilnahme ein.

Überdies entlastet das Verfahren, mit Hilfe von Literaturwerken den Menschen als sittliches Subjekt sichtbar zu machen, auch den Lehrer: Es enthebt ihn der Notwendigkeit, persönlich Stellung zu nehmen (womit nicht gesagt sein soll, dass dies bei passender Gelegenheit nicht durchaus angebracht ist). Auch die Lebensmacht der Liebe kann so auf neutralem Boden vorgeführt werden: durch die Lesbia-Gedichte CATULLS oder durch GOETHE'S „Werther“, durch diesen am besten in Verbindung mit den „Neuen Leiden des jungen W.“ von ULRICH PLENZDORF.

Literatur und Geschichte sind die wichtigsten Domänen für Bildungsstoffe mit moralischem Anspruch: Dort findet man in Fülle anschauliche Modelle für die Grenzen des Menschen sowie für seine Verpflichtungen gegenüber seinesgleichen und gegenüber sich selbst. Diese Modelle können mit ihren Lehren dem Ernstfall nicht vorgreifen, d. h. sie entscheiden nicht darüber, wie sich ihr Adressat in einer analogen Situation verhalten wird. Aber sie sind geeignet, den Ernstfall vorzubereiten – in diesem Punkte darf man wohl, ohne vermessen zu sein, der Skepsis SPAEMANN'S widersprechen. Die moralische Kasuistik in den Bereichen der Geschichte und der Literatur macht die Schüler nicht zu besseren Menschen, aber sie vermittelt Einsichten, und das Wissen eine Voraussetzung richtigen Handelns sein kann und Unwissenheit und Dummheit oft Schlimmeres anrichten als böse Absichten, hat die Schule die Pflicht, ihren Zöglingen hinlänglich Gelegenheit zu „stellvertretenden Erfahrungen“ auf dem Felde des Sittlichen zu geben. Und wenn die höhere Schule hierbei grö-

berere Ansprüche stellen kann als die Grund- und Hauptschule, dann bedeutet dies zuallererst, dass deren Absolventen mit ihrem reicheren Wissen auch ein größeres Maß an Verantwortung auferlegt wird.

Heutzutage wird vieles für wichtiger gehalten als Fragen der Moral. Das übersteigerte Nützlichkeits- und Wohlfahrtsdenken unserer Zeit verliert aus dem Blick, dass aller Fortschritt im Materiellen eine intakte Gesellschaft zur Voraussetzung hat, und wie anders kann man für den Fortbestand einer solchen Gesellschaft Vorsorge treffen, als dass man deren künftigen Mitgliedern ein ebenso solides wie differenziertes Wissen von der Problematik des rechten Handelns auf ihren Lebensweg mitgibt?

Anmerkungen:

- 1) 37a.
- 2) 352a – 353a.
- 3) 7, 4-5.
- 4) Met. 7, 20f.
- 5) Zitiert nach v. Hentig, *Bildung*, München-Wien 1996, 22f.
- 6) 71ff.
- 7) Pindar, *Pyth.* 8,95f.
- 8) v. Hentig, 82f.
- 9) Schiller, *Wilhelm Tell* 4,3.
- 10) v. Hentig, 78.
- 11) Kritik d. prakt. Vernunft, 1. Teil, 1. Hauptstück, §7.
- 12) v. Hentig, 98f.
- 13) *Lucr.* 1, 936ff.
- 14) v. Hentig, 101ff.
- 15) 87.
- 16) 181.
- 17) 195.

MANFRED FUHRMANN, Konstanz

Antike Texte als „Weltkulturerbe“

Was Schüler und Eltern wollen – eine empirische Untersuchung zum lateinischen Lektüreunterricht*

„Eltern sind der ungehobene Schatz unseres Bildungswesens.“ So formulierte kürzlich HANS-PETER MEIDINGER, der Vorsitzende des Deutschen Philologenverbandes, in PROFIL 1-2 (2004, S. 6ff.) einen neuen Schwerpunkt der Bildungspolitik. Er verweist dabei auf die „Bonner Erklärung zur gemeinsamen Erziehungsaufgabe in Schule und Elternhaus“ von 2004 (ebenda abgedruckt), die von nahezu allen für die Schule verantwortlichen Ministerien, Verbänden und Gremien getragen wird. Darin wird „die Erziehungsverantwortung“ als „eine gemeinsame Aufgabe von Elternhaus und Schule und ein unverzichtbarer Auftrag der Gesellschaft“ angesehen.

Nach diesem „ungehobenen Schatz“ habe ich bereits seit 1998 im Rahmen meiner Untersuchung zum lateinischen Lektüreunterricht der Mittelstufe gegraben. Neben Schülern und Lehrern wurden auch Eltern befragt. Warum und wozu? Wie bereits in FORUM CLASSICUM 2/2002, S. 119ff. und 3/2002, S. 175ff., ausführlich dargestellt, bedarf die Lateinlektüre der Mittelstufe eines eigenständigen Profils und eines sinnvollen Abschlusses. Mehr als 80 % der Schüler beenden das Fach. Sie sollen sich mit der Gewissheit davon verabschieden, dass es für sie Sinn

gemacht hat, sich mit den klassischen Texten der Antike zu befassen.

In der „Wissensgesellschaft“ ist es nicht mehr selbstverständlich, dass man die antiken Autoren kennenlernen muss. Welche Richtschnur wäre denn dafür verbindlich? Die Kanondiskussion hat nicht einmal für den Deutschunterricht eine tragfähige Grundlage geschaffen. Das allenthalben „explodierende Wissen“ macht es immer schwerer, das unbedingt Wissenswerte in einem Bildungskonzept *a priori* festzulegen. Die „Tradition“ eines Stoffes allein garantiert keinen Platz in der Schule.

Zu den sachlichen und fachlichen Gründen müssen in gewissem Sinne „aktuelle“ Kriterien hinzukommen. Und diese liegen außerhalb der Disziplin: in der Gesellschaft, in der Lebenswirklichkeit, in die die jungen Menschen hineinwachsen. Der amerikanische Philosoph und Theologe LEO J. O. DONAVAN, Präsident der größtenteils wirtschaftswissenschaftlichen Universität von Pennsylvania, hat hierfür eine plausible Vorgabe gemacht:

„So lautet meine grundlegende Perspektive, die alle anderen Überlegungen zur Bildung bestimmt: Wie kann aus Weltwissen Lebens-