

Humanistische Bildung und Werteerziehung*

Versuch einer Standortbestimmung

Klassische Sprachen und Werteerziehung bilden eine große Koalition. Zumindest suggeriert dies der Titel des DAV-Kongresses 2006 in München. Im Ansatz ist eine solche Vorstellung durchaus zutreffend. Denn allgemein definiert man die durch diese Fächer vermittelte Bildung als „humanistisch“, also – vom Kern des Wortes her verstanden – als auf „Menschwerdung“ hin ausgerichtet. Jeder Reifeprozess des Menschen vollzieht sich ja im Aneignen von Wissen und Werten. „Humanistische Bildung“ müsste also *eo ipso* Werteerziehung sein, und zwar essentiell und nicht nur zufällig.

Doch war und ist dem wirklich so? „Humanistisch“ ist offensichtlich ein recht schillernder Begriff, der schnell und ohne viel Nachdenken verwendet wird, oft sinnentleert und seiner Substanz entfremdet – dies auch heute, zum Teil auch von Instanzen, die ein Verständnis von seiner eigentlichen Bedeutung haben müssten. Zweifellos manifestiert sich in dieser definitorischen Unsicherheit ein Kernproblem des altsprachlichen Unterrichts.

Ist humanistisch gebildet, wer einmal „Latein und/oder Griechisch gehabt hat“, wer mit *Sapere aude!* oder *Non scholae, sed vitae discimus* seiner Rede Glanz zu verleihen vermag, wer seinem Nachbarn „Antagonismus“ oder „irreal“ von den Wortbestandteilen her erklären kann? Humanistische Bildung ist nicht oder nicht nur ein das Sprach- und Denkniveau tragendes Antike-Wissen, das man sich als Bildungsetikett ans Revers heftet, gewissermaßen ein Statussymbol der Abgrenzung. Bildung ist mehr als Wissen, ist Haltung, Verhalten.

Am eklatantesten Fall in der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts soll es verdeutlicht werden. Warum ist die mehrheitlich humanistisch gebildete Bürgerelite einst vor dem Hitlerregime in die Knie gegangen? SAUL B. ROBINSON, der Archeget der Curriculumreform, die zur „Kopernikanischen Wende in der Pädagogik“ in den 70er Jahren geführt hat, erhob 1967 gegen die Alten Sprachen, die er aus der Schule verbannen

wollte, den Vorwurf des „Versagens der humanistisch ‚Gebildeten‘ vor der nationalsozialistischen Barbarei“. Dieser Vorwurf ist niemals ernsthaft und vom grundsätzlichen Verständnis ihrer Bildungsidee her von den klassischen Philologen diskutiert oder gar widerlegt worden.

Man versteckte sich hinter dem seinerzeit alles schlagenden Argument, dass jeder, auch jeder humanistisch Gebildete, sofern er anders dachte, gegen die suggestive, schrille Propaganda des braunen Regimes, gegen eine zur Hysterie hochgepeitschte Masse von vornherein auf verlorenem Posten gewesen sei. An der gebildeten Bürgerschicht habe sich das in der Geschichte der Menschheit permanent belegte Paradigma vom Konflikt zwischen „der Logik der Macht und der Ethik der Schwäche“ (PANAJOTIS KONDYLI, 1992) einmal mehr bestätigt. Nach dem Ende des menschenverachtenden Großmacht-Terrors war die Verbitterung vieler über das Schweigen der Humanisten nicht unberechtigt. „Schützt Humanismus denn vor gar nichts? Diese Frage ist geeignet, einen in Verzweiflung zu stürzen.“ So z. B. ALFRED ANDERSCH im Nachwort zu seiner Erzählung „Der Vater eines Mörders“ (1980).

Die Frage ist erlaubt: Hätten sich die Vermittler von humanistischer Bildung nicht irgendwann dieser historischen Schuld, die man ihnen zugewiesen hat, stellen müssen? Einen Grund für solches Versagen der Gebildeten im Hitlerregime muss man doch wohl darin sehen, dass die seinerzeit einseitige, weil nur formale Schulung des Denkens im altsprachlichen Sprach- und Übersetzungsbetrieb zur Ausbildung einer Rationalität mitgeholfen hat, die sich trefflich zur argumentativ-theoretischen Absicherung einer Ideologie, zur strategischen Planung auf den Kriegsschauplätzen, eben zur „Logik der Macht“, oder, wie man gesagt hat, „zur Berechnung einer immer kürzeren Brenndauer in den Hochöfen von Auschwitz“ eignete.

Was humanistische Bildung, jeder Humanismus „mit kognitiver Schlagseite“ (JULIAN

NIDA-RÜMELIN, 2006), damals nicht auszubilden vermochte, waren ein Gespür für das Leiden und Sterben anderer, Einfühlsamkeit in ihre Ängste und Tränen, Barmherzigkeit und Mut zur Gnade, einen Sinn für das Recht auf Leben aller, Respekt und Toleranz, Rechtsbewusstsein, die Courage zur Eigenverantwortung in der Ausübung befohlener Herrschaftsakte, Bereitschaft zu sozialem Engagement. Solche „Ausprägungen“ wären eben Charaktertugenden (gr. „Charakter“ – „Ausprägung“ der Persönlichkeit) gewesen, die auf einem emotionalen Fundament, auf „Empathie“ hätten aufrufen müssen. Solche Tugenden unterliegen auch nicht einer starren Gehorsamsmoral, sie sind nach ERICH FROMM (1947, 1951) Inhalt und Ausdruck eines „humanistischen Gewissens, der Stimme in unserem Inneren, die uns zu uns selbst zurückruft“.

Der altsprachliche Unterricht hat schon in der Vorphase des nationalsozialistischen „Staatsungeheuers“ den Geist zur Hochform gebracht, den „Aufbau der Seele“, die Formung des Gewissens aber größtenteils vernachlässigt. Eine Werteerziehung gab es damals nachweislich nicht – es sei denn, man erkennt in „Waffenliebe“ (*Pueri arma amant*), in Heldenpathos (*Dulce et decorum est pro patria mori*) und im Germanenkult (*Germanorum caerulei et truces oculi*) erwünschte Werteideale, wie es manche Vertreter der Alten Sprachen am Ende der Weimarer Republik und im „Dritten Reich“ getan haben (ANDREAS FRITSCH, 1993; REINHOLD KOLLER, 1989).

Das „rationale Tier“ konnte durchaus das Produkt einer solchen humanistischen Bildung sein. Der französische Philosoph ALAIN FINKIELKRAUT (1996), von dem diese Formulierung stammt, sieht in „der Vorstellung einer vom animal rationale vergessenen Menschlichkeit“ überhaupt „die abgründige Besonderheit des zwanzigsten Jahrhunderts“. Humanistische Bildung garantiert nicht notwendig einen Sinn für Menschlichkeit, und manchen, die sich in ihrem Besitz wähnen, sind barbarische Züge nicht fremd. Humanistische Bildung – als Antike-Wissen verstanden – ist allenfalls ein guter Nährboden für das Wachsen von Humanität im jungen Menschen.

Zu einer „humanistischen“ Gesinnung muss anderes hinzukommen. WILHELM VON HUM-

BOLDTS Idee von Bildung „So viel Welt als möglich ergreifen ...“ erscheint mir deshalb, weil zu individualistisch, als einseitig kognitiv interpretierbar und nicht weit genug gefasst. „Gebildet ist nur der, der es versteht, sich verantwortungsvoll und wertend zu den anstehenden Zeitfragen zu verhalten“. So – nach dem Pädagogen VOLKER LADENTHIN (SZ vom 4.7.1996) – die dringend gebotene Ergänzung. Humanistische Bildung ist neben einem vertieften Kulturbewusstsein ein Prinzip der persönlichen Lebensorientierung, das eben die zwischenmenschlichen Beziehungen mit einschließt. Sowohl die eigene Sinnfindung wie auch die soziale Verantwortung gründen auf traditionsgefestigten Werten.

JULIAN NIDA-RÜMELIN (2006) spricht von einem „ethischen Humanismus“, der zum bislang nur so verstandenen „kognitiven Humanismus“ ergänzend hinzukommen müsste. Das wäre ein taugliches Fundament für eine humanistische Bildung, die sich auch als Werteerziehung begreift. Der dringend gebotene Konnex der beiden Konzepte hat unlängst im Neologismus „human-humanistische Bildung“ (SZ vom 9.6.2006) die punktgenaue Formulierung erhalten. Ganz in diesem Sinne verlangt neuerdings RAINER NICKEL (2006), „das humanum als Verpflichtung zu mitmenschlicher Humanität in das Zentrum einer ‚humanistischen‘ Bildung zu stellen“.

Als sich anfangs der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts – nach ROBINSOHNs existenzbedrohender Attacke – die große Wende des altsprachlichen Unterrichts vollzog, setzt der dafür maßgebliche Reformrahmen, die sog. DAV-Matrix von 1972, aus gutem Grund an die Spitze der Fachleistungen die Zielvorgabe: „Grundfragen menschlicher Existenz – Humanismus“; dem Bildungskonzept der Klassischen Sprachen ist in dieser Verbindung ganz bewusst eine neue, dem Menschen tiefer erfassende Dimension verliehen worden. Für die Methodik der Textarbeit war damals längst die Parole „mensenbildende Werteinterpretation“ (FRIEDRICH HÖRMANN, 1960) ausgegeben. „Eine humanistische Verantwortungsethik“ hat KLAUS WESTPHALEN (1989) in der Folgezeit geradezu zum Programm des altsprachlichen Lektüreunterrichts erhoben.

Werteerziehung erweist sich also als eine genuine Aufgabe der Klassischen Fächer. Ihre Texte bieten sich quasi von Natur aus dazu an. Sie sind in aller Regel wertträchtig. Werte verstehen sich seit der Antike als Vorgaben der Selbstkontrolle und Selbstbeschränkung. Sie sind die moralischen Grundlagen einer Persönlichkeit, sie garantieren zugleich den Zusammenhalt jeder Gemeinschaft. Seit jeher sieht man in ihnen die existenziellen Voraussetzungen für ein sinnvolles und gelingendes Leben – im persönlichen Bereich und im sozialen Kontext. In der heutigen Gesellschaft sind Werte in allen Schichten gewiss nicht unumstritten, doch „ist ein Bewusstsein für hohe Werte vorhanden, wie es in diesem Ausmaß selten zuvor der Fall war“ (B. STRÄULI-EISENBEISS, 1999).

Wie aber sollte es dem Lehrenden gelingen, beim Lesen lateinischer und griechischer Texte zusammen mit den Schülerinnen und Schülern dem „moralischen Gesetz in uns“ (IMMANUEL KANT) auf die Spur zu kommen? Gewiss nicht in einem langwierigen Übersetzungstraining, das nur jeweils die nächste Prüfung anpeilt, eher schon im gewiss schwierigen Erschließen und einfühlsamen Interpretieren von Textpartien, deren Aussagekern von sich aus „das wertende Verhalten“ gegenüber solchen Existenzfragen, eben den „Grundfragen menschlicher Existenz“ provoziert. KARL JASPERS spricht hier sehr zutreffend von „existenzieller Kommunikation“. Ein solches Prinzip schließt eine ausschließlich auf *fun, sex and crime* angelegte Beschäftigung mit den Texten weitgehend aus.

Ins Zentrum rücken Texte, in den die Lesenden authentisch mit den Grundlagen unseres europäischen, antik-christlichen Lebens- und Weltverständnis konfrontiert werden. Eltern und Schüler selbst haben in einer repräsentativen Untersuchung ihrer Erwartungshaltung für diesbezügliche Themen (etwa Menschenrechte, Achtung vor der Würde des Menschen, Suche nach Sinn und Glück, Toleranz, Verantwortung für Natur und Umwelt) nachdrücklich votiert. Überhaupt wird von Eltern, Schülern und auch Lehrern sowie allgemein von der Öffentlichkeit dem Thema „Europa“ vorrangige Geltung zugewiesen. Dabei ist nicht allein die Lehre von Begriff, Idee und Symbol des europäischen Kon-

tinents gemeint, viel mehr und zu allererst das Bewusstmachen der „geistigen und universellen Prinzipien“ (VÁCLAV HAVEL), die das Selbstverständnis des „Gemeinsamen Hauses“ ausmachen. Es geht um das Anliegen, die jungen Menschen erfahren zu lassen, mit welchen geistigen Energien und physischen Opfern diese Prinzipien der Humanität entdeckt und erkämpft worden sind. Heute macht die Identifikation mit Europa kernhaft die Substanz humanistischer Bildung aus. „Der erneuerte Humanismus“ muss – nach NIDA-RÜMELIN (2006) – in den Köpfen der heranwachsenden Europäer das „kulturelle Band“ schaffen, „ohne das der Kontinent nicht wirklich integrationsfähig sein wird.“

Mit Recht weist RAINER NICKEL, was das Verhältnis von humanistischer Bildung und humaner Gesinnung betrifft, auf einen offenkundigen Tatbestand hin: Der Bildungsvorgang unterliegt hier keinem Automatismus. Der humanistisch Gebildete wird nicht notwendig zu einem Verfechter von Humanität. Den „Abgrund zwischen Wissen und Handeln zu überspringen“ gelingt nicht jedem; es ist eine Sache des Kairos, eine günstige Fügung des Schicksals, bei dem viele Faktoren zusammenwirken: Veranlagung, Lebenssituation, Unterrichtsatmosphäre, das Vorbild des Lehrenden, vor allem jedoch ein geeignetes Lektürearangement und ein zielstrebig methodischer Umgang damit.

Die antike Literatur (die Bibel eingeschlossen) ist – darin besteht eben ihr spezifisches, nicht „aus zweiter Hand“ kommendes Angebot – voll von positiven und negativen Exempla menschlichen Verhaltens, die über die Jahrtausende hin – oft zu symbolischer Geltung gelangt – die produktive Auseinandersetzung damit angeregt haben. Die jungen Menschen mit kritischem, vielleicht auch kreativem Interesse daran arbeiten zu lassen, macht die Kunst des Lehrenden aus.

Antigones couragierter Widerstand gegen den Despoten Kreon, CAESARS zynischer Bericht über seinen Völkermord an den Usipetern und Tenkterern, das Todesurteil der Athener gegen SOKRATES, die vorbehaltlose Achtung des Gastrechts gegenüber den Fremden durch Philemon und Baukis, aber auch der „barmherzige Samariter“ und „der verlorene Sohn“ sind intensivst das

humanum apostrophierende Beispiele, bei deren Diskussion sich Geist und Seele für menschliche Größe und Schwäche sensibilisieren und der Prozess der „Humanisierung“ beim jungen Menschen womöglich in Gang kommt. Da könnte in der Tat, um es mit LEO J. O'DONOVAN (2000) auszudrücken, „Weltwissen zu Lebenswissen werden, das mir und meinen Mitmenschen hilft, das Leben zu meistern.“

Natürlich kann man sich einem „humanistischen Bildungskonzept“, wie es vorausgehend definiert und begriffen worden ist, verschließen. Wer Latein, vielleicht sogar auch Griechisch, nur als Basisfach für Sprachverständnis und Übersetzungstechnik vermitteln will, sollte allerdings vom Begriff „humanistisch“ für sein Fach bzw. seine Fächer Abstand nehmen und für seinen Unterricht eher den Begriff „altsprachlich“ verwenden – eine Etikettierung freilich, von der für die Menschen von heute und morgen ganz gewiss weniger Attraktivität ausgeht. Zudem: Eine Reduktion der Fachziele auf bloße Schrittmacherdienste für andere Disziplinen ließe die genuinen Bildungschancen brachliegen, die das gewaltige pädagogische Potential der Klassischen Sprachen und ihrer Literatur bietet.

Anmerkung:

*) Das Heft 4/2006 des Altsprachlichen Unterrichts befasst sich mit dem Thema „Humanitas und Humanität“. Die tiefgründige Auseinandersetzung mit dem Verhältnis der beiden „Werte“, die Rainer Nickel dem sehr lesenswerten Heft als „Basisartikel“ (S. 4-9) voranstellt, veranlasst mich, meine in eine ähnliche Richtung gehenden Überlegungen hier zur Diskussion zu stellen. Sie sind ein abgeänderter und erweiterter Teil meines Vortrages „Grammatikdrill oder Charakterbildung?“, den ich am DAV-Kongress in München 2006 gehalten habe. Die Ergebnisse der Repräsentativuntersuchung der Elternerwartung gegenüber dem Fach Latein, die die Grundlage meines Vortrages bildeten, werden demnächst an anderer Stelle veröffentlicht.

Literaturzusammenstellung:

- O'Donovan, L. J.: *Tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung*, Bonn 2000.
- Finkielkraut, A.: *Verlust der Menschlichkeit. Versuch über das 20. Jahrhundert*, Stuttgart 1998.
- Franke/Kopp, E.: *Werteerziehung in der Schule*, Donauwörth 1978.
- Fritsch, A.: „Dritter Humanismus“ und „Drittes Reich“. In: Dithmar, R.: *Schule und Unterricht in der Endphase der Weimarer Republik*, Neuwied / Kriftel / Berlin 1993, 152ff.
- Fromm, E.: *Man for Himself. An Inquiry into the Psychology of Ethics*; New York 1946 (Abschnitt über das humanistische und autortäre Gewissen).
- Fromm, E.: *Märchen, Mythen, Träume*, New York 1951.
- Fuhrmann, M.: *Alte Sprachen in der Krise?* Stuttgart 1976.
- Hörmann, F. (Hg.): *Humanistische Bildung, Das Bildungsgut der Höheren Schule*. Bd. III, München 1960, Vorwort, 3ff.
- Kipf, St.: *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland*, Bamberg 2006.
- Koller, R.: „Die Germania“ – ein Politikum oder: Zur Geschichte des Missbrauchs einer antiken Schrift. In: Maier, F.: *Tacitus in der Schule*, AUXILIA 54, Bamberg 2005, 79ff.
- Kondylis, P.: *Der Philosoph und die Macht*, Hamburg 1992.
- Ladenthin, V.: Rezension (SZ vom 4.2.1995) von Bollenbeck, G.: *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*, Berlin 1994.
- Maier, F.: *Weltkulturerbe Antike. Klassische Texte in der Wissensgesellschaft*, AUXILIA 54, Bamberg 2005.
- Meißner, H./DAV (Hg.): *Der europäische Bildungsauftrag der alten Sprachen. Kölner humanistische Reden*, Leipzig/Stuttgart/Düsseldorf 2004.
- Nida-Rümelin, J.: *Für einen erneuerten Humanismus. In: Der europäische Bildungsauftrag, Humanismus als Leitkultur. Ein Perspektivenwechsel* 2006.
- Nickel, R.: *Humanitas und Humanität. Basisartikel*. In: AU 4/2006, 4ff.
- Robinson, S. B.: *Bildungsreform als Reform des Curriculums*, Neuwied/Berlin 1967.
- Sträuli-Eisenbeiß, B.: *Die Vermittlung von Werten – eine anspruchsvolle Herausforderung*. In: MUSEION 2000, 6, 1999, 7ff.
- Westphalen, K.: *Humanistische Verantwortungsethik im Erziehungsprogramm des Gymnasiums*. In: *Anregung* 35 (1989), H. 5, 291ff.
- ders.: *Basissprache Latein*, AUXILIA 29, Bamberg 1992.

FRIEDRICH MAIER, München-Puchheim