

- Mader, Michael (1981). „Berührungen lateinischer und neusprachlicher Wortbildung.“ *Der altsprachliche Unterricht* 24/1, 4-14.
- Morkötter, Steffi (2005). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt am Main et al.: Lang.
- Müller-Hartmann, Andreas / Schocker v. Dittfurth, Marita (2004). *Introduction to English Language Teaching*. Stuttgart: Klett.
- Nickel, Rainer (1974). *Die Alten Sprachen in der Schule*. Frankfurt/M.: Hirschgraben
- Reinhart, Günter (2002a). „Das Biberacher Modell in Baden-Württemberg. Latein und Englisch ab Klasse 5.“ *Forum Classicum* 47/1, 27-29.
- Reinhart, Günter (2002b). „Das Biberacher Modell in Baden-Württemberg – Latein und Englisch parallel ab Klasse 5.“ *Der altsprachliche Unterricht* 45/1, 18 f.
- Selz, Ulrike (2001). „English for two years - deine lingua Latina. Die erste Woche Latein als zweite Fremdsprache.“ *Der altsprachliche Unterricht* 44/3, 43-46.
- Thies, Stefan (2002a). „Englisch und Latein.“ *Der altsprachliche Unterricht* 45/1, 2-12.
- Thies, Stefan (2002b). „Die Verwendung des Partizips und der Gerund-Formen in der lateinischen und englischen Sprache.“ *Der altsprachliche Unterricht* 45/1, 35-39.
- Timm, Johannes-Peter (1998). *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Westphalen, Klaus (1984). *Englisch und Latein. Fundamentalsprachen des Gymnasiums*. Stuttgart: Klett.
- Westphalen, Klaus (2005). „Wohin steuert der Lateinunterricht?“ *Forum Classicum* 48/3, 175-181.
- Wilhelm, Theodor (1969). *Theorie der Schule - Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften. 2. neu bearbeitete und erweiterte Auflage*. Stuttgart: Metzler.
- Wirth, Theo et al. (2006). *Sprache und Allgemeinbildung. Neue und alte Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht am Gymnasium*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

SABINE DOFF, Frankfurt/Main  
STEFAN KIPF, Berlin

*In memoriam Kurt Selle*

## **Nochmals: Ein Plädoyer für „humanistische Bildung“**

### **Dum homines sumus, humanitatem colamus! (Seneca)**

„Was ist es, was wir wissen wollen sollen?“ Für den Theologen und Philosophen LEO J. O'DONOVAN (2000) ist dies „die entscheidende Frage der Zukunft“ angesichts der immer größeren Massen von Informationen, die uns die sog. „Wissensgesellschaft“ präsentiert. Was ist es, was wir lehren wollen sollen? Diese Frage treibt uns Lehrer der Alten Sprachen, die wir die jungen Menschen mit dem Wissen einer fernen Vergangenheit zukunftsfähig machen wollen, unaufhörlich um. Mich persönlich schon seit etwa 50 Jahren. Weil meiner Arbeit in dieser Zeit eine ganz persönliche Erfahrung zugrunde liegt, will ich das Problem aus einer ureigenen Sicht beleuchten.

#### **1. Die Erfahrung einer Wirklichkeit**

Im Alter von neun Jahren, kurz vor Kriegsende (im Frühjahr 1945), ging ich mit meinen Freunden in den mitten in meinem Heimatort Neunburg v. Wald/Opf. gelegenen Park, um dort wie üblich mit unserer aus einer luftgefüllten und mit

einem Stoff überzogenen Schweinsblase Fußball zu spielen. Diesmal stand am Rande des Parks ein Haufen Menschen. Beim Näherkommen sehe ich auch Soldaten; sie hatten ihre Maschinenpistolen im Anschlag. Ich drängte mich durch die Erwachsenen hindurch. Was sah ich? Am Boden lagen vor mir kaum zählbare Gestalten wild durcheinander, alle in zerschlissenen blaugestreiften Hosen und Jacken, in verrenkten Stellungen, kaum fähig, den Kopf zu heben. Knochengerüste; die Rippen konnte man zählen, ihre Köpfe waren kahl geschoren, alle bis auf die Haut abgemagert, hohlwangig, aus dunklen Höhlen starrten uns aufgerissene, leere Augen entgegen. Kein Reden, nur dumpfes Stöhnen.

Ich war wie betäubt; wortlos wie alle stand ich da. Ich weiß nicht mehr, was ich empfand, aber so etwas wie Schmerz musste ich gespürt haben. Auf jeden Fall in dem Augenblick, als ein älterer Mann, der von der nahe gelegenen Bäckerei kam und einen runden Brotlaib unter diese Wesen

warf. Wie Vieh stürzten sich die Leute, soweit sie noch konnten, auf dieses Brot, im Nu zerrissen sie es, sich darum im Liegen keilend, in Trümmer und stopften sich die Brocken wie Rasende in die Mäuler. Ein SS-Mann schlug dem alten Mann, der das Brot geworfen hatte, den Kolben seines Karabiners auf den Kopf, so dass er blutend am Boden lag, nicht weit von mir entfernt. Plötzlich krachte ein Schuss, einer der Männer wollte am Rande des Parks unter das Gebüsch kriechen. Nun lag er reglos da.

Später kamen Leiterwagen, auf die die Leute klettern mussten oder von den Soldaten geworfen wurden. Man transportierte sie aus der Stadt. Gehen konnten sie offensichtlich nicht mehr. Kaum einen Monat später zogen die Amerikaner in die Stadt ein. Im Frühsommer wurden die Männer der Stadt, auch mein Vater in die Wälder geholt, die im Osten und Westen nicht weit von Neunburg entfernt lagen; sie mussten dort die Leichen jener gestorbenen oder getöteten Männer mit bloßen Händen aus der Erde graben und in schnell gezimmerte offene Holzkisten legen. Tags darauf, an einem Sonntag, war die gesamte Bevölkerung aufgefordert, von den Wäldern bis in die Stadt und dort bis zum Friedhof Spalier zu stehen; die Erwachsenen hatten abwechselnd jeweils zu viert einen „Sarg“ zu schleppen, aus dem die verwesenden Füße, Hände und oft auch die Köpfe der Leichen heraushingen. All dies bei glühendheißer Sonne.

Wir Kinder standen am Rand und sahen zu. Später mussten alle Neunburger in den Friedhof, dort standen auf den Mauern die amerikanischen Soldaten, wobei sie ihre Maschinenpistolen auf die Bürger der Stadt gerichtet hielten. Es hieß, jeder Zehnte der Leute im Friedhof – ich war mit meinem Vater und zwei Geschwistern mitten in der Masse, meine schwangere Mutter war zu Hause geblieben – werde erschossen; wir zitterten alle vor Angst. Gott sei Dank, es blieb nur bei der Androhung. Die Toten, jetzt erfuhren wir es in den im Friedhof gehaltenen Reden, waren „Sträflinge“ aus dem KZ Flossenbürg, das keine 50 km von Neunburg entfernt gelegen war. Sie befanden sich auf einem der Todesmärsche. Die ungefähr 90 Leichen wurden in einem Massengrab beerdigt; Jahre später hat man sie in einen

dafür errichteten Judenfriedhof etwas außerhalb der Stadt gebracht und ihnen ein Ehrendenkmal errichtet.

Dieses „Erlebnis“ geriet mir gewiss bald aus dem Blick, aus dem Gedächtnis aber ist es mir nie verschwunden; es muss sich in meiner Seele wie eine traumatische Erfahrung festgesetzt haben; denn immer wieder, auch heute noch, tauchen vor mir die lebendig-toten Köpfe dieser armseligen Gestalten auf. Ich habe vielen davon erzählt, auch meinen Kindern und Enkeln. Sie wollten das alles nicht glauben. Deshalb brachte ich sie der Reihe nach einmal von München in den Judenfriedhof meines Heimatortes; dort sahen sie die Gedenktafel. Letztes Jahr ist plötzlich einer meiner Enkel (18 Jahre alt) aus dem Ludwigsgymnasium mit einer im Leistungskurs Geschichte verteilten Zeitschrift „Informationen zur politischen Bildung, 259 (1998/2: mit dem Titel „Deutschland 1945-1949“) zu mir gekommen, in der mir nach über 50 Jahren die Richtigkeit meiner Erzählung bestätigt wurde; darin war nämlich genau dieser Neunburger Fall als Beispiel der Judenvernichtung auf den Todesmärschen beschrieben und unser Aufenthalt im Friedhof abgebildet.

Ich kam dann später 1947 an der Oberrealschule mit Gymnasium in Cham/Opf. zufällig in den „humanistischen Zweig“, weil nur dort noch ein Platz frei war. Wir waren am Anfang 40 Schülerinnen und Schüler, von denen am Ende neun das Abitur machten. Latein liebte ich vom ersten Augenblick an, Griechisch später noch mehr. Schon in der vierten Klasse (heute 8. Jgst.) schrieb ich in einem Deutschaufsatz, dass ich einmal Latein- und Griechischlehrer werden wolle. Ich schätzte meine Lehrer in diesen Fächern über alle Maßen, mit meinem Latein- und Griechischlehrer der Oberstufe, der als einziger noch lebt, JOSEF FICHTL, dem späteren Leiter des Franz-Ludwigs-Gymnasium in Bamberg, stehe ich noch heute in Briefverkehr.

Und doch merkte ich – heute im Rückblick wird mir das erst voll bewusst –, dass ein in mir schlummerndes Bedürfnis im Unterricht dieser Schule nicht gestillt wurde. Meine seit Kindheit angeschlagene Seele verspürte da keine Impulse, über mitmenschliches Verhalten eingehender zu

reden. In mir klärte sich nicht, warum sich die Soldaten von damals so brutal, so unmenschlich, so mitleidlos hart verhalten haben. Gab es dazu wirklich keine Gegenbeispiele? Zumindest wurde das nie bewusst thematisiert. Schon gar nicht in den „humanistischen“ Fächern. Wir lernten die Sprache und das Übersetzen, und das gewiss sehr gut. Aber über die Inhalte der Texte eines CAESAR, XENOPHON, CICERO, TACITUS, SOPHOKLES, PLATON, HORAZ, SENECA wurde niemals gesprochen. Nichts von der Lebensart, nichts von der Mythologie, nichts von Politik und Leben, nichts von der Geschichte, nichts von der Philosophie der Antike wurde uns nahe gebracht.

Die ganze Welt jener fernen Vergangenheit blieb uns verborgen. Was in den Texten stand, war tabu. Interpretation fand nicht statt. Dabei hatten wir als Erste die neunjährige Gymnasialzeit. Abitur 1956. Mein Lehrer für Latein/Griechisch sagte mir später, für solchen Unterricht seien sie weder an der Universität noch im Seminar ausgebildet worden. Als ich kurz darauf 1959 während des Studiums in München mein Gymnasialpraktikum am renommierten Max-Gymnasium ablegte, war von Textinterpretation kaum etwas zu merken, dafür umso mehr von der harten Arbeit zur Sicherung der Formen und Konstruktionen. Übersetzen musste man können. Ich begann an der Wahl meines Studiums zu zweifeln, zumal auch der Universitätsbetrieb kaum meiner zugegeben vagen Vorstellung entsprach, dass „humanistische“ Fächer etwas mit dem Verständnis für und dem Wissen um „Menschlichkeit“, „Mitmenschlichkeit“ zu tun haben. Immerhin lernte ich im Studium sehr viel von den Inhalten der antiken Texte und den Intentionen der Autoren kennen, und ich spürte, wie viel Potential zu einer auf Humanität ausgerichteten Lehrweise darin steckte.

Die große Erleuchtung kam mir erst, als wir in der pädagogischen Ausbildung von den prächtigen Seminarlehrern KARL BAYER und HANS SCHOBBER Lektürestunden vorgeführt bekamen, deren Schlussteil immer der Auseinandersetzung mit der gelesenen Textaussage gewidmet war. Wie haben wir Referendare da alle gestaunt, als hier urplötzlich engagiert über zutiefst menschliche Probleme diskutiert wurde! Am Ende einer Lek-

türeperiode war immer eine eigene Stunde für die sog. Schlussinterpretation angesetzt, deren Ergebnisse von zwei Schülern zu protokollieren und in das sog. Interpretationsheft einzukleben waren. SCHOBBER, der Mann für Griechisch, hat in einer alle mitreißenden Rhetorik und Gedankentiefe am Schluss der Phaidon-Lektüre im Frage- und Antwortstil über den Tod als naturbedingte Notwendigkeit, aber auch über die Grausamkeit des Sterbens vorne an den Fronten des Krieges gesprochen, über die barbarische Entartung des Menschen im Kampf. Der Abschluss der TYRTAIOS-Lektüre machte uns die Problematik des von HORAZ so falsch übersetzten und deshalb allseits missbrauchten „*Dulce et decorum pro patria mori*“ bewusst. „Tot zu sein im Kampf für die Heimat“ mag schön und ehrenvoll sein, aber das Sterben sei etwas Furchtbares, kein freudiges Sich-Opfern. Hier ging es in der Tat um das Humanum. Dieser Lehrer vermochte es, alle betroffen zu machen; in meinen Augen war er ein „Humanist“ par excellence.

Damals fand ich die Richtigkeit meiner Berufswahl bestätigt; in mir festigte sich der Wille, alle Kraft für eine derartige Vermittlung der Antike an die jungen Menschen, die mir anvertraut wurden, einzusetzen, zuerst als Lehrer am Gymnasium, dann an der Universität, wo ich in meiner Münchner Zeit 30 Jahre lang nebenbei immer auch Unterricht vor der Klasse hielt. Die existentielle Dimension der Texte wollte ich bei allen Autoren zur Geltung bringen; darin lag und liegt für mich Sinn und Gehalt von „humanistischer“ Bildung. In meiner Lehre und in meinen Veröffentlichungen vertrat und vertrete ich aus Überzeugung mit stärkstem Nachdruck diese Position.

## 2. Die „Wahrheit“ eines Mythos

Der Dichter OVID führt in seinen „Metamorphosen“ zwei Episoden als Modelle menschlichen Verhaltens kontrastartig vor. Philemon und Baukis (VIII 618-720) begegnen den beiden unbekanntem Göttern Jupiter und Merkur mit kaum überbietbarer Freundlichkeit. Sie sehen in den Ankömmlingen, die – von vielen Häusern bereits abgewiesen – um Herberge bitten, Menschen, denen gegenüber sie sich zur Gastfreundschaft

verpflichtet fühlen. Als die beiden Alten ihre Achtung der Fremden mit dem Schlachtopfer des besten Stückes ihrer Hütte, der Gans, krönen wollen, erfolgt die Epiphanie der Götter; sie geben sich zu erkennen und belohnen die „Frömmigkeit“ (*pietas*) der beiden Alten. Die Lykischen Bauern (VI 339-381) verweigern in der glutheißen Wüste einer fremden Frau mit ihren beiden dem Dursten nahen Kindern den Zugang zu einem Tümpel, in dem sie gerade arbeiten. Auf die Rede der Fremden, in der sie den Rechtsanspruch auf Wasser klug begründet, ja auf ihre flehende Bitte, ihre Kinder nicht dem Tod auszuliefern, reagieren die Männer mitleidlos, unfähig zum Gespräch, nur mit Gebrüll und Getrappel; sie machen brutal, ‚barbarisch‘ das Wasser ungenießbar. In der abrupt einsetzenden Verfluchung der Bauern manifestiert sich die Macht der Göttin; Latona bestraft die „Bösartigkeit“ (*malignitas*) der gefühllosen Tölpel.

Nach dem Literaturhistoriker WELLEK WARREN (1963: 68) enthält jeder Mythos „eine Art Wahrheit oder ein Äquivalent der Wahrheit“. Was ist die Wahrheit dieser beiden Mythen? Aus der ähnlichen – nur mit umgekehrten Vorzeichen angelegten – Struktur gewinnen die beiden mythischen Erzählungen ihre Dramatik; ohne sie fehlte der Geschichte jeweils das Überraschungsmoment, das ihr die Spannung gibt. Doch unter der erzähltechnischen, gewiss auch mit leichter Ironie überzogenen Ebene, scheint ein psychologischer Mechanismus wirksam, der aus Ovids Weltsicht und Menschenbild erwächst. Der Leser spürt, wie sich der Mensch – nach Ovids Vorstellung – in dieser Welt (des „Eisernen Zeitalters“) verhalten kann. Er erfährt ihn in seiner „Gutheit“ und in seiner „Bosheit“, in seiner „Menschlichkeit“ und in seiner „Unmenschlichkeit“.

Warum, so fragt man sich, lässt der Dichter in beiden Fällen die Gottheiten zunächst incognito auftreten? Die Antwort fällt nicht schwer. Hätten sich die Fremden sofort als Götter vorgestellt, wären alle, sowohl die beiden Alten wie auch die Lykischen Bauern, sofort auf die Knie gefallen; sie hätten ehrfürchtig den Willen der Höheren erfüllt. Furcht vor der „unermesslichen Macht des Himmels“ hätte ihr Verhalten bestimmt, Angst vor der Strafe der Götter. Verwehrt gewesen wäre

ihnen die Chance, die ihrem ureigenen Wesen gemäße Reaktion zu zeigen, also das zu tun, was aus ihrem „freien“ Herzen kommt, aus ihrem Wissen oder Unwissen darum, was sich für einen Menschen gehört. Das ist die Wahrheit dieser Mythen. Der Dichter will offensichtlich in den Seelen der Protagonisten eine Art moralisches Empfinden wirksam zeigen. Man kann dieses durchaus als „Gewissen“ bezeichnen. Die einen, Philemon und Baukis, handeln „gewissenhaft“, die anderen, die Lykischen Bauern, „gewissenlos“. Ovid, der – neben EURIPIDES – wohl größte Psychologe unter den alten Dichtern, hat, so scheint es, in den Seelen der Menschen Kraft und Wirkung des Gewissens erkannt und es in seinen vielfältigen Manifestationen zur Anschauung gebracht.

### 3. Die Erkenntnis der heutigen Wissenschaft

Die heutige Psychologie hat sich – oft in enger Anlehnung an antike Vorstellungen – mit dem Phänomen des Gewissens intensiv beschäftigt, vor allem ERICH FROMM (1979). Er unterscheidet – und darin stimmt man ihm nach wie vor zu – zwischen einem „autoritären Gewissen“ und einem „humanistischen Gewissen“. Für das eine sei „Gehorsam die höchste Tugend und Ungehorsam das größte Verbrechen“, das andere sei „die Stimme in unserem Inneren, die uns zu uns selbst zurückruft“, ähnlich dem Daimonion, der „göttlichen Stimme“, die nach SOKRATES den Menschen in der Seele vor unredlichen Taten warnt. Nur der letzteren Art von Gewissen liegt nach Fromm die Freiheit zugrunde, aus der sich letztlich die Verantwortlichkeit des Menschen bei seinem Handeln ergibt. Ausdrücklich beruft sich der moderne Philosoph und Psychologe dabei – neben KANT – auf SOKRATES und die Stoa.

Eine Erkenntnis auch der empirischen Psychologie, die die Ergebnisse der Gehirnforschung mit einbezieht, ist heute, dass das Gewissen ein Produkt der individuellen menschlichen Entwicklung darstellt. Es prägt sich nur allmählich in einem lang anhaltenden Prozess aus und nur im Kontext kultureller und/oder religiöser Traditionen, von Sitte und Brauch, mit denen der Heranwachsende konfrontiert wird. Eine derartige Konfrontation ergebe sich auch und gerade beim

Lesen von im Guten wie im Bösen moralträchtigen Texten, wenn man dabei die Motive von Handeln und Verhalten der Menschen zu verstehen sucht (PETER ZIMMERMANN, 2006). „Solch psychologisches Verstehen wird als eine vor allem dem Menschen eigene Begabung angesehen. Sie stellt die Basis von Gewissen dar.“ (HANS J. MARKOWITSCH; 2006). Erst daraus erwachse, so die Erkenntnis, „moralisches Denken und moralische Motivation“, ohne die Verantwortlichkeit im moralischen Habitus des jungen Menschen nicht zustande komme. Gewissen ist daher der Kern seiner Menschwerdung, das Fundament seiner Persönlichkeit.

Das Gewissen ist die Instanz allen moralischen Handelns, das letztlich nur durch Erziehung zu gewinnen ist. ALBERT EINSTEIN hat dies in einem Brief (20.11.1950) in klare Worte gefasst: „Das Streben nach moralischem Handeln ist das wichtigste Streben der Menschen. Sein inneres Gleichgewicht, ja, seine Existenz hängen davon ab. Moralisches Handeln allein kann dem Leben Schönheit und Würde verleihen. Dies den Jungen lebendig zu machen und zu voller Klarheit zu bringen ist wohl die Hauptaufgabe der Erziehung.“

#### 4. Die fundamentale Aufgabe von Schule und Schulfächern

Diese Hauptaufgabe obliegt zu einem guten Teil der Schule, auch und gerade dem Gymnasium. Zuständig dafür sind alle Fächer, gewiss jedoch die eigens dafür angesetzten, wie Religionslehre und Ethik. Doch auch alle Disziplinen, die es mit Literatur zu tun haben, sind nach den oben angedeuteten Erkenntnissen der Psychologie in die Pflicht genommen. Allerdings, so frage ich mich, vielleicht durch mein Kindheitserlebnis darauf fixiert: Sollte sich nicht gerade ein „humanistisches“ Fach wie Latein von seinem Selbstverständnis her dazu in einer herausragenden Weise berufen fühlen. Meint nicht der Begriff *humanitas*, mit dem es sich von den anderen Fächern abhebt, zu allererst „Menschlichkeit, Mitmenschlichkeit“?

WILFRIED STROH stellt neuerdings in seinem schönen Buch „Latein ist tot. Es lebe Latein!“ (2007) sehr klar heraus, dass jedem Bildungs-

konzept des „Humanismus“ eine sprachliche und moralische Dimension zueigen sein sollte. RAINER NICKEL hat in seinem Grundsatzartikel zum AU-Heft 2/2006, 4-9, bereits kurz vorher in überzeugender Weise den engen Konnex von „Humanitas und Humanität“ herausgearbeitet. Mit Recht betont er, dass das „humanum wieder stärker als Verpflichtung zu mitmenschlicher Humanität in das Zentrum einer ‚humanistischen‘ Bildung zu stellen“ sei.

„Das Gewissen ist die Stimme der Seele“ meint JEAN JACQUES ROUSSEAU. Warum sollte nicht gerade Latein, das heute wieder von so vielen besuchte „humanistische“ Fach“, diese „Stimme, die uns zu uns selbst ruft“, nach FROMM eben das „humanistische Gewissen“, mitzuentwickeln helfen?

Ich denke zurück an das Jahr 1945. Die SS-Soldaten gehorchten einem autoritären Regime; ein Gefühl für den Mitmenschen hatten sie nicht, so wenig wie ihre Befehlsgeber. Sie waren Barbaren wie jene Lykischen Bauern. Die „Sträflinge“ ließen sie wie Tiere verrecken. Mag sein, dass auch „humanistisch“ Gebildete der Faszination der Macht (und des Bösen) im Nazi-Regime erlegen sind. Allerdings stößt der Angriff SAUL B. ROBINSONS (1971, IX), der als Jude einen Großteil seiner Angehörigen in den deutschen KZs verloren hat, wohl ins Leere, wenn er „von einem Versagen auch der ‚humanistisch‘ Gebildeten vor der nationalsozialistischen Barbarei“ spricht. Denn nach meiner Kenntnislage hatte in jener Zeit das „humanistische“ Bildungskonzept im realen Unterricht offensichtlich keine moralische Grundlegung.

„Humanismus“ hatte nichts mit Humanität zu tun. Es ging lediglich um Sprachbeherrschung und Übersetzungslehre; beide didaktischen Ziele wurden nach Anweisung von oben in einer das Original (Sprache und Literatur) verfremdenden Weise ideologisch „überhöht“, wie vor allem aus Unterrichtsprotokollen hervorgeht, die in der Untersuchung von HANS JÜRGEN APEL und STEFAN BITTNER („Humanistische Bildung“ 1890 – 1945. Anspruch und Wirklichkeit der altertumskundlichen Unterrichtsfächer. Köln/Weimar/Wien 1994) ausgewertet sind. Versagt hat damals allenfalls das Bildungskonzept der

Alten Sprachen, da sich ihr Verständnis von „Humanismus“ einer moralischen Grundlegung in aller Regel versagte.

Es duldet keinen Zweifel, dass sich die Wende zu einem tiefer greifenden Verständnis des Begriffes „humanistisch“ in den Jahren von 1960 – 1970 vollzog. In der DAV-Matrix von 1972 hat sich dieses – im Zuge der sog. Curriculumreform – in einer konkreten Rahmenvorgabe für den gesamten Lateinunterricht niedergeschlagen; nicht zufällig hat an ihrem Zustandekommen hauptverantwortlich mein ehemaliger Seminarlehrer KARL BAYER mitgewirkt (vgl. dazu das von ihm im Auftrag des DAV herausgegebene Buch „Lernziele und Fachleistungen. Ein empirischer Ansatz zum Latein-Curriculum“, Stuttgart 1973). Seitdem hat sich der Lateinunterricht sichtlich an Haupt und Gliedern gewandelt. In den Lehrplänen ist allenthalben der Lektüreunterricht angelegt auf eine Auseinandersetzung mit den Textinhalten, die die Existenzfragen des Menschen den Lesern zu Bewusstsein bringt (vgl. dazu STEFAN KIPE; 2007, 98ff.). „Humanistische“ Bildung sollte sich vor allem – so hat es KLAUS WESTPHALEN (1989, 15ff.) überzeugend dargestellt – in einer umfassenden „Verantwortungsethik“ manifestieren

### 5. Perspektiven der Zukunft

Und doch wehren sich einige, wie es scheint, neuerdings vehement gegen dieses seit langem bewährte neue Selbstverständnis des Faches Latein. Die Geister scheiden sich am Begriff „humanistisch“; manches altsprachliche Gymnasium will sich nicht oder nicht mehr „humanistisch“ nennen. Aus Berlin kommt sogar der Vorschlag, den Begriff „Humanismus“ für längere Zeit aus dem Verkehr zu ziehen. Offensichtlich empfindet man das Wort noch immer als zu sehr historisch belastet. Warum aber gibt es dann Stiftungen für Humanismus und humanistische Bildung? Warum humanistische Freundeskreise in ganz Deutschland. Warum vergibt der DAV einen Humanismus-Preis und veröffentlicht die Fest- und Öffentlichkeitsvorträge der Kongresse unter dem Titel „Humanistische Reden“?

Warum wirbt man an den traditionellen Hochburgen der Alten Sprachen Schülerinnen und Schüler mit dem Angebot einer „humanistischen

Bildung“, wobei man deren Verständnis offen und klar allen zur Kenntnis gibt, wie z. B. in Hamburg; dort gibt „die Arbeitsgemeinschaft der Elternräte und Freunde der Humanistischen Gymnasien Hamburgs“ in ihrem Informationsprospekt folgende Definition: „Humanistische Bildung“ wird nicht nur als Pflege des antiken Kulturgutes gesehen, sondern als ein allgemeines Bildungsideal, das die freie Entfaltung der menschlichen Fähigkeiten zum Ziel hat. Humanistische Bildung heißt auch: Achtung vor dem Mitmenschen und die Bereitschaft sich für das Gemeinwohl einzusetzen.“

Es ist für mich nicht nachvollziehbar, warum manche, auch angesehene Fachvertreter dieses aus sich selbst sprechende Etikett des Faches aufzugeben bereit sind. THOMAS BEDNAR, ein junger klassischer Philologe und stellvertretender Leiter des Münchner Maxgymnasiums, nennt es sogar – in einem Brief an mich – ein „Gütesiegel“, „das nach wie vor als solches wahrgenommen wird“. Der Begriff „humanistisch“ ist eine existentielle Kategorie im Gegenwartsbewusstsein; er ist durch keinen anderen gleichwertig zu ersetzen. Äußert sich denn nicht gerade in seiner Verwendung der Bekennermut seiner Vertreter? Etwa der Art: Hier ist ein Fach, das die Würde des Menschen, seine Freiheit, sein Recht auf Leben zum vorrangigen Lehrziel erhebt, in einer Zeit, in der die Ideologie einer ökonomisch dominierten Wettbewerbsgesellschaft (vgl. KONRAD PAUL LIESSMANN 2006, 24ff.) die Oberhand gewinnt, in der die Objekte alles bedeuten, der einzelne Mensch nur noch so viel, wie er für deren Zwecke brauchbar ist.

Und: Hier ist ein Fach, das ganz bewusst die Grausamkeit des Krieges, die Brutalität des Menschen in Extremsituationen, seinen Mangel an Toleranz und Rücksicht auf andere thematisiert und dazu Gegenentwürfe vor Augen führt (man denke an das Beispiel „Lykische Bauern“ versus „Philemon und Baukis“!), in einer Zeit, in der die medialen Apparaturen pausenlos den jungen Menschen „Tötungslustspiele“ offerieren oder sie mit Szenarien der Gewalt konfrontieren, so dass sich in ihnen kaum mehr ein Gespür für Gut und Böse einstellen, so etwas wie ein Gewissen entwickeln kann? Weiter: Hier ist ein Fach, das sich auch einem Grundsatz verpflichtet weiß,

den CARL FRIEDRICH VON WEIZSÄCKER (1986) so formulierte: „Es gibt keinen Frieden mit den Menschen ohne Frieden mit der Natur. Es gibt aber auch keinen Frieden mit der Natur ohne Frieden unter den Menschen.“ (Man denke an den Grundtenor in FRANZ VON ASSISIS „Sonnen- gesang“!). In einer solchermaßen mutigen Selbst- bestimmung läge doch zweifellos die genuine Zukunftschance des Gymnasialfaches Latein.

## 6. Ziele einer zeitgemäßen „humanistischen“ Bildung

Latein muss sich deshalb – das sei mit Nachdruck betont! – weiterhin als „Kernfach humanistischer Bildung“ (WESTPHALEN, 1998: 27ff.) begreifen. Humanistische Bildung hat dabei nach meinem Verständnis, soll sie zeitgemäß sein, zwei Dimen- sionen. Sie ist einerseits Sprach- und Denkschu- lung, andererseits Werteerziehung. In einer neu- eren Repräsentativuntersuchung haben ca. 5000 Eltern von den ca. 725.000 Lateinschülerinnen und -schülern des Schuljahres 2003/4 die erste Dimension mit „fast sehr wichtig“, die zweite mit „recht wichtig“ bewertet. Die Erfüllung beider Ziele wird von den Eltern demnach erwartet (vgl. MAIER 2007: 6ff.).

Inwiefern ist auch Sprach- und Denkschulung „humanistisch“? In Sophokles’ „Hymne auf die Geistbegabung des Menschen“ steht der Satz: „Sprechen und, rasch wie der Wind, das Denken erlernt er, den Trieb, die Gemeinschaft zu ordnen ...“ (Antigone 353ff.). Sprechen und Denken, gleichsam ein simultaner Akt, begreifen sich hier als ein Charakteristikum des Menschen, das ihn zum „gewaltigsten“ aller Wesen macht. Diese Qualität ist nicht von Anfang an da, der Mensch hat sie „erlernt“ (ἐδιδάξατο); sie ist das Ergebnis von Belehrung. Wozu der Mensch von Natur aus berufen ist, kommt nur dann zur Entfaltung, wenn er dazu erzogen wird, also durch Erziehung.

In seinem anerkannten Buch „Sprache und Erziehung“ (1966: 183) drückt der Erziehungs- wissenschaftler OTTO FRIEDRICH BOLLNOW diese Erkenntnis so aus: „Der Mensch entwickelt sich zu seinem eigenen Wesen erst durch die Sprache. Beide Vorgänge stehen in einer notwendigen Wechselwirkung und Ergänzung.“ Der Mensch gewinne „ein festes Wesen erst in der Art, wie

er seine Sprache entwickelt. Die Nachlässigkeit der Sprache ist immer zugleich Zuchtlosigkeit des sie sprechenden Menschen und umgekehrt.“ Zuchtlosigkeit im Sprechen lässt sich nur durch Erziehung, durch Bildung verhindern. Sprachbil- dung und Menschwerdung gehen also Hand in Hand. Insofern erfolgt hier in elementarer Weise „humanistische“ Bildung.

Doch ist das nur die eine Seite. Solche Bildung wäre einseitig; sie hätte, so JULIAN NIDA-RÜMELIN (2006: 49), eine „kognitive Schlagseite“. *To sofou ou sofia* „Klugsein ist nicht Weisheit“, „*Cleverness ist not wisdom.*“ heißt es in den euripideischen „Bacchen“ (395). Pentheus, dem „verstandes- nüchternen“, redegewandten Herrscher von Theben, fehlt „die weise Einsicht“, dass man die Lebensart, nämlich Sitte und Religion anderer, einfacher Menschen (hier: der Dionysosan- hänger) respektieren muss und ihre Gemein- schaft nicht zerstören darf, weshalb er selbst ein schreckliches Ende findet. JOSEPH GOEBBELS, der Propagandaminister der NS-Zeit, gleichfalls ein redegewaltiger Verstandesmensch, „ein geübter und seit Gymnasialzeit an Cicero, wie man fühlt, geschulter Lateiner“, ist der schlagende Beweis dafür, dass eine nur als geschliffene Rhetorik ver- standene *humanitas* nicht zugleich „die Rohheit und Barbarei der Gemüter bessert“ (WILFRIED STROH; 177, 200). Denk- und Redevermögen allein schützt vor Brutalität nicht. Der Propa- gandaminister hat sich in seinen klug arrangier- ten Hetzreden wie der leibhaftige Teufel gebärdet (vgl. MAIER 2005: 145f.).

OSWALD SPENGLERS berühmtes Wort über Latein, nämlich dass der Umgang mit der „diszi- pliniertesten Sprache der Welt gleichzeitig wert- volle Geistes- und Charakterbildung“ bedeute, sollte nicht missverstanden werden. Die exakte Kenntnis der Sprache kann und darf nur als Vor- aussetzung dafür gelten, zur Substanz der Texte durchzudringen. „Humanistische“ Bildung bedarf mit Notwendigkeit eines ethischen Korrelats – so wie es längst in der Begriffsdefinition aller Ver- lautbarungen geschaffen ist. Dieses ethische Kor- relat muss – eben dem zugrunde liegenden lat. Begriff *humanitas* gemäß – von dem alle Werte umgreifenden Prinzip der Humanität getragen sein.

Die bedrängende Frage ist doch: Wie holt man die heranwachsende Jugend aus jener virtuellen Welt der Tötungs- und Horrorszenarien, die den Konflikt zwischen Macht und Moral kaum kennt, in der Mitgefühl, Toleranz, Menschlichkeit so gut wie keine Rolle spielen, zurück in das wirkliche Leben? So dass sie Unrecht als Unrecht, Leiden als Leiden, Sterben als Sterben emotional erfahren, in ihrer Seele davon betroffen werden, daraus Impulse für die eigene Lebensorientierung gewinnen? Wie würden junge Leute heute jenes schreckliche „Schauspiel“ von 1945 im Park und Friedhof meiner Heimatstadt erleben? Was ginge in ihnen beim Anblick jener gequälten Kreaturen vor?

Das Gewissen, jenes Gespür für Gut und Böse, das Hören auf „das moralische Gesetz in uns“ entwickelt sich, wie uns die Entwicklungspsychologie lehrt, durch Konfrontation mit Erfahrungssituationen des aktuellen Lebens, doch auch mit solchen, die uns in Form von Literatur nahe gebracht werden. Dass Latein dafür geeignete Literatur hat, steht außer Zweifel. Es stehen herausragende werttrüchtige Texte zur Verfügung. Die Auseinandersetzung mit deren Inhalten ist ein didaktisches Gebot. Welche Werte sind dies? Jene, die in der griechischen Philosophie, dem römischen Politik- und Rechtsdenken und der christlichen Glaubensbotschaft thematisiert werden. Es sind die Werte, die – in lateinischer Sprache durch die Jahrhunderte tradiert – allmählich zu den Grundlagen der Kultur unseres Lebensraumes geworden sind.

Sie werden in mythischen Geschichten, in Erzählungen, Berichten, Briefen, Dialogen, Traktaten, Gedichten fassbar. Die Konfrontation damit, zu der es durch eine gezielte Interpretation kommt, ermöglicht „an den Quellen“ eine intensive Werterziehung, die zugleich, wie in keinem anderen Fach, das Bewusstsein für die Identität Europas schafft. Europa soll sich ja nach allgemeinem Verständnis vor allem als eine Wertegemeinschaft begreifen. Dieser sein Bestand hängt entscheidend – auch dem wird nicht widersprochen – von seiner Rückbindung an das antike Erbe ab. „Es wird sehr darauf ankommen, dass gerade in diesen Jahren, in denen das Europa der Zukunft Gestalt annimmt, die antiken Wurzeln

des europäischen Selbstverständnisses nicht aus dem Blick geraten.“ (NIDA-RÜMELIN; 32).

## 6. Das aner kennenswerte Engagement der Fachvertreter

Latein als das dafür hauptverantwortliche Gymnasialfach hat die Pflicht und die Chance, hier grundlegende und unentbehrliche erzieherische Arbeit zu leisten. Aber, so wird man fragen, kann das Erbe der Antike nicht auch von anderen Fächern vermittelt werden? Vielleicht. Doch gewiss nicht so wie vom Fach Latein. „Seine Vermittlung ist authentischer.“ (THOMAS HUBERTUS KELLNER; 2004, 130). In diesem Vorzug liegt nach meiner langen Erfahrung auch das stärkste Argument für den Fortbestand des Faches in der modernen Schule – ein Argument, das selbst von den schärfsten Gegnern nicht in Frage gestellt wird.

Solch erzieherischer Arbeit widmen sich erfreulicherweise längst die meisten Fachvertreter, auch und gerade die jungen, aus Überzeugung – und nicht nur weil es in den Lehrplänen gefordert ist; sie haben sich dabei von einer Methodik verabschiedet, die den Eindruck erweckt, als würde „die antike Hinterlassenschaft ... liebevoll eingesargt in frostigen Sälen von Bibliotheken und Museen“ (WERNER DAHLHEIM 1989) den Schülerinnen und Schülern präsentiert.

Auf allen Schulstufen führen sie die jungen Menschen schrittweise zu einer lebendigen Auseinandersetzung mit den Inhalten der Texte, mag man diese nun nach KARL JASPERS „existenzielle Kommunikation“ oder, wie es in manchen Lehrplänen steht, „historische Kommunikation“ nennen. Sie konfrontieren die moderne Welt mit der Tradition der Antike; sie sind deren leidenschaftliche Vermittler – stets eingedenk des von GUSTAV MAHLER geprägten Wortes: „Tradition ist die Weitergabe des Feuers und nicht die Anbetung der Asche.“

### Literaturhinweise:

Apel, H. J. / Bittner St.: „Humanistische Bildung“ 1890-1945. Anspruch und Wirklichkeit der altertumskundlichen Fächer. Köln/Weimar/Wien 1994.

Bayer, K.: Lernziele und Fachleistungen. Ein empirischer Ansatz zum Latein-Curriculum. Hg. im Auftrag des Deutschen Altphilologenverbandes. Stuttgart 1973.

Bollnow, O. F.: Sprache und Erziehung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1966.

Dahlheim, W.: Ratlose Erben. Die Erinnerung an die Antike und die Zukunft Europas. <http://www.tu-berlin.de/fb1/AgiW/Hospitium/Dahlheim.htm>.

Fromm, E.: Märchen, Mythen, Träume. New York 1951.

Ders.: Die Seele des Menschen. Ihre Fähigkeit zum Guten und zum Bösen. Stuttgart 1979.

Kellner, Th.H.: Zur pädagogischen Relevanz des Lateinischen. In: FC 2/2004, 178ff.

Kipf, St.: Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Bamberg 2007.

Liessmann, K.P.: Theorie der Unbildung. Wien 2006.

Maier, F.: „In unserem gemeinsamen Haus ...“ Bausteine Europas. München 2005.

Ders.: Das Erbe der Antike – „Erwirb es, um es zu besitzen!“ Elternerwartungen – repräsentativ erfragt. In: Maier, F. / Westphalen, K.: Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen I. Bamberg 2007, 6ff.

Markowitsch, H. J.: Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung. Bielefeld 2004.

Nickel, R.: Humanitas und Humanität. AU 4/2004, 4ff.

Nida-Rümelin, J.: Humanismus als Leitkultur. Ein Perspektivenwechsel. München 2006.

O'Donovan, L. J.: Tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung. Bonn 2000.

Robinson, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied/Berlin, 3. Aufl. 1971.

Stroh, W.: Latein ist tot, es lebe Latein! Berlin 2007.

Warren, W.: Theorie der Literatur. Berlin 1963.

v. Weizsäcker, C. F.: Die Zeit drängt. Eine Weltversammlung der Christen für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung. München/Wien 1986.

Westphalen, K.: Humanistische Verantwortungsethik im Erziehungsprogramm des Gymnasiums. In: Anregung 35 (1989), H. 5, 15-30.

Ders.: Basissprache Latein. Argumentationshilfen für Lateinlehrer und Freunde der Antike. AUXILIA 29, Bamberg 1992, bes. 27ff.

Zimmermann, P.: Entwicklung von Gewissen, Normen, Werten und Moral. Vorlesungsskriptum, Universität Dortmund 2006.

FRIEDRICH MAIER, München-Puchheim

## Werte, Wertungen und Werte-Erziehung in der antiken Geistesgeschichte

Über Werte und Werte-Erziehung wird in den letzten Jahren ziemlich kontrovers diskutiert. Manche bemühen hierzu die Philosophie, andere die Soziologie. Manche unterscheiden die Werte nicht von Dingen, wenn sie meinen, die Jugend müsse Werte „erwerben“. Wo Werte „gebildet“, „erfunden“, „gefordert“, „gelernt“ werden, wo an sie „erinnert“, an sie „appelliert“ wird etc., sind sie in der Regel nichts anderes als Haltungen, die es sich anzueignen gilt. Unserer Ansicht nach verlangt das Thema aber, sich für den Unterricht in den Sprachen mit dem pädagogisch-psychologischen Wertbegriff zu befassen, ohne die Augen vor weitergehenden Fragen zu schließen (wenn auch in diesem Rahmen unter Verzicht auf Vollständigkeit). Dazu analysieren wir als Vorbereitung erst kurz den Wertbegriff (I) und gehen dann zu den „Produktiven Funktionen der Werte und Wertungen“ (II) über.

### I) Analyse des Wertbegriffes

#### a) Die anthropologische Grundfunktion der Werte

Die anthropologische Grundfunktion der Werte ist ihre Orientierungsleistung. Denn dadurch, dass der Mensch wertet, zieht er eines dem anderen vor, entwickelt hier und da Wertabstufungen und konzentriert sich darauf. Er schafft sich auf diese Weise den ersten Zugang zur Welt. Durch weiteres Werten gewinnt Ausgewähltes die Bedeutung des Wertvollsten, anderes ist für ihn von geringerer und wieder anderes von gar keiner Bedeutung. Erst das Ausgewählte ermöglicht es ihm, einen näheren Bezug zur Welt zu entwickeln, die er in ihrer Totalität ja niemals in sich aufnehmen könnte. Das leuchtet schon an einem einfachen Beispiel ein: Was will jemand in einem großen Kaufhaus, der z. B. nicht in ästhetischer und ökonomischer Hinsicht auszuwählen weiß?