

Philologe oder Humanist?

Von KARL ENNEN S. J.

Der Lehrer der klassischen Sprachen an unseren Höheren Lehranstalten dürfte wohl in besonderer Weise die Bildungskrisis unserer Tage erleben. Verdichten sich doch gerade in seinen Unterrichtsfächern die mannigfachen Schwierigkeiten zu einem Ringen um das Lebensrecht des antiken Bildungs-ideals im Rahmen der Gesamtbildung. Dieser Krisis bis in ihre feinsten Ver-ästelungen hinein nachzugehen, ist nicht Absicht folgender kurzer Ausführ-ung. Sie will vielmehr auf eine dieser Krisis zugrunde liegende typische und grundsätzliche Erscheinungsform hinweisen, wie sie in der Praxis beobachtet wurde, um dann aus dieser Erkenntnis heraus vielleicht einen Weg, ihr in der Praxis wirkungsvoll zu begegnen, zu weisen.

Das Ringen um das Existenzrecht antiker Bildung hebt schon mit der Tatsache an, daß dem Schüler das Bild einer Kulturepoche vermittelt werden soll, von der ihn nicht allein ein mehr als 2000 Jahre umfassender Zeit-raum trennt, sondern der die Schüler auch seelisch immer weiter entwachsen. Dieser Tatsache wird nun oft entgegengehalten, daß doch diese Kultur als Nährboden abendländischen Geistes auch heute lebendig greifbar und damit ein ebenso lebendiger Zugang zu ihr gegeben sei, da sie ja durch viele Ka-näle hindurch bis in die Gegenwart einfließt.¹ Diese Entgegnung umschließt aber eine andere Schwierigkeit weit grundsätzlicherer Art. Das Zeugnis der Geschichte lehrt nämlich, daß Träger und Vermittler dieser Kultur vor allem das Christentum ist, das dieses antike Erbe in die Erziehung des Men-schen auf Gott hin einbaute. Antikes Erbe ist in einer dynamisch christlichen Gestalt auf uns gekommen und hat so durch Vermählung mit dem Chri-stentum sowohl seine Kraft als Erziehungsmacht wie auch damit gleich-zeitig sein Lebensrecht bewiesen. Nun sind die seelisch christlichen Bestände im modernen Menschen weitgehend bedroht, wenn nicht verschüttet. Chri-stentum und Antike konnten sich treffen, da beiden das Streben nach letzten überweltlichen geistigen Werten gemeinsam war. Von beiden Geisteskräften erfuhr diese seelische Anlage bewußte Pflege. Gerade diese beiden gemein-same seelische Empfangsbereitschaft für metaphysische Werte wird heute ersetzt sowohl durch eine weltimmanente Geistigkeit wie auch durch jene Art von Diesseitigkeit, die ihre klassische Vollendung im dialektischen Ma-terialismus findet und die auch in seinen vielen oft geistig getarnten und räumlich durchaus nicht begrenzten Spielarten als Lebensform vertreten wird. Dieser allgemeine Prozeß der inneren seelischen Distanzierung auch von der Wurzel antiken Geisteslebens mit seiner Verflachung und Entper-sönlichung, der bei den Schülern in den verschiedensten Formen spürbar ist, erhält durch die Technisierung unseres Lebens mit allen damit gege-

¹ Vgl. u. a. *Haecker, Th.*, Vergil, Vater des Abendlandes, Leipzig 1933. — *Dawson, Chr.*, Die Gestaltung des Abendlandes, Leipzig 1935.

benen Folgeerscheinungen eine gewaltige Förderung.² Genährt durch diesen Zeitgeist wächst die Ablehnung der Antike bei den Schülern durch die faszinierende Anziehungskraft aller naturwissenschaftlich orientierten Unterrichtsfächer. Ihre Anschaulichkeit, Ungeschichtlichkeit, Unpersönlichkeit und weltanschauungsfreie Art der Darbietung kommt der allgemeinen positivistisch-pragmatischen Geisteshaltung entgegen und fördert diese bei den Schülern unbewußt, oft sogar bewußt. Ihr tiefster Einfluß wird fühlbar in den Fragen der Autorität.³ Der Lehrer als Fachmann mit seinen funktionellen und didaktischen Eigenschaften steht stark im Vordergrund bei den Schülern, da er die unmittelbaren Lebensbedürfnisse am meisten anspricht, während echte Autorität und ihre Persönlichkeitswerte, vor allem Ehrfurcht, auch in der Antike menschenformende Kräfte, wenn man nur etwa an die *Virtus Romana* (*durus labor, pietas, moderatio*) denkt, verdunkelt, wenn nicht gar verdrängt sind. So nimmt es nicht Wunder, daß dem Schüler ein persönliches Verhältnis zur Antike mit ihren Werten, die nur in echt geistiger und oft mühevoller Auseinandersetzung faßbar und nicht auf unmittelbar greifbare Realitäten abgestimmt sind, versperrt ist. Aus dieser engen nützlichkeitsgebundenen Zeitperspektive heraus ist für den größten Teil der Schüler altsprachlicher Unterricht nur ein toter Zeuge einer vergangenen Epoche oder vielleicht ein interessantes Museumsstück, das aus ihnen unverständlichen Gründen künstlich am Leben erhalten wird. Über diese Tatsache möge eine scheinbar äußere positive Einstellung zur Antike nicht hinwegtäuschen, die oft psychologisch bedingt ist und durch den geringsten äußeren Einfluß ins Gegenteil verkehrt werden kann.

Unter dem Titel „Vorspiele des Lebens“⁴ veröffentlichte Bundespräsident *Prof. Th. Heuss* seine Jugenderinnerungen. In einem Abschnitt über die Schulzeit schreibt er: „Im dritten Jahr begann das Latein; es hat mir geringe Mühe und, als wir beim Caesar waren, sogar Freude gemacht. Die Einführung in das Griechische war weniger glücklich durch einen pedantischen Mann; die Lehrer, die uns über das Grammatikalische hinaus die Antike hätten verlebendigen können, fehlten. Nur in den Horazstunden, die wir in den Oberklassen bei dem Rektor Dürr hatten, war sachlich mitgenießersische Laune, und in der Plato-Lektüre bei Lechler waltete die Mühe um rein geistige Führung. Daß die alten Sprachen dazu gehörten, war gar kein Problem; eine Unterhaltung, ob das Latein oder die Algebra mehr die logischen Anlagen durchbilde, hätten wir nicht verstanden.“ Dieser Rückblick eines durch Erfahrung gereiften und weltoffenen Menschen auf die Bildungskräfte der Jugendzeit weist mit handgreiflicher Deutlichkeit darauf hin, wie Werte antiken Geisteslebens in den Dienst der inneren und äußeren Entfaltungs-

² Vgl. z. B. *Wenzl, Al.*, Die Technik als philosophisches Problem, München 1948. — *Jünger, E.*, Strahlungen, Tübingen 1949. — *Brunner, A.*, Wert und Grenze der Naturwissenschaft, in dieser Zeitschrift, Bd. 149 (1951/52) S. 259—266.

³ Vgl. *Brunner, A.*, Fachwissen oder Autorität, in dieser Zeitschrift, Bd. 151 (1952/53), S. 10—20.

⁴ Rainer-Wunderlich-Verlag, Hermann Leins, Tübingen 1953.

möglichkeiten menschlichen Geistes und Persönlichkeit gestellt werden müssen. Einem Unterricht, dessen Schwerpunkt im Grammatikalisch-Sprachlichen liegt, und der sich vielleicht noch zu einer äußeren Registratur antiken Geistesgutes aufschwingt — er gehört durchaus nicht der Vergangenheit an — wird *nie* eine geistige Führung gelingen, da ihm das richtige Urteil für das den einzelnen Unterrichtsstufen angepaßte Verhältnis von philologischer Textbehandlung und geisteswissenschaftlicher Interpretation abgeht. Niemals wird in einem solchen Unterricht „griechische oder lateinische Luft“ wehen, da der lebendigmachende Geist, der auch der Sprache mit ihren Regeln über Grammatik und Syntax erst Gestalt und Inhalt gibt, fehlt. Quelle solch lebendigmachenden Geistes ist die Persönlichkeit, die niemals mit den auch im Sprachunterricht fast naturwissenschaftlich gehandhabten Mitteln kritischen und analysierenden Denkens gewonnen werden kann. Die Kenntnis der Sprache ist unbedingte Voraussetzung der Persönlichkeits-erkenntnis, aber sie soll, da sie nur Mittel ist, im Unterricht nicht zum Selbstzweck gemacht werden.⁵ Soll z. B. im altsprachlichen Unterricht dem Schüler die Geschichtlichkeit des Menschen bewußt werden, dessen gestaltende Kräfte auf den Nährboden einer geschichtlich gewachsenen Tradition nicht verzichten können, dann ist zu dieser Aufgabe in erster Linie nicht der Fachwissenschaftler oder Philologe aufgerufen, sondern der Mensch, der als Lehrer auch „Humanist“ ist, in dem also durch persönliche Auseinandersetzung jene menschenformenden Kräfte leben, die er anderen vermitteln soll.⁶ Der kritisch sezierende Analytiker wird schwerlich den Dichtergenius eines Homer oder die dichterische Intuition eines Plato erfassen und als bildendes Gut weitergeben können, da nach tiefer auch von uns angenommener antiker Erkenntnis „Gleiches nur durch Gleiches“ erkannt wird.⁷

Wenn ferner im altsprachlichen Unterricht „die Mühe um rein geistige Führung“ walten soll, dann darf die Antike nicht in ihrer historischen Ruhe belassen werden, sondern ihre Werte müssen, aus der Zeitgebundenheit gelöst, auch bis in unsere Zeit hinein als wirkend aufgewiesen werden. Aber diese entwicklungsgeschichtliche Betrachtung wird allein nicht der Forderung einer geistigen Führung gerecht, sondern der Unterricht muß unter Wahrung der persönlichen Freiheit der Schüler zu einer echten Auseinandersetzung führen, die heute aus dem Bewußtsein heraus zu geschehen hat, daß es um die Entscheidung über die letzten Bestände abendländischer Kultur geht. Auf Grund der wahrheitsgemäß interpretierten historischen Tatsachen dürfte es bei einer solchen Auseinandersetzung klar zutage treten, daß antikes Geistesleben dann zum integrierenden Bestand der „Neuzeit“ gehören wird, wenn die Neuverwirklichung seiner Werte in Gemeinschaft mit denen des Christentums erfolgt. In diesem Zusammenhang müßte uns der heutige Anschauungsunterricht hellhörig ma-

⁵ Vgl. dazu: Brunner, A., Erkenntnistheorie, Kolmar 1945, S. 26—50.

⁶ Vgl. Brunner a. a. O. S. 105—132; 321—333.

⁷ Vgl. Brunner, A., Der Stufenbau der Welt, München 1950, S. 9—25.

chen, daß mit dem Versuch, Christentum aus dem Leben auszuschalten, sehr häufig auch die Ablehnung des humanistischen Gymnasiums verbunden ist. Geschichtliche Weite und problemgeschichtliche Schau sind also die Forderungen, die wir für eine sinnvolle Neugestaltung des altsprachlichen Unterrichts erheben, wenn er sein Lebensrecht behaupten will und sich seiner Verantwortung um die geistige Führung der Jugend bewußt ist, als entscheidendes Gegengewicht gegen eine immer größer werdende utilitaristische und materialistische Geisteshaltung.

Aus dieser Erkenntnis heraus dürfte es durchaus nicht überflüssig sein, auf die Folgerungen hinzuweisen, die sich für die Ausbildung der Altphilologen erheben. Eine gründliche Beherrschung der Sprache ist unumgängliche Forderung, aber dieses Philologenideal genügt heute allein nicht mehr. Gebieterisch wird eine Vertrautheit mit dem gesamten antiken Geistesleben samt seinem Fortleben gefordert, vor allem aber eine Vertrautheit mit den Problemen aller Bereiche der Philosophie wie der Religionsgeschichte. Das besagt wesentlich mehr als ein rein historisches, oft nur durch Gedächtniskunst und Zettelkatalog fundiertes Wissen um diese Dinge. Auch müßte sich der Altphilologe mit den in seinem Unterricht oft ganz vernachlässigten Glanzleistungen antiker Mathematik beschäftigen, die nach dem Zeugnis eines Plato und Proklos u. a. nicht nur im Sinne eines Kalkülmathematikers zu deuten sind, sondern als gewaltige Fuge über das Thema: $\acute{\omicron} \theta\epsilon\acute{\omicron}\varsigma \acute{\alpha}\sigma\iota \gamma\epsilon\omega\mu\epsilon\tau\rho\epsilon\acute{\iota}$ Gott treibt immerdar Geometrie.⁸

„Philologe oder Humanist“ haben wir gefragt. Diese dem Leben abgelauschten Feststellungen erweisen, daß zur Überwindung der heutigen Krisis um den altsprachlichen Unterricht und das Lebensrecht antiker Bildung nicht der Fachwissenschaftler oder Philologe zunächst aufgerufen und angesprochen ist, der die Mittel der formalen Philologie oft glänzend meistert, und dessen wissenschaftliche Bemühungen um die Bestandaufnahme antiker Kulturgüter wie die ihrer Erhaltung wir bewundernd verfolgen. Seine vom hohen Idealismus getragenen Forschungen sind notwendig und verdienen unsere volle Anerkennung, aber sie stecken gleichsam nur das Feld ab, auf dem die „Wahrheit“ gefunden wird,⁹ diese köstliche Frucht persönlichen Ringens und Reifens, der wir nur auf dem Wege suchend nachzugehen vermögen, welcher von der ihr eigenen Wachstumsgesetzlichkeit vorgezeichnet ist. Wer das vermag, sagt uns schon die Antike mit ihrem Ideal des „σοφός“, wie wir es z. B. vernehmen von Plato (etwa im Staat) und Aristoteles, den Gipfelpunkten schöpferischen Schaffens griechischen Geistes. Und nur allein der „σοφός“ hat Epoche gemacht.¹⁰ Deshalb sollten in der Diskussion um die altsprachliche Unterrichtsgestaltung weniger Fragen der Methodik, Didaktik und ähnlicher technischer Probleme stehen, bei deren Erörterung man sich

⁸ Vgl. auch dazu: *Pascal*, Brief vom 10. August 1660 an den Mathematiker Fermat. — *Kepler J.*, *Harmonice Mundi*. Ges. Werke, Bd. 6, herausgegeben von M. Caspar, München MCMXXX.

⁹ Vgl. *Livingstone, R. W.*, *Greek Ideals and Moderne Life*, 1935.

¹⁰ Vgl. *Jaeger, W.*, *Paideia*, I—III 1934, 1944, 1947.

kaum des Eindrucks einer Problemverkenntung oder einer Flucht vor persönlich weltanschaulicher Verantwortung erwehren kann.¹¹ Mit Recht weist der Studienführer der Bonner Universität 1952 (S. 106) in seinen Ausführungen über das Studium der klassischen Philologie darauf hin, daß heute die Berufsaussichten für den Altphilologen nicht ungünstig seien, warnt aber jeden vor diesem Studium, dem ein persönlicher Zugang zur Antike abgeht. So dürfte wahres Wissen um die Antike auch heute zur Bildungsmacht werden, wenn es durch persönlichen Kontakt zu ihr den ganzen Menschen umfaßt.

Antikes und christliches Geschichtsdenken

Von G. FRIEDRICH KLENK S. J.

Kritische Prüfung unserer bisherigen Geschichtsschau! So wird von den Vertretern der verschiedensten politischen, sozialen und weltanschaulichen Richtungen gefordert. Angesichts des Unheils, das nationalistisch, parteipolitisch und religiös verengte Geschichtsschreibung schon mitverschuldet hat, ist diese Forderung nur allzu berechtigt.

Indes ist man keineswegs damit zufrieden, etwa einige Jahrhunderte unserer jüngsten Vergangenheit zu sichten, es soll die Axt an die Wurzel gelegt und das abendländische Geschichtsdenken schlechthin geprüft werden. Dort wo die Quellen der unsere Gegenwart bespülenden Geschichtsströme aus dem Grunde steigen, dort soll die Sonde angesetzt werden. Wir stehen mitten in einem Streit auch um die zweitausendjährigen christlichen Kulturüberlieferungen. Das Verhältnis von christlicher Botschaft und Welt steht neu zur Frage. Als weiteren Beitrag zur Klärung dieser Frage soll im vorliegenden Aufsatz einiges gesagt werden über die Beziehung des christlichen zum antiken, genauer zum hellenischen und hellenistischen Geschichtsbewußtsein. „Daß es für uns außer ‚der Natur‘ auch ‚die Geschichte‘ gibt, ist ein Ergebnis der Verchristlichung des Abendlandes. Freilich ist diese Absetzung ‚der Geschichte‘ einerseits von der Natur und andererseits von der ‚Historie‘, vom historischen erkundenden Menschen, ein ganz spätes Ergebnis der längst säkularisierten abendländischen Christlichkeit, das der christlichen Antike und dem Mittelalter fremd war. . . . Aber die Bedingungen dieses Vorgangs sind als christliche sogar sehr alt und reichen in ihren Wurzeln bis ins Alte Testament zurück.“¹

Ein für den ersten Blick etwas kühner Satz, aber wir werden sehen, wie weit er der Wahrheit entspricht.

Das griechische oder hellenische Geschichtsdenken

Das hellenische Geschichtsdenken ist vorwiegend bestimmt durch die Kreislauftheorie. Als die Hellenen aus dem Waldgrunde einer mythischen

¹¹ Vgl. Curtius, E. R., Deutscher Geist in Gefahr, Stuttgart 1932. — Hesse, H., Glasperlenspiel, Berlin 1946. — Guardini, R., Ende der Neuzeit, Basel 1951; Welt und Person, Würzburg 1939.

¹ Wilhelm Kamlah, Christentum und Geschichtlichkeit, Stuttgart und Köln 1951, W. Kohlhammer, S. 302.