

Das Gymnasium vor den Herausforderungen der Zeit

Aus dem Mund von Menschen, die vor Jahrzehnten selbst einmal Abitur gemacht haben und jetzt ihre Kinder oder gar Enkelkinder aufs Gymnasium schicken, kann man gelegentlich die Bemerkung hören, das heutige Gymnasium sei eigentlich gar kein Gymnasium mehr. Sie denken dabei etwa an die große Zahl von Schülern, durch die sie den Charakter des Gymnasiums als Ausleseschule gefährdet sehen. Ferner erregt Verdacht, daß auf der Oberstufe des Gymnasiums heute Fächer abgewählt werden. Bringt das nicht jene Allgemeinbildung zum Einsturz, deren Vermittlung dem Gymnasium aufgetragen ist? Wie steht es insbesondere um die sprachlich-literarische, vor allem die altsprachliche Bildung, die doch bislang als Kern einer im Sinn der Humanitätsidee verstandenen Bildung gegolten hat? Darin liegt dann sogleich noch das weitere Bedenken, daß der Unterricht im Gymnasium heute kein verpflichtendes Leitbild mehr habe, eine Sinngestalt idealen Menschseins, die der Vielfalt der Fächer die innere Einheit verleiht. Ja mehr noch: An diesem Leitbild idealen Menschentums sollte der Schüler Werte und Normen erfassen, eine Sinngestalt auch für sich selbst, an der sich dann sein Wissen zum Gewissen emporläutern soll. Nimmt das Gymnasium heute diese nicht nur wissens- und fertigkeitsvermittelnde, sondern zutiefst erzieherische Funktion noch wahr? Muß man nicht den Eindruck gewinnen, daß von der pädagogischen Autorität, die aus einem solchen Menschenbild erwächst, nur noch der Umstand übriggeblieben ist, daß das Abiturzeugnis nach wie vor noch „Zeugnis der Reife“ heißt? Ja selbst das ist nicht mehr uneingeschränkt der Fall; die „Reife“ ist zur „Allgemeinen Hochschulreife“ geschrumpft.

Klassische Bildung

Es ist unbestreitbar, daß mit solchen Fragen Züge angesprochen sind, die seit langem als kennzeichnend für den höheren oder auch „gelehrten“ Unterricht gegolten haben. Schon bei den Sophisten, auf welche die Wurzeln unseres Gymnasiums zurückreichen, war die höhere Bildung nicht für die „polloi“, die vielen, gedacht, sondern nur für eine Elite, im Rahmen der damaligen Gesellschaftsverhältnisse für die Freigeborenen. Und ebenfalls schon hier sollte die höhere Bildung umfassende Bildung, eine „enkyklios paideia“, gleichsam eine runde Bildung sein, die kein Gebiet des Wissens bzw. geistiger Tätigkeit ausklam-

mert. Die so geborene Idee der Allgemeinbildung erhielt konkrete Gestalt im System der Sieben Freien Künste, der „*septem artes liberales*“, die für rund 2000 Jahre zum kanonisierten Lehrplan höherer Bildung im Abendland wurden – auch das Wissen galt damals noch als „*ars*“, als Kunst. Und abermals schon im klassischen Athen leuchtete hinter dem Wissen ein Menschenbild auf: das Ideal der „*Kalokagathie*“, des schönen und guten Menschen, dem nachzueifern nur der vermag, der sich von seinem Lehrer in erzieherische Zucht bis hin zur Gefolgschaft des Jüngers gegenüber dem Meister nehmen läßt. Unter Beibehaltung des Systems der Sieben Freien Künste wurde dieses Ideal im Mittelalter durch die Leitidee der Nachfolge Christi abgelöst, wie sie prototypisch erstmals in der benediktinischen Klosterschule hervortrat.

In der Neuzeit, insbesondere im Zug der Humboldtschen Reformen, kommt es zu einer einschneidenden Schwerpunktverlagerung im Konzept höherer Bildung. Der Nachdruck liegt jetzt nicht mehr auf der Aneignung eines kanonisierten Wissensbestands, sondern auf der Entfaltung von Anlagen und Kräften im Schüler. Aus dem bislang materialen Bildungsbegriff wird nunmehr ein formaler; Zweck des Menschen ist jetzt „die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“, wie es schon in Humboldts Frühschrift aus dem Jahr 1792 „Ideen zu einem Versuch, die Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ heißt. Damit wird Bildung nun erst recht Allgemeinbildung, die ihren Angelpunkt im Gymnasium hat. Hier heißt das Programm nicht mehr nur – wie bei der vorausliegenden Elementarbildung – Lernen, sondern darüber hinaus Lernen des Lernens. Ziel ist die sich selbst aufbauende schöpferische Persönlichkeit, die nach dem bekannten Goethe-Wort „höchstes Glück der Erdenkinder“ ist.

Freilich brauchen die Kräfte Gegenstände und Gehalte, um sich an ihnen bilden zu können, und da es um die Bildung aller Kräfte geht, der Kräfte des Verstands so gut wie des Willens wie auch des Herzens, bedarf es sogar einer Universalität von Gegenständen. Aber das hindert den Neuhumanisten Wilhelm von Humboldt nicht daran, einen Gegenstandsbereich zu benennen, von dessen geistiger Durchdringung er glaubt, daß sie die erstrebte Persönlichkeitsbildung in besonderer Weise gewährleistet: das Kultur- und Sprachgut der griechisch-römischen Antike. Damit war nun jener Typus von höherer Bildung konstituiert, der bis weit in unser Jahrhundert hinein maßgeblich geblieben ist: Unter dem Menschenbild der allseitig gebildeten Persönlichkeit war gefordert ein Sichvertiefen insbesondere in den Sprach- und Kulturgeist des klassischen Altertums, der in der Praxis des Unterrichts noch Ergänzung und Überhöhung durch die Ideengehalte des Christentums erfuhr. In diesem Leitbild sollte der Schüler Wert und Sinn seines Lebens entdecken, und dem Gymnasium wurde die Vollmacht erteilt, ihn darauf hin erzieherisch in Anspruch zu nehmen.

Zeit- und Gesellschaftsbedingtheit höherer Bildung

So knapp und lückenhaft dieser historische Aufriß auch sein mag, er scheint zu bestätigen, daß die am heutigen Gymnasium geübte Kritik zu Recht besteht. Verdient dieses Gymnasium wirklich seinen Namen noch, wenn man es an der zweieinhalbtausendjährigen Geschichte der höheren Bildung mißt? Es ist gewiß zu unterstellen, daß es durchgehende, vielleicht sogar überzeitliche Wesenszüge gymnasialer Bildung gibt, aber ebenso nachdrücklich muß nun betont werden, daß auch in der Vergangenheit schon zeitbedingte Faktoren auf die konkrete Gestaltung dieser Bildung eingewirkt haben. Schon die „enkyklios paideia“ der Sophisten war nicht nur Selbstzweck; sie diente auch dazu, junge Leute für die Wahrnehmung von Verwaltungs- und Rechtsprechungsaufgaben auszurüsten, wie sie im damaligen Athen, nachdem es zur Vormachtstellung in Griechenland aufgerückt war, vermehrt anfielen. Dabei nahmen sich die solcherart Gebildeten sogar das Recht, ihre geistige Überlegenheit weidlich zu ihrem eigenen Vorteil auszunutzen.

Entsprechend ging es in der mittelalterlichen Lateinschule sehr wohl auch um den praktischen Zweck, einen qualifizierten Klerikernachwuchs heranzubilden, im späten Mittelalter zudem um Ertüchtigung für die angewachsenen Erfordernisse in Handel und Gewerbe; man denke nur an die Hanse oder das Zunftwesen. Selbst die Humboldtsche Idee einer höheren Bildung, so in sich gerundet sie auch erscheinen mag, war nicht ohne Bezüge zur gesellschaftlichen Zeitsituation. Mochte die Zahl derer, denen die Begabung bzw. die Möglichkeit zum Besuch eines Gymnasiums eingeräumt wurde, nach wie vor eng begrenzt sein, zumindest diese wenigen sollten über den absolutistischen Untertanengeist der Zeit hinauswachsen. Die Humboldtsche Schulreform hat somit im Bereich der Bildung dieselbe Bedeutung, wie sie auf der politischen und Verwaltungsebene dem Reformwerk des Freiherrn vom Stein zukommt.

Ob da in der gegenwärtigen Situation nicht noch weit gewichtigere Herausforderungen der Zeit an das Gymnasium ergehen? Das ist ohne Zweifel der Fall. Zumal seit den fünfziger Jahren haben sich im äußeren und inneren Gefüge unserer Gesellschaft Wandlungen vollzogen, die eine neue Reform unumgänglich gemacht haben. Aus der Vielfalt der Veränderungen seien im folgenden zwei besonders hervorgehoben.

Veränderte Zeitsituation

Ein erster einschneidender Wandel liegt in dem Übergang von einer vorwiegend agrarisch und traditionsbestimmten Lebensweise zu einem Leben in einer wissenschaftlich-technischen Welt. Zwar währte dieser Prozeß schon fast ein Jahrhundert lang, aber erst jetzt – in der Wiederaufbauphase nach dem Zweiten Weltkrieg – kam

er voll zum Durchbruch. Daran änderten auch die warnenden Stimmen prominenter Kulturkritiker nichts; das Faktum war eingetreten: Kaum ein Hauch blieb von der Welt, wie sie aus den Händen des Schöpfers hervorging; überall präsentierten sich nun die vermittelnden Strukturen wissenschaftlich-technischer Welt- und Lebensgestaltung. Und dieser Wandel hatte keineswegs nur negative Folgen, wie ein Blick auf unseren Wohlstand oder die Tatsache beweist, daß sich die durchschnittliche Lebenserwartung in den letzten hundert Jahren bei uns fast verdoppelt hat.

Wollten da Schule und speziell das Gymnasium nicht zur bezugslosen pädagogischen Provinz absinken, mußten sie sich auf diese neue Welt hin öffnen und den jungen Menschen – um der ihm geschuldeten Lebenshilfe willen – mit ihr vertraut machen. Das konnte aber nur um den Preis geschehen, daß die bislang im Gymnasium vorherrschende sprachlich-literarische Bildung ein gleichberechtigtes Gegenstück erhielt; auch natur- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte mußten nun ein integraler Bestandteil höherer Bildung werden. Bedenkt man überdies die Vielfalt der Funktionen und Aufgaben, die in dieser wissenschaftlich-technischen Welt wahrzunehmen sind, dann mußten sich auch die Besucherzahlen der Gymnasien erhöhen. Das Gymnasium mußte nun für die naturwissenschaftliche Intelligenz im gleichen Maß anziehend werden wie bis dahin für die sprachlich-literarischen Begabungen.

Ein zweiter einschneidender Wandel betrifft das weltanschaulich-moralische Sinn- und Wertbewußtsein des heutigen Menschen. Unsere Gesellschaft ist eine offene und damit pluralistische Gesellschaft geworden, in der wir es als selbstverständlich ansehen, daß jeder über seine Weltanschauung, über Lebenssinn und Lebenspraxis selbst zu befinden hat. Grenzen sind ihm nur dort gesetzt, wo er in den Freiheitsraum eines anderen einbricht. In solcher Lage ist es unmöglich geworden, das Gymnasium weiterhin auf ein verpflichtendes Menschenbild im herkömmlichen Sinn festzulegen. Denn Bilder dieser Art lassen den jungen Menschen ja gerade nicht selbst entscheiden, was und wie er werden soll, sondern schreiben es ihm vor, legen es im voraus fest. Und was ist da nicht schon alles festgelegt worden, nicht nur ein abendländisch-christliches oder ein Menschenbild, demgemäß der Heranwachsende sich zur allseitig gebildeten Persönlichkeit entfalten soll, sondern sehr wohl auch das Bild vom nordischen Menschen, der als Angehöriger einer Herrenrasse sich andere Menschen unterwerfen, ja sie liquidieren darf.

Und schließlich: Wie soll jemand, der auf ein Menschenbild eingeschworen ist, noch für den Wandel offen bleiben, der sich um ihn herum vollzieht? Zumal wenn sich die Verhältnisse ändern in Dimensionen wie heute, wird er den Wandel nicht in seinem Eigensein und seinen neuen Möglichkeiten gewahren, sondern – wenn überhaupt – nur mit Ablehnung und ideologiesteuerter Kritik. Dabei ist gerade der Gymnasiast, und je näher er dem Abitur kommt, um so mehr derjenige, der in

dieser Welt des Wandels schon binnen kurzem seinen Mann und seine Frau stehen muß.

Verwissenschaftlichtes Gymnasium

Auch unter dem Gesichtspunkt des Menschenbilds zeigt sich also, wie recht Heinrich Roth damit hatte, als er 1962 zu einer „realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung“ aufrief¹. Die Antwort, die seitdem seitens der Kultusverwaltungen auf diese Forderung gegeben wurde, läßt sich unter dem Stichwort „Verwissenschaftlichung des Schulwesens“ zusammenfassen. Im Blick auf die Problempunkte, die soeben zutage traten, schien dies die einzig sinnvolle Antwort zu sein. Denn leben wir in einer wissenschaftlich-technischen Welt, dann ist die angemessene Einführung in diese Welt eine Einführung in die Wissenschaft. Zugleich wird damit eine gediegenere Vorbereitung auf ein Hochschulstudium erreicht, denn an der Hochschule geht es nun einmal um Wissenschaft, heute mehr denn je.

Darüber hinaus scheint sich so auch eine Lösung der aus dem Menschenbild erwachsenden Probleme abzuzeichnen. Der bei der Verwissenschaftlichung zugrunde gelegte Wissenschaftsbegriff ist das Wissenschaftsverständnis der sogenannten empirischen Wissenschaften. Als wissenschaftlich qualifiziert gelten nur solche Aussagen, die empirisch fundiert sind und gegenüber Sinn- und Wertfragen strenge Neutralität wahren. Der Schüler hat also die volle Freiheit, sich seine religiöse und sittlich-moralische Grundeinstellung selbst zu bilden. Ja seine Entscheidung scheint um so mündiger sein zu können, als die Wissenschaft ihm ein vorurteilsfreies, objektives Bild der Fakten vermittelt, die bei der Entscheidung in Rechnung zu stellen sind, ohne daß aber damit die Entscheidung selbst vorweggenommen wird.

Verglichen mit dem übrigen Schulwesen wirkt sich die Verwissenschaftlichung im Gymnasium besonders nachdrücklich aus, dessen Oberstufe sogar zur sogenannten Studienstufe umgewandelt wurde. (Diese im Land Rheinland-Pfalz offiziell eingeführte Bezeichnung soll hier ihrer Einfachheit wegen für die gemäß der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz von 1972 „reformierte Oberstufe“ in allen Bundesländern stehen².) In der Studienstufe sind alle Fächer gleichwertig; auch die bisherigen Nebenfächer, darunter insbesondere die naturwissenschaftlichen, gelten nun als Hauptfächer. Zwischen den einzelnen Gymnasien gibt es, was die Studienstufe betrifft, prinzipiell keine Unterschiede mehr. Sieht man von Religion und Sport ab, so sind die Fächer in drei „Aufgabenfelder“³ aufgegliedert, innerhalb deren bestimmte Fächer abgewählt werden können. So fällt auch der frühere Klassenverband weg; an seine Stelle treten Kurse mit jeweils wechselnden Teilnehmern. Der Unterricht erfolgt nach Maßgabe wissenschaftlicher Methoden

und erstreckt sich nur auf solche Fragen, die im Rahmen wissenschaftlicher Kompetenz liegen.

Kritische Rückfragen

Aber so plausibel diese „Neuvermessung der Schule“⁴ auf den ersten Blick erscheinen mag, sie hat neue Probleme heraufbeschworen, die bei aller Reserve gegenüber der eingangs skizzierten Kritik dieser doch ein relatives Recht bescheinigen.

Ein erster kritischer Punkt ist das Thema Allgemeinbildung. Wie schon den Sophisten war vor allem Wilhelm von Humboldt klar, warum Allgemeinbildung unerlässlich ist. Zumal der höher Gebildete, auf den in der Gesellschaft Führungspositionen warten, braucht Umblick und Weitblick, wenn er seine künftigen Entscheidungen abgewogen und angemessen treffen soll. Weil einzelnes sich jeweils von einem Ganzen her versteht, ist eine Vertrautheit auch mit solchen Bereichen menschlicher Wirklichkeit erforderlich, die nicht zum engeren Berufsauftrag gehören. Wörtlich Eduard Spranger: „Es gibt nur einen entschiedenen Gegensatz zum gebildeten Menschen: das ist . . . der bloße Spezialist, der mit uneröffneten Augen an seiner Scholle haftet und sich ewig im Kreise seiner engen Routine dreht.“⁵

Die Studienstufe versucht dem dadurch Rechnung zu tragen, daß sie an drei verbindlichen „Aufgabenfeldern“ und innerhalb dieser an bestimmten Pflichtfächern festhält. Gleichwohl haben die verbleibenden Wahlmöglichkeiten inzwischen in besorgniserregender Weise zu einseitigen Abwahlentscheidungen geführt, vor allem im fremdsprachlichen und naturwissenschaftlichen Bereich. Klagten die Universitäten vor zehn Jahren über mangelhafte Spezialkenntnisse der Abiturienten, so haben sie nun Grund, auf Defizite in der Allgemeinbildung hinzuweisen. Nicht zuletzt auch um derer willen, die keine Hochschule besuchen und auf isolierten Fachkenntnissen kaum weiter aufbauen können, ist am Prinzip der Allgemeinbildung festzuhalten, denn diese ist ein Wert in sich und zahlt sich im Leben auf jeden Fall aus. Von daher verbietet sich auch der gelegentlich erhobene Ruf nach größerer Praxisnähe des Gymnasiums. Denn auch diese wäre nur um den Preis vereinseitigender Spezialisierung zu erreichen und müßte das Gymnasium als Gymnasium in Frage stellen. Es ist erfreulich, daß seit kurzem gegenüber solchen Tendenzen Gegensteuerungen in Gang gekommen sind⁶; offensichtlich hatte man die Fähigkeit der Studienstufenschüler, eine mündige und verantwortungsbewußte Fächerwahl zu treffen, überschätzt. Unter diesem Gesichtspunkt heißt also die Herausforderung der Zeit an das Gymnasium, der wissenschaftlich-technischen Welt in den Unterricht Einlaß zu gewähren, ohne damit die allgemeine Grundbildung zu gefährden.

Erst recht hatte man die Fähigkeit junger Menschen überschätzt, nicht nur Fächer angemessen auszuwählen, sondern darüber hinaus in ebenso mündiger Entscheidung eine tragfähige *Sinnperspektive* für ihr Leben aufzubauen. Mit der Verwissenschaftlichung der Schule sollte das ja ganz ihre Sache werden, und so, wie die Reform angesetzt war, blieb auch nichts anderes übrig. Denn aus der Wertneutralität moderner Wissenschaftlichkeit ergibt sich zwingend, daß eine Schule, der es allein um Wissenschaft geht, eine entpädagogisierte Schule ist. Zudem sind bis heute die Stimmen nicht verstummt, die im Namen antiautoritärer und emanzipatorischer Erziehung größten Wert darauf legen, daß sie es sei.

Aber wie sieht das Ergebnis aus? Laut Auskunft praktisch aller einschlägigen Untersuchungen ist die heutige Jugend in eine Sinnkrise geraten, wie es eine vergleichbare noch nie gegeben hat. Daran ist ganz gewiß nicht nur, aber ohne Zweifel auch die Schule mit der in ihr inzwischen geübten Praxis schuld. Gerade Schüler höherer Schulen sind es, die in erhöhtem Maße neurosenanfällig sind, die in die Rauschgiftszene, in pseudoreligiöse Sekten und radikale Gruppen abgleiten bis hin zu bislang nicht gekannten jugendlichen Selbstmordzahlen. Die in Frage stehenden Gruppen wirken offensichtlich nicht zuletzt deshalb so anziehend, weil man dort, mit wie bedenklicher Zielsetzung auch immer, gesagt bekommt, woran man sich zu halten hat. Hinzu kommen Erscheinungen wie abgrundtiefe Zukunftsangst, Verdrossenheit und soziale Unintegriertheit in der Schule, Absinken der Leistungen trotz reichlichem Lehrangebot und nicht zuletzt politische Uninteressiertheit vieler Jugendlicher.

Solche Erscheinungen liefern den untrüglichen Beweis dafür, daß es mit der Wissenschaftlichkeit des Unterrichts allein nicht sein Bewenden haben darf, daß nach wie vor auch wert- und sinnvermittelnde Hilfestellung erforderlich ist. Das hat das bekannte Bonner Forum „Mut zur Erziehung“ bereits 1978 auf seine Weise so ausgesprochen: „Wir wenden uns gegen den Irrtum, die Verwissenschaftlichung des Unterrichts sei die erzieherische Antwort auf die Herausforderung unserer wissenschaftlichen Zivilisation.“⁷ Die Frage ist nur, wie sich Sinn und Sinnvermittlung noch denken lassen, wenn, wie gezeigt, nicht mehr auf die Wert- und Sinngestalt eines Menschenbilds zurückgegriffen werden kann.

Personale Erziehung

Indem wir uns abschließend auch dieser Frage noch zuwenden, haben wir zunächst festzustellen, daß die Problemlage keineswegs im Sinn der einleitend referierten Kritik am heutigen Gymnasium auf ein Entweder-Oder hinausläuft: entweder ideales Menschenbild oder wertfreie, von jeglicher Erziehung entblößte Schule. Längst bevor wir in Menschenbildern denken, leuchten in unserem Bewußtsein Normen und Forderungen auf, die strikte Geltung für sich beanspru-

chen, aber zugleich so allgemein sind, daß sie – um ein Wort von Nicolai Hartmann zu gebrauchen – nicht fertige Urteile, sondern selbst Urteilen lehren⁸. Als Beispiel dafür können die in der Grundwertediskussion der letzten Jahre herausgestellten Grundwerte Freiheit, Solidarität, Gerechtigkeit dienen. Sie erheben Ansprüche, „auf deren gemeinsamer Wertschätzung das Zusammenleben der Menschen gründet“, ja „deren Anerkennung und Wirklich-Werden grundsätzlich zum Gelingen des Menschen gehören“⁹. Aber zugleich sind sie offen gegenüber jedweder Situation und gesellschaftlichen Veränderung, also auch gegenüber unserer heutigen wissenschaftlich-technischen Welt und dem darin waltenden weltanschaulichen Pluralismus. Sie gebieten nur – aber das gebieten sie für jedermann verbindlich – von Situation zu Situation neu zu prüfen und in eigener Zuständigkeit zu entscheiden, was Freiheit, Solidarität und Gerechtigkeit konkret zu bedeuten haben.

Kern dieser Sichtweise ist ein Wesenszusammenhang, der zwischen Sinn und Wert einerseits und dem personalen Sein des Menschen andererseits besteht. Als Person ist der Mensch das einzige Wesen auf dieser Welt, das der Selbsterkenntnis, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung fähig ist, das sich also, wie Johannes Baptist Lotz es formuliert, gewissermaßen erkennend und wollend selbst zu vollziehen und zu verwirklichen vermag¹⁰. Wenn es überhaupt einen Sinn menschlichen Lebens geben soll, muß er folglich – weil dies den Menschen auszeichnet – in besagtem Selbstvollzug liegen. Grundsätzlich kann das Wissen um diesen Tatbestand von den modernen Wissenschaften nie zureichend abgedeckt werden. Letztlich erschließt es sich nur in einer alle Wissenschaften transzendierenden Selbstbesinnung, d. h. auf jenem „Weg nach innen“, den schon Sokrates und Platon eingeschlagen haben. Dabei wird dann auch erfahren, daß einem so gearteten Wesen Würde, ja Heiligkeit eignet; es erweist sich als ein Wesen, das herrschaftlichem Zugriff grundsätzlich entzogen bleiben muß. Legt man das näherhin aus, so ergeben sich die eben benannten Grundwerte, denen man noch weitere wie Wahrhaftigkeit, Treue oder – in unserer pluralen Welt besonders wichtig – Toleranz hinzufügen könnte. Sie alle fordern den Menschen als Souverän seiner selbst, der dieselbe Souveränität auch seinesgleichen zugesteht. Sinnerfüllung in der heutigen Welt kann also nur heißen, unter den heute gegebenen Umständen und Bedingungen personale Werte zu verwirklichen.

Damit zeichnet sich dann auch schon ab, was es mit Sinnvermittlung bzw. Repädagogisierung der Schule auf sich hat, jener Repädagogisierung, die neben der Öffnung zur modernen wissenschaftlich-technischen Welt bei gleichzeitiger Wahrung des Prinzips der Allgemeinbildung die zweite und höchste Herausforderung der Zeit an das Gymnasium darstellt. Wissenschaftliche Instruktion kann, wie wir schon hörten, zur Abklärung von Wert- und Sinnfragen beitragen, aber davon bleibt unberührt die entscheidende Tatsache, daß zum wirklichen Ergreifen von Sinn noch eine andere, spezifisch erzieherische Entscheidungshilfe vonnöten ist.

Kann und darf diese Hilfe nun nicht mehr als Ausrichtung des Schülers auf ein wie immer geartetes ideales Menschenbild gedacht werden, sondern allein als Anleitung zum personalen Selbstvollzug, so ergibt sich bezüglich der Art und Weise der zu leistenden Erziehungshilfe dieser Grundsatz: Personalität kann sich letztlich nur an personalem Leben entzünden. Als Herausforderung an die heutige Schule heißt das dann: Durch alle wissenschaftliche Instruktion und im persönlichen Umgang auch über sie hinaus muß dem Schüler spürbar werden, daß der Lehrer zu dem, was er lehrt, Stellung bezieht, daß er das Leben in unserer „fortgeschrittenen Industriegesellschaft“ auf personale Grundwerte hin auslegt und verantwortet. Durch den Wissenschaftler hindurch muß der Lehrer als Person erfahrbar werden. Solche Erfahrung ist noch um so dringlicher, als der wissenschaftlich-technische Fortschritt bei aller aus ihm erwachsenen Bereicherung inzwischen zu einer geradezu apokalyptischen Gefährdung des Lebensraums Erde geführt hat. Da kann sich gar nicht genug Verantwortungsbewußtsein ausbreiten, ein Verantwortungsbewußtsein nach Maßgaben, die nicht sowohl aus Wissenschaft und Technik abgeleitet, als vielmehr zu ihrer Kontrolle schon auf sie anzuwenden sind.

Bekenntnis und Stellungnahme dieser Art weisen den Lehrer als Autorität aus in dem Sinn, wie heute allein noch sinnvoll von Autorität die Rede sein kann: Autorität als Mitte zwischen bloßer Wissensübermittlung einerseits und autoritärem Erziehverhalten andererseits. Von letzterem unterscheidet sie sich dadurch, daß es nicht in der Intention der geäußerten Stellungnahme liegen darf, daß diese vom Schüler einfach übernommen wird, vielmehr soll sie mehr und mehr zu Argumentation, zu Selbstdenken und eigener Stellungnahme anregen. Will man sich verdeutlichen, wie das konkret geschehen könne, so darf man an das Zueinanderverhalten von Gesprächspartnern denken oder auch an das, was Sören Kierkegaard einmal die „Dialektik von Pathos und Ironie“ genannt hat¹¹. Der Lehrer (Kierkegaard spricht vom Prediger) muß seine Auffassung mit Nachdruck, mit Pathos, vortragen, um den Schüler aufzurütteln und auf diese seine Auffassung hin in Gang zu setzen. Aber sobald daraus blinde Gefolgschaft werden könnte, gilt es das Pathos zu „ironisieren“, den Schüler gleichsam auf sich selbst zurückzuwerfen, um ihn so in die Freiheit eigenen Erwägens und Entscheidens einzusetzen.

Zieht man aus alledem die Konsequenz, so läuft das Thema „Das Gymnasium vor den Herausforderungen der Zeit“ letztlich auf das Thema „Der Lehrer vor den Herausforderungen der Zeit“ hinaus. So hilfreich sachliche und organisatorische Faktoren wie zeitgemäße äußere Ausstattung und unterrichtsfreundliche innere Verfaßtheit des Gymnasiums auch sein mögen, zutiefst und zuletzt hängt es am Lehrer, seiner wissenschaftlichen Qualifikation und seiner personalen Erschlossenheit, ob das Gymnasium den zwei großen Herausforderungen unserer Zeit gerecht wird: daß der akademische Nachwuchs die heute notwendige wissenschaftliche Bildung erfährt und zugleich auf personale Grundwerte hin erweckt wird. So mag am Ende dieses Beitrags ein Wort von Eduard Spranger stehen, das

den Erzieher allgemein im Auge hat, aber, wie deutlich geworden sein dürfte, ungeschmälert auch vom Lehrer der höheren Schule gilt: „Indem der Erzieher sich der jungen Seelen annimmt, nimmt er alles mit in Pflege, was in der Menschenwelt echten Wert hat.“ „Wer auf menschliche Seelen wirkt, der steht von vornherein unter der größten Verantwortung und unmittelbar vor dem Auge Gottes.“¹²

ANMERKUNGEN

¹ H. Roth, Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung (1962). Wiederabgedruckt in: H. Roth, Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung, hrsg. v. H. Thiersch und H. Tütken (Hannover 1967) 113–126.

² Vgl. dazu u. a. Rheinland-Pfalz, Kultusministerium: Mainzer Studienstufe. Informationen für Schüler, Eltern und Lehrer, Ausgabe 1982. ³ Ebd. 8.

⁴ Th. Wilhelm, Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften (Stuttgart 1967) 209.

⁵ E. Spranger, Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung (Heidelberg 1965) 19.

⁶ Rheinland-Pfalz, a. a. O. Vorwort des Kultusministers.

⁷ Zschr. f. Pädagogik 2 (1978) 239. ⁸ N. Hartmann, Ethik (Berlin ³1949) 3.

⁹ J. Dikow, Grundwerte in der Schule, hrsg. v. F. Pöggeler (Freiburg 1980) 13.

¹⁰ J. B. Lotz, Der Mensch im Sein. Versuche zur Geschichte und Sache der Philosophie (Freiburg 1967) 360.

¹¹ S. Kierkegaard, Philosophische Brosamen, hrsg. v. H. Diem und W. Rest (Köln 1959) 201 f.

¹² E. Spranger, Der geborene Erzieher (Heidelberg 1958) 62, 108.