

Timo Hoyer

## Ethik und Moralerziehung

Zur Grundlegung des moralpädagogischen Diskurses in der griechisch-römischen Antike

### Zusammenfassung

In der Moralphilosophie findet derzeit eine historisch reflektierte Renaissance der antiken Tugendethik statt. Auch im moralpädagogischen Diskurs wendet man sich wieder vermehrt Fragen der Tugend- und Charaktererziehung zu, aber es fehlt an historischen Studien zu dieser Thematik. Vor diesem Hintergrund befasst sich der Aufsatz mit der Grundlegung der abendländischen Moralpädagogik in der griechisch-römischen Antike. Zunächst wird die unmittelbar moralerzieherische Intention der antiken Ethik herausgestellt. Die antiken Theoretiker sind daran interessiert, konkrete Antworten auf die Frage nach dem gelingenden Leben zu geben. Dieser Sachverhalt hat sich auch auf die pädagogische Theoriebildung ausgewirkt. In einem zweiten Schritt wird die signifikant moralpädagogische Ausrichtung der antiken Erziehungsphilosophie aufgezeigt. Von Demokrit an bis zur römischen Stoa orientierten sich die unterschiedlichen pädagogischen Konzepte am Ideal des Guten und Tugendhaften.

### Summary

*Ethics and Moral Education – On the foundations of the discourse on moral education in the Greek antiquity*

A historic-reflexive Renaissance of moral ethics based on the ideas of antiquity can be observed in current moral philosophy. Questions of virtue and character are discussed in the educational discourse on morals. However, there is a lack of historical studies on this topic. In view of this discrepancy, this paper deals with the foundations of occidental moral philosophy in Greco-Roman antiquity. The first section of this paper will deal with the moral-educative intention of the ethics of this period. The theorists of the ancient world were interested in finding concrete answers to the question of a 'good life'. This was also reflected in pedagogical theory formation. In the second section, the significant moral-pedagogical orientation of the educational philosophy in antiquity will be shown. From Democritus to the Roman Stoics, this orientation concerned pedagogical concepts based on the ideal of the good and virtuous.

## 1 Einleitung: Renaissance der antiken Ethik

Die Ethik der Antike spielte in den bedeutenden moralphilosophischen Konzepten nach 1945 eine untergeordnete Rolle. Seit etwa zwei Jahrzehnten hat sich das geändert. Insbesondere angelsächsische Autorinnen und Autoren – Julia ANNAS, Philippa FOOT, Alasdair MACINTYRE, Martha NUSSBAUM und andere – haben eine konstruktive Rückbesinnung auf die vormodernen Theorieentwürfe eingeleitet. Attraktiv scheint die antike Ethik vor allem aus drei Gründen.

Der erste Punkt ist *formaler* Natur. Die ethischen Programme der Antike erheben verglichen mit den neuzeitlichen Wissenschaftsstandards „geringere Anforderungen an die systematische Konsistenz und Vollständigkeit ihrer Theorien“ (HORN 1998, S. 244). Mit der Reaktualisierung antiker Ethikmodelle könnte der, wie viele meinen, *überzogene* Wissenschaftsanspruch der modernen Ethik revidiert werden.

Die beiden wichtigsten *inhaltlichen* Ursachen für das expandierende Interesse an der antiken Ethik hat Julia ANNAS benannt. Während es die neuzeitliche Moralphilosophie in Gestalt von so genannten *Sollensethiken* in der Hauptsache auf die theoretische Begründung von Imperativen, Pflichten und Regeln abgesehen hat, hat sich das griechisch-römische Pendant dazu – man kann hier mit Hans KRÄMER (1995, Kap. II) von Formen der *Strebensethik* sprechen – vorrangig mit ‚attraktiveren‘ Zielsetzungen befasst: „‘attractive‘ notions like those of goodness and worth. Ancient ethical theories do not assume that morality is essentially demanding, the only interesting question being, how much does it demand; rather, the moral point of view is seen as one that the agent will naturally come to accept in the course of a normal unrepressed development“ (ANNAS 1993, S. 4). Von dieser optimistischen, aber keinesfalls naiven Sichtweise antiker Theoretiker geht eine neue philosophische Anziehungskraft aus. Speziell die gegenwärtige „Rearistotelisierung“ (HÖFFE 1998, S. 43) der zeitgenössischen Ethik bestätigt das.

In der akademischen Moralphilosophie hat sich überdies eine gewisse Unzufriedenheit mit den formalistischen, sprachanalytischen und prinzipiengenerierenden Ansätzen breit gemacht, die den Diskurs in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts prägten. Bei der Suche nach Alternativkonzepten erscheint das Altertum in einem besonders günstigen Licht. Das hängt zuvorderst mit dem Umstand zusammen, dass in der antiken Ethik Fragen der angemessenen Lebensführung und des guten Charakters im Mittelpunkt stehen (vgl. RIPPER/SCHABER 1998). „Ancient ethical theories are concerned with the agent’s life as a whole, and with his character. Concern with character and choice, with practical reasoning and the role of the emotions, is central rather than marginal“ (ANNAS 1993, S. 4). Gerade dieser direkte Bezug zur konkreten *Lebenspraxis*, macht die antike Ethik nicht nur für die *Moralphilosophie* unserer Tage interessant, sondern auch für die *Moralpädagogik*.

Von einer vergleichbar engagierten Rückbesinnung, wie sie im ethischen Diskurs statthat, ist jedoch auf dem analogen erziehungswissenschaftlichen Sektor wenig zu bemerken. In der zeitgenössischen historischen Bildungsforschung nimmt die Beschäftigung mit der griechisch-römischen Antike eine unverkennbare Randstellung ein. Zu den herausragenden Ausnahmen gehören die aus dem Nachlass veröffentlichten Studien von Bernhard SCHWENK (vgl. 1996) sowie die bereits etwas betagte, aber nach wie vor erkenntnisreiche Monografie Ernst LICHTENSTEINS (vgl. 1970). Das im Allgemeinen eher zurückhaltende Forschungsinteresse hängt vermutlich mit dem Umstand zusammen, dass

es sich sowohl sozialwissenschaftlich als auch begriffs- und problemgeschichtlich in vielfacher Hinsicht als sinnvoll erwiesen hat, die Ursprünge der neuzeitlichen Pädagogik im 17. und 18. Jahrhundert zu suchen. So beginnt, um ein aktuelles Beispiel anzuführen, OELKERS seine *Einführung in die Theorie der Erziehung* (2001) mit einer Darstellung ROUSSEAUS, weil sich bei diesem die Konturen einer *modernen* (hier: nachchristlichen) Erziehungskonzeption erstmalig wirkungsstark abzuzeichnen begannen. Das sollte aber nicht zu dem Fehlschluss verleiten, zwischen der neuzeitlich-modernen und der *vormodernen* Erziehungsgeschichte, der christlichen wie der vorchristlichen, bestünden keinerlei Berührungspunkte. Die Moderne, so TENORTH (1988, S. 39), bewahrt „auch in der Erziehung Traditionen der vormodernen Welt [gemeint ist hier die griechisch-römische Antike; T.H.] in neuer Gestalt auf, die es durchaus erlauben, Vorläufer neuzeitlicher Erziehungspraktiken und -ideen auch in der Vorgeschichte der Neuzeit aufzusuchen, um ihren ursprünglichen Sinn und ihre historische Gestalt zu erkennen.“ Diesen Hinweis hätte m.E. besonders die *moralpädagogische* Forschungsrichtung zu beherzigen. Aber abgesehen von VERBEKES instruktiver Studie *Moral Education in Aristotele* (1990) finden sich in der einschlägigen Literatur selten mehr als *punktueller* Verweise und Anleihen – nahezu ausschließlich SOKRATES/PLATON und ARISTOTELES betreffend (vgl. z.B. KOHLBERG 1970; HAMMEL 1976; MAIER 1985; UHL 1996; LIND 2000; MERTENS 2002). Lediglich die von SOKRATES ins Gespräch gebrachte Frage nach der *Lehrbarkeit der Tugend* erfreut sich regelmäßiger und *systematischer* Neuinterpretationen (vgl. u.a. PLEINES 1985; KEMPER 1990a, S. 16ff.; KEMPER 1990b, Kap. 4; FISCHER 1996; HOYER 2005). Berücksichtigt man indes den Sachverhalt, dass es sich bei der Moralpädagogik (im markanten Unterschied zur wissenschaftlichen Ethik) um eine Theorieströmung handelt, deren historisches Bewusstsein auffällig schwach und lückenhaft ausgebildet ist – Studien zur Ideen- und Sozialgeschichte der Moralerziehung sind äußerst rar –, dann gewinnt diese anhaltende Auseinandersetzung mit der sokratischen Problemfassung der Tugendlehre, ja dann gewinnen selbst die übrigen, sporadischen Rekurse auf die Antike unversehens an Gewicht. Sie begünstigen die Mutmaßung, dass die bis heute fruchtbaren Wurzeln der Moralpädagogik im Altertum zu finden sind.

Die nachfolgenden Ausführungen werden diese Vermutung erhärten. Was für die abendländische Pädagogik im Allgemeinen zutrifft (vgl. LICHTENSTEIN 1970), das gilt ebenso für den speziellen Bereich der Moralpädagogik: Ihr Ursprung liegt im griechisch-römischen Denken. Hier beginnt die theoretische Auseinandersetzung mit Problemen der sittlichen Erziehung, der moralischen Bildung.<sup>1</sup> Die fraglichen Ansätze sind in der Antike aufs Engste mit der Philosophie im Ganzen und speziell mit den *ethischen* Überlegungen verwoben. Die folgende Darstellung wird sich deshalb von den Anfängen der abendländischen Ethik aus zum systematischen Ort der Pädagogik vorarbeiten, um den Nachweis zu erbringen, dass das griechisch-römische Denken, das philosophische wie das bildungstheoretische, im Kern von einer *moralpädagogischen* Intention angetrieben wurde.

## 2 Philosophische Ethik und moralerzieherische Philosophie

Die philosophische Ethik ist auf drei unterschiedliche Anfänge datierbar. Allesamt liegen sie in der griechischen Antike, und jedesmal kann einer bestimmten Persönlichkeit der Ruhm der Urheberschaft zugesprochen werden: als Erstes DEMOKRIT. Wilhelm NESTLE

(1956, S. 58) hat ihn den „Begründer der philosophischen Ethik“ genannt, weil bei DEMOKRIT erstmalig die ethische Reflexion in Gestalt der Theorie und nicht in Form der Poesie oder bloßer Spruchweisheiten aufgetreten sei. Nun gibt es zwar bereits bei HERAKLIT vereinzelte Aussagen, die das Kriterium der theoretischen, argumentativen ethischen Reflexion erfüllen, aber erst bei DEMOKRIT lässt sich anhand der überlieferten Bruchstücke ein *systematischer* Zugriff auf ethische Problematiken erahnen (vgl. RAPP 1997, S. 236). Gleichermäßen ausschlaggebend für seine ethische wie für seine pädagogische Theorie ist DEMOKRITS verschiedentlich aufscheinende Ansicht, eine gute Lebensführung sei zwingend an die Bedingung einer *rationalen Selbststeuerung* geknüpft. Heteronome oder affektive Handlungsimpulse werden für untauglich erklärt. Eine für unser Verständnis eminent moralische Kategorie, die Pflicht, bekommt den uneingeschränkten Vorzug vor dem Motiv der Furcht: „Nicht aus Furcht [*dia phobon*], sondern aus Pflicht [*dia to deon*] soll man sich von fehlerhaften Handlungen fernhalten“ (DK68 B41). Hier ist nicht blinder Gehorsam oder mechanische Pflichterfüllung gemeint, sondern ein pflichtgemäßes Verhalten, das auf Einsicht (*synesis*) und Wissen (*episteme*), also auf Überzeugung beruht (vgl. DK68 B181). Diese Verlagerung der Verhaltensregulierung in den Verantwortungsbereich des Individuums korrespondiert mit einer Aufwertung *psychischer* Kontrollmechanismen. In dem Maße wie DEMOKRIT die *externen* Moralinstrumentarien (Gesetze, Sanktionen, Überwachung) zurückweist, gewinnen die persönlichkeits*internen* Instanzen an Gewicht (vgl. CAIRNS 1993, S. 363ff.). Die Scham (*aidos*) beispielsweise scheint ihm eine besonders zuverlässige Gefühlsregung, um die Einzelnen zur Einhaltung moralischer Standards anzuhalten (vgl. DK68 B84; B244; B264). DEMOKRITS Auffassung der Scham unterscheidet sich dabei von der herkömmlichen Betrachtungsweise in einer wesentlichen Hinsicht.<sup>2</sup> Ihm zufolge schämt man sich nicht nur vor anderen, sondern in erster Linie *vor sich selbst*. Der Vorteil von solch einer internalisierten Kontrollinstanz gegenüber den äußerlichen liegt auf der Hand. Das Individuum kann „der *inneren Sanktion*“, wie TUGENDHAT (1993, S. 60) die moralische Funktion der Scham einmal bezeichnet hat, unter keinen Umständen entweichen. In der Neuzeit wurde diese Sanktionsaufgabe vornehmlich dem Gewissen zugesprochen. Dass bei DEMOKRIT eine Ahnung von dieser im Inneren des Menschen befindlichen Überwachungsinstanz auftaucht, ist nicht nur seinem Verständnis der Scham anzumerken. Im Fragment B297 spricht er von Personen, die, wie Hermann DIELS übersetzt, im Bewusstsein – wörtlich müsste es heißen: als Mitwisser (*syneidesei*) – ihrer schlechten Handlungsweisen lebten. Wilhelm NESTLE fühlte sich sogar berechtigt, die fragliche Passage mit „ein schlechtes Gewissen“ (Die Vorsokratiker 1956, S. 158) zu übersetzen. Auch wenn an dieser Stelle der Gewissensbegriff durch den originalen Wortlaut nicht voll gedeckt scheint, so finden sich bei DEMOKRIT insgesamt doch starke Indizien für die Ankündigung eines *autonomen* Moralbegriffs, der sich, wie weiter unten ausgeführt werden wird, auch auf den pädagogischen Gegenstandsbereich auswirkt.

DEMOKRITS ethischer Ansatz erhielt zur damaligen Zeit wahrscheinlich keine besonders große Resonanz; explizite Verweise darauf sind zumindest rar. Sein Zeitgenosse SOKRATES hatte in dieser Hinsicht mehr Erfolg. Die hellenistische Geschichtsschreibung feiert ihn als jenen Denker, der der kosmologischen Naturphilosophie abgeschworen und die „Wendung zur Ethik“ (DIOGENES LAERTIUS *Vit. phil.* I,18) vollzogen habe. Diese Einschätzung ist insofern berechtigt, als „durch Sokrates die Frage nach dem Guten zu der Frage der Philosophie wird“ (WOLF 1996, S. 17). CICEROS (*Tusc. Disp.* V,10) berühmter Ausspruch, SOKRATES habe gleichsam im Alleingang „die Philosophie vom Himmel herunter gerufen, sie in den Städten angesiedelt, sie sogar in die Häuser hinein-

geführt, und sie gezwungen, nach dem Leben, den Sitten und dem Guten und Schlechten zu forschen“; überschätzt jedoch die Singularität des Mannes. Es gab zur gleichen Zeit nicht nur DEMOKRIT, es gab auch die professionell auftretenden *Sophisten*, die ihre Lehren vergleichbar lebensnah gestalteten wie SOKRATES. *Gemeinsam* haben sie dazu beigetragen, dass aus der Philosophie für einen kurzen, aber sozialhistorisch bedeutsamen Moment eine kommunikative Veranstaltung allgemeiner Bildung wurde. Die Sophisten und SOKRATES waren reflektierte Praktiker, denen wenig an der Ausarbeitung eines ethischen Systems, aber umso mehr an der Vermittlung von Wissen (Sophisten) bzw. am Auslösen von Lernprozessen (SOKRATES) lag. In beiden Fällen waren ambitionierte *moralische* Zielsetzungen im Spiel. Die Sittenlehre der Sophistik und die Strategie von SOKRATES verfolgten auf unterschiedlichen Wegen eine gleichlautende Absicht: die Hinführung der Gesprächsteilnehmer zum tugendgemäßen Leben. Vorausgesetzt wurde, dass die Psyche des Menschen für äußere Einwirkungen empfänglich, also bildbar sei. „In ihren erzieherischen Bemühungen ging es den Sophisten jedoch, soweit die Überlieferung dies erkennen läßt, um gewissermaßen nach außen gerichtete Fähigkeiten des Menschen, etwa die des Gerichtsredners, und in eins damit um soziale Geltung einschließlich des Nachruhms“ (SCHWENK 1996, S. 68). Bei SOKRATES hingegen überwiegt, wie SCHWENK sich ausdrückt, ein gleichsam *seelsorgerischer* Aspekt. Wir haben die besagte Wendung zur Ethik und zur praktischen Pädagogik somit zugleich als eine Fortführung der sich bei DEMOKRIT abzeichnenden – mit einem Wort FOUCAULTS (1989, S. 69) – „Selbstzuwendung“ oder genauer noch als eine voranschreitende ‚Wendung nach innen‘ anzusehen: „Das sokratische Erlebnis der Seele als der Quelle der höchsten menschlichen Werte gab dem Dasein die Wendung nach innen, die für die ganze spätere Antike charakteristisch ist. Tugend und Glück wurden damit in das Innere des Menschen verlegt“ (JAEGER 1944, S. 94).

Diese diskursgeschichtlich analysierbaren Veränderungen fallen nicht zufällig in die Entstehungs- und Konstitutionsphase der attischen *polis*. Der Wandel von der archaischen Gesellschaftsordnung zu einem demokratischer Gemeinwesen vollzog sich im 5. Jahrhundert besonders nachdrücklich in Athen. Die alte, von strikter autokratischer Adels-herrschaft geprägte Lebens- und Staatsform sah sich sukzessive zurückgedrängt. Es bildete sich stattdessen eine Ständegesellschaft heraus, in der zwischen freien, rechtsfähigen Bürgern, Fremden ohne Bürgerrechte und Sklaven unterschieden wurde. Für die politisch, wirtschaftlich wie kulturell maßgebliche Bürgerschicht gewannen die demokratischen Prämissen der *Freiheit* und *Gleichheit* an praxisleitender Bedeutung – „beide bemüht man sich im öffentlichen und privaten Leben soweit wie möglich zu verwirklichen“ (GSCHNITZER 1981, S. 103). Aber für die Gestaltung der sozialen Verhältnisse reichten die zwei Grundprinzipien nicht aus; es waren noch weitere, differenziertere Kriterien vonnöten. Auf den überlieferten Erfahrungsschatz konnte und wollte man sich nicht mehr blindlings berufen, er stammte aus einer überwunden geglaubten Epoche. Die aus der Herrschaft aristokratischer Bevormundung befreiten Bürger mussten folglich aus eigener Kraft versuchen, gültige Handlungsmaßstäbe zu gewinnen. Die Philosophen bildeten in dieser Hinsicht die geistige Vorhut. Gewiss lässt sich nachweisen, dass die sich herauskristallisierende bürgerliche Ethik inhaltlich in vielen Punkten einen „aristokratischen Charakter“ (ebd., S. 129) beibehält. Aber entscheidender ist, dass sie einer neuen Sichtweise zum Durchbruch verhilft. Auf der Suche nach moralischer Gewissheit, nach den Bedingungen von Glück und Tugend, wendeten Philosophen wie DEMOKRIT und SOKRATES ihren Blick vorübergehend ab von den vermeintlich objektiven Gütern und

Werten, um ihre Untersuchungen beim Nächstliegenden zu beginnen: beim Subjekt und seiner inneren, psychischen Verfassung.

Freilich: Je subjektiver man die Moral auffasste und je mehr die traditionellen Sitten an selbstverständlicher Geltung einbüßten, desto stärker wuchs auch das Bedürfnis nach einer allgemein zustimmungswürdigen Theorie, in der Grundregeln des menschlichen Verhaltens und Zusammenlebens dargelegt und Wege zur Sittlichkeit aufgezeigt wurden. Diesem mentalitätsgeschichtlichen Nährboden verdankt die Ethik ihre dritte Geburtsstunde. Es entsteht eine philosophische Disziplin systematischen Charakters. PLATON geht mit großen Schritten in diese Richtung voran, aber der prominenteste Kandidat für die Grundsteinlegung der Ethik heißt ARISTOTELES. Er vollzieht die klassisch gewordene Differenzierung zwischen der theoretischen Philosophie auf der einen Seite und der praktischen auf der anderen; Letztere erneut unterteilend in Ethik und Politik. „Die *Ethik* zeigt uns, welche Lebensform und welcher Lebensstil zum Glück notwendig ist, die *Politik* dagegen führt vor, welche bestimmte Verfassung, welche Institutionen notwendig sind, um diese Lebensform zu ermöglichen und zu bewahren“ (MACINTYRE 1984, S. 59). Die praktische Philosophie deckt auch den pädagogischen Bereich ab. Erziehung und Bildung übersetzen gewissermaßen die Theorie in die Wirklichkeit, es sind soziale Vollzugsmedien, die der rationalen Anleitung bedürfen. Beide, die praktische Philosophie und die pädagogische Praxis, orientieren sich bei ARISTOTELES (*Eth. Nic.* 1177a, 12ff.) an einer gemeinsamen Leitvorstellung: Die „vollendete Glückseligkeit“ (*eudaimonia*) des Menschen ist abhängig von der Ausübung der „vorzüglichsten Tugend“ (*arete*), worunter ARISTOTELES, wie die Mehrzahl der antiken Autoren, eine der Vernunft (*logos, nous*) und Theorie (*theoria*) zugewandte Lebensführung versteht.

Keine der ARISTOTELES nachfolgenden Philosophenschulen konnte oder wollte mit dessen ethischem System ernsthaft konkurrieren. Sein analytischer Aufwand blieb bis zum Ausgang der Antike unübertroffen (vgl. WUNDT 1985). Bei den Epikureern, bei CICERO und den Autoren der römischen Stoa ist zu beobachten, wie der systematische Anspruch an die Ethik deutlich zurückgeschraubt wurde. Diese allmähliche Verflachung des Reflexionsniveaus ist allerdings nicht als eine schlichte Regressionserscheinung zu werten. Die römischen Autoren treiben eine diskurslogische Eigenart auf den Gipfel, die für das antike Theoretisieren seit SOKRATES und den Sophisten kennzeichnend ist; Christoph HORN nennt sie, unter Berufung auf Studien von HADOT (vgl. 1991), die „moralpädagogisch(e)“ (HORN 1998, S. 16) Stoßrichtung der Philosophie und meint damit ihre *moralerzieherische* Pragmatik. Oberstes Anliegen der unterschiedlichsten Philosophen war es, „einstellungsändernd und handlungsanleitend zu wirken“ (ebd., S. 17). Die theoretischen Ausführungen waren der Intention nach weniger als Beiträge eines Wissenschaftsdiskurses gedacht, sie erfüllten vielmehr eine *lebenspraktische* Funktion: Dem Einzelnen sollte geholfen werden, sich verständig im Leben zu orientieren. Als das probateste Mittel zu diesem Zweck betrachtete man die Philosophie. Philosophie ist in diesem Verständnis keine Angelegenheit für Experten, sondern eine Lebensnotwendigkeit. FOUCAULT (1989, S. 66), der diesen Aspekt, ebenfalls im Anschluss an HADOT, eingehend unter den Stichworten der aufkommenden „Kultur seiner selbst“ bzw. der „Sorge um sich“ rekonstruiert hat, bemerkt dazu: „[D]aß die Philosophen dazu raten, sich um einen selber zu kümmern, heißt nicht, daß solcher Eifer denen vorbehalten wäre, die ein Philosophenleben wählen, oder sich auf die Zeit beschränkte, die man in ihrer Nähe verbringt. Es ist ein Prinzip, das für alle gilt, für alle Zeit und für das ganze Leben.“ Von dem Kyniker DIOGENES ist eine hierzu passende Anekdote überliefert, in der die ethische

Bedeutsamkeit und die Handlungsdimension des Philosophierens auf den Punkt gebracht werden: „Einem, der sagte, ‚ich taue nicht zur Philosophie‘, entgegnete er [DIOGENES]: ‚Wozu lebst du, wenn dir nichts daran liegt, dein Leben schön zu gestalten‘“ (DIOGENES LAERTIUS *Vit. phil.* VI,65). Diese Äußerung belegt anschaulich die von FOUCAULT (1989, S. 62) und anderen vertretene These, wonach die Philosophie in der Antike insgesamt als „Lebenskunst“ aufgefasst wurde, d.h. als ein ethisch-ästhetisches Unterfangen, das sowohl die Fremd- als auch die Selbstbildung zum Ziel hatte (vgl. auch HORN 1998, S. 26f.). LICHTENSTEINS (1970, S. 175) Bemerkung, erst die *stoische* Philosophie sei als eine „Anweisung zur Lebenskunst“, will sagen: als „Erziehung zum sittlich gesollten Leben“ zu verstehen, greift demnach zu kurz. Richtig daran ist gleichwohl, dass in der Stoa, besonders während der römischen Epoche, die lebenspraktische Ausrichtung der Philosophie sowie deren *moralerzieherischer Zug* erheblich dominanter ausfallen, als etwa bei PLATON oder ARISTOTELES.

SENECA ist hierfür das beste Beispiel. SENECAS moralphilosophisches Hauptwerk, die *Epistulae morales*, wendet sich unmittelbar an einen der Moralorientierung bedürftigen Adressaten (LUCILIUS).<sup>3</sup> Die Form des Lehrgesprächs ermöglicht es dem Verfasser, seine vielfältigen Unterweisungen in einem mal appellativen, mal persuasiven Tonfall vorzutragen. SENECA (*Ad Luc.* 20,1) eröffnet seinem Gegenüber wiederholte Male die sittliche Reichweite der Philosophie. Der gewünschte bildende Effekt werde verfehlt, solange man sie als eine Art Gedankenspiel betreibe. Erst die bewusste Verinnerlichung der Denkergebnisse bringe den Erfolg. Deren Wert erstrecke sich, bei richtiger Anwendung, auf das gesamte Handeln und nicht nur auf den kognitiven Bereich: „Die Philosophie lehrt handeln, nicht reden; sie fordert, daß jeder nach seinen Grundsätzen lebt, daß Leben und Lehre sich decken [...]“ (*Ad Luc.* 20,2). In SENECAS Vorstellung deckt sich wahre Philosophie mit *praktischer* Philosophie. Sie befasst sich ausschließlich mit Fragen, die für die individuelle Lebensführung von Relevanz sind. Seine eigene Aufgabe begreift SENECA konsequenterweise als eine moralerzieherische. Das formale Ziel seiner Bemühungen ist die sukzessive Heranbildung einer grundsatz- und charakterstarken Persönlichkeit:

„am allergrößten aber ist die Freude über die sittliche Entwicklung eines hochbegabten Menschen, in dessen Seele man selbst die Keime gelegt hat, die man nun in schneller Entwicklung gereift sieht. Dich belege ich für mich mit Beschlag, du bist mein Werk. Als ich deine Begabung erkannte, legte ich Hand ans Werk: an Ermahnungen, immer neuen Ansporn ließ ich's nicht fehlen, duldeten kein Nachlassen, trieb dich immer weiter; auch jetzt tue ich's noch, aber nun bist du in vollem Zuge, und auch ich bekomme meine Ermahnungen“ (*Ad Luc.* 34,1f.).

SENECA benötigte für sein moralerzieherisches Anliegen kein diffiziles ethisches System. Es hätte ihm bei seiner Arbeit nur im Wege gestanden. Seine Philosophie ist wie die sokratische *situativ* angelegt. Sie passt sich dem jeweiligen Empfänger an und versucht spontan, aber planmäßig auf dessen Bedürfnisse und Anfragen zu reagieren. An die Stelle eines ausgearbeiteten Theoriekonstruktes treten ethische Abhandlungen, die es auf sittliche Stimulanz und nachhaltigen Effekt abgesehen haben: „[E]s bedarf nicht vieler, aber wirksamer Worte. Streut sie aus wie Samen!“ (*Ad Luc.* 38,1f.). Das beherzigten auf ihre Weise auch EPIKTET (vgl. HERSHBELL 1996) und, primär in selbsterzieherischer Absicht, MARC AUREL (vgl. HADOT 1996). Ganz auf Wirkung und Einprägsamkeit ihrer Lehren bedacht, verengte sich die Philosophie auf das Maß von Aphorismen, ethischen Grundsätzen und Lebensregeln. Der pädagogische Impetus obsiegte über den philosophischen Anspruch. „Der erste und wichtigste Teil der Philosophie ist ihre Anwendung im Leben“,

beteuert EPIKTET (*Ench.* 51) und verweist damit den Komplex von Beweisführung und Begriffsanalyse auf die hinteren Plätze.

Ein derart pragmatisches Philosophieverständnis wirkt aus heutiger Sicht befremdlich und anziehend zugleich. Ihm haftet der Odem des Unwissenschaftlichen an, dem die neuzeitliche Philosophie spätestens seit der Aufklärung nach Kräften zu entrinnen sucht. Welche Anmaßung steckt zudem in der Intention, mit mehr oder weniger begründeten Ratschlägen die Lebensweise der Menschen richtungsgebend zu beeinflussen? Der zeitgenössischen Philosophie liegt denn auch nichts ferner als solch ein moralpädagogischer Pragmatismus. Die nachmetaphysische Philosophie traue sich, so HABERMAS (2001, S. 11), „verbindliche Antworten auf Fragen der persönlichen oder gar der kollektiven Lebensführung nicht mehr zu.“ Man könnte das als angemessene Zurückhaltung angesichts der Pluralität von Lebensentwürfen deuten und billigen. Aber das hieße sich abfinden mit einer Situation, die Ursula WOLF (1996, S. 12f.) mit Recht als „Rückzug der Philosophie“ von einem „ihr angestammten Thema“ kritisiert hat. Ohne Antworten auf die an sich elementare „Frage nach dem guten oder sinnvollen Leben“ würde der ethische Diskurs verarmen – es ist eine Frage, die von SOKRATES erstmalig aufgeworfen wurde und die von da an den Kristallisationspunkt antiker Ethik bildete. „In ancient ethics the fundamental question is, How ought I to live? or, What should my life be like?“ (ANNAS 1993, S. 27). Dieser Gegenstandsbereich gehört aber nicht allein zum angestammten Feld der philosophischen Ethik, er ist besonders zwingend auch in der Moralpädagogik beheimatet. Diese nämlich kann es sich noch weniger als ihre philosophische Nachbardisziplin leisten, dass ihr der Mut abhanden kommt, Vorstellungen vom guten, sinnvollen Leben zu unterbreiten. Ohne eine explizierte Idee davon, auf welches Ziel die Erziehung zusteuern soll, lässt sich keine moralpädagogische Theorie begründen. Die Schlüsselfrage *Wie erzieht man gute Kinder?* (vgl. LICKONA 1989), ist ohne einen Begriff vom *Guten* nicht zu beantworten. Die antiken Philosophen waren sich dieses Sachverhalts vollauf bewusst. Für sie war die Bestimmung oberster Sinn- und Handlungsmaßstäbe ein selbstverständlicher Bestandteil ihrer moralerzieherischen Pragmatik:

„Denn was im Leben ist noch so sehr der Untersuchung wert als außer den einzelnen Lehren der Philosophie überhaupt namentlich das, was in diesen Büchern untersucht wird: was das Ziel, was das Höchste, was das Letzte sei, worauf alle Entschlüsse, gut zu leben und recht zu handeln, bezogen werden müssen, woran die Natur sich halte als an das Höchste dessen, was wir erstreben müssen, was sie fliehe als das Äußerste der Übel?“ (CICERO *De fin.* I,11).

### 3 Pädagogik und Moralpädagogik

Bisher war vom moralerzieherischen *Impetus* der antiken Philosophie die Rede. Jetzt möchte ich mich den *Theorien* der Erziehung zuwenden und deren eminent moralpädagogische Akzentsetzung freilegen.

#### 3.1 Die Anfänge – Demokrit

Die Anfänge der pädagogischen Theoriebildung sind nicht einfach zu bestimmen; es gibt Analogien zur Entstehung der Ethik, aber die Entwicklungslinien verlaufen nicht de-

ckungsgleich. Werner JAEGER (1934, S. 107) zufolge, standen im Altertum gewisse Verse HESIODS im Ansehen, „die erste Grundlegung einer ethischen Lehre und Erziehung“ vorgenommen zu haben. Gemeint sind kurze Zeilen aus *Werke und Tage* (HESIOD *Erga* 293–297), die im pädagogischen Kontext z.B. von ARISTOTELES (*Nic. Eth.* 1095b,10) aufgegriffen worden sind; eine *Erziehungslehre* oder gar eine ausgearbeitete *Erziehungstheorie* lässt sich ihnen jedoch schwerlich entnehmen. Gleiches gilt für die diversen Aussprüche und Einzelaussagen aus Lehrgedichten, Dramen und philosophischen Fragmenten bis zum 6. vorchristlichen Jahrhundert. Erst das 5. Jahrhundert vor unserer Zeitrechnung bringt die Wende. Die sozialen und mentalen Veränderungen dieser Epoche, die bereits dem ethischen Philosophieren entscheidende Impulse versetzt haben, treiben auch das pädagogische Reflektieren voran. Traditionelle Handlungsregeln, soziale Vorrechte und Gewohnheiten gerieten unter Begründungsdruck. „Was früher selbstverständlich war, mußte jetzt argumentativ gerechtfertigt werden“ (RAAFLAUB 1988, S. 50). Der Verweis auf die adlige Herkunft reichte nicht mehr zur Legitimation von Kompetenz und gesellschaftlichem Führungsanspruch; beides musste von nun an *erworben* werden. In dem Maße wie das Adelsprädikat an gesellschaftlicher Reputation einbüßte, gewann das Bildungsprädikat an sozialer Bedeutung. Mit dem Erwerb einer qualifizierten Bildung stiegen die beruflichen und gesellschaftlichen Aufstiegschancen und somit das soziale Prestige. Wir kennen vergleichbare Dynamiken auch aus dem 18. und 19. Jahrhundert (vgl. BOLLLENBECK 1996; HERRLITZ/HOPF/TITZE 1993). Gute Bildung und Erziehung wurden rasch zum entscheidenden Distinktionsmerkmal der Bürger, um sich ‚nach unten‘, von den bildungsfernen, bäuerlichen Schichten abzugrenzen (vgl. GSCHNITZER 1981, S. 130ff.).

Hinzu kam, dass neben der Herkunft auch die Religion an sinnstiftender Selbstverständlichkeit verlor (vgl. DOVER 1988). Der Konflikt zwischen Wissen und Glauben wurde vor dem Schiedsgericht der Vernunft ausgetragen, die als Legitimationsinstanz gestärkt aus diesem Prozess hervorging. Im Windschatten der einmal in Gang gesetzten Aufklärungsdynamik stieg und verbreitete sich das Verlangen nach verlässlichen Kenntnissen und nach individueller Geistesbildung. Parallel dazu veränderte sich im 5. Jahrhundert auch die Einstellung zu den primären Adressaten von Bildung und Erziehung: den Kindern und Jugendlichen. Bis dahin waren die Heranwachsenden vollständig involviert in der Erwachsenenwelt. „Diese Welt ist von Göttern gesetzt und wird, solange sie funktional ist, nicht in Frage gestellt. Die Problematik von Erziehungszielen und der Bildungsfähigkeit tritt nicht in das Bewußtsein der Menschen. Die Weitergabe des Kulturgutes ist so stark in das alltägliche Zusammenleben integriert, daß sie als eigenständiger Vorgang nicht erkennbar wird“ (MÜLLER 1990, S. 133). Die ‚Entdeckung des Kindes‘ geht einher mit der Entdeckung der Erziehung als einer reflektierten Praxis. Das Problematischerwerden von Kindheit und Erziehung resultiert aus dem Zusammenbruch der traditionellen Sozialstrukturen. Das Erlernen von Kulturtechniken, der Erwerb von gesellschaftlich erwünschten Verhaltensweisen und Kenntnissen ist in den komplexer werdenden Gemeinwesen nicht mehr allein über die bloße Teilnahme am familiären Alltagsleben zu gewährleisten. Es galt, neue Methoden des kulturellen Transfers zu entwickeln und zu institutionalisieren. „Das alles aber muß besonders zum *Nachdenken über die Erziehung* führen, und so wird in dieser gegen 400 v. Chr. beginnenden Krisenzeit der Polisordnung zum *erstenmal die Erziehung zum großen Problem* (Sophisten – SOKRATES – PLATON – ARISTOTELES)“ (REBLE 1989, S. 28).

Den hier in der Klammer Angeführten wird üblicherweise das Verdienst zugesprochen, die abendländische Erziehungstheorie begründet zu haben. Der Kreis der Urheber ist je-

doch nicht vollständig, eine herausragende, wenngleich häufig übergangene Persönlichkeit ist unbedingt zu ergänzen: DEMOKRIT. „Wenigen großen Männern des Altertums mag die Geschichte so übel mitgespielt haben als *Demokrit*. In dem großen Zerrbild unwissenschaftlicher Überlieferung erscheint von ihm schließlich fast nichts als der Name des ‚lachenden Philosophen‘, während Gestalten von ungleich geringerer Bedeutung sich in voller Breite ausdehnen“ (LANGE 1974, S. 12). Diese Beschwerde muss sich auch die pädagogische Historiografie gefallen lassen. Nun ist zwar unter DEMOKRITS Schriften kein ausschließlich pädagogisches Werk nachweisbar (vgl. DIOGENES LAERTIUS *Vit. phil.* IX,46ff.), aber das hat nicht viel zu bedeuten: auch keiner der von REBLE Zitierten kann eine solche Schrift vorweisen. Die erhaltenen Bruchstücke DEMOKRITS bezeugen allerdings ein außerordentlich großes Interesse am erziehungstheoretischen Problemkreis. Wilhelm NESTLE hat die betreffenden Fragmente auf einen knappen Nenner gebracht. Das oberste Ziel der Erziehung bestünde für DEMOKRIT in der „Umgestaltung der gegebenen zu einer höheren sittlichen Natur“ (NESTLE 1956, S. 60). Träfe diese Interpretation zu, dann hätte DEMOKRIT eine Erziehungsmaxime eingeführt, der man in der abendländischen Pädagogikgeschichte auf Schritt und Tritt begegnen kann (vgl. HAMMEL 1976). Und tatsächlich gibt es stichhaltige Belege für eine derartige Auslegung. Im Fragment DK68 B33 beschreibt DEMOKRIT die Erziehung als einen naturalanalogen Vorgang, einen Herstellungsprozess, in dessen Verlauf die physische Primärgestalt eine entscheidende Umbildung erfährt: „Die Natur [*physis*] und die Erziehung [*didache*] sind etwas Ähnliches. Denn die Erziehung formt zwar den Menschen um, aber durch diese Umformung schafft sie Natur [*physiopoie*].“ Diese Beschreibung des Erziehungsvorgangs enthält noch keine Aussage über Absicht und Ziel der Einflussnahme. Hier führt ein anderes Fragment weiter. DEMOKRIT wägt darin alternative Vorgehensweisen ab, die eine identische Intention verfolgen: die Beförderung der Tugend (*arete*). Zielführender als autoritär-heteronome Maßnahmen scheinen ihm Methoden, die auf die Einsicht (*episteme*) der Edukanden aufbauen und deren Eigenaktivität anspornen:

„Als stärkerer Mahner zur Tugend wird sich erweisen, wer Aufmunterung und überzeugendes Wort, als der, welcher Gesetz und Zwang anwendet. Denn im Geheimen wird wahrscheinlich fehlen, wer sich am Unrechten nur vom Gesetz gehindert sieht; wer dagegen durch Überzeugung zur Pflicht geführt ist, wird wahrscheinlich weder im Geheimen noch öffentlich einen Fehltritt tun. Darum: wer mit Verständnis und Erkenntnis recht handelt, wird zugleich mannhaft und geradsinnig“ (DK68 B181).

DEMOKRITS Auffassung markiert einen enormen moralpädagogischen Entwicklungsschritt. Dem damals gängigen Verständnis nach, hatte die Erziehung vor allem für *Regelkonformität* zu sorgen. Strikte Gehorsamsbefolgung galt gemeinhin als eine unverzichtbare Qualität. „Weil die früheren Menschen das erkannten, gewöhnten sie die Kinder vom ersten Anfang an *den Ersten* zu gehorchen und das Anbefohlene zu tun [...]“ (DK87 B61). Das berichtet der Sophist ANTIPHON, und es scheint so, als habe er nichts gegen diese eingespielte Praktik einzuwenden. DEMOKRIT hingegen weiß um die Schwächen einer Erziehung, die sich auf *äußerliche* Verhaltenslenkung kapriziert. Derart Erzogene handeln bestenfalls gesetzes- und sittenkonform, in moderner Terminologie: legal. Aber sie handeln nicht aus eigenem Antrieb und ohne innere Überzeugung, also, kantianisch gesprochen, ohne Moralität. Sittliche Erziehung, die es auf eine autonome Verhaltenssteuerung abgesehen hat, muss ihre Gebote und Normen zustimmungsfähig gestalten. Die zu Erziehenden sind von deren Gültigkeit zu *überzeugen*. Mit dieser Prämisse bekommt die Moralerziehung unweigerlich einen kognitivistischen Einschlag. Dieser wird bei

DEMOKRIT zusätzlich durch die an SOKRATES erinnernde Annahme verstärkt, moralisch verwerfliche Handlungen seien die Folge eines beschränkten geistigen Horizontes: „Der Verfehlungen Ursache ist die Unkenntnis des Besseren“ (DK68 B83). Aber auch für den Aspekt der *Handlungsmotivation* hatte DEMOKRIT einen Sinn. Ein scharfer Verweis ergeht an jene, die ihren Worten keine entsprechenden Taten folgen lassen (DK68 B82). Mit der Aufklärung des Verstandes und lehrreichen Unterweisungen ist es deshalb nicht getan. Von exzeptionellem moralerzieherischen Wert – darauf wird in der Pädagogik bis heute immer wieder hingewiesen (vgl. UHL 1996, S. 143ff.) – sind in dieser Hinsicht *vorbildliche* Verhaltensmuster. Auch das wusste bereits DEMOKRIT: „Des Vaters Selbstbeherrschung ist für die Kinder die größte Vermahnung“ (DK68 B208).

### 3.2 Die Sophisten und Sokrates

Dass trotz dieser eindeutigen Aussagen nicht DEMOKRIT, sondern die *Sophisten* im Ruf stehen, die abendländische Pädagogik begründet zu haben (vgl. JAEGER 1934, S. 378ff.), ist in der Hauptsache ihrer bahnbrechenden *praktischen* Arbeit geschuldet. Ihre gering überlieferten *theoretischen* Äußerungen sind vielfach durch eine bewusst diskreditierende Überlieferungsstrategie verzeichnet worden. Die zuverlässigen Quellen lassen gemeinsame Grundauffassungen, aber auch diverse inhaltliche Differenzen erkennen (vgl. CASSIN 1996). Als erziehungstheoretisch relevant werden sie nur selten eingestuft. Was die Sophisten als solche auszeichnete, war ihr pädagogisches *Berufsethos*. Ihr Tätigkeitsfeld war auf die Bildung der Einzelpersonlichkeit ausgerichtet: „Ein gebildeter Mensch weiß etwas über jeden Gegenstand zu sagen, Gesichtspunkte daran aufzufinden. Diese Bildung hat Griechenland den Sophisten zu verdanken. Sie lehrten die Menschen, Gedanken zu haben über das, was ihnen geltend sein sollte“ (HEGEL 1996, S. 411). Als freiberufliche ‚Weisheitslehrer‘ waren sie weder staatlichen Erziehungsrichtlinien unterstellt noch gesellschaftlichen Institutionen verpflichtet. Aber so sehr auch die Individualbildung durch die Sophisten an Prestige und Zulauf gewann, so falsch wäre es, würde man ihnen in Bausch und Bogen eine individualistische Erziehungsauffassung unterstellen. Namentlich PROTAGORAS hat seine Lehrtätigkeit explizit in einen gesellschaftspolitisch-ethischen Rahmen gestellt. In dem von PLATON geschilderten Dialog zwischen PROTAGORAS und SOKRATES legt der Sophist seine diesbezügliche Ansicht auseinander. Die Erhaltung des Staates, behauptet er, verlange nichts notwendiger, als die Erziehung *aller* Bürger „in der Gerechtigkeit, Besonnenheit und Frömmigkeit, – kurz, in dem was ich mit einem Worte des Mannes Tugend nenne [...]“ (PLATON *Prot.* 325A). Keinen Bereich der familiären und schulischen Bildung möchte er vom Anspruch der Tugenderziehung ausnehmen (*Prot.* 325Dff.). Sein eigenes Geschäft versteht er ausdrücklich als einen entsprechenden Beitrag (*Prot.* 328B).<sup>4</sup> Genauer betrachtet lehrt er die *euboulia* (*Prot.* 318E). Das ist ein schillernder, schwierig zu übersetzender Ausdruck (vgl. SCHIAPPA 1991, S. 184f.). Er bedeutet so viel wie *Wohlberatenheit*, und die umfasst sowohl persönliche als auch staats- und gesellschaftspolitische Angelegenheiten. „Seinen Zöglingen stellt er in Aussicht, sie für das staatliche Leben tüchtig zu machen und dafür zu präparieren, im öffentlichen Leben eine wichtige Rolle zu spielen. Seine Erziehungstätigkeit ist so daraufhin angelegt, seinen Schülern Wirkungsmöglichkeiten im politischen Leben ihrer Stadt zu eröffnen“ (MUGERAUER 1992, S. 136).<sup>5</sup>

Im pädagogischen Geschichtsbewusstsein stehen die Sophisten trotz ihrer unzweifelhaften praktischen Verdienste im Schatten von SOKRATES. Auch dessen hohes Ansehen gründet mehr im dokumentierten Auftreten als philosophischer Erzieher, denn in seinen erziehungstheoretischen Reflexionen, von denen es relativ wenige gibt. Die ethische Dimension seines Denkens ist mit seiner erziehungspraktischen Intention unlösbar verquickt. Seine Philosophie ist der Vollzug eines pädagogischen Aktes, der sich im Medium des philosophischen Dialogs ereignet. Der Unterschied zu den Sophisten ist gravierend. Diese haben wir uns als professionelle Wanderpädagogen vorzustellen, die in Begleitung von einem kleinen Tross an Weggefährten durch die Städte zogen (vgl. MARROU 1957, S. 79ff.), um „jedem, der es sich finanziell leisten konnte, eine wissenschaftliche Ausbildung und rhetorische Schulung“ anzubieten (KEMPER 1990b, S. 174f.). SOKRATES hingegen hatte es nicht auf die Vermittlung von Fachwissen, Sachkenntnissen oder die Förderung rednerischer Kompetenzen abgesehen. Fluchtpunkt seiner unentgeltlichen Unterredungen ist die Suche nach den *Bedingungen* des glücklichen und tugendhaften Lebens. Tugend (*arete*) – deren begriffliche Klärung SOKRATES allen sophistischen Versuchen, sie zu *lehren*, voranstellt (vgl. HOYER 2005) – und Glück (*eudaimonia*) bilden in SOKRATES' Vorstellung eine untrennbare Einheit. Damit wäre das Fernziel seiner pädagogischen Bemühungen umrissen. Das Nahziel aber lautet: *Selbstreflexion*. Jeder Einzelne ist angehalten, kraft seines Verstandes die eigenen Vorurteile und Prämissen einer unnachgiebigen Überprüfung zu unterziehen. „Nicht umsonst sehen PLATON und ARISTOTELES den Anfang dieser Philosophie in der Aufforderung des Delphischen Orakels zur *Selbsterkenntnis*“ (GEYER 1996, S. 37). Die hauptsächliche moralerzieherische Mission von SOKRATES, Erkenntnisprozesse anzustoßen, geschieht auf der Grundlage eines reflektierten pädagogischen Selbstverständnisses. Dieser Eindruck entsteht insbesondere, wenn man die in *Theaitetos* auftretende SOKRATES-Figur als Bezugsquelle heranzieht. Hier finden sich die berühmten Zeilen, in denen der von PLATON (*Theait.* 148Eff.) dargestellte SOKRATES seine Methode als Hebammenkunst und sein Anliegen als Geburtshilfe (*maieutik*) deklariert. Damit grenzt er sich gezielt von jenen selbst ernannten Lehrern, den Sophisten, ab, die ihre Selbstreflexionsprozesse abgeschlossen haben und zu Prozeduren der Wissensvermittlung übergegangen sind. So gesehen ist SOKRATES, wie er in der *Apologia* bekennt, „nie irgend jemandes Lehrer gewesen“ (PLATON *Apol.* 33A). Das bestätigen die von PLATON überlieferten Zeugnisse, in denen er uns als gewitzt Fragender und *expressis verbis* als *Lernender* entgegentritt: „[I]ch schäme mich nämlich nicht, zu lernen, sondern forsche und frage und weiß dem, der mir antwortet, großen Dank und habe noch niemanden jemals diesen Dank vorenthalten“ (PLATON *Hipp. min.* 372Bf.). Wir sind gewohnt, diese Haltung als Ausdruck sokratischer Ironie zu deuten (vgl. z.B. MUGERAUER 1992, S. 41ff.). Aber SOKRATES gibt sich nicht nur den *Anschein* der Lernbedürftigkeit. Er pflegt sie in der Art einer praktischen Devise, auf seinem Weg zum *guten* Leben. Die ersten Schritte in diese Richtung sind getan, wenn die eigenen Erkenntnislücken erkannt und aus festen Überzeugungen fragwürdige geworden sind.

### 3.3 Platon, Isokrates und Aristoteles

PLATON ist der erste Philosoph des Abendlandes, der seine bildungstheoretischen Erörterungen mit dem Anspruch der Systematik versah. Seine pädagogische Leitidee ist eine unverkennbar sokratische: „Platons Philosophieren geht von der grundlegenden sokrati-

schen Forderung aus, vor allem Anderen müsse der Mensch für seine Seele sorgen. Insofern läßt sich das gesamte Werk Platons als Pädagogik lesen, eine Pädagogik, der es im Bemühen um die Erfüllung dieser Forderung einzig um die Frage geht, wie der Mensch den Weg zur Tugend findet“ (SCHWENK 1996, S. 77). Diese moralpädagogische Intention prägt nicht nur seinen philosophischen Ansatz. Sie schlägt sich auch auf seine Erziehungstheorie nieder. Dass dies im Rahmen einer *politischen* Philosophie geschieht, ist beachtenswert. Für PLATON sind Fragen der Pädagogik und Ethik selbstredend Fragen von gesellschaftspolitischer Tragweite; sie beziehen sich auf das menschliche Zusammenleben in der *polis*. Im gerechten Gemeinwesen besteht zwischen der ethisch-moralischen Konstitution der Bürger und der politischen Staatsverfassung Kongruenz. Legalität und Moralität, um hier noch einmal die modernen Ausdrücke heranzuziehen, werden von PLATON weitestgehend gleichgesetzt (vgl. STEINVORTH 1989, S. 309). Die Erziehung wird für ihn zu einem Kardinalproblem, weil Gerechtigkeit und Moralität der systematischen Anleitung bedürfen. Bildungsakte, die es auf die bloße Lebenstüchtigkeit, auf Berufsqualifikation oder körperliche Tüchtigkeit abgesehen haben, werden von ihm in erziehungstheoretischer Hinsicht disqualifiziert:

„Diese Dinge, glaube ich, werden in unserer Erörterung nicht für Erziehung nach ihrem richtigen Begriffe gelten können, wohl aber eine von Kind auf begonnene Erziehung zur Sittlichkeit, welche das Streben und den herzlichen Wunsch hervorruft, ein vollkommenes Mitglied des Staats zu werden, das mit Gerechtigkeit zu befehlen und zu gehorchen weiß“ (PLATON *Nom.* 643E).

Erziehung ist staatsbürgerliche Moralerziehung und Pädagogik ist politische Moralpädagogik und nichts außerdem. Damit hat PLATON eine inhaltliche Eingrenzung vorgenommen, die für das Erziehungs- und Pädagogikverständnis des griechischen Altertums von substanzieller Bedeutung ist.

In abgeschwächter Form trifft man sie auch bei seinem Zeitgenossen ISOKRATES. Zwar setzte dieser, im Unterschied zu PLATON, seine ganze pädagogische Hoffnung auf die Ausbildung der Eloquenz (vgl. JAEGER 1947, S. 105ff.), aber er verband damit Leitvorstellungen von ethisch-politischer Dimension: „seine Beredsamkeit ist in moralischer Hinsicht nicht indifferent, sie hat im einzelnen eine staatsbürgerliche und vaterländische Tragweite“ (MARROU 1957, S. 129). Das bezieht sich auf die inhaltliche wie formale Seite des Rhetorikunterrichts. Die Ausbildung der Sprach- und Redefähigkeit wird als eine Form der geistigen Ertüchtigung begriffen, die auf die Gesamtpersönlichkeit ausstrahlt. Vom gekonnten Sprechen über ehrwürdige Gegenstände erwartete ISOKRATES eine bildende Rückwirkung auf den Charakter und die moralische Gesinnung des Einzelnen.

Der systematischen Verknüpfung von pädagogischer, ethischer und politischer Theorie wird aber nicht durch ISOKRATES, sondern erst durch ARISTOTELES ein weiterer ideengeschichtlicher Meilenstein hinzugefügt. Dessen Ausführungen zur Erziehung nehmen die Vorgaben PLATONS auf, justieren sie aber in vielen Punkten neu. Übereinstimmung besteht in der Einschätzung der Erziehung bezüglich ihrer *moralischen* Relevanz. Bildung und Erziehung sind unerlässliche Faktoren, um der sittlichen Entwicklung des Individuums voranzuhelfen. VERBEKE (1990, S. 40) hat die aristotelische Auffassung folgendermaßen skizziert: „Man is by nature a moral animal, he is the author of his own destiny, of his ethical perfection and happiness. The goal of life does not depend upon fate or chance: it is achieved by each individual, whatever the circumstances of life may be. What is essential is moral conduct.“ Bildung und Erziehung sind unerlässliche Faktoren, um der sittlichen Entwicklung des Individuums voranzuhelfen. Die *paideia*<sup>6</sup> ist von Grund auf

moralisch konnotiert. Ein ARISTOTELES zugeschriebenes Aperçu lautet: „Diejenigen Eltern, die ihren Kindern eine gute Bildung gegeben hätten, seien weit achtungswerter als die, welche sie bloß zeugten; denn die letzteren schenkten ihnen nur das Leben, die ersteren aber auch den Vorzug, tadellos zu leben“ (DIOGENES LAERTIUS *Vit. phil.* V,19). Tadellos lebt, wer sich der menschlichen Tugend befleißigt. Tugend bestimmt ARISTOTELES als eine Verhaltensgewohnheit, die sich in einer vernunftgeleiteten Handlungswahl (*prohairesis*) manifestiert. Die einsichtige, tugendhafte Person wählt zwischen den extremen Handlungsoptionen im Regelfall die mittlere Variante: „Deshalb ist die Tugend nach ihrer Substanz und ihrem Wesensbegriff Mitte; insofern sie aber das Beste ist und alles gut ausführt, ist sie Äußerstes und Ende“ (ARISTOTELES *Eth. Nic.* 1107a,4). Im Idealstaat entfällt der Unterschied zwischen allgemeinen Menschentugenden und speziellen Bürgertugenden. Ein guter Staatsbürger ist zugleich ein tugendhafter Mann und umgekehrt; im persönlichen Interesse handelt er zum Wohl der Gemeinschaft. Für alle Bürger eines Staates, ungeachtet ihrer sozialen Herkunft und Stellung, müssten deshalb die *gleichen* moralpädagogischen Prinzipien Geltung erlangen. Es werden „so ziemlich dieselbe Erziehung und dieselben Gewohnheiten sein, die den tugendhaften Mann bilden und den Mann, der das Haupt eines Freistaates oder ein König werden soll“ (ARISTOTELES *Pol.* 1288b,3).

### 3.4 Die Stoiker

„Mit PLATO und ARISTOTELES hat das philosophische und pädagogische Denken der Griechen und der Antike überhaupt seinen Höhepunkt erreicht. Die spätere Denkarbeit des Altertums beschränkte sich in der Hauptsache auf einen Weiterbau und Ausbau platonischer und aristotelischer Lehren“ (VON DEN DRIESCH/ESTERHUES 1950, S. 87). Diese Behauptung ist zur Hälfte zutreffend. Dem ersten Satz kann man, insbesondere was die Pädagogik anlangt, ohne Bedenken zustimmen. Von den Theoretikern der hellenistischen Periode sind keine Schriften überliefert, die auf einen originellen Neuanfang der Pädagogik schließen lassen (vgl. GRASBERGER 1971, S. 13). Das bedeutet aber nicht, dass die platonisch-aristotelischen Vorstellungen einhellig zum pädagogischen Kanon erklärt worden sind. Weder EPIKUR und seine Schüler noch die Vertreter der Stoa haben sich als Vollstrecker jener Lehren verstanden, auf die man sich in den Kreisen der platonischen Akademie und unter den aristotelischen Peripatetikern bezog.

In moralpädagogischer Hinsicht ist besonders die Position der *Stoiker* von Interesse. Nicht, weil sie eine zusammenhängende Theorie der sittlichen Erziehung formuliert hätten, sondern weil ihre Philosophie, ich sagte es bereits, *insgesamt* das Gepräge der Moralerziehung annahm – einer ungeheuer wirkungsstarken überdies. Die Stoa gilt als „die bedeutendste und einflussreichste Bewegung der hellenistischen Philosophie“ (FORSCHNER 1996, S. 24). Sie hat, wie Ernst HOFFMANN (1955, S. 165) schreibt, „die abendländische Menschheit erzogen und darüber hinaus die hellenisierten und romanisierten Länder des Morgenlandes. [...] Und überhaupt, wo es eine bewußte Moral bei uns gibt in wesensnotwendiger Verbindung mit geistiger Bildung, da lebt überall der stoische Typus.“

Grundlegend für das stoische Denken ist die Annahme eines kosmologischen Vernunftzusammenhangs, an dem der Mensch partizipiert. Die menschliche Ratio wird als ein Ableger jener göttlichen Weltvernunft begriffen, die verantwortlich ist für die Ordnung in den Abläufen der Natur. Der Mensch ist das einzige Lebewesen, dass dank seiner Teilhabe am *logos* zur tieferen Einsicht in das Weltgeschehen befähigt und zur Selbstregulie-

rung seines Handelns berufen ist. Die Stoiker sprechen in diesem Zusammenhang vom *logos spermatikus*, vom keimhaft im Menschen angelegten Denkvermögen, in dessen Entwicklung die Erziehung zu investieren habe. Vier miteinander verbundene Bildungsziele sind für die stoische Pädagogik charakteristisch. Allesamt sind sie moralisch konnotiert. Aus der förderungsfähigen Einsicht in den kosmologischen Strukturzusammenhang sollte – erstens – eine Haltung des vollständigen Einverständnisses mit allen innerweltlichen Geschehnissen erwachsen: stoische Gelassenheit im Vertrauen auf eine weise Vorsehung (*pronoia*) (vgl. FORSCHNER 1993, S. 50). Von der besagten kosmologischen Weltanschauung erhofften sich die Stoiker – zweitens – eine direkte Auswirkung auf die *soziale* Gesinnung der Menschen. In der Kosmopolis ist jeder jedem ein Mitbürger, gemeinnützige Anteilnahme und Solidarität eine erwartungsgemäße Konsequenz:

„Auf Grund des Bewußtseins also, daß ich ein Teil des Ganzen bin, werde ich mit allem, was sich begibt, zufrieden sein. Sofern ich aber in einem engen Verhältnis zu den verwandten Teilen stehe, werde ich nichts tun, was dem Geist der Gemeinschaft widerspricht, vielmehr werde ich auf meine Verwandten Rücksicht nehmen und all mein Streben auf das Gemeinwohl richten und vom Gegenteil abkehren“ (MARC AUREL *SB* 10, 6).

Auch das dritte Ziel der Selbst- und Fremderziehung geht von der Prämisse logisch geordneter Naturvorgänge aus. Die Stoiker dringen seit ZENON und CHRYSIPP darauf (vgl. DIOGENES LAERTIUS *Vit. phil.* VII,88), dass ein tugendhaftes, glückliches Leben in Einklang stehen müsse mit den Prinzipien der Natur (*homologoumenos te physei zen*). Aber sollte tatsächlich alles vorbildlich sein, was die Natur an Möglichkeiten darbietet? SENECA (*Ad Luc.* 118,12) hat an dieser Doktrin verständliche Zweifel geäußert: „Was gut ist, ist auch naturgemäß. Aber umgekehrt ist nicht alles Naturgemäße ohne weiteres gut.“ Aus der physischen Natur lassen sich moralische Richtlinien nur insofern entnehmen, als sie mit dem ethischen Selbstbild des Menschen korrespondieren. Und dieses Selbstbild ist geprägt vom Ideal der Affektfreiheit (*apatheia*) und dem Primat der Vernunft. Beide Faktoren bedingen einander. Die Vernunft kann ihre handlungsleitende Funktion nur ausfüllen, wenn sie unbehelligt ist von affektiven Impulsen. Andererseits sind die Affekte nicht wirkungsvoller zu kontrollieren, als durch eine unangefochtene Vernunft. Affektreduktion und Vernunftbildung sind ihrerseits die gemeinsame Voraussetzung von prinzipiengeleiteter Charakterfestigkeit – dem vierten Erziehungsziel. SENECA'S Ratschlag: „Wähl dir ein für allemal eine Richtschnur für deine Lebensführung und richte dein ganzes Leben danach aus!“ (*Ad Luc.* 20,3). EPIKTET unterstreicht in seinem *Handbuch*, dass es für eine vortreffliche Person (*kalos kai agathos*) keine Rolle spielen darf, ob sie sich in der Öffentlichkeit bewegt oder in der Einsamkeit. Die aus vernünftiger Selbstbestimmung resultierende Charakterstärke duldet solche Abwägungen nicht: „Gib deinem Handeln ein bestimmtes Gepräge und nimm eine Haltung an, die du niemals aufgibst, ob du mit dir allein bist oder mit andern Menschen“ (*Ench.*33).

Die unerschütterliche „*personale Identität*“ (FORSCHNER 1993, S. 47) war für die Stoiker die Quelle, aus der das Maximum an Glück (*eudaimonia*) und Tugend (*arete, virtus*) zu schöpfen ist.<sup>7</sup> Glück und Tugend als miteinander verknüpfte Zielvorstellungen besitzen im Weltbild der Stoiker eine herausragende Position. Es sind die einzigen von ihnen anerkannten Güter. Ihnen gegenüber stehen die Laster als „die einzigen Übel, alle übrigen Dinge waren indifferent, Adiophora“ (HOSSENFELDER 1996, S. 68). Unter die Kategorie des Indifferenten bzw. Gleichgültigen wurden Dinge subsumiert, die nach Ansicht der Stoiker „weder zur Glückseligkeit noch zur Unglückseligkeit entscheidend mitwirken“

(DIOGENES LAERTIUS *Vit. phil.* VII,104): Gesundheit, Körperkraft, Reichtum, Ruhm, Schönheit und vieles mehr. Nicht dass die Stoiker diese Elemente prinzipiell als nichtig erachteten. Ein vernünftiger, in affektfreier Besonnenheit durchgeführter Vergleich zwischen der Gesundheit beispielsweise und der Krankheit würde mit Recht die Gesundheit als vorzuziehenswert (*prohegmenon*) einstufen (vgl. HORN 1998, S. 88). Aber glücksrelevant sei die Gesundheit deshalb nicht. Auch ein Kranker könne schließlich glücklich sein – wenn er nur im Besitz der Tugend, d.h. einer unbeirrbaren, evaluativen Verstandeskraft ist (vgl. HOSSENFELDER 1996, S. 66). Tugend und Glück stehen in einem diffizilen Verweisungszusammenhang. „Für die Stoiker ist die Tugend nur erstrebenswert, sofern sie Mittel zum Glück ist“ (ebd., S. 67). Gleichzeitig ist die Tugend aber auch „Selbstzweck“ (ebd.), insofern sich in ihr das Glück erfüllt. Von hier aus wird verständlich, weshalb die Stoiker die Erziehung als eine Form der *sittlichen* Erziehung konzipiert haben: „In diesem endzielhaften Sinn ist die Tugend Selbstzweck und die sittliche Erziehung daher überragend, weil sie das dem Menschen nächste, das oberste Erziehungsziel zum Inhalt hat, dem alle anderen Ziele und Zwecke dienstbar sind“ (LICHTENSTEIN 1970, S. 177).

#### 4 Schluss: Reantikisierung der Moralpädagogik?

Ernst LICHTENSTEINS Bemerkung verliert nichts an Berechtigung, wenn man sie über die Stoa hinaus auf die gesamte Pädagogik der griechisch-römischen Antike bezieht. Von DEMOKRIT an – das haben die vorliegenden Ausführungen zu beleuchten versucht – werden Erziehung und Bildung, die *paideia*, ethisch untermauert und moralpädagogisch konzipiert. Enger gefasst sind die hier skizzierten pädagogischen Reflexionen als Anleitungen und Modelle der *Tugenderziehung* zu verstehen. Das macht sie aus heutiger Sicht besonders interessant. Parallel zum unlängst eingetretenen „revival of virtue ethics“ (CRISP/SLOTE 1997, S. 3) hat in der einflussreichen nordamerikanischen Moralpädagogik eine Renaissance der Tugend- bzw. Charaktererziehung eingesetzt (vgl. z.B. LICKONA 1993). Allmählich, so scheint es, schlägt sich diese Entwicklung auch in der deutschsprachigen Literatur nieder. Der den moralpädagogischen Diskurs seit den 1970er Jahren weitestgehende beherrschende entwicklungspsychologische Ansatz von Lawrence KOHLBERG (vgl. PORTELE 1978; LIND 2000) wird zunehmend als ein zu einseitig *kognitivistisches* Erklärungsmodell wahrgenommen. Neuere moralpädagogisch relevante Publikationen, wie die von Micha BRUMLIK und Marcus DIETENBERGER, bemühen sich denn auch ausdrücklich um eine Erweiterung der Problemwahrnehmung. Beide Autoren greifen hierfür, wenngleich unter Verzicht auf detaillierte historisch-systematische Ausführungen, auf Denkmuster der Antike zurück. Zum einen rücken sie die Frage nach den Bedingungen eines *guten und glücklichen Lebens* in den Mittelpunkt ihrer Erörterungen. Die damit einhergehende Stärkung des strebensethischen Aspekts führt sie nahtlos zu der Frage, welche *emotionalen* und *motivationalen* Fähigkeiten und Eigenschaften eine Person, neben den kognitivistischen, besitzen müsse, um ein gutes und glückliches Leben führen zu können. Zur Klärung dessen rekurrieren die Verfasser auf das dem öffentlichen Bewusstsein fremd gewordene und fachwissenschaftlich diskreditierte Konstrukt der *Tugenden*.<sup>8</sup> DIETENBERGER (vgl. 2002, S. 49ff.) diskutiert schulpädagogisch förderungsfähige Tugenden im Sinne von moralischen Handlungskompetenzen; BRUMLIK (vgl. 2002) re-

formuliert den Kanon der Kardinaltugenden mit Blick auf ihre Relevanz für eine zeitgemäße Bildung zur Demokratie (vgl. HOYER 2004).

Ob die Moralpädagogik infolge solcher Theorieansätze bewusst auf eine *Reantikisierung* ihrer Leitvorstellungen zusteuert, ist freilich unabsehbar. Mit problem- und diskursgeschichtlichen Analysen ihrer Prämissen hat sich diese Fachrichtung seit je überaus selten befasst. Damit aber fehlt diesem Diskurs eine solide Reflexionsebene, um gegenwartsrelevante und zukunfts wirksame Anchlüsse an *historische* Problemansätze vornehmen zu können.

## Anmerkungen

- 1 Wenn in diesem Kontext von Moral gesprochen wird, dann ist einem Vorbehalt zu begegnen: „It is certainly true that Greek lacks a word or concept closely corresponding to *moral*“ (ANNAS 1993, S. 121). Dennoch ist es berechtigt, von der antiken „moral philosophy“ (KAHN 1996, S. 148) zu sprechen. Versteht man unter Moral im weitesten Sinne den „normativen Grundrahmen für das Verhalten vor allem zu den Mitmenschen, aber auch zur Natur u. zu sich selbst“ (HÖFFE 2002, S. 177), so hat man keine Schwierigkeiten, analoge Vorstellungen in der antiken Literatur wiederzufinden. CICERO (*De off.* I,2,4) erhebt den dazugehörigen Fragenkomplex sogar zum obersten Gegenstand *aller* Philosophie, nur dass er anstelle von Moral und Moralität über *de officiis* (das pflichtgemäße Handeln, die Verpflichtungen) und *honestum* (die Ehrenhaftigkeit) spricht: „Denn wengleich es in der Philosophie viele drängende und nützliche Probleme gibt, die gründlich und ausführlich von den Philosophen erörtert worden sind, so haben doch, wie mir scheint, die Lehren und Ermahnungen, die über das pflichtgemäße Handeln von jenen gegeben worden sind, die weiteste Geltung. Kein Bereich des Lebens nämlich – weder in politischen noch in privaten, weder in die Öffentlichkeit noch die eigene Familie betreffende Fragen, weder wenn du, auf dich allein gestellt, etwas unternimmst noch mit einem anderen dich zusammentust – kann von Verpflichtungen frei sein: es beruht in ihrer Beachtung alle Ehrenhaftigkeit der Lebensführung, in ihrer Nichtachtung alle Schande.“
- 2 Diesen Hinweis verdanke ich Gottfried HEINEMANN, dem ich an dieser Stelle für seine außerordentlich hilfreichen Anmerkungen, Anregungen und Kommentare danken möchte. Zur Scham vgl. HEINEMANN (2001, S. 175f., 184ff.).
- 3 Zu Inhalt und Systematik dieser fiktiven Korrespondenzsammlung vgl. MAURACH (1996, S. 162ff.).
- 4 In der Übersetzung von F. SUSEMIHL beteuert PROTAGORAS an besagter Stelle (*Prot.* 328B) „allen übrigen Menschen in manchen Stücken zu geistiger und sittlicher Bildung verhelfen zu können [...]“. „Geistige und sittliche Bildung“ ist freilich eine etwas ungenaue Übertragung. PROTAGORAS spricht von *kalos kai agathos*, was mit *ansehnlich und gut* zu übersetzen wäre oder kurz mit *Vortrefflichkeit* (vgl. CANKIK/SCHNEIDER 2003, Bd. 6, Sp. 209). Was darunter genauer zu verstehen ist, machen seine vorhergehenden Ausführungen deutlich. Die Bildung zum Ansehnlichen und Guten ist aus seiner Sicht gleichbedeutend mit der Bildung zur Tugend und Gerechtigkeit.
- 5 PROTAGORAS gehört fraglos zu den einflussreichsten Sophisten seiner Zeit. Gleichwohl sind seine Ansichten nicht repräsentativ für die gesamte Berufsgruppe. Sein nicht minder populärer Zeitgenosse GORGIAS beispielsweise verstand sich gänzlich als rhetorischer Lehrer und Redner, ohne damit moralerzieherische Absichten zu verknüpfen: „Er begnügte sich an Stelle der Wahrheit mit der Wahrscheinlichkeit und machte sich nicht einmal, wie die anderen Sophisten, anheischig, die ‚Tugend‘ (*arete*) zu lehren [...]“ (NESTLE 1956, S. 78; vgl. auch PLATON *Gorg.*). Noch weiter entfernt von der Auffassung PROTAGORAS' scheint der Standpunkt von THRASYMACHOS (vgl. PLATON *Rep.* 338Cff. und DK85 B6a). Er war wie GORGIAS Vertreter einer unter den Sophisten umstrittenen Weltansicht, der zufolge ein Gemeinwesen durch das Recht des Stärkeren konstituiert wird und nicht etwa kraft verbindlicher Normen (eine explizite Gegenposition findet sich im sog. *Anonymus Iamblichi* DK89 6,1). THRASYMACHOS' Auffassung zeugt davon, wie sehr die „archaische Adelsethik“ noch in der „griechischen Bürgerethik“ sophistischer Couleur nachwirkte (vgl. GSCHNITZER 1981, S. 126ff.). Eine moral- und staatsbürgerliche Erziehung im protagoreischen Verständnis ist von Verfechtern dieses Standpunktes kaum zu erwarten.

- 6 Der Ausdruck wurde ursprünglich im technischen Sinne für Kinderaufzucht verwendet, bevor er im 5. Jahrhundert einen Bedeutungswandel durchmachte. Von nun an bezeichnete er zielgeleitete Tätigkeiten *und* erworbene Konstitutionen, die ein positives Verhältnis zu wünschenswerten menschlichen (Geistes-)Gaben und Tugenden aufweisen. Zur Bedeutungs- und Begriffsgeschichte vgl. die Bände von JAEGER (1934, 1944, 1947), MARROU (1957, S. 146f.) und SCHWENK (1996, S. 62f.); speziell zur Begriffsverwendung bei ARISTOTELES vgl. WILLMANN (1909, S. 131ff.).
- 7 Hier wäre der Ort, die stoische Oikeiosis-Lehre näher auszuführen; ich begnüge mich mit einem Hinweis auf die vortreffliche Studie von FORSCHNER (1993, S. 51): „Unter Oikeiosis versteht die Stoa einen Prozess, durch den ein Lebewesen schrittweise seiner selbst inne und dadurch mit sich selbst vertraut und einig wird. [...] Oikeiosis hat nach stoischer Lehre zwei Aspekte: einen innengerichteten und einen außengerichteten. Der Innenaspekt bezieht sich auf etwas, was geschieht oder getan wird in bezug auf das Selbst, der Außenaspekt betrifft eine Änderung in der Beziehung des Selbst zur äußeren Welt. Beides vollzieht sich in ein und demselben Prozeß.“
- 8 Der Umstand, dass der Begriff der Tugend seit ca. vier Jahrzehnten „eine fast nur noch ironische Funktion im deutschen Wortschatz“ besitzt (MÜNCH 1984, S. 17), hat ihn auch für die Erziehungswissenschaft unattraktiv gemacht. Hinzu kamen schwerwiegende Sachargumente. Allen voran KOHLBERG und seine Mitarbeiter haben in den 1970er Jahren dafür gesorgt, tugendpädagogische Ansätze in Verruf zu bringen. Ihre heftige Kritik bezog sich sowohl auf die theoretischen Unzulänglichkeiten als auch auf die praktische Wirkungslosigkeit von Moralerziehungsmodellen, die sich einen moralischen Charakter, wie es polemisch heißt, wie eine Art „bag of virtues and vices“ vorstellten (KOHLBERG 1970, S. 59). „Unsere Kritik an der Auflistung von Tugenden richtet sich gegen die Unmöglichkeit, Moralerziehung im Sinne eines faktischen Mehrheitskonsensus über gutes und schlechtes Verhalten inhaltlich zu bestimmen“ (KOHLBERG/TURIEL 1978, S. 27). Moralität, so zwei weitere Einwände gegen gängige Formen der Tugenderziehung, ließe sich nicht antrainieren und wünschenswerte Verhaltensweisen seien nicht lernbar nach dem Muster von Verkehrsregeln. Der Moralerwerb resultiere vielmehr aus einem *kognitiven* Entwicklungsprozess, der pädagogisch zu stimulieren sei. Ähnlich distanziert gegenüber Formen der Moralerziehung, in denen mit konkreten, inhaltlich festgelegten Tugendvorstellungen operiert wurde, war das von RATHS/HARMIN/SIMON (vgl. 1976) Ende der 60er-Jahre, Anfang der 1970er entwickelte *Value Clarification*-Modell. Dieser damals schnell populär gewordene Ansatz setzte sich zum Ziel, den Heranwachsenden zu einer möglichst reflektierten Klarheit über die eigenen Wertvorstellungen zu verhelfen. Die Vermittlung bestimmter Tugenden wurde als eine unerlaubte Einschränkung individueller Entfaltungsmöglichkeiten, kurz: als eine Form der moralischen Konditionierung (vgl. ROGERS 1983) zurückgewiesen.

## Literatur

### 1 Quellen der Antike und Siglen

- ARISTOTELES: Nikomachische Ethik [*Eth. Nic.*]. Auf d. Grundlage d. Übers. v. E. ROLFES hrsg. v. G. BIEN. – 4., durchges. Aufl. – Hamburg 1985.
- ARISTOTELES: Politik [*Pol.*]. Übers. v. E. ROLFES. – 4. Aufl. – Hamburg 1981.
- CICERO, M. T.: Vom Höchsten Gut und grössten Übel [*De fin.*]. Übers. v. O. BÜCHLER. – Bremen 1957.
- CICERO, M. T.: Vom pflichtgemäßen Handeln [*De off.*]. Lat.-dt., übers. u. hrsg. v. H. GUNERMANN. – Stuttgart 1999.
- CICERO, M. T.: Gespräche in Tusculum [*Tusc. Disp.*]. Übers. u. hrsg. v. O. GIGON. – 6., durchges. Aufl. – München 1992.
- DIOGENES LAERTIUS: Leben und Meinungen berühmter Philosophen [*Vit. phil.*]. Übers. v. O. APELT. – 3. Aufl. – Hamburg 1990.
- EPIKTET: Handbüchlein der Moral [*Ench.*]. In: EPIKTET: Handbüchlein der Moral und Unterredungen. Hrsg. u. übers. v. H. SCHMIDT, neubearb. v. K. METZLER. – 11. Aufl. – Stuttgart 1984, S. 21-51.
- Die Fragmente der Vorsokratiker [*DK*]. Griech.-dt., übers. v. H. DIELS. Bd. 1-3. – 6., verb. Aufl., hrsg. v. W. KRANZ. – Berlin 1952.
- HESIOD: Werke und Tage [*Erga*]. In: HESIOD: Sämtliche Werke. Übers. v. T. VON SCHEFFER. – Leipzig 1938, S. 69-128.
- MARC AUREL: Selbstbeobachtungen [*SB*]. Übers. v. W. CAPELLE. – 12. Aufl. – Stuttgart 1973.

- PLATON: Des SOKRATES Verteidigung [*Apol.*]. In: PLATON: Sämtliche Werke. Bd. 1, hrsg. v. E. LOEWENTHAL, übers. v. F. D. SCHLEIERMACHER. – 6. Aufl. – Köln 1969, S. 5-36.
- PLATON: PROTAGORAS [*Prot.*]. In: PLATON: Sämtliche Werke. Bd. 1, hrsg. v. E. LOEWENTHAL, übers. v. F. SUSEMIHL. – 6. Aufl. – Köln 1969, S. 55-128.
- PLATON: HIPPIAS der Kleinere [*Hipp. min.*]. In: PLATON: Sämtliche Werke. Bd. 1, hrsg. v. E. LOEWENTHAL, übers. v. L. GEORGII. – 6. Aufl. – Köln 1969, S. 149-170.
- PLATON: GORGIAS [*Gorg.*]. In: PLATON: Sämtliche Werke. Bd. 1, hrsg. v. E. LOEWENTHAL, übers. v. J. DEUSCHLE. – 6. Aufl. – Köln 1969, S. 301-409.
- PLATON: Der Staat [*Rep.*]. In: PLATON: Sämtliche Werke. Bd. 2, hrsg. v. E. LOEWENTHAL, übers. v. W. S. TEUFFEL (I-V) u. W. WIEGAND (VI-X). – 6. Aufl. – Köln 1969, S. 5-408.
- PLATON: Theaitetos [*Theait.*]. In: PLATON: Sämtliche Werke. Bd. 2, hrsg. v. E. LOEWENTHAL, übers. v. F. D. SCHLEIERMACHER. – 6. Aufl. – Köln 1969, S. 561-663.
- PLATON: Die Gesetze [*Nom.*]. In: PLATON: Sämtliche Werke. Bd. 3, hrsg. v. E. LOEWENTHAL, übers. v. E. EYTH. – 6. Aufl. – Köln 1969, S. 215-664.
- SENECA, L. A.: Briefe an Lucilius [*Ad Luc.*]. Gesamtausgabe III, übers. v. E. GLASER-GERNHARD. – Reinbek bei Hamburg 1965.
- Die Vorsokratiker. Dt. in Ausw. v. W. NESTLE. – 4. Aufl. – Düsseldorf 1956.

## 2 Sonstige Literatur

- ANNAS, J. (1993): *The Morality of Happiness*. – New York.
- BOLLENBECK, G.: (1996): *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. – Frankfurt/M.
- BRUMLIK, M. (2002): *Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden*. – Berlin.
- CAIRNS, D. L. (1993): *Aidōs. The Psychology and Ethics of Honour and Shame in Ancient Greek Literature*. – Oxford.
- CANCIK, H./SCHNEIDER, H. (Hrsg.) (1996-2003): *Der neue Pauly. Enzyklopädie der Antike*. – Stuttgart.
- CASSIN, B. (1996): *Die Sophistik und die großen Sophisten*. In: RICKEN, F. (Hrsg.): *Philosophen der Antike 2*. – Stuttgart, S. 160-177.
- CRISP, R./SLOTE, M. (1997): *Introduction*. In: CRISP, R./SLOTE, M. (Eds.): *Virtue Ethics*. – Oxford, pp. 1-25.
- DIETENBERGER, M. (2002): *Moral, Bildung, Motivation. Eine Theorie moralischer Handlungskompetenz und ihre schulpädagogischen Bezüge*. – Weinheim.
- DOVER, K. J. (1988): *Religiöse und moralische Haltungen der Griechen*. In: *Propyläen Geschichte der Literatur*. 1. Bd: *Die Welt der Antike*. – Frankfurt/M., S. 68-84.
- DRIESCH, J. VON DEN/ESTERHUES, J. (1950): *Geschichte der Erziehung und Bildung*, Bd. 1: *Von den Griechen bis zum Ausgang des Zeitalters der Renaissance*. – 2. Aufl. – Paderborn.
- FISCHER, W. (1996): *Ist Ethik lehrbar?* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 42. Jg., S. 17-29.
- FORSCHNER, M. (1993): *Über das Glück des Menschen*. ARISTOTELES, EPIKUR, Stoa, THOMAS VON AQUIN, KANT. – Darmstadt.
- FORSCHNER, M. (1996): *Die Ältere Stoa*. In: RICKEN, F. (Hrsg.): *Philosophen der Antike 2*. – Stuttgart, S. 24-39.
- FOUCAULT, M. (1989): *Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit 3*. – Frankfurt/M.
- GEYER, C.-F. (1996): *Philosophie der Antike. Eine Einführung*. – 4., neubearb. Aufl. – Darmstadt.
- GRASBERGER, L. (1971): *Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum*. Teil 2, Neudruck d. Ausg. Würzburg 1864-1866. – Aalen.
- GSCHNITZER, F. (1981): *Griechische Sozialgeschichte. Von der mykenischen bis zum Ausgang der klassischen Zeit*. – Wiesbaden.
- HABERMAS, J. (2001): *Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?*. – Frankfurt/M.
- HADOT, P. (1991): *Philosophie als Lebensform. Geistige Übungen in der Antike*. – Berlin.
- HADOT, P. (1996): *MARK AUREL*. In: RICKEN, F. (Hrsg.): *Philosophen der Antike 2*. – Stuttgart, S. 199-215.
- HAMMEL, W. (1976): *Aspekte sittlicher Erziehung*. – Bad Heilbrunn/Obb.
- HEINEMANN, G. (2001): *Studien zum griechischen Naturbegriff*, Teil 1. – Trier.
- HERRLITZ, H.-G./HOPE, W./TITZE, H. (1993): *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*. Eine Einführung. – Weinheim.

- HERSHBELL, J. P. (1996): EPIKTET. In: RICKEN, F. (Hrsg.): Philosophen der Antike 2. – Stuttgart, S. 184-198.
- HEGEL, G. W. F. (1996): Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie I (Werke in 20 Bänden, Bd. 18), Redaktion: E. MOLDENHAUER/K. M. MICHEL. – Frankfurt/M.
- HÖFFE, O. (1998): ARISTOTELES' universalistische Tugendethik. In: RIPPE, K. P./SCHABER, P. (Hrsg.): Tugendethik. – Stuttgart, S. 42-68.
- HÖFFE, O. (Hrsg.) (2002): Lexikon der Ethik. – 6., neubearb. Aufl. – München.
- HOFFMANN, E. (1955): Pädagogischer Humanismus. – Zürich.
- HORN, C. (1998): Antike Lebenskunst. Glück und Moral von SOKRATES zu den Neuplatonikern. – München.
- HOSSFELDER, M. (1996): Antike Glückslehren. Kynismus und Kyrenaismus, Stoa, Epikureismus und Skepsis. – Stuttgart.
- HOYER, T. (2004): Bildung im Kontext. Gesellschaftspolitische und tugendethische Dimensionen einer unverzichtbaren pädagogischen Kategorie. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau. 27 Jg., H. 48, S. 5-15.
- HOYER, T. (2005): Wie erlernt man Tugend? Die moralpädagogische Grundsatzdebatte zwischen Sokrates und den Sophisten. In: BURCKHART, H./SIKORA, J. (Hrsg.): Praktische Philosophie – Philosophische Praxis. Bd. 1 – Darmstadt, S. 21-38.
- JAEGER, W. (1934/1944/1947): Paideia. Die Formung des griechischen Menschen. 3 Bde. – Berlin.
- KAHN, C. H. (1996): PLATO and the Socratic dialogue. The philosophical use of a literary form. – Cambridge.
- KEMPER, H. (1990a): Schule und bürgerliche Gesellschaft. Zur Theorie und Geschichte der Schulreform von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Teil 1. – Weinheim.
- KEMPER, H. (1990b): Erziehung als Dialog. Anfragen an Janusz KORCZAK und PLATON-SOKRATES. – Weinheim.
- KOHLBERG, L. (1970): Education for Justice: A Modern Statement of the Platonic View. In: Moral Education. Five Lectures. – Cambridge, pp. 57-84.
- KOHLBERG, L./TURIEL, E. (1978): Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: PORTELE, G. (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. – Weinheim. S. 13-80.
- KRÄMER, H. (1995): Integrative Ethik. – Frankfurt/M.
- LANGE, F. A. (1976): Geschichte des Materialismus, Bd. 1. – Frankfurt/M.
- LICHTENSTEIN, E. (1970): Der Ursprung der Pädagogik im griechischen Denken. – Hannover.
- LICKONA, T. (1989): Wie man gute Kinder erzieht! Die moralische Entwicklung des Kindes von der Geburt bis zum Jugendalter und was Sie dazu beitragen können. – München.
- LICKONA, T. (1993): The Return of Character Education. In: Educational Leadership, Vol. 51 (3), pp. 6-11.
- LIND, G. (2000): Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung. – 2., überarb. Aufl. – Berlin.
- MACINTYRE, A. (1984): Geschichte der Ethik im Überblick. Vom Zeitalter HOMERS bis zum 20. Jahrhundert. – Königstein.
- MAIER, K. E. (1985): Grundriß moralischer Erziehung. – Bad Heilbrunn.
- MARROU, H.-I. (1957): Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum. – Freiburg.
- MAURACH, G. (1996): SENECA. In: RICKEN, F. (Hrsg.): Philosophen der Antike 2. – Stuttgart, S. 146-168.
- MERTENS, G. (2002): Normative Orientierung in der Pädagogik? Eine Bestandsaufnahme vor dem Hintergrund der praktischen Philosophie des ARISTOTELES. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 78. Jg., S. 24-37.
- MÜLLER, C. (1990): Kindheit und Jugendzeit in der griechischen Frühzeit. Eine Studie zur pädagogischen Bedeutung von Riten und Kulturen. – Gießen.
- MÜNCH, P. (1984): Einleitung. In: MÜNCH, P. (Hrsg.): Ordnung, Fleiß und Sparsamkeit. Texte und Dokumente zur Entstehung der „bürgerlichen Tugenden“. – München, S. 9-38.
- MUGERAUER, R. (1992): Sokratische Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage nach dem Proprium des platonisch-sokratischen Dialoges. – Marburg.
- NESTLE, W. (1956): Einleitung. In: Die Vorsokratiker. Dt. in Ausw. v. W. NESTLE. – 4. Aufl. – Düsseldorf.

- OELKERS, J. (2001): Einführung in die Theorie der Erziehung. – Weinheim.
- PLEINES, J.-E. (1985): Ist Tugend lehrbar? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 61. Jg., S. 197-212.
- PORTELE, G. (Hrsg.) (1978): Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. – Weinheim.
- RAAFLAUB, K. (1988): Politisches Denken und Handeln bei den Griechen. In: Propyläen Geschichte der Literatur. 1. Bd.: Die Welt der Antike. – Frankfurt/M., S. 36-67.
- RAPP, C. (1997): Vorsokratiker. – München.
- RATHS, L. E./HARMIN, M./SIMON, S. B. (1976): Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht. – München.
- REBLE, A. (1989): Geschichte der Pädagogik. – 15., neu bearb. Aufl. – Stuttgart.
- RIPPE, K. P./SCHABER, P. (Hrsg.) (1998): Tugendethik. – Stuttgart.
- ROGERS, C. R. (1983): Weg von den moralischen Konditionierungen – zurück zur Weisheit des Organismus! In: SCHREINER, G. (Hrsg.): Moralische Entwicklung und Erziehung. – Braunschweig, S. 68-84.
- SCHIAPPA, E. (1991): PROTAGORAS an Logos. A Study in Greek Philosophy and Rhetoric. – Columbia.
- SCHWENK, B. (1996): Geschichte der Bildung und Erziehung von der Antike bis zum Mittelalter. – Aus d. Nachlaß hrsg. v. P. DREWEL/A. LESCHINSKY. – Weinheim.
- STEINVORTH, U. (1985): Gerechtigkeit. In: MARTENS, E./SCHNÄDELBACH, H. (Hrsg.): Philosophie. Ein Grundkurs. – Reinbek, S. 306-347.
- TENORTH, H.-E. (1988): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. – Weinheim.
- TUGENDHAT, E. (1993): Vorlesungen über Ethik. – Frankfurt/M.
- UHL, S. (1996): Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit. – Bad Heilbrunn.
- VERBEKE, G. (1990): Moral Education in Aristotele. – Washington.
- WILLMANN, O. (1909): ARISTOTELES als Pädagog und Didaktiker. – Berlin.
- WOLF, U. (1996): Die Suche nach dem guten Leben. PLATONS Frühdialoge. – Reinbek.
- WUNDT, M. (1985): Geschichte der griechischen Ethik in 2 Bänden. Bd. 2. – 2. Neudruck d. Ausg. Leipzig 1911. – Berlin.

*Anschrift des Verfassers:* Dr. Timo Hoyer, Universität Kassel, FB 1: Erziehungswissenschaft, Humanwissenschaften, Nora-Platiel-Str. 1, 34125 Kassel, Tel.: 0561-804-3568, Fax: -3043, e-mail: thoyer@uni-kassel.de