

Jörg Ruhloff*

Bildungsphilosophie
Wahrheitsfragen und kulturgeschichtliche
Erläuterungen ihrer Anfänge¹

dedicato a Carlo Matteo Battiglia
amico filosofo, architetto, artista astronomo



Suggested citation for this article:

Ruhloff, J. (2015), «Bildungsphilosophie. Wahrheitsfragen und kulturgeschichtliche Erläuterungen ihrer Anfänge», in *Topologik – Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, n. 17: 96-145;
URL: http://www.topologik.net/J_Ruhloff_Topologik_Issue_n.17_2015.pdf

Subject Area:

Educational Studies

Zusammenfassung

Der erste Gebrauch des Wortes “philosophia” im antiken Griechenland bedeutete „in eine humane Verfassung bringen“, später „Bildung“ und „Theorie der Bildung“. Der Artikel plädiert dafür, die Darstellung von Philosophie mit ihrer kulturellen Genealogie zu kombinieren. Das wird gezeigt für die Anfänge der philosophischen Bildung und der Bildungstheorie von den so genannten Vorsokratikern bis zu Aristoteles, der am Ende der historischen Anfangsphase der Philosophie der Bildung und Erziehung steht.

Schlüsselwörter: Philosophie; paideia/Bildung; Perspektiven der Darstellung von Kultur; Athen; Sophistik; Sokrates; Elenktik; Platon, Isokrates; Aristoteles

Abstract

Philosophy of Bildung. Questions of truth and cultural comments upon the origins

The first usage of the term “philosophia” in Ancient Greece changed from “to bring up in human condition” to “Bildung” respectively “Theory of Bildung”. The article argues for combining the presentation of philosophy with its cultural genealogy. This is shown for the beginning of philosophical formation in Ancient Greece from the pre-socratic period on until the Aristotelian period, which marks the end of the first era of Philosophy of Bildung and Education.

Keywords: Philosophy; paideia/Bildung; perspectives of cultural descriptions; Athens; Sophistic movement; Socrates; elenchos; Platon; Isocrates; rhetoric; Aristotle

* Prof. em. Dr. Dr. h.c., Systematische und Historische Pädagogik – Bergische Universität Wuppertal.

¹ Der Beitrag greift gelegentlich Resultate und Formulierungen meines Enzyklopädie Artikels auf, der im Januar 2015 publiziert worden ist (Ruhloff, 2015).

Übersicht

- 1.a Warum Geschichte, warum kulturgeschichtliche Erläuterungen der Anfänge von Philosophie?
1. b Über *Verschmelzung* und *Verknüpfung* in kulturellen Praktiken und ihrer Darstellung
2. *Paideia* (Erziehung und Bildung) und *Philosophie* – zum Wortgebrauch
3. Aspekte der vorsokratischen Vernunftkritik
4. Athener Stadtkultur im 5. vorchristlichen Jahrhundert und die *Frage nach dem Verbleib des Menschen*
- 4.a Vorbemerkungen
- 4.b Theater
- 4.c Musik, Tanz, bildende Künste
- 4.d Achtung und Verehrung der Götter
- Exkurs 1* über die Geschlechterordnung
- 4.e Politisches Leben
- Exkurs 2* über Muße, Arbeit, Sklaverei und den *Schuldzusammenhang des Privilegs*
- 4.f Professionalisierung und Kommerzialisierung von Lehre durch die Sophisten
- Exkurs 3* über *Eros und Sexus* im Zusammenhang von Bildung und Erziehung
5. Fragen, Prüfen, Widerlegen: Sokratische *Elenktik*
6. Philosophie als Erziehungs- und Bildungslehre: Platon
7. Rhetorik als Bildungsphilosophie: Isokrates
8. Das Ende der Anfänge: Aristoteles
9. Fortwirken der antiken Anfänge in der Gegenwart?

1. a Warum Geschichte, warum kulturgeschichtliche Erläuterungen der Anfänge von Philosophie?

Bildungs- und Erziehungsphilosophie ist im deutschen Sprachraum seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts als ein eigener Bereich des Fragens innerhalb der pädagogischen Aufgaben und der erziehungswissenschaftlichen Forschungen herausgestellt worden. Die dahin gehörenden professionellen Diskurse sind unter diesem Titel in unserer wissenschaftlichen Fachgesellschaft als eines der formell unterschiedenen Fachgebiete institutionalisiert und organisiert worden. Der Gebrauch des Wortes *Philosophie* im Namen der modernen Differenzierung wissenschaftsförmiger Diskurse kann seltsam anmuten. Während *Philosophie* nach dem üblichen Sprachgebrauch als ein alles einschließendes, inhaltlich uneingeschränktes Nachdenken und Interesse an Wissen gilt, benennt sie im neuerdings entstandenen professionellen Sprachgebrauch eine unter vielen anderen wissenschaftlichen Spezialisierungen. Den ursprünglichen Sinn restaurieren zu wollen, wäre jedoch eine Verkennung der Eigenmächtigkeit zivilisatorischer und soziokultureller Vorgänge und der mit ihnen einher gehenden Veränderungen von Sprachspielen.

Etwas anderes ist es, geschichtlich vorgebrachte Wahrheitsansprüche mitsamt deren perspektivischen kulturellen Formungen zu ermitteln und in den Gegenwartsdiskurs einzubringen. Darum geht es im Folgenden. Es geht *nicht* darum, aus den Anfängen der Bildungs- und Erziehungsphilosophie deren heute noch berechtigte Thesen und Theoreme herauszuklauben und sie dem bildungsphilosophischen Gegenwartsdiskurs anzudienen, soweit sie in ihm vergessen worden sind. Stattdessen geht es darum, im gegenwärtigen Diskurs über bildungsphilosophische Wahrheitsfragen Argumente, Sichtweisen und Fragerichtungen präsent zu halten, die zu der inhaltlichen Gliederung seiner geschichtlich tatsächlichen Problemstellungen schlechterdings gehören, sei der gesamte geschichtliche Problemzusammenhang auch vielfach gebrochen, in sich diskontinuierlich, widersprüchlich und nicht selten kaum noch im Einzelnen exakt zu ermitteln. Gelöste oder für unsere Gegenwart irrelevant gewordene bildungs- und erziehungsphilosophische Fragen brauchen darum nicht bestritten zu werden. Nicht alles, was gedacht worden ist, muss ständig aus den Archiven abrufbar sein. Der Ehrgeiz einer enzyklopädischen Auflistung aller historisch-philosophischen Differenzierungen würde uns um die Möglichkeit bringen, Fragen nach Wahrheit und Berechtigung überhaupt noch zu stellen und den Mut zu einem Urteil über unsere pädagogischen Gegenwartsaufgaben aufzubringen. Andererseits ist die Unwissenheit über den geschichtlichen Reichtum pädagogischer Argumente und der von ihnen gedeuteten und gelenkten Praktiken schädlich. Ein deklarierter Verzicht auf diachronische Forschungen, wie er heute von einigen Wissenschaftlern tatsächlich nahe gelegt wird, zugunsten einer scheinbar allein ausschlaggebenden synchronischen Empirie setzt sich dem Einwand aus, in keinerlei Weise begründen zu können, wie in unserer Gegenwart pädagogisch zu denken und zu handeln wäre (vgl. Ballauff, 1970, S. 36-42). Wer im Dienste und Auftrag der aktuellen Bildungspolitik forscht, kann auf diese Frage ja auch leicht verzichten. Damit wird allerdings auch auf ein diskursiv begründetes und der kontroversen Diskussion ausgesetztes Urteil darüber verzichtet, *was an der Zeit ist*. Statt dessen modelt man die pädagogische Wirklichkeit mit anderswo hergeholten Kriterien und Absichten und gibt dann als Konsequenz erziehungswissenschaftlicher Wirklichkeitserforschung aus, was an der Modelung noch zu optimieren wäre.

Kulturgeschichtliches und genealogisches Wissen dienen vor allem dem Verstehen der Perspektiven, aus denen Wahrheitsfragen angegangen wurden. Für alles, was geschichtlich aufkam, dürfte irgendein relevanter kulturgeschichtlicher beziehungsweise genealogischer Kontext, ein konstellativ mitlaufendes Sinngeflecht nachzuweisen sein. Wenn es um ein möglichst sachgerechtes Verstehen geht, wäre es unangebracht, dies beiseitezulassen, wie es in einem gewissen Genre historischer Darstellungen der Philosophie und der Pädagogik geschieht und unter Voraussetzungen fortgeschrittener Spezialisierung auch zweckmäßig ist. In philosophischen Fachdiskursen wird die kulturgeschichtliche und genealogische Einbettung von Thesen zu Wahrheitsfragen infolgedessen nicht selten marginalisiert oder gänzlich außer Acht gelassen. Es klingt zunächst auch einleuchtend zu fragen, ob es beispielsweise irgend eine argumentative Bedeutung für den angemessenen Umgang mit dem Sterben müssen hat, wenn Sokrates, nachdem er bereits den Giftbecher getrunken und zu erstarren begonnen hat, seinen Freund Kriton bittet, dem Asklepios einen Hahn zu opfern (Platon, *Phaidon* 118 a). Ist das nicht irrelevant für die Erwägung der Haltbarkeit oder Unhaltbarkeit der Gründe, die im Zuge des von Platon erdichteten Gesprächs in der Todeszelle für und gegen den richtigen Umgang mit Sterben und Tod bereits vorgetragen worden waren? Oder erläutert diese anscheinende Nebensächlichkeit vielleicht doch auch einen Zug des sokratisch-platonischen Philosophierens? Könnte sie etwa ergänzend exemplifizieren, dass eine radikale Skepsis, wie sie von Sokrates in Beziehung auf die Möglichkeit des Wissens vermutlich gelebt wurde (vgl. Fischer 1997b und 2004), offenbar verträglich war mit der Teilnahme an den üblichen Bräuchen der Götterverehrung. Das nachdrückliche Beharren auf *allgemeinen* vernünftigen Begründungen musste demnach keineswegs die Verwerfung des Götterglaubens zur Konsequenz haben. Oder handelt es sich um einen Bruch in der Lebenshaltung, der die Glaubwürdigkeit der Skepsis in Frage stellt? Die Einlassung über das Asklepios geschuldete Opfer weist jedenfalls hin auf die Eingebundenheit der sokratischen Wahrheitsfrage in einen konkreten geschichtlichen Argumentationsraum. Das wirft die Problematik auf, ob etwa auch die sokratische Frage nach *dem* wahren *allgemeinen Begriff* von Gerechtigkeit, Tapferkeit, Schönheit..., die aus jedem geschichtlich konkreten Argumentationsraum ausbricht, einen spezifisch historischen Index hat. War, mit anderen Worten, die Frage nach dem Begriff, die bereits Aristoteles als den besonderen Zugewinn bezeichnet hatte, den die Philosophie Sokrates verdankt, – war die Wahrheitsproblematik in der Deutung, nach *dem* schlechterdings begrifflich Allgemeinen zu fragen, wirklich eine *Entdeckung*? Oder war sie vielleicht ohne alle weiter reichende Verbindlichkeit nur eine *Erfindung* des Sokrates?

Der Raum der geschichtlichen Sinngebungen, also der Raum der Kultur, in den auch das Philosophieren eingelassen ist, ist weiter als die spezifisch philosophischen Argumente, die in ihm vorkommen. Für das Verständnis dieser Argumente ist die Wahrnehmung des kulturellen Sinnsraums darum nicht unerheblich. Sie befreit von der Täuschung eines reinen, von allen historisch-empirischen Bindungen losgelösten Denkens. Und derartige Täuschungen kommen bei der Akzentuierung von Wahrheitsfragen immer wieder leicht auf. Die Einbeziehung kulturell formender Sinnerspektiven und von Spektren der historisch tatsächlich nachweislich Aufmerksamkeit, aber auch von Aufmerksamkeitsblindheiten kann insbesondere die beschränkenden und zugleich ordnenden Mächte zum Vorschein bringen, unter deren Einfluss auch ein radikal abstraktes Denken vollzogen wird, falls es auftritt. Auch mathematische Fragestellungen, Denkfiguren und Erkenntnisse sind von dieser kulturellen Relationalität – nicht: „Relativität“ – nicht ausgenommen, wie wissenschaftsgeschichtliche Untersuchungen nach-

gewiesen haben (dazu generell Serres 1994). Die eigenartige Kraft und auch die immer wieder aufscheinende Ohnmacht des geschichtlichen Philosophierens können wohl nur aus einem Verstehen und Begreifen des zugehörigen und stets auch einschränkenden Sinn- und Macht-raums hinreichend gewürdigt werden. Der Raum kultureller Sinngebungen ist zugleich der soziokulturelle Raum unaufhörlicher Machtkämpfe. Anhaltende Machtbalancen scheinen historisch tatsächlich eher selten und nur vorübergehend unter wechselnden institutionalisierten Herrschaftsbedingungen in ihrerseits für eine legitimierte und sanktionierte Machtausübung separierten Teilräumen vorzukommen (vgl. Elias 1970).

Was in diesem Beitrag, insbesondere unter dem vierten Abschnitt, zusammengedrängt ausgeführt werden kann, ist keine vollständig durchgeführte Genealogie, die die ganze Dichte der Wechselbeziehungen zwischen Wahrheitsfragen und ihren soziokulturellen Veranlassungen aufnimmt, wie sie von einer inzwischen Jahrhunderte währenden Altertumsforschung ermittelt worden ist. Hier sind nur Hinweise auf die elementaren Themen möglich, die in einer ausführlichen Genealogie mit den altgriechischen Anfängen von Philosophie als Bildungs- und Erziehungsphilosophie zusammenzuführen wären.

1. b Über *Verschmelzung* und *Verknüpfung* in kulturellen Praktiken und ihrer Darstellung

Die genealogischen Rücksichten auf kulturell verschiedene Lagen und Perspektiven, aus denen heraus philosophische Fragen gestellt wurden, sind eines. Der Diskurs über das Wahre und das Falsche von Thematisierungen philosophischer Fragen ist ein anderes. Die Beziehung des genealogischen Verstehens zum Diskurs über Wahrheitsfragen ist *keine Verschmelzung*, sondern eine *Verknüpfung*. Verstehen und Zustimmung oder Ablehnung bleiben im wissenschaftlichen Urteil strikte voneinander geschieden.

Diese beiden grundsätzlichen vernunftpraktischen Deutungen humanen Zusammenlebens, die auch für die Ausrichtung der Pädagogik und ihrer politischen Strukturierung maßgeblich geworden sind, verdienen vorab eine genauere Erörterung. Kulturgeschichtliche Vorgänge können bei aller Vielfalt ihrer Richtungen unter dem Gesichtspunkt der *Verschmelzung* von kleineren Sinneinheiten zu größeren Sinngebilden beziehungsweise als Zerfall von Bindung und Zusammenhang kategorisiert werden. Alternativ dazu kann der Zusammenhang kulturgeschichtlicher Phänomene und ihrer Veränderung als *Verknüpfung* verschiedenartiger Sinneinheiten nach mannigfaltigen Modi von Verknüpfung sowie als Auflösung und Neubildung von Verknüpfungen gedeutet werden. Der Gesichtspunkt der Verknüpfung wird hier als der genauer zutreffende geltend gemacht und gegen den Grundsatz der Verschmelzung als Deutungsprinzip und als angebliche Realitätsstruktur von Kulturen gestellt.

In einer *Verknüpfung* bestehen die Glieder einer Korrelation in einer gewissen Unabhängigkeit voneinander. Das ließe sich unter anderem an hermeneutischen Forschungen zeigen, auch an solchen aus der Erziehungswissenschaft. Als streng historisch-hermeneutische Forschungen folgen sie Kriterien interner methodologischer Richtigkeit. Sie urteilen nicht darüber, was unter dem Namen *Bildung und Erziehung* mit welchen Wahrheitsbeweisen oder we-

nigstens mit bedenkenswerten Begründungen und Beglaubigungen in einer gegebenen pädagogischen Problemlage für richtig zu halten und zu tun wahr und berechtigt ist.²

Verschmelzung tilgt die Unterschiede zwischen den Gliedern von Wechselbeziehungen irgendwelcher Art. Verschmelzungskonzepte haben in kulturellen, sozialen, politischen und pädagogischen Strömungen der Geschichte häufig die Richtung gewiesen. Als methodologisches Erkenntnisinstrument ist der Gedanke der Verschmelzung einflussreich, aber m. E. irriger Weise geltend gemacht worden durch Hans-Georg Gadamer, der behauptet hat, im hermeneutischen „*Verstehen*“ finde eine „*Verschmelzung der Horizonte*“ statt (1975, 359).³ Verschmelzungskonzepte waren und sind aufdringlich präsent in den pluralitätsfeindlichen Programmen von sozialer Einheitlichkeit und Ganzheitlichkeit der Neuzeit, der Moderne und der Gegenwart, beispielsweise in Nationalismen und religiösen Fundamentalismen. Ihre Logik ist in allen begrifflichen „*Ismen*“ wirksam. Der Kulminationspunkt von gedanklichen Verschmelzungsfiguren wurde bereits in der frühen Neuzeit erreicht mit der philosophisch-theologischen Vorstellung vom Zusammenfall aller Gegensätze in Gott als dem höchsten Ziel alles menschlichen Erkenntnisstrebens. Nikolaus von Kues (1401–1464) hat dieses Modell scharfsinnig entwickelt. Seine Einsicht in die intellektuelle Unerreichbarkeit eines solchen Zusammenfalls für den geschaffenen Menschen ist besonders bemerkenswert, weil sie ihm überraschenderweise verträglich erschien mit einer pluralistischen religions-politischen Programmatik, die dem Verschmelzungsprinzip widerstreitet.

Die Genealogie der kulturellen Verschmelzungstendenzen beginnt in der griechischen Antike (vgl. Ballauff, 1969, S. 507 ff.). Jedoch herrschen Konzepte der Verschmelzung in den anfänglichen Ausrichtungen des Erziehungs- und Bildungsdenkens im frühgriechischen Siedlungs- und Sprachraum nicht vor. Dominant sind seit der Überlieferung der Epen Homers vielmehr Konzepte der Verknüpfung. Das Verknüpfungsprinzip in der altgriechischen Kultur ist besonders deutlich greifbar im *agonalen* Wettstreit um das beste Können. Das Prinzip der Agonalität war in zahlreichen kulturellen Praktiken des gemeinsam geteilten soziokulturellen Raums wirksam, nicht nur im Sport, sondern auch der technischen und künstlerischen Tätigkeit. Der agonale Modus der Verknüpfung kann Widersprüche und sogar Widerstreit einschließen. Er konnte an die Grenzen der Selbstvernichtung rühren. In einer von „*Anthropomorphismen nach Möglichkeit gereinigten*“ Theorie der Natur (Röd, 1976, S. 181) nahm das Verknüpfungsprinzip sogar die Tendenz zu einer Welterklärung an. Ihre prominente Gestalt ist die Lehre von den Atomen als den Elementen des Aufbaus von allem, was ist. Diese Lehre ist am bekanntesten vertreten worden durch Demokrit von Abdera (ca. 460–ca. 370), jedoch nur fragmentarisch erhalten. Der Kern der Atomlehre scheint die Vorstellung gewesen zu sein, dass alle Materie aus verschiedenartigen unsichtbaren und unteilbaren [unteilbar ~ *átomos*, lateinisch ~ *individuum*) Elementen besteht, die – ohne dass aus ihnen „*wirkliche Einheit*“ würde, wie wenn „*zwei oder mehr Dinge jemals ein einziges würden*“ – in einer endlosen Bewegung der Verflechtung und Entflechtung das Insgesamt der Weltgegenstände in ständig neuen Figurationen entstehen, erscheinen und wieder vergehen lassen (vgl. Demokrit nach Capelle 1958, S. 397).

² Für eine überzeugende Begründung dieser Unterscheidung s. Seebohm 1972.

³ Eine Widerlegung dieser These, die m.E. auf einer irigen Analyse hermeneutischen Verstehens beruht, kann hier nicht erfolgen, vgl. jedoch grundsätzlich Seebohm, 1972.

Pädagogische Theorien und Praktiken der späten Neuzeit und der Moderne folgten – mehr oder weniger heftig umstritten – vor allem im Sog der kirchlichen und staatlichen Institutionalisierung von Erziehung und Unterricht überwiegend dem Verschmelzungsprinzip. Die pädagogischen Praktiken der altgriechischen Welt lassen demgegenüber ein Überwiegen des Verknüpfungs- und Differenzkonzepts erkennen. Es ist insbesondere wirksam im agonalen Streben, überall der Beste zu werden. Aber auch noch das methodische Prinzip des Lesen- und Schreibenlernens im Ausgang von den Elementen der Buchstaben, gewissermaßen eine didaktische Atomistik, ist vom Verknüpfungsprinzip geleitet.

Die Verknüpfungen von Wahrheitsfragen mit ihren genealogischen Veranlassungen halten unser Denken davon ab, in Sphären eines angeblich reinen Geistes zu entschweben, eines Geistes, der sich über jeden Widerstand erheben und sogar auf Atmung verzichten zu können meint. Aus bildungsphilosophischer Sicht sind das Fluchtbewegungen. Die pädagogische Theorie wird sie wahrnehmen, kann aber nicht an ihnen teilnehmen. Andernfalls müsste sie auf ihren Gegenstand verzichten. Das Thema der Pädagogik ist weder eine physische noch eine metaphysische Wirklichkeit, sondern eine Aufgabe. Um ihren Weg innezuhalten, braucht Bildungsphilosophie auch die Wahrnehmung von abwegigen Richtungen und Konzepten. Sie kann darum manchmal nicht umhin, sich sogar gegen gewisse Formen von Philosophie zu stellen, welche die Herkunft des Philosophierens aus dem Bildungsgedanken und aus der Pädagogik vergessen haben. In unserer Umgangssprache und sogar noch in akademischen Gesprächen wird vieles *philosophisch* genannt. Häufig ist beim alltäglichen Sprachgebrauch keinerlei Spur mehr von dem zu erkennen, was ein philosophisches Fragen an seinen geschichtlichen Anfängen hervorgetrieben hatte. Anfänglich wurde die Bedeutung philosophischen Vernunftgebrauchs bereits durch das griechische Wort offenkundig: *Philosophie* benannte die nach Erfüllung strebende freundschaftliche Liebe zu Bildung, Erkenntnis und Wissen. Sie ging einher mit der Überzeugung, dass Menschen auf diese Weise die beste der ihnen möglichen Tüchtigkeiten – es ist nicht nur *eine* Tüchtigkeit möglich und nicht nur *eine* Lebensform berechtigt – erreichen können. Zu philosophieren bedeutete zum Beispiel nicht, über ein Sein oder gar über das Seyn in übermenschlichen Sphären raunend zu fabulieren.

Mit der Unterscheidung von Verschmelzung und Verknüpfung als Grundsätzen der Deutung und der Analyse kulturgeschichtlicher Zusammenhänge gehen „erkenntnispolitische“ Optionen einher. Als Analyse- und Darstellungsgrundsatz gehört der Gesichtspunkt der Verknüpfung zum Leitkonzept der Aufklärung. Er schließt den Gedanken eines „Primats der praktischen Vernunft“ (Kant) oder – noch weitergehend – eines Verzichts auf die historisch späte Absonderung einer angeblich rein „theoretischen“ Vernunft von einer „praktischen“ Vernunft ein. Die Vergeblichkeit, „erkenntnispolitische Relationierungen von Bildung und Kritik“ vermeiden zu wollen, ist in jüngster Zeit überzeugend dargelegt worden (Kubac 2013). Zu den Anfängen von Bildungsphilosophie in der griechischen Antike gehört deren Einbindung in politische Zusammenhänge ohnehin der Sache nach.

2. *Paideia* (Bildung und Erziehung) und *Philosophie* - zum Wortgebrauch

Der Fragebereich, der im Deutschen seit dem 20. Jahrhundert als Bildungs- und Erziehungsphilosophie bezeichnet wird, gewinnt seine frühesten begriffssprachlich umrissenen

Konturen im 5. und 4. vorchristlichen Jahrhundert in der griechischen Sprachwelt, insbesondere im Diskursraum Athens. Hier kommen gegen Ende des 5. Jahrhunderts zunächst die griechischen Entsprechungen für das Verb *philosophieren* und das Adjektiv *philosophisch* auf, in den achtziger Jahren des 4. Jahrhunderts auch für das Substantiv *Philosophie* (vgl. Kranz 1989, Sp. 573). Sie bedeuten so viel wie *Begehren nach Weisheit* oder *tätige Liebe zu Wissen und Weisheit*, zusammengesetzt aus den Wörtern *philein* (lieben, begehren, gern haben, Freund sein) und *sophós* (geschickt, kundig, gelehrt, klug, weise). Der anfängliche Gebrauch von *philosophieren* war weitläufig: „Diejenigen, die als Lehrende, Lernende oder überhaupt Interessierte sich mit intellektuellen Dingen beschäftigten, ‚philosophierten‘, das hieß ‚bildeten‘ sich“ (ebd., Sp. 574). Der Wortgebrauch war eingeschränkt auf das Wissensstreben von Erwachsenen und Jugendlichen. Elementares, nachahmendes Lernen im Kindesalter wurde sicherlich vorausgesetzt. Ausdrücklich verbindet erst Platon (427–347) die Erziehung und das Lernen im Kindesalter mit dem Erkenntnisstreben und der Bildung in späteren Altersphasen. Auf Platon geht auch ein scharf umrissener, betont bildungstheoretischer und terminologischer Begriffsgebrauch von *Philosophie* zurück, ohne den weiten lebensweltlichen Wortgebrauch zu verdrängen. Die Klammer zwischen dem relativ vagen lebensweltlichen und einem terminologisch präzisierten Verständnis von Philosophieren dürfte darin bestehen, dass in beiden Verwendungen, wie im ähnlich weit gespannten Gebrauch des deutschen Wortes *Bildung*, ein Streben nach Verbesserung oder Vervollkommnung des Menschen eingeschlossen ist.

Die geschichtlichen Anfänge der Bildungs- und Erziehungsphilosophie und diejenigen von Philosophie überhaupt sind demnach *nicht*, wie es häufig nahegelegt wird, vor allem bei den sogenannten vorsokratischen Philosophen zu suchen. Diese sind zwar Protagonisten und Zeugen eines tief greifenden Umbruchs zugunsten rational nachvollziehbarer Weltdeutungen in der frühgriechischen Kultur seit dem sechsten Jahrhundert. Aber ihr Interesse „zielte in erster Linie auf eine Erklärung der äußeren Welt als ganzer; nur beiläufig betrachtete man dabei den Menschen“ (Kirk, Raven, Schofield, 1994, S. 492). Entsprechend bezeichneten sie ihre Untersuchungen eher neutral als *historié* (*Forschungen, Berichte*). Deren nachträgliche Subsumierung unter die Philosophie geht vermutlich auf Aristoteles zurück und setzt bereits ein Konzept voraus, in welchem Philosophie zu einer fachlichen Disziplin geronnen ist (vgl. Kranz 1989, Sp. 573). In der Geschichte des Wortgebrauchs war diese Erweiterung erfolgreich. Der Sache nach verbindet sich mit ihr eine Problematik; denn es sind trotz dieser sprachlichen Identifikation verschiedenartige Ausrichtungen des Fragens, die unter derselben Bezeichnung geführt werden. Das Wort legt einen kohärenten Gegenstandsbereich nahe, obwohl eine gedanklich zwingende Verbindung zwischen den beiden Fragerichtungen nicht besteht. Die begriffliche und auch praktisch folgenreiche Differenz läuft auf die Alternative hinaus, das Wissensstreben entweder von vornherein und durchgängig mit dem Streben nach menschlicher Vervollkommnung zu verbinden und insofern in einem weiten Sinne als zugleich *pädagogisch* bedeutsam aufzufassen oder aber Menschen nur als einen unter anderen zu erforschenden und zu erklärenden Sachverhalt zu verstehen. Noch in der Gegenwart dürften gewisse Reibungen und Missverständnisse zwischen der Pädagogik beziehungsweise der Erziehungswissenschaft, den Didaktiken, den Fachwissenschaften und der professionellen Philosophie auf diese begriffsgeschichtlich bedingte Ambivalenz im Wortgebrauch von *Philosophie* zurückweisen.

3. Aspekte der vorsokratischen Vernunftkritik

Trotz der Vorbehalte, die vorsokratischen Denker insgesamt einem bildenden Philosophieren zuzuordnen, sind einige ihrer nur fragmentarisch erhaltenen Äußerungen höchst bemerkenswert, schon um Dimensionen im kulturellen Raum herauszuheben, aus dem die Bildungsphilosophie hervorgeht. So ist eine schneidende Kritik an den Dichtern und den von ihnen verbreiteten Göttervorstellungen durch Xenophanes von Kolophon (ca. 570 bis ca. 475) überliefert: „Homer und Hesiod haben den Göttern alles zugeschrieben, was bei den Menschen schändlich ist und getadelt wird: zu stehlen, die Ehe zu brechen und sich gegenseitig zu betrügen“ (Kirk, Raven, Schofield, 1994, S. 184, Fragment 166). Was von der Dichtung nahegelegt wird, ist damit als irreführend gebrandmarkt. Xenophanes setzt die Wahrheit der Göttervorstellungen überhaupt dem Zweifel aus, wenn er feststellt, dass die „Äthiopier sagen, ihre Götter seien stumpfnasig und schwarz“, während „die Thraker behaupten, die ihren hätten hellblaue Augen und rote Haare“. Rinder, Pferde, Löwen würden Götterbilder und Statuen nach dem Vorbild ihres eigenen Aussehens erschaffen, wenn sie wie Menschen Hände hätten (ebd., Fragmente 168 u. 169). Seine Relativierung der menschlichen Vorstellungen stößt zu einer generellen Skepsis vor, insofern es ihm überhaupt fraglich erscheint, ob Menschen zu einem *Wissen* gelangen können (vgl. ebd., S. 195, Fragment 186).

Von einer belehrenden, erziehenden und bildenden Absicht zeugt eine Reihe von Fragmenten des Heraklit von Ephesos, dessen Hauptschaffenszeit um 500 angesetzt wird. Er schrieb unter anderem, „die Menschen“ erwiesen sich gegenüber seiner „zutreffenden Darstellung“ der Verhältnisse immer als „verständnislos“, so dass sie, „was sie im Wachen tun, ebenso [...] vergessen [wie das], was sie im Schlaf tun“. Überdies lebten die meisten Leute, „obwohl die Darstellung gemeinschaftlich ist“, so „als ob sie eine private Einsicht besäßen“ (Kirk, Raven, Schofield, 1994, S. 204f., Fragmente 1 und 2).⁴ Auch ein Lehrgedicht des Parmenides von Elea im heutigen Unteritalien (geb. um 515 v. C.), welches in poetischer Umkleidung einschärft, sich von den üblichen menschlichen Meinungen abzuwenden, um zur Wahrheit des Seins hinaufgefahren zu werden, kann der Anbahnung eines bildungsphilosophischen Denkens zugerechnet werden (vgl. Ballauff, 1952, S. 54 ff.), insofern es an strenges schlussfolgerndes Denken und eine darauf gegründete Lebensführung appelliert.

Eine wegberaubende Bedeutung für die Bildungsphilosophie hatte vor allem die Dichterkritik. Sie brach mit der Maßgeblichkeit der Lebensbilder, Handlungsfiguren, Haltungen und ethischen Normen, welche von der Dichtung entfaltet, getragen und durch Rezitation in der von Festen und Trinkgelagen durchzogenen Lebenskultur der freigebohrenen Männer in ständiger Erinnerung gehalten wurden.⁵ Platon, seinerseits ein Meister literarischer, auch dichterischer Formen, stellt die Erziehungs- und Bildungsphilosophie ausdrücklich antithetisch gegen die allgemein verbreitete Vorstellung, Homer sei der Erzieher Griechenlands „und bei der Anordnung und Förderung aller menschlichen Dinge müsse man ihn zur Hand nehmen, um von ihm zu lernen und das ganze eigene Leben“ danach einzurichten (Platon: *Politeia*, 10. Buch, 606 E).⁶

⁴ Zum Philosophieren Heraklits vgl. Held 1980; Pleines 2002.

⁵ Zu geschlechterspezifischen Lebensformen vgl. Katz 2000, S. 104–142 und s. u. *Exkurse 1 und 3*.

⁶ Platon wird zitiert nach der griechisch-deutschen Werkausgabe in acht Bänden (Platon 1971 ff.) bzw. der griechisch-deutschen Parallelausgabe der sämtlichen Werke auf CD-ROM (Platon o. J.).

Gleichwohl blieb die Dichtung das dominierende Medium der Einführung in eine Welt gemeinsamen Sinns auch noch, nachdem im frühen 5. Jahrhundert die „Kennzeichen archaischer Adelsethik [...] von breiten Bevölkerungsschichten übernommen“ wurden (Backe-Dahmen, Kästner, Schwarzmaier 2010, S. 61), und vermutlich weit über diesen Zeitraum hinaus. Bildliche Darstellungen stützten die Sprachgemeinschaft. Im frühen 5. Jahrhundert waren Darstellungen von Unterrichtsszenen auf den sogenannten griechischen Vasen geradezu ein „Modethema der Zeit“ (Backe-Dahmen, 2008, S. 61).

4. Athener Stadtkultur im 5. vorchristlichen Jahrhundert und die *Frage nach dem Verbleib des Menschen*

4.a Vorbemerkungen

Seit dem frühen 4. Jahrhundert begann Platon der Philosophie die scharfen Konturen eines neuartigen eigenen Bereichs spezialisierten Fragens und Denkens zu geben und sie zu dem Fach für die disziplinierte Erforschung und Erörterung der *allgemeinen* Voraussetzungen, der ‚Ideen‘, auszuformen, die allen anderen Praktiken und Wissensansprüchen zugrunde liegen. Zu dieser Zeit lag die höchste Blüte der Athener Stadtkultur bereits um mehr als die Spanne einer Generation zurück. Platon selber hatte den Niedergang der Macht Athens als junger Mann erfahren. Als Jugendlicher war er im Umgang mit Sokrates und, nach Indizien zu urteilen, offenbar auch mit den letzten der großen noch lebenden Dichter der *klassisch* genannten Hochblüte literarischer Fruchtbarkeit der altgriechischen Sprache noch intensiv in Berührung gekommen. Den Reichtum und die enorme politische Macht Athens unter den griechischen Stadtstaaten des Kernlandes sowie der entfernten Siedlungsgebiete, insbesondere in Sizilien und im südlichen Teil des italienischen Stiefels, konnte er unter anderem im Spiegel der einzigartigen Bauwerke erfahren, mit denen die Stadt geschmückt war. Die politische Macht Athens als informelles Zentrum der griechischen Welt war im letzten Drittel des 5. Jahrhunderts jedoch verloren gegangen. Athen hatte den zermürbenden Peloponnesischen Krieg (431–404) gegen Sparta und damit auch seine uneingeschränkte Autonomie verloren.

Wenn im Folgenden trotzdem nicht die gleichzeitige kulturelle Lage während der Entstehungsphase des platonischen Werks im 4. Jahrhundert herangezogen wird, sondern die der Eltern- und Großelterngeneration Platons, so geschieht das in der jetzt nicht zu begründenden Annahme, dass es anfänglich vor allem die Hochblüte Athens in der klassischen Epoche war, die auch für die Konzeption von *Philosophie* mitsamt der politischen und pädagogischen Wahrheitsansprüche, die in dieser entfaltet wurden, als geschichtlicher Vergleichszeitraum maßgeblich war. Damit geht nicht die Unterstellung einher, dass diese Zeit für Platon ein nostalgischer oder traditionalistischer Ruhepol gewesen wäre. Er geht mit ihr durchaus problematisierend und sogar hart kritisierend um. Aber die Werke der klassischen Epoche und deren Schöpfer gaben Platons Denken wie auch schon im wachsenden und bereits verklärenden Ansehen seiner Zeitgenossen, das beste Beispiel höchster Ansprüche vor. Darin konnte ein um die Erneuerung der Polis besorgter Denker, wie Platon es mit seinem gesamten Werk be-

zeugt, eine Vorgabe sehen, die der Orientierung diene und der Prüfung seiner eigenen Versuche das Beispiel einer Kultur höchsten Anspruchsniveaus vorgab.

Die Themen, die im Folgenden herausgehoben werden, greifen vielfach ineinander. Eine geschichtliche Kultur ist nicht oder höchstens im bedauerlichen Ausnahmefall ein System eindeutig voneinander abzuspaltender Teilfunktionen, die in relativer Selbstständigkeit miteinander kooperieren, aber auch gegeneinander um eine bevorzugte Stelle in der sozialen Dynamik der Machtverteilung opponieren. Als genereller Ansatz in Stellung gebracht, müsste ein derartiges systemtheoretisches Schema der Analyse das mannigfaltige Zusammenspiel der elementaren Ausdrucksformen der altgriechischen Kultur entstellen. Es sind Rücksichten auf die Erleichterung des Zugangs und auf eine gewisse Übersicht über kulturelle Grundzüge, nicht zuletzt auf Gliederungselemente, die von der altertumswissenschaftlichen Forschung als historische Sachverhalte freigelegt worden sind, welche die gewählte Darstellungsform nahelegen.

4.b Theater

Die traditionellen Formen der Dichtung waren im frühen 5. Jahrhundert um die neu aufgekomenen literarischen Gattungen der Tragödie und Komödie erweitert worden. Deren in der Regel nur einmalige Aufführungen in Theatern zunehmender, schließlich bis an die zwanzigtausend Zuschauer fassender Größe erreichten die gesamte männliche und auch einen kleinen Teil der weiblichen Stadtbevölkerung der Freigeborenen (vgl. Blume 2002, Sp. 254–274, hier Sp. 271). Die intensive Vorbereitung der Aufführungen durch zahlreiche Beteiligte in den jeweilig ausrichtenden Stadtteilen, die Spannung auf den Sieger im Dichterwettbewerb sowie die eventuelle Beteiligung an der kunstrichterlichen Beurteilung und an der Bewertung der literarischen Qualität der Stücke, ihrer schauspielerischen Präsentation sowie die Preisverteilung machten das Theater zusätzlich zu einem Zentrum des sozialen und kulturellen Lebens. Darum ist die dramatische Theaterdichtung zu Recht als ein *Erziehungs- und Bildungsinstrument der Athener Bürger* bezeichnet worden (Nicolai 2012, S. 242–252, hier S. 247 ff.⁷). Es wäre verfehlt, sie simplifizierend – im Sinne einer Beeinflussung durch szenische Illusionen – den vielen anderen unbemerkt lancierenden Sozialisationsinstanzen zuzuschlagen. Mitleidende Erschütterung und befreiendes Lachen bei Aufführung der Tragödien und Komödien enthoben von den unmittelbaren Bedrängnissen des gelebten Lebens. Zugleich führten sie Gefährdung und Fragwürdigkeit des menschlichen Lebens vor Augen und Ohren und provozierten das Nachdenken. Überdies wurden die Zuschauer manchmal auch direkt in den künstlerischen Wettkampf hineingezogen und auf ihr Urteil angesprochen, so beispielsweise in einen Streit um angemessene sprachliche Ausdrucksmuster in der Komödie *Die Frösche* des Aristophanes (ca. 445–385; glanzvoll siegreiche Aufführung 405). Auch die Pädagogik wurde Gegenstand des Theaters. Die *Wolken* des Aristophanes, aufgeführt 423, thematisierten den grundlegenden Wandel der Jugenderziehung im 5. Jahrhundert und karikierten Sokrates scharf und mit Nebenwirkungen, die noch bei dessen Verurteilung im Jahre 399 anhielten. Mit Pierre Bourdieus sozialwissenschaftliche Kategorisierung unserer Zeit könnte die päda-

⁷ Nicolai schreibt a. a. O., S. 247: Che la tragedia sia uno strumento di educazione dei cittadini di Athene è quasi un luogo comune...

gogische, politische und bildungsökonomische Funktion der altgriechischen Theaters als annähernde Gleichverteilung „kulturellen Kapitals“ unter den Freien bezeichnet werden.

Es wird schwerlich ein bloßer Zufall sein, dass auch der früheste Nachweis des neuen zusammenfassenden Begriffs für die *allgemeine* und umfassende Sorge um Erziehung, Lernen und Bildung, *paideia*, zuerst in einem Theaterstück nachweislich ist. Für die Einübung in spezielle Techniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen, für das Einüben in das Spielen von Musikinstrumenten und für den Umgang mit Sportgeräten gab es bereits Fachbezeichnungen und spezialisierte Lehrer beziehungsweise Trainer. Davon unterschieden spricht der Tragödiendichter Aischylos (ca. 525-455) in seinem 467 aufgeführten Drama *Die Sieben gegen Theben* (Aischylos 2003, Vorszene, Vers 18) anscheinend das erste Mal übergreifend von *paideia*.

Trotz der späteren Zurückweisung dichterisch vermittelter pädagogisch-theoretischer Ansprüche durch die Philosophie Platons dürfte diese ihrerseits ohne die von der Dichtung genährte Sensibilität für sprachliche und gedankliche Nuancierungen und Differenzierungen und ohne die geschichtliche Vorgabe sprachlicher Muster und Denkfiguren schwerlich möglich gewesen sein.⁸

4.c Musik, Tanz, bildende Künste

Im alltäglichen Leben und während der zahlreichen Feste in der Stadt war die Kultivierung von Musik von hervorragender Bedeutung. Die belebende Kraft, die ihr zuerkannt wurde, geht unter anderem aus den zahlreichen Darstellungen des Mythos von Orpheus hervor, der durch den Zauber seines Gesangs und seines Instrumentalspiels Tiere und Pflanzen betört und sogar die Götter der Unterwelt erweicht, seine geliebte Gattin Eurydike vom Tode frei zu geben, bei ihrer Führung in die Welt der Lebenden jedoch das Gebot missachtet, sich nicht nach ihr umzudrehen, bevor er die rettende Oberwelt erreicht hat, und sie darum auf immer verliert. Perikles ließ neben dem Dionysos-Theater am Südhang der Athener Akropolis das wohl erste überdachte Musiktheater (odeion) errichten. Wenn Platon noch in seinem Alterswerk über die *Gesetze* behauptet, eine Stadt müsse untergehen, sobald sie die Pflege bestimmter Tonarten und bestimmter musikalischer Formen vernachlässige (vgl. Platon, *Gesetze*, 3. Buch), so ist das zwar kein Zeugnis der sozialgeschichtlichen Musikrealität, wohl aber ein Indikator für die kaum zu überbietende kollektive Wertschätzung der Musik. In der Erziehungstheorie seines Hauptwerks knüpft Platon mit seinen Überlegungen zur Kindererziehung ausdrücklich an die althergebrachten Üblichkeiten an. Er schreibt der musisch-musikalischen Ertüchtigung vom frühen Kindesalter an unersetzliche Funktionen für die Herausbildung Vernunft analoger Haltungen zu, bevor und damit sich im Jugendalter ein selbständiger Vernunftgebrauch einstellen kann (vgl. Platon, *Der Staat*, 3. Buch). Im 5. und 4. Jahrhundert wurde die Musiktheorie zu einer fein differenzierenden Wissenschaft ausgebaut, und Platon über-

⁸ Für meine Deutung kann ich das monumentale und sowohl philologisch-historisch als auch philosophisch in vieler Hinsicht bis heute beachtenswerte Werk von Werner Jaeger, *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen* (Jaeger, 1959) darum nicht als maßgeblich unterstellen, weil sich Jaegers Intentionen mit der Proklamation eines „dritten Humanismus“ (Jaeger) verbunden haben, der unmöglich als gegeben oder in Entwicklung begriffen oder gesollt unterstellt werden kann. Zur näheren Begründung vgl. Ruhloff 2004, S. 443–454, sowie Ruhloff 2015, S. 205-215, cf. Anm. !, S. 286 f.

nahm sie als eine der allesamt mathematikförmigen Disziplinen in den Kanon derjenigen höheren Lehrfächer, die im späten Jugend- und im Erwachsenenalter von all denen durchlaufen werden müssen, die geeignet sind, das allein bildende Philosophieren zu erreichen (vgl. Platon, *Der Staat*, 7. Buch). Musik als Musiktheorie blieb eines der kanonischen Lehrfächer im mittelalterlichen und frühneuzeitlichen abendländischen Lehrplan.

Zur altgriechischen Musik gehörte der Reigentanz. Noch der 70jährige Sokrates soll daran teilgenommen haben. Die gemessene und schöne gemeinsame Bewegung wie auch die verbindlichen, sogar mit Zahlenwerten zu beschreibenden musikalischen Strukturen mögen Gründe gewesen sein, weshalb genau bestimmten Harmonien und Tonarten eine geradezu staatstragende Bedeutung zugeschrieben werden konnte. Theorien über die Wirkungen von Instrumenten und Tonarten für die Ausbildung von ethischer Haltungen kamen hinzu.

Der Klang der altgriechischen Musik ist nicht überliefert und nicht mehr eindeutig zu rekonstruieren. Diejenigen Rekonstruktionsversuche, die an die gregorianische Kirchenmusik angeknüpft haben, ruhen auf ziemlich fragwürdigen Hypothesen. Dieser Ansatz dürfte wenig geeignet sein, die unerschöpfliche Fülle feiner und feinsten harmonischer, rhythmischer und melodischer Abwandlungen einzufangen, die für die altgriechische Musik angenommen werden darf. Unterstellt werden darf das mit Berufung auf die überlieferte epische und lyrische Literatur Altgriechenlands. Sie legt nahe anzunehmen, dass die altgriechische musikalische Gestaltungskraft fähig gewesen sein müsste, der reich differenzierten Skala von Erfahrungen, Lebenshaltungen, Empfindungen und Gefühlsnuancen zwischen orgiastisch überschäumender Lebenslust und abgrundtiefer Betrübniß Ausdruck zu verleihen.⁹ Statt einer kirchenmusikalischen Anknüpfung kann sich eher die Vermutung aufdrängen, dass gewisse Züge der modernen, volkstümlich gewordenen Musik aus den 1960er und 1970er Jahren, etwa derjenigen von Mikis Theodorakis in den Interpretationen von Nana Mouskouri oder Maria Farantouri, soweit sie noch nicht dem Konsumentengeschmack angeschliffen waren, Spuren des altgriechischen Lebensgefühls zwischen den zartesten Tönen der Liebe, verzweifelt heraus geschrieener Trauerklage, mitreißender Ermutigung und tragischer Schicksalsergebenheit enthalten. Einen Eindruck von der antiken Verbundenheit literarisch gestalteten Lebensgefühls mit Musik und Tanz dürfte wohl auch der *Alexis Sorbas* von Nikos Kazantzakis beziehungsweise dessen filmische Darstellung mit Anthony Quinn aus dem Jahre 1964 vermitteln.

Im zweiten und im dritten Drittel des 5. Jahrhunderts erreichten in Athen Architektur und bildende Künste die Höhepunkte ihrer klassischen Ausprägung. In der Ära des Perikles (ca. 490–429) wurde die Akropolis nach der Zerstörung durch die Perser glanzvoll neu gestaltet. Neben anderen bunt bemalten Tempeln entstand, in seiner ursprünglichen Farbigkeit weithin leuchtend und die Aufmerksamkeit von Einheimischen und Gästen auf sich ziehend, errichtet zwischen 447 und 432 auf dem Burgberg, der Parthenon. Bereits in der Antike wurde er zum bewunderten architektonischen Wahrzeichen Athens und blieb es auch als Ruine bis heute. Unvergessene Künstler, deren selten und beinahe ausschließlich in Kopien erhaltene Werke heute von den großen Museen der Welt als einzigartige Schätze bewahrt werden, wirkten in dieser Zeit.

⁹ Zur altgriechischen Musik vgl. Wegner 1949; Georgiades 1958; Zamminer 2000.

Zu ihnen gehörte Phidias (ca. 500–432), dem die Leitung der plastischen Ausschmückung des Parthenon übertragen worden war (zu den Skulpturen des Parthenon vgl. Brommer, 1979). Er schuf auch das Kultbildnis der jungfräulichen Stadtgöttin Athena (*Athena parthenos*). Der architektonisch einmalige Tempel, an dem jede der Säulen eine leichte, aber geplante Abweichung von allen anderen Säulen aufweist, war das Haus der Athena und kein kirchenähnlicher Versammlungsraum der Gemeinde der Götterverehrer. Die Kultstatue wurde in jedem Jahr nach einer großen Prozession neu eingekleidet, soweit ihre Bekleidung aus textilem Material bestand. Das Standbild der Göttin bestand aus Gold und Elfenbein. Vom ursprünglichen Aussehen dieser bereits von kunstbeflissenen Reisenden der Antike gerühmten, mehrfach überlebensgroßen Statue, vermitteln nur einige späte, stark miniaturisierte Nachbildungen „einen schwachem Abglanz des Originals“ (Brommer 1959, S. 6). Von einer umlaufenden Säulenreihe geschützt, den Blicken kaum zugänglich, lief um den Tempelbau unter dem Dachansatz ein rund 160 m langer marmorner Relieffries, auf dem der Prozessionszug zu Ehren der jährlichen Neueinkleidung Athenas dargestellt war, während die Metopen zwischen den Säulen der davor umlaufende Säulenreihe Szenen aus der Mythologie wiedergaben. Der östliche Hauptgiebel und der Westgiebel waren mit vollplastisch ausgearbeiteten Skulpturen ausgestattet, deren Rückseite niemand sehen konnte. Die östliche Hauptseite zeigte die Geburt der Athena aus dem Kopf des Zeus, das der Schmiedegott Hephaistos gespalten hatte. Auf der Westseite war der Streit zwischen Athena und Poseidon um das attische Land szenisch gestaltet (Näheres bei Brommer 1959). Die Giebelszenen können nur noch mit archäologischem Scharfsinn einigermaßen rekonstruiert werden. Der Fries und die Metopen sind hingegen in großem Umfang, wenngleich ohne die bereits in der Antike verloren gegangene bunte Farbigkeit erhalten. Sie wurden durch Lord Elgin dem türkischen Sultan abgekauft und gingen 1816 zum größten Teil in den Besitz des Britischen Museums London über. Der am Altertum offensichtlich kaum interessierte Sultan hatte in der türkischen Besatzungszeit auf der Akropolis seinen Palast errichtet. Den Parthenon neben seinem Harem hatte er zum Pulvermagazin bestimmt. So konnte es zu einer Explosion kommen, die bei einer vergeblichen Belagerung durch den Treffer eines Lüneburger Kanoniers ausgelöst worden sein soll und die den Schmuck der Südseite des Tempels weitgehend zerstörte. Der beherzte Kauf durch Lord Elgin bewahrte den Großteil der Tempelreliefs vor der Vernichtung durch die voranschreitende Luftverschmutzung seit der beginnenden Industrialisierung im 19. Jahrhundert.

Die Säulenformen und Säulenordnungen, für die der Parthenon ein einzigartiges Vorbild gab, sind, insbesondere von der repräsentativen herrschaftlichen Architektur, auf dem gesamten Globus bis in unsere Gegenwart zahllose Male zitiert und imitiert worden. Sie haben sogar in die Holzbaukästen für Kinder des 19. und 20. Jahrhunderts hineingespielt. Der einzigartige Tempelbau entsprang, wie aus der unten noch zu zitierenden Rede des Perikles hervorgeht, dem politischen Programm, die Größe der Polis Athens für alle Zeiten materiell greifbar zu machen und noch nachhaltiger in das kollektive Gedächtnis einzuprägen als literarische Zeugnisse das vermögen. Von daher und nicht aus einer verselbständigten ästhetischen Perspektive sind auch bestimmte architektonische Neuerungen, etwa die Säulenordnung, zu deuten. Die Raffinesse der hochklassischen Athener Baukunst wurde schon von der hellenistischen und der römischen Tempelarchitektur nicht mehr erreicht. Erst die archäologische Forschung der letzten Jahrzehnte hat bautechnische Feinheiten aufklären können, mit denen die beabsichtigten Wirkungen bei den Betrachtern zu erzielen versucht wurden. Das übergreifende Leitbild für diese Wirkungen war es, wie bereits in der archaischen und klassischen Plas-

tik, den Eindruck des lebendigen Leibes im bleibenden steinernen Werk unsterblich zu verkörpern. Am Parthenon wurde dieser Eindruck der Lebendigkeit unter anderem hervorgerufen durch eine bei flüchtigem Augenschein unmerkliche kleine Schwellung im Tempelfundament wie auch in jeder der umlaufenden Säulen, von denen infolge der Konstruktion des Fundaments und der leichten Neigung der Säulenordnung gegen das Dachgebälk eine jede von jeder anderen abweicht, ein Ausdruck der Beachtung des Einzelnen als selbständiger und nicht eingebneter Teil eines Ganzen.

Was in dieser ästhetischen Realisierung vollzogen wird, kann als Variante einer Grundfrage gedeutet werden, die im griechischen Sprachraum seit den vorsokratischen Denkern lebendig war. Das war, formelhaft verkürzt, die Frage nach dem Verhältnis von Werden und Sein, die wiederum ausweigt in Fragen nach dem Verhältnis von Vergänglichkeit und Unvergänglichkeit von allem, was wir zu erkennen vermögen, einschließlich, aber keineswegs ausschließlich uns Menschen. Parmenides hatte den Antagonismus von Sein und Werden zugunsten der scharfen Ermahnung gewendet, sich allein dem Sein zuzuwenden. Heraklit scheint in seinen oft für *dunkel* gehaltenen Fragmenten das dialektische Verhältnis beider Pole und ein Sein des Werdens durchdacht zu haben. Sophistik und Sokratik, die Ideenlehre Platons, die Opposition des Aristoteles dagegen und eine lange Reihe philosophischer Schulrichtungen in der Antike und ihrer neuzeitlichen Renaissance weisen mehr oder weniger deutliche Spuren auf, die in dieses Wurzelgeflecht anfänglichen philosophischen Denkens zurück leiten können. Neuartige gedankliche Einsätze, Korrekturen vormaliger Wahrheitsansprüche und damit auch Fortschritte in der Kultivierung von Erkenntnisaufgaben brauchen deswegen keineswegs bestritten zu werden. Ohne ein historisches In-Beziehung-Setzen kommt es, wie verbreitet, jedoch leicht zu unangemessenen Verabsolutierungen des Neuen, häufig nur scheinbar Neuen. Das wiederum behindert Fortschritte im Denken beziehungsweise von dessen Breitenwirksamkeit. Sie werden insbesondere erschwert und überlagert durch eine Zeit verschlingende Informations- und Bilderflut, aber auch in die Unsichtbarkeit abgedrängt.¹⁰

Das gewaltige perikleische Bauprogramm wurde unter anderem finanziert aus den Schätzen, die die Bundesgenossen zu treuen Händen in Athen deponiert hatten. Die Folgen dieses Betrugs der Freunde waren eine der Ursachen, die gegen Ende des 5. Jahrhunderts zum Schwinden der Macht und zum Niedergang der Stadt beigetragen haben.

Unter den bildenden Künstlern der Hochklassik sei wegen seines bleibenden Ruhms bis in unsere Gegenwart wenigstens genannt Polyklet, der in der zweiten Hälfte des 5. Jahrhunderts wirkte und der die ästhetische Wahrheit der Proportionen seiner Skulpturen von männlichen Athleten oder von Göttinnen durch ein Buch mit dem Titel *Kanon* untermauert hatte, in welchem es um die Darlegung der richtigen Maßverhältnisse des menschlichen Körpers ging. Zu den herausragenden plastischen Künstlern gehörte weiterhin Myron, der um die Mitte des 5. Jahrhunderts mit seinem strengen Stil in Athen wirkte, und in dessen überlieferten Skulpturen der tragische Zug aufscheint, der auf die Differenz von Unsterblichkeit und Sterblichkeit zurück geht, die zwischen Göttern und Menschen besteht. Das Heraustreten der Künstler aus der Anonymität hatte bereits früher eingesetzt und sogar Kleinkünstler wie die Töpfer und die Vasenmaler aus dem Bann der sozialen Geringsachtung als bloß arbeitende Handwerker in

¹⁰ Systematisch zur relationierenden Funktion historischen Wissens Fischer 1997; als grundsätzliches Problem der Relativität von (ästhetischer) Wahrnehmung und Textdeutung zugespitzt bei Poenitsch 2004.

gewisser Hinsicht emanzipiert. Das ist aus dem Sachverhalt zu schließen, dass sie ihre Werke gelegentlich signierten und dabei manchmal sogar zwischen Töpfer und Maler unterschieden.

Der Ehrgeiz der Malerei jener Zeit, am berühmtesten vertreten durch Polygnot, tätig in Athen um die Jahrhundertmitte, ging aus auf die möglichst vollkommene, nicht auf eine bloß realistische, Nachahmung natürlicher Schönheit, obgleich die gemalten Trauben auf den öffentlich ausgestellten Gemälden die Tauben zum Anpicken verlockten. Das sogenannte *mimetische* (nachahmende) Darstellungsideal der bildenden Künste ist nicht mit einem Streben nach einem möglichst identischem Abklatsch oder einer Kopie gegenständlicher Vorgaben gleichzusetzen.

In Abhebung von der Malerei strebte die fortschrittsbewusste Bildhauerei danach, die *technisch-ästhetische* Kunstfertigkeit durch geometrische und arithmetische Präzisierungen *wissenschaftlich* zu unterfangen. Darauf zielte anscheinend ein Buch wie Polyklets Schrift über den Kanon. Eine Entgegensetzung von *Kunst* und *Technik* war der altgriechischen Kultur überhaupt nicht geläufig. Sie ist historisch erst spät-neuzeitlichen Ursprungs. In der altgriechischen Sprache hatte sie keine Entsprechung. Das griechische Wort *téchne* bezeichnete zunächst kluge Kunstfertigkeiten aller Art. Das konnten auch (praktische) Wissenschaften wie die neue, hippokratische Medizin der Zeit sein, insofern sie sich nicht bloß auf erinnerte Erfahrungen stützten, sondern die Gründe der von ihnen angeleiteten Praktiken im Voraus entwickeln konnten. In diesem Gebrauch einer von Theorie geleiteten Praxis kommt das Wort dem modernen Verständnis von *Technik* nahe. Es schloss aber auch die Handwerke und die schönen Künste ein, insofern sie auf die Vervollkommnung von etwas zu seinem bestmöglichen Gebrauch und seinem schönsten Anblick durch eine erlernbare Fertigkeit, die auf ein nicht erlernbares Talent gestützt ist, abzielten.¹¹ Auch philosophisch begründete Erziehung und Bildung können in dem umrissenen weiten Sinne als eine *technische Praxis* verstanden werden. In der Rede von einer pädagogischen oder Erziehungs-*Kunst* klingt ein solcher Gebrauch auch heute noch in unserer Umgangssprache an. An ihren griechischen Anfängen war Pädagogik die gedankliche Durchdringung und begriffliche Klärung sowie die Einführung in eine Lebensweise, die insgesamt dem Grundgedanken des Maßes gerecht zu werden versuchte (vgl. Meyer 1994). Wiederum bestätigen Platons Ausführungen über Kindererziehung in den einschlägigen Passagen seiner Staatsschrift, dass Schönheit als Angemessenheit nicht allein als ein Postulat für die menschlichen Aktivitäten und Werke galt. Die schöne Gestaltung von Dingen und Einrichtungen des täglichen Bedarfs, etwa von Wohnungsmobiliar, wurde auch als eine begünstigende Bedingung in Erwägung gezogen, um Philosophinnen und Philosophen pädagogisch auf den Weg zu bringen und darauf zu halten. Von einer kausalistischen oder mythologischen Überanstrengung pädagogischer Achtsamkeit nach dem Muster gewisser reformpädagogischer Ideologeme des 20. Jahrhundert ist das deutlich abzuheben.

¹¹ Zur Geschichte des Wortes und des Begriffsgebrauchs von *techne* in der griechischen Antike s. die wohl erschöpfenden Untersuchungen von Löbl 1997, 2003 u. 2008.

4.d Achtung und Verehrung der Götter

Das Verhältnis der alten Griechen zu ihren Göttern und zu göttlichen Mächten unter dem allgemeinen Titel *Religion* anzusprechen, ist wegen der heute überwiegender Assoziation von Religiosität mit den drei monotheistischen Weltreligionen misslich und führt leicht in die Irre. Von einem Mehr oder Weniger, einem Schlechter oder Besser ähnlicher Erscheinungen und Praktiken oder von einem Fortschrittsgefälle zwischen polytheistischer und monotheistischer Götterverehrung auszugehen, müsste einen sachgeschichtlichen Zugang vollends verstellen. Festgehalten kann werden: Götter, Halbgötter, göttliche Wesen, Instanzen und Zeichen waren bis ins 4. vorchristliche Jahrhundert hinein überall und beinahe ständig in den griechischen Lebenswelten präsent. Wohl hatten im Athener Raum deren Macht und das Vertrauen auf sie im Zuge der Aufklärung durch die vorsokratischen Forscher und danach vor allem durch die Reden und Schriften der sophistischen Wanderlehrer sowie aus anderen, nicht zuletzt aus ökonomischen Gründen, allmählich und in der klassischen Blütezeit beschleunigt abgenommen. Es ist vertretbar zu behaupten, dass es noch in der Lebenswelt der Klassik, wenn auch mit abnehmender Glaubenssicherheit, keine irgend hervorgehobene räumliche und zeitliche Zäsur im Lebenszusammenhang gab, die nicht in irgendeiner Weise mit göttlichen Mächten konnotiert war oder werden konnte.

Keine Quelle, kein Wäldchen, kein Berg, kein irgendwie auffallender Ort in der Landschaft, die nicht von Nymphen und Satyrn umlauert gewesen wären. Kein Tages-, Wochen-, Monats-, Jahreseinschnitt und keine mehr oder weniger tiefdringende Zäsur im normalen biographischen Zyklus und in den Rhythmisierungen des politischen Zusammenlebens, keine dicke Platane, die nicht mit dem begeisternden Wirken göttlicher Mächte und mit Achtungsbezeugungen vor ihnen in Verbindung gebracht werden konnte, wenn nicht sogar, wie in der gewaltigen alten Eiche seines Heiligtums im nordwestgriechischen Dodona, der Götterpräses Zeus höchstpersönlich Wohnung genommen hatte und an seinen Festtagen anwesend war.

Asebie, Unfrömmigkeit, wurde als schweres Verbrechen geahndet. Eine Anklage wegen Asebie, vermutlich in verleumderischer Absicht vorgebracht, hat im Prozess gegen Sokrates (399) unter anderen Anklagepunkten eine verhängnisvolle Rolle gespielt. Umso mehr kann es verwundern, dass eine keineswegs durchwegs götterfreundliche oder Götter unkritisch akzeptierende Philosophie mit der Anerkennung der überlieferten Götterverehrung einhergehen konnte. Umgekehrt wurden schulmäßige Philosophen von den Trägern und Trägerinnen priesterlicher Funktionen in der Regel akzeptiert und in der offenen Gesellschaft der Athener, nicht auch in jeder anderen Polis, ohne weiteres geduldet. Platons neue Gründung einer institutionalisierten und organisierten Lebensgemeinschaft von Forschern und Philosophen in dem Wäldchen Akademos nahe vor den Stadttores Athens, also die *Akademie*, war den Musen geweiht, den Schutzgöttinnen des kulturellen Gedächtnisses und der dazu gehörenden Künste und Wissenschaften.

Achtung und Verehrung der Götter erfolgten trotz ihrer großen Bedeutung nicht im institutionalisierten Auftrag der Stadt. Götterkult „war in der Regel ein Subventionsunternehmen, das für Priester“ und Priesterinnen „keine Gewinne abwirft und also keine Priesterkaste begründet“. Die Beteiligung an der Götterverehrung „in der Polis ging über die Bürgerrechte hinaus. [...Sie vermochte] die nicht rechtlich Privilegierten zu integrieren, aber auch eine eigene Repräsentation zu schaffen und so in und gegen die Männer-Polis den Frauen, den Ju-

gendlichen, [...] den Sklaven eine eigene Identität in der Öffentlichkeit zu geben.“¹² Bereits kleine Kinder vor dem sechsten Lebensjahr konnten einen herausgehobenen Status im Kult eines Gottes erhalten und wurden dann ihrerseits besonders geehrt.

Den meisten Menschen der Moderne dürfte die Vielzahl göttlicher Wesen verschiedenen Ranges, besonderer Zuständigkeit und voneinander abgegrenzter Wirkungskreise seltsam erscheinen. Der Glaube an die Mitwirkung göttlicher Wesen beim Vollzug aller möglichen Praktiken und bei der Erhaltung vergänglicher Dinge könnte jedoch einen rational leicht zu erklärenden und ziemlich vernünftigen Ursprung haben. Bis heute können Erfahrung und Vernunft nahe legen, dass das Gelingen von Taten und Werken nicht selten und keinesfalls selbstverständlich ausschließlich von individuellen und kollektiven Anstrengungen, von den jeweils intendierten Zielsetzungen und von der Leistungsbereitschaft abhängt, auch dann nicht, wenn ein Vorhaben wohlüberlegt und sorgfältig vorbereitet war. Diese Erfahrung muss nicht als das Walten göttlicher Mächte gedeutet werden. Es ist aber nachvollziehbar, wenn sie menschenähnlichen Akteuren zugeordnet wurde; denn aus den menschlichen Praktiken kannte man ja die Möglichkeit eines Sinn geleiteten Eingreifens in den Lauf der Dinge. Zur altgriechischen Welt des Glaubens und Meinens gehörte die Überzeugung, dass das glückliche Gelingen mit abhängt von einem unabhängigen dritten Faktor, dem *kairós*, dem rechten Augenblick, der in den Lebenskämpfen und in den kaum je vollständig zu überblickenden, ständig wechselnden Konstellationen, in denen eine Sache perspektivisch hervortritt, nur selten zu ergreifen und noch seltener wenigstens eine Weile lang festzuhalten ist (vgl. Meyer-Drawe, 2007). Eine ähnliche Funktion erfüllte die Überzeugung vom Walten der *týche*, der schicksalhaften (glücklichen) Fügung,¹³ die auch als ein göttliches Wesen personifiziert und mit ihrem Füllhorn in zahlreichen bildlichen und plastischen Werken dargestellt worden ist. Die unter den Griechen universelle agonale Kultur des Wettstreits um Preise, auch in allen Künsten, nicht nur im Sport, bot für derartige Erfahrungen und für das dazu gehörende Überdenken der Grenzen je eigenen Könnens und Strebens immer wieder nachdrückliche Gelegenheiten an.

In systematischer Absicht sei zur Differenz zwischen altgriechischer, polytheistischer Götterverehrung und monotheistischer Religiosität kommentiert: Während ein Polytheismus seiner Logik nach universalistischen Fundamentalismus ausschließt, schließt Monotheismus die logische Möglichkeit des Umschlags in dogmatischen Fundamentalismus mit Universalitätsanspruch ein. Diese Differenz könnte in unserer Gegenwart das höchste Hindernis für das Gelingen der Bemühungen um Interreligiosität bei Beteiligung monotheistischer Religionen am Dialog sein.

Exkurs I über die Geschlechterordnung

Die gesellschaftlich etablierte Geschlechterordnung der Antike wird heute nahezu einhellig als ein Beispiel schreiender Ungerechtigkeit zu Ungunsten der Frauen beurteilt. Aufs Ganze gesehen trifft diese Beurteilung auch zu. Im klassischen Athen blieben Frauen ihr Leben lang rechtlich unmündig. Als Grundregel der Geschlechterordnung ist eine strikte Trennung

¹² Auffarth 2001, Sp. 906.

¹³ Vgl. Eckholdt, 2015.

der Sphären des privaten (idiotischen¹⁴) und an das häusliche Wirken gebundenen Daseins einerseits und der öffentlichen, politischen Lebensweise andererseits anzusetzen. Vom öffentlichen politischen Leben waren die Frauen tendenziell ausgeschlossen. Das Grundmuster ist für die tonangebende soziale Schicht noch in der berühmten Ansprache des Perikles zum Gedenken an die Gefallenen festgehalten worden. Gegen Ende der langen öffentlichen Rede lässt Thukydides Perikles in einem kurzen Absatz, der unmittelbar an die Mütter und Witwen der Gefallenen gerichtet ist, sagen (Thukydides, 2.B., Zif. 45, S. 250):

Soll ich auch noch [...] von der Frauentugend sprechen, so kann ich alles in die kurze Ermahnung zusammenfassen: erfüllet ohne Rest die Pflichten, die eure Natur euch zuweist, so wird man euch loben, und wenn von einer Frau, sei es im Guten, sei es im Bösen, unter Männern möglichst wenig gesprochen wird, so ist das ihr höchster Ruhm.

Für den Übergang des jugendlichen Mädchens aus der Vormundschaft des Hausvaters in die Vormundschaft des Ehemanns sieht Xenophon (ca. 430-350) in seiner historisch über einen langen Zeitraum einflussreichen Hauswirtschaftslehre, dem *oikonomikós* aus dem Anfang des 4. Jahrhunderts, für die höheren Kreise Folgendes vor: Der etwa 20 Jahre ältere Ehemann wählt ein gerade jugendlich gewordenen Mädchen von vielleicht 14 Jahren. So jung soll es sein, damit er es noch nach seinen Vorstellungen biegen kann. Gleich nach der Heirat weist er es in die Führung seines Haushalts und der Dienerschaft ein. Xenophons Muster einer zufrieden stellenden Ehe hindert, wie seiner Schrift *Symposion* zu entnehmen ist, die freien verheirateten Männer in keiner Weise, ihren hetero- und homosexuellen Vergnügungen und ihren erotischen Ambitionen nachzugehen (vgl. Xenophon 1957 und 1992).¹⁵ Die heterosexuelle Libertinage freigeborener Männer im klassischen Athen ist von der jüngeren historischen Forschung plastisch beschrieben worden. Der leichte und preisgünstige Zugang zur Prostitution erlaubte es auch den weniger Bemittelten, davon Gebrauch zu machen (vgl. Davidson 2002).

Bei der großen Masse der Handwerker, Arbeiter, der einfachen Kaufleute und des Landvolks dürften die Praktiken der Geschlechterbeziehung häuslicher ausgefallen sein. Der Broterwerb, ohne teure Sklavenhaltung bei den einfachen Leuten, gebot Arbeitsteilung im gemeinsamen Haushalt. Er ließ Frauen an den männlich dominierten Lebenspraktiken in einem gewissen Grade teilnehmen, wenigstens aber genauere Kenntnis davon erlangen und auf indirekte Weise mitreden.

Im übrigen war im Laufe des 5. und 4. Jahrhunderts fragwürdig und ein Thema kontroverser Diskurse geworden, was „die Natur“ den Frauen „zuweist“. Angefangen von der *Antigone* des Sophokles, aufgeführt etwa 440,

- über die *Medea* des Euripides (um 430),
- über mehrere einschlägige Komödien des Aristophanes, erhalten sind *Der Friede* (vermutlich aufgeführt 421) und die *Ekklesiazusen* (*Die Weibervolksversammlung*, aufgeführt vermutlich 392),
- bis zu Platons These von der Wesensgleichheit der Geschlechter nach dem allein anzuerkennenden Kriterium der Vernunftbegabung, während die tatsächlich prak-

¹⁴ Gr. *idiótes* bedeutet Privatmann.

¹⁵ In der italienischen Renaissance hat Leon Battista Alberti in seinen Büchern *Della Famiglia*, entstanden zwischen 1424 und 1441, zustimmend und vermutlich für die Neuzeit auch nicht ohne Folgewirkungen auf das von Xenophon empfohlene Eheschließungsmuster zurückgegriffen (s. Alberti 1986, 3. Buch).

tizierten Vorstellungen vom Wesensunterschied der Geschlechter genauso lächerlich seien wie die Behauptung eines Wesensunterschiedes zwischen „Kahlköpfigen“ und „Langhaarigen“ (Platon, *Politeia*, 5. B., 454 C, publiziert „etwa um 375“, s. Gigon 1976, S. 22),

ist eine Spur zunehmender Beachtung und Aufwertung der Frauen beziehungsweise der Dekonstruktion angeblich geschlechtsbedingter Wesensdifferenzen zu verfolgen. Vor diesem Hintergrund drängt sich die Frage auf, warum die gut begründete Gleichwertigkeit der Geschlechter, wie sie durch anerkannte und in anderer Hinsicht auch einflussreiche Intellektuelle im 5. und 4. Jahrhundert nahegelegt worden ist, keine durchgreifenden politischen und gesellschaftlichen Veränderungen nach sich gezogen hat. Eine m. E. plausible Vermutung dazu ist die, dass der ökonomische Mehrwert, der aus dem untergeordneten sozialen und rechtlichen Status der Frauen und deren kostenloser Arbeitskraft gezogen wurde, der ausschlaggebende, jedoch ideologisch umgedeutete Beweggrund war, weshalb an der angeblichen Natürlichkeit des ungerechten sozialen Status der Frauen festgehalten wurde. Weder in der Antike noch bis zur neuzeitlichen Aufklärungsepoche des 18. Jahrhunderts – mit der Ausnahme einiger Schriftsteller der Renaissance, wie Erasmus von Rotterdam und Thomas Morus – ist trotz wechselnder ideologischer Verbrämungen die Veränderung der Verhältnisse mit gesellschaftlicher Breitenwirksamkeit betrieben worden.

Die untergeordnete soziale Stellung des weiblichen Geschlechts in der klassischen griechischen und in der gesamten griechisch-römischen Antike sollte nicht allzu grobschlächtig als eine Art von Versklavung aufgefasst werden. Zwischen dem Rechtsstatus und der tatsächlichen gesellschaftlichen Bewegungsfreiheit von frei geborenen Frauen und derjenigen von Sklavinnen gab es eindeutige Unterschiede. Das dominante Schema der Geschlechterordnung konnte im übrigen auch durchbrochen werden, wo etwa Mädchen und Frauen ‚weibliche‘ Aufgaben bei der Verehrung bestimmter Gottheiten wahrnahmen. In solchen Zusammenhängen konnte sogar weibliche Begehrlichkeit in der Öffentlichkeit als legitim dargestellt werden, wenn beispielsweise, vermutlich bei einem Fruchtbarkeitsfest, Frauengruppen mit verzückten Gebärden die Attrappe eines riesigen Phallos durch die Straßen trugen, wie durch Vasenbilder überliefert ist. Trotz aller rechtlichen und gesellschaftlichen Ungerechtigkeit und Abwertung scheint während der griechischen Klassik vereinzelt ein neues Selbstbewusstsein und der Anspruch auf Anerkennung der Gleichrangigkeit von Frauen auf. Dazu kann noch einmal auf die starken Frauengestalten der *Antigone* und der *Medea* verwiesen werden. Die Lächerlichkeit der etablierten Geschlechterideologie hat Aristophanes in mindestens zwei seiner Komödien auf die Bühne gebracht. In seinem *Frieden* verweigern die Frauen den Männern den Vollzug der Ehrechte solange, bis sie – mit natürlichen Mitteln – wenigstens im Theater endlich den Frieden herbei gezwungen haben.¹⁶

¹⁶ Zum gesamten Themenkomplex des Frauenlebens in der klassischen Antike Pomeroy 1985.

4.e Politisches Leben

Athen war nach dem Sieg über die Perser im fünften Jahrhundert zum kulturell führenden und einem der reichsten und mächtigsten unter den griechischen Stadtstaaten aufgestiegen.¹⁷ Nach dem Wiedererstarken von den Verlusten während der Perserkriege begann ein beschleunigter Aufstieg etwa um die Mitte des 5. Jahrhunderts. „Athens Wachstum, die Zuwanderung vieler und gerade gut geschulter, beweglicher Männer von außen, die Konzentration des Handels – das alles verstärkte das Gefälle [zwischen den Stadtstaaten, J.R.] zu seinen Gunsten.“(Meier 2012a, S. 355)

Seiner Regierungsform nach war Athen seit der Jahrhundertmitte für einige Jahrzehnte eine direkte Demokratie. Eine wichtige Rahmenbedingung für das Verständnis ihrer Funktionsfähigkeit und der Art der Ausübung der politischen Aufgaben ist die Größenordnung der Bürgerschaft. Die dazu publizierten Schätzungen von Historikern schwanken ziemlich stark. Eine Größenordnung von 100,000 freien Bürgern in dieser Zeit gehört eher zum oberen Bereich. Setzt man diese an, so kann ein hoher Grad von verwandtschaftlichen Bindungen sowie von direkter oder indirekter persönlicher Bekanntschaft der an den politischen Vorgängen Beteiligten ausgegangen werden. Die für einige Ämter vorgesehene Wahl durch Losentscheid konnte auch weniger beliebte und kaum allgemein hervorgetretene Bürger in Positionen bringen, in denen sie zwangsläufig wahrgenommen werden mussten. Für die Einschätzung der geschichtlichen Lage dürfte von Gewicht sein, dass einige Bürger die Tyrannenherrschaft noch aus eigener Erfahrung kannten und alle an den Tyrannenmord von 514, der nicht unmittelbar erfolgreich war, ständig erinnert wurden; denn inzwischen war ein bronzenes Standbild zu Ehren der Tyrannenmörder am Athener Marktplatz aufgestellt worden.

Die ständige Beteiligung vieler der freien männlichen Bürger an Staatsangelegenheiten – beinahe niemand blieb für längere Zeit sozusagen amtsfrei – sowie die kurzen Rotationszyklen bei der Amtsausübung erzeugten einen enormen Bedarf an Bürgern, die wenigstens einigermaßen brauchbar für die städtische Organisation ausgebildet waren. Das war eine der historisch-empirischen Bedingungen, die die Entstehung des frühesten bildungs- und erziehungstheoretischen Diskurses unserer Geschichte begünstigt haben (vgl. Fischer 1998). Die Besonderheiten der Athener Polis im Vergleich mit ihren griechischen Konkurrenten werden in der folgenden Rede des Perikles (ca. 490-429) mehrfach mit Stolz herausgestrichen. Die Rede gibt das idealisierte Selbstverständnis Athens in der kurzen Phase seiner Demokratie wieder. Der zeitgenössische Historiker Thukydides (ca. 455 – 396) hat sie stilisiert. Athen erscheint darin nicht zuletzt ausdrücklich als die Stadt der Bildung. Das wurde und blieb die Stadt, zeitweilig neben Pergamon und Alexandria, dann auch tatsächlich bis zum Ausgang der Antike. Perikles, der über Jahrzehnte von Jahr zu Jahr immer wieder zum Stadtoberhaupt gewählt worden war, hat das Konzept Athens als europäisches Zentrum von Kultur und Bildung in den Anfängen maßgeblich mitgeprägt. In jener Rede sagt er (Thukydides, 2. B., Zif. 36-46, S. 142 – 150, Zitate im Folgenden S. 142- 148):

[D]urch welche Lebensführung wir dahin gelangt sind, [die Mächtigsten unter den Griechen zu werden], mit Hilfe welcher Formen der politischen Gemeinschaft, durch welche Eigenschaften unsere Stadt so groß geworden ist, das will ich darlegen [...].

¹⁷ Zur Geschichte und Bedeutung Athens in der Antike s. Meier 2012a und 2012b. Zu den politischen Verhältnissen im 5. Jahrhundert s. Günther 2008, Kap. III; Funke, P. 2013.

(37) Wir leben in einer Staatsverfassung, die nicht den Gesetzen der Nachbarn nachstrebt, sondern wir sind eher Vorbild für andere als deren Nachahmer. Ihr Name ist Demokratie, weil sie nicht auf einer Minderzahl, sondern auf der Mehrzahl der Bürger beruht. Vor dem Gesetz sind bei persönlichen Rechtsstreitigkeiten alle Bürger gleich, das Ansehen jedoch, das einer in irgend etwas besonders genießt, richtet sich im Blick auf das Gemeinwesen weniger nach seiner Zugehörigkeit zu einer bestimmten Volksklasse, sondern nach seinen persönlichen Leistungen wird er bevorzugt. Auch dem Armen ist, wenn er für den Staat etwas zu leisten vermag, der Weg nicht durch die Unscheinbarkeit seines Standes versperrt. Und wie in unserem Staatsleben die Freiheit herrscht, so halten wir uns auch in unserem Privatleben fern davon, das tägliche Tun und Treiben unseres Nachbarn mit Argwohn zu verfolgen. Wir verargen es niemandem, wenn er tut, was ihm gefällt, und setzen auch nicht jene kränkende Miene auf, die ihm zwar nichts zuleide tut, aber doch höchst widerwärtig ist. Aber bei dieser Weitherzigkeit im persönlichen Verkehr verbietet uns die Ehrfurcht vor dem Gesetz, die Gesetze zu übertreten. Wir gehorchen den jeweiligen Behörden und den Gesetzen, und zwar am treuesten denjenigen, die zum Schutze der ungerecht Behandelten gegeben sind, und jenen ungeschriebenen Gesetzen, deren Übertretung die Verachtung aller nach sich zieht.

(38) Und auch zur Erholung des Geistes von der Arbeit haben wir die besten Vorkehrungen getroffen. Wir feiern nämlich Kampfspiele und Opferfeste, die über das ganze Jahr hin verteilt sind, wir richten unsere Wohnungen stattlich und schön her und haben unsere täglich Freude daran [...]. Und weil unsre Stadt groß ist, kommen die Erzeugnisse der ganzen Welt zu uns (...).

[U]nsere Stadt ist jedermann offen, und es gibt keine Fremdenausweisungen, durch die wir jemanden daran hindern, sich zu unterrichten und zu schauen, mag auch ein Feind Nutzen aus dem Verzicht auf die Verheimlichung ziehen. Wir bauen nicht in erster Linie auf Rüstungen und listige Künste, sondern auf unseren persönlichen Mut zur Tat. Und auch in der Erziehung wollen die Einen [die Spartaner, J.R.] durch harte, mühevollen Übungen schon bei den Kindern männliche Gesinnung pflanzen; wir dagegen leben ungebunden und gehen trotzdem mit gleicher Tapferkeit einem ebenbürtigen Feind entgegen. [...]

(39) [...W]enn wir lieber mit leichtem Sinn als unter Mühen und Beschwerden, lieber mit angebotenenem, als mit gesetzlich befohlenem Mannesmut in den Krieg ziehn, so haben wir den Vorteil davon, dass wir uns mit den Nöten, die die Zukunft bringen kann, nicht schon im voraus quälen, wenn sie aber da sind, uns nicht weniger beherzt zeigen [...]

(40) Wir lieben die Schönheit und bleiben doch einfach; wir lieben die Weisheit und werden doch nicht schlaff und weichlich. Unser Reichtum dient der raschen Tat, nicht der prahlende Rede, und was die Armut betrifft, so bringt es niemand Schande, seine Armut zu bekennen, wohl aber, sich ihr nicht durch Arbeit zu entwinden. Dieselben Menschen, die sich dem Staat widmen, gehen auch ihren persönlichen Geschäften nach, und auch, wer sich auf sein Gewerbe beschränkt, ist nicht unkundig der öffentlichen Angelegenheiten. Wir sind die einzigen, die einen Bürger, der keinen Sinn für den Staat hat, nicht für ein ruhiges, sondern für ein unnützes Glied desselben halten. Unser Volk selber trifft die Entscheidungen oder sucht das rechte Urteil über die Dinge zu gewinnen, und wir sind der Meinung, das Worte die Taten nicht beeinträchtigen, daß es vielmehr ein Fehler ist, wenn man sich nicht durch Worte belehren und unterrichten läßt, bevor man, wenn nötig, zur Tat schreitet, Denn auch das ist ein Vorzug unserer Natur, daß wir den höchsten Wagemut mit sorgfältigster Überlegung des zu Unternehmenden vereinigen, während sonst Tatkraft eine Folge der Unwissenheit, Zaghaftigkeit eine Folge langen Erwägens zu sein pflegt. [...]

Auch unser sittliches Verhalten steht im Gegensatz zu dem der meisten Anderen. Wir erwerben uns unsere Freunde nicht durch Empfangen, sondern durch Erweisen von Wohltaten. Und gewiß steht der Gebende sicherer da, weil das Gefühl der Verpflichtung in dem Empfänger durch fortgesetztes Wohlwollen erhalten bleibt. Wer eine Wohltat empfängt, ist ein weniger treuer Freund, weil er weiß, daß man von ihm die Erwidmung jenes Dienstes nicht als freiwillige Gabe, sondern als schuldige Verpflichtung verlangt. Wir sind die einzigen, die anderen nicht so sehr in Berechnung ihres eigenen Nutzens als im Vertrauen auf die Früchte des Freisinns Vorteile zu wenden.

(41) Um es kurz zu sagen: Unsere Stadt in ihrer Gesamtheit ist eine Bildungs- und Erziehungsstätte für Hellas; und es scheint mir, daß jeder einzelne Mann bei uns sich wohl in den mannigfaltigsten Formen und mit Anmut in höchster Gewandtheit zu einer unabhängigen Persönlichkeit ausbildet. Und daß dies nicht prahlende Worte sind, die der Augenblick mir eingibt, sondern die Wahrheit der Tatsachen, dafür ist die Macht unserer Stadt, die wir auf Grund dieser Gesinnungen errungen haben, der Be-

weis. Unser Staat ist der einzige unter den heutigen, der sich als stärker bewährt denn sein Ruf, [... nicht einmal, JR] dem Unterworfenen [ein] Grund zu der Beschwerde, von Unwürdigen beherrscht zu werden. Mit gewaltigen Zeichen und gewiß auch nicht ohne Zeugnis haben wir unsere Macht dargestellt als einen Gegenstand der Bewunderung für die Mitwelt und die Nachwelt, und wir benötigen dazu keinen Homer als Lobredner noch sonst einen Dichter, der wohl für den Augenblick ergötzt, aber vor der Wahrheit zergeht seine Ansicht der Tatsachen. Nein, unsere Macht erntet deshalb Bewunderung, weil wir uns durch unsere Wagemut den Zugang zu allen Meeren und Ländern erzwungen und aller Orten ewige Denkmale im Bösen und Guten aufgerichtet haben.

[...]

(43) [...Die Gefallenen] seien euer Vorbild! Begreifet, daß das Glück Freiheit, die Freiheit Mannhaftigkeit ist, und scheut euch nicht vor den Gefahren des Krieges! Nicht die, denen es schlecht ergeht, haben Grund, ihr Leben in die Schanze zu schlagen, nicht die, denen keine Hoffnung winkt, sondern die, denen die Zukunft im Leben einen verhängnisvollen Glückswechsel bringen kann, die, wenn sie fallen, von größter Höhe fallen [...].

Exkurs 2 über Muße, Arbeit, Sklaverei und den Schuldzusammenhang des Privilegs

Ermöglichungen und Behinderungen von Philosophieren, also Bildung, durch zugehörige ökonomische Verhältnisse waren nicht nur gegeben. Sie waren bereits in den Anfängen ein Thema des pädagogischen Diskurses. Wenn heute ein anerkannter Akteur der empirischen Bildungsforschung in buhlerischem Streben nach der Anerkennung auch durch philosophische Pädagogen damit prahlt, erst die Empirische Bildungsforschung unserer Tage habe diese Problematik offen gelegt, so zeugt das von einer beschämenden professionellen Ahnungslosigkeit.¹⁸

In Platons Dialog *Protagoras* wendet sich der berühmte Sophist gegen die anfängliche These des Sokrates, Tüchtigkeit (areté) könne nicht gelehrt werden. Dagegen führt Protagoras unwidersprochen die allgemein akzeptierte Selbstverständlichkeit an: Alle bildungswilligen Eltern in Athen bemühen sich sogar hauptsächlich um Erziehung und Belehrung zur Tüchtigkeit und geben ihre Mittel her für Lehrer der verschiedenen Fachgebiete. Tatsächlich seien infolge dessen diejenigen Eltern am ehesten erfolgreich, *die am meisten dazu fähig sind – am meisten dazu fähig aber sind die Reichsten – und deren Söhne, die am frühesten in ihrer Jugend beginnen, zu Lehrern zu gehen und sich am spätesten von ihnen trennen* (Platon, *Protagoras* 326 C¹⁹). Für die Ausübung von Unterrichts- und Trainingsaufgaben konnten bei Bedarf auch auswärtige Kräfte herangezogen werden; denn seit dem 6. Jahrhundert war durch die Einführung von leicht beweglichem Münzgeld eine grundsätzliche ökonomische Unabhängigkeit von Landeigentum und Landbewirtschaftung entstanden.

Was insbesondere den Zusammenhang zwischen den sozioökonomischen Bedingungen und der aufkommenden Philosophie betrifft, so sei dazu hier nur so wenig bemerkt: Bezogen auf den Einzelfall ist eine lückenlose Wirkungskette zwischen ökonomischen Herkunftsbedingungen und der erreichten Bildung für die altgriechischen Verhältnisse ebenso wenig nachgewiesen worden wie für diejenigen unserer Gegenwart. Die bedeutenden Forscher, Denker und Schriftsteller der Archaik und der Klassik stammten zwar überwiegend aus den reicheren Familien. Platon kam aus einer der ältesten, angesehensten und mächtigsten Fami-

¹⁸ So geschehen in einem der Eröffnungsvorträge des letzten Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Berlin 2014.

¹⁹ Stellenangabe nach der Ausgabe bei Reclam.

lien Athens. Der Vater des Sokrates soll hingegen ein Handwerker, seine Mutter eine Hebamme gewesen sein. Sokrates seinerseits hat vielleicht in jungen Jahren seinen Lebensunterhalt als Steinmetz verdient, bevor ihn der Eros des Denkens packte und dazu antrieb, seine Mitbürger in Fragen zu verwickeln, die weder sie zu beantworten vermochten noch er selber.

Die Genese des Konzepts der paideia war angewiesen auf *Muße*, griechisch *scholé*. Zur Grundbedeutung von *Muße* gehört die Freisetzung von dem Zwang, zur Lebenserhaltung arbeiten zu müssen. Die Vermeidung von Arbeitszwang legte unter den gegebenen zivilisatorischen und ökonomischen Bedingungen sowie dem Mangel an geeignetem technischem Wissen und Können bei gleichzeitigen hohen Ansprüchen auf Glück in Gestalt von Wohlleben die *Sklaverei* nahe. Sie gab der Sklavenhaltung eine wie selbstverständlich erscheinende Rechtfertigung.²⁰

Thukydides' Beschreibung der Belagerung und Einnahme der Insel Melos durch die Athener während des Peloponnesischen Krieges im Jahre 416 ist ein Beispiel für die Begründung und Praxis der Versklavung unter Griechen (V. Buch, Zif. 84-116). Im Stadium der Verhandlungen zum freiwilligen Wechsel vom Bündnis mit Sparta zu einem mit Athen machen die weit unterlegenen Melier kampfbereit geltend:

Wir wissen aber auch, daß das Los im Kriege manchmal eher zu gleichen Teilen entscheidet, als die ungleiche Zahl auf beiden Seiten erwarten läßt. Gleich nachgeben ist gleichbedeutend mit Hoffnungslosigkeit, Handeln läßt Hoffnung, daß wir bestehen bleiben.

Die Athener antworten:

Hoffnung, tröstender Zuspruch in Gefahr, pflegt zwar denjenigen, die, mit überschüssigen Mitteln versehen, [...] nicht den Untergang zu bereiten. Wer aber sein ganzes Dasein aufs Spiel setzt [...], dem enthüllt sie sich erst, wenn er verspielt hat [...]

Darauf die Melier:

„Auch wir halten es für schwer, das wissen wir wohl, gegen eine Macht wie die eure und damit gegen das Schicksal, wenn es nicht gerecht waltet, anzukämpfen. Gleichwohl haben wir das Vertrauen zum Schicksal, daß es uns, weil es von göttlicher Art ist, nicht unterliegen läßt, denn als Gottesfürchtige stehen wir gegen das Ungerechte! Was uns an Macht abgeht, wird das Bündnis mit den Lakedämoniern [Spartanern] hinzutun, die uns notweniges Hilfe bringen müssen [...]. So ist denn auch unser Mut nicht ganz ohne Vernunftgründe.“

Athener:

Der göttliche Beistand wird, so glauben wir, auch uns nicht fehlen. Unser Urteilen und Handeln widerspricht ja nicht den Glaubensvorstellungen der Menschen über die Götter, auch nicht den Wünschen, die sie für sich selbst hegen. Wir glauben, daß bei den Göttern vermutlich, ganz sicher aber bei den Menschen überall aus einem Zwange der Natur heraus das Mächtige über das gebietet, dessen es Herr wird. Dieses Gesetz haben wir nicht gegeben; auch nicht als erste angewandt; wir wenden nur das vorgefundene an und hinterlassen es als ein künftiges für ewige Zeiten, wohl wissend, daß auch ihr und andre, wenn sie zu derselben Macht kommen sollten wie wir, wohl das gleiche tun würden. So macht uns das Göttliche keine Sorge, daß wir seinetwegen unterliegen müßten.“

Die Melier ließen sich durch Verhandlungen nicht zu einer Änderung ihrer Haltung bewegen.

Die Athener erklärten

²⁰ Für eine detaillierte Darstellung und Analyse der Politischen Ökonomie der griechischen Archaik und Klassik vgl. Eich 2006; dort auch eine differenzierende Auseinandersetzung mit Marx' Begriff der „Sklavenhaltengesellschaft“.

„die Verhandlungen abschließend, nunmehr: „So seid ihr denn, nach diesen euren Entschließungen zu urteilen, die einzigen Menschen, die sich auf die Zukunft besser verstehen als auf den Augenschein, und was noch im Dunkel liegt, seht ihr, weil ihr es wünscht, bereits als Tatsachen vor Augen liegen, [...].

Thukydides beendet seine Schilderung dieser Kriegsepisode folgendermaßen:

Weil „die Belagerung mit aller Kraft ihren Fortgang nahm, mußten sie [die Melier] sich, da auch noch ein Verrat aus ihrer eigenen Mitte hinzukam, den Athenern ergeben, die nun über sie Beschluß fassen konnten. Sämtlich erwachsenen Männer aus Melos, die in Gefangenschaft fielen, wurden getötet, die Kinder und Frauen zu Sklaven gemacht. Das Land wurde von ihnen selber besiedelt, indem sie bald darauf fünfhundert Kolonisten dahin schickten.“

Zu ihrer Rechtfertigung hatten die Athener bereits zu Beginn der Verhandlungen die Warum-Frage der Melier zurückgewiesen, ob es

„für uns ebenso von Nutzen sein {müßte}, eure Sklaven, wie für euch, unsere Herren zu werden“ [...]

hatten sie erklärt:

„Weil Unterwerfung für Euch besser sein dürfte, als das Äußerste zu erleiden, und weil es unser Gewinn wäre, euch nicht zu vernichten.“

Darauf die Melier:

„So würdet ihr es nicht annehmen, dass wir in Frieden eure Freunde anstatt eure Feinde wäre, ohne uns in ein Bündnis mit einer der beiden Parteien einzulassen.“

Darauf die Athener:

„Eure Feindschaft schadet uns nicht so sehr, wie die Freundschaft ein Zeichen unserer Schwäche, euer Haß aber ein Beispiel unserer Stärke für unsere Untergebenen wäre.“

Rund anderthalb Jahrhunderte nach den ersten Anstößen zur Bildungsphilosophie konnte Aristoteles den Begründungszusammenhang zwischen politischer Freiheit, Bildung, Muße, Arbeitsnötigung und Sklavenhaltung noch aus eigener lebendiger Erfahrung nachzeichnen. Mit nüchterner Brutalität definierte er den Sklaven (*doulos*) als Sache. Im Unterschied zu anderen gegenständlichen Werkzeugen seien Sklaven *lebendige* Werkzeuge. Im siebten Buch seiner Schrift über Politik hebt Aristoteles die Muße als notwendige Bedingung von Bildung und Theorie heraus.²¹ Im ersten Buch seiner *Politik* erörtert er die Frage, ob Sklaverei (*doubleia*) für *natürlich* und *gerecht* erachtet werden könne und ob wir davon ausgehen dürfen, dass es „Sklaven von Natur“ gibt. Sowohl diese Erörterung als auch seine Bejahung einer natürlichen Disposition zum Sklaven sprechen dafür, dass infolge der Aufklärung des 5. Jahrhunderts auch die Legitimität der Sklaverei bereits infrage gestellt worden war. Nach den spärlichen erhaltenen Quellen haben einige der Sophisten Sklaverei als verwerflich zurückgewiesen. Breite Resonanz hat das nicht gefunden.

In systematischer historischer Betrachtung gehört die Frage nach der Natürlichkeit oder der gesellschaftlichen Gesetztheit von Sklaverei zu einem größeren Problemkomplex, dessen Verbindung mit der Sophistik gesichert ist. Dieser Komplex wird umrissen durch die Antithetik zweier Begriffe, durch welche die Welt und das menschliche Dasein in ihr grundsätzlich verständlich zu werden schienen. Das war die Entgegensetzung von *Natur* (*phýsis*), dem von sich her Bestehenden und Unabänderlichen auf der einen Seite, und *Gesetz* (*nómos*), dem durch Menschen oder göttliche Wesen in Wirksamkeit Gesetzten, also dem grundsätzlich Abänderlichen, dem unter Umständen durch Techniken beizukommen ist. „Einige Sophisten

²¹ Vgl. Aristoteles: *Politik* (Aristoteles, 2012), 1. und 7. Buch, sowie *Metaphysik* (Aristoteles 1995), 1. Buch. Historisch und systematisch-analytisch zu diesem Kontext: Welskopf, 1962; Arendt, 2002; speziell bildungsphilosophisch: Fischer, 1987, S. 351–367; Breithausen, 2005; Ruhloff, 2014.

schrieben der Ph[ysis auch] eine eigene sittliche Gesetzlichkeit zu („Macht ist Recht“), die durch Sitte und Gesetz ‚widernatürlich‘ beeinträchtigt werde“ (Furley, 1965, Sp. 2326–2327, hier Sp. 2326). In Beziehung auf das menschliche Dasein war grundsätzlich fraglich geworden, was daran als *unabänderlich* und was als *veränderlich*, weil nur herrschaftlich *gesetzt*, zu beurteilen war. In Verbindung mit der aufgekommenen Skepsis gegen das Walten göttlicher Mächte beziehungsweise dem Zweifel an der Möglichkeit, von Göttern etwas *wissen* zu können, war prinzipiell der Weg geebnet, auch an der Institution der Sklaverei zu rütteln. Das geschah jedoch anscheinend nur in geringem Umfang und ohne jeden gesellschaftlich durchschlagenden Erfolg.

Mit Blick auf die Geschichte der Bildungsphilosophie in der Moderne kann festgestellt werden: Ein „Schuldzusammenhang des Privilegs“ (Adorno, Horkheimer, 1962, S. 168 ff., hier: S. 179 f.) ist nicht erst der Konzeption von *Bildung* im Verständnis der deutschen Klassiker zuzuschreiben. Erst Recht nicht ist er mitsamt der Fehler und Versäumnisse von Bildungspolitikern und ihrer Ratgeber durch Schulvergleichsstudien im 20. Jahrhundert ans Licht gekommen, wie törichterweise behauptet worden ist.. Der „Schuldzusammenhang“ ist auch kein Spezificum der besondernationalen Färbung des deutschen Begriffsgebrauchs von *Bildung*, wie aus einer sozialhistorischen Perspektive nahegelegt worden ist (vgl. Bollenbeck, 1994). Er reicht zurück bis in die altgriechischen Anfänge der *paideia*. Die Erziehung und Bildung der Freigeborenen erhob sich von Anfang an auf dem wirtschaftlichen Boden von Sklaverei. Sie standen auch in einem systematischen Begründungszusammenhang mit dieser. Daraus kann aber nicht abgeleitet werden, dass die Anfänge heute nun endlich abgeschüttelt werden könnten. Für die Konzeption eines heute angemessenen und vielleicht erstmals wirklich *allgemeinen* Begriffs von Bildung kann auch die Ignoranz gegen seine antiken Anfänge nicht hilfreich sein. Unkenntnis schützt nicht davor, abhängig zu bleiben von dem, was verkannt wird. Sachlogisch ist nicht auszuschließen, dass wenigstens einige inhaltliche Kennzeichen von *paideia*, deren Realisierung in der Antike auf die Institution der Sklaverei angewiesen war, die auch das Christentum bis in die Aufklärungsepoche der Moderne aufrecht erhalten hat, auch unter Bedingungen ökonomischen Überflusses weiter geführt werden könnten. Nachdem die harte bildungsfeindliche Knochenarbeit im geschichtlichen Gang der Menschheitsentwicklung weitgehend „weggearbeitet“ worden ist, könnte das möglich sein, wie Hegel und Marx zu hoffen gaben.

Die Hinweise auf die Jahrtausende währende und in unserer Gegenwart immer noch global verbreitete Sklaverei können diese nicht zur faktisch unvermeidlichen Norm stilisieren. Sie sind jedoch geeignet, bei historischen Urteilen die Verhältnismäßigkeit nicht aus dem Blick zu verlieren. Urteile über die Wahrheitsproblematik und die Berechtigung von Sklaverei sind diesem historischen Faktum nicht verpflichtet. Der Wahrheitsanspruch von Aussagen über die Berechtigung von Sklaverei kann sich auf die Häufigkeit, also auf die nahezu allgegenwärtige empirische Realität von Sklavenhaltung, nicht stützen, wie ja generell die Berufung auf die sogenannte *Wirklichkeit* kein triftiges Argument in Fragen von Richtigkeit und Rechtfertigung ist, soweit die gemeinte ‚Wirklichkeit‘ das Ergebnis menschlicher Praktiken, also ein *factum* im ursprünglichen Wortsinne ist.

4.f Professionalisierung und Kommerzialisierung von Lehre durch die Sophistik

Die Athener Demokratie, die Beteiligung aller männlichen Bürger, je nach Wahl oder Auslosung, an den legislativen, exekutiven und judikativen Funktionen der Regierung und Verwaltung der Stadt, wäre nicht möglich gewesen ohne die Zersetzung der Mächte, welche die vormaligen Herrschaftsformen, unter anderem die Tyrannis, gerechtfertigt hatten. Für die konservative Legitimierung vordemokratischer Herrschaftsformen stehen vor allem zwei Leitbegriffe: Mythos und Ethos. *Mythen*, das waren die volkstümliche Erzählungen, in denen zwar nicht nur, aber auch die tradierten Herrschaftsformen aus dem Zusammenwirken göttlicher Mächte mit Gott ähnlichen menschlichen Urhebern und Gründergestalten erklärt und beglaubigt wurden. Das *Ethos* im Verständnis von Sitte und Gewohnheit, in die ein jeder gewissermaßen hineinwuchs, verpflichtete und band auf vorrationale Weise an die etablierten Lebens- und Herrschaftsformen. Das Zusammenspiel von Mythos und Ethos wies den Menschen den sozialen Ort und den Rang im Gesellschaftsgefüge, an denen sie sich jeweils vorfanden, als fraglos rechtmäßig zu. Die Glaubwürdigkeit dieser mythisch-ethische Geborgenheit des Menschen zerbrach unter den Griechen vor allem im Laufe des 5. Jahrhunderts. Damit war die „Frage nach dem Verbleib des Menschen“ (Heydorn, 1979, S. 15) aufgebrochen.

Nach den aufklärerischen Ansätzen einiger der vorsokratischen Denker waren es vor allem die Sophisten, die zur Delegitimierung tradierter gesellschaftlicher und politischer Strukturen und zur Zersetzung der dazu gehörenden Deutungen der Stellung und der Aufgaben von Menschen beitrugen. Diese griechischen Wanderlehrer des 5. Jahrhunderts, die sich selber *Sophisten*, das heißt *Kundige* oder *Weise*, nannten, boten an, das unter den veränderten Lebensbedingungen erforderliche Wissen und Können gegen Bezahlung zu vermitteln. Das von ihnen verkaufte neue Wissen und Können ging erheblich hinaus über die übliche musische und gymnastische Ausbildung und das privat organisierte Erlernen von Rechnen, Lesen, Schreiben mitsamt der Dichterlektüre sowie der Einübung in das Spiel eines Musikinstruments und in die Techniken verschiedener Sportarten.²² Das sophistische Qualifizierungsangebot richtete sich an Jugendliche und Erwachsene. Es scheint hauptsächlich auf die Selbstbehauptung im Sinne sozialer Anerkennung, der Selbstverteidigung und der politischer Mitwirkung unter Bedingungen der Demokratie ausgerichtet gewesen zu sein. Es bediente insbesondere das Bedürfnis nach Redefertigkeiten. Protagoras (ca. 485 bis ca. 420), der früheste namentlich bekannte Sophist, bot eine darüber hinausgehende allgemeine Erziehung und Ausbildung zur Wohlberatenheit (*euboulia*) in häuslichen und öffentlichen Angelegenheiten gegen sehr hohes Honorar an (vgl. Platon, *Protagoras*). Redefertigkeit konnte geradezu lebenswichtig werden. Das Athener Recht kannte keine anwaltschaftliche Rechtsvertretung. Ein jeder musste sich selber verteidigen, und so hingen die Bewahrung von Hab und Gut, die Abwehr von Vermögenszug und Verbannung, die Freiheit und unter Umständen auch das Leben von der Fähigkeit ab, seine Ansprüche und Rechte öffentlich und glaubhaft zur Sprache zu bringen. Generell stärkte das Erlernen der Redekunst sozial wirksamer Machtpositionen für alle hinreichend Wohlhabenden.. Tendenziell koppelte es soziale Macht von geburtsständischen Privilegien ab. Männliche Freigeborene waren demzufolge neben einem unbestimmt verteilten natürlichen Talent nur noch auf käufliche Lehrkunst und eigene Lern- und Übungsanstrengungen angewiesen (vgl. *Protagoras* 325 ff.).

²² Zur altgriechischen Elementarbildung s. Marrou 1957.

Das Auftreten der Sophisten wurde von den Zeitgenossen als ein sensationeller Einbruch in die geburtsständische soziale Klassifizierung wahrgenommen. Die Lyrik Pindars (geb. 522 oder 518) wirft ein grelles Licht auf die empörte Ablehnung der Sophisten durch die geburtsständische Aristokratie, zu deren Sprecher der Dichter sich gemacht hatte. Gerichtet gegen die neuartigen Vorstellungen von der Erlernbarkeit der Tüchtigkeit (*areté*) heißt es bei Pindar: „Weise [ist nur], wer vieles weiß aus dem, wie er ist, die Gelernten aber mögen ungehemmt in ihrer Allgeschwätzigkeit wie Krähen Unvollendetes krächzen“ (Pindar, 2003, Olymp. II, 86–88). In einer anderen seiner Oden erklärt Pindar: „Durch angeborene Ansehnlichkeit hat einer großes Gewicht. Wer aber bloß Gelerntes besitzt, [als] ein dunkler Mann, bald dies bald das hechelnd, tritt [er] niemals auf mit unverdrehtem Fuß, an tausend Tüchtigkeiten nippt er nur mit ziellosem Sinn“ (ebd., Nem. III, 40–44).

Mit der Annahme der sophistischen Belehrungsangebote hatte die dichterische Verklärung der geburtsständisch vorgezeichneten Lebensbestimmung ihre Überzeugungskraft eingebüßt, auch wenn die Vorstellung, Tüchtigkeit (*areté*) und soziale Anerkennung durch käufliche Lehrgänge zu erwerben, vielfach anrühlich blieb und die Sophisten nicht durchwegs in gutem Ruf standen. Die Kommerzialisierung objektivierte das Wissen und Können derart, dass dessen unabstreifbare, genuine individuelle und soziale Verankerung in die Marginalität abgedrängt wurde (vgl. dazu Mugerauer 2007, S. 98 ff.). Der Anspruch der Sophisten, aus ihrer Belehrung erwachse auch ein Nutzen für das erfolgreiche Leben in der Gemeinschaft, blieb zwiespältig, insofern dieser Nutzen offensichtlich egozentrisch vermittelt war.

Die Einschätzung der Sophistik als eine vorwiegend den sozialen Zusammenhalt zugunsten von egozentrischer Willkür zersetzende Bewegung ist gleichwohl nicht haltbar. Sie geht vor allem auf die erfolgreiche Polemik zurück, die Platon in seinen Schriften entfaltet hat. Sie dürfte auch entscheidend dazu beigetragen haben, dass von den zahlreichen Büchern der Sophisten nur kümmerliche Fragmente erhalten geblieben sind. Die philologische und philosophische Forschung seit dem 19. Jahrhundert hat herausgefunden, dass dies ein bedauerlicher Verlust ist, der die Bedeutung der Sophistik in ein falsches Licht gerückt hat. Ihr von Platon entworfenes Bild fälscht die historische Realität. Zu dieser Verzerrung gehört auch, dass die Abhängigkeit vieler Problemstellungen Platons von sophistischen Vordenkern lange verborgen blieb. Leicht übertreibend konnte sogar festgestellt werden: „every point in Plato’s thought has its starting point in his reflection upon problems raised by the sophists“ (Kerferd 1981, S. 173).

Zumindest für Protagoras gilt zudem, dass er zugleich ein Denker von bildungsphilosophischem Format war. Dafür spricht nicht zuletzt seine berühmteste These, die vielleicht die Eröffnungsthese seiner Schrift über die ‚Wahrheit‘ war: *Der Mensch ist das Maß von allem, des Seienden, dass (bzw. wie) es ist und des Nichtseienden, inwiefern es nicht ist.*²³ Auf seltenen Überlieferungswegen hat diese These noch in einer Systematik der Pädagogik des 20. Jahrhunderts positive Resonanz gefunden. Der originellste philosophische und theologische Denker der frühen Neuzeit, Nikolaus von Kues, hatte der These des Protagoras ausdrücklich zugestimmt und ihr in seiner theologisch-philosophischen Deutung des Menschen eine zentra-

²³ Sogar Platon räumt die philosophische Beachtlichkeit der Erkenntnistheorie des Protagoras indirekt ein, indem er sie ausführlich diskutiert; vgl. den Dialog *Theaitetos*.

le Stellung eingeräumt (vgl. Flasch 2007). Über die Rezeption des cusanischen Denkens bekam sie einen positiven systematischen Stellenwert in der Pädagogik Alfred Petzelts (vgl. Petzelt 1962 und 1964). Weder die cusanische noch die petzeltsche Anknüpfung ist allerdings historisch richtig. Beide bekannten sich zum Christentum und haben dessen Unvereinbarkeit mit der Maß-These des Protagoras nicht wahrgenommen. Von Protagoras ist aber auch das Fragment einer Schrift über die Götter überliefert, in dem es heißt, er wisse *über Götter nichts* zu sagen, *weder ob sie sind noch ob sie nicht sind noch welcher Gestalt sie seien*, falls sie seien.²⁴

Die pädagogische Technik der Sophisten setzte hauptsächlich auf den Lehrvortrag, das auswendige Wiedergeben sowie auf die Einübung von situationstypischen Redepraktiken und vielleicht auch schon von Redefiguren, wie sie von der historisch anschließenden Rhetorik analysiert und ausgefeilt worden sind. Die antike Überlieferung hielt es für bemerkenswert, dass Protagoras seine Klienten darin übte, sowohl für als auch gegen dieselbe Sache zu sprechen. Das zielte offenbar auf die Selbstbehauptung in gerichtlichen Auseinandersetzungen. Der Erinnerung wert erschien auch, dass Protagoras der erste gewesen sei, der Fragen seiner Hörer zugelassen und sogar „Wettkämpfe im Disputieren veranstaltet“ habe.²⁵ Diese antiken, wengleich späten Quellen rücken die sophistische Praxis nahe an den sokratischen Umgang mit Menschen heran, während Platons Darstellung eine abgrundtiefe Differenz zwischen der Sophistik und Sokrates betont.

Exkurs 3 über Eros und Sexus im Zusammenhang von Bildung und Erziehung

Eine deutliche Differenz zwischen der sokratischen und der sophistischen Praxis gab es jedoch unzweifelhaft. Der sophistischen Praxis fehlte die erotische Komponente, die zur sokratischen Praxis ebenso gehörte wie generell zur Athener Jugenderziehung vor ihrer Kommerzialisierung und Verschulung. Wenn es möglich war, Wissen, Können und eine umfassende Tüchtigkeit in Lehrgängen von professionellen Spezialisten käuflich zu erwerben, wurden erotische oder andere, den Kaufvertrag übersteigende Bindungen an Personen überflüssig. *Ob* das möglich war, ohne die Physiognomie der überlieferten paideutischen und vielleicht überhaupt die Wahrheit pädagogischer Praktiken zu verzerren, das blieb jedoch umstritten. Seit der Sophistik ist – wenigstens deklaratorisch – eine von allen erotischen Färbungen freie pädagogische Praxis in Schulen und anderen Einrichtungen organisiert und institutionalisiert worden. Trotzdem ist gleichsam die Anziehungskraft pädagogischer Praktiken für Sexualität und Erotik nicht verschwunden und bis heute fragwürdig geblieben. In jüngster Zeit haben die Skandale um den sexuellen Missbrauch von Kindern in pädagogischen Zusammenhängen die Frage nach der Vermeidbarkeit oder einer möglichen Berechtigung erotischer Färbungen pädagogischer Verhältnisse erneut aktualisiert. Die Antworten scheinen überwiegend zu einer Zurückweisung nicht nur sexueller, sondern auch erotischer Komponenten in pädagogischen Handlungsbeziehungen zu tendieren. Dabei fehlt es manchmal sowohl hinsichtlich des Entwicklungsalters der betroffenen Jugendlichen als auch hinsichtlich der Art von Erotik an an-

²⁴ Eine historisch weniger anfechtbare systematisch pädagogische Würdigung des Protagoras im 20. Jahrhundert hat Ballauff (1966) vorgelegt.

²⁵ Quellenzitate bei Capelle 1958. hier S. 326.

gemessenen Differenzierungen. Aus einem geschichtslosen *Begriff* von Erziehung kann eine Verträglichkeit oder Unverträglichkeit mit Erotik jedenfalls nicht abgeleitet werden.

Festgehalten werden sollte zuerst, dass Sexus und Eros in der Antike und auch heute noch als zweierlei anzusetzen ist. Sexualität kann vollständig ohne Erotik auskommen. Erotik, insofern sie sich auf Menschen bezieht, dürfte in aller Regel von mehr oder weniger drängenden Anwendungen sexuellen Begehrens begleitet sein. Sie ist aber auch ohne den Vollzug von Sexualität grundsätzlich möglich. Ersichtlich wird das bereits daran, dass Eros auch in Gestalt eines Begehrens nach Dingen auftreten kann, die einer sexuellen Resonanz gänzlich unfähig sind. In den Dialogen *Phaidros* und *Symposion* hat Platon eine subtile Theorie der Erotik entwickelt, die als Wahrheit des erotisch-sexuellen Begehrens seine zunächst nicht wahrgenommene Ausrichtung auf die Idee des Schönen und Guten behauptet. Eros kann damit zum Träger des Erziehungs- und Bildungsvorgangs aufsteigen. Der pädagogische Vorgang hebt danach an mit dem sinnlichen Begehren nach der leiblichen Schönheit eines liebenswürdigen jungen Menschen. Er kommt jedoch nicht mit der Erfüllung des leiblichen Begehrens an sein Ziel, wie etwa die Eingangspassage des Dialogs *Charmides* exemplifizieren kann. Vielmehr muss das sinnliche Begehren diszipliniert und gewissermaßen gebrochen und überstiegen werden, um seinen pädagogischen Zweck zu erfüllen. Es wandelt sich dabei zu einem Begehren nach dem Verständig- und Tüchtigwerden eines an Leib und Seele wohlgerateten Geliebten, ohne dass damit auch sexuelle Beziehungen bereits völlig ausgeschlossen wären.

In der altgriechischen Jugenderziehung war die Verbindung von Homoerotik mit Homosexualität, die mit einer gewissen Verhaltenheit auch Platon nicht rundwegs ablehnte, vermutlich eher die Regel. Mit Sapphos Mädchenkreis sind erotisch-pädagogische Praktiken ausnahmsweise auch für das weibliche Geschlecht sicher überliefert. Bildliche Darstellungen, in denen ältere Männer mit Geschenken und manchmal auch mit eindeutig sexuellen Gesten um die Gunst von Jünglingen werben, sind für die archaische Zeit zahlreich erhalten, während in der Bildkunst der Klassik die drastische Darstellung von Sexualität generell zurückgegangen zu sein scheint, ohne dass dies als ein Indiz für die Rückläufigkeit erotischer und sexueller Praktiken zu verstehen ist.

„Die Knabenliebe war in bestimmten Kreisen der Gesellschaft eine weitgehend anerkannte, in ihrer unersetzbaren pädagogischen Bedeutung hoch eingeschätzte Institution [...]. Ein sozusagen prinzipieller Makel haftete ihr nicht an [...]. Man muss sich wohl, [um die griechische] Päderastie zu verstehen, von der Überzeugung verabschieden, daß [...] das zu Billigende oder zu Mißbilligende an Eros und Sexus entscheidend eine Sache des Unterschieds der Geschlechter ist. In klassischer Zeit war es – die käufliche Liebe selbstredend ausgenommen – entscheidend eine Sache des Maßvollen und der Angemessenheit oder der Maßlosigkeit und Unangemessenheit.“ (Fischer 1997a S. 189 f.). Der gesellschaftlich gebilligte homoerotische und homosexuelle Umgang von Älteren mit Jugendlichen war klar geregelt (vgl. Dover 1978). Gewaltsame Übergriffe auf Jüngere waren ebenso geächtet wie ein sexueller Vollzug ohne die unabhängige Einwilligung des Geliebten, der demzufolge das Jugendalter erreicht

haben musste. Von „Knabenliebe“, wenn in diesen Wortgebrauch auch Kinder eingeschlossen werden, kann demnach streng genommen nicht gesprochen werden.²⁶

In den Zusammenhang der im weitesten Sinne pädagogisch bedeutsamen Erotik gehört ein Phänomen, das meistens der Kunstgeschichte zugerechnet wird. Zeitlich ist es hauptsächlich der Archaik des sechsten Jahrhunderts bis hin zur frühen Klassik des fünften Jahrhunderts zugeordnet. Das sind die lebensgroßen, manchmal auch überlebensgroßen Skulpturen nackter Jünglinge, der *Kuroi*, die in großer Zahl erhalten geblieben sind. Ihr weniger zahlreich überliefertes Pendant sind Statuen bekleideter jugendlicher Frauen, *Koren* genannt. Die Einordnung dieser Plastiken als Kunstwerke ist zwar verständlich, historisch aber doch eher eine Verlegenheit und auch darum bedenklich, weil es *Kunst* als eine selbständige Kategorie der Ästhetik in der griechischen Antike nicht gegeben hat, wenigstens nicht im 6. und 5. Jahrhundert. Ihrer Zweckbestimmung nach waren die Bildwerke Weihgeschenke an Götter, Huldigungen, Denkmale für Siege bei Wettkämpfer oder Grabschmuck, etwa zu Ehren gefallener Krieger. Aus den Darstellungen spricht gleichwohl auch eine Bezauberung durch jugendliche Schönheit und Kraft, die es nahelegt, dass sie zugleich aus einer erotischen Eingenommenheit für heranreifende junge Menschen hervorgegangen sind.²⁷

Die erotische Komponente dürfte die pädagogischen Bemühungen unter Bedingungen von Freiheit anstatt unter solchen von Kontrolle und Überwachung mit einem Höchstmaß an Umsicht für förderliche oder nachteilige Erfahrungen und je individuelle menschliche Verwicklungen und Aufgabenstellungen der geliebten Jugendlichen verbunden haben. Sie verlieh der erzieherischen Aufmerksamkeit eine Beweglichkeit, wie sie durch eine ausschließlich ökonomisch begründete Professionalität unmöglich erreicht werden kann. Ein derartiger Vergleich verschiebt allerdings bereits die Kriterien der Beurteilung pädagogischer Konzepte zugunsten von Effektivität. Tatsächlich besteht zwischen einem erotisch unterfangenen Konzept von Pädagogik und einem ökonomisch professionellen ein unauflöslicher Widerstreit. Dieser Widerstreit zeigt sich unter anderem daran, dass zu einer pädagogischen Praxis mit erotischer Färbung das Element der unvorgreiflichen freimütigen (parrhesiastischen) Äußerung sowohl des Erziehenden als auch des Erzogenen gehört, das in einer perfekt professionell stilisierten Praxis nur noch als eine rhetorische Redefigur vorkommen darf (s. Foucault 1996, u. vgl. Ruhloff 2001).

5. Fragen, Prüfen, Widerlegen: Sokratische *Elenktik*

Der Zerfall der bindenden Kräfte von Mythos und Ethos hatte die Frage nach dem Ort und dem Halt der Menschen hervorgerufen. Die systematisch am weitesten reichende Antwort der Sophistik auf diese Frage ist in Protagoras' These über den Menschen als Maß von allem enthalten. Maß von allem kann der Mensch sein, indem er sich zu allem, was ist, in ein Verhältnis des Wissens und Ermessens bringt. Die Maß-These ist keine nur erkenntnistheoretisch zu verstehende Behauptung. Sie ist das leitende Postulat einer pädagogischen Pro-

²⁶ Zum größeren Zusammenhang populärer moralischer Vorstellungen im fraglichen Zeitraum s. Dover, 1974 und vgl. Foucault, 1983 und 1986.

²⁷ Zur Großplastik im archaischen Griechenland vgl. Richter 1966, S.69-131; Homann-Wedeking 1966.

grammatik: Menschen können und sollten in die Lage versetzt werden, alles zu wissen beziehungsweise zu ermessen.

Diese Programmatik enthält eine Antwort auf die nicht entwickelte Frage, was Menschen wissen können. Das ist die Frage, von der Sokrates (469-399) umgetrieben wird. So zumindest kann die Grundrichtung des sokratischen Fragens zusammen gefasst werden, die Platon in seinen frühen, den *sokratischen* Dialogen entwickelt hat. Inwieweit Platons Bild dem historischen Sokrates entspricht, ist Thema einer Fülle gelehrter Literatur.²⁸ Gesichert scheint, dass Platon als junger Mann Umgang mit Sokrates hatte und dass er unter den durchaus voneinander abweichenden Sokratikern der bedeutendste Denker und Schriftsteller ist. Historisch gesichert ist ebenfalls, dass Sokrates, angeklagt der Jugendverführung und der Einführung neuer Götter, 399 zur Selbsthingerichtung durch den Schierlingstrank verurteilt wurde und auf diese Weise starb. Nach der Stilisierung seiner Verteidigungsrede in Platons *Apologie* demonstrierte er die Absurdität der Anklage, und er versichert seinen Richtern, er werde auch auf Lebensbedrohung von der gemeinschaftlichen Bemühung um Wahrheit und Einsicht über die „höchsten“ Lebensfragen nicht ablassen (vgl. Platon, *Apologie* 29 C ff.). Nach Platons Dialog *Kriton* bekundete er noch in der Sterbestunde, dass er sich „von nichts anderem leiten lasse als von demjenigen Logos, der im alles überschlagenden Nachdenken sich [...] als der beste zeigt“ (Platon, *Kriton* 46 B, in der systematisch pointierten Übertragung von Schönherr 2003, S. 166).

Die Praxis des gemeinsamen Durchdenkens und Durchsprechens mit Erwachsenen und Jugendlichen ist identisch mit dem, was man als sokratische Erziehung und Bildung bezeichnen kann. Das war kein Lehren und Lernen. Sokrates bestritt vor Gericht, jemals jemandes Lehrer gewesen zu sein (vgl. Platon, *Apologie* 33 A). Das musste auch die Konsequenz sein, falls seine Aussage zutrif, er sei sich im Unterschied zu seinen Mitbürgern seines Nichtwissens bewusst. Von einem *Bewusstsein* oder von einer „Negation des Wissens“ und *nicht* von einem *Wissen* des Nichtwissens kann im strengen Sinne allein die Rede sein (Fischer, 1997 b S. 107 f.). Das Nichtwissen des Sokrates betraf auch keineswegs alles und jedes. Er hatte ja einen Beruf erlernt, hatte seine Pflichten als Bürger erfüllt und war für die Stadt auch als Soldat (Hoplit) in den Krieg gezogen. Insofern wusste Sokrates vieles. Seine Negation des Wissens bezog sich auf die wichtigsten und „höchsten“ Angelegenheiten des Lebens, über die alle anderen Bescheid zu wissen schienen, wenn sie z. B. über sich und andere urteilten, gerecht oder tapfer oder fromm oder gebildet zu sein und ihre Praktiken an einem derartigen Wissen auszurichten schienen. Um dieses vermeintliche Wissen zu prüfen, zog Sokrates in der Stadt umher und verwickelte seine Mitbürger in Gespräche. Das Ergebnis war jedes Mal der Erweis eines bloßen Anscheins von Wissen. Bei jedem Versuch einer argumentativen Rechtfertigung ihres angeblichen Wissens scheiterten die Gesprächspartner. Die sokratischen Gespräche endeten in einer Aporie, das heißt: mit dem Eingeständnis, in der gegebenen Situation keinen Weg mehr zu wissen, auf dem die fragliche Wissensbehauptung bestätigt werden könnte.

Das Verfahren, mit dem Sokrates seine Gesprächspartner ihres Nichtwissens überführte, bestand im Fragen, Prüfen und Widerlegen von Wissensbehauptungen. Mit einem griechischen Begriff zusammengefasst heißt diese Dreierheit *élenchos*, Untersuchung, Prüfung, Wider-

²⁸ Für eine knappe Darstellung der Diskussion um den historischen Sokrates s. Fischer 2004.

legung, dem Deutschen angeglichen als *Elenktik*. Die sokratische Elenktik bezog sich auf die „sehr allgemeinen Vorstellungen, die Menschen vom Leben ‚überhaupt‘ und worum es in ihm geht, vom Zusammensein mit anderen und was davon zu erwarten und wie ihm zu genügen ist, von Recht und Unrecht, von der Politik und dem bestmöglichen Gedeihen ihrer Stadt, von der rechten Paideia der Jungen, von ihrer ‚Welt‘ einschließlich der Götter“ und von ähnlichen, die Lebensführung tragende Grundüberzeugungen haben (Fischer 1997b, S. 107 f.). Die sokratische Prüfung führte jedes Mal in eine ausweglose Problemsituation deshalb, weil es nicht gelang, *allgemein* auf den *Begriff* zu bringen, worin Freundschaft, Gerechtigkeit, Liebe und andere lebensleitende Konzepte bestehen oder mit anderen Worten: was sie in *Wahrheit* sind. Statt dessen zeigten sich bei der genaueren Analyse die Widersprüchlichkeit und Undurchdachtheit der Konzepte, die doch ihrem Anspruch nach geeignet sein sollten, das Leben zu leiten und das Handeln zu rechtfertigen. Zuweilen war die sokratische Prüfung weniger nur ein Fragen, sondern nahm die Züge eines Kreuzverhörs an.²⁹

Die geschichtliche Problemlage, die mit Sokrates erreicht war, lässt sich folgendermaßen umreißen: Mythos und Ethos waren nicht mehr zu restaurieren und wieder in ihre alten Haltefunktionen und ihre gesellschaftliche Bindekraft einzusetzen. Die sophistischen Lehrangebote konnten kein vollständiger Ersatz sein. Wohl behaupteten sie, ein pragmatisch tragfähiges Wissen und Können zu übermitteln. Die Sophisten hatten jedoch, mit der Ausnahme des Protagoras, nicht geprüft, inwiefern und in Beziehung worauf Menschen überhaupt zu einem Wissen zu gelangen vermögen. Von der Maß-These des Protagoras wiederum war schwer einzusehen, wie auf ihrem Boden ein sozialer Zusammenhalt in der Polis gewährleistet werden könnte. Sie schien doch eher einem grenzenlos egozentrischen Relativismus das Wort zu reden.

Bei der sokratischen Prüfung erwiesen sich die sophistischen Konzepte, etwa von *Gerechtigkeit*, *Tapferkeit*, vom *Guten*, von *Erkenntnis*, *Lehre* und *Lernen*, als unhaltbar. Im Ergebnis blieb dann der sokratische Weg der „Selbstsorge“ (*epiméleia heautou*) bzw. der „Sorge um die Seele“ (*epiméleia tes psyches*) offen. Als *gebildet* im sokratischen Sinne kann danach gelten, wer lebensbestimmende Wahrheitsansprüche umsichtig in Erwägung zieht – dafür steht das griechische Wort *skepsis* – und wer ohne Endgültigkeitsanspruch von Fall zu Fall überdenkt, inwieweit erreichte Einsichten und Grundsätze den erforderlichen Konkretisierungen in der Lebenspraxis Stand halten. Das Überdenken neuer Erfahrungen müsste zur Kritik und Korrektur der bislang leitenden Konzepte veranlassen können.³⁰

Wie die sophistische, so hatte auch die sokratische pädagogische Praxis politische Implikationen. Die sophistische Lehre und Bildung zielte im weitesten Sinne ab auf Beteiligung an der Regierung der Stadt in deren *gegebenem* Zustand. Durch Sokrates des Nichtwissens überführt zu werden hätte demgegenüber, falls es in großem Stile gelungen wäre, die *Verbesserung*

²⁹ So Maximilian Forschner in seinem Kommentar zu Platons *Euthyphron*, Platon 2013, der wissenschaftliche Literatur aus der Pädagogik übergeht. Exemplarisch für den zuweilen dominanten Stil kann besonders der Umgang mit Charmides im ersten Teil des gleichnamigen platonischen Dialogs stehen. Die Dominanz hing jedoch offensichtlich mit dem bescheidenen Wissen und Können des Geprüften zusammen. Die Prüfung des intellektuell weit anspruchsvolleren Kritias im zweiten Teil des Dialogs verläuft ganz anders.

³⁰ Zur Deutung des sokratischen Vorgehens als skeptische Praxis vgl. Fischer 1997c; gleichsinnig, aber ohne pädagogische Wendung Forschners Kommentar zu Platons *Euthyphron* (Platon 2013). Die sprachlichen Wendungen zur Umschreibung des Begriffs von *Wissen*, der damit in engster Verbindung steht, erläutert und diskutiert am Dialog *Protagoras* Meyer 2011.

rung der Polis als erste Konsequenz nach sich gezogen.³¹ Die Einsicht in das eigene Nichtwissen hätte die Regierungslust und den Herrschaftswillen gezügelt. Die sokratische Widerlegung setzt die Fähigkeit zur Scham wieder frei, die durch begründungslos geltend gemachte Wahrheits- und Berechtigungsanmaßungen (*hýbris*) blockiert war (s. Platon, *Sophistes*; dazu Ruhloff 2009, S. 47 ff.). Die Scham über ungerechtfertigte Wissensanmaßungen ist eine Bedingung der Möglichkeit rückhaltloser Kommunikation und Beratung. Die Befreiung von Schamlosigkeit ist insofern eine pädagogische Bedingung politischen Zusammenlebens.

6. Philosophie als Erziehungs- und Bildungslehre: Platon

Platon ging über die sokratische Frage- und Prüfungspraxis hinaus. Er entwarf, systematisch komprimiert in der Schrift über das Staatswesen (*Politeia*) aus seiner mittleren Schaffensperiode, eine Erziehungs- und Bildungs-Lehre. In dieser Lehre nimmt *Philosophie* zweierlei Grundbedeutungen an. In der *ersten* ist sie eine in dieser diskursiven Form erstmalig vorgetragene „Gesamtdeutung der menschlichen Existenz“ (Graeser 1983, S. 128). In dieser *ersten* Bedeutung ist sie durch und durch verwachsen mit Erziehungs- und Bildungstheorie. Philosophie erscheint als die Organisatorin aller Erkenntnisanstrengungen, Wissensgebiete und Könnensbereiche und durchdringt sie. Sie ermittelt deren begrenzten Beitrag zu einem zusammenhängenden und zweckmäßigen Gefüge von Wissen und Können in einer Polis. Philosophie wird identisch mit Bildungs- und Staatstheorie. In der *zweiten* Bedeutung wird Philosophie, verbunden mit politischen Leitungssämtern, zu einer berufsähnlichen Lebensaufgabe von wenigen Spezialistinnen und Spezialisten für das Allgemeine. Diese haben sich auf einem langen und schwierigen Weg an einem weit vom Jugendalter entfernten Lebens- und Bildungszeitpunkt und nach den schwierigsten intellektuellen Erprobungen als dafür geeignet erwiesen.

In der *ersten* Bedeutung fällt es allein dem Philosophieren zu, über pädagogische Fragen zu urteilen, die über lehr- und lerntechnische Aspekte abgegrenzter Sparten des Wissens und Könnens, beispielsweise über eine Theorie der Wirkungen musikalischer Tonarten auf das Gemüt, hinausgehen. Erst aus einer umfassenden, hierarchisch übergeordneten Erkenntnisanstrengung kann ein angemessener Begriff vom Menschen und den Bildungs-Bedingungen eines möglichst guten politischen Lebens entwickelt werden. In diesem Sinne begründet die Philosophie das Curriculum derjenigen Lehr- und Lernaufgaben, durch die Menschen in die für ihr eigenes und für aller Leben in der Stadt bestmögliche Verfassung sowie, innerhalb der Grenzen ihres gesellschaftlichen Standes, zu ihrem Wohlbefinden und Lebensglück gelangen. In der Thematik von Bildung und Erziehung ist die Thematik der gesamten Philosophie gebündelt. Umgekehrt sind alle pädagogischen Praktiken von der Kleinkinderziehung an für den Nachweis ihrer Berechtigung auf philosophische Formung und Überwachung angewiesen. Eine Pädagogik *neben* der Philosophie läßt sich im Rahmen dieses Ansatzes nur als Verkürzung und Entstellung der Sache denken. In seinem pädagogisch-politischen Reinigungs-bemühen zensiert und korrigiert Platon die sozialisatorische Undurchdachtheit der herkömmlichen literarischen, musikalischen und gymnastischen Kinder- und Jugenderzie-

³¹ In der Sache an Platon anschließend vgl. Koch 1995; zur pädagogischen Wirkungsgeschichte der sokratischen Negativität seit der Aufklärungsepoche detailliert, ohne in jeder Hinsicht zu überzeugen, Bühler 2012.

hung. Erziehung wird konzipiert mit Blick auf ihre Eignung, Lebenshaltungen und Tüchtigkeiten anzubahnen, die den Aufbau und den Bestand einer vernünftig organisierten Stadt ermöglichen. Platons Interesse konzentriert sich dabei auf die beiden oberen der drei Stände, die für die Wächter- und die Leitungsfunktionen in der Polis zuständig sind. Der dritte, für die materielle und technische Versorgung aufkommende Stand wird pädagogisch kaum beachtet. Aus ihrer Funktion im Staatsgefüge ergibt sich, dass die Organisation von Erziehung und Bildung zugleich den Charakter eines Selektionsprozesses annimmt mit dem Ziel, diejenigen herauszufinden, die zu den umfassenden und den höchsten Erkenntnissen fähig sind. Sie dürfen weder durch individuelles Vorteilsstreben noch durch privates Eigentum daran gehindert sein, sich als philosophierende Regenten und Regentinnen sowie als Wächterinnen und Wächter selbstlos um das Zusammenleben in Gerechtigkeit zu kümmern. Für die Erziehung ausschlaggebend ist die bereits vor-reflexiv unmittelbare Ausrichtung auf vernünftiges Abwägen, Ermessen und Urteilen als das die Menschen auszeichnende Vermögen. Das allein taugt dazu, allem anderen durch diskursive Begründung die ihm zukommende Bedeutung und sein Maß im Ganzen des zu Bedenkenden anzuweisen.³² Natürliche Begabungsunterschiede werden zwar angenommen. Sie treten aber ohne Erziehung nicht zutage, Sie können nicht unabhängig von Erziehungs- und Bildungspraktiken a priori festgestellt werden. Zoologische³³ Kategorien wie das natürliche Geschlecht werden für Erziehung und Bildung ausdrücklich abgelehnt. Was über Erziehung und Bildung der Männer gesagt wird, soll gleichermaßen für die Frauen gelten.³⁴ Das war eine radikale Antithese gegen die zeitgenössische Realität. Sie blieb für die folgenden zweieinhalb Jahrtausende mit nur wenigen Ausnahmen einzigartig und scheint – in einigen Regionen der Erde – erst in den letzten 150 Jahren allmählich in voller Breite verwirklicht zu werden.

Platon löst, darin dem sophistischen Rationalismus ähnlich, die Erziehung aus unglaublich gewordenen traditionellen Strukturen und aus vorgängigen Mustern sozialer Klassen und Rangordnungen. Nicht auf alle hergebrachten gesellschaftlichen Üblichkeiten fällt dabei eine gleiche kritische Aufmerksamkeit, zum Beispiel nicht auf die Sklaverei, die nur unter Griechen abgelehnt wird (*Politeia*, 5. Buch, 469 B/C; generell zur Sklaverei vgl. Schumacher 2001; Eich 2006, Kap. 4). Im Unterschied zur Sophistik, die – nach Platons polemischer Darstellung – mit sprachlichen Verdrehungskünsten³⁵ auf disponible Qualifizierungsdomänen egozentrischer Selbstbehauptung ausgerichtet war, setzte Platon einen *nicht* disponiblen gegenständlichen und zugleich Gemeinschaft stiftenden Ordnungszusammenhang voraus, in den die Menschen hineingestellt sind und der aufzuklären ist. Die oberste Zuständigkeit und Kontrolle bei dieser Aufklärung kommt einer streng disziplinierten Philosophie zu, für die Platon den Begriff *Dialektik* einführt. Erkennbarkeit und Seinsbestand bekommt der postulierte Ordnungszusammenhang durch die alles überragende und miteinander verbindende Idee des Guten, die „dem Erkennbaren Wahrheit mitteilt“ und dem Erkennenden die nötige Kraft verleiht (*Politeia*, 6. Buch, 508 E). Paideutische Bestrebungen können unter dieser Vorausset-

³² Zur überragenden Bedeutung des Maß-Gedankens, der zugleich eine Verbindung zwischen der frühen musischen und der späteren wissenschaftlichen Bildung stiftet, vgl. Meyer 1994.

³³ Zoologisch hier im Sinne des griechischen Sprachgebrauchs, der ungefähr das umschreibt, was heute zumeist *biologisch* genannt wird. Das Altgriechische unterschied zwischen *zoe*, Leben, und *bios*, Lebensweise bzw. geführtes Leben, wie z. B. in der Wendung *bios apolaustikos*, die vom Genussstreben bestimmte Lebensweise.

³⁴ Vgl. *Politeia*, 7. Buch, 540 C in Anknüpfung an die Erörterung über die pädagogische Unmaßgeblichkeit der Geschlechterunterschiede im 5. Buch, 451 C ff.

³⁵ Die eindringlichste Darstellung der Sophistik als sprachlicher Verwirrungskunst gibt Platons Dialog *Euthýdemos*.

zung *kategorisch* gerechtfertigt werden. Ihr politischer Rahmen war nicht eine demokratische Verfassung. Platon war überzeugt, dass nicht alle freien Stadtbewohner an der politischen Beratung, Regierung und Verwaltung der Stadt beteiligt werden können, wenn es vernünftig zugehen soll. Nur den Gebildeten kommt dieses Privileg, aber auch diese Last zu, und das sind die Philosophen und Philosophinnen.

Der Zugang zur Erkenntnis der wahren Ordnung ist den Menschen aufgrund einer entgegenwirkenden Anfangslage zunächst versperrt. Im Unterschied zum optimistisch grundierten Möglichkeitsdenken der neuzeitlichen anthropologischen Axiomatik seit der europäischen Renaissance des 13. bis 16. Jahrhunderts setzt die antike Bildungsphilosophie pessimistisch oder allenfalls skeptisch ein mit der unvermeidlichen Wirklichkeit der Unbildung. Unbildung ist eine eigene gegenwirkende Macht und nicht bloß das harmlose Nicht von Bildung. Platon hat das in seinem Höhlengleichnis veranschaulicht. Das Gleichnis beschreibt die menschliche „Natur in Bezug auf Bildung und Unbildung“ (*Politeia*, 7. Buch, 514 A ff.). Danach ist unsere primäre menschlich Verfassung das Nichtbewusstsein unseres Nichtwissens. Im Zustand der Unbildung werden Menschen gleich Gefesselten widerstandslos geführt von der Wahrnehmung schattenförmiger Bilder am Wandabschluss einer Höhle. Darin befinden sie sich von klein auf. Die beweglichen Schatten, die sie vor sich sehen, rühren her von einem Geschehen in ihrem Rücken. Dahin können sie sich aus eigener Kraft jedoch nicht umdrehen. Sie verspüren auch keinen Anlass dazu; denn sie befinden sich wohl und geborgen. Auch mangelt es ihnen nicht an Überlebensnotwendigem. Dieser anfänglichen Ausrichtung unserer Erfahrungen und unseres Denkvermögens auf schattenartige Bilder, die sie in Gestalt von Wahrscheinlichkeitskombinationen für wiederkehrende Schattenkombinationen eventuell sogar voraussagen können, vermögen sie nur durch eine pädagogische Befreiung durch Entfesselung und abgenötigte Umwendung (*periagogé*) gegen die Höhlenöffnung zu entkommen. Gehalten von einem Erzieher können einzelne auf einen steilen und langen, ins Freie führenden Bildungsweg gezogen bzw. geführt werden. Erst mit dem Gewahrwerden eines Mangels an Wissen und Können kann eigenes Bildungsstreben entstehen und pädagogische Führung allmählich überflüssig werden. Als Folgewirkung des Heraustretens Einzelner aus der Höhle ergibt sich auch für die in der Höhle Gefesselten die Chance, der unwürdigen primären Verfassung zu entkommen und auf dem weiteren Bildungsweg am Philosophieren sowie an der Leitung einer möglichst gerechten und möglichst langlebigen Stadt beteiligt zu werden. Auf Dauer kann auch dieser bestmögliche Staat der Philosophenherrschaft nicht bestehen, wie Platon in seiner Genealogie der Staatsverfassungen ausführt (*Politeia*, 8. Buch).

Daraus entspringt die *zweite* Bedeutung von Philosophie. Unter der Bezeichnung *Dialektik* erscheint sie als eine separate Erkenntnisdisziplin. Deren Gegenstandsbereich sind die Ideen. Das sind vom geschichtlichen Zeitverlauf unabhängige Gesichtspunkte der Erkenntnis von allem, was überhaupt erkennbar ist, und zugleich Handlungsorientierungen. Als eine begriffsanalytische Methodik verklammert die Philosophie als Dialektik gleichsam das ganze Gewölbe aller Wissensdisziplinen wie ein „Schlussstein“. In ihrem Vollzug kommt der lange Bildungsweg an sein Ziel und erfüllt seinen Zweck (*Politeia* 534 E). „Alle übrigen Künste“ (ebd. 533 B), auch das im Bildungsgang der Philosophinnen und Philosophen hoch bedeutsame Curriculum der allesamt mathematisch grundierten Erkenntnisdisziplinen haben als Lern- und Lehrgebiete nur einen propädeutischen Sinn. Der Bildungssinn ihres mathematischen Charakters besteht darin, von der anfänglichen Verstrickung in die Wahrnehmungslust zu

befreien. Der curriculare Durchgang durch Arithmetik, Geometrie, Stereometrie, Astronomie und Musiktheorie beziehungsweise Harmonielehre führt an die Schwelle kunstgerechten Philosophierens. Streng genommen ist es jedoch allein die Philosophie als förmliche Dialektik, die eine „Wissenschaft“ (*epistémé*) genannt werden kann (ebd., 533 D). Erst sie stößt auf den äußersten erreichbaren Grund vor und bringt in der Erkenntnis der Ideen und deren Verknüpfung die Wahrheit von allem ans Licht. Das Zentrum dialektisch-philosophischen Denkens ist die Idee des Guten. Sie wird als das Thema skizziert, das wegen seines Beziehungsreichtums über die Dauer und Kraft bloß einer menschlichen Lebensspanne weit hinaus reicht. Tatsächlich kann darum eine vollständig befriedigende Letztbegründung nicht erreicht werden (vgl. Mugerauer 2007, Bd. 1, Abschn. 2.3 u. 2.4). Nach ihr zu suchen, erscheint jedoch als die höchste Erkenntnisaufgabe und als Gipfelpunkt aller Bildungsanstrengungen. Die philosophische Bemühung darum begründet eine neue eigenständige Lebensform neben (beispielsweise) der Lebensform des Handwerkers oder des Kaufmanns.

Der fachdisziplinäre Gebrauch des Begriffs der Philosophie als *Dialektik* ist mit einem verengten Verständnis von Bildung verbunden. Im engen Sinne bildet erst das Philosophieren; denn „allein die dialektische Methode“ (*Politeia* 533 C) „hebt“ die in den anderen Wissenschaften und Praktiken hingenommenen Voraussetzungen „auf“, indem sie das zuvor unbedenklich Hingenommene zum Thema der Untersuchung macht. Sie erkennt und untersucht als Problem, was die anderen Wissenschaften und die Lebenspraktiken als Problemlösungsunterlage (*hypóthesis*) bedenkenlos unterstellen, aber nicht untersuchen. Auf dem anforderungsreichen Weg der allmählichen Befähigung zum förmlichen Philosophieren bleiben nur wenige Menschen übrig, die im fortgeschrittenen Erwachsenenalter das Plateau kunstgerechter und professionsähnlicher dialektischer Forschungen erreichen. Unter den Rahmenbedingungen einer Stadt, die nicht von Philosophen regiert wird, ist das Werden von Philosophen aus einer Reihe sorgfältig entwickelter Gründe beinahe unmöglich und kann höchstens als seltene Ausnahme erwartet werden (vgl. *Politeia*, 6. Buch).

Mit der Gründung seiner Akademie schuf Platon einen institutionellen Rückhalt für ein musisches und mußevolles Zusammenleben und eine vielfältige, gleichsam mathematisch imprägnierte Wissenssuche im Verbund mit dialektischer Philosophie. Diese Lebensgemeinschaft rückhaltlos nach Wissen Strebender war die Verwirklichung von Bildung als Lebensform. Die Athener Akademie bestand rund 900 Jahre, bevor sie 529 als ein „Zentrum des geistigen Widerstands gegen das politisch siegreiche Christentum“ aufgrund kaiserlichen Dekrets geschlossen wurde.³⁶ Sie ist die früheste geschichtliche Vorzeichnung eines bildungstheoretischen Universitätskonzepts, wie es auf andere Weise Wilhelm von Humboldt und seinen Mitstreitern in der Moderne vorschwebte.

7. Rhetorik als Bildungsphilosophie: Isokrates:

Dem erkenntnistheoretisch geschärften platonischen Verständnis von Philosophie als Bildungsphilosophie, insbesondere deren exklusiver zweiten Variante, trat mit ebenfalls pädagogischer Intention eine alternative Deutung entgegen. Abgesetzt von streitkünstlerischen Tendenzen innerhalb der Sophistik war eine seriöse Theorie der Rhetorik entstanden. Ein gewis-

³⁶ Die Akademie wurde wahrscheinlich 387/86 eingerichtet. Vgl. Szlezák 1996, Sp. 381–386, hier Sp. 386.

ser Isokrates (436/35–336) hatte etwa gleichzeitig und mit Platons Akademie konkurrierend in Athen einen privaten Lehr- und Ausbildungsbetrieb gegründet. Er bot mit großem Erfolg eine höhere Instruktion in der Redekunst an. Sie war insbesondere auf politisch praktische Führungsaufgaben ausgelegt. Söhne aus dem Nachwuchs von Stadtherrschern gehörten zur Klientel. Isokrates passte sein Ausbildungsangebot den gegebenen politischen Verhältnissen an, während Sokrates ein unbequemer Kritiker auch der Politiker war und Platon eine radikale Alternative zu der von ihm in Athen vorgefundenen politischen Unordnung entworfen hatte.

Isokrates argumentierte: Da es nicht in der menschlichen Natur liegt, eine Wissenschaft zu erreichen, durch die wir im genauen, d. h. im mathematischen oder gesetzesförmigen Sinne *wissen*, was zu sagen und zu tun ist, empfiehlt es sich, diejenigen als *weise* zu bezeichnen, die „meistens“ am besten urteilen. Liebhaber der Weisheit, *Philosophen*, seien demzufolge die zu nennen, die sich anstrengen, „schnellstmöglich“ zu einem derartigen Können zu gelangen.³⁷ Bildung wird der „Kunst des politischen Redens“ zugeordnet (Held, 2000 S. 122). Isokrates macht für die angemessene Urteilsfindung im öffentlichen Zusammenleben das unhintergehbare Recht des Dafürhaltens oder der Meinung (*dóxa*) geltend. Wahrheitsstreben im politischen Leben, dem die spezielleren fachlichen Wissensziele mit den zugehörigen Lehr- bzw. Ausbildungsaufgaben ein- und untergeordnet sind, besteht darin, „ausdrücklich darauf Rücksicht zu nehmen, dass es hier nur die perspektivische Wahrheit der vielen möglichen Meinungen gibt“ (Held 2000, S. 123, zum Folgenden vgl. S. 134). Nicht die Suche nach zeit- und situationsenthobener Erkenntnis (*epistéme*), nicht die Erfassung von Ideen ist dann das zentrale pädagogische Problem. Zur Leitaufgabe der Bildung wird stattdessen die Tüchtigkeit im treffenden Urteil über prinzipiell veränderliche Sachlagen zum jeweils passenden Entscheidungszeitpunkt (*kairós*). Soziale Verbindlichkeit können die Meinungsurteile nicht allein durch sprachliche Beweisführung erlangen, die vom Proponenten eines Wahrheitsanspruchs unabhängig sein könnte. Die Urteile sind zwar angewiesen auf *Zustimmung* aufgrund überzeugender Rede. Aber die Überzeugungskraft des Redens ist angewiesen auf eine vorbildliche Lebensführung. Beweisgründe durch die Lebensführung haben sogar höheres Gewicht als solche, die allein in Form von Rede geltend gemacht werden. So betrachtet fällt die Liebe zur Weisheit mit der Liebe zur Ehre und zum Begehren nach öffentlicher Anerkennung zusammen (vgl. Isokrates 1992; *Antidosis*, Abschn. 277 f.). Im Rückgriff auf den nicht artifiziellen Wortgebrauch von *Philosophie* skizziert Isokrates Grundlinien einer *Rhetorik als Bildungslehre*. Über deren römisch-lateinische Ausformung hat sie das europäische Bildungswesen bis in das 18. Jahrhundert nachdrücklicher geprägt als das sokratische und das platonische Denken.³⁸ Im anglophonen und im romanischen Sprachraum scheint die rhetorische Tradition als kulturelle Grundierung pädagogischer Praktiken auch ohne eigens darauf gerichtete Reflexionen bis heute in wesentlich größerem Ausmaß selbstverständlich geblieben zu sein als im deutschsprachigen seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts.³⁹

Im deutschsprachigen bildungsphilosophischen Diskurs der Gegenwart ist die Antithetik der für die Anfangsphase herausgehobenen Denkansätze in systematisch pädagogischer Ab-

³⁷ Paraphrase nach Isokrates, *Antidosis* (Vom Vermögenstausch, entstanden 353 v.Chr.), Abschn.270 f. Vgl. Isocrates 1992, S. 334 f.

³⁸ Im Überblick zur pädagogisch Relevanz und Geschichte der Rhetorik vgl. Helmer u. Dörpinghaus, 2004, S. 824–833.

³⁹ Für den englischen Sprachraum vgl. z.B. den Stil der Argumentationen bei Winch u. Gingell, 1999.

sicht erneut aufgegriffen und aktualisiert worden. Von der Negation des Wissens und der sokratischen Elenktik angeregt hat sie einen skeptischen Zweig innerhalb der erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen hervorgetrieben.⁴⁰ An die Rhetorik der Antike haben bildungsphilosophische Bestrebungen zu einer Theorie argumentativer Verständigung angeschlossen, die u. a. auf die über Isokrates erheblich hinausgehende theoretische Rhetorik des Aristoteles (384–322) und anderer antiker Autoren, unter denen Cicero und Quintilian die wirkmächtigsten waren, zurückgreifen.⁴¹ Unabhängig davon haben sowohl einige systematisch-pädagogische Konzepte⁴² als auch bildungs- und erziehungswissenschaftliche Forschungen zu einzelnen Themen⁴³ die frühgriechischen Anfänge der Erziehungs- und Bildungsphilosophie in hohem Grade berücksichtigt und als Argumente in die Diskurse der Gegenwart eingebracht.

8. Das Ende der Anfänge: Aristoteles

Die Grenze der historischen Anfangsphase von Bildungs- und Erziehungsphilosophie ist das universell ausgreifende Werk des Aristoteles. Diese These stützt sich darauf, dass sein Begriff von Philosophie „zwischen der [...] Sophistik, der realen, durch Erfahrungswissen ermöglichten außerphilosophischen Praxis sowie [...] einem rein wissenschaftlichen Theorieverständnis“ steht (Bien 1998, Sp. 583–590, hier Sp. 585). Aristoteles erörtert die pädagogische Thematik im Rahmen seiner Theorien der Ethik und der Politik. Die Pädagogik ist ihm zwar ein wichtiges Gebiet. Sie steht aber weder im Zentrum seiner philosophischen Schriften, noch treibt sie sein Denken und Forschen durchwegs an. Sie ist ein Fragebereich unter vielen anderen.⁴⁴ Eine begriffsinterne Verbindung zwischen Philosophieren und *paideia*, Erziehung und Bildung, scheint Aristoteles nicht wahrzunehmen. Wenn er gelegentlich sogar bemerken kann, dass „Philosophie“ den „Besitz und Gebrauch der Sophia“ bedeute (Bien, ebd., Sp. 589), verschwindet die Spannung zwischen Wissensanschein und Wissen, die im *Begehren* nach Wissen und Weisheit liegt und die den pädagogischen Grundcharakter des Philosophierens bei Sokrates und Platon ausmacht. In dieser Akzentuierung verlieren *Philosophie* und *Philosophieren* zugleich die Komponente des auf Erkenntnis gerichteten Eros. Eine Tendenz, in ähnlicher Weise neutralisiert zu werden, war bereits im lehrgangsförmigen Werdegang zum Redner bei Isokrates stark ausgeprägt. Schon Platons Konzept der quasi professionellen Ausbildung zu dialektischen Philosophen und Philosophinnen war dagegen nicht mehr hinreichend geschützt. Zumindest ist es umstritten geblieben, ob Platons voll ausgebildete Philosophie noch als sokratisch undogmatisch oder als auf Letztbegründung fixiert zu verstehen ist.⁴⁵ Mit der Verlagerung der bildungstheoretischen Aufmerksamkeit auf einen zu erreichenden

⁴⁰ So in Beiträgen Wolfgang Fischers und seines Wirkungskreises; vgl. Meder 2003, darin v. Verf., S. 19–32. Die Differenz zwischen skeptischem und rhetorischem Ansatz erörtert Schönherr 2003.

⁴¹ Wesentlich angeregt durch Karl Helmer. Vgl. u.a. Helmer 2006; Dörpinghaus 2002. Zum neueren Diskurs der Rhetorik in der wissenschaftlichen und praxisorientierenden Pädagogik der Gegenwart vgl. u.a.: Apel u. Koch 1997; Koch 2004. Weiterhin ist insbesondere zu verweisen auf alle Bände der Reihe Beiträge zur Theorie der Argumentation in der Pädagogik (Dörpinghaus u. Helmer 1999, 2002, 2004, 2006, 2009).

⁴² Z. B. das von Lutz Koch 1995 und 2015.

⁴³ Vgl. z. B. zum Lernen Meyer-Drawe 2008a.

⁴⁴ Die pädagogischrelevanten Aristoteles-Quellen sind zusammengestellt in Aristoteles, 1974. In der Gegenwart wurden – neben dem sokratischen und platonischen Denken – aristotelische Grundgedanken systematisch-pädagogisch gewürdigt und fruchtbar gemacht durch Benner 2001.

⁴⁵ Der zuerst genannten Auffassung neigt die Deutung Roland Mugerauers zu, der zweiten Wolfgang Fischer in seinen Studien zu Sokrates und zur Pädagogik in der Antike.

Endzustand kann insbesondere der Verlust des anfänglichen pädagogischen Hauptproblems einhergehen. Das war nach der bildlichen Umschreibung in Platons Höhlengleichnis die Schmerzlichkeit der nötigen Umwendung⁴⁶ aus der verkehrten primären Ausgangslage, in der sich alle Menschen zunächst befinden. Diese Glättung nimmt der sokratischen und der platonischen Konzeption von Erziehung und Bildung ihren Stachel.

9. Fortwirken der antiken Anfänge in der Gegenwart?

Im 21. Jahrhundert scheint ein genaueres historisch-pädagogisches Wissen um die altgriechischen Anfänge von Bildungs- und Erziehungsphilosophie zu verschwinden. Es *ist* bereits verschwunden, insofern *Wissen* nicht nur Kenntnis aus der Beobachterperspektive bedeutet, sondern mit einem lebendigen Problembewusstsein einher geht. Eine befeuernde provokative Kraft der Antike für die theoretische und praktische Pädagogik der Gegenwart wird nur noch sehr selten verspürt. Insofern stimmt die diagnostische These vom Untergang der *paideia* in der westlichen Welt (Borrelli 2013).

Das hat darum missliche Folgen, weil damit zugleich die historisch-empirische Bedingung dafür verloren geht, den kultur- und zivilisationsgeschichtlichen Zusammenhang zu verstehen, in welchem sich auch die Ignoranten der Antike bewegen. Von den Anfängen nichts zu wissen und vielleicht auch gar nichts wissen zu wollen, bedeutet nicht, von ihnen unabhängig geworden zu sein.

Gegenwärtig setzen sogar speziell auf die Geschichte der Erziehung, der Bildung und der Pädagogik ausgerichteten deutschsprachige Darstellungen zumeist erst bei der Aufklärung des 18. Jahrhunderts hinreichend ausführlich und differenziert ein. Eine neuere Sammlung antiker Quellen (Saalfrank/Zierer 2012) kann leider nicht anders als ein stümperhaftes Machwerk bezeichnet werden, das von einem niedrigen Niveau historischen Wissens in der gegenwärtigen deutschen Erziehungswissenschaft zeugt. Die Unkenntnis der altgriechischen Anfänge, an die Denker der Aufklärungsepochen noch vielfach erinnern, verkürzt, verarmt und verflacht die pädagogisch praktischen und die erziehungswissenschaftlichen Problemstellungen einschließlich der zugehörigen empirischen Forschungen. Dies wie auch die Vernachlässigung historisch pädagogischen Wissens insgesamt ist zu Recht als ein Niveauverlust der Erziehungswissenschaft eingeklagt worden (vgl. Casale, 2011, S. 322 ff.).

Zusammenfassend bleibt gleichwohl festzustellen: Die systematische Wiederentdeckung und Wiederbelebung der antiken und insbesondere auch der altgriechischen Kultur des Wissens und Könnens begann in Italien im 13. Jahrhundert. Sie ist bis heute nicht abgeschlossen. Sie reicht weit über den erziehungswissenschaftlichen Wahrnehmungshorizont und pädagogische Fragestellungen hinaus. Auch innerhalb der gegenwärtigen pädagogischen Theorie finden sich in verschiedenen Diskursen nach wie vor Zeugnisse der Präsenz der altgriechischen Bildungs- und Erziehungsphilosophie. In der deutschsprachigen Bildungstheorie gehören dazu, wie bereits erwähnt, die Ausarbeitung einer skeptischen und einer rhetorischen Wissens-

⁴⁶ Das Leiden als ein fundamentaler Zug von Lernen wird markant und gegenwartsbezogen pointiert von Meyer-Drawe 2008b, S. 36–51.

zweiges. Zu erwähnen sind aber auch andere Rückverweise auf die altgriechische Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Für das systematisch pädagogische Denken sind das unter anderem Konzepte, die teils mit Martin Heideggers Denken, teils aber auch in Differenz zu dessen Seinsmetaphysik und Sprachmagie entwickelt wurden.⁴⁷ Auf der Ebene von Einführungsschriften in Pädagogik und Erziehungswissenschaft kann hingewiesen werden auf die zahlreichen mehr oder weniger gelungenen Referenzen auf Platon, insbesondere auf sein Höhlengleichnis.⁴⁸ Unabhängig von gegenwärtigen pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen, aber auch in deren Rahmen intensiv und systematisch diskutiert worden sind die Forschungen Michel Foucaults zur Sexualität, zum Verständnis des Selbstseins, zur *Parrhesia*, der freimütigen, direkten und Wahrheit beanspruchenden Rede, sowie zur Hermeneutik des Subjekts.⁴⁹

Die Anfänge der Bildungs- und Erziehungsphilosophie gehören zu den tragenden Bauteilen der europäischen Kultur und Zivilisation. Durch deren Vermittlung gehören sie heute auch, wie schwach auch immer spürbar, zur globalen, insbesondere zur südamerikanischen und nordamerikanischen Zivilisation, soweit diese sich nicht klerikal oder sektiererisch von der Vernunftkultur abgewendet haben. In Neuzeit und Moderne hat zwar auch die irrige Meinung Platz greifen können, die in der Antike gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten seien inzwischen weit überboten und nur noch von einem historisch gelehrten Interesse. Diese Meinung geht vermutlich vor allem auf Bemerkungen von René Descartes in dessen *Discours de la Méthode* zurück.⁵⁰ Daran ist ein Körnchen Wahrheit. Es steckt aber ausschließlich in dem Sachverhalt, dass die Antike nach ihrer Wiederentdeckung zeitweilig und personenabhängig so verklärt worden ist, als wäre sie *der schlechthin allgemeine und wahre* Maßstab für die Kultur der Menschheit. Dagegen ist bereits vor Descartes in der Frührenaissance auch opponiert worden: Auf das Wissen und Können komme es an, nicht auf die Beschwörung der Autorität der Antike, wenn in Frage stehe, wer oder was mit Recht einen kulturellen Vorrang und die Leitfunktion verdiene.⁵¹

Der Vorgang der Wiederentdeckung der antiken Kultur hält in der Gegenwart an und führt fortlaufend zu neuen Erkenntnissen. Die Wiederentdeckung der alten Welt hat in den letzten zweihundert Jahren den Charakter einer teilweise hoch spezialisierten und methodologisch gelenkten wissenschaftlichen Erforschung angenommen. Das betrifft nicht nur archäologische Grabungen, sondern sämtliche Bereiche der antiken Kultur. Umfangreiche enzyklopädische Handbücher der jüngsten Zeit zeugen davon ebenso⁵² wie die zahlreichen altertumswissenschaftlichen Spezialstudien, nicht zuletzt diejenigen aus der sehr lebhaften britischen und schottischen Altertumforschung. *Allgemein* für die Gegenwart fruchtbar kann die altertumswissenschaftliche Forschung jedoch nur dann werden, wenn der verfehlt historische

⁴⁷ Vgl. z.B. Thompson 2003. Von Heidegger relativ unabhängig ist die ebenfalls einschlägige Bildungsphilosophie von Eugen Fink, vgl. zuletzt Fink, 1995.

⁴⁸ Für eine besonders gelungene Bezugnahme vgl. Poenitsch 2013.

⁴⁹ Foucault 1986, 1996; Ricken u. Rieger-Ladich 2004; Kubac 2013, Kap. 4.

⁵⁰ Descartes 1996. Von der Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Forschung, vgl. bes. Zif. 8 ff. des Ersten Teils.

⁵¹ So von Coluccio Salutati, der in 1405 in einem Brief an Poggio Bracciolini schreibt: „Du und Dein [...] erfahrener Freund, ihr seid im Hinblick auf das Altertum gar zu nachgiebig und unterwürfig. [...] Ausschlaggebend in diesem Wettstreit [zwischen der Antike und der Gegenwart] soll nur das Wissen [scientie], nicht das Alter sein.“ Übersetzung nach Garin 1966, S. 137ff.

⁵² Vgl. u.a.: Der Neue Pauly, 1996–2003, für den italienischen Sprachraum: Eco 2012.

Objektivismus aufgegeben wird, der aufgrund kategorialer Fehler im Denkansatz nicht einmal die eigenen Richtigkeitsansprüche zu befriedigen vermag. Ein angemessenes Verhältnis zu den antiken Anfängen der Bildungs- und Erziehungsphilosophie dürfte auch nicht zu erreichen sein, solange die Aufmerksamkeit auf die Antike von der großen zeitlichen Distanz zwischen ihr und der Gegenwart gleichsam abgeschreckt wird oder durch einen undifferenzierten Fortschrittsglauben blockiert ist. Der Sache nach kommt es auf die gegenwartsspezifischen Beachtlichkeit der Gedankengänge und auf die Prüfung der Gültigkeit der Argumente an, die in der Frühzeit der Philosophie als Bildungs- und Erziehungsphilosophie vorgebracht worden sind.

Literatur / References

- Aischylos (2003). Die Sieben gegen Theben. Wiedergeg. v. Durs Grünbein. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Alberti, Leon Battista (1986). Vom Hauswesen (Della Famiglia). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Apel, Hans Jürgen; Koch, Lutz (Hrsg.) (1997). Überzeugende Rede und pädagogische Wirkung. Zur Bedeutung traditioneller Rhetorik für die pädagogische Theorie und Praxis. Weinheim, München: Juventa.
- Arendt, Hannah (2002). Vita activa oder vom tätigen Leben. München, Zürich: Piper. [The human condition. Chicago 1958].
- Aristoteles (1974). Aristoteles und die Paideia. Besorgt u. übersetzt von Edmund Braun, Paderborn: Schöningh.
- Aristoteles (1995). Metaphysik. Nach der Übersetzung von Hermann Bonitz bearbeitet von Horst Seidl. Hamburg: Meiner.
- Aristoteles (2012). Politik. Übersetzt und mit einer Einleitung sowie Anmerkungen hrsg. von Eckart Schütrumpf. Hamburg: Meiner.
- Auffarth Christoph (2001). Religion VIII. Griechenland (Sp. 903-910). Der Neue Pauly Bd. 10, Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Backe-Dahmen, Annika (2008). Die Welt der Kinder in der Antike. Mainz: Zabern.
- Backe-Dahmen, Annika; Kästner, Ursula; Schwarzmaier, Agnes (2010). Von Göttern und Menschen. Bilder auf griechischen Vasen. Berlin, Tübingen: Wasmuth und Scala.
- Ballauff, Theodor (1952). Die Idee der Paideia. Eine Studie zu Platons „Höhlengleichnis“ und Parmenides' „Lehrgedicht“. Meisenheim a. Glan: Hain.
- Ballauff, Theodor (1966). Philosophische Begründungen der Pädagogik. Berlin: Duncker & Humblot.
- Ballauff, Theodor (1969). Unter Mitarbeit von Gert Plamböck. Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd. I Von der Antike bis zum Humanismus. Freiburg/München: Verlag Karl Alber.
- Ballauff, Theodor (1970). Systematische Pädagogik. Eine Grundlegung. 3. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Benner, Dietrich (2001). Allgemeine Pädagogik: eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, 4. Aufl. Weinheim, München: Juventa.
- Benner, Dietrich (2003). Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 96-107.
- Bien, Günther (1989). Philosophie C. Aristoteles. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie Bd. 7, Sp. 583–590). Basel: Schwabe.
- Blaß, Josef Leonard (1978). Modelle pädagogischer Theoriebildung. 2 Bände. Stuttgart, Berlin, Köln Mainz: Verlag W. Kohlhammer.
- Blume, Horst-Dieter (2002). Theater. In: Der Neue Pauly. Enzyklopädie der Antike. Bd. 12/1, Sp. 254–274. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.
- Bollenbeck, Georg. (1994). Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a.M.: Insel Verlag.
- Borrelli, Michele (2013): Il tramonto della paideia in occidente. Cosenza: Pellegrini.

- Breithausen, Jutta (2005): Einige Bemerkungen zur Aktualität der Frage: „Der Mensch – animal laborans? In: *topologik* 3, pag. 94-103. Cosenza: Pellegrini.
- Brommer, Frank (1959). Die Giebel des Parthenon. Mainz: Philipp von Zabern.
- Brommer, Frank (1979). Die Parthenon-Skulpturen. Mainz: Philipp von Zabern.
- Bühler, Patrick (2012). *Negative Pädagogik. Sokrates und die Geschichte des Lernens.* Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Capelle, Wilhelm (1958). *Die Vorsokratiker. Die Fragmente und Quellenberichte.* Übersetzt und mit einer Vorbemerkung versehen. Berlin: Akademie-Verlag.
- Casale, Rita (2011). Über die Aktualität der Bildungsphilosophie. Antrittsvorlesung, gehalten an der Bergischen Universität Wuppertal am 13.01.11. *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 87, 322–332.
- Cassirer, Ernst. (1964). *Philosophie der symbolischen Formen.* 3 Bde. 4. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Classen, Carl J. Hrsg. (1976). *Sophistik.* Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Davidson, James N. (2002). *Kurtisanen und Meeresfrüchte. Die verzehrenden Leidenschaften im klassischen Athen.* Aus dem Englischen v. Gennaro Ghiradelli. Berlin: Berliner Taschenbuch Verlag.
- Der Neue Pauly (2002 ff.). *Enzyklopädie der Antike.* Hrsg. v. Hubert Cancik u. Helmut Schneider. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.
- Descartes, René (1996). *Discours de la Méthode pour bien conduire sa raison, et chercher la Verité dans les sciences.* Von der Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Forschung. In: *Philosophische Schriften in einem Band.* Mit einer Einf. von Rainer Specht und „Descartes‘ Wahrheitsbegriff“ von Ernst Cassirer. Hamburg: Meiner.
- Dörpinghaus, Andreas (2002). *Logik der Rhetorik. Grundriss einer Theorie der argumentativen Verständigung in der Pädagogik.* Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Dörpinghaus, Andreas; Helmer, Karl (Hrsg.) (1999, 2002, 2004, 2006, 2009). *Beiträge zur Theorie der Argumentation in der Pädagogik.* 5 Bde, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Dörpinghaus, Andreas, Platzer, Barbara, Mietzner, Ulrike, Hrsg. (2015). *Bildung an ihren Grenzen. Zwischen Theorie und Empirie.* Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Lothar Wigger. Darmstadt: WBG.
- Dover, Kenneth J. (1974). *Greek popular morality in the time of Plato and Aristotle.* Oxford: Blackwell.
- Dover, Kenneth J. (1978). *Greek Homosexuality.* London: Harvard University press.
- Eckholdt, Jens-Frederik (2015). *Von göttlicher Vorsehung bis Zufall – ‘Tyche’ im Werk des Plutarch von Chaironeia.* Phil. Diss. Bergische Universität Wuppertal.
- Eco, Umberto (2012) a cura. *L’Antichità.* Grecia. Milano: EncycloMedia.
- Eich, Armin (2006). *Die Politische Ökonomie des antiken Griechenland (6.-3. Jahrhundert v. Chr.).* Köln, Weinmar, Wien: Böhlau.
- Elias, Norbert (1970). *Was ist Soziologie?* München: Juventa.
- Elias, Norbert. (1991). *Die Gesellschaft der Individuen.* Hrsg. von Michael Schröter. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fink, Eug (1995). *Pädagogische Kategorienlehre.* Hrsg. v. Franz-A. Schwarz. Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Fischer, Wolfgang (1987). Der Mensch – animal laborans? Philosophische und pädagogische Rückfragen zur neuzeitlichen Karriere der „Arbeit“. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 63, 351–367.
- Fischer, Wolfgang (1993). Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik (1990/1991). In: Wolfgang Fischer/Jörg Ruhloff: Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik, S. 11-28. Sankt Augustin: Academia.
- Fischer, Wolfgang (1997). Einleitende Bemerkungen. In: Ders. Kleine Texte zur Pädagogik in der Antike (S. 9-25). Hohengehren: Schneider
- Fischer, Wolfgang (1997a). Die Knabenliebe im alten Griechenland als pädagogisches Phänomen. In: Ders., Kleine Texte zur Pädagogik in der Antike (S. 181-202). Hohengehren: Schneider.
- Fischer, Wolfgang (1997b). Die sokratische Negation des Wissens – pädagogisch. In: Ders. Kleine Texte zur Pädagogik in der Antike (S. 83–136). Hohengehren: Schneider.
- Fischer, Wolfgang (1997c). Über Sokrates, Politik und Bildung. In: Ders., Kleine Texte zur Pädagogik in der Antike (S. 29–52). Hohengehren: Schneider.
- Fischer, Wolfgang (1997d). Über die Bedeutung der Philosophie für die „Pädagogik als Wissenschaft“. In: Frischmann, Bärbel; Mohr, Georg (Hrsg.). (S. 21-34).
- Fischer, Wolfgang (1998). Über Sokrates und die Anfänge des pädagogischen Denkens. In: Ders. u. Löwisch, Dieter-Jürgen, Hrsg. Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker. S.1-25. 2., ergänzte Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fischer, Wolfgang (2004). Sokrates pädagogisch. Hrsg. Jörg Ruhloff u. Christian Schönherr. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Flasch, Kurt (2007). Nicolaus Cusanus. München: Beck.
- Foucault, Michel (1983 u. 1986). Sexualität und Wahrheit. 3 Bde, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1996). Diskurs und Wahrheit. Die Problematisierung der Parrhesia. Berkeley-Vorlesungen 1983. Hrsg. v. Joseph Pearson. Aus dem Englischen übersetzt von Mira Köller. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (2004). Hermeneutik des Subjekts. Vorlesung am Collège de France (1981/82), aus dem Französischen v. Ulrike Bokelmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frischmann, Bärbel; Mohr, Georg (Hrsg.) 1997. Erziehungswissenschaft, Bildung, Philosophie. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Funke, Gerhard (1979). Gutes Gewissen, falsches Bewußtsein, richtende Vernunft. In: Zeitschr. F. philosophische Forschung 25, 1971, S. 226-251.
- Funke, Gerhard (1979a) Phänomenologie – Metaphysik oder Methode? 3. Aufl. Bonn: H. Bouvier.
- Funke, Peter (2013). Die griechische Staatenwelt in klassischer Zeit (500-336) In: Gehrke, Hans-Joachim/ Schneider, Helmuth Hrsg., Geschichte der Antike, S.145-210.
- Furley, D. J. (1965). Physis. In: Carl Andresen, Hartmut Erbse, Olof Gigon u.a. (Hrsg.), Lexikon der Alten Welt (Sp. 2326–2327). Zürich, Stuttgart: Artemis.
- Gadamer, Hans-Georg (1975). Wahrheit und Methode. 4. Aufl. Tübingen: J.C.B. Mohr Paul Siebeck).

- Garin, Eugenio (Hrsg.) (1966). *Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik II. Humanismus*. Reinbek: Rowohlt.
- Georgiades, Trasybulos 1958. *Musik und Rhythmus bei den Griechen. Zum Ursprung der abendländischen Musik*. Hamburg: Rowohlt.
- Gehrke, Hans-Joachim/Schneider, Helmuth, Hrsg.. (2013) *Geschichte der Antike. Ein Studienbuch*. 4. Aufl. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.
- Gehrke, Hans-Joachim/Schneider, Helmuth, Hrsg.. (2013). *Geschichte der Antike. Quellenband*. 2. Aufl. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.
- Gigon, Olof (1976). *Gegenwärtigkeit und Utopie. Eine Interpretation von Platons „Staat“*. Erster Band: Buch I-IV. Zürich und München: Artemis.
- Graeser, Andreas (1983). *Die Philosophie der Antike 2. Sophistik und Sokratik, Plato und Aristoteles. Geschichte der Philosophie*. Hrsg. Wolfgang Röd, Bd. II. München: Beck.
- Günther, Linda-Marie (2008). *Griechische Antike*. Tübingen, Basel: Francke.
- Held, Klaus (1980). *Heraklit, Permenides und der Anfang von Philosophie und Wissenschaft: Eine phänomenologische Besinnung*. Berlin: de Gruyter.
- Held, Klaus (2000). *Die Doxa in der Pädagogik des Isokrates*. In: Karl Helmer, Norbert Meder, Käte Meyer-Drawe, Peter Vogel, Hrsg., *Spielräume der Vernunft*. S. 106-142. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Helmer, Karl (2006). *Ars rhetorica. Beiträge zur Kunst der Argumentation*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Helmer, Karl; Dörpinghaus, Andreas (2004). *Rhetorik*. In: Dietrich Benner u. Jürgen Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, S. 824-833. Weinheim, Basel: Beltz.
- Heydorn, Heinz J. (1979). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften 2*. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Homann-Wedeking, Ernst (1966). *Das archaische Griechenland*. Baden-Baden: Holle Verlag.
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (1962). *Sociologica II. Reden und Vorträge*. Frankfurt am Main: Europäische Verl. Anstalt.
- Hutter; Axel (2003). *Das Interesse der Vernunft. Kants ursprüngliche Einsicht und ihre Entfaltung in den transzendentalphilosophischen Hauptwerken*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Isocrates (1992). *Isocrates. Volume II. With an English translation by George Norlin (Loeb classic library)*. LL.D. Cambridge: Harvard University Press; London: William Heinemann.
- Jaeger, Werner (1959): *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, 3 Bde., 3. Aufl. Berlin: de Gruyter.
- Jegelka, Norbert. (1992). *Paul Natorp. Philosophie – Pädagogik – Politik*. Würzburg: Königshausen&Neumann.
- Katz, Marilyn A. (2000). *Frauen, Kinder, Männer*. In: Paul Cartledge (Hrsg.), *Kulturgeschichte Griechenlands in der Antike*. Übers. v. Wilfried Nippel (S. 104–142). Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.
- Kerferd, George Briscoe (1981). *The sophistic movement*. London, New York: Cambridge University Press.

- Kirk, Geoffrey Stephen; Raven, John; Schofield, Malcolm (1994). Die vorsokratischen Philosophen. Einführung, Texte und Kommentare. Ins Deutsche übers. v. Karlheinz Hülsner. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.
- Koch, Lutz (1995). Bildung und Negativität. Grundzüge einer negativen Bildungstheorie. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Koch, Lutz (2003). Kants ethische Didaktik. Würzburg: Ergon.
- Koch, Lutz (Hrsg.) (2004). Pädagogik und Rhetorik. Würzburg: Ergon.
- Koch, Lutz (2015). Lehren und Lernen. Wege zum Wissen. Paderborn: Schöningh.
- Kranz, Margarita (1989). Philosophie I. Antike. In: Joachim Ritter u. Karlfriedrich Gründer (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 7. Basel: Schwabe.
- Kubac, Richard (2013). Vergebliche Zusammenhänge? Erkenntnispolitische Relationierungen von Bildung und Kritik. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Löbl, Rudolf (1997). Texne – Technik : Untersuchungen zur Bedeutung dieses Wortes in der Zeit von Homer bis Aristoteles. Würzburg: Königshausen&Neumann.
- Löbl, Rudolf (2003). Texne – Technik : Untersuchungen zur Bedeutung dieses Wortes in der Zeit von den Sophisten zu Aristoteles, Band II. Würzburg: Königshausen&Neumann.
- Löbl, Rudolf (2008). Texne – Technik : Untersuchungen zur Bedeutung dieses Wortes in der Zeit nach Aristoteles. Band III. Würzburg: Königshausen&Neumann.
- Marrou, Henri I. (1957). Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum. Freiburg, München: Alber.
- Meder, Norbert (Hrsg.) (2003). Zwischen Gleichgültigkeit und Gewissheit. Herkunft und Wege pädagogischer Skepsis. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Meier, Christian (2012a). Athen. Ein Neubeginn der Weltgeschichte. München: Pantheon.
- Meier, Christian (2012b). Kultur, um der Freiheit willen. Griechische Anfänge – Anfang Europas? München: Pantheon.
- Meyer, Martin Fürchtegott (1994). Philosophie als Messkunst. Platons epistemologische Handlungstheorie. Münster: Waxmann.
- Meyer, Martin Fürchtegott (2011). Formen des Wissens in Platons Protagoras. In: Bochumer Philosophisches Jahrbuch für Antike und Mittelalter, 14., 2009-2011, S. 57–83.
- Meyer-Drawe, Käte (2000). Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München. 2. Aufl.: Peter Kirchheim Verlag.
- Meyer-Drawe, Käte (2007). Kairos. In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik 83 (241-262).
- Meyer-Drawe, Käte (2008a). Diskurse des Lernens. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (2008b). Höhlenqualen. Bildungstheoretische Provokationen durch Sokrates und Platon. In: Rudolf Rehn u. Christina Schües (Hrsg.), Bildungsphilosophie. Grundlagen, Methoden, Perspektiven (S. 36–51). Freiburg, München: Alber.
- Mugerauer, Roland (2007). Wider das Vergessen des sokratischen Nichtwissens. Der Bildungsbeitrag
- Platons und seine Marginalisierung bei Plotin, Augustin, Eckhart und Luther sowie im reformatorischen Schulwesen. Eine historisch-systematische Untersuchung zur

- Grundlegung eines sokratisch-skeptischen Bildungskonzepts. 2 Bde. Marburg: Tectum.
- Natorp, Paul. (1920) Sozial-Idealismus. Neue Richtlinien sozialer Erziehung. Berlin: Verlag Julius Springer.
- Natorp, Paul. (1974) Sozialpädagogik. Besorgt v. Richard Pippert. 7. Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag. [(1977) La Pedagogia Sociale. Teoria dell'edificatiozone alla ragione nei suoi fondamenti sociali. An Cura die Giovanbattista A. Guerriero. Bari: „Sauna“ Edizioni].
- Nicolai, Roberto (2012). L'educazione in Grecia. In: Eco: L'Antichità – Grecia, pag..242-255.
- Petzelt, Alfred (1962). Von der Frage. Eine Untersuchung zum Begriff der Bildung., 2. erweiterte Aufl. Freiburg i. B.: Lambertus-Verlag.
- Petzelt, Alfred (1964). Grundzüge systematischer Pädagogik. 3. Aufl. Freiburg i. B.: Lambertus-Verlag.
- Pindar (2003). Siegeslieder. Griechisch-deutsch. Hrsg., übers. und mit einer Einf. vers. von Dieter Bremer. 2. Aufl. Düsseldorf, Zürich: Patmos.
- Platon (1971 ff.). Werke in acht Bänden. Griechisch-deutsch. Hrsg. von Gunther Eigler. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Platon (2013). Euthyphron. Übersetzung und Kommentar von Maximilian Forschner. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Platon (o.J.). Platon im Kontext Plus. Griechisch-deutsche Parallelausgabe der sämtlichen Werke auf CD-ROM mit den Übersetzungen Friedrich Schleiermachers u.a., 2. Aufl. Berlin: Worm.
- Pleines, Jürgen-Eckhardt (2002). Heraklit: Anfängliches Philosophieren. Darmstadt: WBG.
- Poenitsch, Andreas (2004): Bildung und Relativität: Konturen spätmoderner Relativität. Würzburg: Königshausen&Neumann.
- Poenitsch, Andreas (2013). Bildung als Umwendung und Aufstieg. (S.43–53). In: Dörpinghaus, Andreas, Poenitsch, Andreas, Wigger. Lothar: Einführung in die Theorie der Bildung. 5. Aufl. Darmstadt: WBG.
- Pomeroy, Sarah B. (1985). Frauenleben im klassischen Altertum. Aus dem Englischen übertragen von Norbert F. Mattheis. Stuttgart: Kröner.
- Pongratz, Ludwig A., Wimmer, Michael, Nieke, Wolfgang, Masschelein, Jan, Hrsg. Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Richter, Gisela M.A. (1966). Handbuch der griechischen Kunst. Köln, Berlin: Kiepenheuer & Witsch.
- Ricken, Norbert u. Rieger-Ladich, Markus, Hrsg. (2004). Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Röd, Wolfgang. (1976). Die Philosophie der Antike 1. Von Thales bis Demokrit. München: Verlag C.H. Beck.
- Ruhloff, Jörg (1979/1980). Das ungelöste Normproblem der Pädagogik, Eine Einführung. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Ruhloff, Jörg (2001). Sokratisches Bildungsproblem und Rhetorik. In: Andreas Dörpinghaus u. Gaby Herchert (Hrsg.), Denken und Sprechen in Vielfalt. Bildungswelten und Weltordnungen diesseits und jenseits der Moderne. Festschrift

- für Karl Helmer zum 65. Geburtstag (S. 161–172). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Ruhloff, Jörg (2003). Von der prinzipienwissenschaftlichen Pädagogik zur pädagogischen Skepsis. In: Norbert Meder (Hrsg.), *Zwischen Gleichgültigkeit und Gewissheit. Herkunft und Wege pädagogischer Skepsis* (S. 19–32). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Ruhloff, Jörg (2004). Humanismus, humanistische Bildung. In: Dietrich Benner u. Jürgen Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, S. 443–454. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ruhloff, Jörg (2009). Die Scham der Widerlegung. In: Norbert Ricken, Henning Röhr, Jörg Ruhloff, Klaus Schaller (Hrsg.), *Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe*, S. 47–55. München: Fink.
- Ruhloff, Jörg (2014) Ausgrenzung der Antike als Problemverlust – zum Verhältnis von Bildung und Arbeit. In: *Topologik* 15, S. 91-100.
- Ruhloff, Jörg (2015). Kontraste und Alternativen – Über den Anfang allgemeinpädagogischer Belehrung. In: Dörpinghaus, Andreas, Platzler, Barbara, Mietzner, Ulrike. Hrsg. (2015), S. 205-2015.
- Saalfrank, Wolf Thorsten/Zierer, Klaus (2012). *Pädagogik der Antike. Ein pädagogisches Lesebuch von Demokrit bis Boethius*. Paderborn: Schöningh.
- Schaller, Klaus (1987). *Pädagogik der Kommunikation. Annäherungen – Erprobungen*. Sankt Augustin: Academia.
- Schönherr, Christian (2003). Skepsis als Bildung? Skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik und die Frage nach ihrer „Konstruktivität“. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schumacher, Leonhard (2001). *Sklaverei in der Antike. Alltag und Schicksal der Unfreien*. München: Beck.
- Seeböhm, Thomas M. (1972). *Zur Kritik der hermeneutischen Vernunft*. Bonn: Bouvier.
- Serres, Michel (1994). Hrsg. *Elemente einer Geschichte der Wissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Szlezák, Thomas (1996). Akademeia. In: *Der Neue Pauly. Enzyklopädie der Antike*. Bd. 1, Sp. 381–386. Stuttgart u. Weimar: J.B. Metzler.
- Thompson, Christiane (2003). *Selbständigkeit im Denken. Der philosophische Ort der Bildungslehre Theodor Ballauffs*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thukydides (1957). *Der Peloponnesische Krieg*. Übertragen von August Horneffer. Durchgesehen v. Gisela Strasburger. Eingeleitet von Hermann Strasburger. Bremen: Carl Schünemann Verlag.
- Wegner, Max (1949; 1980). *Das Musik-Leben der Griechen*. 3. Aufl. Leipzig: de Gruyter.
- Welskopf, Elisabeth Charlotte (1962). *Probleme der Muse im alten Hellas*. Berlin: Rütten & Loening.
- Winch, Christopher; Gingell, John (1999). *Key Concepts in the Philosophy of Education*. London, New York: Routledge.
- Xenophon (1957). *Das Gastmahl*. Übersetzung, Nachwort, Anmerkungen und Bibliographie von Georg Peter Landmann. Hamburg: Rowohlt.

- Xenophon (1992). *Ökonomische Schriften*. Griechisch u. Deutsch. Von Gert Audring. Berlin: Akademie-Verlag.
- Zaminer, Friedrich (2000). Musik IV. Griechenland. (Sp. 520-533). *Der Neue Pauly* Bd. 8, Stuttgart- Weimar: Metzler.