

Bildungsziel Gerechtigkeit

Platons ganzheitliche Pädagogik

Einleitung

Das griechisch-römische Altertum ist aus dem Blickfeld der internationalen historischen Bildungsforschung in den letzten zwei Jahrzehnten nahezu verschwunden. Die instruktive, von YUN LEE TOO (2001) herausgegebene Aufsatzsammlung *Education in Greek and Roman Antiquity* hat daran nichts geändert. In KLAUS-PETER HORNS (2004) Auflistung der deutschsprachigen bildungshistorischen Literatur des Jahres 2003 findet sich kein einziger Titel zum fraglichen Themengebiet. Und auch die von der Sektion Historische Bildungsforschung in der DGfE durchgeführte und im Februar 2004 abgeschlossene Erhebung zur aktuellen historischen Bildungsforschung verzeichnet kein Projekt, das sich mit dem griechisch-römischen Altertum befasst (vgl. Rundbrief 2004, S. 37ff.). Nach wie vor gilt, was WOLFGANG FISCHER 1997 festgestellt hat: Die Erziehungswissenschaft „hat – aufs ganze gesehen – gegenwärtig ein nur schwach ausgeprägtes Lehr-, Forschungs- und Nutzungsinteresse an den pädagogischen Vorgängen und Ereignissen in der Antike; bevorzugt wird – selbst von Geschichtsschreibern ‚der‘ Pädagogik oder ‚der‘ Erziehung – die Zeitspanne seit der europäischen Aufklärung samt dem, was ihr den Weg bereitet hat“ (Fischer 1997a, S. 18).

Diese historiografische Grenzziehung dokumentiert sich auch in den einschlägigen pädagogischen Klassiker-Sammlungen. So haben es HANS SCHEUERL (1979) und HEINZ-ELMAR TENORTH (2003) nicht für angemessen befunden, antike Autoren in den Kreis der Klassiker aufzunehmen. Diese Ausgrenzung ist problematisch, weil aus dem Blick gerät, dass das Erziehungsdenken und das Bildungssystem in Europa ohne die Impulse aus dem Altertum nicht vorstellbar sind: „Wir sind Graeco-Lateiner: alle Grundlagen unserer Zivilisation stammen von ihnen“ (MARROU 1957, S. 2). Überdies ist die Ausgrenzung antiker Autoren aus dem pädagogischen Klassikerkanon für meine Begriffe auch ungerechtfertigt. Nach Hans Scheuerl (1995, S. 158) wären Klassiker „diejenigen, die in ihren Erfahrungswelten, Gründungen und Konzepten eine Idee, eine

Position, eine Tradition oder Traditionskritik, eine Vision oder ‚Bewegung‘ besonders deutlich und eindringlich repräsentieren. Sie müssen nicht die ersten sein, die eine Position vertreten – Vorläufer sind erlaubt. Sie müssen aber eine pädagogische Position oder Idee möglichst präzise und prägnant [...] darstellen. Wir müssen von ihnen noch lernen, in ihrem Werk noch Entdeckungen machen können.“ Insbesondere PLATON (vgl. STENZEL 1928; HAGER 1981), ARISTOTELES (vgl. WILLMANN 1909; VERBEKE 1990) und ISOKRATES (vgl. STEIDLE 1952) – zugleich innovative pädagogische Theoretiker und erfolgreiche praktische Pädagogen – wären gemäß dieser Definition ohne Frage als Klassiker einzustufen.

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der ersten systematischen pädagogischen Theorie des Abendlandes (vgl. LICHTENSTEIN 1970; TOO 2001; HOYER 2005a; 2005b). Platon hat sie in verschiedenen Dialogen seiner mittleren und späten Werkphase niedergelegt. Die Schlüsseltexte sind „Der Staat“ (*Politeia*) und „Die Gesetze“ (*Nomoi*). In Platons Erziehungstheorie, so meine Ausgangsthese, stellt die Idee der Gerechtigkeit die Zentralperspektive dar. Mit dieser thematischen Schwerpunktsetzung hat Platon der Moralpädagogik ein bedeutsames Grundmotiv vorgegeben. In modernen pluralistischen und demokratischen Gesellschaften kommt der Gerechtigkeit eine herausragende pädagogische Bedeutung zu (vgl. GUTMANN 1987; HELLEKAMPS/MUSOLFF 1998; WERNER 2002, S. 148ff.). Eine qualifizierte Demokratie ist darauf angewiesen, wie OTFRIED HÖFFE (1999, S. 199f.) bemerkt hat, „der Gerechtigkeit zur Wirklichkeit (zu) verhelfen“, woraus der Erziehung der zentrale Auftrag erwächst, den „Gerechtigkeitssinn“ aller Bürgerinnen und Bürger zu schärfen. Vor diesem Hintergrund soll der erste Entwurf einer an der Idee der Gerechtigkeit orientierten Erziehungslehre kritisch beleuchtet werden.

Die nachfolgende Analyse rückt von den gängigen pädagogischen Platon-Lesarten in wesentlicher Hinsicht ab. Zum einen kann sie jenen Interpretationen nicht folgen, die dessen

pädagogisches Konzept als „*liberal education*“ (NIGHTINGALE 2001, p. 136) klassifizieren. Es soll nicht in Abrede gestellt werden, dass für sich genommen insbesondere das Höhlengleichnis, die *Maieutik*-Metapher und Passagen aus dem *Symposion* solch eine Auslegung zulassen (vgl. SCHMIED-KOWARZIK 1993, S. 49f.). Aber wer diese Theorieelemente im Zusammenhang mit der pädagogischen und politischen Gesamtkonzeption Platons liest – was selten geschieht, aber angebracht erscheint –, wird an dessen freiheitlich-emanzipatorischer Grundhaltung zweifeln müssen. Der vermeintlich „erste Antipädagoge“ (ebd.) entwirft einen „nach außen hin abgeschotteten Staat“ (FREDE 1996, S. 106), in dem er „Philosophen zu absoluten Herrschern“ (ebd., S. 81) auch über das Bildungswesen macht. Die pädagogische Platon-Rezeption hat die Augen vor dessen „Geringschätzung der demokratischen Verfassung“ (ebd.) zumeist verschlossen und auf eine sozialhistorische Kontextualisierung seiner Bildungstheorie zugunsten einer „Metaphysik der Erziehung“ (FINK 1970) verzichtet. Dadurch wurde es möglich, bahnbrechende pädagogische Versatzstücke zu zeitlos gültigen Bildungsidealen aufzuwerten: „Mit Platon ist bereits alles gesagt. An uns liegt die praktische Bewährung“ (SCHMIED-KOWARZIK 1993, S. 50).

Demgegenüber interpretiert der vorliegende Beitrag Platons Pädagogik als einen integralen Bestandteil seiner politischen Theorie, die ihrerseits als eine Antwort auf die gesellschaftspolitischen Zustände in Athen zu begreifen ist. Im 6. und 5. Jahrhundert vollzog sich in Athen der konfliktreiche Übergang von der aristokratischen zur demokratischen Staatsform. „*By Plato's time, the aristocracy had reached its lowest ebb*“ (WOOD/WOOD 1978, p. 120). Die Einführung der demokratischen Staatsverfassung – die allerdings noch wenig Ähnlichkeit mit der heute institutionalisierten Form parlamentarischer Demokratie besaß, und die „Frauen, Fremde und Sklaven rigoros von allen bürgerlichen Ehrenrechten aus(schloß)“ (FREDE 1996, S. 103) – wurde von führenden Philosophen des Landes, unter ihnen auch Platon, mit großen Vorbehalten betrachtet; die Bedenken betrafen auch das Erziehungssystem: „*The philosophical critics of democracy were*

convinced that political regimes lacking a unitary, well defined, and carefully articulated conception of the good, along with a formal, institutional curriculum for teaching the youth to pursue that unitary good, faced catastrophic problems with social cohesion“ (OBER 2001, p. 190). Platons Staatsmodell ist dem Bemühen geschuldet, der befürchteten gesamtgesellschaftlichen Erosion Einhalt zu gebieten. Sein Vorhaben läuft auf eine Rearistokratisierung der Verhältnisse hinaus: „*The essence, the telos, of the [...] polis is aristocracy and hierarchy, not democracy and equality*“ (Wood/Wood 1978, p. 14). Dieses Telos schlägt sich auch auf seine Erziehungsutopie nieder, freilich nicht so, dass es sie vollständig verdürbe. Platon entwickelt einen Erziehungsansatz, der außerordentlich wertvolle Details enthält und dessen Systematik über viele Jahrhunderte unübertroffen geblieben ist. Zu klären bleibt, wie seine differenzierten pädagogischen Überlegungen mit dem selbst gesetzten Ideal der Gerechtigkeit in Verbindung stehen.

1. Platons Auffassung von Gerechtigkeit (*dikaiosyne*)

Platons Gerechtigkeitsverständnis weicht von den heutzutage gebräuchlichen Vorstellungen in entscheidenden Punkten ab. Üblicherweise versteht man unter Gerechtigkeit eine wertvolle Eigenschaft von Handlungen, Urteilen, Normen, sozialen Verhältnissen, Verfahren oder Institutionen. Platon hingegen begreift die Gerechtigkeit als einen wünschenswerten Zustand, der sich gleichermaßen auf die Grundordnung einer Gesellschaft und auf die Grundkonstitution von Personen bezieht. Der gerechte Zustand kann näher bestimmt werden als eine Verfassung der Ausgeglichenheit, was weder mit formaler Egalität noch mit dem Grundsatz der Gleichheit vor dem Gesetz (*isonomia*) gleichzusetzen ist. Platon vertritt die Prinzipien einer proportionalen Gerechtigkeit, in der der Grundsatz ‚Jedem das Seine‘ Anwendung findet (vgl. Platon Rep. 332C; 433A/E; Polit. 295A). Das Kriterium der Gerechtigkeit wird erfüllt, wenn die jeweils relevanten Faktoren „das ihrer Natur Entsprechende“ tun beziehungsweise das ihrem Wesen Angemessene zuerkannt bekommen (Nom. 757E). Als politischer Theoretiker hat Platon seinen „mit

naturphilosophischen Argumenten“ (RUDOLPH 1996, S. 1) begründeten Gerechtigkeitsbegriff in Anschlag gebracht, um eine für seine Begriffe ideale Gesellschaftsstruktur zu konstruieren. Welche Elemente sind in welches Verhältnis zu setzen, damit die *polis* der Idealvorstellung eines gerecht organisierten Gebildes Genüge leistet? ELLEN und NEAL WOOD (1978, p. 141f.) haben die aristokratische und antidemokratische Grundlinie in Platons Gerechtigkeits- und Staatskonzeption hervorgehoben: *“The polis becomes by definition an organic whole in its very essence composed of parts that are related to each other according to a natural and hierarchical social division of labour based on fundamental differences and inequalities among men; and justice is nothing more than the principle of proper and natural subordination of the lower parts to the higher. Plato with great subtlety transforms the traditional notion of justice, diké, as ‘to each man his due’, which as the democracy progressed had increasingly acquired an implication of equality or insonomia, into the dictum ‘to each man his proper function and no other’, in accordance with Plato’s hierarchical conception of the social division of labour.”*

Die Frage nach der angemessenen Proportionalität hat sich Platon auch in Bezug auf die Persönlichkeitsstruktur vorgelegt (Rep. 435Bff.). Er ist wie alle Tugendethiker in der Hauptsache damit befasst, Faktoren, Güter und Eigenschaften zu bestimmen, die insgesamt das Ensemble eines guten Menschen ausmachen. Seine prägnanteste Antwort auf die Frage nach dem Soll-Zustand des Menschen lautet: Der Mensch habe gerecht zu sein. Denn eine gerechte Person sei zugleich tapfer, besonnen und weise, also rundherum vortrefflich. Die Tugend (*arete*) der Gerechtigkeit ist somit die „Zusammenfassung“ und „die Grundlage aller übrigen“ *aretai* (HAUSER 1974, Sp. 330). In Analogie zum Staatsgebilde betrachtet Platon das Subjekt als eine organische Struktureinheit, die sich aus mehreren hierarchisch aufeinander bezogenen Instanzen, den drei Seelenteilen, zusammensetzt (Rep. 439Dff.). In einer gerechten Seelenkonfiguration haben die drei psychischen Anteile eine Art Kooperationsvertrag geschlossen. Er umfasst erstens die Affekte und Triebimpulse (*pathe*), die nach sofortiger Befrie-

digung verlangen (*epithymetikon*), zweitens den ungestüm-zornigen Seelenteil (*thymoeides*) und drittens den vollständig vernünftigen Bereich der Psyche (*logistikon*). Jede Instanz erhält das Recht auf eine ihrem Wesen angemessene Form der Realisation. Auch den spontanen Gefühlsregungen und dem intuitiven Begehren billigt Platon dieses Recht zu. Aber jede Instanz wird zudem darauf verpflichtet, die Aufrechterhaltung des Gesamtgebildes zu gewährleisten. Nur die Vernunft (*nous*) ist nach seiner Auffassung imstande, die hierfür nötigen Kooperations-, Restriktions- und Sanktionsleistungen aufzubringen (Nom. 962Dff.). Unter ihrer Oberaufsicht kann das Individuum in den Status der Gerechtigkeit eintreten, den Platon im anschließenden Zitat mit illustrativen Metaphern umschreibt. Ohne den zu erbringenden (Selbst-)Disziplinierungsaufwand zu verheimlichen, macht er deutlich, dass mit der inneren Ausgeglichenheit (*harmonia; symphonia*) ein Zustand des selbstbeherrschten, aber zwanglosen Wohlbefindens oder, wie man heute sagen würde, der personalen Identität verbunden ist. Gerechtigkeit, heißt es im Staat, dokumentiere sich darin, dass „einer keinem Teile seines Inneren gestattet, das Fremde zu tun, noch den Seelenteilen erlaubt, unter einander zwecklose Geschäftigkeit zu treiben, vielmehr in der Tat sein Haus wohl bestellt und die Herrschaft über sich selbst gewonnen und sich in Ordnung gebracht hat und sein eigener Freund geworden ist und jene drei in vollständigen Einklang gebracht hat, gleichsam die drei Hauptsaiten eines Instrumentes, die unterste und höchste und mittlere Saite, und die andern, die etwa noch dazwischen liegen, diese alle unter einander verknüpft hat und vollständig Einer geworden ist aus Vielen, besonnen und rein gestimmt“ (Rep. 443Df.).

Diese Zustandsbeschreibung enthält eine präskriptive Note. Sie kommt im weiteren Verlauf der Passage noch klarer zum Vorschein. Das Telos der Gerechtigkeit impliziert nach Platons Ansicht Verhaltensrichtlinien, denen ein normativer Status zukommt. Auf die Frage ‚Was soll ich tun?‘ lautet Platons Antwort: Handle generell so, dass du als Person das Kriterium der Gerechtigkeit erfüllst und Sorge dafür, dass deine Umgebung eine für die Entwicklung der Gerechtigkeit

günstige ist. Der von Grund auf Gerechte misst alle Handlungsfelder am Maßstab der *dikaiosyne*, „entweder in bezug auf Erwerb von Besitztümern oder die Pflege des Leibes oder auch in einer Angelegenheit des Staates oder des persönlichen Verkehrs, indem er in allen diesen Verhältnissen als gerechte und schöne Handlungen diejenige betrachtet und bezeichnet, welche diesen Zustand bewahrt und mitbewirkt, und als Weisheit die Wissenschaft, die dieses Handeln leitet, und als ungerecht ein Handeln, das im einzelnen Fall jenen stört, und als Torheit die Meinung, die ihrerseits dieses Handeln leitet“ (Rep. 443E).

Weil die Tugend der Gerechtigkeit einen in ethischer Hinsicht nicht zu überbietenden Idealzustand symbolisiert, rückt sie in erziehungsphilosophischen Kontexten in die Position eines Bildungsideals. Das geschieht in der *Politeia* nicht anders als in den *Nomoi*, auch wenn der Zusammenhang in der späteren Schrift nicht ganz so augenfällig ist. Im Staat nimmt von Anfang an die inhaltliche Rahmung direkt auf die Idee der *dikaiosyne* Bezug. Sie ist das integrative Thema, durch das die großen Gedankenlinien dieser Schrift verknüpft werden. Platon benennt staatliche und pädagogische Bedingungen, die mit seiner Vorstellung von Gerechtigkeit übereinstimmen und zu deren Verwirklichung beitragen sollen. Weil die Gerechtigkeit als die spezifische „Tugend der Seele“ (353E) eine handlungsleitende Funktion erfüllt, muss eine Erziehung, die sich als Seelenlenkung und Erziehung zur Vortrefflichkeit begreift, unweigerlich die Gestalt einer Gerechtigkeitserziehung annehmen.

Im Grundsatz hält Platon daran auch in den Gesetzen (Nom. 643E) fest. Nur wird die pädagogische Programmatik hier nicht so systematisch vom Gerechtigkeitsbegriff aus entwickelt. Gleichwohl vertritt Platon ungebrochen die Überzeugung, Politik und Pädagogik müssten gemeinsam dafür Sorge tragen, „die Menschen zur Tugend anzuleiten“ (780D), wobei mit *arete* weiterhin eine letztendlich gerecht austarierte Seelenlage gemeint ist (863E). Im Rampenlicht der Untersuchung steht freilich eine andere Tugend. Platon unterstreicht die Notwendigkeit, in Theorie und Praxis sei auf jede einzelne *arete* volle Aufmerksamkeit zu richten – „insbesondere aber auf die dem Range

nach erste“ (688B). Damit ist die Weisheit (*sophia*) gemeint. Sie ist die höchste und edelste Tugend, die Gerechtigkeit aber die umfassendste. Niemand kann vernünftig sein, wenn sein Seelenhaushalt anarchisch, also ungerecht proportioniert ist, während ein gerechter Seelenproporz eine vernunftgeführte Subjektkonstitution einschließt. Um der Vernunft die ihr von Natur aus fehlende subjektinterne Durchschlagskraft zu verschaffen, bedarf es umfassender erzieherischer Anstrengungen. Platon entwickelt deshalb ein Erziehungsmodell, dessen Referenzpunkt das Individuum in seiner ganzheitlichen, d. h. leiblichen, seelischen und geistigen Verfassung ist.

2. Platons Verständnis von Erziehung (*paideia*)

Erziehung zur Gerechtigkeit bedeutet nicht weniger als eine im politischen Raum verankerte, von Grund auf betriebene Formung des Menschen nach ethisch und anthropologisch festgelegten Leitlinien. Diese Intention Platons wird von einer großen pädagogischen Erwartungshaltung begleitet. Sie findet ihren Niederschlag in einem problemgeschichtlich betrachtet wegweisenden Erziehungsverständnis. Zum ersten Mal wird von Platon systematisch ein Erziehungsbegriff eingesetzt, der bereits jene drei Merkmale aufweist, die – nach JÜRGEN OELKERS (2001, S. 25) – für das neuzeitliche Verständnis von Erziehung kennzeichnend sind: „Erziehung ist einmal ein Prozess, der nicht früh genug beginnen kann, zweitens eine linear aufsteigende Verknüpfung und drittens ein nicht limitierbarer Gesamteffekt.“

Komprimiert begegnet man diesem Theoriemuster bei Platon in einer Passage aus dem ersten Buch der Gesetze. Als das „Hauptstück der Erziehung“ wird dort „die rechte Angewöhnung“ bezeichnet, „welche die Seele des spielenden Kindes vorzugsweise zu einer Neigung für denjenigen Gegenstand hinleitet, wodurch es, wenn es einmal Mann geworden, die vollständige Meisterschaft in seinem Geschäft erlangt“ (Nom. 643C). Die *paideia* ist ein Verfahren, das in kontinuierlicher Kleinarbeit die Entwicklungsrichtung des Heranwachsenden zielbewusst steuert: „So muß man versuchen, schon durch ihre Kindereien den Vergnügungen und Wünschen der Kinder die Richtung auf ein Ziel zu geben, an welchem

angelangt sie ihren letzten Zweck erreicht haben“ (643B). Damit am Ende des Erziehungsprozesses, wie es im Staat heißt, „ein vollendetes und kräftiges Ganzes“ (Rep. 425C) herauschaut, ist zuvor ein konsequent inszeniertes Erziehungsprogramm durchzuführen. Platon legt besonderen Wert auf eine lückenlose Erziehung, von der die entscheidenden Initiationsimpulse auszugehen haben. Die „Richtung, die einer von Kindheit auf erhalten hat“, schreibt er, prägten ihn für den Rest seines Lebens (425Bf.). Um den Akkumulationseffekt einer guten Erziehung zu gewährleisten, ist das prinzipientreue Festhalten an praktisch bewährten Methoden das erste Gebot: „Denn tüchtige Erziehung und Bildung, wenn sie bewahrt wird, schafft gute Naturen“ (424A). Vor pädagogischen „Neuerungen“ warnt Platon eindringlich (424B). Der als Kontinuum gedachte Bildungsprozess würde andernfalls irreparablen Schaden nehmen.

Das zweite pädagogische Gebot betrifft den Zeitpunkt, an dem die Erziehung einzusetzen habe. Hier lautet die Devise ‚Je früher, desto besser‘: „Nun weißt du aber, daß bei jedem Geschäfte der Anfang das Wichtigste ist, zumal bei jedem jungen und zarten Geschöpf. Denn in dieser Zeit wird am meisten das Gepräge gebildet und angenommen, das man jedem aufdrücken will“ (377B). Dieses prägungstheoretische Argument bezieht sich auf mentale und körperliche Eigenschaften; es ist wörtlich zu verstehen und duldet keine Nachlässigkeit. Nicht erst Neugeborene und Kleinkinder habe man zu modulieren, als wären sie „von Wachs“ (Nom. 789E), nein, die Einflussnahmen müssten bereits bei dem pränatalen Subjekt beginnen. Mütter, die sich im Interesse des noch ungeborenen Kindes mit Sorgfalt ernähren und bewegen, leisteten damit einen elementaren Beitrag zur Phylo- und Ontogenese. Sie seien „imstande, uns zugleich Gesundheit, Schönheit und sonstige Körperstärke zu verleihen“ (789D).

Dieser stattliche Erziehungsoptimismus geleitet uns zu der Frage, wie Platon die pädagogische Relevanz der *physis*, der Anlage und natürlichen Begabungen, eingeschätzt hat. In der Regel ist es so, dass Theoretiker, die ein großes Vertrauen in die Wirksamkeit pädagogischer Bemühun-

gen an den Tag legen, entsprechend wenig von anlagebedingten Prädispositionen des Subjekts wissen wollen. Im Extremfall, wie exemplarisch bei CLAUDE ADRIEN HELVÉTIUS (1772/1972), geht der pädagogische Optimismus so weit, alle Persönlichkeitsmerkmale als reine Erziehungsbzw. Sozialisationsresultate auszugeben. Verglichen mit Helvétius ist Platon ein gemäßigter Erziehungsoptimist. Von der tief greifenden Wirkmacht pädagogischer Vorkehrungen überzeugt, war er dennoch niemals versucht, den Faktor Natur erziehungstheoretisch zu eliminieren (vgl. RABOW 1960, S. 75ff.). Die Macht der Erziehung ist keine genuine Schöpfungsmacht. Ihre objektive Kraft entfaltet sie nach Platons Überzeugung erst in der Wirkung, die sie auf die natürlichen Anlagen des zu Erziehenden ausübt. Veranlagungen und Erziehung sind wechselseitig aufeinander verwiesen. Was die Natur an löblichen Vorgaben und Talenten (*physike arete*) zur Verfügung stellt, kann durch Erziehung und Bildung ebenso gefördert wie verdorben werden (Rep. 491E). Ist die Natur des Menschen ein Versprechen, dann ist die Erziehung dazu da, es einzulösen. Andererseits setzt die *physis* der Erziehung auch gewisse Grenzen. Platon geht von einer natürlichen Ungleichheit unter den Menschen aus, die mit pädagogischen Mitteln nicht wettzumachen ist. Von vornherein konzipiert er sein Erziehungs- und Bildungsmodell als ein graduell abgestuftes, das den angeborenen Leistungsniveaus der Heranwachsenden Rechnung trägt (vgl. WOOD/WOOD 1978, p. 146ff.). Zugang zum obersten Bildungssegment, der Schulung in der Dialektik, wird nur den wenigsten Personen zugetraut. In gezielten Selektionsverfahren (Rep. 537Bff.) werden jene ausgewählt, die sich von ihren natürlichen Charaktereigenschaften her würdig und fähig zum wissenschaftlichen Denken erweisen (535A).

Nicht nur das Denkvermögen hält Platon für anlagebedingt. Auch die moralische Verfassung eines Individuums ist zu einem Großteil prä-determiniert. Im „Staatsmann“ lesen wir, dass nicht alle „Naturen mit Hilfe der Erziehung fähig sind, zu dem Edleren gebildet zu werden“ (Pol. 309Af.). Manche Subjekte blieben hoffnungslos unempfänglich für das Gute und Sittliche, das

sich in Geboten und Gesetzen kundtue, während „den schon von ihrer Geburt an gutgearteten und ihrer Natur gemäß gebildeten Gemütern“ (310A) eine zuverlässige Sensibilität für das moralisch Vortreffliche innewohne.

Der Rekurs auf erziehungs- und moralresistente Naturen verträgt sich indes schlecht mit der erziehungsoptimistischen Grundhaltung Platons. Die Erfahrung von der gelegentlichen Ohnmacht der Erziehung mag ein Grund dafür gewesen sein, dass er über Methoden nachdachte, wie die menschliche Natur als solche „mittels geistig-moralischer Konditionierung“ (SZLEZÁK 1996b, S. 34) zu optimieren sei. In seinen diesbezüglichen Überlegungen verlässt er den pädagogischen Theorierahmen, um als einer der ersten Theoretiker des Abendlandes das Feld der Eugenik zu betreten (vgl. WEINGART u.a. 1992). Platon musste, um seine eugenischen Ideen zu entwickeln, nur zwei Theorieelemente zusammenbringen: die Annahme, Charaktereigenschaften seien anlagebedingt, und die Hypothese, Tugenddispositionen seien vererbbar. Beides angenommen, scheute er sich nicht, Gesetze zur Regulierung der Ehe- und Fortpflanzungspraktiken einzufordern (Nom. 721Bff.; 740Cff.). Anstelle der gängigen Praxis, sich nach Gutdünken „zu vermischen“ (Rep. 458D), möchte Platon rationalisierte Zeugungsbedingungen institutionalisieren: Die tapfere Gemütsart paare sich mit der besonnenen (Pol. 311C). Idealerweise erhielten nur die in jeder Hinsicht „Vorzüglichsten“ (Rep. 459B) das Recht, Nachwuchs in die Welt zu setzen (495D).

Platon war dem ideellen Wohl des Ganzen zuliebe bereit, elementare Freiheitsrechte preiszugeben. Dass er sich hierfür auf ungesicherte theoretische Prämissen stützte, mag man ihm nachsehen. Schwerer wiegt die dahinter stehende Intention. Sie läuft auf eine gravierende Beschneidung individueller Handlungs- und Entscheidungsspielräume hinaus. Die eugenischen Fortpflanzungsbestimmungen sind moralisch verwerflich und unter Gerechtigkeitsgesichtspunkten unakzeptabel, weil sie den legitimen Anspruch aller Bürger auf Selbstbestimmung im privatesten Bereich missachten.

2.1 Bildungsplanung

Auch Platons Erziehungstheorie ist nicht frei von einer gelegentlich verstörenden Planungseuphorie. Insbesondere in den Gesetzen, aber auch im Staat und im Staatsmann, zeigt er sich erfüllt von dem Gedanken, man könne die Güte einer Population und die Einheit eines Staates sichern, indem man ein nach vernünftiger Abwägung entwickeltes Bildungsmodell für alle Zeiten institutionalisiert. Den freien Philosophen fällt die Aufgabe zu, den hierfür erforderlichen Modellentwurf zu erarbeiten. Die Staatsangestellten sind für die gesellschaftliche Umsetzung verantwortlich. Den obersten Staatsorganen schließlich obliegt die Aufsichtspflicht; sie haben strengstens darauf zu achten, dass den moralischen Bestimmungen auf allen Erziehungs- und Bildungssektoren entsprochen wird (Pol. 308E).

Abgestufte moralische Aufsichtsämter gibt es im Bildungssystem Platons viele. Das ist die Schattenseite seines erziehungsoptimistischen Standpunktes. Weil in seinen Augen die Persönlichkeitswerdung entscheidend durch die Erziehung beeinflusst wird, ist ihm die Vorstellung von Unzulänglichkeiten und Willkürakten auf diesem Gebiet ein Greuel. Das gesamte Erziehungs- und Sozialisationsareal soll von allen Seiten in Obhut genommen werden. Damit bei der Kanalisierung der Persönlichkeitsentwicklung „stets die Richtung zum Guten“ (Nom. 809A) eingehalten wird, votiert Platon für ein nach Möglichkeit alle Negativerfahrungen ausschließendes Erziehungsszenario. Das aufwachsende Kind sei „mit vielen Zügeln aller Art“ nachgerade an das sittlich Gebotene festzubinden und darauf einzuschwören: „– zuerst, wenn es von Amme und Mutter fortkommt, durch seine Aufseher, um seiner Jugend und seines Unverstands willen, dann ferner durch seine Lehrer in allen Fächern und durch die Lehrgegenstände selbst, sofern es von freien Eltern her stammt. Stammt es dagegen von einem Sklaven, so soll jeder freie Mann, der ihm zufällig begegnet, den Knaben selbst bestrafen, wie auch dessen Aufseher und Lehrer, wenn einer von ihnen einen Fehler macht“ (808Df.).

Die Aufstellung eines geschlossenen Kontrollsystems und die Forderung eines moralisch bereinigten Erfahrungsraumes gehören zu den

markantesten Signaturen der Erziehungslehre Platons. Der erste Punkt zielt auf die organisierte Absicherung des gesamten Erziehungs- und Bildungswesens, das dem privaten Verfügungsbereich weitgehend entzogen wird. Gleichgültig ob Platon der Kindererziehung in Staatsanstalten das Wort redet (Rep. 460Bff.), oder aber, wie in den Gesetzen, an der Familienerziehung festhält, in jedem Fall stellt für ihn die *paideia* eine Angelegenheit von gesellschaftspolitischem Gewicht dar. Nicht nur die öffentliche Hand, sondern die Öffentlichkeit insgesamt wird aus diesem Grund verpflichtet, die Einhaltung der sittlichen Erziehung auf allen Gebieten zu überwachen und Verstöße zu ahnden.

Der zweite Punkt, die Bereinigung des Erfahrungsraumes, steht mit seiner *mimesis*-Theorie (vgl. GEBAUER/WULF 1992) im Zusammenhang. Weil Platon annimmt, dass nur gute Erfahrungen Gutes hervorbringen, während der Kontakt mit Verwerflichem ausschließlich schädliche Folgen zeitigt, kennt er kein Pardon, wenn es um die pädagogische Gestaltung der Lebenswelt geht. Nichts soll dem Heranwachsenden vor die Sinne treten, was den geforderten moralischen Kriterien widerspricht. Strenge Zensur sei beispielsweise bei der Kinder- und Jugendliteratur angebracht. Zunächst einmal müssten deshalb die Autoren angehalten werden, solche Werke zu verfassen, die ausschließlich moralisch Vorbildliches enthielten. „Dann werden wir die Ammen und Mütter veranlassen, den Kindern die ausgewählten zu erzählen und ihre Seelen weit mehr durch die Märchen zu bilden als ihre Leiber durch die Hände. Von denen aber, die sie in jetziger Zeit erzählen, müssen wir die meisten verbannen“ (Rep. 377C).

Platons Forderung nach einer Jugendliteratur, in der moralische Ambivalenzen, Antagonismen und ethische Grenzfälle zugunsten eines idealisierten Wirklichkeitsbildes ausgespart werden, ist symptomatisch. Alle Tätigkeitsfelder, denen er eine Auswirkung auf die seelische Verfassung des Einzelnen attestiert, müssen ihre moralische Tauglichkeit erweisen, andernfalls droht ihnen der Ausschluss aus dem Gesellschaftskörper. Das gilt für künstlerisch-musische Veranstaltungen, für sportliche Übungen, für Lehrgegenstände

aller Art, ebenso wie für Personen, die mit der *paideia* beruflich oder privat befasst sind.

2.2. Leibes-, Affekt- und Verstandesbildung

Platons Erziehungskonzept lässt sich in drei koinzidierende Bereiche untergliedern: in Körper-, Affekt- und Verstandesbildung. Die zwei erstgenannten Komplexe sind in der zeitlichen Abfolge dem dritten Element vorgeordnet; sie umfassen das ganze Gebiet der Turn-, Sport- und Musenbildung. Gemeinsam sind sie für die emotionale Habitualisierung und die sittliche Dispositionsbildung verantwortlich. Sie wenden sich an die Lust/Unlust-Gefühle der zu Erziehenden, die als erstes in ein gebührendes Verhältnis zu setzen sind. Erziehung ist in ihrem Frühstadium der Versuch, den Kindern die Lust am Guten und die Abscheu vor dem Lasterhaften beizubringen. Die affektive Zugangsform sei die einzige, „in welcher die Tugend und das Laster zuerst einer Seele nahetreten kann“ (Nom. 653A). Tritt das Individuum ins Stadium der Reflexivität ein, sollten die beiden Persönlichkeitsebenen, die vernünftige und die außerrationale, idealerweise eine harmonische Einheit bilden:

„Wenn Lust und Liebe, Unlust und Haß auf die richtige Weise in die Seele kommen, während der Mensch noch außerstande ist, sich davon Rechenschaft zu geben, – und wenn dann in der Zeit, da man sich Rechenschaft gegeben hat, jene Empfindungen mit der Vernunft übereinstimmen [*symphonesosi*] und beide sagen, daß sie durch eine ganz passende Angewöhnung und vollkommen richtig den Menschen beigebracht worden sind, so besteht in dieser Zusammenstimmung die Tugend im großen ganzen“ (653B).

Die Ansicht, dass der vernunftgeleiteten Sittlichkeit eine Phase der emotional-affektiven Versittlichung vorangehen müsse, hat Platon vor allem in den Gesetzen, aber ansatzweise bereits im Staat vertreten. Insofern konnte JOHN DEWEY (1916/1993, S. 453) mit Recht Platons Pädagogik gegen Angriffe von ARISTOTELES verteidigen, der ihr einen einseitigen Intellektualismus vorgeworfen hat. „Die Lehre des Aristoteles übersah das Wesentliche in Platons Lehre: daß nämlich auch eine theoretische Einsicht in das Wesen des Guten nur der gewinnen könne, der durch jahrelange

praktische Gewöhnung [*practical habituation*] und strenge Zucht [*strenuous discipline*] gegangen sei. Erkenntnis des Guten kann man weder aus Büchern noch von anderen erlangen, sondern nur durch eine lange Erziehung [*prolonged education*].“

Der fälschliche Eindruck vom pädagogischen Intellektualismus Platons entsteht leicht, wenn man, wie viele Interpreten es tun, das Höhlengleichnis als Kernstück seiner Bildungslehre betrachtet (vgl. FINK 1970; KAUDER 2001). Keine Frage, das Gleichnis ist von hoher bildungsphilosophischer Relevanz, benennt es doch kognitive Entwicklungsniveaus, deren oberstes Stadium mit der Kenntnis der überragenden Idee des Guten (*he tou agathon idea*) zusammenfällt. Aber die Erkenntnis des Guten ist nur jenen Menschen möglich, die über eine gute Seinsverfassung verfügen. Platon (Phaid. 237Dff.) kann sich Fälle vorstellen, in denen die Tugend gefährdet ist, weil zwischen den Begierden und der Vernunft jene *symphonia* ausbleibt, die er für ein sittliches Konstitutionsideal erachtet. In solchen Fällen hat die affektive Erziehung offenkundig versagt. Es ist ihr weder gelungen, dem Triebleben die Lust am Guten einzubläuen, noch hat sie für einen gemäßigten, der Vernunft zugänglichen Habitus (*hexis*) gesorgt. Den anderen Problemfall, die Entzweiung zwischen der erwachten Vernunft und den eigenen, reflexiv als unzutraglich erkannten Gewohnheiten und Einstellungen, hat Platon in seinen Erziehungsentwürfen nicht berücksichtigt. Nach seiner Vorstellung steht am Ende einer gelungenen Erziehung ein junger Erwachsener, der nachträglich billigt, was die Erziehung aus ihm gemacht hat. Nicht auf die Freisetzung des Edukanden zu einer (selbst-)kritischen Lebensweise ist dieses Bildungskonzept angelegt, sondern auf die Erziehung besonnener Bürger, die den gesellschaftlich sanktionierten Moralkodex akzeptieren und perpetuieren.

Den am wenigsten direkten sittlichen Effekt, unter den von Platon diskutierten Erziehungsgrößen, hat die Leibeserziehung. Bevor er im Staat die dazugehörigen Elemente näher erläutert, stellt er klar, welches Kausalitätsverhältnis zwischen der Seele (*psyche*) (einschließlich der Vernunft) und den leiblichen Faktoren (*physis*) besteht. Wer

annehme, dass „ein tüchtiger Leib durch seine eigene Tüchtigkeit die Seele gut“ mache, der irre. Vielmehr sei es „eine gute Seele“, die „durch ihre Tüchtigkeit den Leib so gut wie möglich hinstellt“ (Rep. 403D). Dennoch rechnet Platon auch die Gymnastik und die Wettkämpfe, ja selbst Fragen der Ernährung, zum weiten Gebiet der Erziehung. Wie er sich das im Einzelnen gedacht hat, kann hier beiseite bleiben (vgl. dazu STENZEL 1928). Wichtiger ist der pädagogische Leitgedanke. Die Bildung des Leibes durch Spiel und Sport ist Teil der Gerechtigkeitserziehung, insofern hier die Affekte und Gemütsimpulse Gelegenheiten erhalten, sich kontrolliert auszuagieren. Diese inszenierte Triebabfuhr soll zu einer Besänftigung der Gemüter beitragen, die somit auf emotionaler Ebene vorbereitet werden, der Stimme der Vernunft Gehör zu schenken – beschwichtigte Triebe lassen sich leichter dirigieren als stürmische (Rep. 441E). Die koordinierten Bewegungsspiele und Turnübungen dienen überdies der Formation des kompletten physisch-psychischen Organismus. Disziplinierte Körperbetätigungen, und nur um solche geht es hier, sind als ein Training für Leib und Seele gedacht. Die Leidenschaften sollen systematisch daran gewöhnt werden, ihre Antriebspotentiale dem Ratschluss der Vernunft zur Verfügung zu stellen, anstatt wild dagegen anzustürmen (Rep. 442B).

Die musische Erziehung stellt den zweiten Erziehungskomplex dar. Er ist nicht immer eindeutig von dem eben beschriebenen zu unterscheiden. Die Gymnastik etwa ist aufgrund ihrer musischen Elemente beiden Gebieten zuzurechnen. Von *mousike* spricht Platon, um Tätigkeiten zu bezeichnen, die der Beihilfe der Musen bedürfen. In seiner weiten Bedeutung findet der Ausdruck Anwendung in Bezug auf den Gesamtkomplex der poetischen und schönen Künste. In der eingeschränkten Bedeutung steht er für die Musik. Dabei ist zu berücksichtigen, dass zur damaligen Zeit reine Instrumentalmusik unüblich war. Gerade unter dem Aspekt „ihrer erzieherischen Funktion“ wurde die Musik „als Einheit von Wort, Melodie und Tanz verstanden und für die wirksamste aller Künste in der Erziehung des Menschen gehalten“ (GENTILI 1988, S. 186).

Was Platon mit der musischen Erziehung bezweckt, erläutert er in der *Politeia*: sittliche Gewöhnung. Dabei geht er von einem unmittelbaren ästhetischen Wirkungseffekt aus. Die „Harmonie der Töne“, ihr fein aufeinander abgestimmtes Zusammenspiel, sei dazu prädestiniert, bei den Kunstempfänglichen eine entsprechend „harmonische Stimmung“ zu erzeugen. Neben dieser milden Einstimmung des Temperaments schule die Musik aber auch in der Selbstdisziplin. Wer die musikalischen Strukturgesetze, den Rhythmus, den Takt, verinnerliche, dem stehe die „taktfeste Regelmäßigkeit“ auch auf außermusikalischen Handlungsfeldern zur Verfügung (522A). So wird aus der Kunstfertigkeit, ginge es nach Platon, eine Charaktereigenschaft. Weil die Musik unmittelbar wie keine andere Disziplin „in das Innerste der Seele dringt“ (401D), erläutert Platon penibel die verschiedenen Musikstile, Instrumente, Tonarten, Harmonien und Rhythmen, um das Brauchbare vom Unzulässigen zu sondieren (398E). Musenkünste, die dem reinen Vergnügen dienen und vorrangig lustbetonten Ambitionen entgegenkommen, lehnt er ab: „Dem Sinnenkitzel und Gelüsten“ dürfe man bei der gesetzlichen Überwachung der musischen Erziehung „keine oder nur sehr geringe Einräumungen machen“ (Nom. 802Bf.).

Diese Kompromisslosigkeit empfiehlt sich aus seiner Sicht umso mehr, da die *mousike* nicht nur das Gemüt und den Charakter prägt, sie bildet auch den Geschmack. Geschmack meint hier den mit Lust- und Unlustgefühlen gekoppelten Sinn für das Angenehme, Wertvolle. Die ästhetische Erziehung dieses wertindizierenden Sensoriums ist in letzter Instanz eine moralische, weil für Platon die Wahrnehmung des Schönen mit der Wertschätzung des Guten korreliert (vgl. PERLS 1966). Pädagogisch kommt hierbei erneut der Gedanke zum Zuge, dass sich das soziale Umfeld, in diesem Fall der lebenslange Unterricht in Tanz und Chorgesang, wie ein Stempel ins Persönlichkeitsdesign des Subjekts eindrückt (Nom. 802Ef.).

In der musischen Erziehung kommen auch Elemente vor, die bereits die Grenze zur intellektuellen Bildung berühren – dem dritten und letzten Segment im platonischen Bildungssystem.

Die Gesangstexte sprechen unweigerlich auch das Erkenntnisvermögen an. Jede Hymne, jeder Chorgesang beinhaltet eine bestimmte Weltdeutung. Nach den gleichen Kriterien, die Platon für die Auswahl von Schriftwerken veranschlagt hat, und mit vergleichbarer Rigorosität soll auch das Liedmaterial einer institutionalisierten Inspektion unterzogen werden (Rep. 398D). Bemerkenswerterweise hält er, ungeachtet seiner sonstigen Befürwortung der Koedukation (Rep. 455Dff.), eine geschlechtsspezifische Differenzierung des Liedguts für angebracht. Die Harmonien und der Rhythmus müssten ebenso nach männlichen und weiblichen Wesensmerkmalen unterteilt werden wie die je einzustudierenden Liedtexte (Nom. 802E).

Allgemein gilt, dass die musikalischen Wortbeiträge für Platon den höchsten sittlichen Wertmaßstäben genügen müssen, während ihr Wahrheitswert von geringerer Bedeutung ist. Musenkünste sind wie die sportlichen Übungen ohne Einschränkung dazu verpflichtet, mit dem Ethos übereinzustimmen. Lügen sollten tunlichst vermieden werden (Rep. 382A; 389C). Aber die Künste sind davon entbunden, ontologische Einsichten zu vermitteln. Aus ihren Quellen sei eigentlich überhaupt „kein wirkliches Wissen“ (522A) zu erwarten. Das unterstreicht noch einmal die propädeutische Funktion dieses Erziehungssegments. Für das Höchste, was Platon den Menschen in sittlicher Hinsicht in Aussicht stellt, für das Wissen (*episteme*) des Guten, leisten die bisher besprochenen Formen gelenkter Sozialisation nicht mehr und nicht weniger als eine unverzichtbare Vorarbeit. Vorarbeit zumindest für jene, die genügend Begabungsreserven mitbringen, um auch die letzte Etappe des Bildungsweges zu absolvieren. Wer unterdessen zurückbleibt – in Platons Bildungsstrukturmodell sind auf dieser Ebene mehrere Ausleseverfahren eingebaut (vgl. STENZEL 1928, S. 144f.) –, dessen ethische Konstitution sollte immerhin so weit präpariert sein, dass auch ohne Erkenntnis des Guten ein sittlich einwandfreies Verhalten möglich ist. Freilich: Je weniger Einsicht das Handeln leitet, desto seltener tritt dieser erwünschte Fall ein. Moralisches Fehlverhalten führt Platon in einer beachtlichen Passage der *Politeia* auf drei Faktoren zurück: auf

die Vernachlässigung der kognitiven Bildung, auf eine Überbetonung der physischen Erziehung und auf übermäßigen Druck von außen. Personen verstießen gegen einsichtige ethische Prämissen, „weil sie nicht mittelst wissenschaftlich belehrender Überzeugung, sondern mittelst äußeren Zwangs ihre Jugendbildung erhalten, weil sie die in dialektischer Methode und warmer Weisheitsliebe bestehende Wissenschaft vernachlässigt und mehr auf die Übung des Körpers als des Geistes gegeben haben“ (Rep. 548B).

Auf die Zwanglosigkeit des sich über Jahrzehnte hinziehenden wissenschaftlichen Lehrgangs legt Platon besonderen Nachdruck. Erzwungene, „mit dem Stocke beigebrachte Kenntnis“ sei flüchtig, während sich die auf angenehme Weise, nämlich „spielend“ erworbenen Einsichten dauerhaft festsetzten. Ferner lasse sich nur in freiwillig vollzogenen Kursen erkennen, ob und welche Begabungen die Schüler mitbringen (Rep. 537A).

Letztlich gibt es für Platon nur eine einzige Methode, um den im Höhlengleichnis beschriebenen kognitiven Bildungsgang erfolgreich zu beschreiten, d. h. um sich aus dem Schattenreich der Empirie heraus und in die Welt der Ideen, des wahrhaften Seins, hineinzuarbeiten: die dialektische. Unter Dialektik versteht Platon ein Verfahren, das dazu dient, den Wahrheitsgehalt von Meinungen zu überprüfen, Widersprüche und Aporien aufzudecken und logische Gattungen und Begriffe zu klären (Rep. 511Bff.; 532Aff.). Im Frühwerk Platons erscheint die Dialektik noch in erster Linie als eine methodische Form der argumentativen Gesprächsführung (*dialegesthai*). SOKRATES praktiziert sie prototypisch (vgl. TRIENES 1989). Im Staat wird aus dem dialogischen Vorgang der Begriffsklärung zunehmend ein logisches Verfahren zur Gewinnung metaphysischer Erkenntnisse. Als wertvollste Frucht der dialektischen Kunst gelangt der darin Tüchtige in den Besitz sorgfältig hergeleiteter, mit dem höchsten Anspruch auf Wahrheit ausgezeichnete Prinzipien der Vernunft, der Ideen (Rep. 532B).

Dialektik ist ein schwieriges Geschäft und folglich nicht jedermanns Sache (vgl. FISCHER 1997b). Es ist die urtypische Angelegenheit der Philosophen (Soph. 253E). Da nicht alle Menschen

befähigt sind, den anspruchsvollen Bildungsgang zu durchlaufen und folglich nur eine Minderheit diese Profession ausüben vermag (Rep. 503B), ist von vornherein klar, dass das angestrebte Wissen ums Gute, im emphatischen Sinne der methodisch bewerkstelligten Wesensschau, das Gegenteil eines Allgemeinguts ist. Die meisten Personen haben sich mit der frustrierenden Aussicht auf einen für sie unerreichbaren Idealzustand abzufinden. Trost könnte ihnen Sokrates spenden. Dem ist nach Platons Kriterien der Gerechtigkeit ein sittlich rechtschaffenes Leben geglückt, obgleich ihm nach eigener Aussage das Wissen ums Gute versagt geblieben ist. Auf die Annäherung kommt es an (vgl. HOYER 2005c).

Um den Philosophieaspiranten die Möglichkeit zu verschaffen, sich in langen wissenschaftlichen Ausbildungswegen zu qualifizieren, hat Platon vertikal gestaffelte Unterrichtseinheiten vorgesehen. In einer mehrjährigen vordialektischen Übungsphase, die einer größeren Zahl von talentierten Bewerbern offen steht, sollen die intellektuellen Kompetenzen und das Abstraktionsvermögen der Schüler gefördert werden. Platon denkt zu diesem Zweck an mathematische Disziplinen und damit verwandte Fächer wie die Astronomie (vgl. BECK 1964, S. 206ff.). Das Schwergewicht liegt ab jetzt auf der formalen Schulung des Denkens und nicht auf Gesinnungs- oder Charakterbildung im engeren Sinn. Allerdings ist diese Unterscheidung hier nur begrenzt aussagekräftig. Nimmt man Platons Perspektive ein, dann stellt die formale Förderung der Erkenntnisfähigkeit die vornehmste Art der Tugenderziehung dar. Mit zunehmender Intelligenz steigern sich auch der ethische Reflexionsquotient, die Fähigkeit zur Selbstkontrolle, zur Besonnenheit (*sophrosyne*). So gesehen sind alle Lehrgegenstände, die im Vorfeld der Dialektik behandelt werden, auch wenn sie keinen unmittelbaren thematischen Bezug zur Ethik herstellen, Medien, die dem moralischen Progress des Einzelnen zugute kommen.

Das potenziert sich noch einmal im fünfjährigen Schlusskursus, dem praktischen Unterricht in der Dialektik. Wer es bis hierhin geschafft hat, der scheint fest zur Philosophie entschlossen. Sie wird von nun an zum Lebensmittelpunkt der

Absolventen (Rep. 539E). In dieser vollständig dem Denken gewidmeten Zeit lernen die mittlerweile längst erwachsenen Schüler sukzessive von der Alltagserfahrung zu abstrahieren. Das Konkrete der Empirie verblasst in jenem Maße, wie die Leuchtkraft der Ideen aufscheint. Aber Platon weiß auch, dass Armut an Erfahrung ein Handicap für jene bedeutet, die mit ihrer dialektischen Kunst zum Allerhöchsten streben: zur *idea tou agathou*. Damit die angehenden Philosophen „nicht an Erfahrung den anderen Leuten nachstehen“ (539E), sieht Platons Bildungskursus nach Beendigung der dialektischen Grundausbildung eine Periode der Berufstätigkeit vor. Wie ernst es ihm mit diesem lebenspraktischen Intermezzo ist, belegt die dafür reservierte Zeitspanne: 15 Jahre! Erst die 50-Jährigen sind, nach erfolgreich absolvierter Praxis, umfassend genug vorbereitet, den letzten und schwierigsten Schritt zu gehen. Unter der Anleitung altehrwürdiger Philosophen kehren sie endgültig zur kontemplativen Lebensweise (*bios theoretikos*) zurück (540A).

3. Fazit

Platons Vorstellung einer gerechten Erziehung läuft auf den Versuch hinaus, die Affekte und Triebe des Menschen mit dessen Vernunft in ein maßvolles Verhältnis zu setzen. Angemessen verteilt sind die Proportionen, insofern sie den Bedingungen eines tugendhaften Charakters entsprechen. Eine gerechte Person zeichnet sich durch wünschenswerte Dispositionsmerkmale aus, die sich in der Praxis bewähren müssen und ein gelungenes Leben verheißen. Eine solche Person handelt in der Regel bedachtsam, couragiert, vernünftig. Als Träger einer gerechten Gesinnung ist sie imstande allen Dingen das ihnen Adäquate zuzubilligen.

Die Erziehung zur Gerechtigkeit ist ein gesellschaftspolitisches Konstrukt, aber kein liberales und kein demokratisches. Sämtliche Bürger und Bürgerinnen haben sich dem Erziehungsprozedere zu unterziehen. Staatskuratorien überwachen die Einhaltung der gesetzlich verankerten Prinzipien und veranlassen rigide Zensur- und Sanktionsmaßnahmen. Die ideale Erziehung besitzt bei Platon, insbesondere beim späten, eine betont konservierende Funktion. Begründungs-

theoretisch betrachtet kommt hier das gedankliche Konstrukt der Idee des Guten zum Tragen. Die „ewig unveränderliche und sich selbst gleiche Idee“ (SZLEZÁK 1996a, S. 223) bildet den statischen Fixpunkt für sämtliche Erkenntnis- und Handlungsprozesse, deren oberste Aufgabe es ist, eine schrittweise Annäherung an das schlechthin Gute zu bewerkstelligen. Die an der Idee des Guten partizipierende Erziehung hat dafür zu sorgen, der bleibenden Gültigkeit der „ewigen Urbilder“ (FINK 1970, S. 186) eine analoge Wirklichkeit gegenüberzustellen. Platon ist der Überzeugung, definitive pädagogische Konzepte seien möglich und wünschenswert. Sein eigenes Modell nimmt deshalb mitunter den Charakter eines unumstößlichen Reglements an, dessen konsequente Anwendung die innerweltliche Bewahrung und Vermehrung des Vortrefflichen bezweckt. Das Unvorhersehbare und Ungewisse der Zukunft erscheint nicht als eine Herausforderung, der man in Theorie und Praxis offen begegnen müsse, sondern als Ärgernis, dem auf allen sozialen und politischen Handlungsfeldern prophylaktisch ein Riegel vorzuschieben ist. Das wirkt aus heutiger Sicht befremdlich. In pluralen, demokratischen Gesellschaften, die im Grundsätzlichen versöhnt sind mit der Kontingenz der gesellschaftlichen Verhältnisse, hat sich das pädagogische System von dem Glauben verabschiedet, es könne eine vorhersagbare Zukunft generieren. Zum „gesamtgesellschaftliche[n] Meinungsklima“ gehört vielmehr eine Pädagogik, „die den zu erziehenden Nachwuchs auf eine unbekannt bleibende Zukunft einstellt“ (LUHMAN 2002, S. 197f.). Es schmälert nicht den Wert seiner zahlreichen, bis in die Gegenwart fortwirkenden gedanklichen Pionierleistungen, wenn wir konstatieren, dass Platons pädagogische Theorie als Ganze von einer Intention beherrscht wird, die heutzutage obsolet erscheint.

Passend zu seinem anthropologisch gewendeten Gerechtigkeitsbegriff hat Platon ein dreigleisig verlaufendes Erziehungsmodell erarbeitet, in dem zwischen Leib-, Affekt- und Vernunft-erziehung differenziert wird. Die verbreitete Auffassung, seine Erziehungstheorie sei eine intellektualistische, in der eine „geschlossene Front gegen die Leidenschaften“ (BRUMLIK 2002, S. 109) aufbre-

che, ist m. E. nicht haltbar. Im Unterschied zu asketisch-puritanischen Theorieprogrammen, legt Platon auf Erziehung und Sublimation der nicht-rationalen Antriebe wert, nicht aber auf deren Elimination. Ein tüchtiger Mann zeichnet sich aus seiner Sicht keineswegs durch Affektlosigkeit aus, sondern dadurch, dass er „je nach den Umständen“ beides sein kann: „heftig oder sanftmütig“ (Nom. 731D).

Die Kultivierung der Emotionen und Leidenschaften wird in der Hauptsache sportlichen und musischen Übungen überantwortet. In diesem Bereich findet die basale Willens- und Charakterbildung statt. Platon schlägt vor, sie gesetzlich zu kodifizieren. Die Erziehungshoheit der Eltern erfährt infolgedessen erhebliche Einschnitte. Ob Platon hierbei seinem eigenen Gerechtigkeitsprinzip (Jedem das Seine) treu bleibt, erscheint mir zweifelhaft. Seine Erziehungsgesetze ziehen einen engen normativen Rahmen, in dessen Grenzen eine freie, individuelle Entfaltung unmöglich ist. Sowohl den Erziehern als auch den Edukanden werden Erfahrungs- und Handlungsoptionen zur Auflage gemacht, die die Bildungsschicksale der Subjekte kanalisieren und tief in die Persönlichkeitssphäre eingreifen. Die Demarkationslinie zwischen Erziehung und Konditionierung verwischt. Das tritt am schärfsten in Platons eugenischen Überlegungen zutage, in denen die Selbstbestimmungsrechte der Bürger und Bürgerinnen einer moralischen Utopie zuliebe aufgeopfert werden.

Da die Leib- und Affekterziehung den obligatorischen Unterbau für die intellektuelle Bildung abgibt, ist auch dieser Teil, die Krönung im pädagogischen Theorieprogramm Platons, indirekt von den vorgebrachten Einwänden betroffen. Die kognitive Bildung fußt nach seinem Dafürhalten auf zwei Vorbedingungen. Zum einen müssen die Bildungsakteure ein Mindestmaß an reflexiver Begabung mitbringen – dafür ist die Natur verantwortlich. Zum anderen ist eine rechte, der Vernunft zuträgliche Gemütslage erforderlich – hierfür sorgt die Erziehung. Sind beide Voraussetzungen erfüllt, dann steht dem Einzelnen die Möglichkeit offen, sein Denkvermögen systematisch zu schulen. Im Idealfall gewinnt er eine verlässliche Erkenntnissicherheit

im Reich des Guten. Die Bildung gestaltet sich auf diesem Sektor frei von moralischer Indoktrination. Einsichten in das sittlich Vortreffliche sowie die geistige Erfahrung des Guten sind dem Menschen nicht direkt zu vermitteln. Erlernbar ist lediglich die Methode, die Dialektik, und somit die Möglichkeit der Erkenntnis. Das Wesen des Guten muss selbstständig entdeckt und ins eigene Leben übersetzt werden. Dieser Gedanke besitzt auch heute noch eine große Überzeugungskraft.

Literatur

Platon

- Die Gesetze/Nomoi [Nom.], in: ders.: Sämtliche Werke. Bd. 3, hg. v. Erich Loewenthal, übers. v. Eduard Eyth, 6. Aufl. Köln 1969, S. 215-664.
- Phaidros [Phaid.], in: ders.: Sämtliche Werke. Bd. 2, hg. v. Erich Loewenthal, übers. v. L. Georgii, 6. Aufl. Köln 1969, S. 409-482.
- Der Staatsmann/Politikos [Pol.], in: ders.: Sämtliche Werke. Bd. 2, hg. v. Erich Loewenthal, übers. v. Friedrich Daniel Schleiermacher, 6. Aufl. Köln 1969, S. 741-817.
- Der Staat/Politeia/Res Publica [Rep.], in: ders.: Sämtliche Werke. Bd. 2, hg. v. Erich Loewenthal, übers. v. Wilhelm S. Teuffel (I-V) u. Wilhelm Wiegand (VI-X), 6. Aufl. Köln 1969, S. 5-408.
- Der Sophist/Sophistes [Soph.], in: ders.: Sämtliche Werke. Bd. 2, hg. v. Erich Loewenthal, übers. v. Friedrich Daniel Schleiermacher, 6. Aufl. Köln 1969, S. 663-740.

Sonstige Literatur

- Beck, Frederick A. G.: Greek Education. 450-350 B.C., London 1964.
- Brumlik, Micha: Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden, Berlin, Wien 2002.
- Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, hg. v. Jürgen Oelkers, übers. v. Erich Hylla, Weinheim, Basel 1993.
- Fink, Eugen: Metaphysik der Erziehung im Weltverständnis von Plato und Aristoteles, Frankfurt/M. 1970.
- Fischer, Wolfgang: „In Wahrheit aber bin ich nie irgend jemandes Lehrer gewesen“ (Apol. Plat. 33A), in: ders.: Kleine Texte zur Pädagogik in der Antike, Hohengehren 1997a, S. 71-82.
- Fischer, Wolfgang: Über das Lehren und Lernen von Philosophie bei Platon oder: Die dem Menschen eigentlich zukommende Bildung ist das Philosophieren; aber das Philosophieren ist nicht jedermanns Sache, in: ders.: Kleine Texte zur Pädagogik in der Antike, Hohengehren 1997b, S. 159-180.
- Frede, Dorothea: Platon, Popper und der Historizismus, in: Polis und Kosmos. Naturphilosophie und politische Philosophie bei Platon, hg. v. Enno Rudolph, Darmstadt 1996, S. 74-107.

- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph: Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft, Reinbek bei Hamburg 1992.
- Gentili, Bruno: Griechische Lyrik und Musik, in: Propyläen Geschichte der Literatur. 1. Bd: Die Welt der Antike, Frankfurt/M., Berlin 1988, S. 166-197.
- Gutmann, Amy: Democratic Education, Princeton, New Jersey 1987.
- Hager, Fritz-Peter: Plato Paedagogus. Aufsätze zur Geschichte und Aktualität des pädagogischen Platonismus, Bern, Stuttgart 1981.
- Hauser, R.: Gerechtigkeit, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, hg. v. Hans Ritter. Bd. 3: G - H, Basel, Stuttgart 1974, Sp. 330-334.
- Hellekamps, Stephanie/Musolff, Hans-Ulrich: Die gerechte Schule. Eine historisch-systematische Studie, Köln et al. 1999.
- Helvétius, Claude Adrien: Vom Menschen, seinen geistigen Fähigkeiten und seiner Erziehung, hg. u. übers. v. Günther Mensching, Frankfurt/M. 1972.
- Höffe, Otfried: Demokratie im Zeitalter der Globalisierung, München 1999.
- Horn, Klaus-Peter: Historische Erziehungswissenschaft – Ein (Rück-)Blick auf die Literatur 2003, in: Erziehungswissenschaftliche Revue 3 (2004), <http://www.klinkhardt.de/ewr/HEW-Literaturbericht-2003.html> (veröffentlicht am 02.06.2004).
- Hoyer, Timo: Tugend und Erziehung. Die Grundlegung der Moralphädagogik in der Antike. Bad Beilbrunn/Obb. 2005a.
- Hoyer, Timo: Ethik und Moralerziehung. Zur Grundlegung des moralpädagogischen Diskurses in der griechisch-römischen Antike, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8 (2005b), S. 75-95.
- Hoyer, Timo: Ist Tugend erlernbar? Die moralpädagogische Grundsatzdebatte zwischen Sokrates und den Sophisten, in: Praktische Philosophie – Philosophische Praxis, hg. v. Holger Burckhart/Jürgen Sikora, Darmstadt 2005c.
- Kauder, Peter: Der Gedanke der Bildung in Platons Höhlen-gleichnis. Eine kommentierte Studie aus pädagogischer Sicht, Hohengehren 2001.
- Lichtenstein, Ernst: Der Ursprung der Pädagogik im griechischen Denken, Hannover 1970.
- Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt/M. 2002.
- Marrou, Henri-Irénée: Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum, Freiburg, München 1957.
- Nightingale, Andrea Wilson: Liberal Education in Plato's Republic and Aristoteles Politics, in: Yun Lee Too (Ed.): Education in Greek and Roman Antiquity, Leiden, Boston, Köln 2001, p. 133-173.
- Ober, Josiah: The Debate Over Civic Education in Classical Athens, in: Yun Lee Too (Ed.): Education in Greek and Roman Antiquity, Leiden, Boston, Köln 2001, p. 175-207.
- Oelkers, Jürgen: Einführung in die Theorie der Erziehung, Weinheim, Basel 2001.
- Perls, Hugo: Plato. Seine Auffassung vom Kosmos, Bern, München 1966.
- Rabbow, Paul: Paidagogia. Die Grundlegung der abend-ländischen Erziehungskunst in der Sokratik, Göttingen 1960.
- Rudolph, Enno: Zur Einführung, in: Polis und Kosmos. Naturphilosophie und politische Philosophie bei Platon, hg. v. Enno Rudolph, Darmstadt 1996, S. 1-2.
- Rundbrief der Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 13, Juli (2004).
- Scheuerl, Hans (Hg.): Klassiker der Pädagogik. 2 Bände, München 1979.
- Scheuerl, Hans: „Was ist ein pädagogischer Klassiker?“, in: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 155-160.
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich: Gedanken zum Projekt Menschsein. Fünf Bruchstücke, in: ders.: Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit. Philosophische und pädagogische Klärungsversuche, Weinheim 1993, S. 43-66.
- Steidle, Wolf: Redekunst und Bildung bei Isokrates, in: Hermes 80 (1952), S. 257-296.
- Steinvorth, Ulrich: Gerechtigkeit, in: Ekkehard Martens/Herbert Schnädelbach (Hg.): Philosophie. Ein Grundkurs, Reinbek bei Hamburg 1985, S. 306-347.
- Stenzel, Julius: Platon der Erzieher, Leipzig 1928.
- Szlezák, Thomas Alexander: Platon, in: Philosophen der Antike. Bd. 1, hg. v. Friedo Ricken, Stuttgart u. a. 1996a, S. 212-226.
- Szlezák, Thomas Alexander: Psyche – Polis – Kosmos. Bemerkungen zur Einheit des platonischen Denkens, in: Polis und Kosmos. Naturphilosophie und politische Philosophie bei Platon, hg. v. Enno Rudolph, Darmstadt 1996b, S. 26-42.
- Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Klassiker der Pädagogik. 2 Bände, München 2003.
- Too, Yun Lee (Ed.): Education in Greek and Roman Antiquity, Leiden, Boston, Köln 2001.
- Trienes, Rudie: Das Problem der Dialektik in Platons „Parmenides“ unter Berücksichtigung von Hegels Interpretation, Frankfurt/M. u. a. 1989.
- Verbeke, Gerard: Moral Education in Aristotele, Washington D. C. 1990.
- Weingart, Peter/Kroll, Jürgen/Bayertz, Kurt: Rasse, Blut und Gene. Geschichte der Eugenik und Rassenhygiene in Deutschland, Frankfurt/M. 1992.
- Werner, Hans-Joachim: Moral und Erziehung in der pluralistischen Gesellschaft, Darmstadt 2002.
- Willmann, Otto: Aristoteles als Pädagog und Didaktiker, Berlin 1909.
- Wood, Ellen Meiksins/Wood, Neal: Class Ideology and Ancient Political Theory. Socrates, Plato, and Aristotele in Social Context, Oxford 1978.

TIMO HOYER, Kassel