

In: Tenorth, Heinz-Elmar (2008): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim und München: Juventa Verlag.

II. Das Erbe der vormodernen Welt

Die Geschichte der Erziehung beginnt nicht mit der Moderne, sondern ist so alt wie die Menschengattung selbst. Sucht man dagegen nach dem Ursprung der ‚Pädagogik‘, also der Erziehung im spezifischen Sinne der okzidentalen Kultur, verweist uns die Geschichtsschreibung auf mehrere Epochen: In historisch-pädagogischen Arbeiten und den meisten heute vorliegenden ‚Geschichten der Pädagogik‘ wird der Ursprung ihres dann bis in die Gegenwart kontinuierlichen Themas in die klassische griechisch-römische Welt gelegt.¹ Vertraut man dagegen den historiografischen Befunden zur Begriffsgeschichte von ‚Pädagogik‘, dann wird für Deutschland die Mitte des 18. Jahrhunderts als Entstehungszeitraum genannt²; und die sozialwissenschaftlichen Theoretiker der Moderne, die neuzeitliche Pädagogik in ihrem besonderen Charakter von einem ausdifferenzierten Erziehungssystem aus begreifen, würden dieser Datierung sicherlich beipflichten können. Es verwundert angesichts dieser unterschiedlichen Angaben über Ursprungskontexte und -epochen daher nicht, dass die Erziehungshistoriker gegenwärtig darüber streiten, ob und, wenn ja, welche Bedeutung der Erforschung der ‚älteren‘ Erziehungsgeschichte überhaupt noch zukommt und worin der besondere Charakter der neuzeitlichen Erziehung besteht.³

Bei allem Streit ist dabei Konsens, dass mit der im 18. Jahrhundert einsetzenden Moderne eine eindeutige Zäsur gesetzt wird, an der sich ja auch meine Darstellung orientiert. In diesem Abschnitt will ich aber zeigen, dass man über dieser Zäsur die Vorgeschichte nicht ignorieren kann. Einerseits ist der Übergang zur modernen Welt selbst ein langwieriger, in Etappen vollzogener Prozess, der bereits im späten Mittelalter mit der Ausbildung des neuzeitlichen Territorialstaates beginnt, bevor er sich gesellschaftsgeschichtlich seit dem 19. Jahrhundert durchsetzt. Andererseits bewahrt die Moderne auch in der Erziehung Traditionen der vormodernen Welt in neuer Gestalt auf, die es durchaus erlauben, Vorläufer neuzeitlicher Erziehungspraktiken und -ideen auch in der Vorgeschichte der Neuzeit aufzusuchen, um ihren ursprünglichen Sinn und ihre historische Gestalt zu erkennen.

1 E. Lichtenstein: Paideia. Die Grundlagen des europäischen Bildungsdenkens im griechisch-römischen Altertum. Bd. I: Der Ursprung der Pädagogik im griechischen Denken. Hannover 1970.

2 W. Roeßler: Zweihundert Jahre ‚Pädagogik‘. In: W. Böhm/J. Schriewer (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1975, S. 237-249; ders.: Pädagogik. In: O. Brunner u. a. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 4, Stuttgart 1978, S. 623-647.

3 Ch. Rittelmeyer/E. Wiersing (Hrsg.): Erziehung und Bildung im Mittelalter und in der frühen Neuzeit. Hannover 1987 (Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung, H. 31).

In diesem Kapitel wird deshalb die neuzeitliche Erziehung einerseits als Erbe der Alten Welt betrachtet und als Ausdruck einer Tradition, die man normativ, institutionell und im Alltag bis heute erkennen kann. Andererseits soll die Alte Welt – Antike, Mittelalter und Renaissance – selbst als eine eigene, auf die Funktion einer ‚Vor‘-Geschichte nicht reduzierbare, fremde und uns in der Regel auch im Alltag ihrer Erziehung meist unbekanntere Welt vorgestellt werden. Beide Aspekte des Erbes, die Tradition, die sich unsere Gegenwart pädagogisch aneignet, und die Überlieferung, der wir uns meist durch Vergessen entledigt haben, können hier nur exemplarisch zu Worte kommen. Leitende Absicht ist es, die Alte Welt einerseits in dem überholten und vergangenen Charakter ihrer Erziehungsorganisation zu zeigen, andererseits – im Sinne einer Prozessanalyse – auf Bedingungen aufmerksam zu machen, die sozialen Wandel einleiten und eine Form der Erziehung, wie sie für die Moderne typisch wird, vorbereiten. Zumindest kann dabei deutlich werden, dass unsere Bilder von der Erziehung in der vormodernen Welt nur als kulturell geprägte Stilisierungen verständlich sind.

Ich beschränke mich daher in den folgenden Ausführungen für jede Epoche, nach einer knappen Skizze der in der pädagogischen Historiografie dominierenden Themen und Interpretationen, auf Exempla und einige offene Fragen der Analyse. Dabei konzentriere ich mich (1) für die Antike auf „*paideia*“ als eine spezifische Lebensform des klassischen Griechenland, die zwar historisch bedingt ist, zugleich aber eine Deutung des Bildungsprozesses erstmals anbietet, die fortdauernde Geltung gewinnt; (2) für das Mittelalter auf das Problem von Alphabetisierung und Schriftlichkeit, um das Exempel einer Hochkultur zu zeigen, die auf allgemeine Bildung und eine erfahrungskritische Bewertung von Wissen noch verzichten kann und dennoch die Weichen stellt, die moderne Form des Wissen institutionell zu sichern, sowie (3) auf Renaissance und Reformation als Etappen des Übergangs zur Moderne, in denen die partikularen Verflechtungen, die religiös-kirchliche Bindungen erzeugen, und die allgemeine Kultivierung des Menschen noch gleichzeitig vertreten sind, sich aber schon historisch divergente, nationale Ordnungsfigurationen der Erziehung in der gemeinsamen westlichen Zivilisation vorbereiten.

1. Antike: *paideia* – Lebensform und Bildungsideal

In der Tradition der Pädagogik ist die griechische Antike in der Regel durch die knappe Zeitspanne definiert, die mit der Blüte der attischen Demokratie des 5. und 4. Jahrhunderts v. Chr. gegeben ist, sowie – als römische Antike – zumeist durch den Zeitraum der späten Republik, des Prinzipats und der frühen Kaiserzeit, also das erste Jahrhundert vor und nach Christus. Diese Antike wird im wesentlichen von Personen und ihren Ideen aus beschrieben: an der Philosophie von Sokrates, Platon und Aristoteles – und dann als Epoche, in der das menschliche Denken vom Mythos zum Logos fortschreitet, die Eigenständigkeit des Geistes entdeckt und zu seiner abendländischen, theoretischen Gestalt findet.⁴

4 Nach einer prägnanteren Formulierung von W. Nestle.

Für die römische Geschichte steht bei den Pädagogen vor allem die Lehre Ciceros, die zivilisatorische Leistung von Caesar und Augustus, gelegentlich ausgeweitet auf den Übergang zum Christentum, der im 4. Jahrhundert durch Konstantin eingeleitet wird.

Wir pflegen also ein Bild der Antike, das eher philosophisch bestimmt und interessiert ist, das in den Analysen seit den Humanisten des 13. bis 16. Jahrhunderts die kanonische Gestalt einer klassischen Zeit angenommen hat und zugleich aus der Perspektive des Übergangs zu einer christlichen Welt als deren Vorgeschichte gedacht wird. Dieses Bild stiftet, mit anderen Worten, eine Tradition, und dann kann man vielleicht sogar darüber hinwegsehen, dass es hochgradig selektiv und kulturzentriert ist: Regional wird nicht nur der östliche, sondern auch der südliche Mittelmeerraum weitgehend ausgeblendet (zu schweigen von der Tatsache, dass die zeitgleiche Entwicklung Ostasiens, Afrikas oder des präkolumbianischen Amerika gar nicht vorkommt); zeitlich bleibt nicht nur die archaische Zeit der Griechen, von einem meist knappen Hinweis auf Homer abgesehen, und die späte Phase der hellenistischen Kultur (mit Ausnahme Alexanders des Großen oder der sich ausbildenden Organisation von Schulen) in der Regel weitgehend ausgeblendet, auch die etruskische und die frühromische Kultur Italiens kommen nicht vor, so wenig wie die Spätantike oder die Kultur von Byzanz.

Welche Gründe haben die Pädagogen, derart selektiv auf die Vergangenheit zu blicken? Die Antwort ist einfach: Sie suchen ihre Gegenwart! Oder präziser: Sie suchen den Ursprung und Anspruch der abendländischen Idee der Bildung und finden sie vor allem in der griechischen Klassik.

paideia als Lebensform

Das bewahrenswerte, im modernen Konzept von Bildung aufgehobene Bild der Antike wird im Begriff der *paideia* verdichtet und überliefert.⁵ Ursprünglich und noch im 6. Jahrhundert nichts anderes als die alltagssprachliche Bezeichnung für die Aufzucht der Kinder, erfährt der Begriff historisch, gesellschaftlich und in der auslegenden Aneignung der Bildungsphilosophie eine immense Bedeutungssteigerung. Er meint dann letztlich „die Griechen als *Paideia*“, d. h. die attische „*Polis als Bildungsform*“, wie es W. Jaeger sagt.

In diesem Sinne bezeichnet der Begriff der *paideia* nicht mehr einen allein pädagogisch-partikularen Aspekt der Wirklichkeit, er umfasst vielmehr den Lebens- und Wirkungsbereich der Menschen in seiner Gesamtheit. Er bündelt die Ideale, an denen dieses Leben gemessen wird, und er bezeichnet die Einheit, in der sich dieses Leben formt. Der Begriff wird damit durch einen Horizont von Bedeutungen definiert und präzisiert, mit dem zugleich philosophische und

5 W. Jaeger: *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*. 3 Bde., Bd. 1 (1936), 4. Aufl., 1959; Ch. Meier: *Die Entstehung des Politischen bei den Griechen*. Frankfurt a.M. 1980, S. 247-273.

politische, soziale und ideologische Fragen erörtert werden können und zur Einheit gebracht sind.

Das erste und historisch zentrale, einheitsstiftende Moment ist eine soziale Tatsache, die attische *polis* als das Gemeinwesen der attischen Bürger. Diese ‚demokratische‘ Lebensform ist dadurch ausgezeichnet, dass Staat und Gesellschaft, die Gemeinschaft des Volkes und die Träger der Herrschaft noch zusammengehören und dass sich für die Bürger Athens öffentlich-staatliches Handeln und gesellschaftliche Praxis nicht trennen lassen, sondern eins sind. Er kämpft seit dem späten 6. Jahrhundert, geht der Übergang zur Demokratie nicht nur mit außenpolitischen Krisen und sozialen Veränderungen einher, er hat auch eine Geschichte, die im Peloponnesischen Krieg schließlich kritisch wird und mit dem Verfall der attischen Macht bald endet. Aber die Genese der *polis* und ihre Wirklichkeit sind nicht nur ein politisches Phänomen, sondern auch mit einer Veränderung der Sitten und Lebensgewohnheiten insgesamt verbunden.

Angesichts der sozialen Revolution, die dieser Prozess bedeutet, wird im Begriff der *paideia*, der schon altgriechisch vorliegt, deshalb einerseits ein politisches Ideal entwickelt und bis zur klassischen Kodifikation in der politischen Philosophie des Perikles (495–429) ausgearbeitet, wie es der Historiker Thukydides überliefert hat; andererseits wird in der Philosophie bei Plato (427–347) und in der Lehre des Isokrates (436–338) ein komplexes Themenbündel erörtert, das die politischen Fragen übersteigt: welches Verhältnis der Mensch zu Gesellschaft und Staat, Natur und Tradition finden kann, und zwar unter dem Anspruch, dass er dabei zu seiner Identität und Bestimmung als ‚Individuum‘ gelangen soll. *Paideia* als Lebensform und Lebenssinn vereint dann die Erwartungen an die Tugend, *aretè*, des Menschen, die als Normierungen eines angemessenen Lebens aus der archaischen Zeit schon überliefert sind, mit den Hoffnungen auf öffentliches Wirken und politisches Verhalten, die als *politikè aretè* im Kontext der *polis* neu definiert werden. Die Gesetze einerseits, Maß und Mitte eines ausgeglichenen Lebens andererseits bestimmen dieses Bild einer idealen Lebensführung. Gerechtigkeit und Tapferkeit, Frömmigkeit und Besonnenheit sind die zentralen, ‚platonischen‘, Tugenden.

Die *paideia* als reflexiver Ausdruck und Praxis der Verwirklichung dieses Ideals vollzieht sich im Umgang von Meister und Jünger, in der liebenden Zuwendung des erwachsenen Mannes zum heranwachsenden Jugendlichen, wie man sie im ‚Symposion‘ und in der homoerotisch geprägten Kultur der als Jugend, nämlich unter einem Bildungsanspruch schon ausdifferenzierten Altersklasse sehen kann. Eigene Bildungsanstalten, zur Pflege von Körper und Geist, und eine Sequenz zunächst familiärer, dann außerhäuslicher Einrichtungen, vom *gymnasion* bis zur Akademie als Ort der Philosophie, ausgefüllt nicht nur mit dem Erwerb der elementaren Kulturtechniken, sondern mit musischen, mathematischen und philosophischen Kenntnissen, bestimmen für die jungen Eliten der *polis* diese Bildungslaufbahn.

In der Philosophie Platos wird die Idee der Bildung von Mensch und Gesellschaft in metaphysischen und staatstheoretischen, erkenntnistheoretischen und

ethischen Überlegungen umfassend abgestützt und zu fundieren gesucht. Seine Ideenlehre, das Zentrum dieser philosophischen Überlegungen, lässt sich als der Versuch verstehen, die Erkenntnis des Wesens von Natur, Mensch und Welt, des höchsten Gutes und des wahren Staates gegen das bloße Meinen und die Bindung der Erkenntnis an den Schein der Welt abzusichern. Insgesamt gehört Platos Lehre deshalb in die Geschichte der Philosophie (und verdient dort eine kritische Erörterung). Lehrreich an den platonischen Schriften, und zugleich als Zugang zur historischen Problematik der antiken Bildungsidee geeignet, ist aber für die Erziehungsgeschichte besonders die kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Gegnern, die Platon sucht.

Es sind die Sophisten, ‚Weise‘, die als immer präzente Opponenten von Plato zur Rechtfertigung seiner eigenen Ideen und als Ausgangspunkt der Kritik genutzt und als Gefahr für ein ethisch begründbares öffentliches Leben gebrandmarkt werden. In Platos Kritik der Sophisten und der Bildungspraxis, die sie in seiner Zeit noch bestimmen können, lässt sich nicht nur der historische Ort seiner Idee der Bildung erkennen, sondern auch die systematische Bedeutung, die ihr bis heute zukommt, und der Konflikt, der bis zur Gegenwart damit bezeichnet wird.

Bildungspraxis und Erziehungsphilosophie

In gewisser Weise ist der Begriff der *paideia* und die Verdichtung, die dieser Idee philosophisch gegeben wird, als Kampfbegriff und Pazifizierungsbegriff zugleich zu verstehen. Er ist ein Kampfbegriff insofern, als er im Sinne der Bildung politisch-kultureller Eliten die Erziehung aus dem Geist der Nützlichkeit und der alltäglichen Geschäfte, die in der Begründung der *polis* zunächst dominierten, ebenso bekämpft wie die politische Idee der Gleichheit. Platos Philosophie steht insofern im Gegensatz zur Demokratie und zur funktionalen Interpretation der Rolle von Eliten, für die Perikles steht und mit seiner berühmten ‚Grabrede‘ beansprucht wird. Während für Perikles feststeht, dass Führer auf Zeit, nach politischem Kalkül und nach Leistung gewählt werden, sind sie bei Plato Produkt einer ganz spezifischen, stark selektiven Erziehung, in ihrer Leistung nicht abhängig vom Urteil der Massen. Für Perikles dagegen gehört Gleichheit der Urteilsfähigkeit zu den basalen politischen Prinzipien: „obgleich nur wenige eine politische Konzeption entwerfen und durchführen können, so sind wir doch alle fähig, sie zu beurteilen“⁶. Die Erziehung ist damit auch – anders als bei Plato – an dem Maßstab zu messen, dass die Athener insgesamt heranwachsen, „um eine glückliche Vielseitigkeit zu entwickeln: um in allen Nöten bereit zu sein und sich auf sich selbst verlassen zu können“.

Das platonisch kodifizierte Bild der *paideia*, samt seinen Annahmen über öffentliche Erziehung, ist dagegen ein Pazifizierungsbegriff insofern, als er die im Übergang zur Demokratie unsicher gewordene Lebenswelt neu stabilisieren

6 Thukydides: Peloponnesischer Krieg, II, 37-41.

will. Die Sophisten, ‚Intellektuelle‘, die die Ausbildung des gesellschaftlichen Nachwuchses ebenso organisieren wie sie die öffentliche, politische Meinung pflegen, sind für Plato die Vertreter eines Konzepts, in dem man eher für Lernen und Ausbildung als für Bildung und Identitätsformung eintritt, nicht das Wesen des Guten werde realisiert, sondern das eigene Interesse verfolgt. In den Dialogen, u. a. im ‚Menon‘ oder im ‚Protagoras‘ – nach den jeweils bekämpften Sophisten bezeichnet –, lässt Plato in den Fragen und Kritiken des Sokrates die Deutungen der Welt und des öffentlichen Lebens aufbrechen und in ihren schwachen Fundamenten sichtbar werden, die von den Sophisten seiner Ansicht nach vertreten werden. In den späten platonischen Schriften, im ‚Staat‘ oder in den ‚Gesetzen‘, entwickelt er dann seine eigenen Erkenntnistheorie, Philosophie und politische Theorie. Öffentliche Erziehung wird hier konzeptionell sehr deutlich nach unterschiedlichen Funktionen und Rechten im Staat getrennt: Sie wird auf das Minimum beschränkt bei der arbeitenden und politisch einflusslosen Bauernbevölkerung; nach Dauer und Inhalt als eigenständige Formung des Menschen schon eher den Kriegern zugestanden; sie erreicht aber erst bei den Philosophen die Höhe des zeitgenössisch-kritischen Wissens.

In ihren Ausbildungsformen und -themen lässt sich auch erkennen, wie Plato im ‚Staat‘ idealtypisch die Stufen eines Bildungsgangs entwirft, in dem sich das Wissen der Gesellschaft individuell realisiert und zugleich gesellschaftlich konkretisiert: In einer ersten, propädeutischen Stufe befassen sich die 10- bis 18-Jährigen mit den Anforderungen der musisch-gymnastischen Bildung, um dann, zwischen 20 und 35, die eigentliche Stufe der Bildung in der Beschäftigung mit mathematischen und philosophischen Themen zu erreichen; und erst nach dem Durchgang durch die Mathematik wartet – nach dem 30. Lebensjahr – für wenige Auserwählte die Dialektik als Krönung der Bildung. Diese Erziehungskonzeption geht bei Plato einher mit einer scharfen Kritik der Demokratie und mit dem Vorschlag von Erziehungsmaßnahmen, bei denen die Kinder nicht nur fern der Familie, sondern auch mit grausamen Praktiken erzogen werden. Eher als die Vision eines Perikles und das Ideal der Volksherrschaft regiert hier die geschlossene Gesellschaft Spartas als Vorbild.

Zur Bedeutung von *paideia*

Liest man diese, heute nur mit großer Distanz aufzunehmende politisch-pädagogische Vision Platos, dann erinnert man sich an die historischen Grenzen des antiken Modells der Bildung. Nicht nur, dass schon die Lebensform der *paideia* ökonomisch auf einer Gesellschaft von Sklavenhaltern aufruht, Arbeit – gegen die Unterstellung von Ganzheit – aus der politischen Gestaltung ausgrenzt und als Sache der „Banausen“ beurteilt, sowie die Bildung des Menschen nur den wenigen einräumt, die der *polis* als Bürger angehören; partikular ist die Idee der *paideia* – und dann nicht nur bei Plato, sondern generell – auch durch ihren Kulturzentrismus; denn den ‚Barbaren‘, den außergriechischen Fremden wird die Möglichkeit abgesprochen, sich überhaupt zur Höhe der griechischen Kultur zu erheben. Organisierte Erziehung in den Mustern dieses

Ideals gibt es also nur für eine kleine Elite, und später darüber hinaus allenfalls für eine professionelle Schicht von Schreibern und ähnlichen Berufen. Es lässt sich schließlich auch nicht übersehen, dass Plato von den Sophisten ein Bild zeichnet, das der Karikatur näher ist als der Realität. In ihren Ideen sind sie nämlich viel eher Vorläufer als radikale Opponenten des sokratisch-platonischen Programms, in ihrer politischen Philosophie vielfach der Demokratie und den egalitären Idealen des Perikles eher verwandt als den elitären Absonderungen des Konservativen und Demokratiefeindes, als den man den späten Plato bezeichnen darf. Zugleich bekämpfen sie mit guten Gründen eine Wissenslehre, wie sie Plato verfehlt, weil sie zu politischem Dogmatismus führt.

Geschärft durch solche Beobachtungen wird Plato als Vorbild abendländischer Erziehungs- und Bildungstheorie eindeutig relativiert. Seine politische Philosophie wird man heute kaum weiter empfehlen oder innerhalb der westlichen politischen Philosophie rechtfertigen können. Mit guten Gründen wurde schon angesichts des Nationalsozialismus in Deutschland die fatale Nähe seiner politisch-pädagogischen Ideen zu totalitären Erziehungskonzeptionen gesehen und seine antidemokratische politische Philosophie gerade vor dem Hintergrund angelsächsischer politischer Traditionen kritisiert.⁷ Aus dieser Perspektive ist die Lebensform, die von Platon gezeichnet wird, nicht anders zu bezeichnen, als die einer „geschlossenen Gesellschaft“. Diese Lebensform ist deshalb auch nicht einfach aktualisierbar oder für unsere Gegenwart relevant, es sei denn – wie selbst bei Werner Jaeger 1933 – in der problematischen Form eines „Erziehungsstaates“, der seine Untertanen indoktrinierend überwältigt und die Welt so formiert, dass nicht individuelle Möglichkeiten, sondern nur kollektive Identitäten sich ausbilden können.⁸ Auch Platos Ideenlehre ist nicht etwa als aktuelle Wissenschaftslehre zu verstehen, denn er ist nicht davor gefeit, ein Erkenntnisprogramm zu rechtfertigen, dass sich gegen Kritik und Erfahrung immunisiert.

In dieser Plato-Kritik ist freilich auch schon eingeschlossen, dass sich weder die Bedeutung seiner Philosophie insgesamt noch die bildungstheoretische Interpretation der *paideia* in den hier kritisierten Aspekten erschöpfen oder dass sie darin aufgehen, die legitimatorische Ideologie einer bestimmten Lebensform zu sein. Die Abkehr des Menschen vom Mythos und der archaischen Gesellschaft, die Anlass dieser Philosophie und der Reflexion der Sophisten (und der Vorsokratiker) sind, auch der Anspruch, im Rückgang auf die besondere Natur des Menschen, seine Erkenntnis und sein politisch-gesellschaftliches Handeln, die Probleme zu lösen, die mit der Freisetzung von archaischer Kontrolle verbunden sind, diese Ansprüche bleiben ein Erbe, das nicht nur der Platonismus aus der Antike tradiert (ganz zu schweigen von der philosophischen Herausforderung, die in dieser Überlieferung steckt). In der Philosophie und Anthropologie der Antike lässt

7 K. Popper: Der Zauber Platons. (1944) 2. Aufl., Bern/München 1970 (Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Bd. I); O. Neurath (zusammen mit J.A. Lauwerys): Platos „Staat“ und die deutsche Erziehung. (T. I-III, 1945) In: O. Neurath: Gesammelte philosophische und methodologische Schriften. Bd. 2, Wien 1981, S. 983-996.

8 D. Benner/J. Schriewer/H.-E. Tenorth (Hrsg.): Erziehungsstaaten. Weinheim 1998.

sich daher immer noch zu Recht die Antizipation eines Problems und einer Fragestellung erkennen, die auch in der Erziehungsphilosophie bis heute beantwortet werden muss: wie der Mensch zu seiner Bestimmung komme und worin diese Bestimmung besteht.

Das ist kein leichtes Erbe für die Pädagogik. Problematisch sind neben der politischen Philosophie nämlich auch theoretische Schematisierungen, die mit dieser Überlieferung in die Pädagogik Eingang finden: die Trennung von einfachem Lernen und allein erst als ethisch wertvoll geltenden Bildungsprozessen, die Frontstellung von Menschenbildung und Ausbildung zur Nützlichkeit, die Fiktion, allein in einer neu zu schaffenden geschlossenen Welt ließe sich Bildung denken und die Einheit des Menschen mit Gesellschaft und Natur wiederherstellen, die mit der Freisetzung zum Denken zerstört worden seien. Pädagogik, die diese Tradition rezipiert, steht in der Gefahr, den Alltag der Lebensverhältnisse als zentrale Basis aller Erziehung gering zu achten und die Möglichkeiten der Erziehung zugleich gegenüber der Eigenaktivität der Subjekte zu überschätzen. Aber zugleich sind im großen Anspruch dieser Philosophie die Ideale enthalten, die den alltäglichen Erziehungsprozess mit den großen Entwürfen der Bildungstheorie auf Dauer verbinden. Dazu zählt vor allem der Anspruch, nicht nur für die Gesellschaft zu erziehen, sondern den Menschen zugleich in einer Weise zu bilden, die seinen besseren Möglichkeiten entspricht. Auch auf die Frage nach historischen Konkretionen dieser besseren Möglichkeiten gibt die Antike ein erste und wegweisend bleibende Antwort, aber sie ist eher in der fragend-kritischen Haltung des Sokrates handelnd personifiziert als in der selbstgewissen Doktrin des Plato theoretisch zu suchen.

Nachklassische Erziehung in der Antike

Kontroverse Fragen über das Erbe dieser Zeit stellen sich auch nicht erst heute, sie wird schon historisch als offenes Problem erkannt und behandelt. Das zeigt sich, sobald man nicht allein auf Plato und seine Lehre schaut, sondern die Fortentwicklung seiner Philosophie und die historischen Alternativen berücksichtigt, die in Griechenland (und Rom) zu finden sind. Politisch wie pädagogisch ist schon die Philosophie seines Schülers Aristoteles (384–322) erheblich realistischer, auch in Erziehungsfragen. Er kann sowohl die Familie als auch die Rechte der Individuen konzeptionell stärker berücksichtigen, und auch die politische Philosophie, in ‚gemischten‘ Verfassungsformen und einer alltäglicheren Ethik, offener denken. Im zeitlichen Umfeld der platonischen Philosophie berücksichtigt auch die Theorie des Isokrates (436–338), verdichtet in seinen Anschauungen über die politisch-pädagogische Bedeutung der Rhetorik, der öffentlichen Redekunst als Kernbereich der antiken Bildungs- und -politik, schon intensiver die pragmatische Mischung von großem Entwurf und praktischer Verwertung, in der sich öffentliche Erziehung faktisch eher organisieren kann als in der platonischen Ideenschau.

In den Schriften und vor allem auch in der Erziehungsrealität bilden sich seit dem 4. Jahrhundert die Inhalte und Formen der Erziehung in einer Weise aus,

mit denen bis in die Spätantike die griechische Welt die Formung der heranwachsenden gebildeten und gelehrten Schicht beeinflusst.⁹ Das ist nicht die Philosophie Platos, sondern die Kodifizierung eines allgemeinen Wissens, in dem *paideia* konkret erscheint. Dokumentiert im *enkyklios paideia*, etwa: dem Kreis der Erziehung und ihrer Inhalte, wird dieses allgemeine Wissen, das die Erziehung dieser Schicht auszeichnet, mitsamt den Fertigkeiten seiner Nutzung überliefert. In den *septem artes liberales*, den sieben freien Künsten, wird später dieser Kreis der Bildung im Lehrplan des Abendlandes bewahrt, bestehend aus dem *trivium* – Rhetorik, Dialektik, Grammatik – und dem *quadrivium* – Mathematik, Geometrie, Arithmetik und Musik(lehre).¹⁰ Erst seit der hellenistischen Zeit wird man sinnvollerweise auch davon sprechen können, dass sich so etwas wie ein Bildungssystem ausgebildet hat, also ein System von Institutionen, die hierarchisch geordnet sind, in denen sich auch die Lehrfunktion professionell, zumindest beruflich, ausdifferenziert, und das Bildungssystem selbst Aufstieg und Positionen in einer auf Schriftlichkeit basierenden Kultur eröffnet.

Die römische Gesellschaft und Philosophie rezipiert diese griechisch-hellenistischen Ideen und verschmilzt sie mit den eigenen Tugendlehren und traditionellen Deutungen einer im Ideal der *virtus* geordneten Lebensweise. Dabei wird der Übergang von der alt-römischen Lebensform, die im wesentlichen ländlich-agrarisch und militärisch geprägt war, zu der sich ausdifferenzierenden politisch-sozialen Form der späten Republik von den zeitgenössischen Beobachtern durchaus krisenhaft erlebt und bewertet. Die Ablösung der alten Sitte, der *mos maiorum*, wird z. B. vom alten Cato (234–149) scharf bekämpft und in Attacken auf die fremde Kultur problematisiert. Erst in einem langwierigen Prozess werden die griechischen Vorgaben in die Tradition des römischen Denkens über die Ordnung des Generationenverhältnisses eingebunden und auf das Gemeinschaftsideal und den Praxisbezug, auf Nützlichkeit und die römische Lebenspraxis hin orientiert. Im Ausgang der Republik und mit der frühen Kaiserzeit können dann die römischen Schriftsteller, Philosophen und Intellektuellen souverän und selbstbewusst den Prozess ihrer eigenen Bildung als eine Konstruktion beschreiben, in der römische Tradition, die Eigenerwartungen ihrer Kultur und die Anregungen Griechenlands zu neuer Einheit geformt worden sind.

In der Philosophie des Cicero (106–43) findet sich der für diese Kultur klassische Komplex von Aussagen, in dem politisches Handeln und tugendhaftes Leben, öffentliche Kultur und literarische Bildung, Rhetorik und Ethik, Pflichtenlehre und überlieferte Weisheit zur Einheit verbunden werden. Die Humanisten seit dem 13./14. Jahrhundert nehmen dann u. a. über Cicero die Antike und ihr philosophisches Erbe auf.

Die gesellschaftliche Organisation der römischen Erziehung ist – wie in Griechenland – aber ebenfalls eingebunden in die Handlungsmöglichkeiten, die den

⁹ H.-I. Marrou: Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum. Freiburg/München 1957.

¹⁰ J. Dolch: Lehrplan des Abendlandes. 3. Aufl., Darmstadt 1971.

sozialen Klassen zukommen, und formalisierte Erziehung ist Erziehung in und für Oberschichten. Je nach der beruflichen Funktion sind Literalität – Schreib- und Lesefähigkeit auf unterschiedlichem Niveau – und formalisierte Bildung zwar gelegentlich sogar Sklaven (und Freigelassenen) zugestanden, in der Regel aber Privileg der Oberschichten. Deren Bildungsgang ist durch die Altersklassenorganisation der römischen Welt bestimmt. Hier wird der Prozess der *emancipatio*, der Freilassung aus der väterlichen Gewalt, geordnet. Er verläuft rechtlich, sozial und ökonomisch in unterschiedlichen Phasen: das Anlegen der Männertoga als Zeichen des Eintritts in die Welt der Erwachsenen geschieht mit 17 bzw. 14 Jahren, die Übernahme öffentlicher Ämter ist mit 25 möglich, der *iuvenis*, Jüngling, erreicht aber erst mit 40 die Grenze, die ihn vom Greis, *senex*, trennt.¹¹ Diese Periodisierungen der Lebensalter folgen also schon in der Antike nicht etwa natürlichen, z. B. biologisch definierten Zäsuren, sondern historisch-sozial bestimmten Einteilungen. Mythisch überlieferte Schemata und magische Zahlen – die 3 (*puer, iuvenis, senex*) oder die 7 – spielen ebenso eine Rolle wie ökonomische Tatsachen, das Erbrecht oder politische Kriterien beim Zugang in öffentliche Ämter. Erziehung ist in solche Lebensordnungen eingebunden und die Ordnung des Wissens spiegelt diese Herkunft aus einem funktionalen Zusammenhang einer gebildet-gelehrten Welt und Kultur. Die Phase der Jugend ist in diesem Prozess des Aufwachsens eindeutig unterscheidbar, auch wenn offen ist, ob man der Jugend auch schon die typischen Aspekte der Adoleszenz und der damit verbundenen Bestrebungen zur Autonomie und der Wertkrise zusprechen kann, wie das für die moderne Zeit charakteristisch ist. In der Debatte der Althistoriker ist diese Frage umstritten, aber zumindest für die jungen Männer zeichnet sich anscheinend doch ab, dass mit der späten Republik und mit der Verselbstständigung von Bildungsprozessen durchaus auch eine Jugendphase ausgebildet wird, in der der Protest gegen die Welt der Erwachsenen und die Versuche zur geistigen Emanzipation im Umfeld der Beschäftigung mit Literatur und Philosophie nicht fremd sind.¹²

Die antike Tradition reicht bis in die christliche Zeit, wenngleich nicht zu übersehen ist, dass die zunehmende Distanz zum Ursprung auch eine Verschulung und Verflachung dieser Bildungsprogramme und -medien mit sich bringt. Die Höhe der Philosophie und Kultur, die sich im 4. Jahrhundert nach Christus z. B. noch bei Augustinus (354–439) zeigt, bleibt ein später Nachklang und zugleich ein mit der Antike versöhnter Ausgriff auf die neue christliche Zeit. Die klassische Philosophie der antiken Epoche wird aber eher als in der mitteleuropäisch-christlichen Welt zunächst in Südspanien und – seit dem 7. Jahrhundert – bei den dort wirkenden arabischen Gelehrten bewahrt. Sie gelangt von hier aus, z. B. in den Lehren von Averroes und Avicenna, in die Zentren der christlichen Philosophie, nach Paris, zu Thomas von Aquin, nach Köln, zu Albertus Ma-

gnus, und zur scholastischen Philosophie, um dann neu entdeckt und in scharfen internen Kontroversen ausgelegt und angeeignet zu werden.

Bevor die mittelalterliche Zeit in Westeuropa mit der fränkischen Herrschaft und Karl dem Großen beginnt, ist aber schon in den Wirren der Völkerwanderung nicht nur die spätantike Welt zerstört worden. Die antike Philosophie in einer philosophisch reflektierten Gestalt war zusammen mit ihren Bildungsidealen historisch geworden, eine Erinnerung, der die gesellschaftliche Wirklichkeit fehlte.

11 Skizze bei V. Lenhart/F. Stohner: Geschichte der Jugend. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 8, Stuttgart 1983, S. 21-48.

12 J. Christes: Jugend im antiken Rom – „absence of adolescence“ oder restless youth? In K.-P. Horn/J. Christes/M. Parmentier (Hrsg.): Jugend in der Vormoderne. Köln/Weimar/Wien 1998, S. 141-166.