

Bürger bilden

Bürger bilden

2. Geisteswissenschaftliches Colloquium
im Mai 2010 auf Schloss Genshagen

Herausgegeben von
Otfried Höffe und Oliver Primavesi

DE GRUYTER

ISBN 978-3-11-035086-9
e-ISBN (PDF) 978-3-11-035274-0
e-ISBN (EPUB) 978-3-11-038778-0

Library of Congress Control Number: 2018944104

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2019 Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston
Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

www.degruyter.com

Inhalt

Einführung in das Thema — 1

Hans-Joachim Gehrke

Polis und Paideia

Zur Funktion des Gymnastischen in der Sozialisierung griechischer Polisbürger — 11

Oliver Primavesi

Die menschliche Natur und die Gesetze des Staates

Platons Auseinandersetzung mit dem Sophisten Antiphon — 39

Christoph Markschies

„Bürger bilden“ als Gottesprädikat?

Erkundungsgänge im antiken Christentum — 75

Otfried Höffe

Kultivieren, Zivilisieren, Moralisieren

Kosmopolitische Pädagogik eines Aufklärers: Kant — 95

Andreas Kablitz

Bildungskonzept und Bildungsroman

Goethe, Wilhelm Meisters Lehrjahre – Th. Mann, Der Zauberberg — 119

Dieter Langewiesche

Bürger bilden in der Universität — 149

Heinz-Elmar Tenorth

„Die Schule der Nation ist die Schule“ – Bildung im Konflikt zwischen Staat und „Nation“ — 179

Personen- und Ortsregister — 211

Sachregister — 214

Einführung in das Thema

Das Thema „Bürger bilden“ vereint zwei Begriffe, das Bürgersein und die Bildung, deren Verbindung tief im abendländischen Denken verwurzelt ist. Ob wir an die Auseinandersetzung Platons mit den Sophisten denken, ob an die Stellung des Staates in Ciceros Bearbeitung der stoischen Pflichtenlehre oder bei Augustinus, ob später zum Beispiel an Locke, Pestalozzi und Rousseau, an Kant, Fichte und Hegel, aber auch an J. S. Mill, und schließlich an die seit dem 18. Jahrhundert vielstimmig geführte Debatte um die Gestaltung und die Kontrolle von Bildung und Erziehung durch den Staat – die Aufgabe, die jungen Mitglieder eines Gemeinwesens zu Bürgern zu bilden, nimmt in der abendländischen Geistesgeschichte einen prominenten Platz ein.

Zu leugnen ist freilich nicht, dass unser Thema in neueren Debatten an Prominenz verloren hat. In den gegenwärtigen Entwürfen einer schulischen „Werteerziehung“ scheint die Frage, ob der Erfolg von Erziehung und Bildung auch am Beitrag der Erzogenen und Gebildeten zum Staatswohl, zum Staatshaushalt oder zur Landesverteidigung zu bemessen sei, keine große Rolle zu spielen. Und was die „Universitätsphilosophie“ betrifft, so ist auch von solchen Professoren, die die Auffassung des Staates als einer allmächtigen Versorgungsinstanz zu überwinden suchen und vielmehr die Mitverantwortung aller für ihre Gemeinschaft betonen, wenig Substantielles über die damit verbundenen Bildungsfragen zu hören. Der Marginalisierung unseres Themas will der vorliegende Band in Form eines – notwendig selektiven – Blickes in die Geschichte entgegenwirken.

Ein solcher Rückblick auf bestimmte geschichtliche Konstellationen empfiehlt sich aus zwei Gründen. Zum einen lassen sich die Vorurteile, auf denen die gegenwärtigen Meinungen über das wünschenswerte Bildungssystem beruhen, am einfachsten durch das Studium historischer Alternativen *als* Vorurteile erkennen und diskutieren. Zum andern lassen sich bestimmte Grundfragen zum Verhältnis von Staat und Erziehung überhaupt nur im Hinblick auf bestimmte *politische* bzw. *kulturelle* Bezugssysteme stellen und beantworten: Welcher Personenkreis wird gebildet? Wer ist dafür verantwortlich? Wird die Bildung reguliert, und wenn ja, von welcher Instanz? Welches Ziel wird damit verfolgt? Insbesondere bei den proklamierten Bildungszielen liegt die Systemabhängigkeit auf der Hand: So sollen in westlichen Demokratien dem Vernehmen nach mündige Bürger herangebildet werden, während ein solcher Bürger in einem autoritären Regime unerwünscht ist.

Als ein erstes historisches Beispiel für diesen Zusammenhang bietet sich das Griechenland der archaisch-klassischen Zeit an, weil in diesem Fall das politische

Bezugssystem ebenso wohl definiert und gut überschaubar ist wie ein davon verschiedenes, übergreifendes kulturelles Bezugssystem. Das politische Bezugssystem ist der Stadtstaat, die Polis. Es gab damals nämlich kein gesamtgriechisches Bürgerrecht; Bürger war man vielmehr entweder von Athen oder von Sparta oder von Theben und so weiter, und Bürger sein hieß: „An der Polis teilhaben“, wie Uwe Walter seine grundlegende Studie zum Thema (1993) betitelt hat. Deshalb verfolgte man mit Bildung und Erziehung das Ziel, Jugendliche zu guten Bürgern ihrer jeweiligen Polis zu machen. Demgegenüber war der kulturelle *Gehalt* der Jugendbildung in wesentlichen Hinsichten allen griechischen Poleis gemeinsam. Dabei ist nicht nur an die trotz allen Dialektunterschieden gemeinsame und als gemeinsam empfundene Sprache zu denken, sondern auch an die gemeinsamen Götter- und Heroenmythen, wie sie in den epischen Dichtungen Homers und Hesiods für alle Griechen kodifiziert worden waren, sowie an gemeinsame religiöse Institutionen wie das Delphische Orakel oder die panhellenischen, dem Zeus geweihten Olympischen Spiele. Ohne diese kulturellen Gemeinsamkeiten wäre es schwer verständlich, warum die wichtigsten griechischen Stadtstaaten – all ihren oft blutig ausgetragenen Binnenkonflikten zum Trotz – im Jahre 481 v. Chr. dazu in der Lage waren, ein erfolgreiches Militärbündnis zu schließen, um eine persische Invasion abzuwehren.

Blickt man vor diesem Hintergrund auf die politischen und kulturellen Bezugssysteme der europäischen Bildung seit dem zweiten Weltkrieg, so ergibt sich ein zwiespältiger Befund: Einerseits geben die *politischen* Bezugssysteme, d. h. die Nationalstaaten, immer mehr Kompetenzen an die Zentralbürokratie der Europäischen Union ab. Andererseits ist die ernsthafte Beschäftigung mit allem, was in der *kulturellen* Tradition Europas als grundständige Gemeinsamkeit gelten darf, insofern es vor die Spaltung Europas durch deutsche Reformation und französische Revolution zurückreicht, in der Jugendbildung aus vielfältigen politischen Gründen unter dem nicht als Kompliment gemeinten Titel „alteuropäisch“ immer weiter marginalisiert worden: Hier ist an das in Spätantike und Hochmittelalter ausgeformte Christentum zu denken, an die mittelalterliche Rezeption des Römischen Rechts und der Aristotelischen Philosophie sowie deren Deutung durch scharfsinnige Araber, und schließlich an die Renaissance mit ihrer universalen und folgenreichen Hinwendung zu Sprache, Literatur, Wissenschaft, Philosophie und Kunst des Altertums, wobei nunmehr neben der römischen auch die griechische Kultur in den Blick geriet. Die zunehmende administrative Vereinheitlichung Europas geht also mit zunehmender Unkenntnis der gemeinsamen kulturellen Basis Hand in Hand.

Doch zurück zum politischen Bezugssystem des Bürgers bzw. seiner Bildung im antiken Griechenland: der Polis. Hier fällt sogleich eine Eigentümlichkeit ins Auge, durch die sich das Bürgerrecht – welches für Athen besonders gut doku-

mentiert ist – von den Verhältnissen in modernen Demokratien radikal unterscheidet: Damals lag eine notwendige Bedingung für die Wahrnehmung von Bürgerrechten in der Erfüllung der *Wehrpflicht* in den recht häufigen kriegerischen Auseinandersetzungen. Dementsprechend kulminierte in Athen die Bildung zum Bürger (*politēs*) in einem zweijährigen Wehrdienst (*Ephēbie*), an dem Frauen ebenso wenig teilnahmen wie Unfreie und Fremde. Das besagt nun nicht, dass Frauen und Unfreie von allem ausgeschlossen waren, was man irgendwie zur Bildung und Erziehung rechnen könnte. Aber zu *Bürgern* Athens wurden eben nur junge freie Männer gebildet, die in väterlicher wie in mütterlicher Linie von Bürgern Athens abstammten.

Abgesehen von der selbstverständlichen Koppelung des Bürgerrechts an die Wehrpflicht war in Griechenland und insbesondere in Athen der Weg zur Heranbildung von Bürgern spätestens seit dem 5. Jahrhundert v. Chr. ebenso umstritten wie die nähere Bestimmung des Zieles selbst. Diese Debatten sind hier nicht im Einzelnen nachzuzeichnen. Werfen wir stattdessen einen Blick auf denjenigen griechischen Denker, der in seiner politischen Theorie das Fazit gezogen hat: auf Aristoteles (384–322 v. Chr.). Er hat bezeichnenderweise mehr als die Hälfte seiner Überlegungen zur wünschenswerten Staatsform, nämlich *Politik* VII 14 bis VIII 7, der Erziehung und Bildung (*paideia*) gewidmet und dabei die von uns einleitend genannten Grundfragen wie folgt beantwortet:

- 1) Zu Bürgern der Polis sollen freie männliche Jugendliche gebildet werden, die Nachfahren von Bürgern der Polis sind.
- 2) Die Verantwortung für Durchführung der Erziehung soll zwischen den Familien und dem Staat aufgeteilt werden. Die Aufsicht und Pflege (*trophē*) der Kinder bis zum siebenten Lebensjahr soll den Familien überantwortet bleiben. Hingegen soll für die politisch-moralische Erziehung (*paideia*) der männlichen Jugendlichen vom siebenten bis zum 21. Lebensjahr der Staat zuständig sein.
- 3) Die Aufstellung verbindlicher Regeln für die *paideia* soll Sache des Gesetzgebers sein.
- 4) Unter dem als Erziehungsziel vorschwebenden guten Bürger versteht Aristoteles einen solchen, der willens und in der Lage ist, die Verfassung seines Staates zu stabilisieren. Deshalb hängt die nähere Ausgestaltung des Erziehungsziels vom jeweiligen Verfassungstypus ab: In einer Herrschaft der Besten (Aristokratie) wird der gute Bürger naturgemäß ein anderer sein als in einer Herrschaft der Meisten (Demokratie).

Für die von ihm für wünschenswert gehaltene Staatsform hat Aristoteles vorgeschlagen, den zu politischer Teilhabe berechtigten Personenkreis anhand eines Hinderungsgrundes abzugrenzen, der – in dieser Funktion – aus der Sicht einer

modernen repräsentativen Demokratie zunächst besonders befremdlich wirkt: Dieser Hinderungsgrund ist die Erwerbsarbeit. Der Philosoph weiß durchaus, dass die Polis eine gewisse Zahl von Ackerbauern benötigt, ferner Handwerker, Polizei und Militär, weiterhin wohlhabende Leute, Priester und endlich Männer, die die Entscheidung darüber fällen, was rechtens und was heilsam sei. Aber nach seiner Meinung gehören im wünschenswerten Staat keineswegs all diese Menschen zum politisch berechtigten Teil der Einwohnerschaft. Vielmehr bleiben die erwerbstätigen Einwohner – also Bauern, Handwerker und Kaufleute – davon ausgeschlossen, weil sie nicht über das Maß an Muße verfügen, dessen es zur Mitwirkung an einer direkten Demokratie bedarf. Heute würde wohl niemand ausgerechnet die Erwerbsarbeit als einen solchen Hinderungsgrund betrachten.

Dagegen ist in der Neuzeit sehr wohl diskutiert worden, ob und gegebenenfalls in welchem Umfang die Fähigkeit, für seinen eigenen Unterhalt zu sorgen und auf dieser Grundlage durch Steuern und Abgaben zum Staatshaushalt beizutragen, als eine notwendige Bedingung für die Wahrnehmung von Bürgerrechten betrachtet werden sollte. Eine der logisch möglichen Antworten auf diese Frage gab das u.a. im Königreich Preußen von der Revolution von 1848 bis zu derjenigen von 1918 geltende Dreiklassenwahlrecht, das bei seiner Einführung durchaus als fortschrittlich betrachtet wurde: Erstmals durften alle unbescholtenen männlichen Preußen, soweit sie nicht öffentliche Armenfürsorge bezogen, an den Wahlen zur zweiten Kammer teilnehmen, aber ihre Stimmen wurden je nach relativer Steuerkraft unterschiedlich gewichtet. Bei der dieser Regelung zugrundeliegenden Auffassung von Bürgerrechten würden die beiden Bildungsziele *Citoyen* („politisch mündiger Bürger“) und *Bourgeois* („ökonomisch mündiger Wirtschaftsbürger, der für sein Auskommen selbst sorgen kann“) konvergieren. In der Gegenwart aber sind Einschränkungen des aktiven Wahlrechts auf drei vergleichsweise marginale Fälle beschränkt: Nicht wählen dürfen Personen, für die eine Betreuung zur Besorgung sämtlicher Angelegenheiten eingerichtet wurde, Straftäter, die aufgrund einer krankhaften seelischen Störung schuldunfähig sind und deshalb in eine psychiatrische Klinik eingewiesen wurden, und schließlich Straftäter, die wegen eines politischen Verbrechens verurteilt sind. Ansonsten aber gilt, dass das (aktive) Wahlrecht volljähriger Staatsbürger an keine weitere Bedingung wie Kriegsdienst, Steuerkraft, Bildungsstand geknüpft ist. Daraus ergibt sich die nicht-triviale Aufgabe, Jugendliche auf anderem Wege, ohne Junktim, dazu zu motivieren, als Resultat ihrer Bildung zum einen *employability* anzustreben, zum andern die darauf aufbauende Fähigkeit, ihren Beitrag als Staatsbürger zu leisten.

Der wohl schärfste und daher lehrreichste Kontrast zwischen dem antiken Bürgerrecht und den politischen Bestrebungen der bundesdeutschen Gegenwart zeigt sich an der Behandlung der Einbürgerung. Hier geht es um die Frage, ob das

Bürgerrecht, wie im alten Griechenland, daran gebunden sein soll, dass auch die Vorfahren schon das Bürgerrecht hatten, oder ob bereits die wie auch immer herbeigeführte physische Präsenz auf dem Territorium eines Staates zumindest eine Anwartschaft auf das Bürgerrecht dieses Staates begründen soll. Mehr noch: Nach dem Modell der doppelten Staatsbürgerschaft, das in Deutschland gegenwärtig als progressiv gilt, sollen Zuwanderer *sowohl* das Bürgerrecht ihres Herkunftsstaates *als auch* das Bürgerrecht ihres gegenwärtigen Aufenthaltsortes genießen dürfen. Wie plausibel ist dieses Modell vor dem Hintergrund des Aristotelischen Axioms, demzufolge Bürger bereits in ihrer Jugend dazu befähigt worden sein müssen, die Verfassung *ihres* Staates zu stabilisieren? Ist eine doppelte Staatsbürgerschaft z.B. auch dort sinnvoll, wo sich die neuerworbene Staatsbürgerschaft eines demokratischen Rechtsstaates mit einer bisherigen Staatsbürgerschaft verbindet, die einem bloß formal demokratischen, de facto aber zunehmend autoritären Staat gilt? Von Neubürgern, die in ein rechtsstaatlich regiertes Land vornehmlich aufgrund ihrer Sehnsucht nach wahrer Demokratie übersiedelt wären, könnte man wohl erwarten, dass sie in verfassungspolitischer Hinsicht auf Distanz zu ihrem autoritärer werdenden Heimatland gehen. In Wahrheit aber hat sich herausgestellt, dass die nach Deutschland übersiedelten Zuwanderer und ihre Nachfahren mehrheitlich einem autoritären Herrscher in der alten Heimat in noch höherem Ausmaß zustimmen als die dort verbliebenen. So wird man der Frage nicht mehr lange ausweichen können, ob die Einbürgerung im Allgemeinen und die Tolerierung einer doppelten Staatsbürgerschaft im Besonderen nicht an die unzweideutige Anerkennung der rechtsstaatlichen Demokratie gebunden werden muss.

Auf den ersten Blick mag es naheliegen, den Deutungsrahmen für die Diskussion solcher Probleme in Anlehnung an Hegel in der *religiösen Fundierung* des Rechtsstaates zu sehen. Für Hegel ist das (protestantische) Christentum die Religion der Freiheit, was ihm – im Rahmen seiner *Philosophie des Staates* – erlaubt zu sagen, die Religion sei für das Selbstbewusstsein, d.h. für das Selbstverständnis des Bürgers eines freien Rechtsstaates, „die Basis der Sittlichkeit und des Staates“ (*Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften*, § 552). Angesichts eines in religiöser und weltanschaulicher Hinsicht pluralistischen, daher nicht mehr aus dem Geist eines protestantischen Christentums lebenden Gemeinwesens lässt sich daraus eine Schwierigkeit ableiten, die im deutschen Sprachraum von dem Verfassungsrechtler Wolfgang Bockenförde auf den Punkt gebracht wurde und in der anglophonen Welt von den Kommunitaristen diskutiert wird: Wie kann der in seiner Staatlichkeit von seinen christlichen Wurzeln abgekoppelte liberale Rechtsstaat die für ihn notwendigen Homogenisierungskräfte verbürgen, die der Pluralismus aus sich selbst heraus nicht aufbieten kann? Zwar ist der Pluralismus ohne Zweifel ein unabdingbares Element der freiheitlich-rechtsstaatlichen

Demokratie. Doch besteht eine solche Demokratie klarerweise nicht bloß aus dem Neben- und Gegeneinander des Vielfältigen, sondern auch aus einer Regelung dieses Neben- und Gegeneinander. Erst eine solche Regelung stiftet das notwendige Miteinander, d. h. die Wahrnehmung von Problemen als gemeinsame Probleme und den Konsens über die Verfassung, die den normativen Rahmen des Pluralismus definiert.

Nach Böckenfördes vielzitiertem Formulierung (1976) würde der liberale Staat nun vor einem fundamentalen Dilemma stehen: „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann. Das ist das große Wagnis, das er, um der Freiheit willen, eingegangen ist. Als freiheitlicher Staat kann er einerseits nur bestehen, wenn sich die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz des einzelnen und der Homogenität der Gesellschaft, reguliert. Andererseits kann er diese inneren Regulierungskräfte nicht von sich aus, das heißt mit den Mitteln des Rechtszwanges und autoritativen Gebots zu garantieren versuchen, ohne seine Freiheitlichkeit aufzugeben und – auf säkularisierter Ebene – in jenen Totalitätsanspruch zurückzufallen, aus dem er in den konfessionellen Bürgerkriegen herausgeführt hat.“ Obwohl diese Diagnose vielerorts zustimmend zitiert wird, scheint uns hier eine gewisse Skepsis geboten.

Böckenfördes Hinweise auf die konfessionellen Bürgerkriege und die Säkularisierung geben zu erkennen, dass er sein Dilemma auf die religiöse und weltanschauliche Neutralität des in der Moderne „säkularisierten“ Staates zurückführt. Doch kann dies wirklich überzeugen? Schon Aristoteles und vollends Kant haben doch die Notwendigkeit eines zwangsbewehrten Gemeinwesens und die normative Forderung, dass die Menschen gute Bürger und tugendhaft sein sollen, ohne Rückgriff auf Religion und Theologie begründet. Warum also soll einem säkularisierten Staat auch schon der bloße Versuch verwehrt sein, bei aller Freiheitlichkeit die moralische Substanz der Bürger und ihre wechselseitige Verständigung auf gemeinsame Verhaltensnormen („geteilte Werte“) so weit zu befördern, dass dem Gemeinwesen die eigenen Wurzeln nicht absterben?

Vor allem aber gehört die Förderung der moralischen Substanz und die Gewöhnung an einheitliche, als nützlich bewährte Normen des Sozialverhaltens fraglos zum Kernbereich dessen, was man einmal unter Bildung verstanden hat. Deshalb läuft Böckenfördes Theorem im Grunde auf die Feststellung hinaus, der freiheitliche Staat müsse sich konsequenterweise in zentralen Hinsichten der Einwirkung auf die Erziehung und Bildung seiner Bürger enthalten. Diese Explikation aber macht vollends deutlich, dass das Theorem an der Wirklichkeit vorbeigeht, wie ein Blick auf die Grundsätze zeigt, nach denen Bildung und Erziehung in der freiheitlichen Demokratie unserer Gegenwart staatlich gesteuert werden:

- 1) Zu Staatsbürgern sollen alle Kinder und Jugendlichen im Geltungsbereich des Grundgesetzes gebildet werden.
- 2) Die Verantwortung für die Durchführung der Erziehung ist zwischen den Familien und dem Staat (hier: den Bundesländern) aufgeteilt. Für die Aufsicht und Pflege der Kinder bis zum schulpflichtigen Alter macht der Staat lediglich Angebote. Hingegen besteht vom 6. Lebensjahr an eine neun- bis zehnjährige Vollzeitschulpflicht, an die sich noch ein bis zwei Jahre Berufsschulpflicht anschließen.
- 3) Organisationsformen und Lehrinhalte des Schulunterrichts werden weitestgehend durch den (Landes-)Gesetzgeber geregelt.
- 4) Als Leitbild für die schulische Werteerziehung ist die im Grundgesetz festgelegte freiheitlich-demokratische Grundordnung verbindlich.

Auch in vielen anderen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union ist die staatliche Regelung im Bereich von Erziehung und Bildung so stark ausgeprägt wie auf wenigen anderen Feldern. Es gibt nicht nur eine Schulpflicht, sondern auch eine Pflichtschule. Die öffentliche Verantwortung erfasst sogar mehr und mehr die Frühphase der Kindergärten und Kindertagesstätten, die laut Aristoteles noch zur Kinderaufzucht (*trophē*), nicht zur „Jugendbildung“ (*paideia*) gehört. Auch „Pisa“ und „Bologna“, also einerseits die staatenübergreifende Evaluation der Schulsysteme und andererseits die besonders in Deutschland mit vorauseilendem Rigorismus, ohne jeden *esprit de finesse* vollzogene Vereinheitlichung des europäischen Hochschulraums, wären ohne das althergebrachte Monopol der Staaten auf die Regulierung ihrer Bildungssysteme gar nicht möglich gewesen. Das gilt für die Ausbildung von Lehrern und Hochschullehrern ebenso wie für die Anerkennung von Lehrplänen, Studienordnungen und Schul- sowie Hochschulabschlüssen.

Angesichts dieser machtvollen Omnipräsenz des regulierenden, hier und da überregulierenden Staates im Bildungswesen trifft Böckenfördes Hypothese, dass der demokratische Rechtsstaat es sich ausgerechnet *um der Freiheit willen* versage, die moralische Substanz seiner Bürger und die Homogenität der Gesellschaft zu stärken, schwerlich das Richtige. Zwar haben auch wir den Eindruck, dass bei allem Reden über Bildung, selbst bei dem über politische Bildung, jene im emphatischen Sinne politische Dimension des Begriffs ausgeblendet bleibt, auf die es für den Bestand des demokratischen Gemeinwesens ankommt. Doch ist dafür nach unserer Meinung nicht die säkularisierte Verfasstheit moderner Demokratien verantwortlich, sondern eine von den Funktionären des „Bildungssystems“ betriebene, verteilungspolitisch motivierte Verkürzung des Begriffs der Bildung selbst: Unter Bildung wird heute tautologisch der Inbegriff aller Veranstaltungen verstanden, die in der Institution Bildungssystem stattfinden; und diesem Bil-

dungssystem wiederum wird die Aufgabe gestellt, einer möglichst großen Zahl an Individuen formal möglichst hochstufige „Bildungsabschlüsse“ zukommen zu lassen. Über empirische Untersuchungen, die die Qualität dieser Abschlüsse und damit die Wünschbarkeit ihrer noch weitergehenden Vermehrung regelmäßig als fraglich erscheinen lassen, geht man ungerührt hinweg. Als vielleicht deutlichster Beleg für den gnadenlosen Primat der Quantität sei stellvertretend nur das höchstrichterliche Verbot „unzulässiger Niveaupflege“ durch die deutschen Universitäten in Erinnerung gerufen, durch welches diesen in den Siebzigerjahren das Recht abgesprochen worden ist, sich angesichts der Verzehnfachung (inzwischen: Verzwanzigfachung) der Abiturientenzahlen ihre Studenten selbst auszusuchen – ein Verbot, das auch unsere besten Universitäten im weltweiten Wettbewerb bekanntlich zur Zweitrangigkeit verurteilt hat: Schon ein Platz unter den besten Hundert muss seither als Anlass für Jubelmeldungen herhalten.

Will man gleichwohl einmal von der Qualität der Bildung reden, so sind vor allem zwei fundamentale Kriterien in den Blick zu nehmen: Das *Wissen* und das *Können*. Beide sind dadurch nachhaltig beschädigt worden, dass man das Können heute in einer Art von Pawlowschem Reflex gegen das Wissen ausspielt. Es liegt ja ein Paradox darin, dass einerseits die gegenwärtige Gesellschaft gern als eine „Wissens-“ bzw. „Informationsgesellschaft“ beschrieben wird, während andererseits das lernende Aneignen von positivem Wissen von tonangebenden Funktionären des Bildungssystems abgewertet („totes Faktenwissen“) und geradezu als technisch überholt betrachtet wird, da ja die Individuen dank dem elektronischen Weltnetz zu fast jeder Zeit und an fast jedem Ort auf einen unermesslichen Vorrat an Informationen zugreifen könnten. Verkannt wird hierbei, dass der Wert des Wissens einer einzelnen Tatsache damit steht und fällt, mit wie vielen anderen, bereits gewussten Tatsachen man sie spontan verknüpfen kann. Welche Fragen einer sich überhaupt stellen und sodann (z. B. durch elektronische Recherche) weiter verfolgen kann, hängt bereits davon ab, wie viel er schon weiß.

Nur scheinbar besser steht es um das Können. Gewiss: die Akteure der permanenten, niemals rastenden „Reform“ des Bildungssystems halten es subjektiv für ihr größtes Verdienst, den Wissenserwerb immer weiter zugunsten von „Kompetenzen“ zurückgedrängt zu haben, was, wenn es denn zuträfe, für das Können goldene Zeiten heraufgeführt haben würde. Doch der praktische Nutzen der hier gemeinten „Kompetenzen“ erscheint als äußerst dubios: Jedenfalls lassen sich die regelmäßigen, stets lauter werdenden Klagen von Wirtschaftsverbänden nicht länger überhören, denen zufolge eine wachsende Zahl von Schulabgängern nicht mehr über das elementare Lesen-, Schreiben- und Rechnen-Können verfügt, das für eine erfolgreiche Berufsausbildung im Rahmen des im globalen Maßstab doch als vorbildlich geltenden dualen Systems benötigt wird. Und was aus diesem Können werden soll, wenn erst die sogenannte Digital-Kompetenz als das zentrale

Lernziel aller Schulformen etabliert sein wird, mag man sich nur ungern vorstellen. Als Fluchtpunkt der gegenwärtig propagierten Entwicklung von Wissen und Können lässt sich nämlich ein Zustand extrapolieren, in dem die Funktion der Wissensspeicherung vollständig an das elektronische Weltnetz delegiert wäre, und in dem die der großen Mehrzahl der Individuen verbleibende Kompetenz darin bestehen würde, die von diesem Weltnetz gebotenen Informationen findig zu konsumieren.

Vor allem aber scheinen die unbeirrbar fortschrittlichen Politiker, deren Steckenpferd eben diese „Digital-Kompetenz“ ist, gegenwärtig so weit wie noch nie von der Einsicht entfernt, dass nur das staatliche Bildungssystem dazu in der Lage ist, *Bürger zu bilden*, und dass der Staat, vertreten durch seine gewählten Politiker, diese Aufgabe auch annehmen und aktiv betreiben muss. Staatsbürger aber, d. h. *Citoyens* und *Bourgeois*, werden dringend gebraucht; denn unbeschadet der bereits erwähnten Übertragung bestimmter einzelstaatlicher Funktionen auf die Europäische Union, unbeschadet der partiellen Europäisierung, ja Globalisierung nicht nur der wissenschaftlichen Forschung, sondern auch von Wirtschafts-, Finanz- und Arbeitsmärkten, bleibt es doch auf absehbare Zeit dabei, dass das *Bildungssystem* und der *Sozialstaat*, d. h. die umfassende Subventionierung der Schulen und Hochschulen, des Gesundheitswesens, der Arbeitslosenversicherung und der Altersrenten durch die relativ besser Verdienenden, im nationalen Rahmen organisiert sind und damit an die Leistungskraft und die Leistungsbereitschaft steuer- und beitragszahlender Staatsbürger gebunden sind.

Nun wird es aber in unseren Tagen von maßgeblichen politischen und industriellen Kreisen aus teils ideologischen, teils makroökonomischen Erwägungen für wünschenswert gehalten, unsere Gesellschaft durch die Aufnahme von jährlich Hunderttausenden an Wirtschaftsimmigranten rein demographisch zu stabilisieren und kulturell noch weiter zu diversifizieren. Doch die hierfür bei realistischer Betrachtung in Frage kommenden Zuwanderer stammen größtenteils aus Gesellschaften, in denen die spezifischen soziokulturellen Prägungen, die die Herausbildung eines freiheitlichen Rechtsstaates ermöglicht haben, ebenso wenig vorhanden sind wie die Fähigkeit, in einer entwickelten Industriegesellschaft als Wirtschaftsbürger ökonomische Verantwortung für sich selbst zu übernehmen. Importiert werden vielmehr Bevölkerungsteile, deren Bildungsstand vielfach unter dem deutschen Hauptschulabschluss liegt, deren Auffassung vom Verhältnis zwischen Männern und Frauen dem Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland geradewegs zuwiderläuft, und denen insbesondere nichts ferner liegen könnte als die Achtung vor jüdischen Mitbürgern und die Behutsamkeit gegenüber dem Staat Israel, die – unbeschadet aller Vorbehalte gegenüber Aspekten der gegenwärtigen israelischen Politik – angesichts des vom national-

sozialistischen Deutschland verübten millionenfachen Genozids unabdingbar zur deutschen Staatsräson gehört.

Wenn sich der deutsche Staat gleichwohl weiterhin, im Sinne von Böckenförde, nicht dafür zuständig hielte, auf die moralische Substanz seiner Bürger wie auf ihre wirtschaftliche Leistungsbereitschaft fordernd und fördernd einzuwirken, dann würde er durch den fortgesetzten Vollzug einer de facto ungesteuerten Zuwanderungspolitik seiner eigenen liberalen Verfasstheit wie der Finanzierbarkeit des Sozialstaates auf dem bisher gewohnten Niveau über kurz oder lang den Garaus machen. Angesichts dieser wenig erfreulichen Perspektive kommt dem anthropologischen Realismus, den einst Platon in seinem *Staat* als Grundlage aller staatlicher Bildungsmaßnahmen eingeschärft hat, eine unerwartete Aktualität zu: Dass ein menschliches Subjekt diejenige Art von Einheit aufweise, die es zum verantwortlichen Bürger einer Polis, eines Gemeinwesens befähigt – dieser Zustand ist keineswegs naturgegeben (*physei*), wie die Sophisten aller Zeiten naiv annehmen bzw. anzunehmen vorgeben; vielmehr muss er allererst herbeigeführt werden, nämlich durch einen Bildungsprozess, der hauptsächlich im konsequenten Einüben der Fähigkeit besteht, die in jedem Menschen vorhandenen, potentiell destruktiven Strebungskonflikte selbst zu regulieren.

Vor diesem Hintergrund wollen die Beiträge des vorliegenden Bandes an etwas erinnern, was für den klassischen Bildungsbegriff zentral war: die Einbettung der Kategorie des „Wissens“ in einen *umfassenden*, in sich vielfach ausdifferenzierten Begriff des „Könnens“. Dieser Begriff umfasst zum Beispiel ästhetische, politische und moralische Urteilskraft, ferner die Einübung eines individual- und sozialetisch begründbaren Verhaltens und nicht zuletzt diejenige Charakterformung, die am besten durch anspruchsvolles sportliches und musisch-künstlerisches Training gelingt. Der Zusammenhang zwischen diesen Regulierungskräften und früheren Ausformungen des Bildungsbegriffes soll, in gebotener Auswahl, mit Hilfe der Erkenntnismöglichkeiten der historisch arbeitenden Geisteswissenschaften konkret vor Augen geführt werden.

Die hier versammelten Texte sind aus einem geisteswissenschaftlichen Kolloquium der Fritz Thyssen Stiftung und der Gerda-Henkel-Stiftung entstanden. Beiden Stiftungen sei für ihre großzügige Unterstützung ebenso herzlich gedankt wie Mareike Jas, Michael Neidhart und Ute Primavesi für ihre Unterstützung bei der Redaktion dieses Bandes.

Tübingen und München, im Sommer 2018

Otfried Höffe und Oliver Primavesi

Hans-Joachim Gehrke

Polis und Paideia

Zur Funktion des Gymnastischen in der Sozialisierung griechischer Polisbürger

Wer aber wäre ein Wohltäter, wenn nicht die Eltern im Verhältnis zu ihren Kindern? Sie haben sie aus der Nichtexistenz heraus geschaffen, und dann wiederum haben sie ihnen Nahrung gewährt und später körperliche und geistige Erziehung (*paideia kata sōma kai psychēn*), damit sie nicht nur das Leben, sondern auch das gute Leben (*eu zēn*) ihr eigen nennen. Dem Körper haben sie durch Sport- und Ringunterricht (*gymnastikē kai aleiptikē*) zu Stärken (*eutonia*) und guter Verfassung (*euexia*) verholfen, zur Gewandtheit in Haltung und Bewegung (*scheseis kai kinēseis eumareis*) unter Wahrung von harmonischem Gleichmaß (*rhythmos*) und Angemessenheit (*prepon*); den Geist (*psychē*) aber haben sie gefördert durch Unterricht in Lesen und Schreiben (*grammata*), Arithmetik (*arithmoi*) und Geometrie (*geometria*) sowie Musik (*mousikē*) und durch die Philosophie in ihrer Gesamtheit (*sympasē philosophia*), die den in einem sterblichen Körper wohnenden Geist (*nous*) emporhebt und bis zum Himmel geleitet und ihm dort die glücklichen (*makariai*), seligen (*eudaimones*) Wesen (*physeis*) zeigt, indem sie in ihm die Bewunderung und die Sehnsucht nach der unwandelbaren, harmonischen Ordnung (*atreptos kai enarmonios taxis*) weckt, die diese Wesen, ihrem Lenker und Ordner (*taxiarchos*) gehorsam, niemals verlassen (*leipein*).

Die Klimax, die Philon von Alexandria in seiner Schrift über die besonderen Gesetze¹ mit dem Blick auf das Vierte Gebot aufstellt, kulminiert letztlich und schlüssig in der Bindung an Gott. Dabei ist es charakteristisch, wie hier ein griechisch philosophierender jüdischer Denker diese letzte Erfüllung in die Sprache der Militärdisziplin kleidet: Das Verratsdelikt der *leipotaxia* klingt deutlich an. Noch auffälliger ist, dass er ihr ein zutiefst griechisches Bildungscurriculum voranstellt, und dies in sehr plastischen Formulierungen. Sie verraten nicht nur eine sehr spezifische Kenntnis von Wesen und Form der griechischen *paideia*, sondern sind zugleich auch eine der besten Quellen für deren Spezifikum. Dieses besteht in einer, sagen wir, psychosomatischen Ganzheitlichkeit, denn der Zusammenhang von körperlicher und geistiger Formung ist wesentlich. Auch Polybios etwa hat ihn in der edukativen Einleitung seines Geschichtswerkes als Verbindung von *paideia* und *gymnasia* ganz zwanglos hergestellt – wobei gym-

¹ Ph., *de spec. leg.* 2, 229 – 230, zitiert nach Klaus Bringmann, „Judentum und Hellenismus,“ in *Kultugeschichte des Hellenismus. Von Alexander bis Kleopatra*, Hg. Gregor Weber (Stuttgart: Klett-Cotta, 2007): 250.

nasia, wie spätestens seit Platon bezeugt ist, gerade auch die körperliche Übung bezeichnet (wir würden heute von Training sprechen).²

Das ist alles hinreichend geläufig, und mit dem Spruch *mens sana in corpore sano* ist es fast trivial geworden. Wenn man von griechischer Bildung handelt, wird aber das Geistig-Psychische in der Regel gegenüber dem Somatischen privilegiert. Auch wenn man sich dabei auf bedeutende antike Denker beziehen kann, scheint mir diese Sicht etwas einseitig zu sein, gerade wenn es um Bildung und Formung als soziales Phänomen geht. Ich möchte deshalb (wenigstens im Sinne eines gedanklichen Experiments) bewusst von dem Körperlichen ausgehen, also gleichsam vom Gymnasion statt vom Gymnasium; denn ich denke, dass wir den Spezifika griechischer Bildung als Bildung von Bürgern, als Sozialisation mithin, auf diesem Wege am nächsten kommen.

1

Dass wir mit den körperlich-gymnastischen Übungen zu etwas vorstoßen, dass schon die Zeitgenossen selbst als *Proprium des Greek way of life* ansahen, wird uns schlagartig klar, wenn wir einen „Ausländer“ begleiten, den weisen Skythen Anacharsis. Dieser war freilich ein fiktiver Ausländer, genauer gesagt, eine Projektionsfläche für griechische Diskurse im Spannungsfeld von Identität und Exotismus, eine Figur, in der man mit dem Barbarischen spielen und auch einmal – analog der Gestalt des Edlen Wilden – eine fremde Weisheit imaginieren konnte. Diese Tradition nutzt Lukian, um uns eine Debatte über den Sinn und Nutzen des Sports, eben der *gymnasia*, vorzuführen. Sie ergibt sich zwischen dem griechischen Weisen Solon und dem Skythen, als dieser sich als Besucher im Gymnasion wegen all der Merkwürdigkeiten, die er sieht, höchlichst erstaunt zeigt, als habe er es mit Irren zu tun – er spricht wörtlich von *mania*.

Der Blick von außen, der hier konstruiert wird, ist in doppelter Ironie gebrochen: Der Ausländer ist nur eine vorgestellte und in mancher Hinsicht auch – im Sinne der erwähnten Tradition – idealisierte Figur (wie übrigens auch der Solon des Dialogs), die sich über die Absonderlichkeiten des ihm völlig fremden griechischen Sports wundert und gerade dessen Nutzen für das Militärische in Frage stellt. Er wird aber andererseits auch selber, als Fremder, ironisiert (Lucianus, *Anach.* 30). Gerade damit aber ist auch klar, dass das Gymnastische – so wollen wir die Summe der Aktivitäten im Gymnasion bezeichnen – hier als eine spezifische

² In ähnlichem Sinne bezieht Aristoteles (*Pol.* 8, 3, 1338b4–8) die *gymnastikē* auf die „Haltung“ (*hexis*) des Körpers (*sōma*). Darauf wird noch zurückzukommen sein.

Eigenheit der griechischen Kultur präsentiert wird, und zwar eine solche, die tief in der griechischen Tradition verwurzelt und deutlich normativ besetzt ist (wie schon die Figur Solons zum Ausdruck bringt). Wie alles Wesentliche bei den Griechen wird der Sport als Spezifikum Gegenstand eines literarisch-intellektuellen Diskurses, in den die elegante Schrift des geistreichen Sophisten hineingehört. Dieser Diskurs geht über den Nutzen des Gymnastischen für die Polis, also genau um die auch uns interessierende Frage nach der sozialen Rolle der körperlichen Formung. Im *Anacharsis* Lukians entfaltet er sich in einem bestimmten Sinne, so dass sich aus dem Dialog eine eindeutige Position und Konzeption, eine Leitidee oder Norm, sozusagen eine Sollbestimmung, erschließen lässt. Man kann sie auf folgende Weise zusammenfassen.

Die Polis – nach wie vor gesehen und gedacht als *die* Form der politischen und sozialen Organisation – ruht wesentlich auf, ja sie besteht gleichsam in ihren Bürgern. Sie machen die Polis aus (20) und ihre Qualität ist ausschlaggebend für das Wohlergehen des Gemeinwesens. Insbesondere die „besten Bürger“ (*aristoi politai*) sind maßgeblich für die bestmögliche Governance (14, vgl. 15. 20. 30). Für die erwähnte Qualität ist gerade die „Gymnastik“, mithin das Gymnastische, Training und Wettkampf im Gymnasion, wesentlich. Das gilt schon ganz generell, und zwar sowohl im körperlichen als – auch im seelischen Sinne. Beides steht – auch das ist von vornherein selbstverständlich wie die Existenz der Polis – in einer inneren und innigen Verbindung.

In physischer Hinsicht fördert das Gymnastische die Gesundheit und die Ästhetik des Körpers, und zwar sowohl in der Substanz wie in der Konstitution und im Auftreten.³ Damit ist generell auch eine bessere Gesundheit gewährleistet (26). Gerade die starken Erfahrungen des körperlichen Trainings und des Wettkampfs (*empeiriai deinai*, 12) und die daraus resultierende Kraft (*ischys amachos*, 12) haben positiven Einfluss auf die Seele. Sie fördern Selbstvertrauen, Wagemut und vor allem Ehrgeiz und nachhaltigen Siegeswillen.⁴

Die hiermit erworbenen Qualitäten wirken sich gerade politisch, also im Sinne der Polis, positiv aus. Im Frieden verhindern sie falsche Orientierungen und problematische Zielsetzungen, nämlich anmaßendes und rücksichtsloses Verhalten (*hybris*) infolge von Untätigkeit und Bemühungen um das, was sich nicht gehört (30), sie wirken also, mit unseren Worten gesagt, im Sinne der gesellschaftlichen Normen gegen unsoziale Einstellungen und Verhaltensweisen. Im positiven Sinne fördern diese ‚gymnastisch‘ erworbenen Qualitäten den Gemeinschaftsgeist (*sympoliteue-*

³ Es geht um die „Blüte“ (*akmē*, 6) bzw. die Schönheit und die Wohlgestalt im Körperlichen (*kallē somatōn*, *euexiai thaumastai*, 12) sowie Abhärtung und Training (*diaponein to sōma*, *askēseis*, 15).

⁴ *tolma*, *philotimia*, *gnōmai aētētoi*, *spudē alēktos hyper tēs nikēs* (12).

sthai, 20), gerade weil sich die Beteiligten in einem „gemeinsamen Agon“ verbunden fühlen, der Freiheit und Wohlstand verbürgt (15).

Besonders wichtig ist das Gymnastische nach außen hin, also im Extremfall in Kriegskonstellationen. Zunächst wirkt es auf Nachbarn abschreckend wegen des extern wahrnehmbaren Eindrucks der Überlegenheit,⁵ und überhaupt bietet es Gewähr für Integrität, Freiheit und damit Wohlstand der Polis auch gegenüber – potentiellen und realen – Feinden.⁶ Dafür – und das heißt, konkret gesagt, gerade im Gefecht – sind die durch den Sport vermittelten Eigenschaften der Abhärtung⁷ und Geschicklichkeit⁸ ausschlaggebend. Die Zusammenhänge von Härte und Eleganz,⁹ von Substanz und Form, von Körper und Seele kommen nicht zuletzt in einer bestimmten Ästhetik zum Ausdruck. Für diese steht, nicht nur im *Anacharsis*, der Begriff *euexia* – übersetzen wir ihn zunächst nur künstlich mit „Wohlhaltung“.

Hier bezeichnet er generell die körperliche Wohlgestalt: Die Trainierten sind gebräunt und sehen männlich aus (*arrenōpoi*, 25). Sie sind weder zu dick noch zu dünn, sondern haben eine ausgewogene Figur (*symmetron*, 25). Wenn sie nackt auftreten, müssen sie sich nicht schämen (39). *Euexia* bringt also die gute Konstitution als gutes Aussehen zum Ausdruck. Und diese Konstitution wird eben nicht nur als körperliche verstanden. Die *euexia* in diesem Sinne macht den entscheidenden psychosomatischen Zusammenhang von körperlichem Training und psychischem Einsatz in der Außenwirkung sinnlich erfahrbar: Wer eine solche „Wohlhaltung“ genießt, „der demonstriert deutlich das Lebendige, Feurige, Männliche“ (*empsychon, thermon, andrōdes*, 25).

Ähnlich wie im klassischen Ideal der *kalokagathia* gehen hier Äußerlich-Körperliches und Innerlich-Geistiges zusammen, eine markante Melange des Physischen und des Mentalen. Dass gerade angesichts der psychosomatisch ausgerichteten Erziehung diese gymnastische Prägung darüber hinaus durch eine musisch-intellektuelle Bildung zu flankieren, ja überhaupt erst zu vollenden war und dass dabei die *mimēsis* eine große Rolle spielte (21f.), darf nicht vergessen werden.¹⁰ Aber die Basis bildete der körperlich-seelische Zusammenhang und Zusammenhalt, und am Anfang stand konsequenterweise das körperliche Training mit seinen psychischen Begleitumständen und Wirkungen, derer man sich nur zu gut bewusst war.

5 Die Bürger wirken furchteinflößend auf die Nachbarn (*phoberoi tois perioikois*, 30).

6 Man kann die Stadt im Kriege retten und ihr Freiheit und Wohlstand bewahren (*ek polemou sōsein tēn polin kai eleutheran kai eudaimona diaphylaxein*, 20).

7 *karterōtera ta sōmata* (24–25).

8 Man kann *eumarōs* agieren (4–25.28) – man beachte das auch bei Philon vorkommende Wort.

9 Vgl. auch Philostr., *Gym.* 6.

10 Zur Rolle der *mimēsis* im Musisch-Kinetischen vgl. auch u. S. 23 mit Anm. 38.

Wenn man die Verbindung des Gymnastischen mit dem Politischen hinzunimmt, lässt sich Folgendes konstatieren: Bei Lukian – und dort schon mit dem sicheren Wissen darum, dass es sich um ein Proprium der griechischen Kultur bzw. des Griechischen handelte – herrscht ein klar entwickeltes und ordentlich reflektiertes Bewusstsein für die Verbindung von körperlichem Training im Gymnasion und politisch-sozialer Organisation, für die Verknüpfung von Gymnasion und Polis, von Gymnastik und Gemeinsinn. Bürger bilden durch gymnastische Praktiken: Für Lukian war das ein klares Programm; mindestens belegt er die Existenz eines solchen der Idee nach. Die sehr enge Übereinstimmung mit Thesen zur Bedeutung der körperlichen Erziehung auch für das soziale Leben und damit für die Polis, die beispielsweise Xenophon in den „Memorabilien“ dem Sokrates in den Mund legt,¹¹ verweist auf deren lange Tradition (wir werden noch darauf zurückkommen).

Aber war das im 2. nachchristlichen Jahrhundert, in der Zeit der unangefochtenen römischen Herrschaft und im Schutz des *Imperium Romanum*, nicht anachronistisch, zumal wenn man das Militärische miteinbezieht, auf das im *Anacharsis* ja so großer Wert gelegt wird? Ist das hier mehr als der nostalgische Rückblick der Zweiten Sophistik auf die einstige Größe der als klassisch gesetzten Vergangenheit? Wird hier nicht lediglich – und die Figur Solons könnte das signalisieren – in romantischer Weise die Polis der guten alten Zeit evoziert?

So skeptisch sollte man m.E. nicht sein. Abgesehen davon, dass man die Zweite Sophistik (wie sich gerade im Fortgang ihrer weiteren Erforschung¹² zeigt) nicht so leicht unter dem Stichwort „Romantik“ abbuchen kann, zeigt gerade die fortbestehende Beschäftigung mit der Thematik des Gymnastischen, dass es sich hier um einen lebendigen Diskurs innerhalb der griechischen Welt handelte. Neben dem *Anacharsis* ist in diesem Umfeld auch Philostrats Werk über die Gymnastik („Gymnastikos“) angesiedelt, das zugleich die Brücke zur Medizin bzw. den medizinischen Aspekten des Gymnastischen schlägt.

Vor allem können wir diesen Diskurs mit Leichtigkeit über die Jahrhunderte hinweg zurückverfolgen, bis zu den frühen Debatten über den Sinn und Unsinn der Gymnastik und des Sports in der Archaik – also in die Zeit Solons.¹³ Wir können aber auch zeigen – und das ist mein nächster Schritt – dass der Diskurs einen Sitz im Leben hatte, dass er aufs engste und ganz konkret an die politisch-soziale

¹¹ X., *Mem.* 3, 12, 4–8.

¹² Vgl. etwa die Überblicke bei Martin Hose, *Kleine griechische Literaturgeschichte* (München: C.H. Beck, 1999), 169–184; Ewen Bowie, „Zweite Sophistik,“ in *Der Neue Pauly*, Hg. Hubert Cancik und Helmuth Schneider (Stuttgart / Weimar: J.B. Metzler, 2002): 851–857.

¹³ Hierzu s. etwa Christian Mann, *Athlet und Polis im archaischen und frühklassischen Griechenland* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2001), 11–12 und 30–39.

Situation rückgekoppelt war. Das Ideal, von dem der lukianische Solon kündigt, war eine Richtschnur im realen Handeln der Polis und im Verhalten ihrer Bürger.

2

Die an der nördlichen Seite des Hellespont gelegene griechische Polis Sestos war nach dem Ende der Attalidendynastie (133 v. Chr.), während des darauf folgenden Aristonikos-Aufstandes und angesichts der erst allmählich erfolgenden Etablierung der römischen Herrschaft in jener Region in eine schwierige Lage geraten. Dank häufiger Überfälle durch benachbarte, nicht wirklich befriedete thrakische Stämme war sie zunehmend sogar existentiell gefährdet. Nicht anders als der Athener Lykurg nach der Katastrophe von Chaironeia (338 v. Chr.) richtete in jener dramatischen Zeit Menas, ein dominierender Mann aus der Honoratiorenschicht von Sestos und einer der angesehensten Politiker der Stadt, sein Augenmerk auf die Stärkung und Reorganisation des Gymnasion. In zwei Amtszeiten als Gymnasiarch sorgte er für kultische Veranstaltungen und Opfer, besonders für Hermes und Herakles, zwei besonders mit dem Gymnasion verbundene Gottheiten,¹⁴ für die Verbesserung der baulichen Infrastruktur, u. a. durch die Errichtung eines Bades, und für den Betrieb selbst, nämlich die Versorgung mit Öl sowie vor allem die Intensivierung und Erweiterung von Wettbewerben mittels Aussetzen von Preisen als Anreiz, vor allem im Laufen, Speerwerfen und Bogenschießen, und zwar für die Knaben und die Jugend (*paides*), besonders aber die Junioren (*ephēboi*) und die Herren (*neoi*). Dass dies aus Anlass des königlichen Geburtstages geschieht, unterstreicht die politische Bedeutung des Vorgangs zusätzlich. Darüber hinaus wurde auch das Bildungsangebot (*paideia*), u. a. durch großzügige Unterstützung der Referenten von Vorträgen (*akroaseis*, 73–84) ausgebaut.

Im Vordergrund stand dabei die Förderung von Disziplin, Übung, Einsatz und Mannhaftigkeit schlechthin.¹⁵ Charakteristischerweise gab es nun sogar regelmäßige Wettbewerbe (mit Preisen und ehrenvollen Inschriften) in drei Bereichen: in *eutaxia*, das ist Disziplin in militärischem Sinne,¹⁶ also ursprünglich im Sinne

¹⁴ IvSestos 1, 62; zu Hermes und dem Gymnasion vgl. etwa Pi., *O.* VI 79; *P.* II 10; *I.* I 60; zu Herakles Pi., *O.* X 28–43.51–75; generell s. jetzt Sophia Aneziri und Dimitris Damaskos, „Städtische Kulte im hellenistischen Gymnasion,“ in *Das hellenistische Gymnasion*, Hg. Daniel Kah und Peter Scholz (Berlin: Akademie Verlag, 2004): 248–251.

¹⁵ *eutaxia*, *askēsis*, *philoponia*, *euandria* (31.38–39.41).

¹⁶ Vgl. Louis Robert und Jeanne Robert, *La Carie. Histoire et Géographie historique avec le recueil des inscriptions antiques*, Bd. 2, *Le plateau de Tabai et ses environs* (Paris: Adrien-Maisonneuve,

der Einordnung in die Schlachtreihe (*taxis*) – wir erinnern uns daran, dass Philon aus dieser Vorstellungswelt sogar eine Metapher für Gott gewählt hat –, in *philoponia* – so viel wie Einsatz, Engagement, Eifer, in dem Sinne, dass man die Bemühungen und Schwierigkeiten gerne auf sich nimmt – und in *euexia*, der „Wohlhaltung“, deren Relevanz wir schon im *Anacharsis* beobachten konnten, ein Begriff, der mit „Auftreten“, „Konstitution“, „Kondition“, „Stattlichkeit“¹⁷ übersetzt wird. Es handelt sich, präzise gesagt, um eine nach außen sichtbare, aber auch im Inneren spürbare gute körperliche Verfassung. Für sie passt wohl unser Wort „Haltung“, traditionell verstanden, im Sinne von „Haltung bewahren“ bzw. von *contenance*, am besten.¹⁸ In einem Atemzug¹⁹ mit diesen drei zentralen Begriffen ist dann von *euandria* die Rede, die eben dadurch gefördert worden sei (84).

Worum es letztlich ging und welches die wesentliche Zielsetzung war, geht aus dem Text der langen Ehreninschrift für Menas, der wir alle diese wichtigen Informationen verdanken, ebenfalls klar und eindeutig hervor. Und damit wird zugleich sichtbar, dass hinter der körperlichen Ertüchtigung im Gymnasion eine psychisch-moralische Orientierung steckte, im Sinne der sozialen Normen, die gerade in der aktuellen Lage besonderes Engagement verlangten. Wörtlich heißt es nach dem Hinweis auf die externen Bedrohungen und den von Menas als Gymnasiarch betriebenen Einsatz: „Mit einer solchen Ruhmliebe (*philodoxia*) wandte er (sc. Menas) die jungen Leute (*neoi*) der Übung und dem Einsatz (*askēsis, philoponia*) zu. Dadurch wetteiferten die Seelen der Jüngeren (*neōteroi*) um die Tapferkeit (*andreia*) und wurden in ihrem Charakter (*ēthē*²⁰) gut zur Tüchtigkeit (*aretē*) geführt“ (70–72).

Zugegebenermaßen herrschte in Sestos, zumal bei der zweiten Gymnasiarchie des Menas, eine Krisensituation. Aber der Duktus seiner Ehreninschrift zeigt an vielen Stellen, dass es nicht nur um außerordentliche Maßnahmen, sondern auch um übliche bzw. traditionelle Praktiken ging, die hier intensiviert, reorganisiert und revitalisiert wurden. Zudem ist *expressis verbis* gerade an einer wesentlichen Stelle, nämlich wo es um die erwähnten Wettbewerbe in Disziplin, Einsatz und Haltung geht, betont, dass die darin liegende Förderung der *euandria* „nach dem Gesetz“ (*kata ton nomon*) erfolgt sei (84–85). Die entsprechenden Praktiken waren also sogar Be-

1954), 285 und 289. Eine in diesem Sinne sehr plastische Passage (auch unter ästhetischen Aspekten und im Vergleich mit dem Chor) liefert X., *Oec.* 8, 4–8.

17 So GHI III, 486.

18 Das *eueides* bei Philostr., *Gym.* 6 ist ein klares Äquivalent.

19 In seinem Kommentar zu IvSestos 1, S. 60 sieht J. Krauss das als „Oberbegriff“ zu den drei vorangehenden Qualitäten.

20 Zur Bedeutung s. u.