Eva Steinherr

Werte im Unterricht

Empathie, Gerechtigkeit und Toleranz leben

Kohlhammer

Kohlhammer

Why love matters for justice.
(Martha Nussbaum)

Ethische Reflexion macht nicht gut; ethische Reflexion macht besser.
(Otfried Höffe)

Eva Steinherr

Werte im Unterricht

Empathie, Gerechtigkeit und Toleranz leben

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

1. Auflage 2017

Alle Rechte vorbehalten
© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart
Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:
ISBN 978-3-17-031777-2

E-Book-Formate:
pdf: ISBN 978-3-17-031778-9
epub: ISBN 978-3-17-031779-6
mobi: ISBN 978-3-17-031780-2

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Inhalt

Einleitung **9**
Was Sie in diesem Buch erwartet 9
Zum Aufbau dieses Buches 12
Gliederung der Einleitung 12
Gliederung des Hauptteils 13

1 Ist eine Wertebildung nur Ausdruck des relativen Kontextes, innerhalb dessen sie stattfindet? **20**
1.1 Autoritäre und antiautoritäre (= laissez-faire) Erziehung als zwei Varianten des Wertrelativismus in der Pädagogik .. 30
1.1.1 Zur Verbreitung eines Wertrelativismus in unserer Gesellschaft 30
1.1.2 Reicht gesellschaftlicher Konsens zur Begründung der Mündigkeitserziehung aus? 31
1.1.3 Inwiefern führt Wertrelativismus zu autoritären bzw. antiautoritären Erziehungspraktiken? 35
1.2 Mündigkeitserziehung auf der Grundlage allgemeingültiger Werte 41
1.2.1 Was versteht man unter allgemeingültigen Werten? 42
1.2.2 Wie kann eine Wertebildung durch allgemeingültige Werte begründet werden? 45
1.2.3 Die Unterscheidung von (Grund-)Werten und Normen als Ziel der Werteerziehung 53
1.2.4 Leistet die Annahme allgemeingültiger Werte einem Kulturimperialismus Vorschub? 55
1.2.5 Die Unterscheidung von (Grund-)Werten und Normen als Ziel der interkulturellen Werteerziehung 57

2 Führt Werteerziehung zu verantwortungsvollem Handeln? **59**
2.1 Der Mensch als Einheit von Wissen, ethischer Urteilsfähigkeit und Verantwortungsübernahme 59
2.1.1 Infragestellung des Zusammenhangs zwischen ethischen Urteilen und Handlungen 62
2.1.2 Entdeckt die Kompetenzorientierung die Werteerziehung neu? 67
2.2 Die Stärkung des ethischen Reflexionsvermögens durch das Unterrichtsgespräch 70

2.2.1 Das sokratische Gespräch 71
2.2.2 Die Dilemma-Diskussion Kohlbergs 75

3 Liebe als Grundlage aller Werte 87
3.1 Was versteht man unter Liebe? 89
3.1.1 Liebe als Verstehen 89
3.1.2 Liebe als Leidenschaft 91
3.1.3 Wie aber kommt Empathie und Vernunft in die erotische Liebe? 93
3.1.4 Lieben und Geliebt-Werden 96
3.2 Beispiele 97
3.2.1 Literarische Texte über die Liebe 97
3.2.2 Zitate zum gemeinsamen Nachdenken über die Liebe 98
3.2.3 Ausgeführtes Unterrichtsbeispiel 99

4 Freundschaft 103
4.1 Was versteht man unter Freundschaft? 104
4.1.1 Freunde erkennen wechselseitig den Wert des anderen und tun sich gegenseitig Gutes 104
4.1.2 Freunde lassen sich nicht von egoistischen Affekten hinreißen, sondern handeln uneigennützig und freundlich 112
4.1.3 Freunde sind vertrauenerweckende Menschen und erfahren soziale Wertschätzung 113
4.1.4 Freunde finden die Balance zwischen Nähe und Distanz, Geben und Nehmen 114
4.2 Beispiele 115
4.2.1 Unterrichtsvorschläge zum Thema Freundschaft 115
4.2.2 Ein literarischer Text über die Freundschaft 117
4.2.3 Zitate zum gemeinsamen Nachdenken über die Freundschaft 118
4.2.4 Ausgeführtes Unterrichtsbeispiel 119

5 Empathie 122
5.1 Was versteht man unter Empathie? 123
5.1.1 Ein empathiefähiger Mensch versetzt sich in die (Not-)Lage anderer und geht gegen ihr Leid ebenso vor wie gegen sein eigenes 123
5.1.2 Ein empathiefähiger Mensch lässt sich emotional ansprechen 131
5.1.3 Ein empathiefähiger Mensch erfährt soziale Wertschätzung 132
5.1.4 Ein empathiefähiger Mensch findet die Balance zwischen Nähe und Distanz, und ihm ist sowohl Egoismus als auch Verzicht um des Verzichtes willen fremd 133

5.2 Beispiele 134
5.2.1 Unterrichtsvorschläge zum Thema Empathie 134
5.2.2 Literarische Texte über die Empathie 139
5.2.3 Zitate zum gemeinsamen Nachdenken über die Empathie 140
5.2.4 Ausgeführtes Unterrichtsbeispiel 141

6 Gerechtigkeit 147
6.1 Was versteht man unter Gerechtigkeit? 148
6.1.1 Ein gerechter Mensch bemüht sich um die Kenntnis und Umsetzung gerechter Maßnahmen 148
6.1.2 Ein gerechter Mensch bleibt sachlich und handelt nicht aus dem Affekt heraus 171
6.1.3 Ein gerechter Mensch wird geliebt 171
6.1.4 Gerechtigkeit ist die Bezeichnung für das rechte Maß 172
6.2 Beispiele 173
6.2.1 Unterrichtsvorschläge zum Thema Gerechtigkeit 173
6.2.2 Literarische Texte über die Gerechtigkeit 177
6.2.3 Zitate zum gemeinsamen Nachdenken über die Gerechtigkeit 180
6.2.4 Ausgeführtes Unterrichtsbeispiel 181

7 Toleranz 184
7.1 Was versteht man unter Toleranz? 185
7.1.1 Ein toleranter Mensch achtet andere und setzt sich ohne Gewaltanwendung mit ihnen auseinander 185
7.1.2 Ein toleranter Mensch bleibt sachlich und handelt nicht aus dem Affekt heraus 192
7.1.3 Offenes Zugehen auf andere Menschen und Frustrationstoleranz sind Eigenschaften, die soziale Wertschätzung erfahren 193
7.1.4 Ein toleranter Mensch meidet die Extreme Fanatismus und Gleichgültigkeit 193
7.2 Beispiele 194
7.2.1 Unterrichtsvorschläge zum Thema Toleranz 194
7.2.2 Ein literarischer Text über die Toleranz 196
7.2.3 Zitate zum gemeinsamen Nachdenken über die Toleranz 197

8 Dankbarkeit 198
8.1 Was versteht man unter Dankbarkeit? 198
8.1.1 Ein dankbarer Mensch erkennt, dass es nicht selbstverständlich ist, dass andere ihm etwas Gutes tun 198
8.1.2 Ein dankbarer Mensch schätzt das Wohlwollen anderer richtig ein und überwindet egozentrische Affekte 201
8.1.3 Ein dankbarer Mensch erfährt soziale Wertschätzung 204

8.1.4 Ein dankbarer Mensch zeigt weder übertriebenes noch mangelndes Eigenständigkeitsstreben 206
8.2 Beispiele 207
8.2.1 Unterrichtsvorschläge zum Thema Dankbarkeit 207
8.2.2 Literarische Texte über die Dankbarkeit 207
8.2.3 Zitate zum gemeinsamen Nachdenken über die Dankbarkeit 211

9 Heiterkeit und Humor 212
9.1 Was versteht man unter Heiterkeit und Humor? 214
9.1.1 Für einen heiteren oder humorvollen Menschen ist die traurige Realität nicht unbedingt unabänderlich .. 214
9.1.2 Ein heiterer oder humorvoller Mensch widersteht Anflügen von Traurigkeit, weil er glaubt, dass der Optimismus letztlich Recht behält 217
9.1.3 Ein heiterer oder humorvoller Mensch ist beliebt 218
9.1.4 Ein heiterer oder humorvoller Mensch ist weder humorlos noch albern, er vermeidet die Lüge aus Höflichkeit und die offene Brüskierung 220
9.2 Beispiele 221
9.2.1 Unterrichtsvorschläge zum Thema Heiterkeit und Humor 221
9.2.2 Literarische Texte über die Heiterkeit und den Humor 222

Literatur 225

Einleitung

Was Sie in diesem Buch erwartet

> Im Unterricht wird über die Flüchtlingsströme nach Europa gesprochen. Sophia erzählt, dass sie am vergangenen Wochenende beim Empfang der Flüchtlinge am Bahnhof dabei gewesen sei, um Essen und Kleidung zu verteilen. Anja meldet sich zu Wort: »Meiner Meinung nach zeigt sich bei Sophia halt ein Helfersyndrom.«
>
> Sophia ist gekränkt über Anjas skeptische Bemerkung, weil sie merkt, dass diese damit ausdrücken will: »Dir geht es letztlich gar nicht um die Flüchtlinge, sondern nur um das eigene Wohlbefinden. Du fühlst dich eben nur glücklich, wenn du für andere da bist.«

Generalisiert man Anjas Aussage, heißt das: Menschen kann es nur um Befriedigung ihrer eigenen Vorlieben, Bedürfnisse und Interessen gehen. Altruismus ist Schein, denn er kann (immer) auf egozentrische Motive zurückgeführt werden.

Da menschliches Tun vieldeutig ist, kann eine solche Interpretation wie diejenige Anjas manchmal ein Körnchen Wahrheit enthalten, sie lässt sich aber auch in Frage stellen: Verwechselt Anja bei Sophias Handlungsmotiv vielleicht Ursache und Wirkung? Ist Sophias Zufriedenheit mit sich nicht eher Folge statt Antrieb des Handelns? Und finden wir Einsatz für andere nicht auch dann gut, wenn das Glückserleben danach ausbleibt? Allgemeiner lässt sich mit der Klasse reflektieren: Was meint ihr? Handeln wir eher nach persönlichem Geschmack, Bedürfnissen oder Interessen – d. h. aus dem Zwang der Notwendigkeit – oder aus der Einsicht, was gut ist, aus Freiheit?

Wertebildung im Unterricht meint vor allem die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei der Herausbildung eigenverantwortlichen Handelns auf der Grundlage einer ethischen[1] Denkschulung. Das Fallbeispiel zeigt, dass in der Schule immer wieder Problemfragen auftauchen, die Anlass für eine Wertediskussion bieten. Ich werde daher dieses Beispiel zu Beginn des ersten Kapitels noch eingehender betrachten und einen Bezug zu philosophischen Theorien herstellen. So bietet dieses Buch nicht nur Unterrichtsanlässe, sondern zugleich die Möglichkeit für Lehrende, sich Standpunkte zu erarbeiten und sich ihrer eigenen ethischen Haltung bewusster zu werden.

1 Die Begriffe ethisch und moralisch werden in diesem Buch als Synonyme verwendet.

Anjas Reaktion scheint exemplarisch für eine allgemein verbreitete Haltung, die Symptome diagnostiziert, dabei aber Gefahr läuft, sich selbst nicht mehr von einem Problem betreffen zu lassen. Die analytischen Fähigkeiten werden nicht mehr zur Entwicklung einer Lösung herangezogen, was auf Dauer lähmend wirken kann.

> »Die Aufklärung scheint als letztes Resultat einen Typ von Intellektuellen hervorgebracht zu haben, der alles zu durchschauen und endlich verstanden zu haben glaubt, dass Erkenntnis der Wirklichkeit ebenso wenig möglich sei wie die normative Auszeichnung einer Handlungsalternative vor einer anderen.« (Hösle 1997, S. 14)

Was hier von einem führenden Philosophen unserer Zeit mit beunruhigend heftigen Worten kritisiert wird, ist ein modernes wertrelativistisches Wissenschaftsideal, das unsere Gesellschaft – und somit auch die Schule – weltanschaulich geprägt hat.

Die weite Teile der Gesellschaft beherrschende Meinung, in einem *Pluralismus* an Werten und Normen, der in demokratischen Gesellschaften gegeben ist, müsse man sich jeglicher ethischer Stellungnahme enthalten, da diese von vornherein egozentrischer oder ethnozentrischer Natur und somit Dogmatismus sei, möchte ich in diesem Buch in Frage stellen. Die Vielfalt an Positionen, die höchstwahrscheinlich durch die anschwellende Migration in noch ungeahnter Weise zunehmen wird, soll als *Chance* für eine fruchtbare Auseinandersetzung über Werte und Normen, die zu einem sensibleren ethischen Bewusstsein führen, begriffen werden – und gerade die Schule erweist sich als wichtiger Ort einer solchen Diskussion. Die Irritation, die durch die Konfrontation mit dem Fremden entsteht, kann ein konstruktives Nachdenken auslösen und der Wertklärung dienen. Das Gespräch, auch das Streitgespräch über Werte sollte deshalb als ein Zuwachs an Freiheit betrachtet werden gegenüber einer nicht hinterfragten Weitergabe von Traditionen. Freiheitsgewinn bedeutet zugleich größere Humanität für alle am gemeinsamen Gespräch Beteiligten.

Uneinigkeit bis Pessimismus herrscht allerdings darüber, ob *das Theoretisieren* den innerstaatlichen Zusammenhalt einer pluralistischen Gesellschaft stärken, ja mehr noch, gegen die ungerechten Verhältnisse auf der Welt etwas ausrichten kann. Dieses Ohnmachtsgefühl wird verstärkt durch die Komplexität und scheinbare Unbeherrschbarkeit vieler aktueller Krisen – man denke an das globale Auseinandergehen der Schere zwischen Arm und Reich, Umweltzerstörung, ungehinderten Banken-Kapitalismus, religiösen Fanatismus und Terrorismus, Rassismus, ethnische Unterdrückung, Kriege und die daraus resultierenden Flüchtlingswellen.

In diesem Buch wird für einen Optimismus der ethischen Vernunft plädiert – für einen Optimismus bezüglich der Wirksamkeit von Argumenten. Zwar können diese nicht fundamentale Erfahrungen ersetzen, die sich uns »in Akten der Freude und Trauer, der Verehrung, der Verachtung, der Liebe, des Hasses, der Furcht oder der Hoffnung [erschließen]« (Spaemann 2009, S. 38), doch sie können uns sicherer in der Klärung und Beurteilung des Erlebten machen. In diesem Sinne gilt hoffentlich:

> »Ethische Reflexion macht nicht gut; ethische Reflexion macht besser.« (Höffe 1996, S. 90)

Ich knüpfe damit an eine Grundüberzeugung des klassischen philosophischen Denkens an, das seit den Anfängen der griechischen Philosophie den argumentativen Dialog hochschätzt und Theorie und Praxis in einer Einheit sieht.

> »Wenn jemand beispielsweise aufgrund einer falschen Auffassung über die Gerechtigkeit bestimmte Handlungen für gerecht hält, die gar nicht gerecht sind, dann wird er dementsprechend falsch handeln und dadurch sein eigenes Glück unmöglich machen.« (Bordt 1999, S. 58)

Zu zeigen, dass die Schule als Subsystem der Gesellschaft bei der Beseitigung theoretischer Defizite eine in ihrer Wichtigkeit kaum abzusehende Aufgabe hat und dass dadurch auch in praktischer Hinsicht die Verantwortungsbereitschaft und ethische Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gestärkt werden kann, ist das Anliegen dieses Buches. Da eine *Wertebildung* weder als reine *Wissensvermittlung* noch als bloß äußerliche *Einübung von Gewohnheiten* gut gelingen kann, möchte ich zeigen, dass sie am besten *im Unterrichtsgespräch* erfolgt. Abgesehen davon, dass es besonders wichtig ist, die Werthaltungen heranwachsender Menschen zu fördern, damit sie später ihr Leben verantwortungsvoll gestalten und kompetent und selbstständig an demokratischen Prozessen teilnehmen können, ist die Schule für eine argumentative Auseinandersetzung besonders gut geeignet, weil hier unterschiedliche Wertvorstellungen, die für eine Gesellschaft repräsentativ sind, aufeinandertreffen. Die Schule ist aufgrund der Heterogenität der beteiligten Personen eine *embryonic society* (Dewey 1899).

Die *Kompetenzorientierung* der neuen Lehrpläne verlagert den Schwerpunkt auf die *verantwortungsvolle* Nutzung von Fähigkeiten und Fertigkeiten unter Vermeidung nur abfragbaren, *träge* bleibenden Wissens. Nach der Phase der *Wissenschaftsorientierung* des Unterrichts, die ihren Höhepunkt in den 1970er-Jahren hatte, bietet diese Neuorientierung die Chance einer Wiederanknüpfung an die *klassische Bildungstheorie*, die den Menschen als Einheit von *Wissen*, *ethischer Urteilsfähigkeit* und *Verantwortungsübernahme* ansieht (vgl. Kap. 2.1). Dabei steht eine schulische Wertebildung nicht nur in Übereinstimmung mit der abendländischen Freiheits- oder Mündigkeitserziehung mindestens seit der Aufklärung, sondern es ergeben sich auch Anknüpfungspunkte an die auf Einsicht bedachten Tugendlehren der Antike, die miteinander in Zusammenhang stehen: Sokrates (470–399 v. Chr.) war Lehrer Platons (428/427–348/347 v. Chr.), dieser Lehrer des Aristoteles (384–322 v. Chr.). Von Sokrates wissen wir nur, weil Platon, erschüttert durch das Todesurteil, das seinen Lehrer traf, ihm ein Denkmal setzte, indem er ihn zur Hauptfigur in seinen Dialogen machte. Sokrates fungiert hier als Mentor, der die Erkenntnis des rechten Handelns bei seinen Schülern vorantreibt, indem er verschiedene Ansichten gegeneinander abwägen und so auf ihren Wahrheitsgehalt hin überprüfen lässt. Viele platonische Tugenddialoge enden aporetisch und fordern dadurch zum selbstständigen Weiterdenken auf, also eigentlich zur Teilnahme der Zuhörenden oder Lesenden an der Unterhaltung. Ich greife zur Anregung

des Lesers für eigene Denkwege die sokratische Tradition einer Werteerziehung, die als Gespräch stattfindet, auf, indem ich zum Einstieg in das Buch Auszüge aus Platons Dialog *Gorgias* gekürzt und in moderner Sprache darstelle und interpretiere (Kap. 1) sowie in den Anhängen zu den ersten Kapiteln des Hauptteils beispielhaft protokollierte Unterrichtsgespräche unter Kindern und Jugendlichen wiedergebe.

Aristoteles bezeichnete das tugendhafte Handeln als ein vernünftiges Mittleres zwischen zwei emotional geprägten Lastern (vgl. das vierte Merkmal eines *(Grund-)Wertes* im *Kasten* S. 15). Bei der Wertebildung ist ein Abwägen des Für und Wider gefragt, das im Dialog besonders gut gelingen kann.

Zum Aufbau dieses Buches

Das Buch besteht aus zwei Teilen, einer *Einleitung* und einem *Hauptteil*:

- Die *Einleitung* besteht aus zwei Kapiteln, in denen jeweils ein zentraler kritischer Einwand, der das Vorhaben einer schulischen Wertebildung grundsätzlich in Frage stellen könnte, diskutiert und geklärt wird, nämlich der *wertrelativistische* Einwand und der Einwand einer *fehlenden Theorie-Praxis-Verbindung*.
- Der *Hauptteil* besteht aus sieben Kapiteln, in denen jeweils ein Grundwert, der den Schulalltag prägt, anhand eines strukturierten Vorgehens reflektiert wird. In jedem Kapitel folgt auf einen Theorieteil ein Praxisteil mit Unterrichtsanregungen.

Gliederung der Einleitung

- In Kapitel 1 wird unter Bezugnahme auf platonische Dialoge der *wertrelativistische* Einwand diskutiert, *interessebedingtes* Handeln sei nicht vom *guten* Handeln zu unterscheiden. Wäre dem so, erwiese sich eine *Freiheits- oder Mündigkeitserziehung* (= *autoritative Erziehung*) als hinfällig, denn diese kann nicht an relativen Kontexten wie persönlichen Vorlieben, Bedürfnissen und Interessen, dem eigenen sozialen Milieu oder dem historisch-gesellschaftlichen Kulturkreis ausgerichtet werden, sondern nur an *zeitüberdauernder* und *kulturübergreifender Humanität*. In Kapitel 1.1 wird gezeigt, dass eine wertrelativistische Position entweder *autoritären* oder *antiautoritären* Erziehungspraktiken Vorschub leistet. Beides führt zu inhumanen Konsequenzen, ersteres zu Appellen, sich bestehenden Rechts- und Gesetzesvorschriften diskussionslos zu beugen, letzteres zur Ausbreitung einer allgemeinen Gleichgültigkeit in der Gesellschaft. Beides ist mit *Mündigkeitserziehung* unvereinbar. Nachdem der Einwand des *Wertrelativismus* entschärft wurde, wird in Kapi-

tel 1.2 *Freiheits-* oder *Mündigkeits-* bzw. *autoritative* Erziehung auf der Grundlage *allgemeingültiger* Werte dargestellt. Die berechtigte Kritik des Relativismus, der auf die Gefahr einer *Ideologisierung* hinweist, wird dabei aufgenommen. Auf sie wird mit der Unterscheidung *zeitüberdauernder* und *kulturübergreifender* (*Grund-*)*Werte* und *historisch-gesellschaftlich bedingter* bzw. *individueller Normen* reagiert (vgl. Kap. 1.2.3).

- In Kapitel 2 wird der *Theorie-Praxis-Zusammenhang* zwischen ethischen Urteilen und Handlungen und damit die außerschulische Relevanz einer unterrichtlichen Thematisierung von Werten in Frage gestellt. Ethische Diskussionen haben nur dann einen Sinn, wenn sie auch zu verantwortlichem Handeln in der Gesellschaft führen. In Kapitel 2.1. werden die Chancen der Wirksamkeit in Pro und Contra dargestellt. In Kapitel 2.2 wird ein Konzept zu einer möglichst gut gelingenden *Theorie-Praxis*-Verknüpfung entworfen, das den berechtigten kritischen Punkten des Einwands Rechnung zu tragen versucht. Thematisiert wird das *offene Unterrichtsgespräch* als zentrale Methode einer Erziehung zur Mündigkeit.

Gliederung des Hauptteils

Gliederung in Einzelkapitel

Sieben Grundwerte, die den Schulalltag prägen, werden im *Hauptteil* (Kap. 3–9) dargestellt. Ihre Verwirklichung fordern auch die Lehrpläne, oft werden sie aber nur schlagwortartig genannt und nicht genauer reflektiert. Das Buch soll hier Abhilfe schaffen, indem Lehrenden Texte als Anregung zur eigenen Wertklärung und als Hintergrundwissen für den Unterricht bereitgestellt werden.

Der *Liebe als Grundlage aller Werte* (Kap. 3) folgen die *Freundschaft* (Kap. 4) und die *Empathie* (*Mitleid*; Kap. 5) als Facetten der Liebe. Die Gliederung richtet sich nach Kant, der in seinem Alterswerk *Die Metaphysik der Sitten* die *Pflichten gegen andere* in *Liebespflichten* und *Pflichten der Achtung* unterteilte. Als letztere wird die *Gerechtigkeit* (Kap. 6) gedeutet, die um eine modernere *Pflicht der Achtung*, nämlich die *Toleranz* (Kap. 7) ergänzt wird. Die Kardinaltugend der *Gerechtigkeit* wird umfangreich dargestellt, weil viele einzelne Werte, wie z. B. ökologisch sinnvolles Verhalten (= *Gerechtigkeit* gegenüber der nachkommenden Generation) unter sie subsumiert werden können. Den Schluss des Buches bilden die ›kleineren‹ Tugenden der *Dankbarkeit* (Kap. 8) sowie der *Heiterkeit* und des *Humors* (Kap. 9).

Die Kapitel können unabhängig voneinander gelesen werden, denn keines hat die vorhergehenden zur Voraussetzung. Weil die alles durchdringende *Liebe* nicht als einzelne Bestrebung gelten kann, wird das Kapitel *Liebe als Grundlage aller Werte* (Kap. 3) wie ein *Vorwort* vorangestellt. Auf die Gliederung nach den vier Merkmalen der Tugend wird bei der *Liebe* verzichtet (vgl. folgendes Kapitel). *Liebe* ist ein so umfassender Wert, dass die Einzelwerte sich aus ihr ergeben und Zusammenhänge zwischen ihnen und der *Liebe* sowie untereinander immer wieder zu Sprache kommen. So kann z. B. *Gerechtigkeit* auf *Liebe*

bzw. *Freundschaft* als deren Vervollkommnung bezogen werden, aber auch z. B. auf *Toleranz*.

Gliederung jedes Kapitels in einen Theorie- und Praxisteil

> »Unsern Schulen fehlet fast durchgängig etwas, was doch sehr die Bildung der Kinder zur Rechtschaffenheit befördern würde, nämlich ein Katechismus des Rechts. Er müsste Fälle enthalten, die populär wären, sich im gemeinen Leben zutragen, und bei denen immer die Frage ungesucht einträte: ob etwas recht sei oder nicht?« (Kant 1803/1995, S. 751)

Das pädagogische Anliegen, das Kant in diesem knappen Ausspruch fast nebenbei äußert, lässt sich als Zielrichtung einer schulischen Wertebildung deuten. Demgemäß gliedern sich die Kapitel zu den (Grund-)Werten in einen *Theorie-* und *Praxisteil*. Der Theorieteil entspricht der Forderung Kants nach einem *Katechismus*, der Praxisteil beinhaltet die *Fälle*.

- Im *Theorieteil* erfolgt nach einer Einleitung anhand eines schulischen Fallbeispiels die Darstellung des jeweiligen (Grund-)Wertes (*Was versteht man unter …?*). Die Klärung erfolgt nach einem gleichbleibend viergliedrigen, an Aristoteles angelehnten Raster (außer bei der *Liebe*) und unter Bezugnahme auf klassische und moderne Autoren. Manches Zitat aus dem Theorieteil eignet sich sicher auch als Grundlage für eine unterrichtliche Diskussion.
- Im *Praxisteil* (*Beispiele*) folgen *Unterrichtsvorschläge*, *literarische Texte* und *Zitate zum gemeinsamen Nachdenken* als Anregung für eigene unterrichtliche Umsetzungsideen. Die Praxisteile der ersten vier Kapitel (*Liebe*, *Freundschaft*, *Gerechtigkeit*, *Empathie*) beinhalten jeweils ein ausgeführtes Unterrichtsbeispiel.

Theorieteil (Was versteht man unter …?): Die Darstellung von (Grund-)Werten nach vier Merkmalen

Aristoteles führt in der *Nikomachischen Ethik*, insbesondere im zweiten Buch, die Hauptmerkmale von Tugend aus (Aristoteles, *Nik. Eth.* II, 1–9, 1103a–1109b). In folgender Definition werden sie zusammengefasst:

> Eine »Tugend ist eine erworbene Haltung, die soziale Wertschätzung erfährt; sie bezieht sich auf die Art und Weise, wie wir uns zu unseren Emotionen und Affekten verhalten, und liegt ungefähr in der Mitte zwischen zwei Extremen. Selbstbeherrschung bzw. Willenskraft und klarer Verstand sind für den Aufbau von Tugenden die wichtigsten Voraussetzungen.« (Kesselring 2012, S. 54)

Ordnet man die Aussagen in dieser Definition ein wenig um, so lassen sich Aristoteles zufolge *vier Merkmale einer Tugend* (= eines Wertes) identifizieren, die einen guten Menschen auszeichnen:

1. Ein guter Mensch erkennt das Gute und setzt es in die Tat um.
2. Ein guter Mensch lässt sich nicht von Emotionen hinreißen, sondern handelt besonnen.
3. Ein guter Mensch erfährt soziale Wertschätzung.
4. Ein guter Mensch findet die vernünftige Mitte zwischen zwei Extremen.

Die *vier Merkmale* sollen hier noch kurz erläutert werden:

1. *Ein guter Mensch erkennt das Gute und setzt es in die Tat um.*
   Dieses erste zentrale Merkmal wird jeweils mit einem sichtlich größeren Textumfang dargestellt als die drei anderen Merkmale, die ja aus ihm folgen.

   Eine ethische Haltung ist tief im Charakter verwurzelt; sie beinhaltet sowohl *Kenntnis* als auch *Handeln*, d. h., sie hat sowohl einen kognitiven als auch einen motivational-volitiven Aspekt und entspricht damit der modernen Kompetenz-Definition (vgl. Weinert 2001, S. 27–28; vgl. auch S. 67, Anm. 10). Der Mensch muss also ganzheitlich gesehen werden, sowohl seine Urteils- als auch seine Willenskraft gilt es zu entwickeln. Untugenden beruhen entweder auf Unkenntnis oder auf Entschlussschwäche.

   Das Wort *éthos* wird bei Aristoteles im Sinne von »Gewohnheit« gebraucht (vgl. Aristoteles, *Nik. Eth.* II, 1, 1103a). Entsprechend definiert Aristoteles Tugend als eine *erlernte Handlungsgewohnheit*. Sein *Learning-by-Doing*-Ansatz ist hochaktuell, indem er der eher intellektualistischen Idee widerspricht, die Einsicht, was gut und böse ist, reiche aus, um gut zu handeln (diese wird eher Platon bzw. Sokrates zugeschrieben, vgl. Platon, *Menon*, 77d/e). Andererseits kann man Aristoteles vorwerfen, er vernachlässige etwas die kognitive Komponente ethischen Tuns zugunsten einer praktischen Einübung. Doch stehen das *überlegte Streben*, die guten Absichten durchaus auch im Fokus der aristotelischen Tugend-Definition: Durch sie werden angemessene Entscheidungen ermöglicht. (Der gute Wille wird auch durch Irrtum oder Erfolglosigkeit aufgrund widriger Umstände nicht in Frage gestellt.) Damit ethisches Handeln jedoch nicht einseitig als Einübung von Gewohnheiten ausgelegt werden kann, findet die Anknüpfung an die antike Denktradition in diesem Buch häufig nicht nur durch Aristoteles, sondern vor allem auch durch Sokrates/Platon statt.
2. *Ein guter Mensch lässt sich nicht von Emotionen hinreißen, sondern handelt besonnen.*
   Nicht der seine Leidenschaften ›authentisch‹ Auslebende, nicht der Fanatiker ist nach Aristoteles besonders tugendhaft, sondern der überlegt Handelnde. Reiz-Reaktions-Automatismen können durchbrochen werden, wenn der Stimme der Vernunft Gehör geschenkt wird.

3. *Ein guter Mensch erfährt soziale Wertschätzung.*
   Das griechische Denken geht hier vom Regelfall aus, dass wahrheitsliebende und gerechte Menschen beliebter und in der Polis anerkannter sind. (Wie das Beispiel des Sokrates zeigt, steht allerdings oft auch alleine da, wer Recht hat. Dennoch hält Platon Sokrates in seiner Souveränität für glücklicher als den nicht tugendhaft Handelnden.)

   In gerechten, demokratischen Gemeinschaften sollten Menschen mit Charakter anerkannt und z. B. gegen Mobbing verteidigt werden. Eine gute Klassengemeinschaft kann mit einer wohlgeordneten Polis durchaus verglichen werden. Indikator der wertschätzenden Atmosphäre, der ›herrschenden Vernunft‹ könnte der Beliebtheitsgrad verantwortungsbewusster, freundlicher, empathiefähiger, gerecht urteilender, toleranter, dankbarer und humorvoller Schülerinnen und Schüler durchaus sein.
4. *Ein guter Mensch findet die vernünftige Mitte zwischen zwei Extremen.*
   Dieses letzte Kennzeichen des rechten Maßes zwischen einem Zuwenig und einem Zuviel hat Aristoteles am breitesten ausgeführt. Er bringt viele Beispiele, u. a. das des Mutigen, der weder feige noch tollkühn, oder das des Freigebigen, der weder geizig noch verschwenderisch ist (vgl. Aristoteles, *Nik. Eth.* II, 7, 1107b). Diese lassen sich um moderne erweitern: So ist z. B. der Hilfsbereite weder rücksichtslos noch aufdringlich, der Respektvolle weder unterwürfig noch herrschsüchtig, der Versöhnliche weder nachtragend noch harmoniesüchtig (vgl. diese und weitere Beispiele bei Kesselring 2012, S. 59). Häufig steht die »Mitte« für Überlegtheit, Besonnenheit, Impulskontrolle, während die Extreme *affektiv* geprägt sind (vgl. das zweite Merkmal) oder auch mit dem *autoritären* bzw. *Laissez-faire*-Erziehungsstil korrespondieren. So wird z. B. eine *tolerante* Haltung durch eine freiheitliche Erziehung mit vernünftigen Grenzsetzungen gefördert, während ein *autoritärer* Stil *Intoleranz* verkörpert, ein *Laissez-faire*-Stil dagegen eine übertriebene Bereitschaft zur Akzeptanz aller möglichen Handlungsweisen bzw. eine zu Konformismus neigende *Gleichgültigkeit* ihnen gegenüber (vgl. Kap. 7 über Toleranz).

Der Gedanke des Aristoteles, dass Extremisten dazu neigen, den Vertreter der Mitte in Richtung des gegnerischen Extrems zu denunzieren – den Mutigen greift der Feige als tollkühn an, der Tollkühne hält den mutig, aber überlegt Handelnden dagegen für feige (vgl. Aristoteles, *Nik. Eth.* II, 8, 1108b) – kann weiter in dem Sinne ausgeführt werden, dass das Zentrum der *Ausgeglichenheit* als *situations-* und *personen*variabel gedacht werden sollte, ohne damit ›rein subjektiv‹ zu werden.

> »So liegt z. B. zwischen Geiz und Verschwendung nicht schlicht die Mitte, sondern die Mitten Sparsamkeit und Großzügigkeit. Das wird hier angeführt […], weil die Gefahr besteht, dass der Großzügige den Sparsamen für geizig, der Sparsame umgekehrt ihn für verschwenderisch zu halten geneigt ist. In beiden Fällen würde die Gerechtigkeit verletzt.« (Splett 2009, S. 48)

In der konkreten Situation gibt es oft aufgrund der ›doppelten Mitte‹ kein einfaches Rezept, welche Handlung die ethisch angemessene ist. Verlangt ist ein Oszillieren zwischen zwei Ansprüchen:

> »So, als müsstest du sterben, gib aus das Erworbene, so als lebtest du noch lang, geh sparsam mit ihm um. Weise ist, wer beide Möglichkeiten bedenkend, Sparsamkeit und Verschwendung [gemeint ist Großzügigkeit, Anm. E. St.] übet im richtigen Maß.« (Thomas Morus)

Die ethische Beurteilung fremder Handlungen verlangt *Kontextsensitivität* und *Empathievermögen*. Gerade im Zusammenhang einer schulischen Wertebildung ist dieser Hinweis wichtig, denn er enthält die Aufforderung zur *Toleranz*. Die Situation des Aufeinanderpralls unterschiedlicher, aber vertretbarer Meinungen bietet eine Lernchance für die unvoreingenommene Wahrnehmung von *Multiperspektivität*. Dogmatisches Verharren auf der eigenen Position oder Vorwürfe an den Gegner, er habe ›fundamentalistische‹ Ansichten bzw. eine Position, die von mangelnder Integrität zeuge, werden vermieden, wenn eine faire Gesprächsführung dem anderen nicht schlechtere Motive und Argumente für seine Position unterstellt, als er hat und selbst äußert. In der Tradition des philosophischen Gesprächs kennt man den *Einschub der zusammenfassenden Wiederholung der gegnerischen Position*, deren Richtigkeit der Gegner erst bestätigen muss, bevor zu widerlegenden Argumenten ausgeholt werden darf. Dies erscheint mir als eine sinnvolle Gesprächspraxis, die auch in der Schule wiederaufleben könnte. Gleichzeitig wird im Diskurs klarer, welches die wirklich inhumanen Positionen sind, die nicht toleriert werden sollten.

Wie schon beim ersten Merkmal erwähnt, ist die Tugendlehre des Aristoteles nicht intellektualistisch geprägt. Sie hat einen kognitiven wie auch einen motivational-volitiven Aspekt. Aristoteles lehnt also nicht die Leidenschaften ab, sondern das unbedachte Handeln aus Leidenschaft. Das Hinzukommen der Reflexion bleibt bis heute ein guter Ratschlag für eine konstruktive Konfliktbewältigung.

> »Leidenschaft erschließt Wertqualitäten, aber nicht deren Rangordnung. Das ist der Grund des Rates, nicht unmittelbar im Zorn zu handeln. Der Zorn kann gerecht sein, er kann notwendig sein und mich aus der Stumpfheit gegen über einem Unrecht reißen. Aber der Zorn belehrt mich nicht, was zu tun ist. Er verführt deshalb zu neuem Unrecht […]. Das gleiche gilt für Mitleid. Auch das Mitleid macht sehend für fremdes Leid; aber es belehrt nicht über das, was zu tun ist. Aus Mitleid kann jemand etwas ganz Unvernünftiges tun, etwas, was dem Leidenden in Wirklichkeit gar nicht gut tut.« (Spaemann 2009, S. 44)

Praxisteil: Beispiele (Unterrichtvorschläge, literarische Texte, Zitate zum gemeinsamen Nachdenken)

Im *Praxisteil* werden *Beispiele* unterrichtlicher Anlässe für die mündliche, schriftliche und kreative Auseinandersetzung aller Art vorgestellt, durch die Schülerinnen und Schüler aller Schulformen angeregt werden, ihren Erfahrungen Ausdruck zu verleihen, über diese zu reflektieren und für ihre Meinungen Argumente zu finden. Natürlich sollten auch konkrete Erfahrungen und Situa-

tionen der Kinder und Jugendlichen als ›Aufhänger‹ für Gespräche genutzt werden, über die dieses Buch nicht Auskunft geben kann.

Die Darstellung der *Beispiele* in diesem Buch erfolgt in drei Schritten:

1. *Unterrichtsvorschläge*
   Schülerinnen und Schüler sollen sich ihre eigenen Erlebnisse und Erfahrungen bewusstmachen, ihnen Ausdruck verleihen und über sie reflektieren. Die Beispiele sind Vorschläge, wie Lehrende selbstständiges Nachdenken mit anschließendem Austausch im Gespräch initiieren können.
2. *Ein oder mehrere literarische Texte*
   Ein *literarischer Text* bietet ebenfalls einen guten Gesprächsanlass, denn er enthält häufig konkrete Vorstellungen oder Bilder, die auf allgemeiner Ebene reflektiert werden. So werden Schülerinnen und Schüler dazu geführt, sich nicht nur über die dargestellte Situation, sondern auch über (eigene) ähnliche oder gegenteilige Erlebnisse und Erfahrungen Gedanken zu machen. Ein literarischer Text ist ein Vorbild dafür, dass Erkenntnisse nicht nur abstrakt, sondern auch metaphorisch ausgedrückt werden können. Das Denken in Bildern kommt der kindlichen Reflexion entgegen. Zur Anregung werden ab und zu *Leitfragen* zum Text vorgeschlagen.
3. *Zitate zum gemeinsamen Nachdenken*
   Je nachdem, welche Interessen Schülerinnen und Schüler am Thema äußern, können *Zitate zum gemeinsamen Nachdenken* wie auch *Textstellen* aus dem *Theorieteil*, in dem der *Grundwert nach vier Merkmalen* dargestellt wird, als Anlässe für freiere Gespräche im Klassenplenum oder in Kleingruppen dienen. Ebenso können eigene Gedanken von Lehrpersonen wie auch Schülerinnen und Schülern als Diskussionsgrundlage dienen. Für Lehrpersonen bietet die Lektüre des *Theorieteils* dafür eine Hilfestellung, sie können jedoch auch Äußerungen von Schülerinnen und Schülern für die Weiterführung des Themas in einer Folgestunde aufgreifen. Es ist beabsichtigt, dass Parallelen zwischen den Wertklärungen im *Theorieteil* und den Fragen und Antworten junger Menschen entdeckt werden.

Die Abfolge der *Beispiele* nach *Unterrichtvorschlägen*, *literarischen Texten* und *Zitaten zum gemeinsamen Nachdenken* lässt – ganz im Sinne des *Fadings* des *Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes* (vgl. Collins, Brown & Newman 1989, S. 453-494) – Lehrenden und Lernenden zunehmend Gedankenfreiheit. Die *Unterrichtsvorschläge* bieten Vorgehensweisen zur Sammlung persönlicher Erlebnisse und Erfahrungen an. *Literarische Texte* werden ab und zu um Leitfragen ergänzt, die sowohl eigene Erlebnisse und Erfahrungen in Erinnerung bringen als auch zu allgemeinen Reflexionen über das Thema anregen sollen. Der Einsatz von *Zitaten zum gemeinsamen Nachdenken* schließlich richtet sich nach dem von den Lernenden mitbestimmten Verlauf der Unterrichtseinheit. Diese erlauben freie Gedankenassoziationen, der methodische Umgang damit wird den Lehrenden freigestellt. Das kann dazu führen, dass Lehrende und Lernende zunehmend Selbstvertrauen gewinnen und selbstständiger arbeiten. Leh-

rende tragen diesem Gedanken Rechnung, indem sie ihre Hilfestellungen allmählich ausblenden. Welcher der vorgeschlagenen Gesprächsanlässe gewählt wird, ist sicherlich nicht nur von Erfahrungen der Teilnehmenden mit der Methodik, sondern auch vom Alter der Schülerinnen und Schüler und der jeweiligen Schulart abhängig.

Beim Dreischritt *Unterrichtsvorschläge – literarische Texte – Zitate zum gemeinsamen Nachdenken* wird außerdem der Ansatz des *erfahrungsbasierten Lernens* John Deweys (1859–1952) verfolgt, dass nur *reflektierte* Erlebnisse und Erfahrungen einen Lernfortschritt darstellen (1916/2000). Die *Unterrichtsvorschläge* konzentrieren sich auf das Sammeln von Erlebnissen und Erfahrungen, wobei der Begriff *Erfahrung* bereits mehr mit Reflexion verbunden erscheint als der Begriff des *Erlebnisses*. *Literarische Texte* verbinden Situationsschilderungen, Erlebnisse und Erfahrungen mit Reflexionen darüber. Die *Zitate zum gemeinsamen Nachdenken* erlauben allgemein gehaltene Gedankengänge, schließen aber nicht aus, dass auch persönliche Beispiele angeführt werden.

Im Sinne des *Fadings* wird am Ende der ersten vier Kapitel des Hauptteils (*Liebe – Freundschaft – Empathie – Gerechtigkeit*) jeweils ein Unterrichtsbeispiel ausgeführt. Es beweist, dass junge Menschen sich in Wertebildungs-Gesprächen ernsthaft und sachadäquat, manchmal auch mit geradezu frappierend ›tiefen‹ Gedanken äußern können. In den späteren Kapiteln wird auf exemplarische Gesprächsdarstellungen verzichtet.

1 Ist eine Wertebildung nur Ausdruck des relativen Kontextes, innerhalb dessen sie stattfindet?

Anjas Einwand gegen das Phänomen des Altruismus zu Beginn dieses Buches ist so grundlegend, dass wir uns noch einmal mit ihm beschäftigen sollten. Verallgemeinert besagt er nämlich: *Gutes Handeln an sich* gibt es nicht. Unsere Wertungen sind immer auf einen *relativen* Kontext bezogen – auf den der persönlichen Vorlieben, Bedürfnisse und Interessen, des eigenen sozialen Milieus oder des historisch-gesellschaftlichen Kulturkreises. Denn, wenn wir zwischen objektiv und subjektiv Gutem, d. h. einem *guten Handeln an sich* oder nur *für mich* nicht unterscheiden können, wie das Wort *Helfersyndrom* nahelegt, dann erübrigt sich das Unternehmen einer Werteerziehung. Diese würde allenfalls der Anpassung an den Zeitgeist oder sogar, wie das Beispiel zeigt, der Heuchelei dienen.

Die Diskussion, ob Menschen nur subjektiv oder auch objektiv Gutes erkennen können, ist nicht neu. Schon Sokrates führte sie mit den Sophisten, Lehrern im Athener Stadtstaat (Polis), die ihre Schüler über gelingendes Leben unterrichteten. Dabei wirft er ihnen Unkenntnis der eigentlichen Ziele von Erziehung vor, da sie z. B. gar keinen Unterschied zwischen dem Angenehmen und dem Guten machten.

»Tu Gutes« – ein Anspruch an mich oder nur Geschmacksache? Der ›Schlagabtausch‹ im Dialog Gorgias[2] zwischen Sokrates und den beiden Sophisten Polos und Kallikles

(1) Sokrates: *Die Mächtigen tun zwar, was ihnen beliebt, aber nicht, was sie wirklich wollen! Denn eigentlich wollen wir Menschen Gutes tun. Die nicht tun, was sie in Wahrheit wollen, sind zu bemitleiden, denn sie sind unglücklich.*
Polos: *Unglücklich und bemitleidenswert ist doch wohl eher, wer zu Unrecht den Tod erleidet* (also das ohnmächtige Opfer, nicht der mächtige Täter).

2 Der ›Schlagabtausch‹ zwischen Sokrates und den beiden Sophisten bildet im Dialog *Gorgias* den zweiten und dritten Hauptteil. Er wird hier in sinngemäßen Grundzügen wiedergegeben. Das Gespräch zwischen Sokrates und Polos findet in Kapitel 16–36 (461c–481b), i. e. S. in Kapitel 21–36 (466a–481b) statt, das Gespräch mit Kallikles, in Kapitel 37–73 (481b–527e), i. e. S. in Kapitel 37–55 (481b–500d). Die Zusammenfassung der Argumentation orientiert sich außerdem an der gekürzten Fassung des *Gorgias* von Pieper 1993, S. 45–61. Kommentare von mir stehen in Klammern.

Sokrates: *Nein, Polos, nicht so sehr wie der Täter!*
Polos: *Wieso?*
Sokrates: *Weil es etwas Schlimmeres als Unrecht tun nicht gibt!*
Polos: *Ist es aber nicht noch schlimmer, Unrecht zu erleiden?*
Sokrates: *Nein, ganz sicher nicht!*
Polos: *Und du selber – du würdest lieber Unrecht leiden wollen als Unrecht tun?*
Sokrates: *Wollen würde ich keines von beiden. Müsste ich aber wählen, dann würde ich lieber Unrecht leiden als Unrecht tun!*

(2) Kallikles: *Nach der Natur ist es schändlicher und schlechter, Unrecht zu leiden als Unrecht zu tun; nach der Menschensatzung ist es – angeblich – umgekehrt. Wer aber wirklich ein Mann ist, der duldet es nicht, dass ihm Unrecht geschieht! Das ist eher etwas für den Sklaven, der ohnehin besser tot wäre als lebendig. Die Schwächlinge sind es, die sich die Gesetze ausdenken.*
Sokrates: *Was heißt denn stärker? Meinst du mit den Stärkeren vielleicht die Intelligenteren?*
Kallikles: *Ja, so meine ich es.*
Sokrates: *Und … müssen sie auch über sich selbst herrschen – oder nur über andere?*
Kallikles: *Über sich selber herrschen? Was meinst du damit?*
Sokrates: *Oh, gar nichts Ungewöhnliches, dass der Mensch sich selbst in der Gewalt hat – indem er ›herrscht‹ über seine Launen und über sein Begehren.*
Kallikles: *Meinst du diese Schwachköpfe, die ›Maß halten‹?*
Sokrates: *Natürlich, die meine ich!*
Kallikles: *Ungehindert genießen können – das heißt »gut« und ›glücklich‹ sein!*
Sokrates: *Dann stimmt es also gar nicht, dass glücklich sei, wer vollkommen bedürfnislos ist?*
Kallikles: *Da wären ja die Steine und die Toten am glücklichsten!*
Sokrates: *Und dein Glück wäre eher das Leben einer Ente!*

(3) Sokrates: *Wenn im Kriege der Feind sich zurückzieht – wer freut sich mehr darüber, die Tapferen* (Guten) *oder die Feigen* (Schlechten)*?*
Kallikles: *Beide gleich viel.*
Sokrates (damit gibst du indirekt zu): *Es gibt das Gute und es gibt das Angenehme; und das eine ist nicht dasselbe wie das andere. Dann muss man das Angenehme um des Guten willen wählen – nicht aber das Gute um des Angenehmen willen?*
Kallikles: *Freilich.*
Sokrates: *Wenn aber ein Unterschied zwischen dem Guten und Angenehmen besteht, dann gilt auch: Unrecht leiden ist besser als Unrecht tun. Und nicht den Tod sollen wir fürchten, sondern, Unrecht zu tun.*

1. *Allgemeine Interpretation des Dialogausschnittes*
   Sokrates meint, dass der Mensch gar nicht umhin kann, zwischen gutem Handeln und der Befriedigung eigener Bedürfnisse und Interessen zu unterscheiden (z. B. macht er die Erfahrung, dass gut zu handeln nicht unbedingt angenehm ist). Grundwerte sind im Prinzip *nicht* von einem wandelbaren kulturellen Kontext abhängig, sie werden nicht nur ›von außen‹ mitgeteilt, denn auf die Erkenntnis, dass Gutes und Angenehmes nicht dasselbe sind, kommt der Mensch von selbst, kraft seiner Vernunft, die die eigenen Erfahrungen reflektiert, oder, wie Immanuel Kant (1724–1804)[3] später sagen wird, kraft des Gewissens. Ein Dialog mit anderen, wie Sokrates ihn vorführt, kann dieses selbstständige Nachdenken allerdings anregen (vgl. dazu den Dialog zum Lernen als Wieder-Erinnerung in Kap. 6.1.1). Es wäre ein Verstoß gegen die eigene geistige Natur, gegen die Selbsterkenntnis, nur zu tun, was einem angenehm ist, und darüber das Gute zu vernachlässigen. Deshalb würde der Mensch nach Sokrates dadurch letztlich unglücklich (über sich selbst).
2. *Interpretation des Dialogausschnittes nach Abschnitten*
   Im *ersten Abschnitt* widerspricht Sokrates Polos, der Unrecht-Leiden für schlimmer hält als Unrecht-Tun. Das ergibt sich aus dem Vernunftgebot, dass das Gute dem Angenehmen vorzuziehen ist. Polos glaubt, Sokrates unterschätze das Leiden, und erinnert ihn daran, dass er ja konsequenterweise mit seinem eigenen Leben für eine solch heroische Ansicht einstehen müsse. Doch dass es Polos ist, der Sokrates unterschätzt, wird aus Sokrates' Antwort deutlich, natürlich wolle niemand leiden, tatsächlich müsse man es aber manchmal, und zwar, wenn Gutes und Angenehmes einander entgegenstehen. Das Gute sei hochwertiger als das Angenehme. Besser der Körper erleide Schaden als die Seele. Sokrates nimmt hier den kategorischen Imperativ Kants – das Handeln nach eigenem Gewissensentscheid – vorweg (vgl. Kap. 1.2.1).

   Im *zweiten Abschnitt* vertritt Kallikles als härtere Spielart der Skepsis eine frühe Form des Sozialdarwinismus. Naturgesetz sei das *Recht des Stärkeren*, alle anderen staatlichen Gesetze dagegen nur von Menschen ›gesetzt‹, d. h. Spiegel ihrer Machtverhältnisse, nicht einer (illusionären) Gutheits- oder Gerechtigkeitsidee. Zwischen dem Angenehmen und dem Guten gebe es keinen Unterschied, d. h., das Ziel des Lebens könne nur Genuss sein.

   Sokrates zerpflückt zunächst den eher auf individuelle Körperkraft bezogenen und deshalb zu simplen Stärke-Begriff des Skeptikers, indem er Kallikles fragt, ob Schwache, die sich gegen Mächtige zusammentun, um Gesetze gegen sie durchzusetzen, nicht stärker als diese sind, da intelligenter? D. h., des Menschen Natur ist geistig. Dies ist seine eigentliche Stärke. Die sokratische Hinterfragung der Ansicht Kallikles' (*es gibt Sklaven und Freie – Ziel des Lebens ist, zu den Herrschern zu gehören, weil diese ihre Bedürfnisse*

3 Immanuel Kant gilt als *Vater der Aufklärung* und auch als *Sokrates der Moderne*. Er kommt in diesem Buch häufig zu Wort, da der europäische Aufbruch zu einer Freiheitserziehung – und damit zu einer *Wertebildung im Unterricht* – vor allem mit seiner Person zu verknüpfen ist.

und Interessen befriedigen können) lässt sich aus moderner Perspektive kühn als Kritik an der antiken Klassengesellschaft interpretieren. Heute würden wir sagen, mehr als Konkurrenz und Einzelkämpfertum entspreche *Kooperation und Absprache* der menschlichen Natur. Außerdem gibt Sokrates Kallikles einfach mal den Hinweis, dass nicht alle Menschen so denken wie er. Eine Gruppe von Philosophen vertrete eine ganz gegenteilige Glücksauffassung. Deren Ziel sei möglichste Bedürfnislosigkeit, die ›Beherrschung‹ der Triebe. Zweimal spielt Sokrates also darauf an, dass Kallikles den Unterschied zwischen Mensch und Tier vernachlässigt, einmal beim Stärke-Begriff der ›Kraftnatur‹, außerdem beim Glücks-Begriff der Triebbefriedigung: Das sei das Leben einer Ente.

Im *dritten Abschnitt* versucht Sokrates Kallikles noch einmal an einem Kriegs-Beispiel klarzumachen, dass Menschen ganz spontan einen Unterschied zwischen dem Guten und dem Angenehmen machen (und mit ihrer Intuition richtig liegen). Hier muss man wissen, dass nach antiker Vorstellung der tapfer Kämpfende als der gute Mensch, der feige Fliehende als der schlechte gilt. Auf Sokrates' (Fang-)Frage antwortet Kallikles, dass beide wohl gleichermaßen erleichtert sind, wenn der Feind sich zurückzieht. (D. h., beiden ist es gleich ›angenehm‹.) Sokrates übertölpelt ihn hier ein wenig, indem er ihn ›im Nachhinein‹ darauf hinweist, dass er seine, Sokrates' Unterscheidung zwischen den Tapferen und den Feigen spontan nicht in Frage gestellt habe. Indirekt wisse er also um den Unterschied zwischen Guten und Schlechten und, da beide die *gleiche* Erleichterung bei Situationsentspannung empfänden, auch um den Unterschied zwischen dem Guten und dem Angenehmen. Sokrates macht Kallikles also auf eine Inkohärenz in seinem Denken aufmerksam.

Dieser Dialogausschnitt vermittelt außerdem einen Eindruck, warum die sehr von sich selbst überzeugten Ratsherren der Stadt Athen Sokrates' Gesprächsführung so provozierend fanden, dass sie ihn schließlich zum Tode verurteilten. Sokrates entlarvt Scheinwissen, indem er seine Gesprächspartner in Widersprüche verwickelt. Wem es um Ansehen und Macht statt um Wahrheit geht, der fühlt sich dadurch bloßgestellt.

Bezüglich des eingangs erwähnten Fallbeispiels ist noch darauf hinzuweisen, dass die Skepsis Anjas gegenüber gutem Handeln zu *würdigen* und nicht nur zu kritisieren ist. Sie erkennt nämlich, dass Handlungsmotive vielfältig sein können und Menschen sich über ihre wahren Absichten Illusionen machen können bzw. sie manchmal auch bewusst vor anderen verschleiern. Damit ist sie einen Schritt weiter auf dem Weg zu Freiheit oder Mündigkeit. Teilt man nach dem *Höhlengleichnis Platons* (vgl. *Politeia* [*Der Staat*] VII, 514–520) Freiheits- oder Mündigkeitserziehung in *drei Stufen* ein, befindet Anja sich immerhin schon auf der *zweiten*. Anzumerken ist, dass die moralische Entwicklung nach Lawrence Kohlberg (1927–1987) als ähnlich befreiender Aufbruch angesehen werden kann: Die drei Niveaus Kohlbergs – das *präkonventionelle*,