

Die Aporie des Dilemmas umdenken oder Die herkulische Verwandlung

Stefano Franceschini

1. Eine herausfordernde Hintergrundsituation

Die ethische Diskussion von Dilemmata gilt als ein Standardverfahren der philosophischen Bildung, allerdings verspüren einige Fachdidaktiker:innen diesem Verfahren gegenüber ein gewisses Unbehagen. Dilemmadiskussionen werden oft mühsam, erwarten unpassenderweise eine ›Lösung‹ von den Teilnehmer:innen und tendieren zu starren Positionierungen und einer bloßen Auflistung von Pro-Kontra-Argumenten, wodurch das Potenzial der Dilemmata für die ethische Bildung nicht ausgeschöpft wird. Unabhängig von schon in der Sache liegenden Problemen, das heißt, welche Beschaffenheit ein Dilemma haben soll und wie Dilemmata für die philosophische Bildung sinnvoll zu verwenden sind, wird in kritischer Auseinandersetzung mit der klassische Dilemmasituation hier folgende Ansicht vertreten: Das Potential von ethisch herausfordernden Situationen (provisorisch auch ›Scheindilemmata‹ genannt) kann anfänglich aufgegriffen werden, und später dann in ein Verfahren integriert werden, womit die Entwicklung einer kritischen Urteilskraft durch die Öffnung nicht-binärer Optionen gefördert und eine intellektuelle Sensibilisierung ermöglicht wird.

Im Folgenden wird der Unterschied zwischen Dilemma und ›Scheindilemma‹ kurz erläutert und zugleich damit einhergehende Probleme diskutiert. Die umfangreiche Literatur über Dilemmata im Philosophieunterricht thematisiert einerseits den Entwurf von Dilemmasituationen (beispielweise Pfeifer 2009: 289–308; Levinson/Fay 2018, Peters/Peters 2020: 7–12; Raters 2020: 27–46; Blesenkemper 2020: 63–76) und andererseits das Hinterfragen von Verfahren für den Umgang mit Dilemmata (O'Connor 2012: 242–255; Martena 2018: 381–407). Einige theoretische und konstitutive Schwierigkeiten des methodischen Einsatzes von Dilemmata sind bekannt. Fachdidaktiker:innen unterscheiden zwischen ›positivem‹, ›falschem‹ und ›negativem‹ oder ›echtem‹ Dilemma (Peters/Peters 2020: 8f.). Nur Dilemmata, die uns vor die konstruierte Wahl zwischen mindestens zwei sich (logisch) widerstreitenden unerwünschten Alternativen stellen, können als ›echt‹ qualifiziert

werden. Grundsätzlich wird mit echten Dilemmata die Erwartung verbunden, dass keine der vorhandenen Optionen tatsächlich sinnvoll zu wählen ist, und dass keine ernsthafte Möglichkeit, richtig zu agieren, gegeben ist (ebd.: 9).

Traditionelle Dilemmata wie das ›Trolley-Dilemma‹ spielen eine Rolle in der Veranschaulichung von philosophischen Theorien (etwa dem Utilitarismus), sie erschweren jedoch oft das Verständnis, insofern sie im Unterricht für andere Ziele (wie Moralerziehung) verwendet werden und somit selbst problematisch erscheinen. »Trolley Methods« sind laut James O'Connor keine »appropriate guide to real-life moral reasoning« (O'Connor 2012: 242). Daher spricht sich Laura Martena dafür aus, diese Szenarien an die Lebenswelt anzupassen und ›realistischer‹ zu entwerfen (2018: 402). Dies ist sicher ein interessanter Schritt, um sich kritisch mit Dilemmata auseinanderzusetzen. Denn wichtiger als der Unterschied zwischen fiktiven und realistischen Szenarien scheint die entscheidende Differenz zwischen dem, was wir über ethisch herausfordernde Konfliktsituationen selbst lernen können, und dem Verständnis unseres eigenen moralischen Lebens, das sie ermöglichen. Eine didaktische Ungereimtheit entsteht, wenn wir eine Dilemmadiskussion anhand solcher Situationen durchführen, die als ein Dilemma erscheinen und so genannt werden, aber kein Dilemma im echten Sinn sind (also mit sich widerstreitenden, unerwünschten Handlungsalternativen, die wir beide nicht sinnvoll wählen können). Oft erweisen sich ›Dilemmageschichten‹ als Scheinkonflikte zwischen moralischen Anforderungen, die aber durchaus einen Beitrag zur Bewältigung von moralischen Ausweglosigkeiten leisten können. Sie sollten also in pädagogischer Hinsicht zu moralischen ›konflikthaften Situationen‹ entkrampft und erweitert werden (Blesenkemper 2020: 65, 68).

Vorteile von Dilemmadiskussionen wie Selbstreflexion und Argumentationshaltung können schwer überschätzt werden. Eine etablierte Urteilsweise kann dadurch in Frage gestellt und ein differenziertes Beurteilungsschema hervorgebracht werden (Pfeifer 2009: 299). Kritisch zu hinterfragen aber ist, ob Dilemmata ein verstelltes Bild von dem, was im moralischen Leben passiert, liefern. Inwiefern ist es realistisch, in literarischen Situationen wie eine Held:in moralisch zu urteilen, wenn moralischer Heroismus nicht in die Tat umgesetzt wird oder werden kann? (Raters 2020: 31f.). Eine mögliche Antwort ist, dass echte Dilemmata im Leben selten vorliegen. So gesehen wäre die Suche nach einer dritten guten Handlungsoption ratsam, eine Option jenseits des strikten Entweder-Oder. Wenn es nicht nur um Nachdenken, Hinterfragen und Überprüfen geht, sondern um unser eigenes moralisches Leben, dann sollte »kein irrelevantes fiktionales Beispiel« (ebd.: 12) gewählt werden. Mitgedacht werden sollte vielmehr eine empathische Dramatik, das Mitvollziehen von lebensnahen Handlungsalternativen. Die traditionelle Diskussion ausschließlich ›echter‹ Dilemmata kann wohl logisch-argumentative Fähigkeiten und eine Hinterfragung von Prinzipien entwickeln, doch eine umfas-

sende Bildung moralischer Praktiken, die auch die Bildung der emotionalen Ebene berücksichtigt, wird die traditionelle Dilemmadiskussion kaum ermöglichen.

Zu fragen ist daher, inwiefern ethisch herausfordernde Situationen noch verständlicher für unsere moralischen Lebensentwürfe gemacht werden können. Die Pointe in dem vorliegenden Aufsatz ist, dass die vielen ethisch herausfordernde Situationen, die nur den Anschein eines ›echten‹ Dilemmas haben (›Scheindilemmata‹), nicht an die (methodischen) Anforderungen und Geltungsansprüche von Dilemmadiskussionen gebunden sind. So wären eine Öffnung nicht-binärer Optionen und vielfältigere Wege von Ausdrucksformen des philosophisch-ethischen Denkens konzipierbar. Sie hätten den Anspruch, dass die Auseinandersetzung mit der Situation einen besseren Einfluss auf das moralische Leben finden könnte.

Anhand eines ausgewählten Beispiels aus der philosophischen Literatur werden wir versuchen zu veranschaulichen, wie wir die leitenden Maßstäbe, die die eigenen Lebensentwürfe bestimmen, durch eine moralische und intellektuelle *Sensibilisierung* erwägen und umdenken können. Im Folgenden wird die legendäre Heldenfigur des Herakles als eine ambivalente Figur betrachtet, die Konventionen überwindet. Schließlich werden wir diskutieren, inwiefern sich eine alternative Option zu den üblichen Dilemmadiskussionen skizzieren lässt. Ziel ist es, ein vielfältiges ästhetisches und transformatives Verstehen und ein philosophisches Training zu schaffen, um kritische Urteilskraft in lebenspraktischer Hinsicht zu fördern.

2. Vielfältiges Verstehen: Bildung des Herakles

Traditionelle Dilemmadiskussionen eignen sich nur für die wenigen Dilemmata im ›echten‹ Sinn (s.o.). Für zahlreiche weitere ethisch herausfordernde Konfliktsituationen (die im Folgenden ›Scheindilemmata‹ genannt werden) scheinen weitere Verfahren denkbar und zulässig. Im Folgenden wird angestrebt, *aporetische widerstrebende Situationen* mit einer anderen Inszenierung zu integrieren, konkret ist dies hier die literarische Parabel. Als Prüfungsbeispiel erlaubt die Bildungsszene ›Herakles/ Herkules am Scheideweg‹ ein anderes Verfahren zu veranschaulichen, indem eine antike und eine aufklärerische Version der Legende von Herakles ins Spiel gebracht wird. Denn so können Möglichkeiten der Urteilsbildung hinterfragt werden. Ziel ist es hier, sich von der Binarität des Dilemmas zu lösen und eine dritte lehrreiche Option zu suchen, die Erlebnisse und Biographizität stärker berücksichtigen kann.

Zur Erinnerung: Das traditionelle Bild des (gewalttätigen) Kraftkerls Herakles – so die Legende (Apollodoros: II, 74–126) – liefert die Version eines Helden, der sich mit vielen Monstrositäten auf der Erde messen muss und beauftragt wird, die Erde von Bedrohungen zu reinigen (durch die zwölf Arbeiten oder Prüfungen). Eine traditionell allegorisch gelesene agonistische Figur, die bestrebt ist, durch Training Exzellenz zu erreichen. Diese legendäre Heldenfigur hat sich im Lauf der Zeit in die

Figur eines künstlerischen Tugendhelden (Schaff 2003) bzw. eines philosophischen Helden (Bosman 2021: 332ff.; Anderson 2021: 381) verwandelt.

Bei der Herakles-Legende handelt es sich in unserem Beispiel um die Erinnerung von Xenophons' Sokrates an eine vorgetragene Version einer Rede des Sophisten Prodikos über Herakles. Herakles befindet sich am Übergang von der Kindheit zur Adoleszenz und ist unentschlossen und nachdenklich, er ist im Begriff zu erwägen, welcher Lebensweg einzuschlagen ist: Der Weg der Tugend oder des Lasters. Zwei Gestalten erscheinen und kommen auf ihn zu, eine anziehend und geschminkt, die andere anmutig und sittsam. Herakles' Situation kann leicht mit einer Dilemmasituation verwechselt werden. Die Legende ähnelt allerdings vielmehr einer Parabel, einer lehrreichen Erzählung, die den Lesenden eine sich vor einer aporetischen Situation befindende Gestalt vor Augen stellt. Wie das Wort Parabel etymologisch sagt, findet hier eine Nebeneinanderstellung statt. Als Teil der sogenannten ›didaktischen Literatur‹ zielt die Textform auf eine Erklärung durch eine lebendige Lehre ab. Sie veranschaulicht Ereignisse auf narrative Weise durch uneigentliche Denkfiguren und hilft, überholtes fremdgewordenes Verhalten kritisch zu beurteilen sowie Neuartiges anzuerkennen (Jeske 1981: 281–289). Die komplexe Dramatik dieser Kontroverse ist nun methodisch zu hinterfragen.

In der Version von Prodikos, die in den *Memorabilia* von Xenophon (2.1: 21–34) nacherzählt ist, finden wir einen Doppeltaspekt: Die Suche nach einem tugendhaften Leben durch die Überprüfung des scheinbar Guten und die Enttäuschung von Leitbildern. Die Parabel löst das Tragische des ›echten‹ Dilemmas auf, das darin besteht, keine der möglichen Handlungsoptionen wirklich wählen zu können. Die Streitfragen müssen jedoch nicht unerwünschte Alternativen betreffen, sondern sie können zwei teilweise wünschenswerte, artikulierte optionale Lebensentwürfe umfassen, die beide vertretbar sind und sich sogar als verschiedene Arten von Glückseligkeit anbieten: Ein Lebensweg stellt sich scheinbar als angenehm, bequem, lustvoll und sorgenlos dar und impliziert den Genuss von Arbeit, die von anderen ausgeübt wird. Der andere ist scheinbar mühevoll, sorgenvoll, steht aber im Dienst der Gemeinschaft. Herauszufinden wäre ein dritter, tugendhafter Weg: eine lustvolle tugendhafte Glückseligkeit. Treffend formuliert es Anthony C. Grayling:

There is no real dichotomy in the choice offered to Hercules. Rather, there is much right on both sides of the putative divide, and much wrong about both. But most importantly, there is much right about the combination of what is right in both. And what is right is the idea of the good life they jointly suggest (Grayling 2007: 7f.).

Vermutlich stammte Prodikos' Herakles-Szene aus einem mit *Horai* betitelten Werk, *Stunden oder Jahrzeiten des Lebens* (Mayhew 2011: xxi). Hier entwickelt sich die Sorte von Freiheit des moralischen Akteurs, die den Titel *Autarkeia* trägt: die

intellektuelle Selbstständigkeit, die auf sich selbst angewiesen ist. Zwei göttliche Gestalten treten zunächst als unbeurteiltes (*Kakia*) und ungeprüftes (*Aretê*) Glück an Herakles heran, dabei ist aber nicht klar, wer eine Lasterhaftigkeit und wer eine Tugendhaftigkeit vertritt. Die Szene ist verwirrend, es braucht eine Klärung. Beide versuchen den Adressaten und Zuhörer Herakles zu überreden und zu überzeugen, die eine hinterlistig und argwöhnisch, die andere lauter und luzid. *Kakia* (Schlechtheit) will ein kryptisches Streitgespräch führen, *Aretê* (Vortrefflichkeit) stattdessen ein einleuchtendes Bildungsgespräch. Die angreifende und verheimlichende Überredung von *Kakia* ist unmittelbar und kurz. Die parodische und klärende Anstiftung von *Aretê* ist mittelbar und artikuliert.

Die attraktive Lektion von *Kakia* wird schlecht gestaltet: sie will als *Eudaimonia* (Glückseligkeit) getarnt auftreten; sie wirft *Aretê* vor, diese mache den Weg unnötig schwierig; sie korrumpiert Herakles mit einem schlechten und hässlichen Bild von Tugendhaftigkeit, während sie den verleumderischen Verdacht erzeugt, *Aretê* wolle Herakles betrügen. Dazu will sie seine Bereitschaft gewinnen, fragwürdige Mittel zu gebrauchen, um schlau die gewünschte Lebensweise zu erreichen. *Aretê* verspricht aber nicht, dass Herakles das Glück auf ihrem Weg erreichen wird, sondern stellt ihm eine würdige Lebensweise vor Augen. Sie greift die Kritiken von *Kakia* für ihre Lektion innovativ auf und es werden ›Einsichten‹ in diese Lebensweise geboten. *Aretê* stellt die Frage nach dem Guten auf Irrwegen, unterstützt die Erschaffung von schönen und guten Werken, kontrastiert *Kakia* mit optionalen Bildern, die auf die Erfindung eines aufrichtigeren Bildes hinauslaufen.

Diese Gegenüberstellung kann wie folgt verstanden werden: Als Menschen neigen wir zunächst dazu, die schlechte Kritik (feindselige, vorwerfende, diskreditierende) wahrzunehmen. Dies ruft unmittelbare affektive Reaktionen hervor, die Unverständnis auslösen und wiederum sich leicht auch auf gute Kritik (wertschätzende, inspirierende, mit der wir etwas anfangen können) übertragen. Tugendhaftigkeit ist als die Möglichkeit zu verstehen, sich aus dieser Verwirrtheit herauszuwinden, indem wir gute Kritik erkennen lernen (eine Kritik also, die unsere Denk- und Lebensweisen erneuern kann) und sie mittelbar in unser emotionales Leben neu einweben. Die Schwierigkeit liegt hier in der optionalen Überkreuzung zweier unterschiedlicher Wege: eines dichotomischen Glücksweges (also entweder lustvoll oder pflichttreu) und seiner Infragestellung im Hinblick auf die Suche nach einem tugendhaften, vollkommeneren Weg. Dies wird in der Metapher des ›Scheideweges‹ zusammengefasst.

Xenophons Bildungsszene ist philosophie- und ethikdidaktisch aber teilweise fragwürdig. Denn erstens erscheint sie belehrend, zweitens problematisiert sie die Heldenfigur nicht und drittens berücksichtigt sie die emotionale Ebene zu wenig. Diese drei Aspekte werden im Folgenden näher diskutiert.

(I) *Bildung, nicht Belehrung*. Erst am Ende der dramatischen Steigerung des lebhaften Disputs erreicht die Bildungsszene eine gewisse Leichtigkeit, denn die dreifache Figuration – *Herakles*, *Aretê* und *Kakia* – animiert den Lehrling (Aristippos) zu dem Versuch, sich selbst im Verlauf der Diskussion innerlich zu prüfen und besser zu verstehen. Einerseits wird er aufgefordert, aus Herakles' Perspektive zwischen einem scheinirrigen und einem scheinrichtigen Verständnis (also etwa zwischen einem desengagierten Leben ohne Beschwerde und einem freudlosen Leben im Dienst der Gemeinschaft) sowie zwischen einer scheinschönen und einer scheinhässlichen Lesart (also etwa zwischen einem kurzen und leichten, aber unbeherrschten Weg und einem langen und schwierigen, aber ausgewogenen Weg) von Glückseligkeit zu unterscheiden. Andererseits läuft die doppelte kritische Beurteilung von zwei poetischen Imitationen (d.h. fiktionalen Darbietungen) der Tugend, eine schlechtere (*Kakia*) und eine bessere (*Aretê*), auf die *Sensibilisierung* für das eigentliche Tugendhafte hinaus. Herakles ist in dieser Szene kein Held. Die philosophische Heldin der vom Schriftsteller Xenophon inszenierten Diskussion einer erfundenen Lehre des Sophisten Prodikos ist für den Lehrling nicht Herakles, sondern die bessere Tugendgestalt von Glückseligkeit. Nach Robert Mayhew gilt: »Virtue and Vice represent two different human inventions or conceptions of how to live a good life« (Mayhew 2011: 215). Die Tugendgestalt unterscheidet sich durch ihre Stimme und durch den Ton, sie spricht uns an. Sie schafft Momente der Umkehrung – nicht um eine in Taten umsetzbare Entscheidung zu treffen, sondern um gute, neue begriffliche Unterscheidungen zu konzipieren (etwa zwischen dem, was wir tugendhaft und lasterhaft beurteilen, d.h. zwischen einem für uns vielfältigen, mit langem Training ständig zu erreichenden ausgewogenen und freudenvollen Leben in der Gemeinschaft und einer kurzatmigen, verkehrten und unaufrichtigen Lebenswahl).

Die Personifikationen von Schlechtheit und Vortrefflichkeit fordern Herakles beide dazu auf, sie jeweils als Lebensleiterin zu wählen. Die Suche nach dem Glück kann auf unterschiedlichen Wegen erfolgen, einer kann als besser beurteilt werden und kann kontrastierende Glücksvorstellungen in eine erfüllendere und übersichtlichere Version transformieren. Die Vortrefflichkeit (Tugendhaftigkeit) appelliert an andere moralische Standards, d.h. an die kritische Hinterfragung dessen, was wir uns wünschen, und skizziert, wie dies würdig erreicht werden kann. Xenophons Bildung von Herakles durch *Aretê* erscheint jedoch belehrend, wobei keine Entscheidung von ihm verlangt wird. Stattdessen lädt die sokratische Figur den Lehrling Aristippos lediglich ein, den an Herakles veranschaulichten Weg der Vortrefflichkeit bzw. Tugendhaftigkeit im Gedächtnis zu bewahren. Herakles und der Lehrling werden allerdings nicht einbezogen. Sie bleiben stumm, scheinbar ohne Gehör und Mitsprache, stellen keine einzige Rückfrage. Was sie sich wünschen und welche zukünftige Lebensweise sie zu verfolgen haben, scheint schon bestimmt zu sein. Die Entstehung von Neuartigem ist in diesem Setting schwierig. Xenophon

dupliziert für den Lehrling seiner Bildungsszene das, was in der Nacherzählung von Herakles' Urteil geschieht.

An dieser Stelle zeigt sich, wie sich unser Begriff der philosophischen Bildung von der Vision des Xenophons unterscheidet. Die heroische Bildung im Dienst des vorausbestimmten moralischen Standards der Zeit kann heute nicht imitiert werden. Wir können sowohl der Heraklesfigur als auch dem Lehrling Beachtung schenken und beiden eine Stimme geben. Wir können das, was in der Bildungsszene dargelegt wird, kritisch und innovativ lesen. Der Einbezug von optionalen widrigkeitsgeladenen Lebensweisen erlaubt allerdings eine Auseinandersetzung, die nicht zur positiven Aneignung tendiert, sondern zur Selbsterfindung einer eigenen Lebensweise.

(II) *Innovation des Heldenbildes*. Heldenfiguren müssen heute problematisiert werden. Abgezielt wird hier nicht auf die Bildung von Heroen, sondern auf ein ausgeglichenes moralisches Leben, das zu einem realen menschlichen Leben passt. Als geniale, mit philosophisch-ästhetischem Verstehen dotierte legendäre Figuren richten sich die neu gedachten Helden gegen mangelnde Kritikfähigkeit und Empathie. Helden und Heldinnen erscheinen heute als ambivalente Figuren, die soziale Direktiven und etablierte Verhaltensmuster in Frage stellen. Heldentum kann sogar eine Bedrohung für Demokratien werden, Xenophons Version der Bildung von Herakles erscheint elitär und aristokratisch.

Nach Dieter Thomä käme einer heroischen Bildung jedoch auch in der Demokratie eine gewisse Rolle zu, denn ›demokratisches Heldentum‹ (Thomä 2019) wäre in der Lage, anderen Menschen zu zeigen, was möglich ist und wie neue Möglichkeiten eröffnet werden können. Die Figur des *puer robustus* kann als eine demokratische Aktivistin imaginiert werden, als produktive Störerin. Dies funktioniert dann, wenn wir das traditionelle männliche Bild des Helden fallen lassen und dafür die unserer Menschlichkeit fördernde Seite hervorheben (Thomä 2018: 15). Insgesamt ist keineswegs klar, inwiefern Heldenfiguren eine philosophische Bildung fördern können: Während Kritikfähigkeit und Innovationsgeist, die diese Figuren inspirieren können und uns die Binarität von Alternativen überschreiten lassen, zu begrüßen sind, erscheinen andere Aspekte fragwürdig. Es kann sich eine verdächtigende Überheblichkeit herausbilden, die dazu tendiert, Menschen in Dynamiken von Zu- und Abneigung, Pro und Kontra, Koalitionen und Fronten zu verstricken sowie eine Urteilkraft ohne Verarbeitung der emotionalen Ebene zu fordern, welche eine charakterliche Transformation erschwert.

(III) *Emotionen und moralische Bildung*. In der modernen Kultur wird das Kunstmotiv von Herkules am Scheideweg oder *Hercules Prodicious* (d.h. die von Prodikus erfundene Heraklesszene) facettenreich wieder aufgenommen. ›Herakles‹ wird als ›Herkules‹ latinisiert und die geistige Bildung verwandelt sich musterhaft in die Kontro-

verse zwischen (stoischer) Selbstbeherrschung und Lust (Cicero 2008: I,118; Panofsky 1930: 42ff.). Die Personifikationen der Selbstbeherrschung (als Weg der Tugend) und der Lust (als Weg des Lasters) liefern ein verwirrendes Bild des Scheidewegs, wenn die oben erwähnte Überlappung nicht berücksichtigt wird. Künste und Kunstprodukte können poetische Medien der philosophischen Bildung werden, die den moralischen Charakter eruiieren können, indem sie eine leichte und verständliche Veranschaulichung komplexerer Zusammenhänge ermöglichen. Das Potential von Bildern für die Philosophie- und Ethikdidaktik ist bekannt, insbesondere von solchen, die eine philosophische Theorie illustrieren.

Der sich auf dem *Grand Tour* (die damalige Bildungsreise) befindende aufklärerische schottische Philosoph Lord Shaftesbury ließ nach dem Treffen mit dem Philosophen Giambattista Vico in Neapel vom Maler Paolo de Matteis ein Kunstwerk (Abb. 1) anfertigen, das sein ›Konzept‹ des Urteils des Herkules und somit auch seinen Philosophiebegriff veranschaulichen sollte (Shaftesbury 2001: 41).

Abb. 1: Paolo de Matteis (1662–1728): *Herkules am Scheideweg*



Zitiert nach: Universität Bologna (<https://tinyurl.com/m3a269zu>)

Der Ausgangspunkt von Shaftesbury ist eine dreifache verwandelte Legende von Herakles: Die sophistische Überlieferung von Prodikus, die sokratisch unterrichtete Erzählung und die von Xenophon schon moralisierte Heldenfigur können (der aufgeklärten ›Moral-Sense-Theory‹ entsprechend) umgebildet, d.h. transformiert werden. Diese zusätzliche begriffliche Transformation kann nach Shaftesbury auch als *The Education of Hercules* tituiert werden (2001: 76). Als sorgfältiger Übersetzer von Xenophons *Memorabilia* unterscheidet Shaftesbury (2008: 65ff.) selbst vier ›notions‹ (oder ›Konzepte‹), die die ethische Bildung auszeichnen können: (i) zwei Göttinnen, die sich dem überraschten Herkules nähern; (ii) die Kontroverse, die sich vor Herkules entfaltet und ihn interessiert, zwei sehr unterschiedliche Wege aufzeigt und ihn zweifelnd stimmt; (iii) der sich ereignende scheinbare Sieg der Tugend; und (iv) die entschlossene tugendhafte Attitüde des Herkules. Aus der Perspektive der philosophischen Bildung ist die vierte (iv) ›notion‹ zunächst vielleicht weniger relevant, die dritte (iii) zeigt nach Shaftesbury die innere Formung eines moralischen Charakters und zeichnet die dramatische Mimik eines Herkules »agitated, and torn by contrary passions«, »agonized« und in »suspense« auf (2001: 78). Shaftesbury registriert den Moment der Abwendung (*Aversion*) von gewöhnlichen moralischen Verständnissen und der innovativen Selbstüberwindung der eigenen Leidenschaften. Der Weg zur Tugendhaftigkeit steht nicht außerhalb der emotionalen Dynamik, sondern durchquert sie. Die gefühlte Wendung der beurteilenden Figur gilt es begrifflich zu klären: Der aufklärerische Herkules hat Taktgefühl und Einsichtsfähigkeit durch das Auseinanderhalten von Laster und Tugend zu gewinnen, und das Tugendhafte kritisch zu beurteilen. Einsicht kann nur durch eine sinnliche Auffassung gewonnen werden. Das Momentum der philosophischen Bildung liegt in der Verwandlung, der *Metanoia*, also des Umschlags in einen neuartigen moralischen Charakter.

3. Neuartige Wege philosophischer Bildung?

Im diesem letzten Abschnitt soll der skizzierte Vorschlag für das didaktische Denken weiter erläutert werden. Klassische Diskussionen ›echter‹ Dilemmata (s.o.) haben ihre Geltung, sie können aber in Richtung kreativerer Verfahren geöffnet und erweitert werden. Die Besonderheit des hier vorgestellten Beispiels liegt darin, dass eine Konfrontation mit der Ambiguität des eigenen Geistes und mit dem Versuch, zwischen Scheinbarem und Eigentlichem zu unterscheiden, veranschaulicht wird. Die Unverständlichkeit einer *aporetischen herausfordernden Situation* vermindert sich, wenn wir Erlebnisse innerhalb der Fiktion klären und musterhafte Zusammenhänge schaffen. Das didaktische Denken hat Verstehensprozesse zu meistern, welche ›imitationale‹ und ›vitale‹ Diskussionen kombinieren, d.h. der Übergang von litera-

rischen Imitationen zum moralischem Leben muss methodisch geprüft und kritisiert werden. Im Folgenden soll dies anhand von vier Aspekten erläutert werden:

- I. Traditionelle Dilemmadiskussionen tendieren dazu, die moralische Intuition der Teilnehmer:innen zu verengen, wenn diese die umrissene Situation oder die konstruierten Positionen überschreiten. Die adaptierte Figur des Herkules evoziert die vertiefte Einsicht in unser emotionales Urteil und einen intellektuellen Kritizismus. Emotionen können das Urteil dynamisieren und lassen uns die Tugendhaftigkeit der Vernunft mitdenken. Hier entfaltet sich ein Potential philosophischer Bildung, indem wir miterlebend und stimmfähig einbezogen werden, und dabei selbst herausfinden, wie eine tugendhafte Lebensweise unserem Urteil zufolge aussieht. Die philosophische Kritik von poetischen Imitationen erlaubt die Veranschaulichung von gedanklichen Handlungen, die für ein vielfältiges Verstehen offen, aber ständig weiter zu klären sind.
- II. Durch unseres Beispiel gestaltet sich keine agonistische Kraftprobe zum besseren Argument, sondern ein Feld für das Training unserer Erfindungskraft. Literarische Gestaltungen haben eine innovative Rolle für das moralische Leben, sie gelten als inspirierende Figuren, wobei die Diskrepanz zwischen literarischer Imitation und Ausführung von Handlungen nicht verwischt werden darf. Die Weg-Metaphorik durchquert die philosophische Tradition (Westerkamp 2011) und die Metapher des ›Scheidewegs‹ weist auf das Überschreiten von binären Optionen hin, um den eigenen Weg zu finden, während wir über seine ethische Angemessenheit urteilen. Neue moralische Intuitionen sind am Anfang fragil und vulnerabel, unsere Idiosynkrasien sind aber nicht zu löschen, sondern sorgfältig zu klären, um zu schauen, ob aus unseren moralischen Intuitionen schließlich ethische Ansichten und tugendhafte Haltungen werden.
- III. Dilemmadiskussionen fordern in der Regel eine affirmative Haltung (Entweder-Oder, Pro-Kontra, Akzeptanz-Widerlegung) und gehen von zwei klaren Positionen aus. Aporetisch herausfordernde Situationen hingegen, wie die von Herakles, verlangen keine affirmative Haltung, sondern ein Urteil, das sich mit Entscheidungen und unsicheren Erwartungen auseinandersetzen muss. Die veranschaulichte parabolische Situation erscheint eher ›komisch‹ als ›tragisch‹ und sie ist so konzipiert, dass begriffliche Dissonanzen und emotionale Stimmungen auftreten können. Ein ästhetisches Verstehen brauchen wir, wenn die qualitative Fülle nicht ausreichend von sprachlich formulierten Begriffen aufgefasst werden kann. Ambiguität und Unauslotbarkeit müssen nicht reduziert werden. Vielmehr kann ein feinfühliges Gespür für diese dadurch gefördert werden, dass sie mit einem ›transformativen Verstehen‹ (Franceschini 2023: 8ff.) geklärt werden können. Die Bildung von Herakles/Herkules schlägt eine moralische Lebensweise vor, die unterrichtlich hinterfragt werden kann, indem unser Gefühlsleben einbezogen und ermessens wird. Die beson-

dere hinzukommende Tugendhaftigkeit, die dadurch entstehen kann, lässt sich auch philosophische ›Aufrichtigkeit‹ nennen. Diese kann ein moralisches Leben charakterisieren, in welchem wir bereit sind, eine (zukünftige und nicht vorhersehbare) glückliche, vernünftige und ethische Lebensweise für uns durch Urteil und Selbstprüfung zu erfinden. Somit unterscheidet sich unsere Lektion von der, die Xenophon oder Shaftesbury literarisch oder künstlerisch inszeniert haben, lässt sich aber von dieser entscheidend anregen.

- IV. Sowohl die ›Richtigkeit innerhalb der poetischen Imitation‹ (oder Invention dessen, was passieren kann) als auch die Intuition dessen, was passieren könnte (oder ›vitale Richtigkeit‹) müssen in Bezug auf unsere Konzeption eines guten, moralischen Lebens unterrichtlich kritisch beurteilt werden. Einerseits sollte keine unkritische Personifizierung und persönliche Identifizierung zugelassen werden. Indem wir Begrifflichkeiten veranschaulichen, bringen wir zugleich optionale Verständnisse hervor und kritisieren bzw. wandeln sie innovativ um. Andererseits wird auch die ›vitale Richtigkeit‹ überprüft, d.h. die Entfaltung eines Innovationspotentials geht zusammen mit der kritischen Klärung des hervorgebrachten Gedankens für ein moralisches Leben, das wir ethisch gutheißen – und somit kann eine genuine Lektion, ein unterrichtliches Gelingen entstehen. Fiktionalität ermöglicht es, eine sinnliche, ästhetische Kritik der inneren Logik der Imitation zu gestalten. Anstatt der Verstärkung einer Denkweise wird Diversifizierung und Nonkonformismus ermöglicht, während eine lebenspraktische Transformation des eigenen Urteils gelingen kann. Idealerweise schafft es eine philosophische Didaktik, auch in ethischer Hinsicht, die Komplexität des moralischen Lebens mit der Leichtigkeit der gedanklichen Veranschaulichung zusammenzubringen.

Die didaktische Organisation, die wir suchen, sind passende Richtlinien, die es zulassen, eine Sensibilisierung für das menschliche moralische Leben einzurichten und die Philosophierende zugleich in die Lage versetzen, unser Unterrichten mit ›poetischen Imitationen‹ als Ausgangspunkt für die Klärung ihrer eigenen Lebensentwürfe zu begreifen. Ich würde zu diesem Zweck den Fachbegriff einer (philosophisch) ›aufrichtigen Didaktik‹ (siehe III) vorschlagen (ebd.: 2, 15, 20). Hier gilt es, die Erfindung von neuartigen Gedanken zu erwägen und zu wagen – und dies braucht auf emotionaler Ebene einen ständigen Klärungsprozess durch philosophische Kritik, um das Neue für das moralische Leben intelligibel zu skizzieren.

Literatur

Anderson, Graham (2021), »Heracles as a Quest Hero«, in: Daniel Ogden (Hg.), *The Oxford Handbook of Heracles*, New York, S. 371–387.

- Apollodoros (1988), Bibliothek II, in: Ders. *Die griechische Sagenwelt. Apollodoros mythologische Bibliothek*, Leipzig.
- Blesenkemper, Klaus (2020), »Dilemmadiskussion«, in: Martina Peters/Jörg Peters (Hg.) *Philosophieren mit Dilemmata*, Hamburg, S. 63–76.
- Bosman, Philip (2021), »The philosophical Tradition«, in: Daniel Ogden (Hg.) *The Oxford Handbook of Heracles*, New York, S. 332–344.
- Cicero, Marcus Tullius (2008), *Vom pflichtgemäßen Handeln*, Düsseldorf.
- Franceschini, Stefano (2023), »Skizze einer aufrichtigen Methodik«, letzter Zugriff: 25.01.2025, in: *Open-Access-Publikationsserver der CAU zu Kiel*, https://macau.uni-kiel.de/receive/macau_mods_00004417.
<https://doi.org/10.38071/2024-00136-3>.
- Grayling, Anthony C. (2007), *The Choice of Hercules: Pleasure, Duty And The Good Life in The 21st Century*, Phoenix.
- Jeske, Wolfgang (1981), »Die Parabel«, in: Otto Knörrich (Hg.), *Formen der Literatur*, Stuttgart, S. 281–289.
- Levinson, Maire/Fay, Jacob (2018), *Dilemmas of educational ethics. Case and commentaries*, Cambridge.
- Martena, Laura (2018), »Thinking inside the Box. Concerns about Trolley Problems in the Ethics Classroom«, in: *Teaching Philosophy* 41, 4, S. 381–407.
- Mayhew, Robert (2011), *Prodicus the Sophist: text, translations, and commentary*, Oxford.
- O'Connor, James (2012), »The Trolley Method of Moral Philosophy«, in: *Essays in Philosophy* 13(1), S. 242–255.
- Panofsky, Erwin (1930), *Hercules am Scheidewege und andere antike Bildstoffe in der neueren Kunst*, Leipzig/Berlin.
- Peters, Martina/Peters, Jörg (Hg.) (2020), *Philosophieren mit Dilemmata*, Hamburg.
- Pfeifer, Volker (2009), *Didaktik des Ethikunterrichts: Bausteine einer integrativen Wertevermittlung*, Stuttgart.
- Raters, Marie-Luise (2020), »Die erweiterte Dilemma-Diskussion«, in: Martina Peters/Jörg Peters (Hg.) *Philosophieren mit Dilemmata*, Hamburg, S. 27–46.
- Schaff, Hagen (2003), »Der Tugendheld – Herakles und die Philosophen«, in: Raimund Wünsche (Hg.) *Herakles/Herkules*, München.
- Shaftesbury, Anthony A. C. (2001), »Ästhetik« in: Wolfram Benda u.a. (Hg.), *Sämtliche Werke, ausgewählte Briefe und nachgelassene Schriften*, Bd. I, 5, Stuttgart-Bad Cannstatt.
- Shaftesbury, Anthony A. C. (2008), »Chartae Socraticae. Design of a Socratic History« in: Wolfram Benda u.a. (Hg.), *Sämtliche Werke, ausgewählte Briefe und nachgelassene Schriften*, Bd. II, 5, Stuttgart-Bad Cannstatt.
- Thomä, Dieter (2018), *Puer robustus. Eine Philosophie des Störenfrieds*, Frankfurt a.M.
- Thomä, Dieter (2019), *Warum Demokratien Helden brauchen. Plädoyer für einen zeitgemäßen Heroismus*, Berlin.

Westerkamp, Dirk (2011), »Weg« in: Ralf Konersmann (Hg.) *Wörterbuch der philosophischen Metaphern*, Darmstadt, S. 524–551.

Xenophon (1955), *Erinnerungen an Sokrates*, Berlin.

