

Hans-Ulrich Lessing  
Volker Steenblock (Hg.)

»Was den Menschen  
eigentlich zum  
Menschen macht ...«

Klassische Texte einer  
Philosophie der Bildung

VERLAG KARL ALBER



Hans-Ulrich Lessing /  
Volker Steenblock (Hg.)

»Was den Menschen  
eigentlich zum Menschen macht ...«

VERLAG KARL ALBER 

Die Frage nach der richtigen Bildung ist eines der großen Themen und Hauptmotive der Philosophie und Pädagogik von Platon über Humboldt bis zu Peter Bieri. Angesichts gegenwärtiger Tendenzen zu einer funktionalen, sozioökonomisch motivierten und »empirisch« in Ankreuzoptionen einholbaren Definition von Bildung versammelt der Band ausgewählte Beiträge einer »klassischen« Philosophie der Bildung, um an deren ursprüngliche Gehalte zu erinnern. Betont wird dabei der Eigenwert humaner Selbstkultivierung und eine von hierher ermöglichte, sozial verantwortete Handlungsfähigkeit.

Die Herausgeber:

Hans-Ulrich Lessing, geb. 1953, apl. Professor für Philosophie an der Ruhr-Universität Bochum.

Volker Steenblock, geb. 1958, Professor für Kulturphilosophie und Philosophiedidaktik an der Ruhr-Universität Bochum.

Hans-Ulrich Lessing /  
Volker Steenblock (Hg.)

»Was den Menschen  
eigentlich zum  
Menschen macht ...«

Klassische Texte einer  
Philosophie der Bildung

Verlag Karl Alber Freiburg/München

2. Auflage 2013

© VERLAG KARL ALBER  
in der Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2010  
Alle Rechte vorbehalten  
[www.verlag-alber.de](http://www.verlag-alber.de)

Satz und PDF-E-Book: SatzWeise GmbH, Trier

ISBN (Buch) 978-3-495-48433-3  
ISBN (PDF-E-Book) 978-3-495-86101-1

# Inhalt

<b>Vorwort</b> . . . . .	<b>7</b>
<i>Platon</i> <b>Bildung als Umwendung der Seele (»Politeia«, nach 387 v. Chr.)</b> . . . . .	<b>13</b>
<i>Giovanni Pico della Mirandola</i> <b>Über die Würde des Menschen (1487)</b> . . . . .	<b>46</b>
<i>Jan Amos Comenius</i> <b>»Alle alles zu lehren« (»Große Didaktik«, 1657)</b> . . . . .	<b>53</b>
<i>Friedrich Schiller</i> <b>Über die ästhetische Erziehung des Menschen (1795)</b> . . . . .	<b>87</b>
<i>Wilhelm von Humboldt</i> <b>Theorie der Bildung des Menschen (1793)</b> . . . . .	<b>108</b>
<i>Johann Gottfried Herder</i> <b>Die goldene Kette der Bildung (»Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit«, 1784/85)</b> . . . . .	<b>119</b>
<i>Johann Gustav Droysen</i> <b>Der Mensch und die Menschheit (»Historik«, 1857)</b> . . . . .	<b>125</b>
<i>Friedrich Nietzsche</i> <b>Zur Kritik der Bildung (»Morgenröte«, 1881; »Götzen-Dämmerung«, 1889)</b> . . . . .	<b>139</b>
<i>Theodor W. Adorno</i> <b>Theorie der Halbbildung (1959)</b> . . . . .	<b>145</b>

## Inhalt

*Hans-Georg Gadamer*

Bildung und Überlieferung (»Wahrheit und Methode«, 1960) . . . 168

*Jörg Ruhloff*

Die Tradition humanistischer Bildung seit der Renaissance und die gegenwärtige Neudefinition von »Bildung« (2009) . . . . . 183

*Peter Bieri*

Wie wäre es, gebildet zu sein? (2005) . . . . . 203

Literatur . . . . . 219

Quellennachweise . . . . . 223

## Vorwort

Eine Philosophie der Bildung vertritt jene Sinnperspektive, die im Eigenwert humaner Selbstkultivierung und einer von hier aus ermöglichten sozial verantworteten Handlungsfähigkeit liegt. Sie schließt daran an, dass der Begriff der Bildung seiner Geschichte nach nicht zuletzt Theologie, seinem Anspruch nach aber vor allem Philosophie ist. Gegenüber seiner naturhaften Existenz, aber auch gegenüber eigenen undurchschauten Sinnbildungen gewinnt der Mensch in der vernunftgeleiteten Arbeit kultureller Orientierung die Freiheit, das »uneingelöste Versprechen« (Helmut Peukert) der Bildung für Individuum und Gesellschaft zur Wirkung zu bringen.

Die Frage nach der richtigen Bildung ist eines der großen Themen und Hauptmotive der Philosophie und Pädagogik seit *Platon*, der sie als »Umwendung« der Seele bzw. des ganzen Menschen bestimmt. Sie spannt einen signifikanten Bogen philosophischer Reflexion über die Jahrhunderte hinweg, in dessen Verlauf *Comenius'* christlicher Humanismus ebenso die Idee des Menschen in der Bildung festhält, wie *Giovanni Pico della Mirandolas* Renaissance-Humanismus dies tut, für den Würde und Glück des Menschen darin ihren Ausdruck finden, dass dieser in bestimmter Hinsicht zu einem Werk seiner selbst zu werden vermag. Im Neuhumanismus bezeichnet *Wilhelm von Humboldt* es als »die letzte Aufgabe unseres Daseins«, »dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen«. In dieser Formel wird, wie mit Recht festgestellt worden ist, in Verbindung mit der Philosophie Kants »Bildung« zu einer autonomen Zielsetzung des Humanen, wie sie nicht mehr um äußerer Zwecke (der Ökonomie usw.) willen überboten werden kann. Das Bildungsideal der deutschen Klassik stellt dabei keine zeitenthobene Utopie dar, denn bereits *Friedrich Schiller* setzt das Bildungsprogramm seines ästhetischen Huma-

nismus gegen eine zeitgenössisch konstatierte (und aus heutiger Perspektive verschärfte) Fragmentierung und Zerrissenheit des Menschen.

Die vom philosophischen Bildungsbegriff geforderte Arbeit an der menschlichen Selbstwerdung erzeugt, wie *Johann Gottfried Herder* zeigt, in ihrem Vollzug die kulturelle Welt; für die Sinnbestimmung unserer Selbstverwandlung als Menschen in Lehr- und Lernprozessen steht der Begriff der *Humanität*. Unter dem Einfluss der Philosophie Hegels sucht der Historiker *Johann Gustav Droysen* unsere je individuelle Menschenbildung in die Perspektive einer Menschheitsentwicklung als objektiven Bildungsprozess einzuordnen. Die Enttäuschungen, die ihr dabei wie jedem Projekt menschlicher Arbeit drohen, spiegeln sich in der Kritik *Friedrich Nietzsches* an der Art, in der ein Bildungsbürgertum – wie man gesagt hat, »so recht und schlecht« – das Ideal der Bildung zu leben versuchte; der in Deutschland zwischenzeitlich erfolgte völlige Abfall von diesem Ideal findet ein bitteres Echo in der Stellungnahme *Theodor W. Adornos*.<sup>1</sup> Anders freilich, als im Modus der Bildung, erscheint ein adäquates Konzept kultureller Orientierung auch gegenwärtig nicht vorstellbar.<sup>2</sup> Auf den Zusammenhang von Bildung und Überlieferung verweist *Hans-Georg Gadamer*; zugleich gibt er in seinem Hauptwerk »Wahrheit und Methode« eine schöne Einführung in den Bildungsbegriff, in deren Zusammenhang auch auf dessen humanistische Wurzeln verwiesen wird. *Jörg Ruhloff* konfrontiert die humanistische Tradition des Bildungsbegriffs mit aktuellen Tendenzen seiner Umdeutung, auf die im Folgenden noch einzugehen ist. Die Aktualität der Bildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts demonstriert schließlich das fulminante Plädoyer von *Peter Bieri*.

Insbesondere die von Wilhelm Dilthey ausgehende *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*, die an den *Neukantianismus* anschließenden

---

<sup>1</sup> Hinter dieser Kritik steht in letzter Instanz ein Interesse an den Gehalten, für die Bildung eigentlich zu stehen hätte. Dies wird heute z. B. deutlich, wenn sich im Nachklang zu Adorno ein Wissen kritisieren lässt, das keineswegs wirkungslos ist, aber verfügbar sein *soll*, flexibel dem »weltgeistanalog« installierten Markt verfügbar und damit ohne die synthetisierende, orientierende und eigenständige Kraft, die wir mit dem Begriff der Bildung verbinden: »Nicht Halbbildung ist das Problem unserer Epoche, sondern die Abwesenheit jeder normativen Idee von Bildung, an der sich so etwas wie Halbbildung noch ablesen ließe.« Konrad Paul Liessmann: *Theorie der Unbildung*. Wien 2006, 9; entsprechend zu »PISA«: »Signifikanter zeigt sich Unbildung in keinem Zentrum vermeintlicher Bildung« (75).

<sup>2</sup> Vgl. Volker Steenblock: *Theorie der kulturellen Bildung*. München 1999.

Pädagogen sowie überhaupt die »Theorien und Modelle« der Allgemeinen Pädagogik und Didaktik lassen ihre Verbindung mit einem Begriff philosophischer *Bildung* erkennen. Die deutliche, für die wichtige neuere Theorielinie einer »Kritischen Erziehungswissenschaft« »emanzipatorisch« gedachte Normativität seiner Erwartungen (Herwig Blankertz) wird gelegentlich gegen diesen philosophischen Bildungsbegriff ins Feld geführt. Die Skepsis, ja Zurückweisung reicht von der Forderung nach seiner Abschaffung um der Vereinheitlichung der internationalen Wissenschaftssprache willen (!) bis hin zum Versuch seiner Ersetzung durch Vorstellungen der eine Zeit lang viel diskutierten Systemtheorie. Besonders aber werden wir in der gegenwärtigen Diskussion Zeugen einer Neuausrichtung des Bildungsverständnisses von, wie wir lesen, »epochalem Charakter«. Es wird vorgeschlagen, »Bildung« in Ankreuztests zu reproduzieren bzw. durch empirisch messbare Lernleistungen zu definieren.<sup>3</sup> Hierhinter verbirgt sich der alte Konflikt derer, die Erziehung und Bildung als ein *humanes Projekt* verstehen, mit denen, die daraus eine Technologie (»Beyond Freedom and Dignity«) machen wollen; ein Konflikt, der sich bis auf das Anliegen der platonischen Philosophie gegenüber der Sophistik zurückverfolgen ließe.<sup>4</sup> Obwohl der »Literacy«-Begriff heute mit Teilhabechancen an der Kultur argumentiert, setzt er sich dem Verdacht aus, den inneren Zusammenhang zwischen *Kultur* und *Bildung* zu verfehlen, in dessen Kern es darum geht, ob Menschen qua »Kompetenzen«-Ausbildung systemischen ökonomischen Dynamiken zuzuhalten sind, oder ob man sie als *Personen*, als die (Mit-)Autoren ihrer Lebensverhältnisse anerkennt. Humanität nämlich, »ihr eigener Sinn kann nicht getrennt werden von der Einrichtung der menschlichen Dinge. Bildung, welche davon absieht, [...] ist schon zur Halbbildung gewor-

---

<sup>3</sup> Zur entsprechenden Neukonzeption von »Bildung« Jürgen Baumert: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Nelson Kilius u. a. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt 2002, 100–150. – Kritisch Richard Münch: Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey und Co. Frankfurt 2009. Vgl. auch Jörg Ruhloff: »Einmaligkeit« oder Kritik einer wissenschaftspolitischen Mächterschleichung, in: Pädagogische Korrespondenz 3 (2007), 5–17, mit dem Vorwurf, eine Pädagogik der Persönlichkeitsentwicklung werde durch *Steuerung* im Sinne sozioökonomischer Funktionstüchtigkeit und neoliberalen Managementgebotes ersetzt.

<sup>4</sup> Rudolf Rehn: (Philosophische) Bildung und Markt. Aktuelle Überlegungen zu einem alten (Streit-)Thema, in: Rudolf Rehn, Christina Schües (Hrsg.): Bildungsphilosophie. Freiburg und München 2008, 21–35.

den«<sup>5</sup>. Bezeichnet Bildung den Prozess, in dem der Mensch seine intellektuell-sittliche Gestalt gewinnt und sich selbst die Möglichkeit eröffnet, sich in seinem Menschsein zu verbessern, potentiell auch kritisch-widerständig zu sein, so hat ihre »epochale« Umdefinierung in Kompetenzenregister womöglich gar etwas Polizeiliches, etwas von Kontrolle und Fremdbestimmung.<sup>6</sup> Letzterem gegenüber aber gilt: Gerade die zunehmende Komplexität von Gesellschaft und Kultur erfordert nicht einfach die funktionalistische Befähigung zur Anpassung an beliebige neue Lagen und Situationen, sondern ein *verantwortliches Subjekt* als Akteur, das *bewerten, einschätzen* und *gestalten* kann. Indem Bildung an eben jener Stelle steht, an der bei jedem Projekt kultureller Gestaltung anzusetzen wäre, fordert sie unser in letzter Instanz nur philosophisch zu bestimmendes Bemühen heraus, menschliche Verhältnisse zu beurteilen und einzurichten zu helfen.

Ihre konstatierte gemeinsame »konjunkturelle Beziehung«<sup>7</sup> wird einer Philosophie erhalten bleiben, die die Pädagogik benötigt, um sich mit den Lebenswelten avancierter Gesellschaften zu vermitteln, und auch einer Pädagogik, die an ihre philosophische Grundlagenreflexion rückgebunden bleibt.<sup>8</sup> Denn normativen Fragen entgeht nicht, wer sich einfach die vorfindliche »Normalität« existierenden Wirtschaftens zur Norm setzt, dessen Mechanismen er die Menschen anpassen will.

Auf diesen vorbenannten Grundansatz der Bildung, wie eine zweieinhalbtausendjährige Traditions- und Theorielinie ihn entwickelt, möchte unsere Textsammlung angesichts seiner gegenwärtigen Unterbietung hinweisen.<sup>9</sup> Wie bereits unser Reader zur Kulturphiloso-

---

<sup>5</sup> So mit Adorno: Alfred Schirlbauer: Die totalitäre Sprache des Papiers. Heydorns »Industriefaschismus« in Zeiten neoliberaler Bildung, in: Agnieszka Dzierzbicka u. a. (Hrsg.): In bester Gesellschaft. Einführung in philosophische Klassiker der Pädagogik von Diogenes bis Baudrillard. Wien 2008, 158–161, 160.

<sup>6</sup> Andreas Dörpinghaus: Bildung. Plädoyer wider die Verdummung, in: Forschung und Lehre. Supplement 9 (2009), 3–14. – Von einem »Versuch der Machtergreifung über den Menschen«, der aus der Perspektive der Bildung aber zum »Werk seiner selbst« bestimmt ist, spricht Marian Heitger: »output«, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 84 (2008), 242 f.

<sup>7</sup> Käte Meyer-Drawe: Über Pädagogik und Philosophie, in: Dirk Rustemeyer (Hrsg.): Symbolische Welten. Würzburg 2002, 91–107.

<sup>8</sup> Vgl. Anton Hügli: Philosophie und Pädagogik. Darmstadt 1999.

<sup>9</sup> Zur weiteren Erschließung des bekannt vielschichtigen Begriffsspektrums der »Bildung« verweisen wir auf das Literaturverzeichnis; zur Aktualität der Bildung planen wir eine ergänzende Veröffentlichung.

phie<sup>10</sup> ist sie aus Lehrveranstaltungen hervorgegangen, die wir an der Ruhr-Universität Bochum durchgeführt haben. So wenig wie im Band zur Kulturphilosophie verleugnen wir in der Textauswahl gerade bei diesem Thema die Relevanz der deutschsprachigen Tradition;<sup>11</sup> die Anordnung der ausgewählten Texte folgt im Allgemeinen – jedoch nicht strikt – der Chronologie. Interpunktion und Orthographie der Textvorlagen wurden, wenn nicht anders angemerkt, gewahrt. Notwendige Vereinheitlichungen in den Anmerkungen wurden stillschweigend vorgenommen. Sperrungen im Originaltext wurden kursiviert. Auslassungen der Herausgeber stehen in [...]; detaillierlauernde Anmerkungen in den Texten der von uns ausgesuchten Autoren sind in der Regel nicht mit abgedruckt. Die Erläuterungen der Herausgeber zu den wiedergegebenen Textauszügen und die Erläuterungen der Autoren zu ihren eigenen Texten sind in zwei Fußnotenhierarchien dargestellt. Die Überschriften entsprechen den Titeln, denen die Auszüge entnommen sind, oder sie stammen von den Herausgebern. Letzteres ist jeweils per Anmerkung kenntlich gemacht. In jedem Fall sollen sie einen ersten möglichst anschaulichen Hinweis auf den Hauptgegenstand des Textauszuges geben. Den Texten sind Einführungen vorangestellt, welche die Autoren kurz vorstellen, ihre Bedeutung für die Zusammenhänge der Bildungsphilosophie zu umreißen suchen und als »Lektüreeinleitungen« dienen sollen. Für Hilfen bei der Texterfassung danken wir Frau Martina Tomczak.

Bochum, im Frühjahr 2010

Hans-Ulrich Lessing  
Volker Steenblock

---

<sup>10</sup> Gudrun Kühne-Bertram, Hans-Ulrich Lessing, Volker Steenblock (Hrsg.): Mensch und Kultur. Klassische Texte der Kulturphilosophie. 2. Aufl. Hannover 2009.

<sup>11</sup> Anders akzentuiert in England und in den USA (wo dieser Begriff sich primär auf die Theorie-Klassiker der Pädagogik sowie deren grundsätzliche Themen, Fragen und Ziele als Disziplin schlechthin bezieht) die angelsächsische »Philosophy of Education« ihren Gegenstand. Unter dem Einfluss des Pragmatismus von Charles Sanders Peirce vertrat hier vor allem John Dewey eine demokratische Erziehungsphilosophie (*Democracy and Education*, 1916). Differenzierend zur Inanspruchnahme Deweys zur Markierung eines »Bruches« mit der traditionell »philosophischen« europäischen bzw. deutschen Pädagogik zugunsten einer nunmehr »pragmatischen« vgl. in Auseinandersetzung mit Jürgen Oelkers die Arbeit von Johannes Bellmann: John Deweys naturalistische Pädagogik. Paderborn 2007, 183ff.; auch sei Deweys Pragmatismus (mit Blick auf die erwähnte, gegenwärtig in der Erziehungswissenschaft favorisierte output-orientierte Leistungsmessung) kaum die »Philosophie von PISA« (190).



# Platon

Platon (427–347 v. Chr.) stammte aus führendem Athener Adel, schloss sich aber bereits in seiner Jugend dem geradezu plebejischen, 42 Jahre älteren Sokrates an und gelangte auf diese Weise zu der neuen Kulturerrungenschaft Philosophie, statt eine der üblichen Karrieren seines Standes zu machen. Er gründete im Hain des altattischen Heros Akádemos bzw. in der Nähe eines entsprechenden Heiligtums im Nordwesten Athens vor den Toren der Stadt eine Institution, die formal ein privater Kultverein zu Ehren der Musen war. In Wahrheit aber entstand in diesem baumbestandenen Park, in dem Platon ein Gymnasion (also eine Sportanlage und Kultstätten) schon vorfand, die, wenn man so will, erste europäische »Universität« im Sinne einer »höheren Lehranstalt«, nämlich die seither sprichwörtliche »Akademie« zur Erlangung und Vermittlung theoretischer Erkenntnisse in Lehrvorträgen und Lehrgesprächen. Diese Gründung kann als eines der bedeutendsten Ereignisse der Kulturgeschichte überhaupt gelten. Hier waren Wissen, Reflexion und Orientierung zum ersten Mal nachhaltig, systematisch und dauerhaft auf eigenen Füßen etabliert.

Gegen das Auftreten der Sophisten als bezahlter »Weisheitslehrer« in der athenischen Gesellschaft, gegen ihren Relativismus und gegen ihre technisch-funktionalistische Reduktion des Wissens- und Bildungsbegriffes sucht Platon nach einem wirklichen Wissen (epistêmê), das sich durch Orientierungskraft und Vorbildlichkeit auszeichnen muss. Er versteht Philosophie als einen Zugang des Denkens zu einer Relevanzstufe über unsere stets veränderliche und bestreitbare Alltagserfahrung hinaus. Den Status dieser Welt wahren Seins beschreibt die im Zentrum der platonischen Philosophie stehende »Ideenlehre«, also die Theorie von den überzeitlichen und überirdischen »Ideen«, an deren »Spitze« die »Idee des Guten« steht. Der dadurch anvisierte Bereich wird abgesetzt von der sinnlich wahrnehmbaren, wechselvollen Welt des Werdens und Vergehens, die bestenfalls eine unvollkommene Abbildung jener ewigen zeitlosen Strukturen sein kann.<sup>(1)</sup> Platons Es-

---

<sup>(1)</sup> Vgl. – einführend und zugleich differenzierend – Ekkehard Martens: Platon. Stuttgart 2009.

sentialismus: der von ihm postulierte objektive Status des Wahren und ethisch Guten sieht sich nach seitheriger zweieinhalbtausendjähriger »Arbeit am Logos« heute aufgrund der Erfahrung einer schwer zu übersteigenden Pluralität der Kulturen und durch die Einsicht in die historische Konstruktivität aller menschlichen Kultur nachhaltig in Frage gestellt. Dorothea Frede hat demgegenüber den Kern des platonischen Anliegens durch Verweis auf den analogen Status unaufgebarbarer Menschenrechte zu plausibilisieren gesucht.<sup>(2)</sup> Allein aber, dass die ebenso nötige wie schwierige Frage nach dem Sinn des Wissens und einer Begründung der Bildung durch die »Politeia« als philosophischem und pädagogischem Klassiker aufgeworfen wird und präsent bleibt, rechtfertigt und erfordert ihre Lektüre in Zeiten einer sozioökonomisch motivierten Ausblendung dieser nur philosophisch (und nicht soziologisch, psychologisch o. ä.) zu leistenden Reflexion. Sokrates, von Platon als paradigmatischer Lehrer des Menschengeschlechtes inszeniert, dürfte das Anliegen der Bildung offener interpretiert haben als Platons visionäre Utopie eines letzten überzeitlichen Ganzen – beide eint jedoch, so hat man mit Recht bemerkt, »die Überzeugung, dass die Arbeit an einer Bildung, die zu einer gerechteren Ordnung führt, der eigentliche, keinem anderen Zweck aufzuopfernde Selbstzweck des menschlichen Daseins ist.«<sup>(3)</sup>

Bildung (paideia) realisiert den Zugang des Denkens zu dieser Dimension des Seins, der gegenüber unsere empirisch alltägliche Welt kraft Nachahmung und Teilhabe existiert. In der »Politeia«, also in Platons Buch vom Staat,<sup>(4)</sup> aus dem der nachstehende Text stammt, geben die bekannten Gleichnisse (Höhlen-, Linien-, Sonnengleichnis) hiervon eine »hinführende Ahnung«. Anhand des Sonnengleichnisses wird (in Passagen, bevor unser Textauszug einsetzt) als maßgebendes Ziel aller Paideia die höchste Erkenntnis in der Schau der reinen »Idee des Guten« (504a–509b) entwickelt; das Liniengleichnis ordnet die verschiedenen uns möglichen Erfahrungs- und Wissensformen den Auffassungen Platons entsprechend von einem bloß

---

<sup>(2)</sup> Dorothea Frede: Platons Essentialismus – ein hoffnungsloser Fall von Anachronismus?, in: Marcel van Ackeren, Jörn Müller (Hrsg.): Antike Philosophie verstehen. Darmstadt 2006, 131–147.

<sup>(3)</sup> Vgl. Dietrich Benner, Friedhelm Brüggem: »Bildung – Theorie der Menschenbildung«, in: Winfried Böhm u. a. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft Bd. 1: Grundlagen/Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn 2008, 209–226, 210.

<sup>(4)</sup> Vgl. als Lektürehilfe und Kommentar zur »Politeia«: Wolfgang Kersting: Platons »Staat« (Reihe Werkinterpretationen). Darmstadt 1999. – Eine übersichtliche erste Einführung zu Platons »Pädagogik« gibt Dirk Fonfara in: Christoph Horn, Jörn Müller, Joachim Söder (Hrsg.), Platon-Handbuch, Stuttgart 2009, 240–245.

empirischen bis zu einem geistig zu erringenden Wissen an (509b–511e). Das im folgenden Textauszug (dem siebenten Buch der »Politeia«) einleitend präsentierte Höhlengleichnis beschreibt nun als eine einzige große Bildungsmetapher schlichthin in ebenso bildlicher wie eindrucksvoller Weise den Weg des Aufstiegs von den minderen Erkenntnisstufen zur normsetzenden höchsten Erkenntnis (514a–521b).

Platon lässt seinen Lehrer Sokrates ein Gedankenexperiment erläutern, das von einem gefesselten Gefangenen in einer Höhle handelt, der – zunächst einmal gegen seinen Willen – schrittweise in die wahre Welt befreit wird. Alles, was ihm in der Höhle wichtig war, wird dem Gefangenen aber nach einer Zeit der Gewöhnung gegenüber der jetzt erlangten eigentlichen Erkenntnis irrelevant erscheinen. Das Gleichnis will sagen: Wir alle leben in einer solchen Höhle, als die sich unsere empirisch-alltäglich-selbstverständlich aufgefasste Welt (in der Schleiermacherschen Übersetzung heißt sie im folgenden Text: »die durch das Gesicht uns erscheinende Region«) darstellt. Und für uns alle gilt, was für den Gefangenen gilt: Man muss über diese sinnliche Welt hinauskommen und einer wirklich relevanten – auch in ethischer und politischer Hinsicht entscheidenden – Erkenntnis, der »Idee des Guten« – der Sonne im Gleichnis – ansichtig werden. Die körperliche Lösung der Fesseln der Gefangenen meint also auch und erst recht eine geistige Befreiung und die physische Umwendung des Kopfes fort aus dem »Schattendasein« ist zugleich eine Ausrichtung auf das immer hellere Licht der Erkenntnis.

Am Ende eines durchaus mühevollen Weges<sup>(5)</sup> wird zudem noch eine gleichsam zweite, wie das Schicksal des Sokrates zeigt, durchaus riskante Umwendung als Rückwendung zu den menschlichen Verhältnissen nötig sein. Diese Rückwendung dementiert die ursprüngliche Umwendung in keiner Weise, sondern sie vollendet sie erst. Unser Gefangener muss gleichsam seinerseits »befreiend« tätig werden: Erst eine Übernahme praktisch-politischer Verantwortung vollendet die Bildung. Es ist ein unabdingbarer Bestandteil ihres Begriffs, dass mehr und mehr Menschen an ihr partizipieren, dass also in letzter Konsequenz die Gemeinschaft eine Gemeinschaft der Bildung wird. Bildung impliziert einen sozialen Dienst zugunsten der Gesellschaft.<sup>(6)</sup>

---

<sup>(5)</sup> Dieser Aspekt wird betont bei Käte Meyer-Drawe: Höhlenqualen. Bildungstheoretische Provokationen durch Sokrates und Platon, in: Rudolf Rehn, Christina Schües (Hrsg.): Bildungsphilosophie. Freiburg und München 2008, 36–51.

<sup>(6)</sup> Peter Kauder: Der Gedanke der Bildung in Platons Höhlengleichnis. Hohengehren 2001, 78.

Im vorbenannten Modus eines Strebens nach wahrer Erkenntnis sieht Platon somit nicht nur eine »theoretische« Frage, sondern dieses ist ihm auch ein zuhöchst »praktisches« Anliegen; nicht umsonst entstammt der nachfolgende Textauszug einer Schrift über den Staat. Für Plato ist die idealistische Metaphysik eine auch das menschliche Verhalten orientierende Größe.<sup>(7)</sup> Nur von der »Ideenwelt« her können Individuen und Gemeinwesen wieder sittlich ausgerichtet werden; »nur wer als Philosoph außerhalb der menschlichen Welt die Idee des Guten erblickt hat, ist überhaupt in der Lage, im Bereich der menschlichen Pragmata vernünftig zu handeln.«<sup>(8)</sup> Erkennt man die wahren Verhältnisse der Dinge im Lichte der Idee des Guten, wird man dieser Erkenntnis entsprechend gut handeln und das Böse verachten. Wenn aber hierzu auch gehört, im Hinblick auf die Einsicht und das gute Handeln anderer pädagogisch zu wirken, und die (wenn) menschlichen Angelegenheiten, vor allem der Staat, insgesamt einer vernünftigen Einrichtung bedürfen, stellt sich das Problem der rechten Bildung auch politisch – vor allem der Bildung der Regenten, deren höherer Einsichtsstand sogar eine »Herrschaft der Philosophen« legitimieren soll. Dies macht sie zu einem besonders wichtigen und sensiblen Bereich, und es wird im weiteren Verlauf des Textes einiger Aufwand betrieben, dieses Feld umfassend darzulegen.

Platon bestimmt im nachstehenden Textauszug im Anschluss an das Höhlengleichnis die Bildung zunächst grundsätzlich. Es wird deutlich: sie ist nicht ein »Einpflanzen« von Wissen in die Seele (518b–c). Dies würde der sophistischen Lehrpraxis entsprechen: »Nämlich sie behaupten, wenn keine Erkenntnis in der Seele sei, könnten sie sie ihr einsetzen, wie wenn sie blinden Augen ein Gesicht einsetzten.« Eine eigentlich pädagogische Dimension ist mit einer solchen Vorstellung noch gar nicht erreicht. Im Sinne einer wirklichen Pädagogik kann man jedoch offenbar davon ausgehen, dass dem Menschen das Vermögen zu einer Einsichtsart, die die Stufe eines bloß funktionalen Wissens übersteigt, ursprünglich und seinem Wesen nach inneohnt. Dieses Vermögen ist in der Höhle aber nicht in Anspruch genommen worden; das Gleichnis thematisiert eine »Fesselung«, der wir unterliegen, und die einem Zustand der Unbildung entspricht, da die Seele auf ein Falsches und Scheinbares ausgerichtet ist.

---

<sup>(7)</sup> Dorothea Frede: Das Philosophie-Curriculum in Platons Staat, in: Johannes Rohbeck (Hrsg.): Ethisch-philosophische Basiskompetenz (Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, Bd. 5). Dresden 2004, 40–64.

<sup>(8)</sup> Günther Bien: Das Theorie-Praxis-Problem und die politische Philosophie bei Platon und Aristoteles, in: Philosophisches Jahrbuch der Görres-Gesellschaft 76 (1968), 264–313, 283.

Bildung ist nun die Kunst einer »Umwendung« oder »Umlenkung« (περιαγωγή, periagogè) der Seele selbst (518c–d) unter Aufhebung der Fesselung und Wegwendung vom Scheinbaren.<sup>(9)</sup> Von dieser Umwendung sagt Sokrates im folgend wiedergegebenen Textauszug: »Das ist nun freilich, scheint es, nicht wie sich eine Scherbe umwendet, sondern es ist eine Umlenkung der Seele, welche aus einem gleichsam nächtlichen Tage zu dem wahren Tage des Seienden jene Auffahrt antritt, welche wir eben die wahre Philosophie nennen wollen.« Eine solche Bestimmung impliziert erkennbar eine grundsätzliche Neuorientierung des ganzen Menschen, der, an vorhandene Fähigkeiten anknüpfend, ein anderes Verhältnis zu sich selbst und zur Welt gewinnt. Platons bildliche Sprache wendet sich dabei gegen das »was sich wie Bleikugeln an die Gaumenlust und andere Lüste und Weichlichkeiten anhängt und das Gesicht der Seele nach unten wendet« (519a). Die Philosophie als Bildung verhilft gleichsam zu einem neuen Sehen: »das in barbarischem Schlamm vergrabene Auge der Seele (en borborô barbarikô tini to tês psychês ómma) zieht sie gelinde hervor und führt es aufwärts« (533d). Bei Platon gewinnt der Bildungsbegriff visionäre Kräfte, deren Hoffnungen bis hin zu einer neuen Bildung für eine neue Gesellschaft reichen.

Platons Ausführungen zur Bildung und seine Gleichnisse beziehen sich bei alledem in gleichsam »zuspitzender« Weise auf die Erziehung der in seinem Idealstaat vorgesehenen Herrscherphilosophen. Diese besteht – neben der schon für die »Wächter« des Idealstaates selbstverständlichen Ausbildung in den gymnastischen und musischen Fächern – in einem gründlichen, sich bis zum fünfzigsten Lebensjahr der Kandidaten erstreckenden Bildungsgang, für den Platon im weiteren Verlauf seiner Ausführungen nun ein regelrechtes Curriculum vorlegt.<sup>(10)</sup> Zunächst ist dem detaillierten Lehrplan zufolge eine mathematische Propädeutik nötig, von der er sich eine

---

<sup>(9)</sup> Vgl. zum Begriff der »Seele« bei Platon sowie überhaupt für eine aktuelle Übersetzung und Kommentierung sowie für weitere Literaturangaben Rudolf Rehn: Platons Höhlengleichnis. Das Siebte Buch der Politeia. Griechisch-Deutsch übersetzt, erläutert und herausgegeben von Rudolf Rehn. Mit einer Einleitung von Burkhard Mojsisch. Mainz 2005.

<sup>(10)</sup> Innerhalb der Ausbildung ist streng darauf zu achten, dass jeweils charakterlich und intellektuell geeignete Naturen ausgewählt werden – nicht solche, die borniert »nach Schweineart in der Dummheit herumsudel(n)« (535e). Die Auswahl geschieht in Form systematischer Elitenförderung (es sind aber immer Männer und Frauen als Kandidaten gemeint, 540c) mit den im Text ausgeführten genauen Angaben, was bis zum zwanzigsten Lebensjahr, bis zum dreißigsten und danach usw. geschehen soll. Mit der Jahrgangsstufenzuordnung zu den Curriculumsinhalten wird die Schilderung des besten Staates abgeschlossen.

## Platon

Förderung des philosophischen Charakters verspricht (526c).<sup>(11)</sup> Hierzu ist – Platon wird damit den mittelalterlichen Lehrplan der »septem artes liberales« prägen<sup>(12)</sup> – eine Art Quadrivium (vierfacher Weg) der mathematischen Wissenschaften zu studieren, nämlich Arithmetik (522b–526c), Geometrie (526c–528d), Astronomie und Harmonielehre (528d–531c). Die nächste Stufe bildet die Dialektik (531d–534c), die schließlich zum Höchsten, zur Ideenschau hin leiten soll, die sie aber nicht zu »erzwingen« vermag.<sup>(13)</sup> Nach der Propädeutik im Knabenalter erfolgt eine Hinführung zur Dialektik; ab dem 30. Lebensjahr erfolgt eine Auswahl derer, die zur Dialektik befähigt sind – mit gemeint sind immer auch geeignete Frauen – (537c ff.) und die sich alsdann weiter unentwegt mit der Dialektik zu beschäftigen haben (539d–e). Diese versucht, ohne jegliche Wahrnehmung, allein durch die Vernunft zum Wesen der Dinge vorzudringen, und sie lässt auch nicht davon ab, das Gute selbst (= die Idee des Guten) durch Einsicht zu erfassen zu suchen. So gelangt sie an das Ziel des Einsehbaren wie das Sehvermögen an das Ziel des Sichtbaren (532a–b). Ab dem 35. bis zum 50. Lebensjahr erfolgt jene bereits erwähnte Rückwendung oder »zweite Umwendung«, nun zurück in das politisch-praktische Leben (539e–540a). Wer sich zugleich im tätigen Leben und in der Wissenschaft bewährt, wird schließlich zum Ziel, zur Schau des Guten selbst geführt (540a). Dieses Wissen um das Gute selbst muss also wiederum die Gemeinschaft und die Mitbürger und sich selbst »ordnen«; d. h. neben der Philosophie muss er auch bereit sein, das Regentenamt ausüben (540b). Sein Leben erfüllt sich, wenn er auch andere Menschen erzogen und der Stadt als Wächter zurückgelassen hat; nun kann er zu den Inseln der Seligen scheiden.

---

<sup>(11)</sup> Eine mögliche Eignung der Rechenkunst für gewerbliche und ökonomische Zusammenhänge findet Platon offenbar nicht einmal der Erwähnung wert.

<sup>(12)</sup> Vgl. Josef Dolch: Lehrplan des Abendlandes. 2. Aufl. Ratingen 1965.

<sup>(13)</sup> Diese höchste Einsicht ist sprachlich und methodisch nicht bis ins Letzte einholbar; sie geschieht, wie es im Siebenten Brief an einer berühmten Stelle heißt, »plötzlich« (exaiphnes): »Denn das lässt sich nicht in Worte fassen wie andere Wissenschaften, sondern aus dem Zusammensein in ständiger Bemühung um das Problem und aus dem Zusammenleben entsteht es plötzlich wie ein Licht, das von einem springenden Funken entfacht wird, in der Seele und nährt sich dann weiter« (341d).

## Bildung als Umwendung der Seele (»Politeia«, nach 387 v. Chr.)<sup>(14)</sup>

Nächst dem, sprach ich,<sup>(15)</sup> vergleiche dir unsere Natur in Bezug auf Bildung (Paideia) und Unbildung folgendem Zustande. Sieh nämlich Menschen wie in einer unterirdischen, höhlenartigen Wohnung, die einen gegen das Licht geöffneten Zugang längs der ganzen Höhle hat. In dieser seien sie von Kindheit an gefesselt an Hals und Schenkeln, so daß sie auf demselben Fleck bleiben und auch nur nach vorne hin sehen, den Kopf aber herumzudrehen der Fessel wegen nicht vermögend sind. Licht aber haben sie von einem Feuer, welches von oben und von ferne her hinter ihnen brennt. Zwischen dem Feuer und den Gefangenen geht oben her ein Weg, längs diesem sieh eine Mauer aufgeführt wie die Schranken, welche die Gaukler vor den Zuschauern sich erbauen, über welche herüber sie ihre Kunststücke zeigen. – Ich sehe, sagte er. – Sieh nun längs dieser Mauer Menschen allerlei Gefäße tragen, die über die Mauer herüber ragen, und Bildsäulen und andere steinerne und hölzerne Bilder und von allerlei Arbeit; einige, wie natürlich, reden dabei, andere schweigen. – Ein gar wunderliches Bild, sprach er, stellst du dar und wunderliche Gefangene. – Uns ganz ähnliche, entgegnete ich. Denn zuerst, meinst du wohl, daß dergleichen Menschen von sich selbst und voneinander je etwas anderes gesehen haben als die Schatten, welche das Feuer auf die ihnen gegenüberstehende Wand der Höhle wirft? – Wie sollten sie, sprach er, wenn sie gezwungen sind, zeitlebens den Kopf unbeweglich zu halten! – Und von dem Vorübergetragenen nicht eben dieses? – Was sonst? – Wenn sie nun mit einander reden könnten, glaubst du nicht, daß sie auch pflegen würden, dieses Vorhandene zu benennen, was sie sähen? – Notwendig. – Und wie, wenn ihr Kerker auch einen Widerhall hätte von drüben her, meinst du, wenn einer von den Vorübergehenden spräche, sie würden denken, etwas anderes rede als der eben vorübergehende Schatten? – Nein, beim Zeus, sagte er. – Auf keine Weise also könnten diese irgend-

---

<sup>(14)</sup> Platon, *Politeia* 514a–541b; hier nach: Platons Werke (deutsch) von Friedrich Schleiermacher. Dritten Teiles erster Band. Berlin 1862, S. 231–257 (überarbeitet).

<sup>(15)</sup> Es spricht Platons Lehrer Sokrates. Er verdeutlicht im Gleichnis dem Glaukon den Bildungsweg des Philosophen. Der Grieche Glaukon war ein älterer Bruder Platons, mit Sokrates befreundet und von Platon in der *Politeia* als greiser und weiser Gesprächspartner dargestellt, der Sokrates auffordert, dieser möge ihn davon überzeugen, dass ein gerechtes Leben besser sei als ein ungerechtes. Dies führt schließlich zur Konzeption eines Idealstaates, der besser als jede individuelle menschliche Gestalt geeignet wäre, Gerechtigkeit zu repräsentieren.

etwas anderes für das Wahre halten als die Schatten jener Kunstwerke? – Ganz unmöglich. – Nun betrachte auch, sprach ich, die Lösung und Heilung von ihren Banden und ihrem Unverstande, wie es damit natürlich stehen würde, wenn ihnen folgendes begegnete. Wenn einer entfesselt wäre und gezwungen würde, sogleich aufzustehen, den Hals herumzudrehen, zu gehen und gegen das Licht zu sehn, und, indem er das täte, immer Schmerzen hätte und wegen des flimmernden Glanzes nicht recht vermöchte, jene Dinge zu erkennen, wovon er vorher die Schatten sah: was, meinst du wohl, würde er sagen, wenn ihm einer versicherte, damals habe er lauter Nichtiges gesehen, jetzt aber, dem Seienden näher und zu dem mehr Seienden gewendet, sähe er richtiger, und, ihm jedes Vorübergehende zeigend, ihn fragte und zu antworten zwänge, was es sei? Meinst du nicht, er werde ganz verwirrt sein und glauben, was er damals gesehen, sei doch wirklicher als was ihm jetzt gezeigt werde? – Bei weitem, antwortete er. – Und wenn man ihn gar in das Licht selbst zu sehen nötigte, würden ihm wohl die Augen schmerzen und er würde fliehen und zu jenem zurückkehren, was er anzusehen im Stande ist, fest überzeugt, dies sei weit gewisser als das zuletzt Gezeigte? – Allerdings. – Und, sprach ich, wenn ihn einer mit Gewalt von dort durch den unwegsamen und steilen Aufgang schleppte und nicht losließe, bis er ihn an das Licht der Sonne gebracht hätte, wird er nicht viel Schmerzen haben und sich gar ungern schleppen lassen? Und wenn er nun an das Licht kommt und die Augen voll Strahlen hat, wird er nichts sehen können von dem, was ihm nun für das Wahre gegeben wird. – Freilich nicht, sagte er, wenigstens sogleich nicht. – Gewöhnung also, meine ich, wird er nötig haben, um das Obere zu sehen. Und zuerst würde er Schatten am leichtesten erkennen, hernach die Bilder der Menschen und der andern Dinge im Wasser, und dann erst sie selbst. Und eben so was am Himmel ist und den Himmel selbst würde er am liebsten in der Nacht betrachten und in das Mond- und Sternenlicht sehen, als bei Tage in die Sonne und in ihr Licht. – Wie sollte er nicht! – Zuletzt aber, denke ich, wird er auch die Sonne selbst, nicht Bilder von ihr im Wasser oder anderwärts, sondern sie selbst an ihrer eigenen Stelle anzusehen und zu betrachten im Stande sein. – Notwendig, sagte er. – Und dann wird er schon herausbringen von ihr, daß sie es ist, die alle Zeiten und Jahre schafft und alles ordnet in dem sichtbaren Raume und auch von dem, was sie dort sahen, gewissermaßen die Ursache ist. – Offenbar, sagte er, würde er nach jenem auch hierzu kommen. – Und wie, wenn er nun seiner ersten Wohnung gedenkt und

der dortigen Weisheit und der damaligen Mitgefangenen, meinst du nicht, er werde sich selbst glücklich preisen über die Veränderung, jene aber beklagen? – Ganz gewiß. – Und wenn sie dort unter sich Ehre, Lob und Belohnungen für den bestimmt hatten, der das Vorüberziehende am schärfsten sah und sich am besten behielt, was zuerst zu kommen pflegte und was zuletzt und was zugleich, und daher also am besten vorhersagen konnte, was nun erscheinen werde, glaubst du, es werde ihn danach noch groß verlangen und er werde die bei jenen Geehrten und Machthabenden beneiden? Oder wird ihm das Homerische begegnen und er viel lieber wollen das Feld als Tagelöhner bestellen einem dürftigen Mann und lieber alles über sich ergehen lassen, als wieder solche Vorstellungen zu haben wie dort und so zu leben? – So, sagte er, denke ich, wird er sich alles eher gefallen lassen, als so zu leben. – Auch das bedenke noch, sprach ich. Wenn ein solcher nun wieder hinunterstiege und sich auf denselben Schemel setzte: würden ihm die Augen nicht ganz voll Dunkelheit sein, da er so plötzlich von der Sonne herkommt? – Ganz gewiß. – Und wenn er wieder in der Begutachtung jener Schatten wetteifern sollte mit denen, die immer dort gefangen gewesen, während es ihm noch vor den Augen flimmert, ehe er sie wieder dazu einrichtet, und das möchte keine kleine Zeit seines Aufenthalts dauern, würde man ihn nicht auslachen und von ihm sagen, er sei mit verdorbenen Augen von oben zurückgekommen und es lohne nicht, daß man versuche hinaufzukommen; sondern man müsse jeden, der sie lösen und hinaufbringen wollte, wenn man seiner nur habhaft werden und ihn umbringen könnte, auch wirklich umbringen? – So sprächen sie ganz gewiß, sagte er. – Dieses ganze Bild nun, sagte ich, lieber Glaukon, mußt du mit dem früher Gesagten verbinden, die durch das Gesicht uns erscheinende Region der Wohnung im Gefängnisse gleichsetzen und den Schein von dem Feuer darin der Kraft der Sonne; und wenn du nun das Hinaufsteigen und die Beschauung der oberen Dinge setzt als den Aufschwung der Seele in die Region der Erkenntnis, so wird dir nicht entgehen, was mein Glaube ist, da du doch dieses zu wissen begehrt. Gott mag wissen, ob er richtig ist; was ich wenigstens sehe, das sehe ich so, daß zuletzt unter allem Erkennbaren und nur mit Mühe die Idee des Guten erblickt wird, wenn man sie aber erblickt hat, sie auch gleich dafür anerkannt wird, daß sie für alle die Ursache alles Richtigen und Schönen ist, im Sichtbaren das Licht und die Sonne, von der dieses abhängt, erzeugend, im Erkennbaren aber sie allein als Herrscherin Wahrheit und Vernunft hervorbringend, und

daß also diese sehen muß, wer vernünftig handeln will, sei es nun in eigenen oder in öffentlichen Angelegenheiten. – Auch ich, sprach er, teile die Meinung, so gut ich eben kann. – Komm denn, sprach ich, teile auch diese mit mir und wundere dich nicht, wenn diejenigen, die bis hierher gekommen sind, nicht Lust haben, menschliche Dinge zu betreiben, sondern ihre Seelen immer nach dem Aufenthalt oben trachten; denn es ist ja natürlich, wenn sich dies nach dem vorher aufgestellten Bilde verhält. – Natürlich freilich, sagte er. – Und wie? Kommt dir das wunderbar vor, fuhr ich fort, daß, von göttlichen Anschauungen unter das menschliche Elend versetzt, einer sich übel gebärdet und gar lächerlich erscheint, wenn er, solange er noch trübe sieht und ehe er sich an die dortige Finsternis hinreichend gewöhnt hat, schon genötigt wird, vor Gericht oder anderwärts zu streiten über die Schatten des Gerechten oder die Bilder, zu denen sie gehören, und dieses auszufechten, wie es sich die etwa vorstellen, welche die Gerechtigkeit selbst niemals gesehen haben? – Nicht im mindesten zu verwundern! sagte er. – Sondern, wenn einer Vernunft hätte, fuhr ich fort, so würde er bedenken, daß durch zweierlei und auf zwiefache Weise das Gesicht gestört sein kann, wenn man aus dem Licht in die Dunkelheit versetzt wird, und wenn aus der Dunkelheit in das Licht. Und ebenso, würde er denken, gehe es auch mit der Seele, und würde, wenn er eine verwirrt findet und unfähig zu sehen, nicht unüberlegt lachen, sondern erst zusehen, ob sie wohl von einem lichtvolleren Leben herkommend aus Ungewohnheit verfinstert ist oder ob sie, aus größerem Unverstande ins Hellere gekommen, durch die Fülle des Glanzes geblendet wird; und so würde er dann die eine wegen ihres Zustandes und ihrer Lebensweise glücklich preisen, die andere aber bedauern; oder, wenn er über diese lachen wollte, wäre sein Lachen nicht so lächerlich als das über die, welche von oben her aus dem Lichte kommt. – Sehr richtig gesprochen, sagte er. – Wir müssen daher, sprach ich, so hierüber denken, wenn das Bisherige richtig ist, daß die Unterweisung (Paideia) nicht das sei, wofür einige sich vermessen sie auszugeben. Nämlich sie behaupten, wenn keine Erkenntnis in der Seele sei, könnten sie sie ihr einsetzen, wie wenn sie blinden Augen ein Gesicht einsetzen. – Das behaupten sie freilich, sagte er. – Die jetzige Rede aber, sprach ich, deutet an, daß dieses der Seele eines jeden einwohnende Vermögen und das Organ, womit jeder begreift, wie das Auge, nicht anders als mit dem gesamten Leibe zugleich sich aus dem Finstern ins Helle wenden konnte, so auch dieses nur mit der gesamten Seele zugleich von dem