

Auch wenn in diesem Kapitel auf knappem Raum große historische Räume durchmessen werden, hoffe ich doch, auf diese Weise einen Einblick in den Reichtum jener Theorietraditionen geben zu können, die bereits existierten, als es im Deutschen Idealismus und der Klassik zu überaus einflussreichen Prägungen des Bildungsbegriffs kommt. Anders formuliert: Lange bevor Wilhelm von Humboldt, Friedrich Schleiermacher und Friedrich Georg Wilhelm Hegel von Bildung sprachen und sie zur Leitsemantik veredelten, war sie in anderen, weiter zurückliegenden historisch-kulturellen Konstellationen schon zum Gegenstand gemacht worden.

### Platon schildert einen schmerzhaften Aufstieg

Wie eng bisweilen pädagogische Fragestellungen mit gesellschaftlichen Krisenphänomenen verknüpft sind, zeigt sich schon in der *Politeia*. Platon (427–347 v. Chr.) lebte im 5. Jahrhundert v. Chr. – und dies zu unruhigen Zeiten (vgl. Böhme 1981). Athen war zu jener Zeit, insbesondere in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts, in einer instabilen Verfassung. Die Stadt beherrschte andere, kleinere Städte sowie Inseln und traf hierbei auf beträchtliche Widerstände; die Regierungsformen wechselten, und wiederholt kam es zum Konflikt zwischen gesellschaftlichen Gruppen, welche die Demokratie begrüßten, und solchen, welche ihr ablehnend gegenüberstanden. In dieser Epoche kultureller Umbrüche und politischer Verwerfungen wurden pädagogische Fragen mit besonderer Intensität diskutiert (vgl. Rehn 2005; Bühler 2012).

Dies ist die Konstellation, in der Platon seine Staatsschrift vorlegt. Er reagierte damit nicht zuletzt auf die Bewegung der Sophisten, die großen Zulauf erhielten, die Schulen gründeten,

rhetorische Fähigkeiten vermittelten und das Wissen ihrer Zeit breiteren Bevölkerungsschichten zugänglich machten. Obwohl nun Platons Höhlengleichnis mit guten Gründen als »eine Art Gegenmodell zur sophistischen Erziehungsauffassung« (Rehn 2005: 204) interpretiert werden kann, gilt es doch als unstrittig, dass Platon und die Sophisten durchaus eine Reihe gemeinsamer Anliegen vertraten: Beiden ging es darum, Fragen von Bildung und Erziehung deutlich aufzuwerten und diese in strikter Absehung von der Abstammung zu diskutieren, mithin die individuelle Anstrengung und das Talent in den Vordergrund zu rücken (ebd.: 197 ff.). Sie sprachen sich überdies dafür aus, dass pädagogische Einrichtungen von fachlich qualifiziertem Personal geleitet werden sollten. Während die Sophisten dabei die Ausbildung in Rhetorik akzentuierten, legte Platon ein besonderes Gewicht auf die Schulung in Dialektik. Bei allen Gemeinsamkeiten waren die Differenzen doch beträchtlich – und eben diese treten im Höhlengleichnis deutlich hervor.

Pädagogischen Fragestellungen wendet sich Platon nun deshalb zu, weil es Vorkehrungen dafür zu treffen gilt, dass die Leitung des Staates nur solchen anvertraut wird, die hierfür hinreichend qualifiziert sind. Im selben Maße, wie die Anforderungen an diese Tätigkeit steigen, müssen auch die pädagogischen Bemühungen intensiviert und gleichsam professionalisiert werden. Konzertierte man, dass die Regierung eines komplexen sozialen Gefüges als eine anspruchsvolle Praxis gelten muss, die auch eine entsprechende charakterliche Eignung voraussetzt, stellt sich mit besonderer Dringlichkeit die Frage danach, wie die Kandidaten hierfür angemessen erzogen und gebildet werden können. Genau dies sucht Platon in seinem Höhlengleichnis zu zeigen. Im Buch VII seiner *Politeia* lässt er Sokrates auf Glaukon treffen. Ihm schildert er den Bildungsweg, der von jenen zu absolvieren ist, welche die Leitung eines Gemeinwesens zu übernehmen ge-

denken. Zu diesem Zweck greift er auf das Höhlengleichnis zurück. Platon, der große Dialogiker, wechselt dabei ersichtlich das Register: Glaukon erhält zwar immer wieder einmal das Wort – aber über knappe, bestätigende Kommentare gehen seine Einlassungen kaum einmal hinaus. Die Schilderung des Gleichnisses wie auch dessen Erläuterung, die Sokrates im Anschluss vornimmt, gleicht daher eher einem Monolog. Die Ausgangssituation schildert Sokrates wie folgt:

»Denke dir Menschen in einer unterirdischen höhlenartigen Wohnstätte, die zum Licht hin einen über die gesamte Breite der Höhle offenen Zugang besitzt. In dieser Höhle leben die Menschen von Kindheit auf an Schenkeln und Hals gefesselt, sodass sie auf derselben Stelle verharren und nur nach vorne blicken, da sie aufgrund der Fesseln den Kopf nicht umwenden können. Licht spendet ihnen ein Feuer, das oberhalb von ihnen und weit entfernt hinter ihrem Rücken brennt. Zwischen Feuer und Gefesselten aber existiert ein oberer Weg. Entlang dieses Weges denke dir eine niedrige Mauer aufgerichtet [...]. Stelle dir nun vor, dass Menschen an dieser Mauer entlang verschiedenartige Dinge tragen, die über die Mauer ragen, Statuen (von Menschen) und andere Lebewesen aus Stein und Holz und vielerlei (anderes) künstlich Geschaffenes.« (Rehn 2005: 37, 39)

Allein diese sehr plastische Eröffnung hat eine Vielzahl von Lektüren und Kommentare provoziert, die hier nicht weiter erörtert werden können. Stattdessen will ich den Blick auf einige Details lenken. Zunächst ist wichtig festzuhalten, dass die Menschen, die hier geschildert werden, *unfrei* sind: An Hals und Schenkeln gefesselt, und dies von Kindesbeinen an, sind sie nicht in der Lage, ihre Positionen zu verändern, den Kopf zu wenden und eine neue Perspektive einzunehmen. Starr ist ihr Blick auf die Rückwand der Höhle gerichtet, wo sich ein Schattenspiel abzeichnet. Unfähig, die Quelle des Lichts zu erkennen, sehen sie

nur die Schatten der Objekte, die sie freilich nicht *als* Schatten erkennen können. Weder können sie Original und Abbild voneinander unterscheiden, noch Freiheit von Unfreiheit abgrenzen. Sie werden zwar mit sich bewegenden Schatten konfrontiert, die in ihr Blickfeld (und aus diesem heraus) treten, und sie werden diese von den unbeweglichen Schatten, die sie selbst werfen, unterscheiden können, aber Einsicht in den wahren Charakter der Objekte, die auf dem weiter höher gelegenen Weg transportiert werden, lässt sich auf diese Weise nicht erlangen. Wenn man nun noch berücksichtigt, dass die Menschen aufgrund ihrer organischen Ausstattung auf eine schützende Behausung angewiesen sind – nach Blumenberg (2001) sind wir Menschen das Wesen, das »trotzdem« lebt –, legt dies nahe, dass die hier geschilderten Höhlenbewohner ihre Situation nicht als misslich oder gar als unerträglich erleben. Ungleich wahrscheinlicher ist es, hier mit einem Zustand der Indifferenz zu rechnen, mit dem Aufgehen in einer vertrauten Situation, die nicht einmal als Situation erlebt wird. Der griechische Begriff der *doxa* ist sehr gut geeignet, diese Form der Erfahrung zu erschließen: Mit *doxa* wird eben nicht nur die Meinung bezeichnet, sondern auch ein Mangel an Widerstreit und Kontrast, der die Möglichkeit, etwas als etwas zu betrachten und es kritisch und distanziert in den Blick zu nehmen, erheblich einschränkt (vgl. Bourdieu 1993b: 125).

Es muss daher auch nicht überraschen, dass bei der Befreiung eines Höhlenbewohners, die Sokrates im weiteren Verlauf des Gesprächs Glaukon sich vorzustellen auffordert, kaum mit dessen Unterstützung gerechnet werden kann. Schlimmer noch – die Befreiung muss mit Zwang vollzogen werden: »Wenn ein Gefangener entfesselt würde und gezwungen, augenblicklich aufzustehen, den Kopf umzuwenden, zu gehen und zum Licht hinaufzublicken, und wenn er das alles nur unter Schmerzen tun könnte und wegen der gleißenden Helligkeit nicht in der Lage

wäre, jene Dinge, deren Schatten er einst sah, klar zu erkennen, was glaubst du, würde er antworten« (Rehn 2005: 41)?

In eindringlichen Wendungen führt Sokrates aus, dass hierbei weder auf Unterstützung von Seiten des Befreiten zu hoffen sei, noch mit dessen Dankbarkeit gerechnet werden könne. Der Grund hierfür ist einfach: Der Befreite, von dem bis zum Ende völlig unklar bleibt, wer ihm die Fesseln abnimmt, vermag keine unmittelbare Verbesserung seiner Situation zu erkennen. Zunächst wird er von der »gleißenden Helligkeit« geblendet, und seine Augen schmerzen, sodann wird er unter Einsatz von physischer Gewalt dazu genötigt, seinen vertrauten Platz zu verlassen und sich auf einen steinigen Weg zu begeben, der nach oben führt – und damit genau der Quelle seiner Pein entgegen.

Und doch beginnt der Bildungsprozess, den Platon schildert, genau in jenem schmerzhaften Moment des Umwendens. In dieser Bewegung – Schleiermacher übersetzt das griechische *periagoge* mit »Umkehrung« – erkennt er den Auslöser einer Bewegung, die seither (auch) als Bildungsprozess interpretiert wird.<sup>5</sup> Zunächst ist es wichtig festzuhalten, dass Bildung nicht als etwas Statisches gedacht wird, sondern dynamisch – eben als eine Bewegung, die von einer Geste der Umwendung ausgelöst wird. Kaum weniger wichtig ist der Befund, dass diese Umwendung nicht aus freien Stücken vollzogen wird; das Lösen der Fesseln bleibt zunächst – so scheint es – folgenlos. Von einer Eigenaktivität dessen, der hier befreit wird und seine Geschicke selbst in die Hand nimmt, kann nicht gesprochen werden. Bildung, die doch ersichtlich prozesshaft gedacht wird, verweist auf keine intrinsische Motivation des Betroffenen. Sie wird stattdessen von außen in Gang gesetzt. Verzichtet man nun auf Spekulationen über den Charakter des Befreiten, bleibt als Ursache für dessen Unwilligkeit nur die Vertrautheit mit den Bedingungen des Lebens innerhalb der Höhle: Von dem Gewohnten gehen augen-

scheinlich beträchtliche Beharrungskräfte aus. Eben diese gilt es zu überwinden, das vertraute Habitat hinter sich zu lassen und sich dem Fremden zuzuwenden, dem Unbekannten entgegenzuschreiten. Bildung, das zeigt die erste *periagoge*, ist ein schmerzhafter Prozess, der sich nur unter Einsatz von Zwang vollzieht; er nimmt seinen Anfang in einer Abwendung vom Vertrauten und einer Zuwendung zum Unbekannten. Bildung verdankt sich einem Bruch, einer schmerzhaften Zäsur.

Doch damit ist der Bildungsweg derer, die einmal politische Ämter bekleiden sollen, noch nicht abgeschlossen. Auf die erste *periagoge* folgt eine zweite. Nach einem Prozess der Gewöhnung, in dem der Befreite sein Augenlicht langsam auf die Helligkeit abstimmt, ist er in der Lage, seinen Blick auf den Himmel zu lenken: Er hat damit das Reich der Schatten hinter sich gelassen und ist nun in der Lage, die wahre Ursache der Dinge zu erkennen und die Idee des Guten zu schauen. Allerdings ist ihm hier kein längerer Aufenthalt beschieden; er wird schon bald dazu genötigt, ein weiteres Mal sein vertrautes Umfeld zu verlassen. Entsprechend wird auch sein »Gesichtssinn« ein zweites Mal gestört: Auf den »Wechsel vom Dunkel ins Licht«, der mit dem Verlassen der Höhle verbunden war, folgt nun, so Sokrates zu Glaukon, der »Übergang vom Licht ins Dunkel« (ebd.: 53), der mit der Rückkehr in die Höhle einhergeht. Der Aufenthalt im Licht ist daher nur vorübergehend; mit der Idee des Guten vertraut gemacht, gilt es hinabzusteigen in die Höhle und Verantwortung zu übernehmen. Dabei kommt es unweigerlich zu einem *Déjà-vu*. Mit dem Abstieg in die Höhle büßt der Zurückgekehrte (für kurze Zeit) erneut sein Sehvermögen ein: Aus der Helligkeit in die dunkle Höhle tretend, verliert er das Differenzierungsvermögen und vermag sich kaum zu orientieren. Mit »verdorbenen Augen« (ebd.: 49) wieder am alten Platz und seines Orientierungsvermögens weitgehend beraubt, steht er in der

Gefahr, nicht allein zum Gegenstand von Hohn und Spott zu werden; er muss auch mit beträchtlichem Widerstand rechnen, wenn er Anstalten macht, nun seinerseits zum Befreier der Zurückgebliebenen zu werden. Im schlimmsten Falle müsse er dies, so Sokrates, mit seinem Leben bezahlen.

Der Bildungsprozess weist somit eine eigentümliche Struktur auf: Er kennt drei unterschiedliche Stadien, deren Übergang jeweils von einer Umwendung ausgelöst wird. In keinem der beiden Fälle der *periagoge* wird mit der Freiwilligkeit des Betroffenen gerechnet, sondern auf Zwangsmittel zurückgegriffen. Gleichwohl muss festgehalten werden, dass der Bildungsprozess durchaus nicht als durchgängig fremdbestimmt geschildert wird. Das Losreißen aus der Höhle wie auch die Nötigung, den Weg zurück in die Höhle anzutreten, tragen gewaltsame Züge – aber auf eine Eigenbeteiligung des Befreiten kann gleichwohl nicht verzichtet werden. Dieser ist auf tatkräftige Unterstützung angewiesen, auf einen Begleiter. Bildung erscheint somit als ein Wagnis, als ein Widerfahrnis; sie ist mit »schmerzhaften Zumutungen« verknüpft (Meyer-Drawe 2008: 81) und kann nur im tätigen Zusammenspiel zwischen dem Befreiten und seinem Lehrer ins Werk gesetzt werden.

Nimmt man nun die Textform ernst, interpretiert das Höhlengleichnis eben als ein Gleichnis und lässt sich von den Imperativen – »Stelle Dir vor ...« heißt es häufig und »Betrachte nun ...« – auch selbst adressieren, so zeigt sich, dass in der Auseinandersetzung mit der antiken Geschichte von Aufstieg und Rückkehr auch die eigene Bildung thematisch werden kann (vgl. Waldenfels 2017: 84). Platon lädt uns gleichsam dazu ein, darüber nachzudenken, wovon wir gefesselt werden, was wir als schicksalhaft erleben, was wir unwidersprochen hinnehmen – und wovon abzuwenden sich lohnen könnte. Zugleich illustriert er auf eindringliche Weise, dass die Suche nach einer freieren Lebens-

form kein rein kognitives Geschehen ist; wir müssen uns riskieren, wir müssen mit Widerständen rechnen – und bleiben stets darauf angewiesen, dass uns dabei andere unterstützen. Die anspruchsvolle »Sorge um die Seele« (Hampe 2016: 87) lässt sich mit Aussicht auf Erfolg nicht allein betreiben; sie kann – auch das ist eine Lektion Platons – nicht gelingen ohne Akte wechselseitiger, fürsorglicher Zuwendung.

### Meister Eckhart predigt Passivität

Wenden wir uns nun Meister Eckhart zu, ist es ratsam, zwei Empfehlungen des Philosophiehistorikers Kurt Flasch zu folgen. In seiner Geschichte ausgewählter philosophischer Kontroversen warnt er nachdrücklich davor, Meister Eckhart in erster Linie als Mystiker zu betrachten (Flasch 2008: 211 f.). Wer dies tue, löse den Dominikanermönch unweigerlich aus den philosophischen und theologischen Diskursen seiner Zeit, isoliere ihn also von den religiösen Auseinandersetzungen des 14. Jahrhunderts und stilisiere ihn zu einem einsamen Denker, dessen (vermeintliche) Erleuchtungen sich auf argumentativem Wege kaum erschließen ließen. Ähnlich fatal wäre es – dies der zweite Rat –, sich bei der Spurensuche nach den Anfängen des Bildungsbegriffs an der geläufigen Gegenüberstellung von »dunklem« Mittelalter und »lichter« Neuzeit zu orientieren: Nicht allein war das mittelalterliche Denken ungleich facettenreicher und vielfältiger, als es die Historiker der Neuzeit bisweilen schildern, auch die Konturen sind durchaus nicht so scharf, wie sie häufig gezeichnet werden. Stattdessen ist mit Zwischentönen, Übergängen und Wahlverwandtschaften zwischen den Denkern des Mittelalters und jenen der Neuzeit zu rechnen. Das Mittelalter, so Flasch (1995: 17) mit erfrischender Schärfe, war ein »polemischer