DAS PROBLEM DER SYSTEMATIK IN PLATONS ERZIEHUNGSLEHRE

von

OTTOMAR WICHMANN

Universität Berlin

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΠΕΡΕΤΩΝ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: Ι. ΚΟΡΝΑΡΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Θ. ΠΕΤΣΙΟΣ

Eine der geistesgeschichtlich überragendsten Erscheinungen ist Platons Philosophie, und niemand zweifelt, dass seine Erziehungslehre einen der wichtigsten Bestandteile seines Geisteswerkes ausmacht. Dass in dieser Erziehungslehre eine *bedeutungsvolle Sinneinheit* vorwaltet, *die sich mit dem Grundgedanken der Platonischen Philosophie eng berührt,* ist ebenfalls ausser Frage. Der Sokratische Ansatz, dass *in jedem Menschen ein Wille zum Guten* vorliege, der nur recht gerichtet, vom Irrtum befreit zu werden brauche, hat den erzieherischen Grundsatz zur Folge, dass aller wirklich fruchtbare Wert der Persönlichkeit von innen heraus entfaltet werden müsse. In Verbindung mit der Anamnesislehre von der Einkörperung und dem Wiedererwachen der Idee im Menschen ergibt das die erzieherische Bedeutung des *Eros*, des liebend befruchtenden Wahnes; bezüglich der *geistigen Erziehung* führt es auf die Geltendmachung des allgemein übergreifenden Gedanklichen und Begrifflichen, die Erweckung und Ausbildung der in solcher Richtung in jedem Menschen angelegten Spontaneität; hinsichtlich der *Gemeinschafts-und Staatserziehung* ergibt sich der Grundsatz, dass alles Heil in dem reinen Wertinbegriff liegt, dem gemäss auch die Auslese der Führenden, sowie der Erziehungsgang von Gymnastik und Musik zur Mathematik, zur Dialektik und dann weiter zu der mit der Tatfähigkeit (Praxis) verbundenen höchsten Werteinsicht bestimmt wird. Bewährt sich in alledem eine grossartige Einheitlichkeit der Denkweise, so wird der kritische Betrachter doch zweifeln, *ob hier wirklich eine systematisch durchgeführte Erziehungslehre vorliegt,* oder ob es sich nicht vielmehr um einen allerdings hochbedeutsamem und tiefgreifenden

Ε.Υ.Δ. ΠΡΚ.ΤΠ ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2006

Aufweis erzieherischer Möglichkeiten nach verschiedenen Richtungen hin handelt, hinsichtlich deren jedoch die letzte systematische Durchführung fehlt. Es drängen sich hier Fragen folgender Art auf: Ist nicht die Eroslehre und ihre erzieherische Würdigung vorwiegend einzelpersönlich gedacht—, so natürlich, dass dabei die innige Verbundenheit zweier Seelen im Geben und Nehmen ein Höchstes darstellt, dass aber diese Seelen von einander gegenseitig völlig erfüllt sind und in dieser ihrer Verbundenheit für dieses und jenes Leben ihr höchstes Genügen finden? Wenn demgegenüber die Gemeinschaftserziehung sich auf den Anspruch des Staates an den einzelnen gründet, sich nicht scheut, alles diesem Zwecke rücksichtslos unterzuordnen und in solchem Sinne vom Augenblick der Geburt bis zum Tode über den einzelnen zu verfügen, so scheint dies doch einen völlig neuen Ausgangspunkt zu bedeuten, wie denn tatsächlich *hier* von dem Eros, als der beseligenden und begeisternden Erziehungsgemeinschaft zweier einzelner, so gut wie garnicht die Rede ist. Nimmt man hinzu, dass Platon in seinem letzten grossen Werk, den Gesetzen, das ganze Erziehungsproblem noch einmal grundsätzlich aufwirft, dass er hier zum ersten Mal zu einer Begriffsbestimmung der Erziehung kommt und auf ihr folgerichtig aufzubauen versucht (1), dass er im Gange dieser Darlegung eine leidenschaftlich unbedingte Verurteilung des gleichgeschlechtlichen Eros ausspricht und gerade denjenigen Mythos als erzieherisch verhängnisvoll verdammt, den er einst selbst im Phaidros gepriesen hatte (2), so kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass Platon in den verschiedensten Fällen so, als habe er seine anderweitigen Aufstellungen vergessen oder doch völlig beiseite gestellt, an die Erziehungsfrage herangeht. Zwar fühlt man durch, dass die verschiedenen Sinnrichtungen, in denen er sich bewegt, jedesmal von höchster grundsätzlicher Bedeutung für das Erziehungsdenken überhaupt sind, es fragt sich aber, wie man überhaupt eine Darstellung der «Erziehungslehre Platons» vornehmen kann, ohne dass man den einen dieser Bestandteile allgemein massgeblich macht und die anderen zurücktreten lässt, auf diese Weise also eine Sche-

(1) Platon, Gesetze 643 A, 653 A ff., 659 C ff.
(2) Gesetze 636 C D, vgl. Phaidros 255 C.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΤΟΜΕΑΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: ΕΠ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Θ. ΠΕΤΣΙΟΣ
Ε.Υ.Δ της Κ.τ.Π ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2006

matisierung durchführt, die dem wahren Tatbestande nicht entspricht.

Wir stehen hier vor einer Schwierigkeit, die an sich zunächst für *jede* geistesgeschichtliche Darstellung einer Persönlichkeit und ihres Geisteswerkes besteht, aus bestimmten Gründen aber im Falle Platons ganz besonders in die Augen fällt. Eine solche Darstellung ist nur möglich aus einer Wesenserfassung und Wesenskennzeichnung heraus, in der das Eigentliche und Einheitliche der betreffenden Gesamterscheinung so hervorgehoben wird, dass sich eine grosse Übersicht ergibt und bei der Betrachtung jedes einzelnen sich diese Gesichtspunkte als fruchtbar und aufschlussreich bewähren. Damit ist aber zugleich eine gewisse Gleichstellung dessen, der so urteilt, vielleicht sogar eine Überlegenheit seines Standpunkts gefordert, denn wie will man sonst den innerlich bestimmenden Sinngrund, der richtunggebend über dem Schaffen einer solchen Persönlichkeit stand, *thematisch* ins Auge fassen und bewältigen! Besonders schwierig muss das in dem Falle erscheinen, wo es sich ums grundsätzlich Weltanschauliche, den Inbegriff aller Wahrheit und alles Wertes, den Sinngrund des Weltdaseins handelt, und wo, wie im Falle Platons, noch der Verfasser selbst seine Darstellungsweise in so einzigartiger Weise der inneren Unendlichkeit des Gegenstandes angepasst hat. Die dialogische Form gibt Platon das Mittel, jede Sinn-und Wertungsrichtung in ihrer stärksten Eindruckskraft, in der ganzen Fülle ihrer Sinnmöglichkeiten vor uns hinzustellen, so dass wir meinen: Wer diese Sache so vertritt, der muss selbst auf dem Boden dieser so entwickelten Welt-und Wertanschauung stehen (1). Und dennoch stellt er dann in demselben oder in anderem Zusammenhang eine gänzlich andere Wert- und Welthaltung mit demselben überzeugenden Wahrheitseindruck vor uns hin. Es ist bei ihm wie bei dem wahrhaft grossen tragischen Dichter, der so in dem inneren Recht der von ihm dargestellten Seelenhaltungen lebt, dass es manchmal scheint, als ob diese Gestalten in ihrer urwüchsigen Lebendigkeit über seinen eigenen Plan hinauswüchsen und von einem weiteren, für ihn garnicht fassbaren Lebenssinn zeugten. Bei all dem ungeheueren Reichtum

(1) Vgl. dazu die Äusserung Platons selbst Staat 368 A.

Ε.Υ.Δ της Κ.τ.Π ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2006

der so zur Anschauung gebrachten Inhalte kann Platon, obwohl all dieses Denken ein grundsätzliches (prinzipielles) ist und also auf Systematik hinzielt, doch seine eigene letzte Sinnhaltung verdeckt lassen. Wo er aber einmal, wie im VII. Briefe, geradezu von diesem letzten Sinngrund seines Lebens spricht (1), da ist eben diese begrifflich-sprachliche Unerfassbarkeit sein eigentliches Thema und wird mit grosser Schärfe jeder Versuch solcher Art für widersinnig erklärt (2).

Die Schwierigkeit, die so für eine systematische Darstellung von Platons Gesamtphilosophie besteht, *steigert sich noch bei seiner Erziehungslehre.* Denn schon an sich ist die Schwierigkeit systematischer Fassung, selbst wenn man im einzelnen sehr Gutes und Richtiges zu sagen weiss, bei diesem Sinngebiete ganz besonders gross. Zunächst erscheint es zwar so, als ob man den Erziehungsbegriff rein auf der Freiheitswertung begründen könnte und als ob eine in solchem Sinne rückhaltlos folgerichtige Darstellung alle Vorzüge eines grundsätzlich systematischen Vorgehens in sich vereinige. Tatsächlich haben ja ein *Locke, Rousseau, Pestalozzi, Fichte* in solchem Sinne aufbauen zu können geglaubt und gemeint, damit das Innerlichst- Persönliche im Menschen, sein Freiheits- und Unbedingtheitswollen, zu seinem Rechte kommen zu lassen. Es stellte sich aber gerade bei diesen Denkern, die ihren Ansatz ehrlich in voller Grundsätzlichkeit nahmen, mit ganz besonderer Deutlichkeit heraus, dass ein solcher Versuch, wörtlich aufgefasst, sinnlos und unausführbar wird und dass hier ein Gegenmoment, ein gegenständlicher Anspruch, ein bestimmtes Geben und Fordern auf sittlichem wie auf geistigem Gebiete nötig ist, um den eigentlichen Sinn der Erziehung zu erfüllen und die Jugend wahrhaft zu fördern. Selbst zugestanden, dass *einmal* der Mensch sich rein aus sich selbst heraus, in grundsätzlicher Freiheitswertung, bestimmen will, diese Fähigkeit, sich so zu bestimmen, muss mindestens zugleich auch als Ziel, nicht ausschliesslich nur als Ausgangspunkt der Erziehung betrachtet werden. Denn ein Sichbestimmen ist nur aus bestimmten Gesichtspunkten, geistigen und sittlichen Grundansetzungen heraus möglich,

(1) VII. Brief 341 C: «Περὶ ὃν ἐγὼ σπουδάζω».
(2) VII. Brief 341 C ff.

Ε.Υ.Δ της Κ.τ.Π ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2006

und wenn es wirklich eine Selbstbestimmung aus Freiheit heraus sein soll, so dürfen diese Gesichtspunkte und Grundbegriffe nichts Ungenügendes, Einseitiges, Zufällig- Bedingtes sein, da deren Unbedingtnahme gerade das Ganze der Werthaltung auf eine solche Einseitigkeit und Schematisierung festlegen würde. Zu solcher Begründung der Persönlichkeit aus der Freiheitswertung heraus bedarf es daher einer langen Hinführung durch Entwicklungsstufen hindurch, auf denen der Mensch wohl schon ahnend und gläubig mit einer ihm gebotenen Gesamtwerthaltung und entsprechenden Wertgehalten *mitgeht*, aber ein gewaltsam gefordertes oder erzwungenes Hervortreten der selbstbestimmenden Aktivität eher eine Abschneidung von Entwicklungsmöglichkeiten als ihre Förderung bedeuten würde. Die vermeintliche letztgültige Folgerichtigkeit des Ausgehens von dem Begriff der Freiheit und Selbstbestimmung ist also, wenn wir den entscheidenden Inhalt der *Erziehungslehre*, das sachentsprechende Behandeln und Verfolgen ihres Wesens und ihrer bedeutsamen Erscheinungen bezwecken, trügerisch, wie denn bei allen den genannten Erziehungsdenkern tatsächlich der ursprünglich so unbedingt aufgestellte und verfochtene Ansatz sich im Fortgange ihrer Darlegungen als ungenügend erweist und die so anfänglich versprochene Systematik, da ein grundsätzliches Gegenmoment berücksichtigt werden muss, zersprengt wird (¹). Eine Systematik der Erziehungslehre ist nur möglich, wo mit dieser inneren Selbstaufhebung (Dialektik) des Freiheitsbegriffs von vornherein gerechnet und die im Gange der Entwicklung und unter den jedesmal obwaltenden Verhältnissen tausendfach sich abschattende wechselseitige *Bezogenheit* von Freiheit und Inhaltlichkeit von vornherein die Grundlage der Darstellung bildet.

Wie steht es nun bei der Platonischen Erziehungslehre mit einer solchen Systematik? Bietet sie selbst eine solche ausgeführte Systematik oder ist es vielleicht nur möglich, sie *nach* einer solchen Systematik zu betrachten und den inneren Zusammenhang ihrer einzelnen Bestandteile zu würdigen? Zunächst gilt es zu betonen, dass an sich *in der Platonischen Grundauf-*

(¹) Vgl. des Verfassers «Erziehungs- und Bildungslehre», 1935, S. 49–63.

Ε.Υ.Δ της Κ.τ.Π ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2006

fassung der Persönlichkeit und ihrer Entwicklung sehr günstige Möglichkeiten für eine solche systematische Behandlung lägen. Denn so wie Platon die Unbedingtheitswertung oder Idee des Guten als bestimmenden Grund der Persönlichkeit betrachtet, ist dabei mitgedacht, dass diese Wertung sich mit bestimmten Inhalten und Wertansätzen *verbindet,* d. h. dass diese umgebenden Lebensinhalte eben dadurch ihre unheimlich zwingende Gewalt haben, dass sie von dem einzelnen als Inbegriff aller Wahrheit und alles Wertes *genommen* werden und sich also wie selbstverständlich von diesen inhaltlichen Ansetzungen aus das Weltbild und die Persönlichkeit gestaltet. Dass so dies sich darbietende Inhaltliche eine ideell gestaltende Macht im Guten wie im Bösen ist, hat so deutlich wie Platon später eigentlich nur noch wieder *Herbart* gesehen und zum Ausgangspunkte seines erzieherischen Denkens gemacht, —weshalb denn auch Herbart als *Systematiker* einen immer wieder mit Verwunderung festgestellten Vorrang behielt (¹). Die gleiche Grundanschauung, nur noch reiner und grosszügiger, liegt bei Platon vor und gibt allen seinen erzieherischen Ausführungen ihre tiefe Bedeutsamkeit. Zu einer Systematik der Erziehungslehre aber hat er selbst— abgesehen von bestimmten Ansätzen ganz zuletzt in den Gesetzen— sie *nicht* verwandt. Eine solche müsste die Lehre als solche thematisch, d. h. als planmässig zu entwickelnde und durchzuführende Aufgabe ins Auge fassen und von da aus grundsätzlich alle Seiten und Möglichkeiten der Erziehung abzuhandeln suchen. Überblicken wir aber die grosse Fülle der Platonischen Darlegungen über die Erziehung, so zeigt sich, dass von einem solchen Vorgehen keine Rede sein kann. Zwar wird schon im Protagoras eine verhältnismässig sehr reife und durchdachte, manchmal überraschend ansprechende Erziehungslehre vorgetragen (²), aber das geschieht von dem Sophisten im Sinne seiner konventionell-flachen Lebensanschauung aus, — Sokrates und Platon stehen dazu gerade im Gegensatz! In den weiteren grossen erzieherischen Hauptwerken Lysis, Phaidros, Symposion und Staat handelt es sich um eine höchst fruchtbare und lebendige Wesensschau der Erziehung. Diese tiefe und

(¹) Vgl. des Verfassers «Erziehungs- und Bildungslehre» S. 68.
(²) Protagoras 325 C ff.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ Κ. ΚΑΡΑΒΙΑΣ
Ε.Υ.Δ της Κ.τ.Π ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2006

richtige Schau gründet sich darauf, dass Platon unmittelbar lebendig das Ideelle der Menschennatur vor Augen hat; sie hat ihre Überzeugungskraft daher, dass von jedem Menschen, aus eigenem Erlebnis und Selbstbewusstsein heraus, diese ideelle Wahrheit gefühlt und verstanden wird. Systematische Ausgestaltung und Wesensentwicklung aber ist solche Darstellung nicht, und von den hochbedeutsamen Ergänzungen, die der VII. Brief hinsichtlich der Grundsätze philosophischer Erziehung und Bildung gibt, gilt dasselbe. Thematisch in Angriff genommen wird eine Begriffsbestimmung der Erziehung, wie schon gesagt wurde, in den Gesetzen (1); insofern geht dies letzte Werk hinsichtlich der systematischen Inangriffnahme der Erziehungslehre bedeutsam über alle früheren hinaus. Auch das dient aber nicht der Durchführung einer solchen Systematik, sondern nur der methodischen Klärung der Erziehungsfragen, wie sie sich im Zusammenhang dieser Staatslehre ergeben.

Eine Behandlung und Darstellung der Platonischen Erziehungslehre ist also nur so möglich, *dass man die Systematik, die er selbst nicht durchführt, an sein Werk heranträgt, oder, anders ausgedrückt, ihn aus einer solchen pädagogischen Gesamthaltung oder Systematik beurteilt und den bestimmenden Sinngrund in seinen verschiedenen Äusserungen nachzuweisen sucht.* Hier wie überhaupt bei jeder Behandlung der Platonischen Philosophie zeigt es sich, dass man ihr durch blosse Berichterstattung nicht gerecht wird. Solche bloss berichtende Darlegung, die ihn vielleicht sehr hoch stellt, vielleicht ihn sogar, zusammen mit anderen «Klassikern», als über jede Kritik erhaben ansieht, trägt in sich etwas von Gleichgültigkeit (Neutralität), die hier nicht angängig ist. Denn aus allem, was Platon bietet, spricht ein unbedingter Anspruch, dem man entweder beistimmen oder den man zurückweisen muss; sonst kommt das darin lebende gewaltige Wahrheits- und Wertpathos nicht zur gebührenden Geltung. Weil solch in allem Platonismus vorhandener Anspruch gefühlt wird, ist auch hier die Gefahr der Schematisierung von einer Seite seiner pädagogischen Ausführungen, etwa von der Eroslehre, der Staatserziehung, der philosophischen Bildung aus, besonders gross: dasjenige, dem der betreffende besonders

(1) Gesetze 643 A, 653 A ff., 659 C ff.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΕΡΕΥΝΩΝ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: ΚΑΘ. ΦΙΛΟΛΑΟΣ ΘΕΟΔΩΡΟΣ
Ε.Υ.Δ της Κ.Τ.Τ ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2006

zustimmt, soll die *ganze* Platonische Erziehungslehre ausmachen. Man muss aber vielmehr so vorgehen, dass man jede der von ihm durchgeführten Sinnrichtungen in ihrer für eine Gesamtsystematik bestehenden ideellen Bedeutsamkeit würdigt, ihre Unbedingtsetzung und Allmassgeblichmachung aber, die nicht selten auch in der Platonischen Darstellung zu liegen scheint, durch eine scharfe methodische Kritik und nicht zum wenigsten durch den Hinblick auf andere Ausführungen Platons selbst auf ihre Berechtigung nachprüft und das etwa so sich herausstellende Ungenügende scharf kennzeichnet. Eine solche Behandlung, selbst wenn sie manchmal im einzelnen den Zauber der Platonischen Darlegungen zu stören scheint, wird dennoch dem tiefen Ernst seines Wollens mehr gerecht als wenn man beschönigend, um Widersprüche und Mängel auszugleichen, seine verschiedenen Äusserungen auf einen Nenner bringt und dabei notwendig die Schärfe seiner Darlegungen verwischt. Es stellt sich dabei oft überraschend heraus, dass diese Kritik, die wir an Platon üben müssen, sich im weiteren Fortgang bei ihm findet und, nicht selten mit schwermütigem Ausklang, die zuversichtliche Einseitigkeit jener ersten Ansätze berichtigt wird. In drei Hauptrichtungen sei diese Erscheinung noch kurz dargelegt: 1) hinsichtlich des erzieherischen Eros, 2) hinsichtlich der dialektischwissenschaftlichen (intellektuellen) Erziehung, 3) hinsichtlich seines Entwurfs einer allgemeingültigen Gemeinschaftserziehung, 4) und des damit zusammenhängenden letzten Ringens um den Erziehungssinn in den «Gesetzen».

Dass in dem *erzieherischen Sinn, den Platon dem Eros zuschreibt,* in seiner Lehre vom Wiedererkennen der im jugendlichen Leibe eingekörperten Idee, von der Befreiung und Selbstbewusstwerdung dieses Geistigen eine tiefe bedeutungsvolle Wahrheit liegt, bedarf keiner ausführlichen Darlegung. Zwei entscheidende Grundbeziehungen von Mensch zu Mensch, die der fertigen, abgeschlossenen Natur, zur werdenden, entwicklungsfähigen sowie die der zeugenden, männlichen Natur zur empfangenden weiblichen treffen hier gewissermassen in einem Zwischenbereich zusammen und vereinigen so den ganzen Zauber der unmittelbar lebensfreudigen und der rein geistigen Beglückung. *Eduard Spranger* hat das Gewicht auf den Reiz und die Anziehungskraft gelegt, den die unentwickelte, aber

ΕΠΕΑΕΚ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΑΝΤΩΝΙΟΣ Δ. ΠΕΤΙΟΥΡΑΣ
Ε.Υ. ΔΙΠΕΚ Κ.τ.Π. ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2006

eben deshalb noch entwicklungs*fähige* Natur als Verkörperung aller weiteren Möglichkeiten für die abgeschlossene, zu einer bestimmten Sinn- und Wertfassung gelangte haben muss, und umgekehrt, was ein solches Beispiel der jugendlichen, nach ihrer Bestimmung und Selbstausprägung ringender Natur bedeutet. Ausserdem aber spielt hier bei Platon und überhaupt in jedem vollem Eros die sinnliche Anziehungskraft mit, in der der dämonisch- selbstsichere Drang zur Fortpflanzung des Menschengeschlechts sich als ein Urrecht, auch im ideellen Sinne, auswirkt. Weil dieser Geschlechtstrieb, in seiner Roheit, für das ideale Wertempfinden nicht erträglich ist und auch tatsächlich durch seine Sinnlosigkeit den ideellen Bestand des Menschentums bedrohen würde, nimmt er jenen rein geistigen Entwicklungssinn in sich auf; es wird jenes ideale Verhältnis in das natürliche hineingefühlt und, da ja auch tatsächlich jene ideelle Bereitschaft für ein Höchstes immer in der Menschennatur liegt, wird in solchem Verhältnis der Zug zum Wertinbegriff hin, die innere Offenheit und Fähigkeit für alles Höchste, entbunden und in eine einzigartige Wirkungskraft versetzt. Diese Grundtatsache des menschlichen —in Anklängen auch des tierischen und sogar des pflanzlichen— Daseins, dass es sich in dem erotischen Verhältnis aus allen notwendigen Dogmatisierungen und Festlegungen des Daseins heraus dem Inbegriff seiner höchsten Möglichkeiten wieder öffnet, findet in der Platonichen Formulierung vom «τίκτειν ἐν τῷ καλῷ» einen unvergleichlichen Ausdruck. Verfolgt man die Schilderungen des seligen Einklangs von Person zu Person, der sich so in ständiger Selbstzucht ergibt, das gemeinsame Leben im Höchsten, dem ein Fortgang nicht nur für diese, sondern auch für jene Welt verheissen wird, so scheint es, als ob damit das Entscheidende und Ganze des Erziehungsverhältnisses getroffen sei, als ob es kleinlich sei, über diese tiefste ganzheitlich- persönliche Förderung hinaus noch ein Weiteres zu verlangen und das schöne Selbstvertrauen dieser Stimmung durch nüchterne Einwände zu stören. Dennoch ist, wenn man so alles mit dieser erotischen Begegnung für gegeben erachtet, dies nur eben die Sehweise eines berauschend schönen Wahnes.

Das klare und gewissenhafte Denken muss sich die Frage vorlegen: Kann wirklich von einer solchen reinen Seligkeit im

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΤΟΜΕΑΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΕΡΕΥΝΩΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΕΠ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Γ. ΘΕΙΛΕΩΣ
Ε. Π. Τ. Κ. τ. Π ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2006

Einklang die Erziehungsaufgabe *getragen* werden? *Genügt* dies beglückende Gefühlsbereich gewöhnlicherweise für die Herausbildung des Höchsten im Menschen? Ist nicht diese Verbundenheit und Gleichgerichtetheit von Idealstreben und geschlechtlich bedingtem Lebensdrang nur unter bestimmten Umständen und auf bestimmte Strecken möglich; muss sie nicht, wenn man sich auf sie als eine vorwärts- und aufwärtsreissende Entwicklung *verlassen*, will, in Abirrungen führen? Ist nicht, wenn die Lust, der Rausch und Wahn die treibende Macht zum Guten sein sollen, die Schwere des Ringens um eine sittlich-bewusste, charakterstarke Persönlichkeitsgestaltung unterschätzt? Ist es nicht auf der anderen Seite naturwidrig, wenn in der unendlichen Vergeistigung des erotischen Dranges das Ziel gesehen und sein auf Lebensfortpflanzung gerichteter Zweck ganz übersehen wird? In einer *systematischen* Erziehungslehre müssten alle solche Erwägungen mit grösster Strenge angestellt werden. Es müsste gefragt werden, wie diese ideelle Erregtheit, in der ganz zweifellos die von Platon so wunderbar gekennzeichneten Erlebnismomente liegen, als ein die Gesamterziehung *begleitender*, und für sie unter bestimmten Umständen und bestimmten Einschränkungen fruchtbarer Bestandteil in Betracht kommt, es müssten aber auch die hier drohenden Gefahren rückhaltlos aufgedeckt werden. Darauf, das ist ganz offenkundig, lässt sich Platon im Lysis, Phaidros und Symposion nicht ein. Es liegt ihm in diesem Augenblick am Herzen, dies Gefühlsbereich und die darin schwingenden ideellen Möglichkeiten zu kennzeichnen und im Glanz eines hochgemuten Glaubens erstrahlen zu lassen. So lässt er diese Zusammenhänge unter solchen Umständen darstellen, die ihn von einer solchen genauen Rechenschaftsabgabe entbinden. Dass er, bzw. sein Sokrates, dem Irrtum, dem Eros eine unbedingte erzieherische Geltung zuzuschreiben, nicht erliegen, zeigt sich, abgesehen von der letzten einschneidenden Auseinandersetzung in den «Gesetzen», daran, wie er unmittelbar anschliessend im Staat und weiterhin die sittliche, charakterliche und geistige Zucht herausarbeitet, *ohne* nunmehr auf den Eros näher Bezug zu nehmen.

Die zweite grosse Hauptrichtung des Platonischen Erziehungsdenkens geht *auf die wissenschaftlich festgegründete Einsicht vom Wertinbegriff («Idee des Guten»).* Obwohl *inhaltlich* hier das Ziel

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΤΟΜΕΑΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΡΕΝΩΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Θ. ΠΕΤΣΟΣ
Ε.Υ. Δημητριάδη IOANNINA 2006

dasselbe ist wie bei der liebenden Schau des Eros, nämlich die Erfassung des einen Guten und Schönen, in dem zugleich der Grund aller Erkenntnis, wie aller Sittlichkeit und der Schlüssel zum Weltgrund liegen soll, wird doch bei der erziehlich-didaktischen Behandlung die strenge Selbstzucht der Lebenshaltung und nüchternste Genauigkeit der begrifflichen Schulung so stark gefordert und betont, dass wir wie in eine andere Welt eintreten: in eine Welt, die zwar nicht asketisch im Sinne eines Ressentiments gegen die Freuden des Lebens ist, in der aber doch Selbstüberwindung, Entsagenkönnen gegenüber aller blossen Neigung und Stimmung mit im Vordergrunde der Erziehungsauffassung stehen. Die Auslese, die im Staate nach dem Massstabe der Tapferkeit, der unbedingten Wahrhaftigkeit, der sittlichen Willensstärke erfolgt, bedeutet natürlich, dass auf dem ganzen Erziehungsgange diese charakterlichen Vorzüge in erster Linie mit angestrebt werden müssen; im VII. Briefe wird noch einmal die Unvereinbarkeit eines schwelgerisch genusssüchtigen Lebens mit der philosophischen Bildung betont. Zucht und Haltung erfordert auch auf rein geistigem Gebiete Mathematik; begriffliche Schulung, strenge logische Arbeit, um das Begriffliche als solches zu erfassen und zu würdigen, bilden hier die Erziehungsmittel. Wenn dabei das Überbegreifliche (Irrationale) sowohl im Staate wie im VII. Briefe insofern eine wichtige Rolle behält, als zwar die begriffliche Schulung eine unerlässliche Voraussetzung für die höchste Einsicht bildet, diese selbst aber schliesslich doch nur durch eine Schau, wie das Aufglänzen eines hellen Lichtes, erfolgen kann, so ist doch dieser Übergang in keiner Weise als ein gefühlsmässig-erotischer gedacht, — vielmehr warnt Platon aufs dringlichste vor «aufgeblasenen Erwartungen» und schwächlichen Einbildungen in dieser Beziehung (¹)—, sondern als ein rein geistiger—man würde heute sagen: «phänomenologischer».

Die persönliche Wertung, die fortan in diesem höchsten Gehalt aufgeht, hängt an der unendlichen geistig-sittlichen Befriedigung, die sie gewährt. Damit tritt die ganze Strenge der verstandesmässigen und sittlichen Zucht in die Platonische Erziehungslehre ein. Wenn *Stenzel* in dem «Lernen», in wis-

(¹) VII. Brief 341 E.

Ε.Υ.Δ της Κ.τ.Π ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2006

senschaftlicher Sachlichkeit bei *jedem* Werke den höchsten Sinn der gesamten Platonischen Erziehungslehre erblickt, so irrt er sich zwar, indem er das *Ziel* so glaubt erfassen zu können; er hat aber durchaus recht damit, dass als Mittel und methodische Forderung eine solche Haltung untrennbar zu der Platonischen Erziehungslehre gehört. Was Platons Glauben anbetrifft, auf diesem Wege — allerdings stets mit «göttlicher Fügung» — diejenige höchste Einsicht und Tatfähigkeit zu erreichen, die dann dem einzelnen und den Staaten das Heil bringen soll, so spricht er hier aus dem Empfinden solcher philosophisch veranlagter Naturen heraus, für die von vornherein die innere Richtung auf den höchsten Wertgehalt feststeht; für sie bedeutet die so gewonnene wissenschaftliche Einsicht von der Notwendigkeit und dem höchsten sinnhaften Recht dieses «Wertinbegriffs» («Idee des Guten») eine Befreiung all ihres persönlichen Wesens zu höchster Fähigkeit im geistigen und sittlichen Sinne. Diese Möglichkeit, durch solche reine Besinnung auf die Gründe unseres Seins in all seinem Können entbunden zu werden, ist wichtig genug. Tatsächlich packt solche Unterweisung, richtig angewendet, bis zu einem gewissen Grade *jeden* denkenden Menschen, so dass die Überzeugungsgewalt und die Sicherheit gedanklich-begrifflichen Fortschreitens der höchsten Werthaltung zu gute kommt (¹). Wer selbst diese Anlage in sich trägt, wird es nachfühlen, wenn Platon immer und immer wieder darauf zurückkommt, dass mit der Machtergreifung solcher «königlich-philosophischen» Naturen alles Heil mit Gewissheit erreicht sei. Es ist auch hier wieder das Pathos einer bestimmten Sinn- und Wertrichtung, *aus dem heraus* Platon spricht, und da im besonderen dies *seine* geistige Anlage ist, ist hier sein Glaube am inbrünstigsten,—dass Dion, mit dessen Machtergreifung das Ziel greifbar nahe gerückt war, auf der Höhe des

(¹) Der Verfasser konnte bei einem praktischen Versuch mit Primanern eines Gymnasiums erfahren, dass die ganze Anteilname dieser jungen Leute sich auf die grundsätzliche Behandlung des Freiheitsbegriffs richtete—der genau dem Platonischen Unbedingtheits- und Wertinbegriff entspricht—, an den er in diesem Falle durch geisteswissenschaftliche Überlegungen herangeführt hatte. Das Mathematische und Erkenntnistheoretisch-Logische wurde dabei nur als Mittel zur Sicherung gewürdigt. Vgl. des Verfassers «Kulturkunde als Gesamtanschauung» 1930.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: ΚΑθΗΓ. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΘΕΜΕΛΗΣ
Ε.Υ.Δ. της Κ.Η.Π. ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2006

Erfolges *doch* scheiterte, kann er nur dem Eingriff eines Dämons zuschreiben.—Wir aber haben zu fragen: Kann diese Erziehung wirklich eine so allgemeine Bedeutung haben? Wenn Platon selbst zugibt, dass diese Bildung nur für sehr wenige ist, dass neben der charakterlichen und sittlichen Tüchtigkeit eine ganz besondere geistige und verstandesmässige (intellektuelle) Anlage hier erforderlich ist, werden dann die Aussichten, dass wirklich die zur Führerschaft Befähigten ausgelesen werden, nicht sehr ungewiss? Kann man nicht zu jenem höchsten Wertgehalt, der ja doch eben nach Platon nicht verstandesmässig-logisch zu erreichen ist, noch auf andere, mehr gläubige einfühlende Art gelangen? Wenn Platon selbst an anderer Stelle in solchem Sinne den Eros betont hatte, so müssen wir unsererseits erzieherisch in den Vordergrund stellen, dass der Gang über Mathematik und Dialektik auch für die geistige Schulung nur *einer* ist, neben dem z. B. der geisteswissenschaftliche, für einen Goethe, einen Nietzsche allein gangbare Weg Beachtung verdient (¹). Ist endlich hier nicht einfach auch der *Glaube,* die fraglose innere, in der Tat sich bewährende Hingabe von grösster Wichtigkeit? Muss mithin die Bildung zum staatsmännischen Führertum nicht auf breiterer Grundlage erfolgen, muss nicht gefragt werden, wie auch für breite Kreise jener höchste Inhalt zugänglich zu machen ist und wie sich aus ihnen dann die in besonderer Weise zur Führung Befähigten ablösen? So tritt eine weitere Seite der systematischen Erziehungslehre, die Frage nach der Erziehungs*organisation,* nach dem erzieherischen Gemeinschaftsaufbau in den Vordergrund.

Hinsichtlich der *Gemeinschaftserziehung* liegen bei Platon abgesehen von der keineswegs bedeutungslosen, dem Protagoras in den Mund gelegten Entwicklung einer gutbürgerlichen Auffassung, zwei Entwürfe vor: der grundstürzende (radikale) des Staates mit Weiber- und Gütergemeinschaft und der den tatsächlichen Lebensverhältnissen angepasste der Gesetze. Wie es für unbedingt idealistische Denker, z. B. auch Fichte, kennzeichnend ist, kann Platon von dem Gedanken nicht lassen, dass mit der Aufhebung aller Bedingtheiten des bürgerlichen

(¹) Vgl. das in der vorangehenden Anmerkung über die vom Verfasser angestellte Lehrprobe Gesagte!

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΕΡΕΥΝΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ Ε.Π. ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2006

Lebens, des Sondereigentums und der Familienerziehung, die unvoreingenommene und deshalb unzweifelhaft gelingende Erziehung im Sinne des idealen Systems begründet sei. Man muss sich freilich hüten, diesen Entwurf einfach einer Volkserziehung in unserem Sinne gleichzusetzen. Abgesehen davon, dass die Sklaverei erhalten bleibt, ist in dem Entwurfe des Staates nur an die herrschende Kriegerschicht der «Wächter» gedacht, während die Erziehung der Gewerbetreibenden nicht weiter beachtet wird. Die Staatsauffassung ist also die ausgesprochen aristokratische, dass eine allein bewaffnete Herrenschicht über die dem Ganzen gegenüber gleichgültige Bürgerschicht herrschen soll. Auch diese Wächterschicht aber soll am Geist des Ganzen nur teilnehmen durch Erziehung in einem überlieferungsmässig mythischen Glauben, wonach sie als «goldenes Geschlecht» diesem Staat zu dienen haben. Die eigentliche Einsicht kommt nur den wenigen oder dem einen philosophisch gebildeten Führenden zu; im übrigen verbleibt selbst dieser Wächterstand in grosser Unselbständigkeit. Das Problem der Erfassung des Staatsgeistes durch alle Schichten und der inneren Anteilnahme an ihm, auf das wir heute in jeder Volkserziehungslehre (Sozialpädagogik) entscheidenden Wert legen, wird also sehr wenig berücksichtigt. Man darf nicht übersehen, dass Platon in solcher Weise eine ziemlich mechanische Lenkung nicht nur des untergeordneten Gewerbestandes, sondern auch des führenden Adelsstandes im Auge hat. Wenn nun freilich Platon auch mit merkwürdiger, aus seinem innersten philosophischen Glauben zu erklärender Zähigkeit an diesem Entwurf festhält [1], so nötigt ihn doch, vielleicht im Zusammenhang mit den sizilischen Ereignissen, die in den Gesetzen angestrebte Aufgabe einer *tatsächlichen* griechischen Koloniegründung, die Durchdringung der Gesamtbürgerschaft mit dem Gemeinschaftsgeist zu erwägen, ohne sich an die konstruktiven Voraussetzungen des «Staates» zu halten. Er nähert sich dabei unserem Begriffe der Volkserziehung um so mehr, als er hier den führenden Rat aus den breiteren Bürgerschichten im wesentlichen durch sittliche, tatfähige (praktische), auch religiöse Bewährung hervorgehen lässt—. Verzichten kann er

(1) Vgl. Gesetze 807 B.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΕΠΙΚ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Θ. ΠΙΤΣΟΣ
Ε.Υ.Δ της Κ.Π.Τ ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2006

freilich auf seinen philosophischen Glauben auch hier so wenig, dass er nachträglich dann doch noch dieser Auslese eine philosophische Schulung hinzufügt (1).

Wenn wir uns nun von vornherein so fragend (kritisch) zu diesen Entwürfen stellen, so ist noch zu untersuchen, worin denn ihre grundsätzliche Bedeutung für erzieherisches Denken, ihr systematischer Wert besteht. Er liegt darin, dass hier bestimmte allgemeine Gegebenheiten des menschlichen Daseins deutlich gesehen und gekennzeichnet werden und unerschrocken der Versuch gemacht wird, sie planmässig zu behandeln. Gerade dadurch, dass dieser Versuch nicht in jeder Hinsicht befriedigend ausfällt, beweist er, wie stark die Erziehung auf mehr gefühlsgetragene, planmässig schwer zu erfassende Lebensgrundlagen angewiesen ist, und stellt so die Notwendigkeit heraus, diese grundsätzlich erziehungstheoretisch zu behandeln. Insofern sind—ganz ähnlich wie bei Fichte—diese grossartigen Irrtümer lehrreicher als eine die Schwierigkeiten umgehende Behandlung, namentlich da ja, wie schon erwähnt, diese Denker kritisch und aufrichtig genug sind, selbst zu weiteren Fragestellungen fortzuschreiten. So zielt Platon immer wieder hin auf *die erzieherische Wirkung des einmal herrschenden, als letztlich unbedingt sich gebenden Ethos der Volksgemeinschaft.* Schon im Staate führt er aus, dass dies eine grosse, gewöhnlicherweise fast unwiderstehliche geistige Macht ist (2), und noch in den Gesetzen wiederholt er, wie die hier rücksichtslos verurteilte gleichgeschlechtliche Liebe durch eine solche, das Volkstum tragende und durchdringende Wertung völlig ausgeschaltet werden kann (3). Er sieht die jenseitsgläubige (mythische) Haltung, auf die solche in strenger Unbedingtheit genommene Wertung sich stützt (4), und geht ungescheut darauf aus, nun diese so gewaltige Macht im Leben in die Hand zu bekommen und zu gestalten. Die Kritik an den Dichtern, die Durchführung der Wertungseinheit im Ganzen der Kultur, die Würdigung der Gymnastik, der Kampfspiele, der Feiern wird unter diesem Gesichtspunkt vorgenommen, und es werden hier überall erzieherische Grund-

(1) Vgl. Gesetze 965 C.
(2) Staat 492 B ff.
(3) Gesetze 838 A ff.
(4) Staat 414 B ff. Gesetze 668 E f.

Ε.Υ.Δ της Κ.τ.Π ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2006

verhältnisse herausgearbeitet. Der Erziehungsbegriff, der Platon dabei ständig vorschwebt, ist der der inhaltlich-gegenständlichen Darbietung, von dem schon oben ausgeführt wurde, dass er überhaupt der durchgedachtere, weitere, zur Systematik geeignetere ist: Jener andere Erziehungsbegriff, der nur aus dem reinen Freiheits-und Selbstwillen heraus bilden will, kommt nur für bestimmte Veranlagungen und für diese auch nur an bestimmten Entscheidungsstellen der Persönlichkeitsentwicklung in Frage. Die Erziehung auf jene Entscheidungs*fähigkeit* hin, die nur durch ein *Mitgehen* mit fruchtbaren Wertgehalten zustande kommt, muss die Hauptangelegenheit des Volkserziehers bilden. In starkem Masse ringt sich in Platons Gesetzen diese Seite und dieser Sinn der Volkserziehung durch, wenn er jedem Gesetze erst einmal die Vorrede («Prooimion»), die den Sinn des Gesetzes im Rahmen des Gemeinschaftsganzen deutet, vorausschickt (¹). So stehen wir vor der eigentümlichen Tatsache, dass sich für Platon gerade hier im Ausgange seines Philosophierens die Erziehungsaufgabe erst in ihrem vollen Umfange stellt, und es stimmt damit zusammen, dass hier erst die Frage nach dem Erziehungs*begriff* ausdrücklich gestellt und in einer völlig mit den Wert*inhalten* des Lebens rechnenden Weise beantwortet wird: Dass ursprüngliche Tugend durchaus in einer echten und wahren *gefühlsmässigen* Wertung, ja geradezu in der den echten Werten entsprechenden Lust und Unlust, besteht, dass begriffliche Überlegung sich erst an diese Haltung, und zwar in sehr verschiedenen Graden, anschliesst, dass es demzufolge das Wesen der Erziehung ausmache, diesen Einklang fortlaufend herbeizuführen, spricht Platon dabei unumwunden aus (²). Wenn er selbst auch die hier mögliche Systematik nicht ausführt, sondern sich begnügt, den so begründeten Erziehungsbegriff hinsichtlich der staatlichen Erziehungszwecke zugrunde zu legen, so ist doch offenbar, dass eine Kritik, welche die einzelnen früheren Äusserungen und Darlegungen von solcher Systematik aus beurteilt, durchaus in seinem Sinne ist.

Überblicken wir das Ganze, so können wir sagen: Es handelt sich bei Platons Erziehungslehre um *eine umfassende, nach ver-*

(¹) Gesetze 722 C ff.
(²) Gesetze 653 A—C, 659 C—D.

Ε.Υ.Δ της Κ.τ.Π ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2006

schiedenen Sinn- und Wertungsrichtungen besonders ausgeführte Schau der erzieherischen Verhältnisse, die, weil Platon stets das Ideell-Wesentliche des Menschentums vor Augen hat, unaufhörlich sehr Wert- und Bedeutungsvolles darbietet. *Eine ausgeführte Systematik und Einheit der Behandlung hier finden zu wollen, ist verkehrt*, obwohl aus den angeführten Gründen fast alle seine Ausführungen an die wahre Sinneinheit der Erziehung in bestimmter Weise heranführen. Die Fülle der dabei sich ergebenden tiefgreifenden Gesichtspunkte kann erst bei näherem Eingehen voll erfasst und gewürdigt werden. Wie starke *Anregung* auf solche Sinneinheit hin in seinen Werken liegt, dürfte auch in dieser Skizze klar geworden sein.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΕΡΕΥΝΩΝ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: ΕΠ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Θ. ΠΑΠΑΣ

Ε.Υ.Δ της Κ.τ.Π
ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2006