



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Über das Pragma und den Begriff des „(Nicht)Wissens“
bei Sokrates und deren Bedeutung für eine Theorie des
Lehrens.

Verfasserin

Alexandra Lachout, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreuer:

Univ. Prof. Dr. Henning Schluß

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	5
1. Einleitung	7
1.1. Erkenntnisinteresse und methodische Vorgangsweise	10
2. Historisch-pädagogisches Wissen und seine Bedeutung für aktuelle bildungswissenschaftliche Fragestellungen	12
3. Dietrich Benner: Negativität als Grundstruktur menschlichen Lernens – und Lehrens?.....	16
3.1. Platons Dialog „Menon“ – Inhalt und Interpretation.....	17
3.1.1. Zusammenfassung der wesentlichen Punkte	28
3.2. Dietrich Benners „Kritik und Negativität“	31
3.2.1. Negative Erfahrungen als konstitutives Element von Lehr-, Lernprozessen.....	31
3.2.2. Analyse der Argumentation und weiterführende Fragen	35
4. Wolfgang Fischer: „Skepsis“ und „Nichtwissen“ als zentrales Element des sokratischen Pragma.....	41
4.1. Das „Problem Sokrates“	41
4.2. Zur Widersprüchlichkeit in Platons Sokratesbild und ihrer Relevanz für die Skizzierung des „historischen Sokrates“	42
4.3. Konstitutive Elemente des sokratischen Pragma.....	49
4.4. Analyse der Argumentation und weiterführende Fragen	58
5. „Lehrkunst“ vs. Adidaxie des Sokrates: Versuch der Konzeptualisierung einer „Theorie des Lehrens“ auf Basis der zentralen Elemente beider Positionen	61
5.1. Dietrich Benner und Wolfgang Fischer: Diskrepanzen und Gemeinsamkeiten.....	62
5.2. Theodor Ballauff: Eine phänomenologische Sichtweise auf Prozesse des Lehrens und Lernens – Oder: Kann „Denken“ gelehrt werden?	66
5.3. Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen und Negativität der Erfahrung als grundlegende Elemente einer „Theorie des Lehrens“	75
5.3.1. (Vor-)Wissen als lebensweltliche Erfahrung: Käte Meyer-Drawe’s Bestimmungsversuch eines phänomenologischen Lernbegriffs	77
5.4. Perspektiven, Grenzen und Sinn der vorliegenden „Theorie des Lehrens“	80
6. Resümee	85
7. Ausblick und weiterführende Diskussion.....	89
8. Literaturverzeichnis.....	96
Kurzfassung/Abstract	99
Curriculum Vitae	100

Vorwort...

*„Und auf welche Weise willst du denn dasjenige suchen, Sokrates,
wovon du überhaupt gar nicht weißt, was es ist?
Denn als welches Besondere von allem, was du nicht weißt,
willst du es dir denn vorlegen und so suchen?
Oder wenn du es auch noch so gut träfest,
wie willst du denn erkennen, daß es dieses ist,
was du nicht wusstest?“ (Platon, Menon, 80d).*

Jene Passage aus Platons Dialog „Menon“ – bei welcher es sich um eine Übersetzung Friedrich Schleiermachers handelt – ist gekennzeichnet durch die drängende Frage des Menon an Sokrates, wie denn um etwas gewusst werden kann bzw. wie denn die Suche nach „Wissen“ vonstatten gehen kann, wenn zu Beginn jener Suche von einem Nichtwissen ausgegangen wird. Denn sofern davon ausgegangen wird, dass Nichtwissen irgendwann in Wissen überführt werden kann – d.h. dass es möglich ist, jenes noch so gut „zu treffen“ –, so impliziere dies die Frage nach dem „Wie“, d.h. woran solle gemessen oder könne eindeutig erkannt werden, dass es sich hierbei tatsächlich um so etwas wie das „wahre Wissen“ – hier schon vorausgesetzt, jenes existiere – handle? Wie gelange der Einzelne zu solch einem Wissen – und woran erkenne jener schließlich, dass er „angekommen“ sei?

In Zeiten, in denen allorts und unentwegt von „Wissen“, „Wissensaneignung“ und „Wissenserweiterung“ die Rede ist – und der Begriff des „Wissens“ derart unterschiedlich verstanden und konzipiert wird – erscheint mir eine Besinnung auf Implikationen des ein oder anderen Wissensbegriffes sowie eine Sensibilisierung für jenen Begriff dahingehend als sinnvoll, als dass nicht nur positive Konnotationen, wie sie alltäglich oder auch in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen geschaffen werden (im Sinne von Wissen trägt zu „Kompetenzerweiterung“ – oder gar „Bildung“ bei) in den Blick geraten, sondern auch Aspekte der Befassung mit „Wissen“ sowie dem „Weg zum Wissen“ (im Sinne eines Lernens von Wissen) aufgezeigt werden, welche von einer eher negativen Bestimmung getragen sind.

Kann „Wissen“ gelernt und gelehrt werden? Von welcher Art von Wissen ist hier die Rede? Wer lehrt – und wer lernt? Können wir überhaupt zu einer Sicherheit über ein gewisses Wissen gelangen? Oder befinden wir uns immer in einem bestimmten Modus des „Nichtwissens“?

Einer Auseinandersetzung mit diesen und ähnlichen Fragen soll in der vorliegenden Arbeit Platz eingeräumt werden. Die Entstehung – sowie vor allem die Fertigstellung – jener Arbeit ist dabei sehr stark an den Input, die Motivation sowie die Unterstützung einiger Personen geknüpft, welchen ich an dieser Stelle meinen aufrichtigsten Dank aussprechen möchte:

- In erster Linie besonders bedanken möchte ich mich bei meinem Betreuer *Univ. Prof. Dr. Henning Schluß* sowie *Dr. Gabriele Weiß, MA*, welche mir in Phasen der Themenfindung sowie bei etwaigen Unklarheiten, sei es inhaltlicher oder organisatorischer Art, immer wieder bemüht (und innerhalb kürzester Zeit) zur Seite standen.
- Für die interessant-lustig-informativen Gespräche, den regen Austausch, die unzählbar vielen Mails sowie die gemeinsam gestalteten Präsentationen und besuchten Seminare möchte ich mich bei *Katharina Luckner, Katharina Grubesc* und *Claudia Böck* – welche die komplette Master-Studienzeit über an meiner Seite waren – herzlich bedanken.
- Ebenfalls einen enormen Beitrag zu der Fertigstellung der vorliegenden Arbeit haben, auch wenn es ihnen eventuell nicht bewusst ist, Studienkolleginnen aus der Zeit meines Bachelorstudiums geleistet: *Barbara Eisenhut, Katharina Wagner* und *Victoria Mixa* – ohne die mit euch durchlebte Zeit und die vielen Diskussionen rund um studienrelevante (und auch weniger studienrelevante) Themen wäre ich jetzt wahrscheinlich nicht da, wo ich bin.
- Einen besonderen Dank möchte ich auch Lehrenden/ProfessorInnen aussprechen, aufgrund deren Seminare im Rahmen meines Masterstudiums ich niemals Zweifel daran hatte, auch tatsächlich den richtigen Schwerpunkt gewählt zu haben: *Dr. Jutta Breithausen, Mag. Dr. Christine Rabl, Prof. em. Dr. Dr. h.c. Jörg Ruhloff* sowie *Emer. o. Univ.-Prof. Dr. Marian Heitger* – der maßgebliche Einfluss vor allem der beiden zuletzt genannten Personen auf das Thema der vorliegenden Arbeit ist unabweislich.
- Meinen Eltern – *Gertrude Lachout* und *Alfred Lachout* – sowie meiner gesamten Familie und meinem Freund *Stefan Liebert* an dieser Stelle ebenfalls ein aufrichtiges Dankeschön: Dafür, mir die Möglichkeit zu geben, mein Studium – bei fortwährender Unterstützung und immer wieder aufmunternder Worte – so zu absolvieren, wie ich es wollte und konnte.
- Einem „besonderen Freund“ sei an dieser Stelle jedoch am meisten gedankt. Für alles.

1. Einleitung

„Ich weiß, daß ich nichts weiß“ – dieser Satz ist gewissermaßen das Erkennungszeichen des Sokrates. Nach allem, was man hört, hat er ihn selbst als Leitspruch provokativ vor sich hergetragen. Und auch heute noch ist es dies, was man, wenn auch sonst nichts, von Sokrates weiß, nämlich, daß er der Philosoph des Nichtwissens war. Aber zu verstehen ist es doch schwer. Warum wußte Sokrates nichts? Und warum war er auch noch stolz darauf, nichts zu wissen?“
(Böhme 2002, S. 105).

In jenem Auszug¹ aus Gernot Böhm's Buch findet sich, wie es auch in diversen anderen Aufsätzen, Werken und Büchern über „Sokrates“² der Fall ist, der *Anspruch* des Autors, etwas über „Sokrates“ als Person sowie sein Handeln und/oder sein Denken aussagen zu können. Die Annahme des Autors, dass „Sokrates“ oben genannten Satz „Ich weiß, dass ich nichts weiß“ getätigt hat und ihn zusätzlich als „Leitspruch“, damit andere provozierend, vor sich hergetragen hat, kommt allerdings nicht von ungefähr.

In Bezug auf „Sokrates“ als Person sowie dessen Handeln (u.a. in diversen Dialogen) gibt es eine nahezu unüberschaubare Menge sowohl aktueller als auch älterer Bücher, Aufsätze und ganz allgemein gesprochen Texte auf wissenschaftlicher Basis, welche sich mit „Sokrates“ als Persönlichkeit und seinem Tun auf verschiedenste Art und Weise auseinandersetzen. Doch nicht nur in der Philosophie, auch in der Pädagogik/Bildungswissenschaft hat jener Einzug gefunden und diverse AutorInnen dazu inspiriert, sich näher mit seinen Dialogen etc. auseinanderzusetzen. Die Bandbreite an wissenschaftlichen Texten über „Sokrates“ ist groß und damit einhergehend bezüglich der Sichtweisen auf sein Handeln/Tun sehr unterschiedlich. Da „Sokrates“ – als historische Person – selbst jedoch nichts Schriftliches hinterlassen hat, handelt es sich bei diversen Rezeptionen im Grunde um, mehr oder weniger deutlich als solche ausgewiesene, Interpretationen (des sokratischen Handelns), welche einerseits von jenen Personen getroffen wurden, welche zur Zeit des „Sokrates“ geschrieben haben (Platon, Xenophon usw.), d.h. jene haben „Sokrates“ unterschiedlich, weil mitunter jeweils ihrer spezifischen Sichtweise entsprechend dargestellt, sowie um Übersetzungen (z.B. Schleiermacher) und Interpretationen dieser Interpretationen, welche von anderen Autoren zu späterer Zeit (z.B. Kant, Hegel, Nietzsche, Kierkegaard) verfasst wurden. (vgl. Fischer 2004, S. 30f.)

¹ Jenes Zitat befindet sich gleich zu Beginn des Abschnittes „Nichtwissen“ im 3. Kapitel des Buches.

² Die Anführungszeichen („Sokrates“) sind an dieser Stelle bewusst gewählt und stehen gleichsam für die Undefinierbarkeit bzw. die Vieldeutigkeit, welche in dem Wort „Sokrates“ steckt und welche in einer Differenz zwischen „Sokrates“ als tatsächliche Person (historisch gesehen) sowie „Sokrates“ als denjenigen, welchen man aus den Schriften diverser Rezipienten (u.a. Platon etc.) kennt, gründet.

Doch was genau macht die „Faszination Sokrates“ aus? Oder andersrum gefragt: Weshalb ist eine Befassung mit „Sokrates“ und dessen Handeln/Dialogen/Auffassungen, trotz eben angeschnittener Quellenproblematik, im Kontext pädagogischer/bildungswissenschaftlicher³ Fragestellungen interessant oder gar sinnvoll?

Diverse AutorInnen aus dem Bereich der Pädagogik/Bildungswissenschaft haben bereits, mal mehr und mal weniger kritisch, den Versuch unternommen, eine Charakteristik des sokratischen Handelns zu formulieren, um jene anschließend auf pädagogische Fragestellungen beziehen zu können. Aufgrund der Bandbreite an Fachliteratur zum Thema „Sokrates“ bzw. „sokratische Dialoge“ habe ich mich, um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, dazu entschieden, mich primär mit Literatur auseinanderzusetzen, in welcher das Handeln des „Sokrates“ hinsichtlich pädagogischer/bildungswissenschaftlicher Fragestellungen thematisiert wird. Mein Interesse an der Befassung mit der eingangs erwähnten Paradoxie des „Wissens des Nichtwissens“ vor dem Hintergrund pädagogischer/bildungswissenschaftlicher Annahmen wurde in erster Linie durch den Aufsatz „Kritik und Negativität“ (2003) des deutschen Erziehungswissenschaftlers Dietrich Benner geweckt. Der Autor geht in jenem Text auf die Bedeutung des „*Nicht-Wissens*“ bzw. die Bedeutung der damit verbundenen Negativität in Bezug auf *Lernprozesse* ein, bezieht sich in seinen Erläuterungen auf Platons Dialog „Menon“ (in welchem „Sokrates“ als Gesprächspartner des Menon eine Rolle einnimmt) und argumentiert in weiterer Folge, Lernen sei

„nicht als ein direkter Aneignungsprozess von Wissen und Können, sondern als ein Vorgang zu denken, in dem Erfahrungen des eigenen Wissens und Nicht-Wissens, Könnens und Nicht-Könnens eine zentrale Rolle spielen [...] Wie aber Sokrates zu seiner Lehrkunst fand, die ihn andere so zu fragen und auf Sachverhalte so zu zeigen erlaubt, dass diese in für sie neue Lernprozesse eintreten können, wird dabei nicht geklärt. Es ist aber zu vermuten, dass auch die zur Lehrkunst hinführenden Prozesse über negative Erfahrungen vermittelt sind, über Erfahrungen freilich, die mit den Erfahrungen derer, die Sokrates durch Fragen zum Lernen anhält, nicht identisch sind“ (Benner 2003, S. 98f.).

³ Da im Rahmen der vorliegenden Arbeit aus pragmatischen, platztechnischen Gründen nicht ausführlich auf den Wandel (in der Benennung) der Disziplin (von „Pädagogik“ zu „Bildungswissenschaft“) eingegangen werden kann, soll in weiterer Folge die Bezeichnung Pädagogik/Bildungswissenschaft bzw. pädagogisch/bildungswissenschaftlich als Hinweis dafür dienen, dass beide Benennungen und die darin implizierten Vorstellungen als gleichwertig betrachtet werden.

Benner geht an dieser Stelle von *zwei Annahmen* aus, welche es meines Erachtens nach hinsichtlich ihrer Argumentation näher zu betrachten gilt: Einerseits die Annahme, dass der Prozess des Lernens durch Elemente wie „Nichtwissen“ und „Nichtkönnen“ geprägt sei, und andererseits die Annahme, dass es, um in einen derartigen Lernprozess eintreten zu können, jemanden brauche, welcher einer (speziellen) Lehrkunst mächtig sei, deren „Erlangen“ wiederum durch negative Erfahrungen möglich und die Lehrkunst somit durch negative Aspekte konstituiert sei. Die Vermutungen (sic!), welche der Autor an dieser Stelle bezüglich des Lehrens anstellt, waren schließlich ausschlaggebend dafür, mich ausführlicher mit der Frage nach der „Lehrkunst des Sokrates“ zu befassen und dabei an jener in Benners Text offen gelassenen Frage danach, wie Sokrates denn dazu kam, mit anderen in seinen Dialogen so zu sprechen, wie er es tat (d.h. so zu handeln, wie er es tat) anzuschließen.

Um die Bandbreite der Ansichten (diverser AutorInnen), welche innerhalb der Pädagogik/Bildungswissenschaft zum Thema „Sokrates“ vorherrscht, hinsichtlich ihrer Differenziertheit aufzuzeigen, habe ich in weiterer Folge Wolfgang Fischers Buch „Sokrates pädagogisch“⁴ (2004) herangezogen, in welchem sich der Autor ebenso mit der Relevanz des Nichtwissens des „Sokrates“ für pädagogisch/bildungswissenschaftliche Fragestellungen befasst und hierbei die These aufstellt, im Zentrum des sokratischen Tuns – Fischer verwendet synonym hierfür das Wort *Pragma*⁵ und spricht somit immer wieder von „Sokrates’ Pragma“ (Fischer 2004, S. 83) – stehe eine *Skepsis* gegenüber gewissen Wissensansprüchen. (vgl. Fischer 2004, S. 26)

Fischers Annahme, welche sich durch das gesamte Buch zieht und wonach sich in den Frühdialogen Platons noch ein „historischer Sokrates“ bzw. das „Eigentümliche“ des sokratischen Handelns (bei Fischer: die *Skepsis* gegenüber gewissen Wissensansprüchen, welche eine *Adidaxie* – d.h. eine Leugnung jeglicher Lehrtätigkeit des Sokrates – nach sich ziehe; vgl. Fischer 2004, S. 94), liest sich somit – so der erste Eindruck – widersprüchlich zu den Thesen Benners, welcher in seinem Text von einer „Lehrkunst“ des Sokrates ausgeht. Die Frage, welche sich einem aufmerksamen Leser an dieser Stelle auftut, lautet: Wie kann, wenn von einer *Skepsis* gegenüber gewissen Wissensansprüchen (Fischer) ausgegangen wird, Sokrates dann noch als „Lehrender“ bzw. das, was er tat, als eine „Lehrkunst“ (Benner)

⁴ Bei jenem Buch handelt es sich um die Publikation einer Vorlesung, welche Wolfgang Fischer im Jahre 1993 hielt. (vgl. Fischer 2004, S. 7)

⁵ Da der Begriff „Pragma“ („πρᾶγμα“ – griech. „Sache“, „Ding“ oder „Handlung“) meines Erachtens alle mögliche Arten von Tätigkeiten, seien es beispielsweise sprachliche, geistige oder körperliche Tätigkeiten/Handlungen miteinschließt, werde auch ich im Laufe dieser Arbeit auf den Begriff „Pragma“ zurückkommen, um die Handlungsweise des „Sokrates“ zu benennen.

bezeichnet werden? Was ist an dieser Stelle mit Begriffen wie „Wissen“ und „Lehren“ sowie „Skepsis“ gemeint und welche speziellen, „gewissen“ Wissensansprüche sind davon betroffen und weshalb? Bzw. kann es (und wenn ja wie) gelingen, die – an dieser Stelle vorerst nur angeschnittene – Diskrepanz zwischen den Annahmen Benners und Fischers insofern aufzulösen, sodass eine „Theorie des Lehrens“ entwickelt werden kann, in welcher die zentralen Elemente beider Ansichten miteingeschlossen sind und gar als konstitutives Moment fungieren?

Die, dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfrage, kann somit wie folgt ausgedrückt werden: *Inwiefern können die widersprüchlichen Annahmen Dietrich Benners und Wolfgang Fischers bezüglich des sokratischen Pragma sowie deren unterschiedliche Auffassung zur Lehrtätigkeit des Sokrates' füreinander fruchtbar gemacht werden, sodass die Konzeptualisierung einer „Theorie des Lehrens“, in welcher die zentralen Elemente beider Positionen miteingeschlossen sind, möglich wird?*

1.1. Erkenntnisinteresse und methodische Vorgangsweise

Um die soeben formulierte Forschungsfrage beantworten zu können, soll wie folgt vorgegangen werden: In einem ersten Schritt, noch bevor die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Ansichten/Annahmen der Autoren Benner und Fischer stattfindet, möchte ich mich kurz mit der Bedeutung historisch-pädagogischen Wissens in Bezug auf bildungswissenschaftliche Fragen/den pädagogischen Diskurs auseinandersetzen und hierbei auch eine Begründung der Literatúrauswahl und der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit „Sokrates“ vornehmen (*Kapitel 2*). Die Frage nach der Relevanz historischer Themengebiete wird dabei ebenso im Vordergrund stehen wie die Problematik (u.a. der Quellen), welche bereits zu Beginn angedeutet wurde und welche meines Erachtens nach nicht ignoriert werden kann, sofern auf wissenschaftlicher Basis mit „Sokrates“ bzw. Dialogen, in welchen jener eine zentrale Rolle einnimmt, gearbeitet werden soll.

Anschließend werde ich mich in einem zweiten Schritt sowohl mit Dietrich Benners Text „Kritik und Negativität“ als auch mit Wolfgang Fischers Buch „Sokrates pädagogisch“ (hierbei vor allem mit bestimmten Kapiteln, in welchen sich Fischer in Bezug auf die pädagogische „Bedeutung“ des sokratischen Handelns bezieht) befassen (*Kapitel 3 und 4*), wobei zuerst immer eine grobe Zusammenfassung der wesentlichen, inhaltlichen Punkte stattfinden soll, um anschließend interpretieren und, für den weiteren Verlauf sowie der Erhaltung eines roten Fadens der Arbeit, weiterführende Fragen stellen und jene zwei Texte hinsichtlich ihrer Diskrepanz und miteinander vergleichen zu können. Dietrich Benners

Aufsatz dient hierbei sozusagen als „Einstieg“ in die Thematik, da jener Text exemplarisch zeigt, wie sokratische Dialoge bzw. eine Befassung mit Sokrates auf der einen Seite mit pädagogischen/bildungswissenschaftlichen Themengebieten (hier: des Lernens und Lehrens) auf der anderen Seite verknüpft werden. Jener Text stellt des Weiteren auch den Ausgangspunkt für die Frage nach dem „Lehren“ bzw. der „Theorie des Lehrens“ dar, wenn davon ausgegangen wird, dass die Erfahrung des eigenen „Nichtwissens“ als entscheidende Komponente des Lernvorgangs fungiert und in diesem Kontext somit auch die Frage gestellt werden kann, wie es sich denn dann auf Seiten des „Lehrenden“ (Sokrates) verhält? Die Auseinandersetzung mit diesen und ähnlichen Fragen führt meines Erachtens unweigerlich dazu, sich generell mit der Frage nach dem Handeln – oder wie Fischer es formuliert: dem „Pragma“ – des „Sokrates“ auseinanderzusetzen und hierbei aufzuzeigen, wie unterschiedlich die Interpretationen/Auffassungen diesbezüglich sein können, weshalb als zweiter wichtiger Aspekt der vorliegenden Arbeit das Buch von Wolfgang Fischer und die These, der Charakteristik des sokratischen Handelns läge eine Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen zugrunde, zu nennen sind.

Die zuvor genannte Diskrepanz, welche den beiden Texten auf den ersten Blick zugrunde liegt, soll schließlich als letzter großer Schritt als Ausgangspunkt für den „Versuch“ dienen, beide Ansichten „zusammenzuführen“ und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten, d.h. die widersprüchlichen Annahmen beider Autoren gegenüberzustellen und zu erarbeiten, an welchem Punkt sich beide „treffen“ könnten (*Kapitel 5*), um schließlich zu einer „Theorie des Lehrens“ zu gelangen. Um diesen Versuch zu unternehmen, wird ein etwas älterer Text Theodor Ballauffs von Bedeutung sein, in welchem der Autor für eine phänomenologische Betrachtungsweise des Lehr-, und Lernprozesses plädiert und hierbei Elemente wie Sachlichkeit und Entsprechung (der Dinge) in den Vordergrund rückt.

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit liegt somit darin, zu klären, ob die, hinsichtlich ihrer Interpretation des Handelns des „Sokrates“ (des sokratischen Pragma) sowie dessen Bedeutung für eine Art „Lehrtätigkeit“ widersprüchlich wirkenden Annahmen Benners (Lehrkunst des Sokrates) und Fischers (Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen, Adidaxie) soweit füreinander fruchtbar gemacht werden können, sodass Aspekte einer „Theorie des Lehrens“ formuliert werden können, in welchen die Ansichten beider Autoren, trotz vorhandener Diskrepanz, in Bezug auf spezifische Aspekte vereint werden können.

Als Abschluss der vorliegenden Arbeit soll schließlich ein kurzes Resümee der gewonnenen Erkenntnisse sowie ein Ausblick auf weiterführende, an die Beantwortung der Forschungsfrage anknüpfende Fragen gegeben werden.

2. Historisch-pädagogisches Wissen und seine Bedeutung für aktuelle bildungswissenschaftliche Fragestellungen

Obwohl – oder besser gesagt – gerade weil die Bandbreite an wissenschaftlichen Texten über „Sokrates“ bezüglich ihrer Interpretationen und ihres Verständnisses des sokratischen Handelns derart vielschichtig und unterschiedlich ist, ist es meiner Ansicht nach bedeutsam, sich jener Vielfalt gegenüber kritisch zu verhalten, d.h. zu erkennen und zu unterscheiden, an welchen Quellen sich diverse AutorInnen orientieren und wie sich jene mit den von ihnen verwendeten Quellen sowie dem Thema „Sokrates“ auseinandersetzen. Wie bereits angedeutet, ist das (wohl einzige), welches mit hundertprozentiger Sicherheit über die historische Person „Sokrates“, welche im 5. Jhd. v. Chr. gelebt hat, gesagt werden kann, dasjenige, dass jener selbst nichts Schriftliches hinterlassen hat.

Doch weshalb dann überhaupt die wissenschaftliche Befassung mit „Sokrates“? Weshalb die immerwährende Rezeption und Interpretation sokratischer Dialoge etc., wenn sowohl über dessen tatsächliches Leben, aufgrund der Tatsache, dass jener selbst nichts niedergeschrieben hat sowie aufgrund der Problematik, dass die wenigen, erhaltenen Schriften, welche zu Lebzeiten des Sokrates verfasst wurden, mitunter Gefahr laufen, bereits durch die jeweiligen Verfasser hinsichtlich ihrer Darstellungsweise des „Sokrates“ recht „verfärbt“ zu sein (vgl. Fischer 2004, S. 19f.), kaum etwas mit absoluter Garantie ausgesagt werden könne und wenn das, was über jenen verfasst wurde (u.a. von Platon, Xenophon oder Aristophanes) bereits so lange her ist, dass die Relevanz jener Ausführungen heutzutage aufgrund einer scheinbar nicht mehr vorhandenen Aktualität mitunter einer immerwährenden Legitimation unterworfen ist? Welche Bedeutung haben, sofern auch die Quellenproblematik berücksichtigt wird, Interpretationen und Texte über „Sokrates“ bzw. sein Handeln des Weiteren für aktuelle, pädagogische/bildungswissenschaftliche Fragestellungen? Welchen „Sinn“ hat eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Auffassungen zu „Sokrates“ im Rahmen einer Masterarbeit aus dem Bereich der Bildungswissenschaft?

Ich möchte an dieser Stelle den Versuch unternehmen, die Auswahl meiner Texte sowie ganz allgemein die Auswahl meines Themas zu begründen und dabei oben genannte Fragen eine Spur weit zu beantworten: Die Problematik der Quellen, d.h. die unterschiedliche Rezeption und Auffassung von „Sokrates“ sowie dessen Handeln seitens diverser AutorInnen, auf welche ich im Laufe meiner Befassung mit „Sokrates“ gestoßen bin, möge für manche Grund genug sein, sich wieder von dieser Thematik zu distanzieren und ein neues Thema zu wählen.

Doch für mich lag gerade in jener Problematik bzw. in den unterschiedlichen Betrachtungsweisen der Reiz, „genauer hinzusehen“. Besonders der Versuch Wolfgang Fischers, sich, entgegen vieler anderer Autoren, z.B. dem eingangs erwähnten Gernot Böhme, welcher sich in seinem Buch bewusst (nur) mit dem „Typ Sokrates“ im Sinne eines „Produkt[s] lebenslanger Stilisierungsarbeit“ (Böhme 2002, S. 23) befasst, mit dem *historischen Sokrates* auseinanderzusetzen und, „so minimal das zustande gebrachte, einigermaßen zuverlässige, strengen methodischen Anforderungen genügende Tatsachenwissen sein mag“ (Fischer 2004, S. 19), sich um die Rekonstruktion desselben zu bemühen, hat mein Interesse geweckt. Die Unterscheidung zwischen einem „historischen Sokrates“ und „dem Typ Sokrates“ (im Sinne einer stilisierten, durch Interpretationen verzerrten Figur), welche sowohl Gernot Böhme als auch Wolfgang Fischer hinsichtlich ihrer Ausführungen treffen, ist etwas, womit sich, meines Erachtens nach, viele andere AutorInnen gar nicht erst befassen. Sie nehmen „Sokrates“, so wie er in den primären Quellen (z.B. bei Platon) dargestellt wird, als „den einzig wahren Sokrates“ bzw. den „historischen Sokrates“ an und schreiben anschließend über die Bedeutung der Handlungen „des Sokrates“, ohne sich je Gedanken gemacht zu haben, welche Beschreibung/Interpretation des „Sokrates“ ihnen in den jeweiligen Schriften/Quellen gegenübergetreten ist. Fischer als auch Benner kritisieren beispielsweise, dass Platons „Sokrates“, besonders in dessen späteren Schriften/Dialogen, bereits schon sehr stark „verfärbt“ sei, d.h. in den Dialogen im Sinne von Platons Ideenlehre, welche jener im Laufe der Zeit selbst entwickelt hatte, auftrate⁶ und daher, so Fischer, auch nicht mehr die Charaktereigenschaften und Eigentümlichkeiten des Sokrates, wie er in früheren Schriften auftauchte, aufweise. Fischer spricht gar von „Widersprüchlichkeiten in Platons Sokratesbild“ (Fischer 2004, S. 47), weshalb die Befassung mit dem „historischen Sokrates“ meines Erachtens umso interessanter erscheint. Kann – trotz der Widersprüchlichkeiten und Unterschiedlichkeiten in den Quellen, auf welche Fischer hinweist – tatsächlich eine Charakteristik des sokratischen Pragma (des „historischen Sokrates“) identifiziert werden und wenn ja, wie? Dies wird im weiteren Verlauf der Arbeit (Kapitel 4) näher zu erläutern sein – die Art und Weise jedoch, wie sich Fischer sich der „Quellenproblematik“ annimmt und anschließend versucht, Elemente des „historischen Sokrates“ zu skizzieren, was meines Erachtens recht außergewöhnlich, weil selten in der Literatur anzutreffen, ist, war schließlich ausschlaggebend dafür, Fischers Buch und seine Ausführungen bezüglich des sokratischen Pragma im Rahmen dieser Arbeit heranzuziehen.

⁶ Vgl. Fischer 2004, S. 47ff.; vgl. Benner 2003, S. 99.

Dietrich Benners Text wiederum erweist sich meines Erachtens nach als gute „Schnittstelle“ zwischen der Befassung mit dem Phänomen „Sokrates“ auf der einen Seite und pädagogischen/bildungswissenschaftlichen Themengebieten auf der anderen Seite. Die Verknüpfung des Handelns des „Sokrates“ (so wie er in Platons Menon vorkommt) mit Theorien des Lernens und Lehrens, welche Benner in seinem Text vornimmt, erweist sich meiner Ansicht nach dahingehend als interessant, als dass hier exemplarisch deutlich wird, wie oftmals innerhalb der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit „Sokrates“ umgegangen wird, wenn es um den Versuch geht, pädagogische/bildungswissenschaftliche Fragestellungen mit Elementen aus diversen Dialogen, in welchen „Sokrates“ eine Rolle einnimmt, zu verknüpfen bzw. das Handeln des „Sokrates“ für pädagogische/bildungswissenschaftliche Theorien fruchtbar zu machen. Diese Vorgangsweise der Verknüpfung – im Falle der vorliegenden Arbeit erkennbar am Text Benners – wird ebenso in einem eigenen Kapitel (Kapitel 3) zu thematisieren sein.

Doch ist nun immer noch nicht geklärt, worin das „Besondere“ an „Sokrates“ bzw. seinen Handlungen, so unterschiedlich sie auch beschrieben oder interpretiert sein mögen, ausgemacht werden kann? Weshalb ist eine Befassung mit der Frage nach den Eigentümlichkeiten des Handelns des Sokrates’ – nach der *Charakteristik des sokratischen Pragma* – wie sie sowohl Fischer als auch Benner stellen, und somit eine Befassung mit historisch-pädagogischem Wissen⁷ (hier gemeint als Rezeption historischen „Wissens“ bzw. historischer Schriften, welche der Pädagogik/Bildungswissenschaft zugänglich gemacht werden sollen, wie z.B. Platons Dialoge, in welchen Sokrates eine bedeutsame Rolle einnimmt) heutzutage von Bedeutung und welchen Beitrag kann jene Befassung für den aktuellen pädagogischen/bildungswissenschaftlichen Diskurs liefern?

Gerade die Gegensätzlichkeit „historischen Wissens“ bzw. historischer „Tatsachen“ zu heutigen Theorien, gerade das ab und zu Befremdliche an historisch-pädagogischem Wissen könnte, so denke ich, als Ausgangspunkt herangezogen werden, um aktuelle Theorien erneut einer Prüfung hinsichtlich ihrer Legitimationsgrundlage zu unterziehen und erneut ein Problembewusstsein für die vermeintliche, oftmals angenommene „Abgeschlossenheit“ pädagogischer/bildungswissenschaftlicher Theorien zu schaffen! Damit ist nicht gemeint, dass

⁷ Wolfgang Fischer prägt den Begriff des „historisch-pädagogischen Wissens“ in seinem Buch „Kleine Texte zur Pädagogik in der Antike“ (1997) und nennt in demselbigen 3 *Funktionen* historisch-pädagogischen Wissens im Rahmen systematischer Problemstellungen: die systematisch-korrektiv-kritische, die theoretisch-argumentative sowie eine geltungstheoretische Funktion. (vgl. Fischer 1997, S. 13ff.)

historisches Wissen oder die Befassung mit historischem Material derzeit aktuelle Theorien gänzlich aufheben könne oder gar solle, sondern lediglich, dass die Borniertheit und Sicherheit, mit welcher so manch aktuelle Theorie ihren „Platz“ im pädagogischen/bildungswissenschaftlichen Diskurs verteidigt, ein wenig ins Schwanken geraten und jene hinsichtlich ihrer Argumentation erneut einer Überprüfung unterzogen werden könnte⁸. Die Bedeutung historisch-pädagogischen Wissens und meines Erachtens nach somit auch die Relevanz der Befassung mit „Sokrates“ bzw. dessen Pragma gründet folglich darin, dass aufgrund diverser, teils befremdlicher, um nicht zu sagen irritierender Dimensionen des Historischen so manch unbewusst gebliebene Verstrickungen im aktuellen Diskurs aufgedeckt werden und, im Sinne eines kritischen Potentials historisch-pädagogischen Wissens (vgl. Fischer 1997, S. 13), erneut die Möglichkeit gegeben wird, bereits bestehende Theorien zu überdenken und zu überprüfen, worin jene Gültigkeit beanspruchen. Fischer schreibt in Bezug auf „Sokrates“:

„So dürfte die Entdeckung, daß es immer wieder einmal Pädagogiken gab, die in der Erfahrung oder der Erkenntnis des Nichtwissens dasjenige herausstellten, worauf es vor allem ankommt – Sokrates’ Paideia der Elenktik oder der Aporie [...] – ein der Moderne verhaftetes pädagogisches Denken mit der Aufgabe konfrontieren, seine anderslautenden Präferenzen daraufhin zu prüfen, was sie als überlegen ausweist“ (Fischer 1997, S. 16).

Speziell in einer Zeit, in welcher unentwegt von „Wissen“, sei es im pädagogischen/bildungswissenschaftlichen Diskurs, innerhalb anderer (sozial-) wissenschaftlicher Disziplinen (z.B. Soziologie, Psychologie) oder gar außerhalb dessen, im alltäglichen Leben, die Rede ist, wird es meiner Ansicht nach immer bedeutsamer, sich der

⁸ Die Vorgangsweise, bereits bestehende Theorien auf ihre Begründung hin zu untersuchen, um erkennbar werden zu lassen, worin jene Gültigkeit beanspruchen bzw. in welchen Kontext jene eingebettet sind, ist – durch den hiesigen Rekurs auf Fischer – eindeutig an den Einsatz der skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik geknüpft, welcher oftmals ausschließlich eine destruktive Funktion zugeschrieben wird, da jene sich – dies ist ihre eigene Voraussetzung – immer auf bereits Gegebenes bezieht: „Diese Leistung bildet gleichzeitig auch die unhintergehbare Grenze skeptisch-transzendentalkritischen Denkens. Es ‚bewahrt einen skeptischen Blick gegenüber letzten Lösungen und Auswegen aus Problemen. Ihr praktischer Gewinn liegt in dieser Klärung und nicht in konstruktiven Hinweisen. Dekonstruktiv wendet sie sich gegen alle Auffassungen, einen letzten Ort der Rettung gefunden zu haben. [...] Sie kämpft gegen das Vergessen, ohne positiv herausstellen zu können, wie ein letzter Sieg dieses Kampfes aussehen soll.“ (Meyer-Drawe 1988, 95) Skeptisch-transzendentalritisches Denken mit dem Vorwurf der mangelnden Konstruktivität zu konfrontieren, verfehlt (windschief) ihren Einsatz, der sich durch den schmalen, aber fundamentalen Grat der Differenz von *intentio recta* und *intentio obliqua* begründet“ (Kubac 2007, S. 87). Konkret auf die vorliegende Arbeit bezogen bedeutet dies: Während diverse Theorien den Prozess des „Lehrens und Lernens“ als ihren Gegenstand benennen, so würde der skeptisch-transzendentalkritische Einsatz den *jeweiligen Blick* dieser Theorien auf Prozesse des Lehrens und Lernens zu seinem Gegenstand machen und hierbei untersuchen, von welchen Vorstellungen und Prämissen jene Theorien ausgehen, um Lehr-, Lernprozesse zu beschreiben.

oftmals implizit gestellten Forderung nach „Wissensaneignung“ oder der positiven Konnotation mit Begriffen wie „Lernen“ und „Wissen“ nicht *blind* anzuschließen, sondern nochmals erneut *hinzusehen*, worin jene Forderungen oder Ansichten gründen und wodurch sie in ihrer Standhaftigkeit eventuell erschüttert werden können, d.h. wo ihre Legitimation gewissen Argumenten nicht standhält. Die Befassung mit den Charakteristika des sokratischen Pragmas, so vielseitig die Interpretationen diesbezüglich in der Literatur auch sein mögen, sowie die – im Rahmen dieser Arbeit Fall vorgenommene – Befassung mit dem „historischen Sokrates“ und dessen Ansichten zu „Wissen“ und „Nichtwissen“ könnten somit einen wertvollen Beitrag für aktuelle, pädagogische/bildungswissenschaftliche Fragestellungen leisten, da sie in ihrer Argumentation und Konstituiertheit „andersartig“ als einige, derzeit vorherrschende Theorien sind und somit mitunter eine irritierende Wirkung auf jene haben können.

Die vorherrschende Vielfalt der Interpretation im Hinblick auf „Sokrates“ sowie dessen Handeln stellt hierbei meiner Ansicht nach geradezu *aufgrund* der unterschiedlichen Auffassungen/Sichtweisen ein spannendes Untersuchungsgebiet dar, welches sich z.B. für aktuelle Theorien zu Lehren und Lernen dahingehend als bedeutsam erweisen könnte, als dass aufgezeigt wird, dass – auch bereits in Bezug auf die Antike – unterschiedliche Interpretationen zu Lernen und Lehren (beispielsweise bei Sokrates) existieren, wodurch so manch aktuelle Lehr-, und Lerntheorie wiederum in ihrer monopolistischen Stellung erschüttert und hinsichtlich ihres Anspruches auf Allgemein-, bzw. eventuell sogar Letztgültigkeit erneut einer Rechtfertigung unterzogen werden könnte.

3. Dietrich Benner: Negativität als Grundstruktur menschlichen Lernens – und Lehrens?

In diesem Kapitel soll nun ein Überblick über den Text („Kritik und Negativität“) sowie die Argumentation Dietrich Benners gegeben werden, um anschließend jene zwei, bereits in der Einleitung angedeuteten Annahmen des Autors – sowohl 1. Lernen als auch 2. Lehren (das „Erwerben der Lehrkunst“) sei durch eine Negativität der Erfahrung gekennzeichnet – herausarbeiten zu können. Dieser Schritt wird notwendig sein, um in weiterer Folge der Frage, wie Benner sich mit der Genese und der Charakteristik der „Lehrkunst“ des „Sokrates“ auseinandersetzt, nachgehen zu können und anschließend die Thesen Benners mit jenen Wolfgang Fischers (Kapitel 4) vergleichen zu können.

Da Benner sich in seinem Text explizit auf Platons Dialog „Menon“ bezieht, werde ich mich zuallererst, d.h. noch vor der Auseinandersetzung mit Benners Text, um eine inhaltliche Zusammenfassung von Platons Dialog „Menon“⁹ bemühen, wobei an dieser Stelle festgehalten werden muss, dass es sich hierbei um „meine Interpretation“ des Dialoges, d.h. meine spezielle Sichtweise, handelt, weshalb jene Ausführungen keinesfalls den Anspruch erheben, inhaltlich „vollständig“ zu sein. Sinn und Zweck dieser Interpretation im Kontext der vorliegenden Arbeit ist es lediglich, den anschließenden Teil dieses Kapitels verständlicher zu machen und eventuell eine Kontrastierung zu Benners Interpretation vorzunehmen.

3.1. Platons Dialog „Menon“ – Inhalt und Interpretation

Die Fassung jenes Dialoges, welchen ich für die vorliegende Interpretation herangezogen habe, wurde von Friedrich Schleiermacher übersetzt und 1994 von Ursula Wolf herausgegeben. Sie ist Teilbestand des ersten Bandes „Platon. Sämtliche Werke“, in welchem unter anderem auch Dialoge wie Kriton, Charmides, Laches, Gorgias etc. zu finden sind. Wenn in vorliegender Interpretation von „Sokrates“ die Rede ist, so ist damit jener Sokrates, wie er von Platon unmittelbar im Dialog dargestellt wird, gemeint.

Als wesentliches Element des Dialoges kann die Frage nach der Tugend bzw. die Frage nach dem „Was ist?“¹⁰ identifiziert werden – im Falle „Menons“¹¹ beginnt der Dialog mit der Frage nach dem Wesen der Tugend, d.h. genauer gesagt damit, ob denn Tugend lehrbar sei oder ob sie vielmehr „von Natur den Menschen einwohnt“ (Platon, Menon, 70a).

⁹ Für einige AutorInnen symbolisiert der Dialog „Menon“ einen Bruch/Wechsel in Platons Schriften sowie dessen Denken (vgl. Fischer 2004, S. 59ff.; vgl. Schmied-Kowarzik 1999, S. 27), d.h. da, wo Platons frühere Dialoge, in welchen Sokrates ebenso wie in den späteren Dialogen eine Schlüsselfigur darstellt, mit einer Aporie (Auswegslosigkeit) enden, finde sich den späteren Dialogen desselben (zu welchen „Menon“ sozusagen den „Übergang“ darstelle) hingegen ein „Sokrates“, welcher, zwar keine Lösungsvorschläge gebend, allerdings anders als zuvor nun „Auswege aus dem Dilemma“ (Fischer 2004, S. 61) zu haben scheint und sich somit unterschiedlich, um nicht zu sagen widersprüchlich zu jenem, sich seines eigenen Nichtwissens eingedenk seienden „Sokrates“ in Platons früheren Dialogen verhält. Der Grund für diese „Widersprüchlichkeit“ im Handeln des Sokrates (innerhalb von Platons Dialogen) könne, so Fischer, in der Entstehung bzw. Entwicklung der Ideenlehre Platons identifiziert werden. (vgl. Fischer 2004, S. 60ff.)

¹⁰ Die Frage nach dem „Was ist (etwas)?“ wird u.a. bei Wolfgang Fischer und Michael Erler als „Einleitung“ der „Methode“ (Elenktik) des Sokrates in Platons Dialogen beschrieben: Auf das anfängliche Fragen – was etwas ist – folgt eine Definition/These dieses Begriffes (z.B. im Falle „Menon“: die Tugend) seitens des Antwortenden, welche von Sokrates jedoch, oft durch die Einführung eines zweiten Begriffes, widerlegt wird (vgl. Erler 2006, S. 103): „Der Elenchos kann nicht positiv Wahrheit beweisen, sondern nur auf Widersprüche hinweisen“ (ebd.). Fischer sieht in der Vorgangsweise des „Fragen, Prüfen und Überführen“ (Fischer 2004, S. 94) seitens des Sokrates gar eine Klimax (Steigerung), da das Nachfragen sozusagen als Voraussetzung für das anschließende Überprüfen und Widerlegen/Überführen einer These fungiere. (vgl. Fischer 2004, 94ff.)

¹¹ „Menon“ ist nicht nur die Bezeichnung des Dialogs, sondern auch der Name derjenigen Person, mit welcher „Sokrates“ spricht.

Sokrates' promptte Antwort, als Reaktion auf die Frage des Menon, ob Tugend lehrbar sei, scheint auf den ersten Blick recht ernüchternd, da Sokrates darauf hinweist, dass eine Antwort auf die Frage, ob denn Tugend lehrbar sei, bereits voraussetze, dass man wüsste, was „Tugend“ an sich überhaupt sei – und jenes wisse weder er (Sokrates), noch, so behauptet Sokrates in weiterer Folge, jemand anderer. Menon fragt Sokrates, ob jener nicht bereits Gorgias¹² getroffen habe, da Gorgias seiner Ansicht nach wüsste, was „Tugend“ sei. Sokrates, sich nicht mehr genau an Gorgias erinnernd, fordert Menon im Anschluss auf, selbst eine Definition für „Tugend“ zu geben bzw. vorzuschlagen, was denn seiner Meinung nach „Tugend“ sei, woraufhin Menon eine ganze Reihe von Tugenden (Tugend des Mannes, - der Frau, - des Kindes) aufzählt und Sokrates gleich anschließend darauf hinweist, dass, trotz dieser Vielzahl der genannten „Tugenden“, es doch eine Gemeinsamkeit – eine Einheit der Tugend – geben müsse, d.h. etwas, was alle Tugenden auszeichne und „um derentwillen sie eben Tugenden sind“ (Platon, Menon, 72c). Menon stimmt zu und kommt durch diverse Hinweise des Sokrates bezüglich Gerechtigkeit und Besonnenheit – „desselben also bedürfen beide, wenn sie gut sein sollen, das Weib und der Mann, der Gerechtigkeit nämlich und der Besonnenheit“ (Platon, Menon, 73b) zu einem ersten Versuch, „Tugend“ zu bestimmen, nämlich durch den Begriff „Gerechtigkeit“. Sokrates fragt sogleich aber nach, was Menon damit meint und fordert eine Unterscheidung in „die Tugend“ und „eine Tugend“ (mit der Frage, ob Gerechtigkeit „die“ Tugend oder „eine“ Tugend sei), welche Menon zu Beginn nicht ganz nachvollziehen kann. Doch Sokrates argumentiert folgendermaßen und bezieht sich hierbei auf Vergleiche: ebenso wie bei den Tugenden gäbe es ja auch in Bezug auf Farben und Gestalten eine große Anzahl, d.h. das „Runde“ ist zum Beispiel „eine Gestalt“, aber nicht „die Gestalt“, weil es noch eine Vielzahl anderer Gestalten gäbe. Die Frage danach, was denn all diese unterschiedlichen Gestalten ausmache, d.h. worin ihr „Wesen“ liege und was allen gemein sei, verhalte sich somit ähnlich der Frage nach der Einheit der Tugend. Um das Beispiel zu verdeutlichen unternimmt Sokrates schließlich, auf das Drängen des Menon hin und auf dessen Versprechen, Sokrates zu sagen, was Tugend sei, wenn dieser ihm nur sage, was „Gestalt“ sei, den Versuch, zu benennen, was „die Gestalt“ ist und definiert jene als das, „was allein unter allen Dingen überall der Farbe“ (Platon, Menon, 75c) folgt. Menon übt jedoch sofort Kritik und weist darauf hin, dass diese Definition nicht standhalten könne, wenn davon ausgegangen werde, dass derjenige, welchem man „die Gestalt“ beschreibt, gar nicht wüsste, was denn überhaupt „Farbe“ sei! Die Problematik, auf welche Menon hier hinweist und welcher sich auch Sokrates im Anschluss bewusst wird, nämlich dass eine

¹² Jener tritt als Figur, im Gespräch mit Sokrates und dem Politiker Kallikles, in einem eigenen Dialog Platons („Gorgias“) auf.

Definition, welche sich über Worte definiert, welche derjenige, welchem man die Definition näher bringen möchte, gar nicht kennt, keine ausreichende Definition ist, führt des Weiteren dazu, dass Sokrates seine Beschreibung von „Gestalt“ ändert und nun die Definition, dass „Gestalt“ die Grenze des Körpers sei, vorschlägt, womit Menon sich zufrieden gibt. Sokrates fordert nun aber das „Versprechen“ des Menon, ihm zu sagen, was Tugend sei, sofern Sokrates eine Definition für „Gestalt“ bringe, ein, woraufhin Menon vorschlägt, dass „man, dem Schönen nachstrebend, es herbeizuschaffen vermöge“ (Platon, Menon, 77b) als „die Tugend“ bezeichnen könne. Auf Sokrates' Frage hin, ob damit ein „Streber nach Gutem“ (ebd.) gemeint sei, bejaht Menon, ist sich jedoch kurz darauf nicht mehr sicher, als Sokrates – einerseits als Pendant zum „Guten“ das „Böse“ ins Spiel bringend – genauer nachfragt, was Menon denn im Grunde unter dem „Guten“ verstehe und hierbei gleich einige Vorschläge (Gesundheit, Reichtum, Gold und Silber herbeischaffend), welchen Menon zustimmt, vorbringt. Denn, so Sokrates in seinen Ausführungen weiter, stellt sich hierbei doch im Anschluss gleich die Frage, auf welche Art und Weise all diese Sachen herbeigebracht werden, d.h. ob es egal ist, ob sie auf gerechte und fromme Art gebracht werden, oder nicht. Menon meint nun, dass es nicht egal sei, da nur diejenigen Dinge, welche auf gerechte und fromme Weise herbeigeschafft würden, auch wirklich „gut“ seien. Sokrates wendet die ganze Angelegenheit nochmals und fragt „Aber Gold und Silber nicht herbeischaffen, wenn es nicht gerecht wäre, weder für sich selbst noch für einen andern, wäre nicht auch dieser Nichterwerb und Mangel Tugend?“ (Platon, Menon, 78e). D.h. derjenige, welcher die Dinge nicht herbeischaffe, weil er erkannt habe, dass es ungerecht wäre (was ja, wie Menon zuvor bejaht hatte, gut ist), sei ja ebenso tugendhaft, eben weil er gerecht handle – weshalb Sokrates anmerkt: „Der Erwerb solcher Güter also wäre um nichts mehr Tugend als ihr Nichterwerb auch; sondern, wie es scheint, was nur mit Gerechtigkeit geschieht, wird Tugend sein, was aber ohne alles dergleichen, das Schlechtigkeit [...] Behaupteten wir nun nicht vor kurzem, jedes von diesen sei ein Teil der Tugend, die Gerechtigkeit und die Besonnenheit und alles dieses?“ (Platon, Menon, 79a).

Durch seine Umkehrungen sowie Fragen gelingt es Sokrates folglich, wieder an einen früheren Punkt des Gespräches zurückzuführen, nämlich zu jenem, bei welchem Sokrates und Menon darüber diskutiert hatten, was denn die „Einheit der Tugend“ ausmache, d.h. worin ihr Gemeinsames liege und wie die einzelnen Tugenden (u.a. Gerechtigkeit und Besonnenheit) zu einem „Ganzen“ gefasst werden könnten. Menons „Bestimmung“ der Tugend durch „Gerechtigkeit“ sei, so Sokrates, insofern paradox, als dass jener behaupte, dass jede Handlung (das Herbeischaffen) *Tugend* sei, wenn sie mit einem *Teil der Tugend*

(Gerechtigkeit) ausgeführt werde. Wie könne man, so die dahinterliegende Frage, denn einen Teil des Ganzen kennen (hier: Gerechtigkeit), wenn man nicht einmal wisse, was das Ganze an sich (hier: die Tugend) sei?

Menon, den „Einwand“ des Sokrates nachvollziehend, scheitert in weiterer Folge an Sokrates' erneuter Aufforderung, ihm zu sagen, was denn nun Tugend sei, zeigt sich jedoch beeindruckt von Sokrates Gesprächsführung und vergleicht jenen mit einem Zitterrochen, welcher die Personen um ihn herum verwirre, ebenso wie der Zitterrochen all jene, welche ihm zu nahe kommen, erstarren lasse. Doch Sokrates wirft ein, dass er selbst ebenso verwirrt sei wie all jene, welche er scheinbar ebenso verwirre – ja sogar einzig und alleine durch seine Verwirrtheit gelinge es, so Sokrates' Vermutung, erst, andere ebenso in die Verwirrung hineinzuziehen: „Was die Tugend ist, weiß ich keineswegs; du aber hast es vielleicht vorher gewußt, ehe du mich berührtest, jetzt indes bist du einem Nichtwissenden ganz ähnlich. Dennoch will ich mit dir erwägen und untersuchen, was sie wohl ist“ (Platon, Menon, 80d).

Doch das Unternehmen, erneut danach zu fragen, was denn „die Tugend“ auszeichne, führt Menon gleich im Anschluss zu der Frage, wie man denn etwas suchen könne, wovon man gar nicht wisse, was es sei. Denn selbst wenn man es erfassen würde, woher wüsste man dann, dass es richtig sei? Sokrates kann Menons einwendende Fragen nachvollziehen und führt weiters aus, dass ein „Suchen“ weder möglich sei, wenn man etwas bereits wisse, noch, wenn man etwas noch nicht wisse – denn in ersterem Fall wüsste man ja bereits, daher könne man auch nicht mehr suchen¹³, und in zweiterem Fall wüsste man ja aufgrund des eigenen Nichtwissens gar nicht, wonach man suchen solle.

Auf die Frage des Menon, woher Sokrates denn diesen Satz (diese Ansichten) habe, antwortet jener, er sei Männern und Frauen (PriesterInnen) begegnet, welche in göttlichen Dingen weise waren und welche sagten, dass die Seele des Menschen unsterblich sei, d.h. dass sie zwar enden würde, wenn der Mensch sterbe, allerdings auch wieder neu geboren werde, weshalb sie niemals „untergehe“ (Platon, Menon, 81b) und weshalb sie, aufgrund ihrer Unsterblichkeit und ihrer Erfahrung, alles wisse und sich daher in Bezug auf vieles nur wieder erinnern müsse:

„Denn da die ganze Natur unter sich verwandt ist und die Seele alles innegehabt hat: so hindert nichts, daß, wer nur an ein einziges erinnert wird, was bei den Menschen lernen heißt, alles übrige selbst auffinde, wenn er nur tapfer ist und nicht ermüdet im Suchen. Denn das Suchen und Lernen ist demnach ganz und gar Erinnerung“ (Platon, Menon, 81d).

¹³ Wobei an dieser Stelle von Sokrates (noch) nicht weiter darauf eingegangen wird, wie man denn überhaupt die Annahme treffen könne, dass es jemanden gibt, der etwas „weiß“ – denn wie kommt jener zu jenem Wissen bzw. zur „Sicherheit“ über jenes Wissen?

Die Behauptung, welche Sokrates in diesem Moment des Dialoges aufstellt, führt Menon schließlich dazu, Sokrates um einen „Beweis“ dafür zu bitten, dass es sich denn tatsächlich so verhalte, d.h. ihn zu belehren, wieso es *nicht Lernen, sondern tatsächlich Erinnerung ist*¹⁴, welche den Menschen zu diversen Erkenntnissen bringe. Sokrates nimmt sich – mit Hinweis darauf, nicht „belehren“ zu können, da dies ja im Widerspruch zu dem bereits Ausgesagten stehe¹⁵ (vgl. Platon, Menon, 82a) – Menons Wunsch an und fordert jenen auf, einen seiner Sklaven herbeizurufen, an welchem Sokrates exemplarisch deutlich machen möchte, was mit jener Behauptung, Lernen sei ganz und gar „Erinnerung“, gemeint sei. Menon ruft daraufhin einen seiner Diener (im Dialog „Knabe“ genannt) zu sich, welchen Sokrates sogleich in ein Gespräch verwickelt und ihn nach seinem „Wissen“ über die Figur des Vierecks fragt: Während sie sich zu Beginn mit grundlegenden Dingen wie der Länge und Breite des Vierecks befassen, wobei Sokrates den Sklaven bereits von Anfang an nach seinem Wissen (z.B. wie viel „Fuß“ enthielte das Ganze, wenn die Seite zwei „Fuß“ lang wäre) fragt und dabei nicht im Sinne einer Vorwegnahme der richtigen Lösung „belehrend“ auftritt, sondern den Sklaven durch Fragen dazu anhält, selbst eine Antwort zu formulieren bzw. über das Gefragte nachzudenken¹⁶, so geht das Gespräch in weiterer Folge dahingehend über, dass der Sklave bei der Frage danach, welche die Seite des achtfüßigen Vierecks sei, entgegen seiner zu Beginn des Gesprächs noch recht selbstsicher wirkenden Worte nun recht verwirrt ist und bei der Aufforderung des Sokrates, zu zeigen, wie er es sich denn vorstelle, in Aussagen, wie es sich denn verhalte/verhalten könnte, zurücknimmt und schließlich nur noch meint: „Aber beim Zeus, Sokrates, ich weiß es nicht“ (Platon, Menon, 84a). Die Ausführungen/Fragen des Sokrates haben den Sklaven offensichtlich so verwirrt, dass er erstmals innehalten und seine Aussagen überdenken möchte, bevor er weiter spricht, während Sokrates, sich Menon zuwendend, anmerkt, dass sich jene Verwirrung – jenes „Erstarren“ – des Sklaven schließlich für denselben als nützlich, um nicht zu sagen als notwendig erweise, um überhaupt herausfinden zu können, wie sich die Sache denn tatsächlich verhalte. (vgl. Platon, Menon, 84c) Sokrates kommt folglich nochmals auf seine ursprüngliche Frage an den Sklaven zurück

¹⁴ Dies wird von Menon so ausgedrückt – „Ja, Sokrates, aber meinst du dies so schlechthin, daß wir nicht lernen, sondern daß, was wir so nennen, nur Erinnerung ist?“ (Platon, Menon, 81e) – Sokrates sagt, dass das Suchen und Lernen Erinnerung sei. Hier wird aus dem Text m. E. nicht ganz klar, ob gemeint ist, dass Lernen mit „Erinnerung“ gleichzusetzen ist oder ob der Terminus „Lernen“ durch den Begriff „Erinnerung“ ersetzt werden sollte (d.h. dass es so etwas wie „Lernen“ gar nicht gäbe).

¹⁵ „Sokrates: [...] Auch jetzt fragst du, ob ich dich lehren kann, der ich doch behaupte, es gäbe keine Belehrung, sondern nur Erinnerung, damit ich nur gleich mit mir selbst im Widerspruch erscheine“ (Platon, Menon, 82a). In weiterer Folge zu Menon: „Und gib wohl acht, ob du mich je darauf betriffst, daß ich ihn belehre [den Sklaven, *Anm. d. Verf.*] und ihm vortrage und nicht seine eigenen Gedanken nur ihm abfrage“ (Platon, Menon, 84d).

¹⁶ „Sokrates: Schön! Denn immer nur, was du denkst, mußt du antworten“ (Platon, Menon, 83d).

und nach einiger Zeit gelingt es dem Sklaven tatsächlich, durch immerwährendes Fragen und Rückversichern des Sokrates' dessen, was der Sklave soeben gesagt hat, die richtige Antwort zu finden¹⁷. Sokrates, sich im Gespräch nun wieder Menon zuwendend, bringt die Grundaussage des soeben durchgeführten Exempels nun folgendermaßen auf den Punkt: „In dem Nichtwissenden also sind von dem, was er nicht weiß, dennoch richtige Vorstellungen“ (Platon, Menon, 85c), d.h. obwohl der Sklave zu Beginn, als er gerufen wurde, noch nicht wusste, wie sich die von Sokrates an ihn gerichtete Frage beantworten ließ, kam jener, durch Fragen seitens des Sokrates und anstelle von Belehrung (im Sinne einer Vorwegnahme des Wissens/der Lösung) im Endeffekt zu einer richtigen Aussage. Als wichtiges Element in diesem Vorgang hebt Sokrates zudem die Verwirrung, das kurzzeitige Innehalten des Sklaven hervor, welches eine weiterführende Auseinandersetzung mit der Thematik scheinbar erst ermöglicht hatte. Jenes „Wissen“ des Sklaven, welches er nun nach dem Gespräch mit Sokrates habe, sei jedoch, so Sokrates, nichts, was jener durch ein „Belehren“ erhalten/erfahren hätte – da der Sklave, dies kann Menon bezeugen, auch niemals in Geometrie unterrichtet wurde – sondern lediglich durch Erinnerung, da jener „die Erkenntnis aus sich selbst hervorholen“ (Platon, Menon, 85d) musste¹⁸. Sokrates geht nun noch einen Schritt weiter und behauptet, sofern der Sklave das Wissen in diesem Leben bisher nicht erlangt habe, da jener noch nie diesbezüglich belehrt/unterrichtet wurde, müsse er es sozusagen zu einer früheren Zeit bereits gehabt haben. Die Annahme über die Unsterblichkeit der Seele, welche Sokrates zuvor getroffen hatte, wirkt auf Menon nun insofern plausibel, als dass davon ausgegangen wird, dass der Sklave jene Vorstellungen/das Wissen in Bezug auf die Beschaffenheit des Vierecks nicht im Laufe seines Lebens (als Mensch-Sein) erlangt habe, sondern bereits davor, d.h. die Seele, so Sokrates, müsse von jeher bereits diesen Zustand der richtigen Vorstellungen haben, d.h. in einer Zeit, in welcher der Sklave noch nicht Mensch war. Die Wahrheit von dem, was ist, wohne somit der Seele von Anfang an inne und müsse nur durch entsprechendes Fragen herausgeholt werden. (vgl. Platon, Menon, 86a)

Jene, von Sokrates formulierte, Annahme der (Wieder-)Erinnerung ermögliche nun auch (erneut), nach etwas zu fragen oder zu suchen, welches man noch gar nicht wisse, d.h. die ganz zu Beginn des Dialogs formulierte Frage, was denn Tugend sei bzw. ob sie lehrbar sei, könne nun, so Sokrates, wieder aufgenommen werden. Die Suche nach etwas, welches man

¹⁷ Im Dialog selbst wird sie allerdings nicht als die „richtige“ Antwort bezeichnet, sondern die „Erkenntnis“ des Sklaven, dass seine Antwort passend war, findet sich in Sokrates' Aussage „Diese nun nennen die Gelehrten die Diagonale“ (Platon, Menon, 85b), d.h. Sokrates selbst referiert in seiner Aussage darauf, was die Gelehrten über einen Sachverhalt (in diesem Falle das Viereck) wissen/aussagen.

¹⁸ Der Begriff „Erinnern“ steht an dieser Stelle für Sokrates anscheinend gleichbedeutend für den Prozess des ‚Hervorholens der Erkenntnis aus einem selbst‘ (vgl. Platon, Menon, 85d).

noch gar nicht weiß, sei nicht, wie zu Beginn angenommen, zu verwerfen, sondern im Gegenteil, gar zu begrüßen, da man dadurch „besser“ und weniger „träge“ werde. (vgl. Platon, Menon, 86c) Bei dem Versuch, erneut mithilfe des Menon zu bestimmen, was die Tugend sei bzw. ob sie lehrbar sei, fragt Sokrates nun erneut, diesmal von der Voraussetzung – welcher er sich selbst bewusst ist – ausgehend, dass die Tugend zu dem in der Seele Vorkommenden gehöre, ob jene lehrbar¹⁹ sei oder nicht. Denn nimmt man jene Voraussetzung als Gegeben an, dann bieten sich, laut Sokrates, zwei Möglichkeiten: entweder die Tugend sei Erkenntnis oder sie sei etwas anderes als Erkenntnis. Wenn man nun davon ausgehe, dass dem Menschen nur Erkenntnis alleine „gelehrt“ werden könne, d.h. dass der Mensch nur durch „Erinnerung“ zu Erkenntnis gelange, so müsste man zwangsweise auch annehmen, dass Tugend gelehrt werden könnte, *sofern* sie sich als Erkenntnis erweise! Die Frage, ob Tugend nun auch Erkenntnis sei oder nicht, handelt Sokrates in weiterer Folge erneut am Begriff des „Guten“ ab, indem er annimmt, dass die zuvor getroffene Einigung zwischen Sokrates und Menon auf die Voraussetzung, die Tugend sei etwas Gutes, immer noch gelte (woraufhin Menon zustimmt) und ebenso annimmt, dass, sollte es nichts Gutes geben, „was die Erkenntnis nicht unter sich begreift“ (Platon, Menon, 87d), d.h. was die Erkenntnis sozusagen nicht miteinschließe, die Vermutung, dass es sich auch bei der Tugend (als etwas „Gutes“, dies wird hier vorausgesetzt) auch um eine Erkenntnis handelt, stimmen müsse. Sokrates geht nun in seinen weiteren Ausführungen von einer zusätzlichen Annahme/Voraussetzung aus, nämlich jener, dass alles, was gut ist, automatisch auch nützlich ist²⁰ – Dinge, die nützen (Sokrates nennt beispielsweise Gesundheit, Stärke, Reichtum) hätten allerdings gleichsam auch die Möglichkeit, dem Einzelnen zu schaden, je nachdem, ob sie „gerecht“ gebraucht werden würden oder nicht, d.h. je nachdem, „was“ jene Dinge regiere und bestimme. Sofern nun davon ausgegangen wird, dass auch alles, was in der Seele

¹⁹ Sokrates verwendet an dieser Stelle, so mein Eindruck, „Lehren“ und „in Erinnerung rufen“ synonym, wenn er sagt: „Zuerst also, wenn sie [die Tugend, *Anm. d. Verf.*] etwas ganz anderes ist als Erkenntnis, kann sie dann gelehrt werden oder nicht, oder, wie wir eben sagten, in Erinnerung gebracht? Denn es soll uns gleich gelten, welches Wortes wir uns bedienen“ (Platon, Menon, 87c). Der Unterschied zwischen „Belehren“ (wie es von Sokrates zuvor beschrieben wurde und welches jener seiner eigenen Aussage nach nicht könne) und „Lehren“ (wie es an dieser Stelle im Sinne von „in Erinnerung rufen“ gemeint ist) liegt eventuell, und hierbei handelt es sich um „meine“ Interpretation, in der Art und Weise des Handelns, d.h. während beim „Belehren“ die Lösung/Antwort auf eine Frage vorweggenommen wird, so ist das „Lehren“ im Sinne eines „in Erinnerung rufens/Herausholens der Vorstellungen“ an die Handlung des Fragens an sich geknüpft, durch welche derjenige, welcher zur Erkenntnis gelangen soll, dazu angeregt wird, selbst nachzudenken/sich zu erinnern.

²⁰ „Sokrates: Und wenn gut, auch nützlich; denn alles Gute ist nützlich. Nicht so?

Menon: Ja.

Sokrates: Also ist auch die Tugend nützlich.

Menon: Notwendig aus dem Eingestandenen“ (Platon, Menon, 87e).

innewohne (Besonnenheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit etc)²¹, je nachdem, ob von Vernunft/Erkenntnis gelenkt oder nicht, schaden oder eben auch nützen kann, so muss auch die Tugend als etwas, das nützlich (weil gleich gut) ist, innerhalb der Seele Erkenntnis sein, „weil alles übrige in der Seele an und für sich weder nützlich ist noch schädlich und nur durch Hinzukommen der Einsicht oder Torheit schädlich und nützlich wird. Also diesem zufolge, wenn die Tugend nützlich ist, muß sie Einsicht sein“ (Platon, Menon, 88d). Die vorhin aufgeworfene Frage, ob Tugend Erkenntnis/Einsicht sei, scheint somit nun mit „Ja“ beantwortet zu sein. Sokrates geht aber noch einen Schritt weiter und argumentiert, sofern die Vernunft für das Nützliche steht – da jene das, was in der Seele vorherrsche, nützlich, die Unvernunft hingegen schädlich machen könne – und in diesem Zusammenhang davon ausgegangen wird, dass Tugend nützlich sei, so werde die Vernunft (als Ganzes oder zum Teil) konsequenterweise zur Tugend, was wiederum jedoch nun impliziert, dass die „Guten“ (hier gemeint: Menschen) nicht von Natur aus gut seien, da auch die Unvernunft die Anteile der Seele beherrschen und dadurch Schaden anrichten könne²².

Dies wirft in weiterer Folge, so Sokrates, die Frage auf, wodurch der Mensch denn dann „gut“ werde, wenn er es nicht schon von Natur aus sei, und führt erneut zu der Frage, ob Tugend nun lehrbar sei, zurück. Menon weist darauf hin, dass bereits zuvor von beiden angenommen wurde, dass Tugend, sofern sie Erkenntnis ist (was ja anschließend von Sokrates „bewiesen“ wurde), auch lehrbar sein müsse – doch Sokrates zweifelt bereits wieder an seiner Aussage, dass Tugend Erkenntnis sei, da für ihn die Frage nach der Lehrbarkeit (Sokrates geht hierbei immer noch davon aus, dass, sofern Tugend wirklich Erkenntnis sei, jene auch lehrbar sein müsse) auch die Frage danach, wer lehrt und wer gelehrt wird, miteinschließt²³. Trotz seines Bemühens, so Sokrates weiter, habe er jene, die Lehrer der Tugend, noch nicht gefunden²⁴, weswegen er an dieser Stelle des Gespräches einen Mann namens Anytos, Sohn eines anerkannten Athener Bürgers, miteinbeziehen möchte und jenen bittet, gemeinsam mit ihm und Menon der Frage nach der Lehrbarkeit und den Lehrern der Tugend nachzugehen. Die Frage, wo am besten jemand hingehet, welcher Arzt oder Schuhmacher oder Flötenspieler (dies sind die Beispiele, welche Sokrates anführt), werden möchte, scheint für Sokrates und

²¹ Dies liest sich als ein erster, versteckter Hinweis des Sokrates auf seine späteren Ausführungen zum Thema (Seele), d.h. die Frage, *woher* gewusst werden kann, „was“ der Seele innewohnt – Sokrates nennt hier Dinge wie Besonnenheit, Tapferkeit etc. – kommt an dieser Stelle erstmals auf, wird jedoch (vorerst) übergangen/nicht beantwortet.

²² Sokrates macht dies am Beispiel der Tapferkeit (vgl. Platon, Menon, 88b) deutlich.

²³ Sokrates geht davon aus, dass, sofern eine Sache lehrbar ist, es hierfür auch Schüler und Lehrer gibt und wiederum, wovon es keine Lehrer und Schüler gibt, dies auch nicht lehrbar sei. (vgl. Platon, Menon, 89e)

²⁴ Hier stellt sich dem aufmerksamen Leser die Frage: Wie kann Sokrates nach etwas suchen, dessen Beschaffenheit er noch gar nicht weiß? D.h. wie kann Sokrates nach Lehrern *der Tugend* suchen/gesucht haben, wenn er selbst über die Beschaffenheit der Tugend nichts wisse bzw. jene nicht kenne.

Anytos noch leicht zu beantworten zu sein. Jenen schicke man doch, so Sokrates Anytos fragend, zu „Lehrern“ der jeweiligen Kunst, d.h. jemanden, der Arzt werden möchte, schicke man, damit er dies lernt, zu jemandem, der selbst Arzt ist und sich selbst als „Lehrer“ bezeichnet bzw. auch Geld für seine Dienste anbietet. Anytos stimmt zu und meint, es wäre gar ein Zeichen von Unverstand, jemanden, der etwas werden möchte, nicht zu den entsprechenden Lehrern zu schicken. So fragt Sokrates, nun in Bezug auf die Tugend, weiter, wo man denn jemanden hinschicke, welcher tugendhaft werden möchte? Sei es nicht am besten, so Sokrates, denjenigen, genauso wie bei all den Beispielen zuvor, zu diesen hinschicken, welche sich als „Lehrer der Tugend“ ausgeben und hierfür Geld verlangen? Sokrates spielt an dieser Stelle auf die Sophisten²⁵ an, wird aber recht forsch von Anytos unterbrochen: „Beim Herakles, Sokrates, sprich besser. Daß doch keinen Verwandten oder Angehörigen und Freund unter den Einheimischen oder Fremden solche Raserei ergriffe, zu diesen zu gehen und sich zu verderben. Denn diese sind doch das offenbare Verderben und Unglück derer, die mit ihnen umgehen“ (Platon, Menon, 91c). Anytos Ablehnung gegenüber den Sophisten, welche an dieser Stelle deutlich wird, verwundert Sokrates, und jener fragt Anytos, ob er denn tatsächlich meine, dass die Sophisten wissentlich, d.h. bewusst, die Jugend verderben und dennoch Geld dafür nehmen würden und wie es dann sein könne, dass beispielsweise Protagoras, als einer der bekanntesten Sophisten, über vierzig Jahre lang gelehrt und Geld dafür genommen habe, und dabei nie jemand bemerkt habe, dass jener die Jugend nur verderbe? Anytos antwortet, dass er nicht die Sophisten selbst, sondern nur die Jünglinge sowie deren Angehörigen, welche den Sophisten für ihre Dienste Geld geben, als töricht bezeichnen würde. In weiterer Folge, als Sokrates fragt, ob Anytos jemals eine schlechte Erfahrung mit den Sophisten gemacht hätte bzw. was der Beweggrund für seine schlechte Einschätzung jener sei, stellt sich jedoch heraus, dass Anytos selbst nie mit den Sophisten zu tun hatte, d.h. nie in seinem Leben einem begegnet war oder mit einem gesprochen hatte und lediglich das, was er über jene gehört hatte, ihn Abstand hat halten lassen. Sokrates, verwundert über die Einstellung des Anytos, fordert jenen nun auf, seinerseits zu sagen, welche er denn dann, anstelle der Sophisten, für diejenigen halte, zu welchen Menon oder generell jemand gehen solle, „um in der Tugend [...] etwas Würdiges zu leisten“ (Platon, Menon, 92d). Anytos Antwort, dass im Grunde *jeder* „gute“ und „rechtschaffene“ Athener ein besserer „Lehrer“ der Tugend²⁶ sei als die Sophisten es je sein könnten, führt Sokrates sogleich zu der Frage, ob Anytos davon ausgehe, dass die

²⁵ Sophisten (σοφιστής (*sophistés*) – griech. „Weisheitsbringer“)

²⁶ An dieser Stelle lässt Sokrates sich m. E. recht unbekümmert, weil nicht nachfragend, worin diese Annahme gründe, auf die Definition von Tugend (als „rechtschaffen“ und „tüchtig sein“) seitens des Anytos ein.

„rechtschaffenen“ Bürger Athens denn überhaupt etwas lehren könnten, was sie anscheinend selbst nie gelernt haben und wenn ja, wie? Noch bevor Anytos die Möglichkeit erhält, diese Frage zu beantworten, bringt Sokrates einige Namen (Themistokles, Perikles, Lysimachos) bekannter, griechischer Männer ein, welche Anytos allesamt als tüchtig sowie rechtschaffen anerkennt und weist darauf hin, dass all jene ihre Söhne zwar vorzüglich unterrichten (z.B. im Reiten, Tonkunst etc.) ließen, viele der Söhne jedoch nicht so rechtschaffen und tugendhaft gewesen seien wie ihre Väter, was Anytos auch am eigenen Leib gemerkt hätte, d.h. die Annahme, die rechtschaffenen Athener könnten die ihrerseits „vorhandene“ Tugend auch weitergeben bzw. ihren Söhnen lehren, wobei hier von Sokrates und Anytos vorausgesetzt wird, dass die Väter ihren Söhnen nur das Beste wollten, müsse anscheinend verworfen werden. Sokrates kommt daher gegen Ende des Gespräches mit Anytos zu dem Schluß, „die Tugend mag wohl nicht lehrbar sein“ (Platon, Menon, 94e) und wendet sich, den Anytos ein wenig verärgert²⁷, nun wieder Menon zu und fragt diesen erneut, ob er denke, dass die Tugend lehrbar sei, woraufhin Menon auf die Frage des Sokrates, ob es in Athen gute und rechtschaffene Männer gäbe, welche sich als Lehrer der Tugend bezeichnen, anmerkt, dass die Meinung dieser Männer darüber, ob die Tugend lehrbar sei, auseinandergehe, und so sehe er sich selbst (Menon) derzeit auch in Betracht dessen, was die Lehrbarkeit der Tugend angehe. Mal scheint es ihm möglich, und dann wieder nicht – auch von den Sophisten wisse er nicht zu sagen, ob sie denn nun Lehrer der Tugend seien oder nicht. Sokrates wirft ein, dass sich beim Dichter Theognis ebenso gegensätzliche Aussagen in Bezug auf die Lehrbarkeit der Tugend finden und fragt Menon schließlich, ob er denn denke, dass es, wenn weder die Sophisten noch die rechtschaffenen Männer Athens als Lehrer der Tugend gelten könnten, sonst noch andere Lehrer jener geben würde, was Menon wiederum verneint. Sokrates fasst folglich zusammen: Wo keine Lehrer vorhanden sind, dort seien auch keine Schüler möglich – und wo keine Lehrer und keine Schüler, da auch nichts, was lehrbar sei! Sofern die Annahme, Tugend sei also nicht lehrbar, zu welcher Sokrates und Menon nun durch das Gespräch mit Anytos gekommen sind, stimme, so sei Tugend auch des Weiteren nicht mehr als „Erkenntnis“ zu werten.²⁸ Was also ist „Tugend“, wenn – da nicht lehrbar – nicht Erkenntnis?

Ein letztes Mal befassen sich Menon und Sokrates mit der zu Beginn gestellten Frage, wobei Sokrates nun auf einige Aspekte des Gesprächs zurückgreift, d.h. systematisch abhandelt, wie

²⁷ Vgl. Platon, Menon, 94e.

²⁸ Diese Logik ergibt Sinn, wenn berücksichtigt wird, dass Sokrates auf der bereits an einer früheren Stelle im Dialog getroffenen Annahme, dass alles, was lehrbar ist, Erkenntnis sei (d.h. auch alles, was Erkenntnis ist, sei lehrbar) beharrt.

jene bei der Beantwortung der Frage vorgegangen sind, und schließlich an dem Punkt erneut ansetzt, an welchem beide ursprünglich davon ausgegangen sind, dass jemand, der keine Erkenntnis habe, auch nicht richtig/gut leiten könne: „Wenn einer, der den Weg nach Larissa weiß, oder wohin du sonst willst, vorangeht und die anderen führt, wird er sie nicht richtig und gut führen? [...] Wie aber, wenn einer nur die richtige Vorstellung davon hätte, welches der Weg wäre, ohne ihn jedoch gegangen zu sein oder ihn eigentlich zu wissen, wird nicht dennoch auch der richtig führen?“ (Platon, Menon, 97b). Jene Frage, mit welcher Sokrates Menon an dieser Stelle konfrontiert, hätten beide, so Sokrates, bei ihrer bisherigen Befassung mit der Frage nach der (Lehrbarkeit der) Tugend zu „frühzeitig“ abgetan, weshalb jene Thematik schließlich erneut aufgegriffen wird: Menon, dem Sokrates zwar zustimmend, dass auch derjenige, welcher richtige Vorstellungen vom Weg hätte, eine Gruppe Menschen genauso gut nach Larissa führen könnte wie derjenige, welcher den Weg kenne und ihn bereits gegangen sei, merkt allerdings an, dass es nicht immer so sein müsste, dass jener „Unwissende“ den Weg auch finde. Dies könne zwar sein, allerdings bestehe auch die Möglichkeit, dass jener es ab und an einmal nicht schaffe. In Sokrates Aussage hingegen, auch richtige Vorstellungen würden zu richtigem Handeln führen und seien somit nicht weniger nützlich als Erkenntnis selbst, werden die „richtige Vorstellung“ sozusagen mit „Erkenntnis“ in Bezug auf die Richtigkeit des Handelns gleichgesetzt.²⁹ Worin doch mitunter ein Unterschied zwischen jenen beiden (richtige Vorstellung und Erkenntnis) bestehen könnte, versucht Sokrates in weiterer Folge und auf Menons Frage hin, wieso die Erkenntnis immer höher geschätzt werde als die richtigen Vorstellungen, anhand eines Vergleichs mit Bildern (Bildern des Daidalos) deutlich zu machen: Sofern jene (Bilder) gebunden sind, würden sie an dem Ort bleiben, an dem sie sich befinden, sofern jene allerdings nicht festgebunden sind, würden sie davonfliegen und so verhalte es sich auch mit den „richtigen Vorstellungen“: Jene seien so lange schön und gut, solange sie in der Seele des Menschen verweilen. Da sie jedoch, so die Annahme Sokrates’, sich irgendwann aus der Seele lösen – „lange Zeit aber pflegen sie nicht zu bleiben“ (Platon, Menon, 98a) – müsse man sie durch „begründendes Denken“ (ebd.) binden, sodass sie auf immer in der Seele bleiben. Die Erkenntnis würde sich von der richtigen Vorstellung folglich darin unterscheiden, dass bei ersterer jenes „Gebundensein“ (ebd.) bereits stattgefunden hätte, d.h. dass, aufgrund der Erinnerung, Dinge zu Erkenntnissen würden und durch diesen Prozess schließlich an die Seele gebunden seien.

²⁹ „Sokrates: Wahre Vorstellung also ist zur Richtigkeit des Handelns keine schlechtere Führerin als wahre Einsicht“ (Platon, Menon, 97c).

Jenen Ausführungen des Sokrates' zustimmend, wird Menon des Weiteren nun von Sokrates erneut durch alle möglichen Annahmen, welche beide im Laufe des Gespräches formuliert hatten, geführt, wobei Sokrates sich immer wieder rückversichert, ob Menon seine Ansicht auch teile und er korrekt wiedergibt, was beide erarbeitet hätten. Schließlich hält Sokrates fest, dass sie darüber übereingekommen waren, dass nur dasjenige Tugend sein könne, was gut und nützlich sei und dass sowohl die richtige Vorstellung auf der einen Seite als auch die Erkenntnis auf der anderen Seite richtig (d.h. gut und nützlich) leiten könnten. Menon stimmt dem zu. Da Tugend jedoch, so Sokrates, wie sie „festgestellt“ hatten (besser gesagt: wie sie sich geeinigt hatten), nicht lehrbar sei und daher auch nicht Erkenntnis sein könne, so müsse es sich bei *der Tugend*, wenn davon ausgegangen wird, dass sie nützlich und gut ist (und es davon nur zwei Sachen – Erkenntnis und richtige Vorstellung – gäbe), offensichtlich um die *richtigen Vorstellungen* handeln! Wenn Erkenntnis als das, was die Tugend sei, somit ausgeschlossen würde, dann bleibe nun nur mehr die „richtigen Vorstellungen“ als das, was Tugend sozusagen ausmache. Die „Bestimmung“ der Tugend erfolgt hier sozusagen über ein Prinzip des Ausschlusses: Da Tugend nicht „Erkenntnis“ ist (darauf hatten sich Menon und Sokrates aufgrund der „Nicht-Lehrbarkeit“ – d.h. des Nicht-Vorhandenseins von Schülern und Lehrern – *geeinigt*), so könne sie nur in „richtigen Vorstellungen“ gründen. Sokrates geht sogar noch einen Schritt weiter und meint, dass richtiges Handeln, welches nicht von Erkenntnis/Vernunft getragen sei, sondern vielmehr von „richtigen Vorstellungen“, durchwegs als etwas Göttliches bezeichnet werden könne.³⁰

Der Dialog endet schließlich damit, dass Sokrates und Menon sich darauf einigen, dass Tugend etwas sei, welches durch eine göttliche Fügung denen beizuwohnen vermag, welche aufgrund der richtigen Vorstellungen auch, ohne Vernunft, richtig (d.h. rechtschaffen, gut und nützlich) handeln.

3.1.1. Zusammenfassung der wesentlichen Punkte

An dieser Stelle soll in Kürze festgehalten werden, welche Kernaussagen sich meines Erachtens nach in Platons Dialog „Menon“ identifizieren lassen, um u.a. in darauf folgenden Kapiteln dieser Arbeit auf jene zurück kommen zu können. Die, zu Beginn des Dialogs gestellte Frage des Menon, ob Tugend lehrbar sei, führt zu der, im gesamten Dialog bedeutsamen Frage, was denn Tugend überhaupt sei, d.h. wie sich jene bestimmen ließe und

³⁰ „Sokrates: Ist es nun nicht recht, Menon, diese Männer göttlich zu nennen, welche, ohne Vernunft zu gebrauchen, vielerlei Großes richtig vollbringen von dem, was sie reden und tun? Menon: Freilich“ (Platon, Menon, 99c).

worin das Wesen jener liege (Frage nach der Einheit). Der erste Definitionsversuch des Menon (Tugend ist Gerechtigkeit) scheitert jedoch an der Frage des Sokrates, ob es sich bei „Gerechtigkeit“ um *die* Tugend oder um *eine* Tugend handle. Jene Unterscheidung, welche Sokrates am Beispiel des Begriffes „Gestalt“ deutlich macht, führt schließlich zu einem zweiten Definitionsversuch seitens des Menon, wonach Tugend das „Streben nach Gutem/das Herbeischaffen von Gutem“ sei. Sokrates weist allerdings, durch Nachfragen dessen, was Menon als das „Gute“ verstehe, darauf hin, dass in jener von Menon geäußerten Definition erneut „Gerechtigkeit“ einen wichtigen Aspekt darstelle, wenn Menon davon ausgehe, dass auch das Nicht-Herbeischaffen, wenn einer erkannt hätte, dass die Herbeischaffung ungerecht gewesen wäre, sich als gerecht und gut ist erweisen würde, wonach sich wieder nur am Begriff der „Gerechtigkeit“ aufhänge, was Tugend sei. Da hierbei versucht wird, das „Ganze“ (die Tugend) durch einen Teil des Ganzen (eine Tugend namens „Gerechtigkeit“) zu bestimmen, könne es sich nicht um eine Definition *der* Tugend handeln. Diese Entdeckung führt Menon schließlich zu der Frage, wie man denn überhaupt etwas suchen könne, von dem man gar nicht wisse, was es sei. Um diese Frage zu beantworten, rekurriert Sokrates auf etwas, was er einst bei PriesterInnen gehört hatte, nämlich dass die Seele des Menschen unsterblich sei und bereits alles geschaut habe – die Erkenntnis des Menschen, so die nun eingebrachte Vermutung, sei daher bloß *Erinnerung* dessen, was der Seele bereits innewohne. Um jene Annahme, welche Sokrates an dieser Stelle des Dialogs trifft, zu „beweisen“, wird anschließend ein Sklave des Menon hinzugeholt, anhand dessen Sokrates, ihn zu der Beschaffenheit eines Vierecks befragend, zeigen möchte, dass selbst jemand, welcher nie belehrt oder unterrichtet wurde, ausschließlich durch Befragung (durch Anregung zum Erinnern) zu einer Erkenntnis gelangen könne, wobei sich, so hält Sokrates fest, das „Erstarren“ des Sklaven, d.h. das kurzzeitige Innehalten und Erkennen des eigenen Nichtwissens, als konstitutiver Moment für die weiterführende Befassung mit der Thematik und schließlich für das „Finden der Lösung“/Erinnern erweisen würde. Durch permanente (Rück-)Fragen des Sokrates gelingt es dem Sklaven schließlich, die Frage, welche Sokrates zu Beginn des Gespräches gestellt hatte und welche sich auf die Verdoppelung eines Quadrats bezogen hatte, zu beantworten³¹.

Aufgrund dieses Beispiels wird ein weiteres Mal die Frage, ob Tugend denn lehrbar sei, aufgeworfen, wobei Sokrates in seiner darauffolgenden Beantwortung der Frage zum einen von der Voraussetzungen ausgeht, dass die Tugend etwas sei, das der Seele innewohne, und zum anderen von der Voraussetzung, dass Tugend gut und nützlich sei (darauf hatten sich

³¹ Wobei die „Sicherheit“ über die Richtigkeit der Antwort hierbei durch eine Aussage des Sokrates, welcher seinerseits auf einen Satz der Gelehrten rekurriert, manifestiert wird.

Menon und Sokrates im bisherigen Verlauf des Gespräches geeinigt). Unter den eben genannten Voraussetzungen kommt Sokrates schließlich zu dem Schluss, dass Tugend Erkenntnis sein müsse, da – hier tritt eine weitere vorausgesetzte Annahme Sokrates' zum Vorschein: all das, was dem Menschen gelehrt (im Sinne von „in Erinnerung gerufen“) werden könne, müsse Erkenntnis sein – es immer Vernunft/Erkenntnis oder Unvernunft braucht, um die Dinge, die der Seele innewohnen, gut oder schlecht zu machen, da jene niemals von sich aus bereits gut oder schlecht seien! Sofern Tugend also Erkenntnis ist, so müsste sie, so hält Menon fest, also auch lehrbar sein. Doch Sokrates zweifelt kurz nach seinen Ausführungen bereits wieder an der Ansicht, dass Tugend Erkenntnis und somit lehrbar sei, da die Frage nach der Lehrbarkeit der Tugend, so Sokrates, auch die Frage nach Lehrern und Schülern miteinschließe, d.h. etwas, das lehrbar ist, müsse ja auch dementsprechende Lehrer haben, und diese hätte Sokrates bezüglich der Tugend bisher nicht gefunden.

An dieser Stelle des Dialogs kommt schließlich Anytos hinzu, mit welchem Sokrates in Bezug auf die Lehrer der Tugend diskutiert und an welcher Stelle erstmals die Sophisten (als mögliche Lehrer der Tugend) in Betracht kommen. Anytos lehnt den Vorschlag des Sokrates, die Sophisten als die Lehrer der Tugend zu benennen, allerdings vehement ab, obwohl jener noch nie schlechte Erfahrungen mit denselben gemacht hätte. Auf die Frage des Sokrates' hin, welche Leute er denn dann für die „Lehrer“ der Tugend halte, meint Anytos, dass jeder rechtschaffene Bürger Athens ein besserer Lehrer der Tugend als die Sophisten sei. Unter Voraussetzung der Annahme, dass alle tüchtigen Männer Athens ihren Söhnen nur das beste wollen würden, bringt Sokrates nun einige Beispiele, in denen die Väter zwar rechtschaffen und tüchtig, die Söhne aber nicht so gewesen seien, weshalb die rechtschaffenen Männer ihren Söhnen anscheinend auch nicht lehren konnten, was Tugend ist. Sofern Tugend also vorhanden (bei den rechtschaffenen Männern) war, allerdings nicht weitergegeben wurde, komme die Vermutung auf, dass jene gar nicht lehrbar sei. Das Fazit, welches Sokrates nach dem Gespräch mit Anytos festhält: Tugend ist nicht lehrbar, denn wo keine Lehrer und Schüler, da nichts, was lehrbar sei, und somit könne Tugend, entgegen der zuvor getroffenen Annahme, doch nicht Erkenntnis sein (dies beruht wiederum auf der Annahme des Sokrates', dass dem Menschen nur Erkenntnis gelehrt/in Erinnerung gerufen werden könne). Doch wenn Tugend folglich nicht Erkenntnis ist, was ist sie dann? Als Einziges, was gut und nützlich sei, nannten Menon und Sokrates *Erkenntnis* und, nach dem Beispiel mit dem Sklaven, *die richtigen Vorstellungen* von etwas. Am Beispiel vom „Weg von Larissa“ (auch jemand, der die richtigen Vorstellungen hätte, könne genauso gut den Weg nach Larissa zeigen wie

jemand, der den Weg bereits gegangen sei) versucht Sokrates nun deutlich zu machen, was seiner Ansicht nach Tugend sei: sofern sowohl die richtigen Vorstellungen als auch Erkenntnis gut und nützlich seien, so könne Tugend, dem Ausschlussprinzip (Erkenntnis ist gut und nützlich; Tugend könne aber nicht Erkenntnis sein, weil sie nicht lehrbar ist) zufolge, nur in den „richtigen Vorstellungen“ gründen! Diese richtigen Vorstellungen – so eine weitere Annahme Sokrates’ – müssten zudem göttlich sein, da, sofern jemand richtig und rechtschaffen und gut handle, dies jedoch nicht auf Basis von Vernunft oder Erkenntnis, nur göttliche Schickung der Grund für die jeweiligen Handlungen sein könnte.

3.2. Dietrich Benners „Kritik und Negativität“

In diesem Kapitel sollen nun – im Anschluss an den Versuch, Platons Dialog „Menon“ inhaltlich wiederzugeben und die wichtigsten Punkte im Verlauf des Gesprächs zwischen Sokrates und Menon kurz und prägnant zusammenzufassen, um im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit wieder darauf zurückgreifen zu können – die zentralen Thesen in Bezug auf die Negativität von Lehr-, und Lernprozessen aus Benners „Kritik und Negativität“ herausgearbeitet werden (3.2.1), um anschließend die Argumentation und Vorgangsweise des Autors, anhand ausgewählter Passagen des Dialogs „Menon“ Annahmen/Thesen bezüglich einer negativen Grundstruktur des Lernens und Lehrens zu entwickeln, analysieren zu können (3.2.2).

3.2.1. Negative Erfahrungen als konstitutives Element von Lehr-, Lernprozessen

Dietrich Benner befasst sich in seinem Text „Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft“ aus dem Jahr 2003 mit „Überlegungen zu Kritischem und Nicht-Kritischem“ (Benner 2003, S. 97) innerhalb der Erziehungswissenschaft, plädiert in diesem Zusammenhang für eine „Pluralisierung kritischer Analyse-, und Reflexionsformen“ (ebd., S. 106), und – was im Kontext dieser Arbeit viel mehr interessieren soll – stellt bei der Untersuchung des Verhältnisses von Kritik und Negativität Überlegungen zur *Struktur menschlicher Lehr-, und Lernprozesse* an.

Besonders die ersten beiden Kapitel – „1. Die Negativität des Unterscheidens als Grundstruktur menschlichen Lernens“ (ebd., S. 97) sowie „2. Die Negativität der Erfahrung

und die Grundstruktur pädagogischen Einwirkens“ (ebd., S. 99) – sollen im Rahmen dieses Kapitels näher erörtern werden, da sie zentrale Annahmen und Argumentationslinien Benners in Bezug auf Genese und Vollzug des Lernens und Lehrens enthalten.

Die letzten beiden Kapitel handeln schließlich von der Unterscheidung zwischen Pluralisierung und Pluralismus von Kritik in der Erziehungswissenschaft und sind auf die wissenschaftliche Befassung und den Umgang mit „Kritik“ in der Erziehungswissenschaft als Disziplin ausgerichtet, was an dieser Stelle jedoch nicht vorrangig interessieren soll.

Gleich zu Beginn des **ersten Kapitels**, in welchem Benner Überlegungen zur Grundstruktur menschlichen Lernens anstellt, bezieht jener sich auf Platons Dialog „Menon“, welcher – der Ansicht des Autors nach – „Fragen der Tugendlehrbarkeit im Kontext allgemeiner Lehr-Lern-Prozesse erörtert“ (Benner 2003, S. 97). In jenem Dialog ließen sich, so Benner, drei allgemeinen Aussagen (Thesen) identifizieren, welche das Verhältnis von Lernen und Kritik thematisieren und welche „grundlegende Einsichten in die Struktur menschlichen Lernens und Lehrens“ (ebd., S. 98) bieten würden: (vgl. Benner 2003, S. 97)

1. Die These, in dem anfänglichen „Nichtwissen“ des Knaben seien bereits „richtige Vorstellungen“ von dem, was jener nicht weiß, enthalten.
2. Die Aussage, dass der Knabe etwas lerne, ohne dass ihn jemand lehrt.
3. Die Annahme, dass auch jemand, der den Weg nach Larissa noch nie gegangen sei, andere dorthin führen könne, wenn er nur die „richtigen Vorstellungen“ besitzt.

Jene drei Passagen, welche Benner hier aus *Platons Dialog „Menon“* aufgreift, werden in weiterer Folge herangezogen, um Vorstellungen/Thesen bezüglich menschlicher Lehr-, und Lernprozesse³² begründen zu können: Die Fähigkeit des Sklaven, so die Interpretation des Autors, geometrische Zusammenhänge erkennen zu können, obwohl jener diesbezüglich nie unterrichtet wurde, sei erst aufgrund einer Konfrontation des Sklaven mit seinem eigenen Nichtwissen möglich, welche wiederum durch die Fragen des Sokrates initiiert werde. Jene Fragen des Sokrates, welche den Sklaven sein eigenes Nichtwissen erfahren lassen, seien sogar, so die weitere Annahme Benners, für den Lernprozess, in welchen der Sklave anschließend eintrete, *konstitutiv*, da erst durch falsche Aussagen des Sklaven, über Irrtümer

³² An dieser Stelle wird die, bereits in der Einleitung der vorliegenden Arbeit angedeutete Verknüpfung des Phänomens „Sokrates“ (hier: Dialoge, in welchen Sokrates eine tragende Rolle zukommt) mit pädagogischen/bildungswissenschaftlichen Themengebieten (menschliche Lehr-, und Lernprozesse) deutlich.

und Enttäuschungen, „über negative Erfahrungen also“³³ (Benner 2003, S. 98), welche von Sokrates herbeigeführt würden, eine Erkenntnis des sachlichen Richtigen möglich werde.

Negative Erfahrungen, so die *These Benners*, würden sich somit, so ließe sich Platons Dialog sinngemäß entnehmen, gar als notwendig (konstitutiv, d.h. grundlegend) erweisen, um überhaupt in Lernprozesse eintreten zu können und zu einer Erkenntnis zu gelangen. Unterscheidungen, so der Autor, welche die im Denken, Handeln und Urteilen gemacht werden, würden somit nicht aufgrund „einer Abgrenzung positiver Merkmale“ (Benner 2003, S. 96) aufgehen (dies setzt eine gewisse Eindeutigkeit voraus, d.h. die Tatsache, dass etwas so und nicht anders beschaffen sei), sondern würden auf dem Verhältnis von Wissen und Nichtwissen bzw. von Können und Nichtkönnen basieren, wobei das Nichtwissen in diesem Zusammenhang zwar in ein positives Wissen „überführbar“ (Benner 2003, S. 96), jedoch nicht in dieses „aufhebbar“ (ebd.) sei.

Jene als konstitutiv beschriebene Wirkung des Nichtwissens und die damit verbundene Negativität der Erfahrung in Bezug auf Lernprozesse impliziere somit jedoch auch eine spezifische Sichtweise auf den Prozess des Lehrens, welcher ein „Eintreten“ in Lernprozesse aufgrund von Fragen und Erkennen-Lassen des eigenen Nichtwissens, wie es der Lernende erfährt, erst ermöglicht. „Platons Begriff des Lernens“ (Benner 2003, S. 98) würde allerdings, so der Autor, nicht klären, wie es sich denn auf Seiten des „Lehrenden“ verhalte:

„Wie aber Sokrates zu seiner Lehrkunst fand, die ihn andere so zu fragen und auf Sachverhalte so zu zeigen“³⁴ erlaubt, dass diese in für sie neue Lernprozesse eintreten können, wird dabei nicht geklärt. Es ist aber zu vermuten [sic!, *Anm. d. Verf.*], dass auch die zur Lehrkunst hinführenden Prozesse über negative Erfahrungen vermittelt sind, über Erfahrungen freilich, die mit den Erfahrungen derer, die Sokrates durch Fragen zum Lernen anhält, nicht identisch sind. Worin aber könnte die Positivität und Negativität von Erfahrungen liegen, die es auf dem Weg zur pädagogischen Kunst zu durchlaufen gilt?“ (Benner 2003, S. 98f.).

³³ Die Negativität menschlicher Lernprozesse sei, so Mitgutsch, gar von einer Art doppelter „Erfahrung“ geprägt: Durch die Konfrontation mit negativen Erfahrungen komme es zu einem Prozess des Umlernens, „indem Vor-Erfahrungen, Antizipationen und Erwartungen konfrontiert, negiert, enttäuscht und berichtigt werden. Dieses Lernen impliziert nicht nur neue Erfahrungen über einen Gegenstand, sondern auch neue Erfahrungen über den Lernenden selbst und über die Art seines Erfahrens“ (Mitgutsch 2008, S. 269).

³⁴ An dieser Stelle bezieht Benner sich auf Klaus Pranges (Plädoyer für Erziehung, 2000) Begriff des „Zeigens“, im Kontext mit der Befassung des Handelns des Sokrates im Dialog „Menon“ interpretiert als etwas, das „für den Lernenden zunächst nicht-sichtbare Sachverhalte sichtbar macht“ (Benner 2003, S. 98).

Die *Vermutung*, welche Benner an dieser Stelle seines Textes äußert und wonach auch jene zur Lehrkunst hinführenden Prozesse³⁵ über negative Erfahrungen konstituiert seien, welche sich allerdings von jenen der Lernenden in einer gewissen Hinsicht unterscheiden müssten, führt schließlich zur Frage nach der bzw. Auseinandersetzung mit der „Grundstruktur pädagogischen Einwirkens“, welche Benner anschließend im **zweiten Kapitel** vornimmt.

Bei jener Auseinandersetzung geht Benner allerdings bereits von seiner soeben (siehe Zitat) getroffenen Annahme aus, dass auch „pädagogisches Können an Lernprozesse zurückgebunden ist, die auf Seiten der Lernenden *und* der Lehrenden in einen Umgang mit negativen Erfahrungen eingebunden“ (Benner 2003, S. 99; Hervorhebung im Original) sind. D.h. die pädagogische Erfahrung und pädagogisches Können scheinen – wenn das „Lehren“ oder, um mit Benners Worten zu sprechen, die „Lehrkunst“ nicht nur von Negativität auf Seiten der Lernenden (durch das Erfahren/Erkennen des eigenen Nichtwissens) gekennzeichnet ist, sondern auch die Lehrenden erst über negative Erfahrungen zu ihrer Lehrkunst finden (so die Vermutung) – somit über eine „doppelte Negativität vermittelt“ (Benner 2003, S. 99) zu sein. Eine Antwort auf die Frage, wie denn jene Lernprozesse, welche der Lehrende offenbar ebenso auf Basis negativer Erfahrungen durchlaufen müsse, um zu jener Lehrkunst, wie sie sich in Platons Dialog „Menon“ abzeichnet und welche als ein „Einwirken“ auf Lernprozesse anderer umschrieben werden kann, zu gelangen, werde jedoch, so Benner, in Platons Dialogen nicht näher erörtert. Der Grund dafür, so Benner, seien die bei Platon und auch Aristoteles zu findenden „mythischen, ideentheoretischen und teleologischen Ordnungsvorstellungen“ (ebd.), welche ihrerseits nicht ausreichen würden, um zu klären, wie denn der Lehrende zu seiner „Lehrkunst“ finde:

„Platons bekannte Antwort, Lernen sei Wiedererinnerung eines früher schon einmal Gewussten, besitzt im zeitgenössischen Kontext Plausibilität nur im Blick auf den lernenden Knaben, erklärt aber nicht die Lehrkunst des fragenden Sokrates. Was diese betrifft, führt auch die aristotelische Epistemologie nicht weiter. Sie vertraut darauf, dass dem im Fragen Gemeinten stets eine natürliche, den Lernprozess leitende Ordnung zugrunde liegt“ (Benner 2003, S. 99).

Da die Annahme, auch die Lehrkunst (des Sokrates) sei durch negative Erfahrungen und „Lernprozesse, in denen die Kunst solchen Fragens allererst erworben wird“ (ebd.), gekennzeichnet, sich nun, im Gegensatz zu den getroffenen Annahmen über Lernprozesse (des Schülers/Sklaven) laut Benner nicht mehr anhand von Platons Dialogen (bzw. „Menon“)

³⁵ Diese Schreibweise Benners – „die zur Lehrkunst *hinführenden* Prozesse“ (Benner 2003, S. 99; *Hervorhebung d. Verf.*) – impliziert, dass eine Lehrkunst „erworben“ bzw. ebenfalls „gelernt“ werden könne.

abhandeln/darstellen lässt, weicht der Autor in einem nächsten Schritt auf andere Autoren (Gadamer, Rousseau, Schleiermacher, Herbart) aus, um bei der Frage nach der Grundstruktur pädagogischen Einwirkens anderenorts „Hinweise, wie Lehren und Lernen zusammenhängen könnten“ (Benner 2003, S. 100), ausfindig zu machen.

Jener „Sprung“ zu anderen Autoren, welchen Benner an dieser Stelle vornimmt, war schließlich ausschlaggebend dafür, mich ausführlicher mit der Frage nach (den charakteristischen Elementen) der „Lehrkunst“ (des „Sokrates“!) zu befassen, welche Benner im zweiten Kapitel zwar anschnidet, anschließend allerdings, aufgrund der von ihm getroffenen Annahme, diesbezüglich sei bei Platon (in dessen Dialogen) nichts „herauszuholen“, unbehandelt lässt.

3.2.2. Analyse der Argumentation und weiterführende Fragen

Bevor jener Frage nach der „Lehrkunst des Sokrates“ weiter nachgegangen wird, soll nun im Anschluss an das vorherige Kapitel, in welchem Benners zentrale Thesen zur Struktur von Lehr-, und Lernprozessen erläutert wurden, erneut expliziert werden, von welchen Annahmen Benner in seinen Ausführungen ausgeht, wie jener seine Vorstellungen bezüglich der Struktur von Lehren und Lernen argumentiert und welche Probleme sich eventuell aus Benners Vorgangsweise ergeben. Im Anschluss daran sollen schließlich weiterführende Fragen eine Überleitung zur Auseinandersetzung mit Wolfgang Fischers Buch „Sokrates pädagogisch“ sowie den darin enthaltenen Annahmen des Autors bezüglich des „sokratischen Pragma“ (und hierbei einer „Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen“), welche sich Benners Vorstellung einer „Lehrkunst“ des Sokrates gegenüber widersprüchlich verhalten (Kapitel 4), darstellen.

Die Befassung mit Platons Dialog „Menon“ und hierbei mit Aussagen des „Sokrates“ bzw. dessen „Umgang“ mit dem Sklaven ermögliche, so Benner, eine andersartige Sicht auf den Prozess des Lernens, in welchem Lernen nicht bloß als Wissensaneignung, sondern als ein Vorgang verstanden wird, in welchem die **Negativität der Erfahrung** (das Erfahren des eigenen Nicht-Wissens) als zentrales Element fungiere:

„Mit der Rückbindung des Lernens an die Erfahrung der Negativität soll nicht bestritten werden, dass es Lerntheorien gibt, die von diesem Zusammenhang abstrahieren, wohl aber angedeutet werden, dass solche Theorien sich kaum dazu eignen, Lehr-Lern-Prozesse zu analysieren. Selbst der berühmte Pawlowsche Hund kommt ohne die Erfahrung der Negativität nicht zu recht“ (Benner 2003, S. 97).

Benners Thesen, welche er anhand der Befassung des Handelns des „Sokrates“ in Platons Dialog „Menon“ – und hierbei konkret anhand des Beispiels mit dem Sklaven – aufstellt, sind folglich allesamt von der Annahme getragen, dass Negativität sowohl in der Grundstruktur menschlichen Lernens (Erfahrung des eigenen Nichtwissens) als auch Lehrens enthalten sei. Benner geht sogar so weit, zu behaupten – und hierbei lehnt er sich m. E. recht stark an die Aussagen des „Sokrates“ in Platons „Menon“ an – dass es dem Lernenden überhaupt erst *aufgrund* der Konfrontation mit dem eigenen Nichtwissen gelinge, zur Erkenntnis zu gelangen. Jene Erfahrung und Konfrontation mit dem eigenen Nichtwissen erweise sich somit als Voraussetzung, um überhaupt in Lernprozesse eintreten zu können und anschließend zur Erkenntnis über einen Gegenstand zu erlangen: „Dieser Irrtum [welchen der Sklave im Gespräch erkennen muss, *Anm. d. Verf.*] erweist sich als konstitutiv für die spätere Lösung des Problems, die ohne ihn gar nicht hätte gefunden werden können“ (Benner 2003, S. 98). Auch „Sokrates“ (wie er in Platons Dialog skizziert wird) betont im Gespräch mit Menon jenes „Erstarren“ des Sklaven, jenes Innehalten und Erkennen des eigenen Nichtwissens, welches für den weiteren Verlauf bedeutsam ist: „Indem wir ihn [hier gemeint: den Sklaven, *Anm. d. Verf.*] also in Verlegenheit brachten und zum Erstarren, wie der Zitterrochen, haben wir ihm dadurch etwa Schaden getan? [...] Vielmehr haben wir vorläufig etwas ausgerichtet, wie es scheint, damit er herausfinden kann, wie sich die Sache verhält³⁶. Denn jetzt möchte er es wohl gern suchen, da er es nicht weiß³⁷ [...] Nutzen also hat ihm das Erstarren gebracht“ (Platon, Menon, 84c).

In diesem Zusammenhang eröffnet sich für Benner die Frage, wie denn jene Konfrontation mit dem eigenen Nichtwissen auf Seiten des Lernenden überhaupt zustande komme, d.h. wodurch jener zur Erfahrung der Negativität gelange. Bezieht man sich, so wie Benner, bei der Beantwortung jener Frage auf das Gespräch zwischen „Sokrates“ und dem Sklaven des Menon, so scheint eine Befassung mit dem Handeln des Sokrates unumgänglich, d.h. eine

³⁶ Wobei die Frage danach, woran erkannt/gewusst werden könne, dass es sich bei der anschließenden Erkenntnis des Sklaven um die „richtige Lösung“ handle, an dieser Stelle bei Platon offen gelassen wird (und später als „Erkenntnis = Erinnerung der Seele dargestellt wird) und auch Benner sich nicht eingehend damit befasst, obwohl die Frage nach der „Sicherheit des Wissens“ m. E. nach durchwegs in Bezug auf Lehrprozesse gestellt werden könnte, nämlich in dem Sinne, zu fragen, woher der Lehrende denn das Wissen über die „Richtigkeit“ eines Sachverhaltes habe. Eventuell liege darin ja der pädagogische Moment, nach welchem Benner so zwanghaft sucht, d.h. sofern der Lehrende eine Sicherheit über das Wissen habe, könne er auch seine Fragen an den Lernenden entsprechend stellen, sodass jener auch zu diesem Wissen gelange. Doch wie gelangt der Lehrende selbst zu jener Sicherheit über das Wissen bzw. ist jene Sicherheit überhaupt möglich? (vgl. dazu Kapitel 4).

³⁷ Hier geht „Sokrates“ wie selbstverständlich davon aus, dass der Moment des Erstarrens und die Konfrontation mit dem eigenen Nichtwissen den Sklaven anschließend dazu bringen, wissen zu „wollen“, wie sich die Sache tatsächlich verhalte. Die Möglichkeit, dass jenes Erfahren des eigenen Nichtwissens beim Sklaven eventuell dazu führe, sich aufgrund der Erschütterung nicht weiter mit der Thematik befassen zu wollen, wird an dieser Stelle gar nicht erst in Betracht gezogen.

Befassung mit der Frage, wie „Sokrates“ sich im Gespräch dem Sklaven des Menon gegenüber verhält. Obwohl Benner noch zu Beginn des ersten Kapitels festhält, dass eine der bekannten Thesen des Dialogs „Menon“ sei, dass der Knabe etwas lerne, *ohne* dass ihn jemand lehrt (vgl. Benner 2003, S. 97), so stellt er gleich anschließend an jene von ihm getroffenen Annahmen zur Negativität des Lernprozesses, die Frage: „Wie aber Sokrates zu seiner *Lehrkunst* fand, die ihn andere so zu fragen und auf Sachverhalte so zu zeigen erlaubt, dass diese in für sie neue Lernprozesse eintreten können, wird dabei nicht geklärt“ (Benner, S. 98f., *Hervorhebung d. Verf.*).

Die Frage nach der Lehrkunst des Sokrates, welche Benner an dieser Stelle trifft, impliziert meines Erachtens nach durchaus, dass Benner die Ansicht, der Sklave werde „gelehrt“, vertritt, d.h. das es jemanden gibt, welcher im Rahmen des Gespräches „lehrt“, dies wiederum erweist sich auf den ersten Blick allerdings als widersprüchlich zu dem, was „Sokrates“ in Platons Dialog „Menon“ diesbezüglich aussagt: „Indem ihn also niemand belehrt, sondern nur ausfragt, wird er wissen und wird die Erkenntnis nur aus sich selbst hervorgeholt haben“ (Platon, Menon, 85d). Jene Unterscheidung zwischen „(Be-)Lehren“ und „Ausfragen“, welchen „Sokrates“ im Dialog trifft, weist Benner in seinem Text niemals explizit aus. Er vermutet zwar, dass die von ihm erwähnte „Lehrkunst“ des Sokrates mit der Art des Fragens des Sokrates zusammenhängt und geht in seinen Ausführungen bereits von der *Annahme* aus, dass es sich bei dem, was Sokrates im Dialog spricht, um bewusst gewählte Sätze handelt, d.h. dass Sokrates mit dem, was er sagt, mitunter eine gewisse (pädagogische) Intention verfolgt! Die von Benner selbst angeschnittene Aussage/Frage, wie jemand etwas lernen könne, obwohl ihn niemand lehre, wird vom Autor allerdings insofern übergangen, als dass jener nach seinen Ausführungen zur Grundstruktur des Lernprozesses (Negativität der Erfahrung) sogleich dazu übergeht, nach einer „*Lehrkunst*“ des Sokrates zu fragen und dabei davon ausgeht, dass jene einerseits erworben werden könne und andererseits jener Erwerb ebenso über negative Erfahrungen und somit über Lernprozesse gekennzeichnet sein müsse.

Diese Annahmen bzw. die Vorgangsweise Benners, anhand gewisser (und hier muss betont werden: von Benner ausgewählter) *Passagen* aus Platons Dialog „Menon“ zu Thesen bezüglich menschlicher Lehr-, und Lernprozesse zu gelangen, erweisen sich meines Erachtens nach, besonders bezüglich der Überlegungen Benners zur „Lehrkunst“, nun dahingehend als problematisch, als dass der Autor sich nicht explizit mit der von ihm verwendeten Quelle auseinandersetzt und dadurch Annahmen – über die Person „Sokrates“ sowie dessen Handeln im Speziellen – trifft und hierbei als Basis jenen „Sokrates“ heranzieht, wie er in Platons

Dialog dargestellt wird. Des Weiteren ist die Tatsache, dass Benner nur eine bestimmte Stelle aus Platons „Menon“ erörtert bzw. jene für seine Ausführungen zur Grundstruktur des menschlichen Lehren und Lernens (be)nutzt, und hierbei andere Passagen des Dialoges außen vorlässt, meiner Ansicht nach Grund genug, sich näher damit zu befassen, weshalb dies der Fall ist bzw. welche Probleme sich in Bezug auf Benners Thesen, vor allem in Hinsicht auf die „Lehrkunst des Sokrates“, eventuell daraus ergeben könnten:

Bei der Frage nach der Konstitution sowie der Genese (dem „Erwerb“) der „Lehrkunst des Sokrates“, welche Benner in seinem Text stellt, muss, so denke ich, berücksichtigt werden, dass es sich bei jenem „Sokrates“, an welchem Benner sich orientiert, um einen von *Platon* skizzierten „Sokrates“ handelt, welcher im Dialog „Menon“ zu Beginn mit Menon bei der Frage danach, was „die Tugend“ sei, scheitert und anschließend für die Beantwortung der Frage eine „Möglichkeit“ findet, indem er sich auf die Aussagen von PriesterInnen bezüglich der Unsterblichkeit der Seele bezieht und die damit einhergehende Fähigkeit zur (Wieder-) Erinnerung an einem Sklaven des Menon deutlich macht. Die „Szene“ (Gespräch mit dem Sklaven), welche Benner für seine Ausführungen bezüglich einer Struktur des Lernens heranzieht, dient bei Platon eigentlich dem Versuch des „Sokrates“ (so wie er von *Platon* verstanden wird), zu beweisen, dass jene Annahme, durch „Erinnerung“ der Seele gelange der Mensch zu Erkenntnis, richtig sei. In Platons Dialog geht es folglich um die Wiedererinnerung des von der Seele bereits Geschauten, welches ebenso wie bei Benner „Erkenntnis“ genannt wird und über ein „Erstarren“ des Lernenden erst möglich wird. Diese Vorstellung, die Seele sei unsterblich und hätte bereits alles Wissen in sich versammelt, welches anschließend nur noch durch entsprechendes Fragen „herausgeholt“ werden müsse, sowie die Vorgangsweise des „Sokrates“, dies am Beispiel des Sklaven vorzuführen, stellt für einige AutorInnen (u.a. Fischer, siehe Kapitel 4.2.) bereits einen starken Bezug zu Platons „Ideenlehre“ dar. Ob dies tatsächlich so sei oder nicht, sei (vorerst) dahingestellt.

Bei Benners Ausführungen ist allerdings auffällig, dass jener sich auf der einen Seite von den *ideentheoretischen Ansichten* Platons, von welchen er meint, jene würden sich nicht zur Erklärung der Grundstruktur des „Lehrens“ eignen, da sie an bestimmte Ordnungsvorstellungen bei Platon geknüpft seien, distanziert, sich jene (am Beispiel der *Wiedererinnerung* der Seele, exemplarisch deutlich gemacht im Gespräch des Sokrates mit dem Sklaven) aber gleichzeitig (!) zu Nutzen macht, um seine Ausführungen zur Grundstruktur des Lernens zu untermauern. Benner betont:

„Zu ihrer Erfassung [die der doppelten Negativität der pädagogischen Erfahrung, *Anm. d. Verf.*] reichen die bei Platon und Aristoteles zu findenden [...] ideentheoretischen und teleologischen Ordnungsvorstellungen nicht aus. Sie erklären nur Momente an Lernprozessen, die durch Fragen eines im Lehren schon Kundigen unterstützt werden, nicht aber diejenigen Lernprozesse, in denen die Kunst solchen Fragens allererst erworben wird“ (Benner 2003, S. 99).

Hier nimmt Benner bereits an, dass es sich bei der Vorgangsweise des von Platon skizzierten Sokrates um eine Art des „Lehrens“ handelt und auch, dass jene Art des „Lehrens“ (Kunst solchen Fragens) erworben werden könne. Die zusätzliche Annahme Benners, für eine Beantwortung der Frage, wie jener „Lehrende“ zu seiner „Lehrkunst“ gelange, würden die bei Platon vorkommenden, ideentheoretischen Ordnungsvorstellungen nicht ausreichen, für die Beschreibung der Lernprozesse allerdings schon, erweist sich m. E. nach dahingehend als problematisch, als dass Benner hier einerseits zwischen der Beschreibung von Lehr-, und Lernprozessen anhand von Platons „Menon“ zu *trennen* versucht (siehe Zitat) und sich speziell das „herausholt“, was ihm für die Argumentation seiner Theorie zur Struktur des Lernens „nützlich“ erscheint, andererseits aber jene beschriebenen „Lernprozesse“ mit der Art und Weise, wie „Sokrates“ im Dialog handelt, d.h. wie jener den Sklaven fragt, im Sinne einer Theorie des „Lehrens“ doch *verbinden* möchte. Dass jenes „Wiedererinnern“ des Sklaven (welches Benner in seinen Thesen mit dem Begriff „Lernen“ gleichsetzt) ein Teil dessen ist – um nicht zu sagen: dazu hinführen soll – was Platon anschließend in Bezug auf die Seele und die „richtigen Vorstellungen“ innerhalb der Seele nennt (dies würde Benner vermutlich als „ideentheoretische Ordnungsvorstellungen“ abtun), und dadurch ebenso einen Bezug zu Platons ideentheoretischen Annahmen darstellt, wird von Benner in seinen Ausführungen nicht in Erwägung gezogen/übergangen.

Des Weiteren erweist sich die Vorgangsweise Benners, anhand *einer bestimmten* Passage aus Platons „Menon“ (konkret: dem Gespräch des „Sokrates“ mit dem Sklaven) zu Thesen über die Struktur von Lernprozessen und besonders zu Thesen über die „Lehrkunst des Sokrates“ zu gelangen, insofern als problematisch, als dass Benner den Dialog nicht in seinem Gesamtzusammenhang betrachtet, da er sowohl die Passagen davor (in welchen Sokrates scheinbar noch zu keiner Einsicht darüber kommen mag, wie es sich denn mit der Lehrbarkeit der Tugend verhalte) sowie die Passagen danach (wo es um die „richtigen Vorstellungen“ als etwas Göttliches geht) unberücksichtigt lässt. Auf exakt jene Passagen des „Menon“ rekurriert Fischer in seinem Buch „Sokrates pädagogisch“, in welchem er sich u.a. mit der Widersprüchlichkeit der Haltung/Handlungen des „Sokrates“ bei Platon auseinandersetzt:

„Dem Dialog [hier gemeint: Menon; *Anm. d. Verf.*] wird gewöhnlich und mit guten Gründen eine Schnittstellenposition im Werke Platons zugesprochen; denn nach einem ergebnislos endenden ersten Teil, in dem Sokrates und Menon – ein reicher Mann aus Thessalien – zu keiner Lösung der damals offensichtlich brisanten Frage kommen, ob die menschliche Tüchtigkeit – wir würden heute vielleicht sagen: ob Menschlichkeit – lehrbar sei oder nicht, wird im zweiten, mittleren Teil mit der bekannten und berühmten Doktrin vom Lernen als Wiedererinnerung erstmalig bei Platon ein Ausweg aus dem Dilemma angedeutet. Lernen als Wiedererinnerung – griechisch: Anamnesis –, das besagt auf eine knappe Formel gebracht, daß es durchaus nicht beim Nichtwissen bleiben müsse und dürfe, da in der Seele des Menschen die Antworten als ein verborgenes Gut immer schon bereitlägen“ (Fischer 2004, S. 61).

Jene Aussage Fischers, innerhalb von Platons Dialog „Menon“ sei eine Zweiteilung erkennbar, welche in der unterschiedlichen Handlungsweise des „Sokrates“ gründe, wonach der erste Teil noch „ergebnislos“ ende, da Sokrates und Menon zu keiner Lösung (zu der Frage nach der Lehrbarkeit der Tugend) kommen würden, der zweite Teil jedoch von der Doktrin der Wiedererinnerung der Seele beherrscht werde und daher nicht mehr „ergebnislos“ sei, liest sich somit als ein Hinweis auf eine vorhandene Diskontinuität/einen Sprung in Platons Denken und seinen Werken, welche Benner, so scheint es, durch seine Vorgangsweise (Auswahl einer bestimmten Passage) zu überspringen versucht oder gar nicht erst als solche zu erkennen vermag. Der Versuch, Überlegungen zu *einer* „Lehrkunst“ *des Sokrates* anhand von *Platons* Dialog „Menon“ abzuhandeln, wie Benner ihn unternommen hat und in welchem ausschließlich von „einem“ einheitlich denkenden und handelnden „Sokrates“ ausgegangen wird, kann daher nun, durch die Konfrontation mit der Vermutung Fischers, in jenem Dialog seien sozusagen *zwei verschiedene Arten des sokratischen Handelns* vorhanden, differenziert betrachtet werden und erweist m. E. nach als Begründung dafür, sich erneut mit Platons „Menon“ sowie dem darin vorhandenen Bild des „Sokrates“ auseinander zu setzen. Bei jenem „Sokrates“, wie er von Benner anhand der Interpretation gewisser Ausschnitte aus Platons Dialog „Menon“ skizziert wurde und welchem in diesem Zusammenhang eine pädagogische Intention „in die Schuhe geschoben“ wurde, handelt es sich somit um *eine* mögliche Art der Interpretation des „Sokrates“ bzw. dessen Handeln, weswegen nun im anschließenden Kapitel eine andersartige Interpretation des „Sokrates“ dargestellt werden soll, welche sich von jener Benners hinsichtlich eines spezifischen Merkmals (der Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen) unterscheidet und sich somit, meiner Ansicht nach, gar widersprüchlich zu jener Vorstellung des „Sokrates“ und dessen Handlungen bei Benner erweist.

4. Wolfgang Fischer: „Skepsis“ und „Nichtwissen“ als zentrales Element des sokratischen Pragma

In vorliegendem Kapitel soll nun, im Anschluss an Benners Interpretation des „Menon“, die daraus resultierenden Annahmen bezüglich menschlicher Lehr-, und Lernprozessen sowie die dadurch auftauchende Frage nach der „Lehrkunst des Sokrates“, welche eine spezifische Sichtweise auf die Handlungen des Sokrates impliziert, eine andersartige Sicht auf „Sokrates“ sowie dessen Pragma vorgestellt werden, welche Wolfgang Fischer in seinem Buch „Sokrates pädagogisch“ vornimmt. Das „Problem Sokrates“ (Fischer 2004, S. 7) wird hierbei vom Autor als Ausgangspunkt herangezogen (Kapitel 4.1.), um zwischen einem „platonischen Sokrates“ (Fischer 2004, S. 47) und einem „historischen Sokrates“ unterscheiden (Kapitel 4.2) und anschließend eine Auseinandersetzung mit den Charakteristika des sokratischen Pragma/der Eigentümlichkeit des Handelns des „historischen Sokrates“ (Kapitel 4.3) vornehmen zu können.

4.1. Das „Problem Sokrates“

„Es ‚herrscht‘ – so die vielleicht doch ein wenig übertriebene Bilanz von Olof Gigon, einem prominenten Sokrates-Forscher, aus dem Jahre 1979 – ‚...in der unübersehbaren gelehrten Literatur über Sokrates, abgesehen von einigen wenigen Tatsachen seines äußeren Lebensganges, nur in einem Punkt Übereinstimmung: eben darin, daß über das geschichtliche Wesen und Wirken des Sokrates schlechterdings keine Übereinstimmung hergestellt werden kann‘“ (Fischer 2004, S. 19).

Jene Aussage Olof Gignons, welches Fischer einleitend zitiert, sei sozusagen kennzeichnend für das „Problem Sokrates“, mit welchem sich Fischer im Rahmen seiner Vorlesung³⁸ auseinandersetzt und welches, so der Autor, in den unterschiedlichen, teilweise widersprüchlichen Darstellungs-, und Interpretationsweisen (zurückzuführen auf die Ungenauigkeit/Verzerrtheit der Quellen³⁹) des „Sokrates“ ihren Ursprung habe und oftmals eine „Abschottung des Sokrates-Problems von der Frage, wie Sokrates ‚wirklich‘, d.h. rekonstruiert gemäß den Quellen gewesen sein könnte“ (Fischer 2004, S. 19), nach sich ziehe.

³⁸ Bei vorliegendem Buch („Sokrates pädagogisch“, 2004) handelt es sich um die Verschriftlichung einer Vorlesung, welche Wolfgang Fischer im Jahr 1993 hielt.

³⁹ Vgl. Fischer 2004, S. 29ff. sowie Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit.

Die Ansicht Olof Gigons, über das *geschichtliche* Wesen und Wirken des Sokrates – über einen „historischen“ Sokrates also – könne im Grunde nichts ausgesagt werden könne, da diesbezüglich keine Übereinstimmung in der Literatur sowie in den Quellen vorzufinden sei, erweist sich bei Fischer jedoch als Ausgangspunkt für die Befassung mit der Frage der Rekonstruierbarkeit eines „historischen Sokrates“ bzw. mit der Frage danach, was denn das Eigentümliche des Pragma’ jenes „Sokrates“ gewesen sein könnte (siehe Kapitel 4.3.). Entgegen der Ansicht Gigons, aufgrund jener – u.a. auch von Fischer als solche benannte – Quellenproblematik sei am besten auf die Frage nach der Charakteristik (des Handelns) des historischen Sokrates zu verzichten, unternimmt Fischer über eine Analyse und Auseinandersetzung mit Platons Dialogen (hier verstanden als primäre Quelle) dennoch den Versuch, das „Eigentümliche“ des historischen Sokrates sowie dessen Pragma zu bestimmen. Die zu Beginn des Buches/der Vorlesung vorgenommene Auseinandersetzung des Autors mit den unterschiedlichen Quellen (u.a. Platon) sowie „dem Leben“ des Sokrates (Teil 1 des Buches) erweist sich daher für den Versuch einer Analyse der „konstitutiven Elemente des Sokratischen Pragma“ (Fischer 2004, S. 94) als Voraussetzung (Teil 2 des Buches).

4.2. Zur Widersprüchlichkeit in Platons Sokratesbild und ihrer Relevanz für die Skizzierung des „historischen Sokrates“

Die bereits zuvor, gegen Ende des Kapitels 3.2.2. angeschnittene Annahme Fischers, in Platons Dialog „Menon“ würden sich zwei verschiedene Arten des sokratischen Handelns ausmachen lassen, gründet in der Differenzierung Fischers in Bezug auf den in Platons Dialogen vorkommenden „Sokrates“ bzw. den „Widersprüchlichkeiten in Platons Sokratesbild“ (Fischer 2004, S. 47), welche Fischer im Verlauf seiner Vorlesung anhand von Beispielen expliziert, um anschließend eine Charakteristik des „historischen Sokrates“ sowie dessen Pragma begründen zu können. Doch weshalb sollten sich speziell Platons Dialoge als primäre Quelle, als „Ort“ der Möglichkeit einer Rekonstruktion des „historischen Sokrates“, eignen? Was kann, wenn von einer Widersprüchlichkeit in den Handlungen des von Platon skizzierten Sokrates ausgegangen wird, als die Besonderheit desselben identifiziert werden bzw. wie ist eine „Bestimmung“ des historischen Sokrates sowie dessen Pragma *trotz* (?) dieser Widersprüchlichkeiten möglich?

Die Befassung mit den unterschiedlichen Quellen (1. Teil der Vorlesung), d.h. mit diversen Rezeptionen und Interpretationen zu „Sokrates“, stelle, so Fischer, eine wichtige Grundlage

dar, um zu Merkmalen des „historischen Sokrates“ zu gelangen. Im Zuge seiner Befassung mit den Quellen bzw. der Quellenproblematik nennt Fischer drei Hauptquellen – Aristophanes, Xenophon, Platon –, wobei bereits in Fischers anfänglichen Ausführungen zu „Platon“ angemerkt wird, dass „Platons Zeugenschaft für den ‚wirklichen‘ Sokrates von seiner Person her den Vorzug verdienen könnte“ (Fischer 2004, S. 47). Dabei merkt Fischer an, dass nicht nur die Annahme, dass Platon eine enge, freundschaftliche und vor allem auch recht lange Beziehung zu Sokrates hatte⁴⁰, sondern vor allem die Vermutung, jener sei z.B. „gegenüber Xenophon unstreitig der philosophischere, problembewußtere Kopf“ (ebd.), Grund dafür seien, Platon als primäre Quelle heranzuziehen und somit auch bei dem Versuch, den „historischen Sokrates“ zu skizzieren, bevorzugt Platons Dialoge bzw. das darin vorkommende Sokrates-Bild zu analysieren seien, um „Momente“ eines historischen Sokrates erkennbar werden lassen zu können. Die generelle Problematik historischer Quellen, welche u.a. durch eine niemals vorhandene Garantie historischen Materials gegeben sei sowie die Problematik, welche sich spezifisch in der Befassung mit „Sokrates“ ergebe, lässt der Autor hierbei allerdings nicht außer Acht und nennt konkret *drei* „Komplikationen“, welche sich speziell in Bezug auf die „Suche“ nach dem „historischen Sokrates“ ergeben würden:

Zum einen die Tatsache, dass „Sokrates“ selbst nichts Schriftliches hinterlassen habe, zum anderen die Annahme, dass die wenigen, erhaltenen Zeugnisse/Schriften, welche zur Zeit des Lebens des Sokrates verfasst wurden, nicht unbedingt auf eindeutigen Fakten schließen lassen, sondern eher auf individuellen Interpretationen sowie Projektionen der jeweiligen Verfasser basieren würden, und schließlich die Annahme, wonach viele Schriften über „Sokrates“ zum Teil politisch motiviert gewesen seien, weshalb die Gestalt des Sokrates’ mal verherrlichend, mal jedoch auch wieder schlecht dargestellt worden war und somit innerhalb der Literatur sehr ambivalent in Erscheinung trete. (vgl. Fischer 2004, S. 24f.) Diese Diversität und Vielfalt, welche bezüglich der „Person“ Sokrates innerhalb der Literatur vorherrsche und mit welcher sich Fischer im Rahmen seiner Vorlesung auseinandersetzt, sowie die Projektionen eigener Ideen derjenigen Personen, welche zur Zeit des Sokrates lebten und über ihn schrieben, sei allerdings, so der Autor, keine ausreichende Begründung dafür, sich von dem Versuch, Charakteristika des „historischen Sokrates“ zu bestimmen, abzuwenden, sondern ganz im Gegenteil eigentlich erst als Ansporn dafür zu sehen, in

⁴⁰ „Aber abwegig scheint mit die Annahme nicht zu sein, dass Platon schon als ca. 15jähriger mit Sokrates in Berührung gekommen ist. Das wäre im Jahr 412 gewesen. Diogenes Laertius will wissen, daß, seit Platon zwanzig Jahre alt war, er ununterbrochen des Sokrates Hörer war. Jedenfalls kommen 8 bis 12 oder 13 Jahre zusammen, in denen Platon und Sokrates freundschaftlich verbunden waren“ (Fischer 2004, S. 46).

diversen Quellen danach zu suchen, was denn als das Eigentümliche des „historischen Sokrates“ identifiziert werden könnte:

„Diese – wie man sagen könnte – literarische Diversifikation und Dekonturierung des Sokrates, ihn jeweils für sich, seine Lehre in Beschlag nehmend, ist schwer zu begreifen und löst sich auch nicht dadurch auf, daß – wie geschehen – der historische Sokrates, auf den sich die Sokratiker berufen, von einigen Forschern zu einem reinen Mythos, zur Dichtung durch und durch, zu einem X oder gar einer Null ausgedünnt wird“ (Fischer 2004, S. 25).

Jene vorfindbare Diversität der Darstellung des „Sokrates“ in diversen literarischen Schriften, welche für viele AutorInnen (so auch für den zu Beginn dieses Kapitels zitierten Olof Gigon) ausreiche, um die Frage danach, wie „Sokrates“ wirklich war, verabschieden zu können, erweist sich bei Fischer somit als Grundlage dafür, sich näher mit der Frage, ob (und wenn ja, wie?) eine Beschreibung der Charakteristika des „historischen Sokrates“ möglich sei, zu befassen und hierbei speziell Platons Dialoge in den Blick zu nehmen. Doch trotz der oben genannten „Vorteile“, welche Platons Dialoge gegenüber den anderen beiden, bei Fischer genannten Quellen (Aristophanes und Xenophon), hätten – die freundschaftliche Beziehung des Platon zu Sokrates bzw. die Annahme, Platon sei von all den genannten Schriftstellern der „philosophischste, problembewussteste Kopf“ – würde sich laut Fischer speziell in Hinblick auf den „platonischen Sokrates“ einige Probleme ergeben, welche der Autor erneut in *drei* „Unterpunkte“ – die „Polymorphie der Sokratesgestalt“, die „chronologische Unbestimmtheit der Schriften“, sowie „die literaturgeschichtliche und mythopoetische Imprägnierung“ (vgl. Fischer 2004, S. 57) – unterteilt:

1.) Zum einen, so Fischer, sei die unterschiedliche Beschreibung und Darstellung des „Sokrates“ in Platons Dialogen zu nennen, welche zum Teil sogar von einer gewissen *Widersprüchlichkeit* des Handelns und der Haltung des „Sokrates“ gekennzeichnet sei:

„Sokrates – genauer: Sokrates Ein- oder Grundstellung – ist in Platons Sokratika nicht ein- und dieselbe. Gemeint ist [...] daß der platonische Sokrates – missverständlich formuliert – seine für ihn maßgebende Einsicht total geändert hat: Das eine Mal imponiert er auf diese, das andere Mal auf jene, der ersteren entgegengesetzten Weise, ohne daß man die Wende auf Taktik oder Ironie reduzieren kann“ (Fischer 2004, S. 47).

Auf der einen Seite gäbe es bei Platon, so Fischer, folglich Dialoge, in welchen Sokrates die eigene Ansicht zurückhalte bzw. auf Fragen nach der Wahrheit bzw. der Beschaffenheit von

Dingen keine Antwort wisse, wobei jenes „Wissen“ um die Wahrheit, d.h. das Wissen darum, dass es sich bei bestimmten Aussagen um die Wahrheit handle, hierbei weder Sokrates, noch anderen Personen generell gewusst werden könne. Sokrates sei in seiner Grundhaltung folglich eher skeptisch, „ob in irgendeiner wesentlichen Angelegenheit, die die menschliche Existenz betrifft, mehr als eine Annäherung an die bzw. eine Ähnlichkeit mit der Wahrheit zu erreichen ist“ (Fischer 2004, S. 48)⁴¹.

Auf der anderen Seite gäbe es allerdings auch Dialoge – Fischer zieht hierfür exemplarisch den Dialog „Phaidon“ heran, um seine Argumente zu untermauern – in welchen Sokrates mit „dogmatisch-metaphysischer Grundstellung“ (Fischer 2004, S. 49) auftrete, d.h. in welchen Sokrates nicht mehr eine Skepsis gegenüber des Anspruches, die Wahrheit kennen zu können, vertrete, sondern gar entgegengesetzt hierzu überzeugend und „belehrend“, an eine gewisse Idee bzw. an ein bestimmtes Wissen glaubend, auftrete. (vgl. Fischer 2004, S. 48f.)

Jene Wandlung des „Sokrates“ bzw. jene Widersprüchlichkeit in „Sokrates“ Aussagen und Verhalten innerhalb der Dialoge könne, so Fischer weiter, im Grunde jedoch auch in einer „Wandlung“ des historischen Sokrates an sich gründen, d.h. wenn davon ausgegangen wird, dass ein und derselbe Mensch sich im Laufe seines Lebens verändere und neue Sichtweisen annehme, so bestehe die Möglichkeit zur Annahme, dass der von Platon skizzierte Sokrates voll und ganz identisch mit dem historischen Sokrates sei, welcher im Laufe seines Lebens eine Wandlung der Interessen durchgemacht habe. Fischer hält allerdings gleich anschließend fest: „Dieser Möglichkeit, bei Platon den historischen Sokrates in seinem tatsächlichen Wandel vor Augen zu haben, steht jedoch – werkimmanent – dessen Einlassung in seinem Prozeß entgegen, wie Platon sie dem Todgeweihten in den Mund legt. Es heißt dort, daß Sokrates immer nur fragend, prüfend, Irrtümer widerlegend, höchstens noch ermahnend und ermunternd unterwegs war (29E), daß er nie irgendwem ein Wissen in Aussicht gestellt hat noch irgend jemandes Lehrer gewesen war“ (Fischer 2004, S. 50). Dieser Rekurs Fischers auf die Aussagen in Platons „Apologie“, welche Sokrates kurz vor seinem Tode bezüglich seines Handelns und seines Treibens getätigt hatte⁴² und wonach eher zu vermuten ist, dass es sich

⁴¹ Hier taucht erneut die Frage nach der „Sicherheit des Wissens“ bzw. die Sicherheit, dass es sich bei gewissen Behauptungen auch tatsächlich um „Wissen“/die Wahrheit handle (Siehe Kapitel 3.2.2 dieser Arbeit), auf, welche an Menons Frage (im gleichnamigen Dialog), wie man denn etwas suchen könne, wovon man gar nicht wisse, was es sei, anknüpft. Denn selbst wenn dasjenige, wonach gesucht wird, erfasst werden würde (vorausgesetzt, es „könne“ überhaupt erfasst werden), woher – d.h. aufgrund welcher Kriterien – wüsste man, dass es „richtig“ sei?

⁴² So zitiert Fischer folgende Aussage des Sokrates' aus Platons Apologie: „Vor dem Tode Angst zu haben, ihr Männer, das ist nichts anderes, als wenn einer gelehrt (und verständig) zu sein glaubt, obwohl er es nicht ist ...Weiß doch niemand, ob der Tod nicht vielleicht für den Menschen das größte aller Güter ist, und doch fürchten ihn die Leute, als ob sie genau wüßten, daß er das größte aller Übel ist. Und ist nicht eben dies die schmachlichste Unwissenheit: Zu glauben, man wisse, was man nicht weiß?“ (Fischer 2004, S. 50).

bei dem Wandel des Sokrates' in Platons Dialogen *nicht* um einen Wandel der Grundhaltung des historischen Sokrates' handle, da jener kurz vor seinem Tod erneut auf seine ausschließlich fragende, Irrtümer aufdeckende Handlungsweise aufmerksam macht, liest sich somit bereits als erster Hinweis Fischers darauf, worin denn mitunter das Eigentümliche des sokratischen Handelns identifiziert werden könnte (siehe dazu: Kapitel 4.3).

2.) Eine weitere Problematik, welche sich im Rahmen der Befassung mit dem „platonischen Sokrates“ ergebe, sei, so Fischer, die Tatsache, dass keine genaue Datierung der einzelnen Dialoge Platons vorliege, wodurch wiederum eine exakt chronologische Einordnung der einzelnen Werke erschwert werde. Lediglich zu den Dialogen „Apologie“, „Phaidon“ sowie „Theaitetos“ könne „man einen Termin angeben, vor dem sie unmöglich geschrieben sein können [...] Die beiden ersteren setzen Prozeß und Tod voraus“ (Fischer 2004, S. 51), für den „Theaitetos“ gelte, dass jener als Titel den Namen eines großen Mathematikers trage, welcher in den Kämpfen um Korinth verwundet worden war – eine ungefähre Zeitangabe sei daher auch hier möglich. (vgl. Fischer 2004, S. 51) Alle anderen Dialoge seien jedoch aufgrund der nicht vorhandenen Datierung schwer bzw. so gut wie unmöglich zeitlich einzuordnen, da auch Platon selbst nicht angegeben habe, welche Dialoge aus seiner früheren Schaffenszeit seien und welche Dialoge jener eher zu einer späteren Zeit verfasst habe. Dennoch tendiere man innerhalb der Forschung, so Fischer, „durch Untersuchungen zur ‚immanenten Logik‘ und Entwicklung (E. Hoffmann) des Gesamtwerks, durch sprachstatistische Erhebungen sowie durch Theorien über die Zusammengehörigkeit der Texte nach thematischen und die Eigenart der Dialoge prägenden Schwerpunkten“ (Fischer 2004, S. 52) dazu, Gruppierungen innerhalb von Platons Dialogen vorzunehmen und seine Werke in drei bzw. vier Phasen zu gliedern: Die erste Phase sei dabei von aporetischen Dialogen gekennzeichnet, welche allesamt ausweglos enden und sozusagen keine Antwort auf diverse, in den Dialogen aufgeworfene Fragen geben würden. Der zweiten bzw. dritten Phase wiederum seien Dialoge zugeordnet, welche, „so könnte man sie sehr grob charakterisieren – doktrinal, d.h. lehrhaft konzipiert“ (Fischer 2004, S. 53) seien, das heißt, so Fischer, „inhaltlich sind sie vorwiegend mit der Ausarbeitung und Vorführung der sog. Ideenlehre Platons befaßt, auf die in einigen Frühdialogen höchstens ein paar Spuren vorausweisen“ (ebd.). Zu der dritten Phase zähle man schließlich die Spätwerke Platons, „in denen Aussagen der Ideenlehre kritisch diskutiert und ontologische und kosmologische Probleme aufgegriffen werden“ (ebd.).⁴³

⁴³ Die Einordnung von Platons Dialogen in gewisse „Schaffensphasen“ erlangt somit aufgrund der Orientierung an (der jeweiligen Ausprägung) der Ideenlehre Plausibilität – d.h. die Ideenlehre fungiert sozusagen als Maßstab.

3.) Schließlich, so Fischer, würde Platon in seinen Dialogen – zusätzlich zu den bereits genannten Aspekten, welche eine Charakterisierung des „historischen Sokrates“ anhand von Platons Dialogen erschwere – diverse poetisch-literarische Elemente benützen, um die Gestalt des Sokrates zu beschreiben und teilweise auch zu glorifizieren, weshalb „Sokrates in Platons Schriften mit vielem ausgezeichnet ist, das wohl unstreitig aus der einschlägigen Erzählkunst herrührt oder kaum anders als eine dichterische Erfindung Platons zum höheren Ruhme Sokrates’ und seines Meisterschülers [hier gemeint: Platon; *Anm. d. Verf.*] angesehen werden kann“ (Fischer 2004, S. 54). Jene literarischen Stilmittel, welcher sich Platon bediene, um Sokrates oder gar sich selbst besser darzustellen oder um Sokrates gar ins Übermenschliche zu verklären, würden schließlich dazu führen, dass einiges von dem, was in Platons Dialogen über „Sokrates“ geschrieben und/oder beschrieben wird, eindeutig nicht mehr auf einen „historischen“ Sokrates zurückzuführen, sondern lediglich der „Schreibkunst“ des Platon zuzuordnen sei.

Jene drei genannten „Feststellungen“ (Fischer 2004, S. 57) bringen Fischer schließlich zu folgendem Fazit: „Das nun könnte zu dem Schlußurteil führen, daß wir es bei den platonischen Sokratika, was den dort vorkommenden Sokrates anbelangt, mit nichts als Dichtung zu tun haben [...] Einer Verabschiedung des Sokrates als einer greifbaren historischen Größe stünde nichts im Wege“ (ebd.). Die Möglichkeit – um nicht zu sagen, die „Versuchung“ – sich von der Auseinandersetzung mit einem „historischen Sokrates“ zu verabschieden, würde, so der Autor, aufgrund der eben genannten Probleme, welche sich in Hinblick auf den „platonischen Sokrates“ ergeben, sehr nahe liegen.

Fischer plädiert dennoch dafür, sich gerade *aufgrund* der eben genannten Problematiken dem Versuch, anhand von Platons Dialogen einen „historischen Sokrates“ bzw. das Charakteristische an dessen Handlungen zu identifizieren, anzunehmen, da seines Erachtens nach „in einigen der platonischen Texte ein eigenartiges sokratisches Denken gleichsam hindurchschimmert“ (ebd.) und bringt in weiterer Folge einen *methodischen Einwand* gegen jene zuvor getroffene Annahme, man könne sich aufgrund der Diversität innerhalb der Literatur bzw. des zuletzt genannten Punktes (Verzerrung des historischen Sokrates durch Platons Stilmittel) von einem „historischen Sokrates“ verabschieden: Sofern alles, was „Platon sein schriftstellerisches Leben lang zu Sokrates eingefallen ist, auf die gleiche Weise in dichterische Phantasie aufzulösen“ (Fischer 2004, S. 58) versucht wird, d.h. alles, was Platon geschrieben hat, als dichterisch und fiktiv abgestempelt werde, so impliziere dies, dass

„man methodisch geradezu monoman dem Ansatz der Entmythologisierung verfallen“ (Fischer 2004, S. 58) sei:

„Was im Blick auf zahlreiche, von Platon poetisch-suggestiv eingeführte Elemente seiner Schriften zutreffen dürfte, nämlich genetisch erklärbare Fiktion oder artistische Gestaltung zu sein, das wird als methodischer Zugriff generalisiert und verabsolutiert, da nach den gestrengen Regeln der modernen Geschichtsforschung nichts als historisch sicher und verlässlich demonstriert werden kann. Das ist – erstens – methodologisch nicht zwingend (und schon gar nicht als der richtige ‚Reflex‘ der Forschung auf die Schwierigkeiten mit der sokratischen Frage einleuchtend), und – zweitens – wird dabei die Möglichkeit geradezu hinweggespült, gleichsam hinter die Fassade der Sokratesgestalt zu dringen und zu erwägen, ob da nicht doch jemand zu entdecken ist, der mehr als ein gänzlich unbeschriebenes, aber zum Vollschieben geeignetes Blatt ist“ (Fischer 2004, S. 58).

Die von Fischer an dieser Stelle kritisierte Annahme, über den „historischen Sokrates“ sei nichts auszusagen (da die Quellen nicht verlässlich seien und vor allem Platon zu stilisierend vorgehe, sodass im Grunde alles, was jener schrieb oder über Sokrates aussagte, dichterische Fiktion und literarische „Kunst“ sei) erweise sich, so Fischer, dahingehend als problematisch, als dass sie einer zu starken bzw. zu strengen Verallgemeinerung in Bezug auf Platons Vorgangsweise unterliege – eine Abwälzung von Platons Stilmittel (deren Vorhandensein laut Fischer nicht geleugnet werden könne) auf *alle* Dialoge greife, so Fischer, somit zu weit und sei als methodisch-generalisierende Vorgangsweise (u.a. der Geschichtsforschung) zu betrachten, wodurch wiederum die Möglichkeit, das Charakteristische der „Gestalt“ Sokrates eventuell doch ausfindig machen zu können, im Keim erstickt werde. Für Fischer greift somit sowohl die – soeben angesprochene – „Entsokratisierung“ der platonischen Dialoge, d.h. die Annahme, in Platons Dialogen sei keinerlei Hinweis auf einen historischen Sokrates zu finden, ebenso wie die Annahme (wie sie u.a. von A. Edward Taylor und John Burnet vertreten wird⁴⁴), dass all das, was bei Platon in Bezug auf „Sokrates“ sowie dessen Handeln zu finden sei, absolut historisch korrekt sei, zu weit. Beide Ansichten seien, so der Autor, in ihren jeweiligen Ansprüchen zu extrem bzw. zu einseitig, und bei beiden bleibe außerdem die „Merkwürdigkeit, daß der Sokrates der aporetischen oder Frühdialoge ein wesentlich anderer ist als der in den doktrinalen mittleren und in den späten Dialogen“ (Fischer 2004, S. 59) bestehen. Diese Merkwürdigkeit, welche, so Fischer, gar in einer Widersprüchlichkeit des sokratischen Handelns gründe, könne somit erneut aufgegriffen werden, um der Frage nach

⁴⁴ Vgl. Fischer 2004, S. 58.

dem „historischen Sokrates“ nachgehen zu können. Fischer stellt hierbei folgende, explizit als solche ausgewiesene *Hypothese* auf: „Die Hypothese lautet: Vor allem in den Frühdialogen ist etwas von dem eigentümlichen Pragma des historischen Sokrates enthalten und erhalten“ (Fischer 2004, S. 59).

Fischers Unterscheidung in Platons *Frühdialoge* (welche aporetisch enden würden, d.h. von einer Ausweglosigkeit gekennzeichnet seien und hierbei einen „Sokrates“ darstellen würden, welcher in seiner Haltung und Handlungsweise eher skeptisch ist) sowie in *spätere Dialoge* (welche – widersprüchlich zu jener zuvor genannten Haltung des Sokrates – eher doktrinale Elemente enthalten und somit einen „Sokrates“ darstellen würden, welcher wissend bzw. als „Vertreter“ der Wissenschaft vom absolut Seienden“ (ebd.) auftrete), erweist sich somit als Voraussetzung für die anschließende Befassung Fischers mit möglichen Charakteristika des „historischen Sokrates“, da Fischer annimmt, dass in Platons Frühdialogen das Eigentümliche des Handelns des „historischen Sokrates“ identifiziert werden könne.

Bezüglich des Verhältnisses der frühen Dialoge zu den späteren Dialogen Platons stellt Fischer im Anschluss an seine Überlegungen *zwei weitere* Hypothesen auf, welche nun im Anschluss an die ersten Ausführungen Fischers bezüglich des „platonischen Sokrates“ dargestellt werden sollen, um schließlich auf die Auseinandersetzung mit den konstitutiven Elementen des Pragma‘ des „historischen Sokrates“ eingehen zu können.

4.3. Konstitutive Elemente des sokratischen Pragma

Wenn in diesem Kapitel vom „sokratischen Pragma“ die Rede ist, so ist hiermit immer das Pragma (d.h. die „Handlungen/Haltung“) des „historischen Sokrates“ gemeint, wie er von Fischer anhand der Differenzierung der Dialoge Platons (in frühe und spätere Dialoge) skizziert wird. Doch wie/woran genau könne der „historische“ Sokrates identifiziert werden? Und was könne für das Pragma jenes „historischen Sokrates“ als habitativ und konstitutiv betrachtet werden?

Diesen und ähnlichen Fragen widmet sich Fischer im zweiten Teil seiner Vorlesung mit dem Titel – „Was tat Sokrates? – Oder: Über die sokratische Negation des Wissens“ (Fischer 2004, S. 83). Der Versuch Fischers, anhand von *Platons* Dialogen zu einer Charakteristik des sokratischen Pragma‘ zu gelangen, möge sich auf den ersten Blick als unüberlegt erweisen, wird doch speziell Platons Dialogen eine eher problematische Funktion (aufgrund der

unterschiedlichen Darstellungsweisen des Sokrates sowie aufgrund der in Kapitel 4.2 genannten Probleme der literarischen Dichtung bzw. Chronologie etc.) als Quelle zugeschrieben. Doch exakt jene Problematik zieht Fischer als Ausgangspunkt seiner Überlegungen, ob in den Frühdialogen Platons das Eigentümliche des Handelns des historischen Sokrates' identifiziert werden könne, heran und erörtert im Zuge dessen zwei „Interpretationshypothesen“ (Fischer 2004, S. 59), welche zu einer Erklärung des Verhältnisses der frühen Dialoge Platons zu jenen späteren, d.h. zu einer Erklärung, weshalb sich die Frühdialoge in Bezug auf das Bild des Sokrates von den späteren Dialogen unterscheiden würden, beitragen könnten:

In der ersten Hypothese – von Fischer *Kontinuitätshypothese* genannt – werde davon ausgegangen, dass die Frühdialoge sowie der darin beschriebene und dargestellte Sokrates von Platon „mehr oder weniger planvoll als Vorlauf konzipiert“ (ebd.) worden waren, um anschließend die positiven Theorien/die Philosophie Platons (die Lehre von der Idee des Guten) hervorheben zu können. Die Befassung des Sokrates mit den „das öffentliche wie das private Leben betreffenden großen und wichtigen Fragen“ (Fischer 2004, S. 60) in den Frühdialogen sei dabei sozusagen nur als „Vorbereitung“ auf die anschließende, in den späteren Dialogen Platons vorkommende Befassung mit dem gerechten Staat etc. zu sehen. „Das Fragen, Prüfen und Widerlegen, das Nichtwissen des Sokrates und die Ergebnislosigkeit seiner Gespräche wären dann wesentlich didaktisch und ironisch, jedenfalls nicht definitiv ernst zu nehmen“ (ebd.). Doch weshalb dann, so Fischer im Anschluss an die Darstellung jener Hypothese, überhaupt die Aporien am Ende bzw. weshalb das eindeutige Hervorheben des Nichtwissens innerhalb der Frühdialoge?

Die zweite Hypothese Fischers – *Diskontinuitätshypothese* genannt – könne hierauf mitunter eine Antwort geben, weshalb Fischer auch dazu tendiert, jener Hypothese gegenüber der zuvor genannten den „Vorrang“ zu geben: Mit Diskontinuität werde in diesem Zusammenhang ein Bruch bzw. Einschnitt in Platons Dialogen benannt und „unterstellt, daß es so etwas wie eine an den historischen Sokrates anschließende ‚echt‘ Sokratische Phase bei Platon gab, die zunehmend von ihm als unbefriedigend empfunden wurde“ (Fischer 2004, S. 61). Gemeint ist damit, dass die Frühdialoge Platons noch etwas „Vor-Platonisches“ (ebd.) enthalten würden, d.h. etwas, das nicht bereits von Platons eigener Philosophie eingefärbt und beeinflusst worden war, allerdings im Laufe der Zeit von Platon als unbefriedigend empfunden wurde und somit irgendwann mehr oder weniger der Ideenlehre „weichen“ musste. Die Frühdialoge, welche demnach etwas „Sokratisch-Authentisches“ (ebd.) enthalten

würden, seien somit zum Großteil (noch) frei von platonischen Ideen und Vorstellungen und würden sich daher schließlich, so Fischer, eignen, um nach charakteristischen Handlungen des „historischen Sokrates“ zu suchen.

Jene an dieser Stelle von Fischer vorgenommene Trennung in „Sokratisches“ und „Platonisches“ *innerhalb*, d.h. im Rahmen der Chronologie von Platons Dialogen erweist sich somit nun als Voraussetzung, um in weiterer Folge der Frage nach dem „Sokratischen“ bzw. der Charakteristik des sokratischen Pragma weiter nachgehen zu können. Doch worum genau handelt es sich bei jenem „Vor-Platonischem“ – was ist das charakteristische Pragma des historischen Sokrates, welches sich laut Fischer in den Frühdialogen Platons identifizieren lasse?

Die Aporie, d.h. die Ausweglosigkeit, mit welcher die Frühdialoge Platons enden würden, wurde bereits zuvor, bei der Beschreibung der Widersprüchlichkeit in Platons Sokratesbild bzw. bei der Beschreibung der Interpretationshypothesen, welche sich mit dem Verhältnis von Platons Frühdialogen zu den späteren Dialogen befassen, von Fischer als typisches Merkmal genannt und wird nun in einem weiteren Schritt von Fischer erneut aufgegriffen, um eine Überleitung zur Charakterisierung des sokratischen Pragma zu ermöglichen: Über die Existenz/das Vorkommen der Aporie in Platons Frühdialogen herrsche im Grunde, so Fischer, Einigkeit – allerdings werde sie, ebenso wie einige andere Merkmale des sokratischen Handelns (Fischer führt als Beispiele an: die Ironie, die Erotik, die Anamnesis/Wiedererinnerungslehre), welche in Platons Dialogen dargestellt werden, auf unterschiedlichste Art und Weise interpretiert. Es sei, so Fischer, des Weiteren auch nicht immer eindeutig erkennbar, welche dieser Merkmale sich innerhalb der Dialoge als zufälliger oder als „tragender“ Bestandteil erweisen würden – hierüber innerhalb der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Phänomen „Sokrates“ zu einem Konsens zu gelangen sei daher schwierig bis schlichtweg unmöglich.

Fischer unternimmt im Anschluss dennoch den Versuch, auf Basis der Interpretation diverser Dialoge (und hierbei besonders der „Apologie“ Platons) zu *begründen*, weshalb er zu jener Hypothese, in den Frühdialogen Platons lasse sich das Eigentümliche des sokratischen Pragma identifizieren, gelange und sieht in diesen Zusammenhang die Aporie, die Ausweglosigkeit (der Dialoge, d.h. das offene Ende derselben), als das *einheitliche* Element der frühen Dialoge Platons, welche – wie zuvor genannt – laut Fischer das Charakteristische des sokratischen Handelns enthalten würden. Sofern die Aporie, auf dem *Nichtwissen* des

Sokrates in Bezug auf gewisse Fragen basierend, als ein charakteristisches Moment des Dialogs identifiziert werden könne, so müssten sich im Grunde alle Merkmale der platonischen Dialoge mit jenem „Nichtwissen“ des historischen Sokrates als kompatibel erweisen: „Nimmt man ernst – das ist die Prämisse –, daß Sokrates nichts wußte und daß er denen penetrant auf den Leib rückte, die durch ihr Wort oder Verhalten Wissende zu sein vorgaben, dann kann für sein Tun (und für ihn selbst) nicht konstitutiv, wesentlich, vielmehr höchstens zufällig sein, was sein Nichtwissen entweder unterläuft oder jedenfalls nichts Wesentliches mit ihm zu tun hat“ (Fischer 2004, S. 84f.).

An dieser Stelle wird Fischer in seinen Ausführungen erstmals selbst – deutlich erkennbar – „*positiv*“, wenn er explizit von der Voraussetzung ausgeht, dass jene Ausweglosigkeit (Aporie) der Frühdialoge, jenes damit verbundene „Nichtwissen“ des Sokrates in Bezug auf spezielle Fragen sowie dessen Prüfen von Wissensansprüchen anderer, so wie es in den Frühdialogen der Fall sei, die Grundlage für die Handlungen/das Tun des historischen Sokrates’ in diversen Dialogen darstelle. Sofern von dieser Prämisse ausgegangen wird, lasse sich u.a. auch Platons Dialog „Menon“ aufgrund der darin vorkommenden Anamnesislehre dahingehend analysieren, als dass in jenem Dialog so gut wie nichts in Bezug auf das eigentümliche Pragma des historischen Sokrates vorzufinden sei, d.h. die Anamnesislehre gar als Teilbestand des sokratischen Pragma ausgeschlossen werden könne:

„Wer meine Überlegungen zu Platon als wichtigster, aber hochproblematischer Quelle für die Rekonstruktion des Sokrates, wie er ‚wirklich‘ gewesen sein mochte, teilt, wird keine Schwierigkeiten haben, die Anamnesis nicht zu den wesentlichen, ja nicht einmal zu den zufälligen Elementen zu rechnen: Sie hängt viel zu sehr mit Platons Ideenlehre zusammen, unterläuft das sokratische Nichtwissen, als daß sie in Sokrates’ Pragma überhaupt einen Platz verdient. Man wird füglich manches, was ein Element des sokratischen Pragma zu sein scheint, zu eliminieren berechtigt sein“ (Fischer 2004, S. 84).

Die Unterscheidung Fischers zwischen einem „platonischen Sokrates“ und einem „historischen“ – weil Vor-Platonischen – Sokrates wird an dieser Stelle erneut deutlich:

Die Differenzierung innerhalb von Platons Dialogen in Elemente, welche eher einem historischen Sokrates zugeschrieben werden können (Aporie, Nichtwissen) und in Elemente, welche, weil sie sich mit jenem „Nichtwissen“ als unvereinbar/gegenseitlich erweisen, einem Sokrates, so wie er von Platon aufgrund seiner eigenen Ideenlehre skizziert werde, zugeordnet werden können, bereitet somit den Weg für Fischers weitere Ausführungen bezüglich des

charakteristischen Pragma des historischen Sokrates. Doch wodurch gelangt Fischer überhaupt zu jener Annahme, „daß gewissermaßen der das sokratische Treiben organisierende, die Merkmale der Tätigkeit verbindende und auch deren Sortierung (in unspezifisch-zufällige, in wesentliche und in zu eliminierende) ermöglichende Brenn- oder Zentralpunkt das Nichtwissen des Sokrates und seine geradezu maniehaft anmutende Prüfung und ggf. Negation des Wissens anderer war, präziser: gewesen sein konnte“ (Fischer 2004, S. 85)? Was kann in diesem Zusammenhang unter den Begriffen „Wissen“ bzw. „Nichtwissen“ verstanden werden? Die altbekannte Frage, ob Sokrates gar selbst nichts wusste, steht in Fischers nachfolgender Auseinandersetzung ebenso im Mittelpunkt wie die Frage danach, wie man denn überhaupt zu einer „Sicherheit“ über Wissen bzw. gewisse Wissensansprüche gelangen könne?

Um seine Annahmen bezüglich des „Nichtwissens“ als zentrales Merkmal der Frühdialoge (und somit der Handlungen des historischen Sokrates) zu begründen, bezieht Fischer sich u.a. auf Platons „Apologie“ (Verteidigungsrede des Sokrates kurz vor seinem Tod), welcher er eine zentrale Passage (Selbstcharakterisierung des Sokrates auf die Frage der Richter hin, was denn sein Pragma sei) entnimmt, anhand der sich wiederum, so Fischer, *drei* zentrale Elemente des sokratischen Pragma’ identifizieren lassen würden: (vgl. Fischer 2004, S. 87f.) Zum einen hätte sich Sokrates in seinen Gesprächen vorwiegend denjenigen Menschen zugewandt, welche von sich selbst behaupteten, weise zu sein bzw. welche als „weise“ galten (1). Als „weise“ wurde damals, so Fischer, derjenige bezeichnet, welcher in „seinem Praxisbereich erfahren, verständig, wissend, kunstfertig, über die erforderliche Einsicht verfügend war und dementsprechend auch sein Wissen ins Werk zu setzen vermochte“ (Fischer 2004, S. 89). Zum anderen, so Fischer, hätte Sokrates den Menschen durchaus zugestanden, über ein spezielles Wissen verfügen zu können, „aber ob sich ihre Weisheit, ihr Verständigsein auch [...] auf die höchsten Dinge – griechisch: ta mégista [...] erstreckt, das scheint ihn beunruhigt zu haben“ (ebd.). (2)

Es scheint also, als ob der historische Sokrates, so lässt sich Fischers Ausführungen entnehmen, nicht jede „Art“ von Wissen infrage gestellt habe, sondern lediglich ein spezifisches Wissen, einen gewissen „Themenbereich“ sozusagen, nämlich jenen, in welchem die „höchsten Dinge“ verhandelt wurden. Doch was genau kann man sich darunter vorstellen?

Um diese Frage beantworten zu können, erweist sich die Beschreibung der Vorgangsweise des Sokrates, wie sie Fischer in weiterer Folge vornimmt (3), mitunter als relevant: „Sokrates

forschte den jeweils anderen aus; fragte ihn (durch); untersuchte, worin jemand weise zu sein schien; er überführte bzw. widerlegte ihn dergestalt, daß ihm nachgewiesen wurde, daß er gar nicht wisse, was er zu wissen wähnte oder was er doch in Ansehung seines forschen Auftretens, seiner Ansprüche, seines Rufes wissen sollte“ (Fischer 2004, S. 90). Diese Vorgangsweise des Sokrates – anhand eines „Fragens – Prüfens – Widerlegens“ von Wissensansprüchen andere dazu zu bringen, ihr eigenes Nichtwissen zu erkennen bzw. ihr vermeintlich als solches ausgewiesenes Wissen zu überdenken – werde auch unter dem Begriff „Elenktik“ zusammengefasst, wobei „Elenchos“ (griech: ἑλεγχος) so viel wie „Widerlegen“ bedeutet, weshalb Fischer in der „Elenktik“ (als Element des sokratischen Pragma) eine Klimax (Steigerungsform) sieht, d.h. das Fragen des Sokrates zu Beginn der Dialoge führe konsequenterweise zum Überprüfen der jeweiligen Aussagen/Antworten des Gesprächspartners, welches wiederum schließlich ermögliche, Aussagen zu widerlegen.

Doch um etwas widerlegen zu können, müsse doch im Grunde bereits ein bestimmtes Wissen vorhanden sein – wie sonst könnte man dagegen sprechen? Erscheint nicht die Annahme, dass zur Überprüfung und Widerlegung von Aussagen eine bereits des Wissens „mächtige“ Person notwendig sei, plausibel – wie sonst sollte denn eine Diagnose des „Nichtwissens“ des Gesprächspartners möglich sein?

Diese und ähnliche Fragen verleiten mitunter stark dazu, Sokrates als „Lehrenden“ zu betrachten, welcher seinen Gesprächspartnern zumindest in gewisser Weise „überlegen“ sein müsse, andernfalls könne er jene ja gar nicht auf deren eigenes Nichtwissen aufmerksam machen? Doch wie kann, wenn davon ausgegangen wird, dass Sokrates sich gewissen Wissensansprüchen gegenüber skeptisch verhalten habe, dann noch die These bestehen, dass Sokrates sich als „überlegen“ erweise bzw. dadurch Aussagen widerlegen könne? Fischer, welcher sich in seinen Ausführungen vehement gegen die Annahme wehrt, Sokrates sei als „Lehrer“ aufgetreten, zieht, um seine Ansicht zu untermauern, eine bestimmte Passage aus Platons Apologie heran⁴⁵ und weist in diesem Zusammenhang auf die aufsehererregende Vorgangsweise des Sokrates hin:

„Wer nichts weiß und kann, der kann auch kein Lehrer sein. Die Schwierigkeit, die mit dieser negativen Bestimmung verbunden ist, ist die folgende: Obwohl Sokrates weder gelehrt, noch irgendwem Wissen versprochen hat, und das schon gar nicht irgendwo verborgen, das Licht der Öffentlichkeit scheuend, koppelt er an sein Treiben, an das Tun des Seinigen gewissermaßen das Heil, die Genesung der ganzen Stadt und ihrer Bürger“ (Fischer 2004, S. 93).

⁴⁵ „Als ein Lehrer irgendeines Menschen bin ich ... nie aufgetreten“ (Fischer 2004, S. 92).

Die leitenden, zuvor immer wieder bereits angeschnittenen Fragen, mit welchen sich Fischer im Rahmen seiner Abhandlungen zum Pragma des historischen Sokrates befasst, lauten somit: Auf welchen spezifischen Themenbereich lenkte der historische Sokrates sein „Fragen – Prüfen – Widerlegen“ und weshalb? Wie konnte jener Aussagen „widerlegen“, wenn er selbst nichts wusste bzw. worauf konkret bezog sich sein eigenes Nichtwissen? Und weshalb erregte er gar so viel Aufsehen mit dem, was er tat?

Die Beantwortung der Frage nach dem thematisch-gegenständlichen Bereich, auf welchen sich das „Nichtwissen“ des Sokrates erstreckte sowie der Frage, weshalb Sokrates so handelte, wie er es tat (was ihm schließlich auch den Tod brachte) steht somit im Mittelpunkt des Interesses Fischers und würde schließlich klären, worin das Charakteristische des sokratischen Pragma identifiziert werden könne: Das „Nichtwissen“ des Sokrates, so Fischer, bezog sich bei weitem nicht auf alle Bereiche des Lebens, sondern nur auf ein spezifisches Themengebiet, welches als das „Wissen von den höchsten Dingen“ umschrieben werde. Zu behaupten, Sokrates wusste nichts, wäre demnach nicht korrekt, da jener durchaus, und dies werde in einigen Dialogen Platons deutlich, „Erfahrungswissen“ gehabt hätte bzw. von sich selbst sagte, Dinge zu wissen: „Sokrates’ notorische, d.h. ihn aus- und kennzeichnende Unwissenheit betraf nicht, was man ein lebensweltliches, zum physischen und bürgerlichen Daseinsgelingen, -vollzug gehörendes Grund- und Erfahrungswissen nennen kann“ (Fischer 2004, S. 123). Sokrates gestand somit, so der Autor weiter, diversen Personen durchaus zu, Wissen zu haben und in gewissen Dingen sachverständig zu sein. Das immerwährende Prüfen von Wissensansprüchen sowie das „Nichtwissen“, welches Fischer dem historischen Sokrates zuschreibt, würden sich daher nicht auf ein Erfahrungswissen beziehen, sondern auf jenes Wissen von den höchsten Dingen, wobei damit Dinge, um nicht zu sagen Begrifflichkeiten wie „Tapferkeit“, „Gerechtigkeit“, „Freundschaft“, „Besonnenheit“, „das Schöne“ etc... – ganz allgemein gesprochen Dinge, welche sich als fundamental und bestimmend für das menschliche Dasein erweisen würden – gemeint seien:

“Es sind jene, die mit dem Sinn menschlicher Praxis, mit dem Worumwillen des menschlichen Lebens und damit mit der Areté des Menschen unmittelbar zusammenhängen oder zusammenhängen könnten, und Areté bezeichnete, worin etwas seine eigentümliche Bestimmung und Vollkommenheit hatte“ (Fischer 2004, S. 128).

Mit der „Was ist (etwas)?“- Frage, welche von Sokrates zu Beginn diverser Dialoge gestellt werde, sei somit die Frage nach dem Sinn/dem Maß eines bestimmten Begriffes (für das Leben des Menschen) gemeint. Der Grund, weshalb jene Frage nach der Bestimmung des

Menschen/nach der Areté speziell zur Zeit des Sokrates aktuell war, sieht Fischer in einem zu der damaligen Zeit vorherrschenden sozialen, ökonomischen aber auch politischen Wandel „vom Mythos zum Logos“ (Fischer 2004, S. 128), durch welchen bisherige Traditionen sowie die darin eingebetteten Werte wie Gerechtigkeit, Tapferkeit etc. zunehmend an Bedeutung verloren hätten bzw. nicht mehr auf das aristokratische Ethos zurückgeführt worden waren, d.h. „dem Griechen des 5. Jahrhunderts, von einigen erkonservativen Gestalten abgesehen, war offensichtlich und substanziell nicht restituierbar die dem Gutdünken des einzelnen entzogene, in gewissem Sinne naiv-selbstverständliche Gewißheit abhanden gekommen, wessen man sich (im Leben) zu befleißigen, worum man sich zu bemühen’ habe, so zwar, daß darin der Areté des Menschen, seiner Bestimmung und Vollkommenheit entsprochen wird“ (Fischer 2004, S. 129).

Sokrates befasste sich folglich mit Fragen nach der Gerechtigkeit oder Besonnenheit als Areté des Menschen, d.h. als dasjenige, was den Menschen als Mensch ausmache/bestimme und zweifelte in diesem Zusammenhang an neuen inhaltlichen Bestimmungen, welche man diversen Begriffen gegeben hatte und nun als absolutes Wissen postulierte. Da die naive Gewissheit darüber, was „Gerechtigkeit“, „Tüchtigkeit“ usw. sei, verloren gegangen war, hätte man damals versucht, sich ins „Wissen“ zu flüchten: „Dort jedoch, wo nicht mehr als selbstverständlich in Geltung stand, was die Tüchtigkeit, was gerecht ist, was Freund-Sein heißt oder daß der Mensch schuldig werden kann [...] dort ist man gedrängt, beim Wissen Zuflucht zu nehmen, um dem Vorbehalt blinder Willkür in der Verwendung der Worte zu entgehen“ (Fischer 2004, S. 129).

Der geschichtliche Wandel, so Fischer, welcher sich zur Zeit des Sokrates vollzog, könne somit u.a. als Grund dafür betrachtet werden, weshalb Sokrates sich dem Wissen über die Areté des Menschen gegenüber skeptisch verhielt. Seine skeptische Prüfung und Widerlegung diverser Aussagen bezog sich folglich auf „gewisse *Wissensansprüche*“, nämlich die derjenigen, welche von sich selbst behaupteten, auf dem Gebiet der höchsten Dinge kundig zu sein und zu „wissen“, worum es sich bei „der Gerechtigkeit“, „der Besonnenheit“ usw. handle bzw. worin die Vollkommenheit und die Bestimmtheit des Menschen bestehe.

Jene Hinwendung vom Mythos zum Logos, d.h. zum Wissen als Erklärungsversuch der Bestimmung des Menschen, hätte Sokrates, so Fischer, zweifeln und nachfragen lassen, ob es sich denn tatsächlich so verhalte:

„Meine These lautet: Für Sokrates gab es nur die folgende Alternative. Entweder weiß irgendwer unwiderleglich und ohne Rest die Antworten auf jene Fragen, die das lebensweltliche Erfahrungswissen, das technische Wissen und das Forschungswissen übersteigen und die in diesem Wissen nicht bereits beantwortet sind [...] Oder [...] es vermag niemand – sei es noch nicht, sei es nie –, die gewissen fundamentalen Fragen im Modus des Wissens definitiv zu beantworten: Reklamiertes Wissen ist nur vermeintlich Wissen, und seine wahrheitsverbürgenden Stützen lügen das Blaue vom Himmel herunter. Dann ist es nicht gut, die Menschen im Wahne ihres Wissens zu belassen; denn in ihm unterlaufen und blockieren sie, worin auch noch das Wissen und das Wissen-wollen seinen Anfang und seinen Ort hat: im Fragen und Denken. In eben dieses Fragen und Denken die Menschen zurückzuholen, sie hierfür in der skeptischen Irritierung und Negierung ihres dogmatischen Wissens, Halbwissens oder starren Meinens, falls es der Prüfung nicht standhält, freizugeben, das könnte der Impetus für Sokrates' Handeln gewesen sein“ (Fischer 2004, S. 130).

Als das *charakteristische Pragma* des historischen Sokrates bei Fischer kann somit die Destruierung von gewissen, vermeintlich als „wahr“ angesehenen Wissensansprüchen (über die höchsten Dinge) durch die Methode der Elenktik (Fragen – Prüfen – Widerlegen) sowie das Aufmerksam-Machen auf das eigene Nichtwissen und die damit verbundene Irritation bezeichnet werden, wobei Fischer den historischen Sokrates als einen **Skeptiker** sieht, welcher „ohne die feste Zuversicht [gewesen sei, *Anm. d. Verf.*], daß es definitive Lösungen in Gestalt propositionalen oder nicht-propositionalen – d.h. ‚textfähigen‘ oder nicht-aussagefähigen – Wissens gibt oder geben müsse“ (Fischer 2004, S. 26).

Die historisch bedingte, neuartige Befassung mit Fragen der Areté, der Bestimmung des Menschen, hätte den historischen Sokrates schließlich dazu gebracht, die Menschen durch logische Argumentation und Rückfragen auf ihr nicht vorhandenes Wissen in Bezug auf spezielle Themengebiete bzw. die Problematik in der Bestimmung der Grundfragen des Menschen *durch* Wissen aufmerksam zu machen. Sein eigenes „Nichtwissen“ in Bezug auf jene Dinge manifestiere sich dabei in der „Offenheit“/Aporie der Dialoge – der historische Sokrates, so Fischer, gab niemals vor, um die höchsten Dinge besser Bescheid zu wissen, sondern habe auf die **Problematik der definitorischen Bestimmung des Wissens bzw. dessen Unabgeschlossenheit** aufmerksam machen wollen. Der „Zweck“ einer solchen Vorgangsweise liege, so ein Hinweis Fischers, somit in der Destruierung von Thesen und Überzeugungen, welche Gewissheit beanspruchen und dadurch bereits immer implizit eine weitere Auseinandersetzung (im Sinne eines weiterführenden Denkens/Fragens) verhindern würden.

4.4. Analyse der Argumentation und weiterführende Fragen

Um im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit zu Thesen einer „Theorie des Lehrens“ zu gelangen, in welcher die Ansichten/Annahmen beider Autoren (Benner und Fischer) trotz vorhandener Diskrepanz zusammengeführt werden, soll nun in einem weiteren Schritt, noch vor jener Auseinandersetzung, die in den vorherigen Kapiteln beschriebene Vorgangsweise Wolfgang Fischers, anhand der Trennung von Platons Dialogen in Früh-, und Spätdialoge zu einer Charakteristik des Handelns des historischen Sokrates zu gelangen, hinsichtlich der Argumentation des Autors analysiert werden, um anschließend weiterführende Fragen stellen und einen Bezug zu Benners Thesen herstellen zu können.

Das „Problem Sokrates“, d.h. die innerhalb der Literatur vorherrschende Diversität (unterschiedliche „Betrachtungsweise“/Interpretation) in Bezug auf „Sokrates“ sowie dessen Handeln stellt bei Fischer sozusagen den Ausgangspunkt der Überlegungen zum sokratischen Pragma dar, da trotz der vorhandenen „Unvereinbarkeit“ der verschiedenen Ansichten bzw. der Probleme, welche eine Befassung mit „Sokrates“ nach sich ziehe (die Quellen seien verzerrt; das Bild des „Sokrates“ ambivalent; Sokrates selbst habe nichts Schriftliches hinterlassen) die Frage danach, was das Charakteristikum des historischen Sokrates sowie dessen Pragma sei, laut Fischer nicht verabschiedet werden sollte. Um den Versuch unternehmen zu können, konstitutive Elemente des sokratischen Pragma (hier gemeint: das Pragma des „historischen Sokrates“) zu skizzieren, bezieht Fischer sich in weiterer Folge auf Platons Dialoge als primäre Quelle und nennt in diesem Zusammenhang drei Probleme, welche sich hinsichtlich einer Befassung mit dem „platonischen Sokrates“, d.h. einem Sokrates, wie er in Platons Dialogen vorkommt, ergeben würden: einerseits die Widersprüchlichkeit in Platons Sokratesbild – die Polymorphie der Sokratesgestalt –, wonach „Sokrates“ mal eher skeptisch (in Bezug auf allgemeingültige Wissensansprüche) auftrete, und ein anderes Mal wiederum eher dogmatisch, d.h. Wissen vorgebend bzw. sich auf „Wissen“ beziehend; andererseits die nicht vorhandene Datierung von Platons Dialogen, d.h. die „chronologische Unbestimmtheit der Schriften“, wobei man dazu tendiere, Platons Dialoge in verschiedene Phasen (frühe, mittlere, späte Phase) zu unterteilen, sowie schließlich „die literaturgeschichtliche und mythopoetische Imprägnierung“ der Sokratesgestalt, d.h. die bei Platon vorkommende „Verherrlichung“ bzw. Verzerrung des „Sokrates“ sowie dessen Handeln aufgrund von dichterischen Elementen und Stilmitteln. (vgl. Fischer 2004, S. 57) Jene drei genannten „Probleme“ würden somit schließlich, so Fischer, der Tendenz, die Frage nach dem „historischen Sokrates“ zu verabschieden, den Weg ebnen, wobei Fischer folgenden

Einwand bringt: Die Idee, „Sokrates“ als reinen Mythos bzw. stilistisch verzerrte Gestalt Platons „abzustempeln“, d.h. davon auszugehen, dass alles, was Platon in Bezug auf „Sokrates“ geschrieben habe, von dichterischer Diktion und Stilmitteln geprägt sei (Entsokratisierung der platonischen Dialoge), sei methodisch zu verallgemeinernd und greife somit ebenso zu kurz wie die Annahme mancher Autoren, wonach all das, was bei Platon über Sokrates geschrieben wurde, historisch „korrekt“ sei.

Aufgrund der genannten Widersprüchlichkeit in Platons Sokratesbild (einerseits würden die Dialoge aporetisch enden, d.h. Sokrates hätte keine „Antwort“ auf die an ihn gerichteten Fragen und erweise sich selbst als „nichtwissend“, andererseits trete Sokrates dogmatisch und „wissend“ auf) könne, so Fischer, eine Unterscheidung zwischen dem „platonischen Sokrates“ auf der einen Seite und dem „historischen Sokrates“ auf der anderen Seite getroffen werden. Die Frage danach, worin mitunter das Eigentümliche des historischen Sokrates identifiziert werden könne, versucht Fischer in weiterer Folge anhand der Darstellung zweier Hypothesen (Kontinuitäts-, sowie Diskontinuitätshypothese) in Bezug auf die Differenz zwischen den Früh-, und Spätdialogen einzuleiten: Die Differenzierung des „Sokratesbildes“ *innerhalb* von Platons Dialogen, welche in der Diskontinuitätshypothese angeschnitten wird und wonach sich in den Frühdialogen bezüglich der Handlungen des dort dargestellten Sokrates noch etwas „Vor-Platonisches“ (der historische Sokrates) erkennen lasse, führt Fischer schließlich zur Hypothese, dass in den Frühdialogen Platons noch etwas von dem eigentümlichen Pragma des historischen Sokrates identifiziert werden könne, da jene noch nicht von der Ideenlehre Platons „in Beschlag“ genommen seien.

Die Unterscheidung in Früh-, und Spätdialoge Platons erweist sich bei Fischer somit als Voraussetzung, um der Frage nach dem Charakteristikum des Pragma des historischen Sokrates nachgehen zu können, welches Fischer schließlich (u.a. anhand einer Abhandlung von Platons „Apologie“ sowie der darin vorkommenden Selbstbeschreibung des Sokrates) in der Aporie sowie dem „Nichtwissen“ des Sokrates in Bezug auf Fragen nach den höchsten Dingen (Was ist die Beschaffenheit des Menschen?; Was ist Gerechtigkeit/Besonnenheit/etc.), d.h. der skeptischen Haltung gegenüber gewissen Wissensansprüchen sowie der Vorgangsweise des „Fragen – Prüfen – Widerlegen“ sieht: Die „Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen“, d.h. die Negation gewisser „Wissensformen“ stellt bei Fischer somit, grob zusammengefasst, das Eigentümliche des historischen Sokrates bzw. dessen Pragma dar.

Dass Fischer für seine Ausführungen bezüglich der Charakteristik des historischen Sokrates sowie dessen Pragma *Platons* Dialoge heranzieht, welche – wie Fischer auch selbst eingesteht

– nicht frei von Stilmitteln sind und hierbei auch die bereits getroffene (!) Unterscheidung in Früh-, und Spätdialoge voraussetzt (wobei Fischer selbst anmerkt, dass die nicht vorhandene Datierung der Dialoge Platons eine Chronologie erschwere), wird im Grunde immer diesbezüglich kritisiert werden können, dass keine hundertprozentige Sicherheit in Bezug auf den „historischen Sokrates“ bzw. Aussagen über dessen Handeln getroffen werden können, da auch Fischer lediglich das vorhandene Material interpretiert und die bereits getroffene Klassifikation in frühe und spätere Dialoge Platons „übernimmt“. Fischers differenzierte Auseinandersetzung mit den Quellen sowie mit Platons Dialogen (u.a. durch Rekurs auf viele Zitate) sowie die Argumentation seiner Vorgangsweise und die zu Beginn seiner Ausführungen genannte Annahme, dass „Beweise dafür, daß Sokrates so und nicht anders war“ (Fischer 2004, S. 25) nicht „zu erwarten“ (ebd.) seien, erweisen sich allerdings, meines Erachtens nach, in Bezug auf Annahmen über „Sokrates“ sowie dessen Handeln als wesentlich vorsichtiger sowie „quellenbewusster“ denn Dietrich Benners Auseinandersetzung mit Platons Dialog „Menon“ sowie dem darin vorkommenden „Sokrates“.

Im Gegensatz zu Fischer scheint Benner jene Widersprüchlichkeit in Platons Sokratesbild nicht als wichtig zu erachten bzw. weist er jene nicht explizit aus, sondern nutzt vielmehr Platons „Menon“, welcher laut Fischer so gut wie keine Elemente des historischen Sokrates⁴⁶ enthalte, sondern bereits viel zu stark von der Anamnesislehre (als Teilbestand von Platons Ideenlehre) geprägt sei⁴⁶, um seine Ideen bezüglich der Bedeutung der Negativität in Bezug auf Lehren und Lernen zu erörtern. Benner geht hierbei allerdings, wenn jener nach der „Lehrkunst *des* Sokrates“ fragt, von „einem“ (bei Platon vorfindbaren) Sokrates aus und kann sich somit nur auf jene im „Menon“ vorkommende Sichtweise (in dieser Sichtweise bringt Sokrates des Sklaven durch eine bestimmte Art des Fragens dazu, zur Erkenntnis zu gelangen) „beschränken“. Die bei Benner daraufhin gestellte Frage, wie denn „Sokrates“ dazu kam, den Sklaven so zu fragen, wie er es tat – sowie die Annahme, dass es sich hierbei um eine Art „Lehrkunst“ handle, welche erst erworben werden müsse, über welche allerdings in Platons Schriften aufgrund der ideentheoretischen Ansichten nichts ausgesagt werden könne – ist somit sehr stark eingeschränkt, da es sich hierbei lediglich um *Platons* „Sokrates“ in einem *spezifischen Dialog*, welcher noch dazu von *ideentheoretischen Ansichten Platons* geprägt ist, handelt. Die Frage des Menon, wie man nach etwas suchen könne, was man noch gar nicht wisse, wird im Dialog „Menon“ schließlich von Sokrates dahingehend aufgelöst, als dass es sich bei der „Erkenntnis“ immer um eine Erinnerung (der richtigen Vorstellungen) der Seele handle, für welche das Erkennen des eigenen Nichtwissens als wichtige Voraussetzung gelte.

⁴⁶ Vgl. Kapitel 4.3. der vorliegenden Arbeit.

Diese Ansicht (Erkenntnis ist Erinnerung der Seele) würde Fischer allerdings bereits der Ideenlehre Platons zuordnen – der „historische Sokrates“, so wie Fischer ihn versteht, hätte jene Frage des „Menon“ vermutlich gar nicht beantworten können, da er sich gewissen Wissensansprüchen bzw. auch der Möglichkeit eines endgültigen Findens der „Wahrheit“ gegenüber skeptisch verhält.

Die vorhandene Diskrepanz zwischen den Ausführungen Benners sowie jenen Fischers wird an dieser Stelle bereits deutlich. Während Fischer von einer Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen ausgeht und hierbei einen „historischen Sokrates“ im Blick hat, fragt Benner nach der „Lehrkunst“ des Sokrates und orientiert sich eher an dem „platonischen Sokrates“, von welchem Fischer sich zu distanzieren versucht.

Wie kann daher nun, trotz der vorhandenen, unterschiedlichen Zugangsweise beider Autoren zum Thema „Sokrates“, der Versuch unternommen werden, eine „Theorie des Lehrens“ zu erörtern, in welcher beide Ansichten vereint sind? Inwiefern können Elemente aus Benners und Fischers Thesen herangezogen werden, um zu Thesen einer „Theorie des Lehrens“ zu gelangen? Schließt eine Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen nicht grundsätzlich die Möglichkeit eines „Lehrens“ aus?

5. „Lehrkunst“ vs. Adidaxie des Sokrates: Versuch der Konzeptualisierung einer „Theorie des Lehrens“ auf Basis der zentralen Elemente beider Positionen

Im Anschluss an die soeben vorgenommene Auseinandersetzung mit Wolfgang Fischers Ansichten soll nun eine kurze Gegenüberstellung der Ansichten beider Autoren stattfinden, um einerseits Diskrepanzen aufzuzeigen und andererseits auch Möglichkeiten zu benennen, wie jene beiden Positionen zusammengeführt werden könnten, um anschließend zu Thesen einer „Theorie des Lehrens“ zu gelangen und dadurch die zu Beginn der vorliegenden Arbeit formulierte Forschungsfrage – *Inwiefern können die widersprüchlichen Annahmen Dietrich Benners und Wolfgang Fischers bezüglich des sokratischen Pragma sowie deren unterschiedliche Auffassung zur Lehrtätigkeit des Sokrates' füreinander fruchtbar gemacht werden, sodass die Konzeptualisierung einer „Theorie des Lehrens“, in welcher die zentralen Elemente beider Positionen miteingeschlossen sind, möglich wird?* – beantworten zu können.

5.1. Dietrich Benner und Wolfgang Fischer: Diskrepanzen und Gemeinsamkeiten

So sehr sich die Ansichten von Benner und Fischer in Bezug auf das Handeln des „Sokrates“ auch unterscheiden mögen, so lässt sich doch eines festhalten: Im Grunde versuchen beide Autoren, anhand von *Platons Dialog/en zu Annahmen über „Sokrates“ und dessen Handeln* sowie eine damit verbundene Bedeutung für Prozesse des *Lehrens* zu gelangen. Bei Benner steht hierbei die Frage nach der „Lehrkunst des Sokrates“ sowie die Erfahrung des eigenen Nichtwissens, welche durch einen „im Lehren Kundigen“ hervorgerufen werde, im Vordergrund, bei Fischer hingegen die Annahme, dass (auf Basis der Beschreibung eines „historischen Sokrates“ anhand von Platons Dialogen) „Sokrates“ nie als irgendjemandes Lehrer aufgetreten sei, sondern vielmehr als Skeptiker in Erscheinung getreten ist, welcher andere Leute zwar auf deren Nichtwissen aufmerksam gemacht hatte, dabei allerdings selbst in den höchsten Dingen unkundig war und sich der Annahme, dass es definitive Lösungen in der Gestalt von Wissen gäbe, gegenüber skeptisch verhalten habe. Bereits in der Einleitung seiner Vorlesung greift Fischer den Hinweis auf, dass „Sokrates’ ‚Skepsis in Betreff alles Wissens’ als das Zentrum seines Tuns identifiziert werden wird. Das ist nicht die herrschende Meinung. Sie tendiert eher zu einer ‚positiven Auffassung’, wonach – z.B. – die Sokrates zugeschriebene eigene Unwissenheit und Verwirrerei anderer ein didaktischer Trick – vornehmer: eine ironisch-pädagogische Maßnahme – ist, damit ein höheres, vielleicht unaussprechliches und mithin auch nicht lehrbares Wissen sich zeigt“ (Fischer 2004, S. 26).

Das „Nichtwissen“ des Sokrates’ könnte folglich in zweierlei Hinsicht interpretiert werden: Zum einen als negatives, eher destruktives Pragma, so wie es Fischer versteht, und wonach „Sokrates“ selbst Zweifel hatte, dass so etwas wie definitive Wahrheitsaussagen existieren bzw. fundamentalen Fragen im Modus des Wissens ein für alle Mal beantwortet werden können, und zum anderen als didaktischer Trick – als pädagogische Methode sozusagen – wodurch dem „Nichtwissen“ ein eher positiver Aspekt zugeschrieben werde. Dieser positive Aspekt des „Nichtwissens“ des Sokrates findet sich meiner Ansicht nach durchwegs bei Benner wieder, welcher in der Art des Fragens des „Sokrates“ eine Art „Lehren“ zu identifizieren vermag, wobei in diesem Zusammenhang bei Benner nie ganz klar wird, welche Inhalte überhaupt „gelehrt“ werden (sollen) bzw. wodurch schließlich erkennbar werde, dass es sich bei der eintretenden Erkenntnis auch tatsächlich um die „Wahrheit“ handle?

Der Unterschied zwischen Fischers (negativer Aspekt des „Nichtwissens“) sowie Benners (positiver Aspekt des „Nichtwissens“) Annahmen lässt sich allerdings anhand eines weiteren Punktes festmachen: Benner, welcher sich in seinen Ausführungen bezüglich der konstitutiven Elemente von Prozessen des Lehrens und Lernens an Platons Dialog „Menon“ orientiert, skizziert in seinen Ausführungen sozusagen mehr den „platonischen Sokrates“, d.h. jenen Sokrates, so wie er – laut Fischer – in Platons späteren Dialogen vorkommt und welcher sich Wissensansprüchen/der „Möglichkeit“ von Erkenntnis gegenüber nicht (mehr) allzu skeptisch verhält (da er „Erkenntnis“ als die Erinnerung der Seele versteht und Erkenntnis somit benennt und positiv als etwas bestimmt). Die Handlungen des „Sokrates“ werden bei Benner wiederum als „Lehren“ interpretiert, wobei „Lehren“ hierbei als eine bestimmte Art des Fragens verstanden wird. Bei Fischer hingegen ist „Sokrates“ jemand, welcher gemäß Platons Frühdialogen (sowie dem darin vorkommenden „historischen Sokrates“) eine Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen habe und welcher bei seinen Mitmenschen durch die Elenktik, d.h. das Fragen/Prüfen/Widerlegen eine Destruierung von vermeintlichem Wissen hervorrufe, was jedoch wiederum, so Fischer, nicht als „Lehren“ bezeichnet werden könne.

Die *Adidaxie* des historischen Sokrates, d.h. die „Leugnung jeder Lehrtätigkeit im Rahmen seines Pragma“ (Fischer 2004, S. 94), welche Fischer immer wieder deutlich hervorhebt und hierbei zentrale Elemente wie Skepsis, Nichtwissen sowie Elenktik herausstreicht, scheint somit widersprüchlich zu den Handlungen jenes „Sokrates“ zu sein, wie er von Benner dargestellt wird und welcher mit seiner Art des Fragens eine gewisse „Lehrtätigkeit“ ausübe bzw. eine „Lehrkunst“ erworben habe und sich Wissensansprüchen gegenüber nicht mehr allzu skeptisch verhalte (da die Seele bereits alles geschaut habe). Jene Diskrepanz zwischen dem „historischen Sokrates“ (Fischer) und dem „platonischen Sokrates“ (Benner), welche in der widersprüchlichen Art der Handlungen/der Haltung des Sokrates innerhalb von Platons Dialogen gründet, soll nun in weiterer Folge jedoch als Ausgangspunkt herangezogen werden, um Aspekte einer „Theorie des Lehrens“ zu formulieren, in welcher beide Ansichten hinsichtlich ihrer zentralen Elemente vereinbar werden.

Doch wie können beide Zugangsweisen – Sokrates könne einerseits aufgrund seiner Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen und somit einer Skepsis gegenüber der Annahme, dass es definitive Lösungen in der Gestalt von Wissen gäbe, nie als irgendjemandes Lehrer aufgetreten sein (zentrales Element der These Fischers) vs. Sokrates übe durch seine Art des Fragens eine gewisse Lehrkunst aus und konfrontiere dadurch den Gesprächspartner mit

seinem eigenen Nichtwissen (Negativität: zentrales Element der Thesen Benners) – miteinander vereint werden, sodass eine Theorie des Lehrens (hier gemeint: eine spezifische Sichtweise auf den Prozess des „Lehrens“) entsteht, in welcher beide zentralen Elemente als konstitutives Moment fungieren?

Um diese Frage beantworten zu können, erweist es sich meiner Ansicht nach als sinnvoll, nach Gemeinsamkeiten in den Thesen Benners und Fischers zu suchen: Bei dem Versuch beider Autoren, anhand von Platons Dialog/en zu Annahmen, um nicht zu sagen zu einer Charakteristik des „Sokrates“ sowie dessen Handeln zu gelangen, erweist sich das **„Fragen“ bzw. Sprechen** des Sokrates, d.h. die Art und Weise, wie „Sokrates“ mit seinen Gesprächspartnern umgeht, als wichtiges Element. Sowohl Benner, als auch Fischer räumen dem „Fragen“ des Sokrates eine wichtige Bedeutung ein – bei Fischer mündet das „Fragen“ in ein anschließendes „Prüfen“ und schließlich in ein „Widerlegen“ von zuvor getroffenen Aussagen, wohingegen bei Benner jenes „Fragen“ sozusagen als eine Art des Lehrens – um nicht zu sagen: als eine Methode – verstanden wird, d.h. als eine Möglichkeit, um schließlich, über die Konfrontation mit negativen Aspekten seitens des Gesprächspartners (des Lernenden, welcher sich seines eigenen Nichtwissens bewusst wird), Erkenntnis möglich werden zu lassen. Beide Autoren messen hierbei dem Erkennen des eigenen **Nichtwissens** seitens des Gesprächspartners des Sokrates (d.h. der Negativität der Erfahrung), seien dies nun der Sklave (Benner) oder erwachsene Menschen/Männer, welche sich mit Sokrates unterhalten (Fischer), ebenfalls eine Bedeutung zu, d.h. wo sich das Nichtwissen, dessen „Erscheinen“ erst durch die Konfrontation mit den Aussagen des Sokrates (bei Benner: des „Lehrenden“) möglich wird, bei Benner als konstitutiv für den Lernprozess erweist, so ist es bei Fischer zumindest ebenfalls dahingehend wichtig, als dass der historische Sokrates die Menschen nicht in ihrem vermeintlichen Wissen belassen, sondern sie auf die Unabgeschlossenheit gewisser Grundfragen aufmerksam machen möchte und daher so lange Rückfragen stellt, bis sich die Gesprächspartner in einer Aporie befinden und mehr oder weniger gezwungen sind, ihr vermeintlich als solches postuliertes Wissen aufzugeben.

Auf der einen Seite mündet somit jenes, *durch* die Konfrontation mit den Aussagen des Sokrates’ in Erscheinung tretende „*Nichtwissen*“ (dies haben beide Autoren gemeinsam!) am Ende des Gespräches in Erkenntnis (*Benner*), auf der anderen Seite hingegen mündet es in eine Aporie, d.h. in eine Ausweglosigkeit bezüglich der Beantwortung gewisser Grundfragen, deren Wissensanspruch anhand der sokratischen Vorgangsweise (Elenktik) ins Schwanken gerät und anschließend gar zu verwerfen ist (*Fischer*). Als Konsequenz dieses Prozesses, d.h. als Konsequenz des Erkennens des eigenen Nichtwissens auf Seiten der Gesprächspartner des

Sokrates, sieht Fischer schließlich das „rückhaltlose“ Fragen und Denken, in welches jene sozusagen gestürzt werden:

„Sokrates’ Prüfen und Widerlegen dessen, was man als Wissen zu haben glaubt und was doch keines ist, überantwortet den Menschen einem rückhaltlosen und vielleicht nie zur Ruhe kommenden Fragen und Denken. Fragen und Denken aber lassen sich wohl nicht lehren oder beibringen“ (Fischer 2004, S. 131).

Während bei Benner folglich die Erkenntnis, d.h. das Wissen über gewisse Sachverhalte dasjenige ist, welches aufgrund der Art des Fragens des Sokrates (welche Benner als „Lehren“ betrachtet) sowie der Konfrontation mit dem eigenen Nichtwissen seitens des „Lehrenden“ hervortrete, so erweist sich jene Konfrontation mit dem eigenen Nichtwissen, welche von Sokrates herbeigeführt wird, bei Fischer ganz widersprüchlich dazu als Destruierung von Wissensansprüchen, d.h. als Infragestellen des „gegläubten“ Wissens bzw. der „gegläubten“ Erkenntnis. In beiden Fällen steht dem Erkennen des eigenen Nichtwissens (wozu jenes anschließend auch immer führe) das „Fragen“ und Prüfen dessen, was als „wahr“ und als „Wissen“ angenommen wird, seitens des Sokrates zuvor, d.h. jenes erweist sich als Voraussetzung, um überhaupt das eigene „Nichtwissen“ erfahren zu können.

Während das Erkennen des eigenen Nichtwissens einerseits also „wahre“ Erkenntnis erst ermöglicht (Benner), so fungiert es auf der anderen Seite als Möglichkeit, das eigene Wissen und die als „wahr“ geglaubte Erkenntnis zu erschüttern (Fischer). Doch auch in ersterem Fall wird ein – bereits als „wahr“ angenommenes – Wissen vorausgesetzt, welches schließlich durch das Fragen und Prüfen als Nichtwissen aufgedeckt wird, um so schließlich zu der „tatsächlichen“ Erkenntnis zu gelangen.⁴⁷ Jener Prozess des „Aufdeckens“/der Konfrontation mit vermeintlich als solchen angenommenen Wissensansprüchen findet sich folglich bei beiden Ansichten wieder.

Die spezifische *Art des Sprechens/Fragens* des Sokrates, welche schließlich in einem *Erkennen des eigenen Nichtwissens* seitens der Gesprächspartner mündet, wobei als Voraussetzung hierfür ein bereits als „wahr“ geglaubtes Wissen angenommen werden muss (da sonst ja nichts „erschüttert“ werden bzw. als Nichtwissen erkannt werden könnte), kann folglich als Gemeinsamkeit der Thesen Benners und Fischers betrachtet werden, wodurch des Weiteren nun die Möglichkeit gegeben ist, eine „Theorie des Lehrens“ zu formulieren, welche u.a. an diesem Punkt, in welchem beide Ansichten sich vereinen lassen, anschließt.

⁴⁷ Vgl. dazu Kapitel 3.1. der vorliegenden Arbeit.

Für den folgenden Versuch, auf Basis der eben genannten Gemeinsamkeiten sowie der zentralen Elemente beider Ansichten (der Negativität in Bezug auf Lernprozesse sowie der Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen) zu einer „Theorie des Lehrens“ zu gelangen, wird nun ein etwas älterer Text Theodor Ballauffs eine zentrale Rolle einnehmen, da jener Text an exakt jenem Punkt anschließt, welcher bei Fischer als Konsequenz der Auseinandersetzung mit dem eigenen Nichtwissen und der damit einhergehenden Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen genannt wird: das rückhaltlose, d.h. immerwährende Fragen und Denken.

Die Aussage Fischers, „Fragen und Denken aber lassen sich wohl nicht lehren oder beibringen“ (Fischer 2004, S. 131), erweist sich hierbei als Ausgangspunkt für den Entschluss, jenen Text Theodor Ballauffs aus dem Jahre 1966 heranzuziehen, in welchem der Begriff des „Denkens“ mit dem Prozess des „Lehrens“ in Verbindung gebracht wird.

5.2. Theodor Ballauff: Eine phänomenologische Sichtweise auf Prozesse des Lehrens und Lernens – Oder: Kann „Denken“ gelehrt werden?

Um zu einer „Theorie des Lehrens“ zu gelangen, welche schließlich, gemäß der zugrunde liegenden Forschungsfrage, die Gemeinsamkeiten (siehe vorheriges Kapitel 5.1.) der Ansichten der beiden genannten Autoren Benner und Fischer vereint und die zentralen Elemente beider Annahmen – die Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen sowie die Negativität der Erfahrung – miteinschließt, soll nun im vorliegenden Kapitel eine kurze, inhaltliche Zusammenfassung des Textes von Theodor Ballauff – „Gegensätze in der modernen Bildungstheorie“ – stattfinden, um anschließend anhand bestimmter Aspekte des Textes zu einer „Theorie des Lehrens“ zu gelangen, in welcher die soeben genannten zentralen Elemente der Ansichten beider Autoren schließlich als konstitutives Element fungieren.

Jener Text Ballauffs, welcher im Jahr 1966 veröffentlicht wurde⁴⁸, erweist sich im Kontext der vorliegenden Arbeit dahingehend als bedeutsam, als dass darin ebenfalls jene – von Fischer als solche gestellte – Frage, ob „Denken“ denn lehrbar sei, behandelt wird. Ballauff, welcher sich im Laufe seines Textes dem Titel entsprechend mit „Gegensätzen in der

⁴⁸ Bei jenem Text handelt es sich um einen Beitrag im Rahmen der Salzburger Symposien, welche 1965 abgehalten wurden und im Rahmen derer (siehe auch einleitende Worte Marian Heitgers in: „Pädagogik als Wissenschaft. Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik“, Heft 4) die Befassung mit wissenschaftstheoretischen Grundfragen der Pädagogik im Vordergrund stand.

modernen Bildungstheorie“ befasst, tritt gleich zu Beginn mit der Annahme heran, die „moderne pädagogische Situation“ (Ballauff 1966, S. 4) sei von einem Gegensatz bestimmt, welcher in der *Methodisierung von Unterricht* und der damit einhergehenden Verfügung und Garantie von Bildung einerseits und einer *Unplanbarkeit und Unverfügbarkeit* von Bildung andererseits gründe⁴⁹: Bei ersterem, d.h. „beim programmierten Unterricht wird vorausgesetzt, daß es sich in allem Lernen um die Vermittlung fertiger Bestände an Kenntnissen und Fertigkeiten handelt, die in eindeutigen Fragen und Antworten festzulegen sind“ (Ballauff 1966, S. 4). Bei dieser Art von Unterricht werde, so Ballauff, davon ausgegangen, dass die „Lehrmaschine“⁵⁰ die Wahrheit beibringe, d.h. Wissen werde in programmierter, vorgefertigter Form (Methodik) von einer Lehrperson weitergegeben:

„Auf diese Weise läßt sich auch *das* lernen, was gar nicht eindeutig ist, sondern höchst fragwürdig [...] So kann es leicht zu einer Fixierung des Gedankenkreises kommen, die zu einer Uniformierung des Denkens führt“ (Ballauff 1966, S. 5f.; Hervorhebung im Original).

Die Problematik, auf welche Ballauff an dieser Stelle anspielt, gründet in der Steuerungsmacht und teilweise vorhandenen Willkür seitens des Lehrenden, d.h. sofern die Lehrmaschine mehr oder weniger willkürlich das auswähle, was gelernt wird (d.h. je nachdem, was ihr individuell wichtig erscheint oder vorgegeben wird), so könne jene dadurch die SchülerInnen „steuern“, welche bereits durch frühe Erfahrungen – durch die „Vermittlung elementarer Kenntnisse“ (Ballauff 1966, S. 4) seitens der Lehrmaschine – erkannt hätten, dass jene niemals irre und sich somit in späterer Folge auch so gut wie alles „eintrainieren“ lassen würden. Diese Art des Unterrichtens basiere somit auf einer Art Reiz-Reaktions-Schema, wonach das „Menschliche“, so Ballauff, rein auf ein physikalisches Geschehen (Programmierung genormter Fertigkeiten und genormten Wissens) reduziert werde⁵¹ und einer Gefahr der Uniformierung des Denkens – da das Gelernte von den SchülerInnen nicht hinterfragt werde – den Weg ebne.

Die moderne Gesellschaft, so Ballauff weiter, befinde sich somit allerdings in einem Widerspruch, wenn sie auf der einen Seite „willige Arbeitskräfte“/trainierte Spezialisten für

⁴⁹ An dieser Stelle verwendet Ballauff den Begriff „Bildung“ und bringt jenen mit dem Begriff „Unterricht“ in Verbindung, in der weiteren Folge ist allerdings abwechselnd von der Verfügbarkeit von „Wissen“ bzw. von Fertigkeiten und Kenntnissen, welche im Unterricht vermittelt werden, die Rede. Einen eindeutigen Bezug des Begriffs „Bildung“ mit dem Begriff des „Unterrichts“ bleibt Ballauff an dieser Stelle vorerst schuldig.

⁵⁰ Hierbei handelt es sich um eine Formulierung des Autors. (vgl. Ballauff 1966, S. 4f.)

⁵¹ Daher vermutlich auch der von Ballauff verwendete/eingeführte Begriff „Lehrmaschine“ und die Vergleiche mit der Kybernetik. (vgl. Ballauff 1966, S. 5)

ein Gebiet möchte, welche das durch die Lehrmaschine Gelernte nicht weiter hinterfragen, auf der anderen Seite innerhalb der Demokratie jedoch auf selbstdenkende, mitbestimmende und verantwortliche Bürger hoffe.⁵² Ballauff bringt anschließend einen weiteren Gegensatz zur Sprache, „der dem eben besprochenen zugrunde liegen dürfte“ (Ballauff 1966, S. 6): Während im pädagogischen *Humanismus* der Gebildete das Werk seiner selbst darstelle und sich selbstreflexiv verhalte, so stehe im pädagogischen *Realismus* die Aneignung von Fertigkeiten und Kompetenzen (Sachkenntnissen) im Vordergrund, um sich als Einzelne/r der Welt (Natur und Umwelt) zu bemächtigen. Die Gesinnung stelle in diesem Zusammenhang sozusagen die Gegeninstanz zur (Um-)Weltbemächtigung dar, da jene notwendig sei, damit eine geordnete Gesellschaft überhaupt möglich sei. Anhand von Richtlinien und Normen – anhand von Moral und Sittlichkeit – würde der/die Einzelne in seiner/ihrer Selbstbemächtigung somit eine Spur, und dies zugunsten der Ordnung innerhalb der Gesellschaft, zurückgehalten werden. Pädagogisches Handeln, so der Autor weiter, würde sich demnach nur noch an jener Bemächtigung, an einem damit verbundenen „Können“ und „Wissen“ aufhängen:

„Der Grundgedanke aller neueren Pädagogik läßt sich in dem Satz formulieren: Ergebnis aller Erziehung muß sein, daß Wissen sich in Können verwandelt, dessen Kraft jederzeit zu Gebote steht und dessen motivierter Einsatz durch Gesinnungsbildung normativ vorgezeichnet wird“ (Ballauff 1966, S. 7).

Kritik an jener Annahme der „neueren Pädagogik“ könne allerdings, so der Autor, in zweifacher Hinsicht geübt werden:

Einerseits müsse der Grundgedanke, dass „es in aller Bildung um den Menschen in seiner Menschlichkeit“ (ebd.) gehe, erneut durchdacht werden bzw. im Anschluss an die Annahme, der Mensch zeichne sich durch Selbstreflexion/reflexive Selbstbildung aus, gefragt werden, worin denn tatsächlich die „Menschlichkeit“ des Menschen identifiziert werden könne, und andererseits müsse die Annahme, dass „Bildung durch Erziehung, Unterricht, Lehre“ (ebd.) erreichbar bzw. verfügbar werde, einer erneuten Überprüfung unterzogen werden. (vgl. Ballauff 1966, S. 7f.)

⁵² Hier trifft „blinde“ Schulung auf selbstständiges Nachdenken/Bildung – darin sieht Ballauff einen Widerspruch: „Die Lenkung der Massen einerseits, die Bereitstellung spezialistischer Arbeitskräfte andererseits – das sind verführerische Motive. Und doch fordern wir vom Demokraten selbstständige Verantwortung aus einsichtiger Entscheidung [...] Es ist nicht einzusehen, wie sich beides, jene Schulung und diese Bildung, miteinander vereinigen lassen“ (Ballauff 1966, S. 5).

Die Frage, was denn den Menschen hinsichtlich seiner Menschlichkeit auszeichne, versucht Ballauff schließlich mit Rekurs auf Begriffe wie „Vernunft“ bzw. „Denken“ zu begründen, wobei jener festhält:

„’Denken’ kann nicht bedeuten, sich irgend etwas vorzustellen oder irgend etwas zu meinen. Wenn wir von einem Gedankengang sprechen, von einem Beweis, von begründeter Einsicht, von Wissen und Erkenntnis, so haben wir nicht den Denkenden vor uns, sondern das, was durch die Aussage klar und unverstellt zum Vorschein kommt [...] Beim Denken in all seinen Vollzugsweisen geht es um die Wahrheit, nicht um uns, nicht um den oder die Menschen“ (Ballauff 1966, S. 8).

Ballauff widerspricht in seinen Annahmen folglich der Vorstellung, bei „Bildung“ bzw. demjenigen, welches den Menschen hinsichtlich seiner Menschlichkeit auszeichne, handle es sich um die Selbstreflexion des Menschen bzw. um die Ermächtigung des eigenen Selbst an anderen/in Rückbezug auf Anderes, da diese Sichtweise den Menschen als „Ich“ in den Vordergrund rücke und *dadurch* die Sachlichkeit/die wahre Beschaffenheit der Dinge zwangsläufig in Vergessenheit geraten würde. Sofern der Mensch alles rund um sich immer nur auf sich selbst beziehe und sich selbst ausschließlich durch Rückbezug auf seine Umwelt und Ermächtigung derselben „definiere“, sei ein *Erkennen der Dinge in ihrer Eigenart* nicht mehr möglich, weshalb Ballauff für eine „Wahrheitssuche“ plädiert, zu welcher ausschließlich der Mensch in der Lage sei und welche „die Freigabe der Dinge, Wesen und Mitmenschen auf ihre Eigenart und Selbstständigkeit“ (Ballauff 1966, S. 9) erst ermögliche. Unter jener vom Menschen geforderten „Treue zur Wahrheit“ (ebd.) versteht Ballauff folglich dasjenige, was den Menschen hinsichtlich seiner Menschlichkeit auszeichne – jene Wahrheit sei dabei allerdings vom Anspruch getragen, alles in Bezug auf sachliche Entsprechung hin zu untersuchen und nicht auf sich selbst, als Menschen, zu beziehen:

„Wir können nun ‚Denken‘ mit selbstloser Verantwortung der Wahrheit von Dingen, Wesen und Mitmenschen umschreiben. Unter diesem Anspruch steht ein jeder von uns [...] Jedes Wort, jedes Werk und jede Tat müssen bedacht und besonnen geschehen und sich fragen, ob es in ihnen allein um die Freigabe der Dinge [...] geht [...] um ihre ungeschmälerte, angemessene Anwesenheit [...] Damit treten an die Stelle von Gesinnung und Entscheidung Entsprechung und Verantwortung. Beide können dem einzelnen von niemandem abgenommen oder an seiner Stelle vollzogen werden“ (Ballauff 1966, S. 9).

Sofern unter dem Begriff „Denken“ die Verantwortung des Einzelnen gegenüber der Wahrheit und der Sachlichkeit von Dingen verstanden wird, so müsse ein dahingehend ausgerichteter Begriff von „Erziehung“, so der Autor weiter, sich *nicht um eine Aneignung von Wissen*, welches schließlich in Können umstrukturiert werde und allen gleichsam gelehrt werden könne, bemühen, sondern – ganz im Gegenteil dazu – sich dem Einzelnen zuwenden und an dessen Verantwortung appellieren. Die Aufgabe der Erziehung könne es folglich, so Ballauff weiter, nicht mehr sein, dem Menschen Maßstäbe/Normen vorzugeben, ihm Wissensbestände zu „lehren“ oder jenen auf ein verbindliches Vorbild auszurichten, vielmehr müsse durch Erziehung die Möglichkeit geschaffen werden, den Einzelnen Situationen erfahren und einsehen zu lassen, sodass selbstständiges Handeln und Denken ermöglicht werde: „Das Gewichtige ist nicht die Begegnung zweier Personen, sondern der Dialog bis hin zur gemeinsamen Einsicht. Der Logos wird das Wichtige, in den wir uns hineinfinden“ (Ballauff 1966, S. 9).

Ballauff misst in Bezug auf Unterricht/Erziehung somit nicht der Vermittlung von „Wissen“ oder „Können“ von Seiten eines Lehrenden, welcher hierbei um die Dinge besser Bescheid wisse, eine Bedeutung zu, sondern bemüht sich um die Auflösung des klassischen, hierarchischen Verhältnisses zwischen LehrerIn und SchülerIn, in welchem den SchülerInnen Normen und Maßstäbe seitens des Lehrenden vorgegeben werden, welche jene sich lediglich unhinterfragt „anzueigen“ hätten. Jene Auflösung des Hierarchie-Verhältnisses ermögliche schließlich einen gemeinsamen Dialog – eine gemeinsame Befassung mit dem Logos/der Wahrheit der Dinge – welche nicht mehr von Prozessen des aktiven „Belehrens“ seitens des Lehrenden und passiven „Aneignens“ seitens des Lernenden gekennzeichnet seien und daher ein selbstständiges „Denken“ des Lernenden und die damit einhergehende Verantwortung vor der Wahrheit der Dinge zulasse. Sofern seitens der Lehrenden ausschließlich im Sinne von Indoktrination⁵³/durch Vorgabe von Wissen und Maßstäben „gelehrt“ werde, ohne den Lernenden auch nur die Möglichkeit zu geben, das zu Lernende hinsichtlich seiner Gültigkeit zu hinterfragen, bestehe außerdem die Möglichkeit, dass jene handlungsleitenden Maßstäbe, welche als absolut und richtig postuliert wurden, schnell in eine gewisse Willkür umschlagen:

⁵³ Mit „Indoktrination“ ist an dieser Stelle eine Art Beeinflussung seitens des Lehrenden gemeint, bei welcher gelehnte Inhalte/Wissen beim Lernenden in unveränderter Form übernommen werden. Die Begriffe „Erziehung“ (wie von Ballauff beschrieben) und „Indoktrination“ sind diesem Verständnis nach somit nicht gleichzusetzen – sie erweisen sich gar als Gegenteil, ist doch bei Ballauffs Begriff von Erziehung ein selbstständiges Denken und Handeln impliziert und dadurch eine individuelle Form der Auseinandersetzung mit den Inhalten seitens des Lernenden gegeben, welche als „normative Komponente“ (Schluß 2007, S. 8) des Prozesses der Erziehung – im Sinne einer „Selbsttätigkeit des zu Erziehenden“ (ebd.), welche vorausgesetzt wird – betrachtet werden kann.

„Erziehung muß also den Zögling ebenso vor der Unterwerfung unter Maßregeln und Anweisungen, die alles vorwegnehmen und gar nicht mehr den Wandel der geschichtlichen Lage berücksichtigen, schützen wie vor der Auslieferung an die Willkür der Selbstsucht. Sie muß der Gefahr eingedenk bleiben, daß eine absolutistische Maßregelung nur zu leicht in die Maßlosigkeit der Willkür umschlägt, wenn jener Absolutheitsanspruch nicht mehr glaubwürdig erscheint“ (Ballauff 1966, S. 10).

Um die – in Bezug auf den Begriff der „Erziehung“ – formulierten Thesen zu untermauern, zieht Ballauff in weiterer Folge ein Buch der Autoren Reinhard und Anne-Marie Tausch⁵⁴ heran, in welchem bezüglich des Prozesses des „Lehrens“ bzw. dem Handeln des Lehrenden zwischen einer „*autokratischen*“ und einer „*sozialintegrativen*“ Einstellung unterschieden wird. Die autokratische Haltung sei hierbei von Aufforderungen bzw. Vorgaben, von Lob und Bestrafung gekennzeichnet, d.h. der Lehrer gebe den SchülerInnen im Unterricht Anweisungen und überprüfe anschließend, ob das Geforderte auch angemessen umgesetzt wurde. Bei der sozialintegrativen Einstellung bemühe sich der Lehrer hingegen, durch einen Hinweis auf die spezifische Sachlage der jeweiligen Situation die SchülerInnen zu eigenständigem Denken und Handeln anzuleiten. Der Lehrer sei hierbei in seiner Funktion zwar nicht „ersetzbar“, tritt den SchülerInnen allerdings wesentlich anders (weil u.a. nicht autoritär im Sinne von „vorgehend“, was die Kinder zu denken/tun hätten) in Erscheinung. Während die autokratische Haltung folglich von Anweisungen und Vorwegnahme des Sachlichen durch den Lehrenden gekennzeichnet ist, d.h. der Lehrer bestimmt und lenkt in diesem Zusammenhang, was „gelernt“ werden soll, so ermöglicht die zweite Handlungsweise ein selbstständiges Denken der SchülerInnen, der Lehrende – so Ballauff – „tritt nur als Sprecher eines sachlich und mitmenschlich Erforderlichen in Erscheinung. Es bleibt dem jungen Menschen überlassen, durch eigenes Nachdenken das Angemessene zu finden und Entsprechendes zu sagen oder zu tun. Auf diese Weise werden die Kinder in ihrer Menschlichkeit ernst genommen, nämlich als denkende Wesen“ (Ballauff 1966, S. 11).

Als bedeutsames Moment der zweiten – sozialintegrativen – Einstellung kann hierbei die Annahme genannt werden, dass das Handeln in der jeweiligen Situation der Spontaneität bzw. dem Denkprozess der SchülerInnen zugeordnet werden könne, d.h. nicht der Lehrer nimmt durch seine Vorgaben eine entsprechende Handlungsweise vorweg, sondern die SchülerInnen

⁵⁴ Bei jenem Werk handelt es sich um das 1963 erschienene Buch „Erziehungspsychologie“. Zu der getroffenen Literaturauswahl bzw. zu der Tatsache, dass es sich bei jenem von ihm herangezogenen Buch um ein Werk aus der Psychologie handelt, der Autor: „Wir können in unserem Gedankengang den psychologischen Hintergrund auf sich beruhen lassen und nur das geschilderte Phänomen in den Blick nehmen“ (Ballauff 1966, S. 10).

erhalten durch die Hinweise seitens des Lehrers die Möglichkeit, eigenständig zu denken und dementsprechend selbstverantwortlich zu handeln⁵⁵:

„Das Sachliche muß so einleuchtend werden, daß es den Jugendlichen ins Denken zieht. Erzwungen kann dieses Denken sowieso niemals werden“ (Ballauff 1966, S. 11).

Die an dieser Stelle des Textes deutlich werdende Annahme Ballauffs, SchülerInnen/junge Menschen könnten (durch die Benennung des Sachlichen) ins Denken gezogen werden, ermöglicht nun erneut, nach der Möglichkeit des Lernens und/oder Lehrens von „Denken“ bzw. „Denkprozessen“ zu fragen. Ballauff geht in seinen Ausführungen davon aus, dass junge Menschen eine Lehrperson benötigen, welche sozusagen das sachlich Gegebene benennen und dadurch die Möglichkeit eröffnen, SchülerInnen ins „Denken zu ziehen“. Die beschriebene, sozialintegrative Art des „Lehrens“ ermöglicht zwar eine Auflösung des klassischen Hierarchieverhältnisses, da der Lehrer nicht mehr vorgibt, wie die SchülerInnen zu denken und zu handeln haben, allerdings ist der Lehrer hierbei in seiner Funktion niemals obsolet, d.h. „der Lehrer verschwindet aber auch nicht und überläßt die Schüler ihrer Unwissenheit und Ratlosigkeit“ (Ballauff 1966, S. 12). Die hier angenommene Ratlosigkeit und Unwissenheit der SchülerInnen wird somit offensichtlich zur Voraussetzung, dass ein „Lehren“ dieser Art und Weise überhaupt stattfinden kann – andernfalls hätten die „Lernenden“ ein derart konzipiertes „Lernen“ gar nicht nötig:

„Sein Hinweis und Aufweis [der des Lehrenden; *Anm. d. Verf.*], der sich streng an Einsicht und Gedankengang hält und wendet, bleibt genauso unumgänglich wie vordem Frage und Befehl oder Anordnung. Auch jetzt wird sachlich beurteilt und ein Irrweg als solcher gekennzeichnet. Aber Schüler und Lehrer sind nicht mehr das Wichtige. Sie sind in der Gemeinsamkeit des sachlichen Anspruchs, in dem es immer um Wahrheit geht“ (Ballauff 1966, S. 12).

Der sachliche Anspruch – der Logos – in welchem das Verhältnis zwischen SchülerIn und LehrerIn laut Ballauffs Ausführungen gründet, ermöglicht somit eine differenzierte Sichtweise auf den Prozess des „Lehrens“: Nicht mehr die Vermittlung von Wissen, von Maßstäben und Normen steht im Vordergrund, sondern die Befassung mit der Wahrheit der Dinge, mit ihrer sachlichen Erscheinung und Entsprechung. Die SchülerInnen lernen hierbei

⁵⁵ Als Beispiele führt Ballauff an: „Der eine Lehrer sagt: ‚Sprich nicht so leise, sprich lauter!‘ – Der andere dagegen: ‚Man konnte es eben nicht verstehen.‘ – Der eine Lehrer spricht den Schüler persönlich an: ‚Das hast du falsch gemacht.‘ – Der von der Sache Ausgehende bemerkt: ‚Es ist so nicht richtig.‘ Oder: ‚Hier sind Fehler enthalten‘“ (Ballauff 1966, S. 10f.).

kein vorgegebenes Wissen, welches in seinem Bestehen und seiner Gültigkeit auch nicht weiter hinterfragt wird, sondern vielmehr, sich mit der Sachlichkeit von Dingen auseinanderzusetzen und selbstständig zu denken, da die Hinweise seitens des Lehrenden keine Handlungsweise vorgeben, sondern lediglich das Sachliche benennen und dadurch für die SchülerInnen Handlungsoptionen eröffnen. Für welche Art und Weise des Handelns sich die SchülerInnen schlussendlich entscheiden, bleibt hierbei vollständig ihnen überlassen. Die Benennung des Sachlichen seitens des Lehrenden erweist sich somit offensichtlich als Voraussetzung, damit die SchülerInnen überhaupt ins Denken gezogen werden können – die „sachliche Inanspruchnahme“ und das gemeinsame, dialogische Bemühen um den Logos stellen somit die Kernelemente des „Lehrens“, wie es bei Ballauff skizziert wird, dar.

Der Lehrende, welcher seinerseits um einen Dialog mit den SchülerInnen bemüht ist, nimmt bei dieser Form des „Lehrens“ mehr die Position eines „Benenners des Sachlichen“ anstatt eines „Wissensvermittlers“ ein, wodurch wiederum eine Auflösung des klassischen Autoritätsverhältnisses zwischen LehrerIn (als der-/diejenige, welche/r mit mehr Wissen „ausgestattet“ ist) und SchülerIn (als der-/diejenige, welche/r ein Wissensdefizit aufweist) ermöglicht wird. Der Sinn des Erziehens bzw. Unterrichtens sei es, so Ballauff, somit nicht mehr, gewisse Dinge aufzubereiten bzw. in Form von Wissen bereitzustellen⁵⁶ und anschließend im Sinne einer Indoktrination zu vermitteln, sondern vielmehr, „ein jedes als es selbst zu denken“ (Ballauff 1966, S. 12). Dies erhebe allerdings, so der Autor weiter, den Anspruch, sich vollständig von Ideologien, Theologien, Ziel-, und Zweckvorstellungen, d.h. von einer Einordnung in lineare Verhältnisse, zu trennen:

„An die Stelle jener ‚Logiken‘ muß die Phänomenologie treten, deren Logos darin besteht, ein jedes an seinem geschichtlichen Ort im Ganzen erblicken zu lassen, ohne es in die Gedanklichkeit jener ‚Logiken‘ aufzulösen [...] Phänomenologie ‚begründet‘ nicht das Seiende in seinem Sein, sondern sucht dem Sein zu entsprechen“ (Ballauff 1966, S. 13).

Der Rekurs auf die Phänomenologie, welchen Ballauff im weiteren Verlauf seines Textes vornimmt, ermöglicht nun, Denken nicht als etwas zu betrachten, welches sich im Besitz des Menschen befindet, sondern vielmehr als etwas, was „dem Menschen zuteil“ (Ballauff 1966, S. 17) wird, wodurch wiederum, meines Erachtens nach, nicht gesagt werden könne, dass den

⁵⁶ Ballauff merkt an, dass „in dieser Erziehungsform ein fruchtbarer Übergang von Methodik zu Didaktik“ (Ballauff 1966, S. 11) liege: „Die Dinge werden nicht mehr zurechtgemacht, um dem Schüler nahegebracht werden zu können. Es geht nicht mehr darum, als Kulturgütern Bildungsgüter zu machen, um sie dann altersstufengerecht dem Schüler anzubieten. Vielmehr spricht jetzt der Lehrer von dem her, was die Sache ist“ (ebd.).

SchülerInnen das „Denken“ *gelehrt* werde – im Sinne von etwas, das sie anschließend für sich „haben“ oder „besitzen“ – vielmehr befinden sich in Ballauffs Vorstellung von „Erziehung“ beide Dialogpartner, LehrerInnen und SchülerInnen, in dem Bemühen, der Sache/dem Logos gerecht zu werden, d.h. das Seiende als Seiendes zu benennen und sich damit auseinanderzusetzen. Wenn der Titel des vorliegenden Kapitels folglich die Frage aufwirft, ob „Denken“ gelernt und/oder gelehrt werden könne, so muss bedacht werden, dass die Funktion des Lehrenden, so wie er bei Ballauff skizziert wird, lediglich darin besteht, das Sachliche als solches zu benennen. Hierbei handelt es sich folglich nicht um ein „Lehren“ im klassischen Sinne, d.h. im Sinne eines Vorgebens bzw. eines besser Bescheid-Wissens um die Dinge, sondern der Lehrende bemüht sich ausschließlich um die sachliche Benennung der Dinge, wodurch den SchülerInnen anschließend die *Möglichkeit* offeriert wird, selbstständig zu denken und zu handeln – Garantie dafür, dass dies auch tatsächlich geschieht, gibt es keine.

Dennoch, d.h. trotz eines eindeutigen Bezuges zum Prozess des „Lehrens“, erinnert jenes „Modell“ – jene Vorstellung – von „Erziehung“, wie es Ballauff in seinem Text beschreibt, in einigen Punkten stark an das Pragma des historischen Sokrates, wie es bei Fischer skizziert wird. Jenes *antiautoritäre Verhältnis* beider Gesprächspartner, welche sich in einem *Dialog* befinden, welcher wiederum *nicht von einem „Wissensunterschied“* zwischen den Gesprächspartnern gekennzeichnet ist, erweist sich bei beiden Ansichten – der Beschreibung des Pragma des „historischen Sokrates“ Wolfgang Fischers sowie der Beschreibung des Prozesses des „Lehrens“ bei Ballauff – als inhärent. Sofern davon ausgegangen wird, dass die „Funktion“ des Lehrenden nicht in einem „Wissensunterschied“ und einem damit einhergehenden „Belehren“ der SchülerInnen im Sinne einer indoktrinalen Wissensvermittlung gründet, sondern in dem Bemühen, der „Wahrheit“ der Dinge zu entsprechen, so ist eine Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen, d.h. eine Skepsis gegenüber der Annahme, dass so manche Dinge absolut eindeutig einzuordnen seien und eindeutig im Modus des Wissens beantwortet werden können (Fischer), meines Erachtens nach nicht zwanghaft damit auszuschließen. Anhand von Ballauffs Ausführungen eröffnet sich die Möglichkeit, zu einer „Theorie des Lehrens“⁵⁷ zu gelangen, in welchem die nun genannten Charakteristika des „Lehrens“ berücksichtigt werden *und* gleichzeitig die zentralen Elemente beider zuvor genannter Positionen (Benner und Fischer) miteingeschlossen sind.

⁵⁷ Ballauff weist seine Überlegungen niemals als eine fundierte „Theorie“ aus, d.h. es handelt sich nicht um eine systematisch durchdachte „Lerntheorie“. Dennoch können meines Erachtens nach Elemente innerhalb seiner Ausführungen identifiziert werden, welche sich zur Beschreibung spezifischer Aspekte eines „Lehrprozesses“, welcher auf Elementen wie Sachlichkeit, Skepsis und Negativität beruht, eignen.

5.3. Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen und Negativität der Erfahrung als grundlegende Elemente einer „Theorie des Lehrens“

Im vorliegenden Kapitel soll nun abschließend versucht werden, Aspekte einer „Theorie des Lehrens“ zu formulieren, in welcher – gemäß dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit⁵⁸ – die Ansichten beider Autoren (Benner und Fischer) soweit füreinander fruchtbar gemacht werden, sodass eine Theorie/eine spezifische Sichtweise auf den Prozess des „Lehrens“ möglich wird.

Sinn und Zweck dieses „Versuches“ ist es dabei nicht, eine umfassende „Theorie des Lehrens“ zu konzipieren, welche mitunter den Anspruch erhebt, in diversen pädagogischen Bereichen „anwendbar“ zu sein oder ihrerseits bereits bestehende Lerntheorien zu „ersetzen“, vielmehr sollen Aspekte eines „Lehrens“ benannt werden, welche – entgegen einiger vorherrschender Lerntheorien – Elemente wie „Sachlichkeit“, „Negativität“ sowie „Skepsis“ in den Vordergrund rücken und dadurch zu einer Irritation der (als solchen angenommenen) Selbstverständlichkeit/Richtigkeit bereits bestehender Lerntheorien führen könnten.⁵⁹ Des Weiteren erscheint mir der Hinweis wichtig, dass weder Benner noch Fischer ihre Annahmen/Ausführungen zum Thema „Sokrates“ und damit verbundene Implikationen für den Prozess des Lernens/Lehrens als eine fundierte „Lehrtheorie“ betrachten, weswegen es auch nicht das Ziel dieses Kapitels sein kann, zwei bereits bestehende Theorien zum Thema Lehren zusammenzufügen oder zu ergänzen.

Die Auseinandersetzung mit den Annahmen Benners und Fischers im Rahmen dieser Arbeit sowie die Befassung mit Diskrepanzen und Gemeinsamkeiten (siehe Kapitel 5.1.) ermöglicht es meiner Ansicht nach allerdings durchaus, spezifische Aspekte *eines* „Lehrprozesses“ zu benennen, welcher mit Schlagwörtern wie „Sachlichkeit“, „Denken“, „Negativität“ und „Skepsis“ in Verbindung gebracht werden kann und dabei die *zentralen Elemente* der Annahmen beider Autoren miteinschließt.

Die Negativität der Erfahrung, welche schließlich einen Lernprozess initiieren würde und welche als zentrales Element der Thesen Benners identifiziert wurde (Kapitel 3), sowie die Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen, welche als zentrales Element der Annahmen Fischers benannt wurde (Kapitel 4), ließen sich nun mit Ballauffs Ausführungen zum Thema „Lehren“ (Kapitel 5.2) folgendermaßen weiterdenken: Eine „Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen“, wie sie Fischer skizziert, steht der Phänomenologie und einer

⁵⁸ Siehe Kapitel 1.1. (Erkenntnisinteresse und methodische Vorgangsweise).

⁵⁹ Vgl. dazu Kapitel 2 bzw. Kapitel 5.4 der vorliegenden Arbeit.

dementsprechenden Benennung der Sachlichkeit der Dinge, von deren Bedeutung Ballauff spricht, nicht widersprüchlich gegenüber – im Gegenteil: Wo die Phänomenologie versucht, dem Seienden in seinem Sein zu entsprechen und jenes nicht zwanghaft in gewisse Ordnungsmuster zu pressen, damit der Mensch anschließend besser damit umgehen kann (Ballauff), so schließt auch eine Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen meines Erachtens nach mit ein, dass einer gewissen Art der Ordnung (z.B. von Wissensaussagen), welche als unumstößlich gilt, skeptisch gegenüber getreten wird. Sofern es als die Aufgabe des Lehrenden betrachtet wird, ausschließlich „Wissen“ zu vermitteln und somit den Wissenshorizont der Lernenden zu erweitern, wodurch wiederum ein hierarchisches Verhältnis obligatorisch erscheint (d.h. der Lernende „verfügt“ noch nicht über jenes Wissen, welches der Lehrende vermittelt), so ist damit auch immer ein Bezug zu einem gewissen *Ordnungsgefüge* impliziert, innerhalb dessen jenes Wissen seine Geltung beansprucht:

„Wenn Lernen Wissen und Können erweitert, dann ist das Wissen nicht als bekannt und gegebenes Allgemeines dem für dieses Wissen bereit zu machenden Lernenden vorgeordnet, sondern steht seinerseits in einem Gefüge von Ordnung, das seine Geltung stiftet und begrenzt. Wenn Lernen Wissen und Können erweitert, dann bezieht sich diese Erweiterung auf dieses Ordnungsgefüge und seine jeweilige Geltung“ (Breinbauer 2008, S. 59).

Eine Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen, d.h. eine Skepsis gegenüber der Annahme, dass es so etwas wie gegenständliches Wissen gäbe, welches *jenseits* bestimmter, konstruierter Ordnungsgefüge existiere, lässt sich somit mit der Forderung nach der „Benennung des Sachlichen“, wodurch wiederum ein „Erkennen“ der Dinge, so wie sie sind, ermöglicht werde, dahingehend verbinden, als dass sich beide einem Wissensbegriff, welcher die Genese sowie die Entstehungsbedingungen gegenständlichen Wissens auszublenden versucht, gegenüber ablehnend verhalten. Während Ballauffs Ausführungen zum Prozess des „Lehrens“ allerdings von der Voraussetzung bestimmt sind, dass bei den SchülerInnen eine „Unwissenheit und Ratlosigkeit“ (Ballauff 1966, S. 12) vorhanden sei, so setzt eine Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen voraus, dass bereits eine Art „Wissen“ vorhanden sei. Wie ist der Begriff des „Wissens“ in vorliegender Arbeit folglich zu verstehen?

In Anlehnung an die bisher genannten Aspekte des „Lehrens“ und „Lernens“ soll nun – mit Käte Meyer-Drawes Versuch, einen phänomenologischen Lernbegriff zu bestimmen – eine Differenzierung des „Wissensbegriffes“ vorgenommen werden, um anschließend zu einem spezifisches Verständnis von „Wissen“ zu gelangen, welches der zu entwickelnden „Theorie des Lehrens“ zugrunde liegt.

5.3.1. (Vor-)Wissen als lebensweltliche Erfahrung: Käte Meyer-Drawe's Bestimmungsversuch eines phänomenologischen Lernbegriffs

Die Phänomenologie, welche sich dem Phänomenologen Merleau-Ponty zufolge um eine „Beschreibung aller *Erfahrung*, so wie sie ist“ (Merleau-Ponty 1966, S. 3, *Hervorhebung d. Verf.*) bemüht, wird u.a. bei Käte Meyer-Drawe herangezogen, um sich einem phänomenologischen Lernbegriff anzunähern, in welchem (ebenso wie bei Benner) die *Negativität der Erfahrung* als zentrales Element des Lernens identifiziert wird, wobei Meyer-Drawe sich ausdrücklich auf den *Prozess* des Lernens und nicht dessen Resultate bezieht. Der Begriff der „Erfahrung“, welcher sich u.a. in Benners These – *negative Erfahrungen* würden sich als notwendig (konstitutiv, d.h. grundlegend) erweisen, um überhaupt in Lernprozesse eintreten zu können – wiederfindet, stellt einen zentralen Begriff der Phänomenologie dar, auf welche auch Ballauff in seinen Ausführungen rekurriert, weswegen es meines Erachtens nach sinnvoll ist, jenen Begriff der „Erfahrung“ im Kontext phänomenologischer Betrachtungsweisen genauer zu untersuchen und etwaige Bezugspunkte zu der bisher formulierten Sicht auf „Lehren und Lernen“ sowie dem Begriff des „Wissens“ herzustellen.

Bei Käte Meyer-Drawe wird der Prozess des „Lernens“ als eine Art „Um-Lernen“ verstanden, d.h. durch die Irritation von bereits bestehenden, lebensweltlichen Vorerfahrungen (einem *Vorwissen*⁶⁰), welche als selbstverständlich angenommen werden, gelinge im Laufe des Lernprozesses eine Umstrukturierung des eigenen Erfahrungshorizonts, durch welche das Andersartige/das Fremde, welches zu Beginn des eintretenden Lernprozesses eine irritierende Funktion eingenommen hatte, transformiert und in die eigenen Erfahrungen eingeschlossen werde⁶¹. Das „Vorwissen“, von welchem in diesem Zusammenhang die Rede ist, diene hierbei zu Anfang der Orientierung in der Welt und ermögliche es dem Menschen überhaupt erst, handlungsfähig zu sein. Sobald dieses Vorwissen allerdings an seine Grenzen gerät, sozusagen in einem aktuellen Befinden enttäuscht wird, da es nicht mehr ausreicht, um entsprechend zu handeln, so finde eine Konfrontation statt⁶², welche schließlich dazu führe, die Vorerfahrung dermaßen umzustrukturieren, sodass ein neues Wissen entstehe, mit welchem nun mit der Situation umgegangen werden könne. Es wird folglich angenommen,

⁶⁰ Meyer-Drawe unterscheidet zwischen einem lebensweltlichen Wissen (Vorwissen) und einem wissenschaftliches Wissen: „Wissen spaltet sich in ein lebensweltliches Auskennen und ein wissenschaftliches Erkennen“ (Meyer-Drawe 1996, S.88).

⁶¹ Vgl. Meyer-Drawe 1996.

⁶² Hier wird vorausgesetzt, dass *etwas oder jemand* das bisherige Vorwissen erschüttert, d.h. dass eine Konfrontation geschieht, welche – bewusst oder unbewusst – von jemandem oder etwas herbeigeführt wird.

dass „wir eine Erfahrung im vollen Sinne nur dann machen, wenn sie uns zu einer Umwendung, zu einer Umstrukturierung unseres Vorwissens nötigt“ (Meyer-Drawe 1996, S. 89). Die Vorerfahrung, welche als *selbstverständliches Wissen* in Erscheinung tritt, wird folglich so stark enttäuscht, sodass eine Umstrukturierung des Vorwissens nötig wird – es handelt sich allerdings nicht um ein additives Verfahren, in welchem eine neue Erfahrung der Vorerfahrung sozusagen lediglich „zugefügt“ wird, vielmehr handelt es sich um einen transformatorischen Prozess, d.h. das Vorwissen wird soweit transformiert, sodass das neue Wissen miteingeschlossen ist. Dem „alten“ Vorwissen wird hierbei somit weder einfach ein neues Wissen hinzugefügt, noch gerät das alte Wissen in Vergessenheit oder wird durch das neue Wissen untergraben – es bleibt immer bestehen als etwas, das schließlich nicht mehr ausgereicht hat und durch etwas Neues irritiert wurde, d.h. die Irritation – die Negativität der Erfahrung – erweist sich somit wiederum als eine Erfahrung über die Erfahrung. (vgl. Meyer-Drawe 1996 S. 89) „Es wird also nicht nur die alte Erfahrung negiert, sondern auch der Erfahrungshorizont des Erfahrenden erfährt eine Negation“ (Mitgutsch 2003, S. 78).

In diesem phänomenologischen Modell, welches Lernen als „Um-Lernen“ definiert und hierbei die *Negativität der Erfahrung* und die damit verbundene Enttäuschung des *Vorwissens* in den Vordergrund rückt, wird dem Begriff des „*Wissens*“ eine recht große Bedeutung zugesprochen, wenn u.a. davon ausgegangen wird, dass ein bestimmtes „Wissen“ im Lernprozess umstrukturiert wird. Allerdings handelt es sich hierbei um ein *Erfahrungswissen* – ein „lebensweltliches Auskennen“ (Meyer-Drawe 1996, S. 88) – und somit, wie Meyer-Drawe aufgrund der getroffenen Unterscheidung in zweierlei Wissensformen betont, nicht um ein wissenschaftliches Wissen. Eine Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen, wie sie im bisherigen Konzept des „Lehrens“ vorgestellt wurde, würde sich somit nicht auf jenes Erfahrungswissen beziehen, sondern vielmehr das wissenschaftliche Wissen, jenes Wissen, welches oftmals als unveränderlich und objektiv (und dadurch auch als „lehrbar“ im Sinne von „vermittelbar“) angenommen wird und durch welches versucht wird, Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge und gewisse Ordnungsmuster zu erklären:

„Vor der Erklärung von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen, die in der Regel konstruktive, methodisch organisierte und wissenschaftstheoretisch bzw. historisch legitimierte Zugriffsweisen im Hinblick auf den Erkenntnisgegenstand voraussetzt, liegt die lebensweltliche Erfahrung und der noch nicht theoretisch reduzierte Umgang mit der Welt der Menschen und der Natur“ (Lippitz/Meyer-Drawe 1982, S.11).

Die phänomenologische Betrachtungsweise Meyer-Drawes bezüglich des „Lernprozesses“ impliziert somit eine *Differenzierung* in zwei unterschiedliche Wissensformen: einerseits das lebensweltliche, vorobjektive Erfahrungswissen, welches von Meyer-Drawe als „Gegeben“ bzw. dem wissenschaftlichen Wissen vorgeordnet angenommen wird – wobei berücksichtigt werden müsse, dass das wissenschaftliche Wissen jenes Erfahrungswissen aufgrund seiner nachgeordneten Position nicht irgendwann überflüssig mache (vgl. Meyer-Drawe 1982, S. 33) – sowie das „methodisch organisierte – theoretisch reduzierte“, wissenschaftliche Wissen, welches sich in einem Ordnungsgefüge befinde und der Erklärung und systematischen Einordnung von Phänomenen dienen soll.

Jene Betrachtungsweise lässt sich somit, aufgrund der von Meyer-Drawe vorgenommenen Unterscheidung in zweierlei Wissensformen (lebensweltliches und szientifisches Wissen), mit den bisherigen Ausführungen einer „Theorie“ des Lehrens und Lernens, welche Elemente wie Sachlichkeit und Skepsis in den Mittelpunkt rückt und hierbei das Benennen des Sachlichen als zentrale Handlungsweise des Lehrenden identifiziert, dahingehend verbinden, als dass die Einwirkung einer Lehrperson dazu führen kann, bereits vorhandenes Vorwissen (im Sinne einer lebensweltlichen Erfahrung) durch die Benennung des Sachlichen zu irritieren und sie bewusst spürbar werden zu lassen, wodurch schließlich eine Umstrukturierung des bereits Gewohnten auf Seiten der Lernenden und eine Auseinandersetzung mit den Dingen/neue Erfahrungen ermöglicht werden.

Der Prozess des Lernens, so Meyer-Drawe, könne in seiner Genese im Grunde gar nie der Eigeninitiative des Lernenden zugeordnet werden, da er immer erst aufgrund der Konfrontation mit Fremdem/Andersartigem hervorgerufen werde, d.h. „der Anfang dieses Lernens [ist] nicht als Initiative eines zielorientierten Aktes zu begreifen [...] Vielmehr erweist er sich als eine Art Erwachen, das von einem fremden Anspruch ausgelöst wird. Anfangen, die Dinge in einem neuen Licht zu sehen, ist ein Ereignis, bei dem man in dem Sinne dabei ist, dass es einem selbst zustößt“ (Meyer-Drawe 2003, S. 505). Sofern Lernen folglich etwas ist, was einem „ungewollt“ widerfährt – d.h. ohne bewusste Eigeninitiative des Einzelnen geschieht – und somit von etwas/einem Fremden herrührt, so erscheint die Annahme einer bewussten Herbeiführung jener Irritation durch einen Lehrenden, welcher als „Benenner des Sachlichen“ fungiert und das eigene Vorwissen der SchülerInnen in seinen Grenzen deutlich werden lässt, in diesem Kontext als durchwegs plausibel:

„In diesem Sinne fordern Lehrer den Erfahrungshorizont der Schüler an den Rändern heraus und ermöglichen so, dass sie ihn von innen her überschreiten, dass die Armatur der Erfahrung [...] brüchig wird, so dass der Rückzug in das Selbstverständliche erschwert und die Anstrengung im Hinblick auf eine neue Sichtweise forciert wird“ (Meyer-Drawe 1996, S. 96).

Das eigene Vorwissen, welches Meyer-Drawes Ausführungen zufolge erst aufgrund der Konfrontation und Interaktion mit dem Fremden/durch jemand Fremden deutlich wird und dadurch selbstverständlich angenommene Strukturen sichtbar werden lässt, kann somit erst durch negative Erfahrungen auf Widerstand treffen und dadurch schließlich derart transformiert werden, sodass eine Erweiterung des Erfahrungshorizonts bzw. eine Einbindung des Neuen in das bereits bestehende, lebensweltliche Erfahrungswissen möglich werde. Wenn nun davon ausgegangen wird, „dass wir Erfahrung im vollen Sinn nur dann machen, wenn nicht die alten Gewohnheiten bekräftigt werden, sondern aporetische Situationen zur Änderung der Erfahrung nötigen“ (Breinbauer 2008, S. 60) und die – vom Lehrenden (im Sinne einer bewussten Konfrontation) herbeigeführte – Irritation sowie die damit einhergehende Differenzierung des vorhandenen (Vor-)Wissens auf Seiten der SchülerInnen sowie die gemeinsame Bemühung um den Logos, d.h. um die sachliche Entsprechung der Dinge, als das zentrale Element einer „Theorie des Lehrens“ identifiziert werden kann, so impliziert dies auch, den Glauben an ein absolut vorhandenes, wissenschaftliches Wissen aufzugeben bzw. Wissensansprüche immer wieder hinsichtlich ihrer vermeintlich gegebenen Ordnung sowie ihrer angenommenen Unumstößlichkeit zu prüfen:

„Lernen als Erfahrung bleibt in jedem Fall ein fragiler Prozess, in dem der Lernende immer wieder mit der Evidenz lebensweltlicher, aber auch wissenschaftlicher Erfahrung brechen muss und damit mit seiner unausgesprochenen Sicherheit in Bezug auf sich selbst als Wissenden“ (Meyer-Drawe 1996, S. 90f.).

5.4. Perspektiven, Grenzen und Sinn der vorliegenden „Theorie des Lehrens“

Sofern von einer Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen, d.h. hier gemeint als einer Skepsis gegenüber der objektiven Gegebenheit gegenständlichen Wissens ohne Berücksichtigung dessen Einbettung in ein bestimmtes Ordnungsgefüge, ausgegangen wird, um einer Sachlichkeit und einem gemeinsamen Dialog zwischen LehrerIn und SchülerIn den Weg zu ebnen und durch die Benennung des Sachlichen seitens des Lehrenden zu einer

Umstrukturierung des lebensweltlichen Erfahrungswissens zu führen, so kann der Sinn eines derart orientierten „Lehrens“ – auf Seiten der „Lernenden“ – nicht (mehr) darin gesehen werden, sich Wissen und Ordnungsformen „anzueignen“ und anschließend zu transferieren, sodass jene in das eigene Selbstbild passen, und auch nicht – auf Seiten der Lehrenden – ein als absolut gültig geglaubtes Wissen zu vermitteln und Handlungsweisen vorzugeben, sondern vielmehr, die selbstlose Verantwortung gegenüber der Wahrheit der Dinge in den Mittelpunkt zu rücken, sodass der Lehrende lediglich als „Benenner des Sachlichen“ fungiert, welcher die SchülerInnen zu eigenständigem Denken anregen und durch die Konfrontation mit dem eigenen Vorwissen zu einer Umstrukturierung desselben führen kann. Die dadurch, durch den Rekurs auf das Sachliche/den Logos, entstehende Beziehung zwischen SchülerIn und LehrerIn basiert somit nicht auf einer autoritären Haltung seitens des Lehrenden, sondern ist vielmehr durch dessen „unterstützende“ Funktion geprägt, welche in der Benennung des sachlich Gegebenen gründet und somit die Möglichkeit seitens der SchülerInnen eröffnet, weiterführend zu denken und zu handeln. Der Anspruch der „selbstlosen Entsprechung und Verantwortung“ (Ballauff 1966, S. 20), welcher der von Ballauff skizzierten Form des „Lehrens“ und „Lernens“ zugrunde liegt, ist daher auch immer an ein Aufgeben der Orientierung an bestimmten Ziel-, und Zweckvorstellungen sowie an ein Aufgeben des „Selbst“ gebunden, d.h. an ein Aufgeben des ständigen Rückbezuges auf einen selbst⁶³. Nicht das eigene „Selbst“ und der Rückbezug der Dinge auf dieses Selbst stehen im Mittelpunkt, sondern die Dinge – in ihrer uns jeweils entgegentretenden Form – an sich.

Aufgrund der Benennung des Sachlichen seitens des Lehrenden, wodurch die SchülerInnen ins Denken gezogen werden *können*, besteht des Weiteren auch die Möglichkeit seitens der SchülerInnen, das eigene Vorwissen sowie die Dinge immer wieder erneut zu hinterfragen und mit einem einmal entstandenen Denkprozess nicht abzuschließen. Exakt jene Unabgeschlossenheit des Denkens – jene Rückhaltlosigkeit – thematisiert auch Fischer in seinem Buch, wenn jener davon ausgeht, dass die Elenktik des historischen Sokrates mitunter in einem immerwährenden Fragen und Denken ihren Zweck erreiche⁶⁴. Das immerwährende Nachfragen „mündet“ hierbei nicht irgendwann in die „richtige Erkenntnis“ im Sinne einer objektiven Wissensaussage, sondern erweist sich dahingehend als „rückhaltlos“, als dass kein absolutes Ziel festgelegt werden kann oder jenes an einem gewissen Punkt endet, auf den man

⁶³ Dazu Ballauff an anderer Stelle: „Vielleicht sind ‚das Selbst‘ und der Rückbezug auf ‚mich selbst‘ nur ein Produkt der Langeweile und der Leere: Wir konstituieren und konstruieren es uns, um einen Lebensinhalt zu haben beim Fehlen aller sachlichen und mitmenschlichen Aufgaben, Bindungen, Verbindlichkeiten, Zielsetzungen. Wem diese Inanspruchnahmen fehlen oder wer sich ihnen entzieht, der muß sich ein solches Konstrukt schaffen, dem bleibt nichts als ‚sein Selbst‘“ (Ballauff 2004, S. 64).

⁶⁴ Siehe S. 65 der vorliegenden Arbeit.

hinstreben kann: „Allererst in solcher Rückhaltlosigkeit kann die unermäßigte, schlechthinnige Verbindlichkeit des Denkens zum Tragen kommen“ (Schönherr 2003, S. 85).

Jene hier beschriebene Vorstellung des Lehr-, Lernprozesses – welche *eine Skepsis gegenüber gewissen (hier: wissenschaftlichen) Wissensansprüchen (d.h. dem Vertrauen darauf, dass es so etwas wie immerwährend gültige Wissensaussagen gäbe, deren Entstehung und Einordnung in ein gewisses Gefüge unberücksichtigt gelassen werden könne)* impliziert und die Auseinandersetzung mit der Sachlichkeit der Dinge, die Auseinandersetzung mit dem eigenen Vorwissen und einer dadurch hervorgerufenen Transformation desselben sowie das (Nach-) Denken als das Wesentliche eines Lehrprozesses herausstellt – erweist sich nun, entgegen einiger bereits bestehender Lerntheorien, welche mitunter „Wissensaneignung“ oder die Aneignung von Kompetenzen und Fähigkeiten als das zentrale Element des Lehrens und Lernens benennen, als andersartige Sicht auf den Prozess des „Lehrens“, welche ihrerseits zwar neue Perspektiven eröffnet, gleichzeitig jedoch auch gewisse Grenzen erschließt:

Sofern der Glaube an ein absolutes, wissenschaftliches „Wissen“, dessen Genese unberücksichtigt gelassen werden könne, angezweifelt wird, so muss im Grunde ebenso daran gezweifelt werden, dass als „Produkt“ des „Lehrens“ bzw. „Lernens“ so etwas wie nachhaltige „Lernerfolge“ zutage treten können bzw. gar eine „Steigerung“ derselben möglich sei. Die Voraussetzung, um von solch einer Steigerung ausgehen zu können, gründet in einer Vorstellung von „Lernen“, welche ausschließlich die sukzessive Aneignung – den Erwerb – von Fähigkeiten und Kenntnissen in den Mittelpunkt rückt und dabei die Möglichkeit einer „objektiven Wiedergabe“ von Wissen annimmt, welche schließlich in kontinuierlichen „Lernerfolgen“ und Resultaten gemessen werden könne. „Lernen“ in diesem Sinne gleicht somit mehr einer Anpassung an bereits Gegebenes denn einer Umstrukturierung durch das Gegebene. Sofern jedoch von einem „Lehr-, und Lernprozess“ ausgegangen wird, welcher weder den Zweck einer Wissensaneignung und einer damit einhergehenden Einordnung in klare, lineare Verhältnisse verfolgt – ja dieser Möglichkeit der Einordnung gar skeptisch gegenübertritt – noch eine Selbstbemächtigung bzw. eine Ermächtigung durch Wissen/Können anstrebt, sondern Elemente wie Skepsis und Sachlichkeit in den Vordergrund stellt und hierbei negativen Erfahrungen eine besondere Bedeutung zumisst, so kann nicht von nachhaltigem Lernen⁶⁵ oder einer gar vorhandenen Kontinuität im Lernprozess gesprochen werden.

⁶⁵ Zum Thema „Nachhaltiges Lernen“ bzw. zur Problematik, „Prozess und Ergebnis [des Lernens, *Anm. d. Verf.*] mit dem gleichen Begriff zu verhandeln“ (Breinbauer 2008, S. 51): vgl. Breinbauer 2008.

Eine derartige Sichtweise auf Prozesse des Lehrens und Lernens, welche als eher *negativ* bzw. destruktiv beschrieben werden kann (d.h. vorhandenes Vorwissen wird erschüttert; negative Erfahrungen werden erlebt; eine Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen, hier gemeint: gegenüber Wissensformen, welche absolute Gültigkeit beanspruchen und dadurch nicht mehr in ihrem Entstehungszusammenhang sowie ihrer Einbettung in bestimmte Ordnungsgefüge berücksichtigt werden, auf Seiten des Lehrenden) erweist sich – z.B. in Zeiten internationaler Studien wie PISA, d.h. in Zeiten, in denen Wissen und Kompetenzen in jeglicher Form abgeprüft werden⁶⁶ und in denen Forderungen nach Kompetenzerweiterung und lebenslangem Lernen keine Seltenheit mehr darstellen – nun als eher unüblich!

Eine Auseinandersetzung mit eher destruktiven, negativ behafteten Vorstellungen von Prozessen des Lehrens und Lernen ermöglicht allerdings meiner Ansicht nach, kurzzeitig von positiv konnotierten Begriffen wie „Wissen“ und „Können“, „Kompetenzen“ und „Fähigkeiten“ Abstand zu nehmen, innezuhalten und zu überlegen, mit welcher Sichtweise und mit welchen Prämissen in so manchen Konzepten, welche den Sinn und Zweck des Lehrens und Lernens an Begriffen wie „Wissen“ und „Kompetenz“ aufhängen, an den Prozess des „Lehrens“ und „Lernens“ herangegangen wird. Wie bereits in Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit angedeutet, eröffnet die Befassung mit andersartig konzipierten Theorien und Ansichten, welche sich unter anderem auf historisch-pädagogisches Wissen beziehen (die Befassung mit Ansichten diverser Autoren hinsichtlich der Handlungsweise/des Pragma des „Sokrates“ hat im Rahmen dieser Arbeit schließlich zu den vorliegenden Ausführungen zum Prozess des „Lehrens“ und „Lernens“ geführt) neue Perspektiven und die Chance, sich mit der oftmals implizit gestellten Forderung nach „Wissensaneignung“ oder einer eher positiv behafteten Vorstellung von Begriffen wie „Lernen“ und „Wissen“ erneut auseinanderzusetzen und in diesem Zusammenhang zu prüfen, wie jene Forderungen und Ansichten begründet werden.

Dass die vorliegenden Ausführungen zum Prozess des Lehrens und Lernens – welche, wie bereits einleitend erwähnt, keinen Anspruch auf „Vollständigkeit“ erheben und auch nicht dazu gedacht sind, bereits bestehende Lerntheorien zu ersetzen oder gar gänzlich zu verwerfen – allerdings auch nicht frei von gewissen Annahmen und normativen Komponenten

⁶⁶ “Launched in 1997 by the OECD, the Programme for International Student Assessment (PISA) is an international study which aims to evaluate education systems worldwide by testing *the skills and knowledge* of 15-year-old students” (Organisation for Economic Co-operation and Development 2012 [Online], *Hervorhebung d. Verf.*).

sind, soll an dieser Stelle nicht verheimlicht werden: Einerseits sind jene von der Annahme getragen, dass die SchülerInnen in diesem Kontext des Lehrens und Lernens zu eigenständigem Denken *fähig* sind bzw. in dieses „hineingezogen“ werden können, zum anderen überwiegt die (im Modus der Phänomenologie begründete) Annahme, dass es in allem „Lehren“ und „Lernen“ um die Sachlichkeit der Dinge gehe, d.h. dass es so etwas wie die Wahrheit der Dinge, deren Verantwortung dem Menschen mitgegeben ist, überhaupt gibt. Des Weiteren wird ein lebensweltliches „Vorwissen“ (im Sinne Käte Meyer-Drawes), welches die SchülerInnen immer schon haben, bzw. eine Situation, welche geschieht und in welcher eine (bewusste) Konfrontation stattfindet, vorausgesetzt – andernfalls erweist sich ein „Lehren“ im Sinne der Benennung des Sachlichen und im Sinne eines Bewusstwerden-Lassens des eigenen Vorwissens gar als unmöglich.

Jene soeben genannten Prämissen mögen die vorliegenden Ansätze einer „Theorie des Lehrens“ auf ihre normative Art und Weise einschränken⁶⁷ – andererseits bieten sie meiner Ansicht nach auch Raum und Möglichkeit für weiterführende Fragen und eine weiterführende Auseinandersetzung mit diesem Thema, wobei hervorgehoben werden sollte, dass die soeben ausgeführten Überlegungen zu Prozessen des Lehrens und Lernens in keinsten Weise als „in sich abgeschlossen“ oder „universell gültig“ betrachtet werden können.

Um einen Einblick in weiterführende Überlegungen vornehmen zu können, soll nun im Anschluss an die bisherigen Ausführungen eine Zusammenfassung (der methodischen Vorgangsweise sowie der Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit) gegeben werden, um schließlich Fragen formulieren zu können, welche sich an die vorliegende Diskussion und Auseinandersetzung mit den Annahmen Benners und Fischers sowie an die entwickelte „Theorie des Lehrens“ als anschlussfähig erweisen.

⁶⁷ Die Forderung von Prinzipien/einer normativen Ausrichtung sei dem pädagogischen Handeln, so Marian Heitger in einem Beitrag, unentwegt vorauszusetzen, sofern jenes nicht einer gewissen *Willkür oder Zufälligkeit* im Handeln unterworfen sein solle: „Wenn pädagogische Praxis immer auch menschliches Handeln ist, das in besonderer Weise der Verantwortung unterliegt, so ist damit gleichzeitig die Forderung nach Grundsätzen bzw. Prinzipien erhoben, in deren verbindlicher Befolgung Verantwortung ermöglicht wird. Denn in ihnen erst kann sich pädagogische Praxis als sinnvoll rechtfertigen, verliert sie ihre Zufälligkeit und Willkür“ (Heitger 1964, S. 38). „Ihr [jener der Prinzipien, *Anm. d. Verf.*] logischer Ort kann nach allem nur im Bereich des *Apriori* gefunden werden; denn es geht um Bedingung und nicht um Bedingtes [...] Es herrscht im Bewußtsein; nicht im empirischen, sondern im transzendentalen“ (Heitger 1964, S. 42; Hervorhebung im Original). Da Prinzipien laut Heitger nur im Apriori, d.h. vor der Erfahrung liegend, gefunden werden können und folglich nicht an der Realität (dem empirisch Gegebenen) abzulesen seien (wodurch ein naturalistische Fehlschluss, d.h. ein Schluss vom Sein aufs Sollen, verhindert werden könnte) müsse man sich um eine „Analysis der Wirklichkeit“ (Heitger 1964, S. 43) bemühen, welche danach fragt, wie Wirklichkeit hergestellt wird, von welchen Prämissen bestimmte Handlungsweisen ausgehen und welche Prinzipien pädagogisches Handeln leiten.

Die Auseinandersetzung mit der phänomenologischen Sichtweise Ballauffs und Meyer-Drawes, wie sie in der vorliegenden Arbeit vorgenommen wurde, um eine „Theorie des Lehrens“, welche die Annahmen Benners und Fischers miteinbezieht, zu entwickeln, erweist sich meiner Ansicht nach als *eine* mögliche Analysis der Wirklichkeit, d.h. als eine Art Betrachtungsweise des Zusammenhangs von Mensch und Wirklichkeit.

6. Resümee

In vorliegender Arbeit, an deren Beginn eine kurze Einführung in die Befassung mit dem Phänomen „Sokrates“ im Rahmen pädagogisch/bildungswissenschaftlicher Fragestellungen und den damit einhergehenden Konsequenzen (Problematik der Quellen; unterschiedliche Sichtweisen auf „Sokrates“ und dessen Handeln/Pragma) sowie eine anschließende Auseinandersetzung mit der Bedeutung historisch-pädagogischen Wissens in Bezug auf bildungswissenschaftliche Fragen/den pädagogischen Diskurs stand, wurden die Ansichten zweier Autoren (Dietrich Benner und Wolfgang Fischer) herangezogen und hinsichtlich ihres Verständnisses des sokratischen Pragma, d.h. der Handlungsweise des Sokrates, erörtert, um einerseits die Diversität innerhalb einer pädagogisch/bildungswissenschaftlich motivierten Auseinandersetzung mit „Sokrates“ aufzuzeigen und andererseits, um den Versuch zu unternehmen, jene beiden Ansichten – welche wiederum eigene, sich widersprüchlich zueinander verhaltende Thesen implizierten – dahingehend zu verbinden, sodass die Entwicklung einer „Theorie des Lehrens“ möglich wurde, welche an zentrale Elemente und Gemeinsamkeiten innerhalb beider Thesen anknüpft.

Als zentrales Element der Auseinandersetzung mit Dietrich Benners Text „Kritik und Negativität“ konnte in diesem Zusammenhang die *Negativität der Erfahrung* in Bezug auf Lernprozesse herausgestellt werden, welche ihrerseits bei Benner mit der Frage nach der „Lehrkunst“ des Sokrates zusammenhängt. Benner, welcher sich in seinen Ausführungen und in der Generierung seiner Thesen auf (Ausschnitte aus) Platons Dialog „Menon“ stützt, sieht in der Art des Fragens des Sokrates’ und dem dadurch beim Gesprächspartner entstehenden Erkennen des eigenen Nichtwissens das bedeutsame Moment des sokratischen Handelns und gelangt anschließend zu der Annahme, hierbei handle es sich um eine Art „Lehrkunst“ des Sokrates, welcher ihrerseits wiederum ebenso durch negative Erfahrungen geprägt sein müsse. Obwohl Benner sich eindeutig auf *Platons* „Menon“ (und den darin „vorkommenden“, von Platon skizzierten Sokrates) bezieht, führt er abschließend aus, dass die bei Platon vorkommenden, ideentheoretischen Sichtweisen zwar nur Momente des Lernens, nicht aber des Lehrens erklären würden. Jene Ansicht bzw. die Tatsache, dass Benner sich nur auf *einen Teil* aus Platons „Menon“ bezieht (und dadurch die vorherigen und die nachfolgenden Abschnitte weglässt, welche sich jedoch bezüglich des sokratischen Handelns als eher widersprüchlich erweisen), bot schließlich Anlass dafür, Wolfgang Fischers Sichtweise auf das sokratischen Handeln zu erörtern, wonach sich innerhalb von Platons Dialogen Widersprüchlichkeiten in Bezug auf das Sokratesbild erkennen ließen und darauf aufbauend, so Fischer, zwischen einem „historischen Sokrates“ – welcher in den durch aporetische

Situationen gekennzeichneten Frühdialogen Platons eine Rolle einnehmen und dessen charakteristisches Pragma die Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen, d.h. gegenüber dem Glauben, manch wichtige Fragen im Modus des Wissens beantworten zu können, sei – und einem „platonischen Sokrates“ – welcher bereits durch die Ideenlehre Platons und den damit einhergehenden Bezug auf die Anamnesis der Seele eingefärbt sei – unterschieden werden könne.

Wolfgang Fischer, welcher das „Problem Sokrates“ (Polymorphie, Quellenproblematik, widersprüchliche Sichtweisen) als Ausgangspunkt heranzieht, um sich mit konstitutiven Elementen des Pragma eines „historischen“ Sokrates zu befassen, versucht somit aufgrund der Differenzierung in frühe und spätere Dialoge Platons zu einer Charakteristik des „historischen Sokrates“ zu gelangen, wobei Fischer hierbei die Adidaxie des Sokrates, d.h. die Leugnung jeglicher Lehrtätigkeit des Sokrates’ im Rahmen seines Handelns, sowie die *Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen* als zentrales Element des sokratischen Pragma herausstellt.

Jener sich – nach Darstellung der Thesen sowie Auseinandersetzung mit der Argumentation beider Autoren – eröffnende Widerspruch zwischen den Annahmen Benners (Lehrkunst des Sokrates, pädagogisch-intendierte Gesprächsführung) und Fischers (Adidaxie des Sokrates aufgrund der Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen) sollte nun anschließend als Ausgangspunkt dienen, eine Theorie des Lehrens zu formulieren (in Anlehnung an Benners Vorstellung einer „Lehrkunst“ des „Sokrates“), in welcher eine Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen ebenso impliziert ist wie die Negativität in Bezug auf Lernprozesse, welche Benner in seinen Ausführungen herausstreicht. Der Versuch, die zentralen Elemente (Negativität im Lernprozess sowie Skepsis) beider Thesen zu einer gemeinsamen „Theorie des Lehrens“ zu verbinden, konnte schließlich durch die Identifikation von Gemeinsamkeiten in Benners und Fischers Thesen (die Art des Fragens/Sprechens sowie das Aufmerksam-Machen auf das eigene Nichtwissen seitens des „Sokrates“) sowie den Rekurs auf einen etwas älteren Text Theodor Ballauffs in Angriff genommen werden, wobei an dieser Stelle erneut zu betonen ist, dass es sich bei jener „Theorie des Lehrens“ nicht um eine ausdifferenzierte Theorie handelt, welche den Anspruch erhebt, andere Lehr-, Lerntheorien zu ersetzen oder sich als eine universell gültige Lehr-, Lerntheorie zu behaupten. Ganz im Gegenteil dazu soll sie vielmehr dazu beitragen, eventuell bereits bestehende, in ihrem Selbstverständnis andersartig konzipierte Lehrtheorien, welche mitunter Begriffe wie „Wissen“ und „Können“ bzw. deren „Aneignung“ als das Kernelement des Lehr-Lernprozesses ansehen, mit deren eigenen Ansprüchen sowie Legitimationsgrundlagen zu konfrontieren, um damit auf die

Unabgeschlossenheit wissenschaftlicher Theorien und die Problematik aufmerksam zu machen, welche sich ergibt, sofern manche Lehr-, Lerntheorien als unveränderliche, objektive Theorien, deren Begründungs-, sowie Entstehungszusammenhang unberücksichtigt gelassen werden könne, postuliert werden.

Die eingangs formulierte Forschungsfrage – *Inwiefern können die widersprüchlichen Annahmen Dietrich Benners und Wolfgang Fischers bezüglich des sokratischen Pragma sowie deren unterschiedliche Auffassung zur Lehrtätigkeit des Sokrates' füreinander fruchtbar gemacht werden, sodass die Konzeptualisierung einer „Theorie des Lehrens“, in welcher die zentralen Elemente beider Positionen miteingeschlossen sind, möglich wird?* – konnte schließlich dahingehend beantwortet werden, als dass – mit Rekurs auf Theodor Ballauffs sowie Käte Meyer-Drawes Ausführungen zu einer (phänomenologisch konzipierten) Idee des „Lernens“ und „Lehrens“ – ein Konzept des „Lehrens“⁶⁸ entwickelt wurde, innerhalb dessen Schlagwörter wie Skepsis, Sachlichkeit sowie Denken in den Vordergrund geraten, d.h. innerhalb dessen davon ausgegangen wird, dass als zentrale Handlungsweise des Lehrprozesses nicht die Vermittlung von „Wissen“ oder „Kompetenzen“ im Vordergrund steht, sondern vielmehr eine Skepsis gegenüber gewissen (wissenschaftlichen) Wissensansprüchen, welche sich ihrerseits in einem bereits bestehenden Ordnungsgefüge befinden bzw. eine Skepsis gegenüber der Annahme, dass es so etwas wie immerwährend gültige Wissensaussagen gäbe, deren Entstehung und Einordnung in ein gewisses Gefüge unberücksichtigt gelassen werden könne. Einhergehend mit jener Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen rückt schließlich, als zweites zentrales Element jener Vorstellung von „Lehren“, die Sachlichkeit/sachliche Entsprechung der Dinge in den Mittelpunkt, wenn davon ausgegangen wird, dass die Funktion des Lehrenden großteils in der Benennung der Dinge, so wie sie sind, gründe, welche sich schließlich als Voraussetzung dafür, dass SchülerInnen in Denkprozesse eintreten bzw. das eigene Vorwissen im Sinne der bisher erlebten, lebensweltlichen Erfahrung, aufgrund der Konfrontation mit dem Neuen, Andersartigen – welche bewusst durch den Lehrenden herbeigeführt werde – dahingehend transformieren

⁶⁸ Wenn in vorliegender Arbeit eine „Theorie des Lehrens“ bzw. ein Konzept generiert werden soll, welche/s die zentralen Elemente der Theorien Benners und Fischers verbindet, so ist mit der Frage nach dem „Lehren“ (d.h. nach Handlungen eines Lehrenden) auch immer eine Auseinandersetzung mit dem Prozess des „Lernens“ (d.h. den Handlungsweisen desjenigen, welcher mit dem Lehrenden in Kontakt tritt) verbunden, weshalb nicht nur ein Lehrprozess, sondern auch der damit einhergehende Lernprozess erörtert wurde – dem Lehrprozess wird somit durchaus bewusst eine gewisse Intention, wonach eine Reaktion des „Lernenden“ erwartet wird, zugeschrieben. Im Sinne Käte Meyer-Drawes sei es allerdings auch möglich, durchaus ohne die bewusste Herbeiführung, sondern einfach aufgrund der Konfrontation mit dem Fremden/den Dingen, die uns umgeben, in Lernprozesse einzutreten.

können, sodass die neue Erfahrung miteingeschlossen, das bisherige Vorwissen dadurch jedoch nicht aufgegeben werde. Das dadurch, d.h. durch die sachliche Benennung, entstehende Verhältnis zwischen Lehrendem und Lernendem ist somit nicht (mehr) von einem autoritären Verhältnis geprägt, in welchem ein Wissensunterschied, wonach der Lehrende über mehr Wissen verfügt als der Lernende, vorausgesetzt wird bzw. eine Indoktrination von speziell aufbereiteten Wissensbeständen stattfindet, sondern vielmehr von einem Prinzip der Gleichberechtigung, wonach sich beide Personen um eine entsprechende Auseinandersetzung mit dem Sachlichen bemühen. Die „Aufgabe“ des Lehrenden als „Benenner des Sachlichen“, welcher die SchülerInnen dadurch ins Denken ziehen bzw. zu einer Umstrukturierung ihres Vorwissens führen könne, ist somit im Grunde immer bereits an die Dinge, d.h. an dasjenige, welches dem Menschen unausweichlich „widerfährt“, gebunden.

Jene Annahme des „Ausgesetzt-Seins“ in der Welt sowie die Annahme, dass die Dinge dem Einzelnen vielmehr widerfahren als dass jener sie sich bewusst aneignen bzw. sich bewusst für einen Lernprozess entscheiden könne, sowie die „Gefahr“, in Aporien zu geraten bzw. ein bereits vorhandenes Vorwissen, im Sinne Käte Meyer-Drawes als „lebensweltliche Erfahrung“, durch Konfrontation mit Neuem erneut überdenken zu müssen, um jene neue Erfahrung anschließend transformieren zu können, ist in der im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelten Vorstellung von Lehren und Lernen bereits immer miteingeschlossen. Der Mensch erweist sich hierbei als denkendes Wesen, welches durch aporetische, negative Erfahrungen immer wieder dazu „gezwungen“ wird, umzulernen, wobei das Erkennen der Dinge in ihrer Sachlichkeit hierbei im Vordergrund steht und nicht die stillschweigende, im Sinne einer passiven Aneignung, „Übernahme“ von gegenständlichem, wissenschaftlichem Wissen. Diesen Annahmen entsprechend kann weder „das zu Lernende wie ein fertiger Bestand vorausgesetzt werden, denn diese Annahme würde die Konstitutionsbedingungen gegenständlichen Wissens ausblenden, noch kann der Lernende als bloßer Behälter, vielleicht als permanent nachfüllbereiter Behälter von Wissensbeständen oder als autopoietisches, selbstreferentielles, emergentes psychisches System konzeptualisiert werden [...] ohne in Aporien zu geraten“ (Breinbauer 2008, S. 59).

Die „Aufgabe“ des Lehrenden kann es des Weiteren nicht mehr sein, auf Basis einer reinen Wissensvermittlung zu agieren, in welcher u.a. davon ausgegangen wird, dass das „Wissen“ bzw. das Wissen um die Welt beherrschbar sei, sondern vielmehr, gewissen, als absolut postulierten *Wissensansprüchen gegenüber skeptisch* zu werden und die Dinge in ihrer Sachlichkeit zu erkennen und zu benennen. Eine derartige Sicht auf Prozesse des Lehrens und Lernens, welche sich gegenüber Vorstellungen von Nachhaltigkeit und Kontinuität von

Lernprozessen sperrt und sich der Indoktrination im Sinne einer „Intention, das selbstständige Denken, Urteilen und Verstehen der Lernenden zu negieren“ (Mitgutsch 2007, S. 98) gegenüber ablehnend positioniert, ist somit auf ein rückhaltloses „Denken“ und ein Umstrukturieren von Erfahrungen ausgerichtet, wobei die Fähigkeit zu eigenständigem Denken bei den Lernenden hierbei ebenso vorausgesetzt wird wie die Annahme, dass es in dem Prozess des Lehrens und Lernens um die Sachlichkeit/die Dinge selbst gehe. Ein wenig radikaler formuliert formiert sich dieser „Theorie des Lehrens“ zufolge ein „Widerstand [gegenüber] all jenen Versuchen [...] die den jungen Menschen [...] zu indoktrinieren, und zu bevormunden versuchen. Das wäre ein Verstoß gegen die Würde des Menschen, der das widerruft, was Pädagogik im Sinne von Aufklärung zu leisten versucht, damit der junge Mensch schließlich denken lerne“ (Heitger 2009, S. 54).

7. Ausblick und weiterführende Diskussion

Die Annahme, die Dinge seien bereits schon vorhanden und würden dem Menschen, aufgrund seines „In-der-Welt“-Seins unausweichlich widerfahren, sowie die Annahme, der Lehrende konfrontiere durch die Benennung der Dinge die SchülerInnen mit deren eigenem, lebensweltlichen Vorwissen, welches durch die Befassung mit Neuem/Fremden umstrukturiert werden könne, wirft nun weiterführende Fragen auf, welche an dieser Stelle zwar nicht ausführlich diskutiert werden können, jedoch unter anderem auf die Unabgeschlossenheit der vorliegenden „Theorie des Lehrens“ hinweisen und somit als Anstoß für weiterführende Diskussionen betrachtet werden können.

Fragen, welche sich aus der Befassung mit einem derart auf die Anti-Autorität bzw. Individualität des Einzelnen sowie auf dessen „denkende“ Tätigkeit konzentrierten Lehr-, Lernkonzept ergeben, wäre beispielsweise: Inwiefern ist der Lehrende als „Benenner des Sachlichen“ überhaupt notwendig? Treten uns die Dinge nicht früher oder später – in jedem Fall unausweichlich – von selbst entgegen? *Worin* liegt der Unterschied im Lernprozess, sofern die Dinge einmal vom Lehrenden bewusst benannt werden oder uns spontan gegenübertreten? Bzw. wodurch gelingt es dem Lehrenden überhaupt, die Dinge zu erkennen und als solche zu benennen?

Die, dem in der vorliegenden Arbeit entwickelten Konzept des Lehr-, Lernprozesses zugrunde liegende Annahme, der Mensch sei, durch sein Vorhandensein in der Welt, jener (d.h. dem Fremden/Andersartigen bzw. dem Anderen) immer bereits ausgesetzt und dadurch mehr oder

weniger zwangsläufig zu einer Konfrontation gezwungen, liegt dabei auch die Annahme zugrunde, dass der Mensch in diesem Sinne seine Lernprozesse nicht absolut autonom oder unabhängig von anderen steuern könne, da er aufgrund seiner leibhaften Existenz immer schon in Verbindung mit anderen und der ihn umgebenden Welt stehe. Der „Mensch“ – in seiner Leiblichkeit – wird hierbei weder verstanden als

„eine Maschine, die durch ein Herrschaftsobjekt gesteuert wird, noch ein autopoietischer Organismus, in den die Selbst-, und Weltverhältnisse eingeschlossen sind. Der menschliche Leib ist vielmehr Organ der menschlichen Praxis im weitesten Sinne. In, durch und mit dem Leib erfahren wir Welt als personale und sächliche Andersheit“ (Benner 2010, S. 35f.).

Nun ist die Verleitung, anzunehmen, durch die „Benennung des Sachlichen“ seitens eines Lehrenden könne eine „gezielte“ Auseinandersetzung mit der Welt/dem Anderen auf Seiten der Lernenden gelingen, d.h. ein bewusst intendierter Lernprozess bei den SchülerInnen eintreten, sehr groß. Der tatsächlich stattfindende Lernprozess entzieht sich (dies betont auch Ballauff⁶⁹) – dem vorliegenden Modell zufolge – jedoch sowohl dem Willen des Einzelnen *als auch* dem des Lehrenden. Zwar kann der Lehrende bewusst Sachen benennen, diese widerfahren uns allerdings immer schon und führen somit beim Einzelnen zu Lernprozessen. Durch die bewusste Benennung des Sachlichen seitens des Lehrenden wird zwar vorausgesetzt, dass der Lernprozess mitunter *unmittelbar* und mit *eindeutigem Bezug* auf die Sachlichkeit der Dinge eintreten könne, allerdings nicht, dass jener es *müsse*. Die Benennung *kann* somit unmittelbar zu einem weiterführenden, eigenständigen Denken führen, eine Garantie hierfür gibt es allerdings nicht.

Die Annahme, wonach dem Menschen permanent Dinge widerfahren, schließt des Weiteren ebenso den Lehrenden in seiner Existenz mit ein, d.h. dieser ist ebenso laufend mit den Dingen konfrontiert, in die ihn umgebende Welt eingebettet und steht auch in diesem Sinne als Lehrender nicht „über“ den SchülerInnen (als jemand, welcher mehr Wissen oder mehr Erfahrung hat) – im Gegenteil: In der Interaktion entsteht vielmehr die Möglichkeit, dass sich ein „gemeinsamer Sinn heraus [bildet], der sowohl den Lernenden als auch den Lehrenden nicht unverändert lässt“ (Meyer-Drawe 1996, S. 86). Sowohl der Lernende, als auch der Lehrende sind somit der sie umgebenden Welt „ausgeliefert“ und müssen sich laufend mit jener auseinandersetzen, weshalb sich Lehr-, Lernprozesse auch nicht messen oder als kontinuierliche Prozesse einordnen lassen.

⁶⁹ Vgl. Ballauff 1966, S. 11.

Jener spezifische Blick auf die Handlungsweise des Lehrenden, welcher sich aus der im Rahmen dieser Arbeit konzipierten „Theorie des Lehrens“ ergibt und wonach der Lehrende ebenso wenig wie seine SchülerInnen mit der Welt und den Dingen „abgeschlossen“ hat, sondern sich laufend mit ihnen in Kontakt befindet und dadurch auch ständig zum Denken und Erkennen des Sachlichen angehalten wird, d.h. auch ihm wird Lernen und Denken unentwegt zur Aufgabe seines „In-der-Welt-Seins“, eröffnet nun eine Perspektive, in welcher selbst der Lehrende zum „Lernenden“ wird. „Lernen“ meint in diesem Kontext daher auch nicht so viel wie „Lernen aus Erfahrungen“, sondern vielmehr „Lernen als Erfahrung“, d.h. die Dinge selbst sind es, welche sich auftun/dem Menschen entgegentreten und dadurch – über die Negativität der Erfahrung, d.h. über die Erfahrung der Grenzen des eigenen Vorwissens – „belehren“. Die Dinge sind dabei auch niemals einfach nur passiv (Vor-) Gegeben, sondern werden im Prozess des Erfahrens aktiv vom Einzelnen aufgenommen, welcher durch seine Leibhaftigkeit – durch sein Existieren in der Welt – immer schon mit den Dingen konfrontiert ist: „Als menschliches ist unser Denken das eines leiblichen Wesens, welches seiner Welt und seinen Mitmenschen nicht einfach gegenübersteht, sondern ihnen durch die Sinnlichkeit ausgesetzt ist“ (Meyer-Drawe 2008, S. 211f.).

Sofern in der vorliegenden Theorie von „SchülerInnen“ die Rede ist, so sind damit nicht ausschließlich Kinder/Jugendliche gemeint, sondern durchwegs auch Erwachsene, d.h. Menschen jeden Alters. Dennoch erweist sich eine Differenzierung in Lehrende/r und Lernende/r bzw. SchülerInnen als unabweislich, wird doch von einem „Unterschied“ ausgegangen, wonach der Lehrende in der Benennung des Sachlichen dasjenige zu identifizieren vermag, welches sich als *zentrales Element* des Lehrens und Lernens erweist. Da die Dinge dem Menschen in jedem Fall entgegentreten und auch der Lehrende selbst in die Welt eingebunden ist und somit immer laufend Erfahrungen macht, so ist mit der *bewussten Entscheidung* des Lehrenden für die Benennung des Sachlichen und die dadurch bewusste Entscheidung, eine Negation des Vorwissens bei den SchülerInnen hervorrufen zu wollen und jene zum Denken anzuregen (nicht: zwanghaft „zu können“) doch ein gewisser *Impetus* gegeben. Die Vermutung Benners, dass die Erfahrung des Lehrenden (für Benner: Sokrates in Platons „Menon“) eine andere ist als die desjenigen, mit welchem ein Gespräch geführt wird, wird an dieser Stelle erneut aktuell – eine Antwort auf jene Frage, weshalb Sokrates’ so handle, wie er es (Benner zufolge) tat, könne jedoch, so Benner, aufgrund der ideentheoretischen Ansichten Platons nicht innerhalb dessen Dialogen gefunden werden. (vgl. Kapitel 3)

Aufgrund der im Rahmen dieser Arbeit vorgenommenen Auseinandersetzung mit den Thesen Benners *und* Fischers sowie der Generierung einer „Theorie des Lehrens“, welche die zentralen Elemente beider Thesen einschließt und dabei Begriffe wie Skepsis, Negativität und Sachlichkeit als zentrale Elemente des Lehr-, Lernprozesses herausstellt, kann nun die Vermutung – um nicht zu sagen: These – aufgestellt werden, wonach der Unterschied (in der Erfahrung) zwischen Lehrendem und Lernendem in dem *Erkennen* der Begrenztheit (aufgrund der Einordnung in ein gewisses Ordnungsgefüge) gegenständlichen Wissens – welche ihrerseits wiederum eine Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen beim Lehrenden aufbringt und wonach jener nicht Wissen vermitteln, sondern die SchülerInnen auf die Sachlichkeit der Dinge aufmerksam machen will – gründet. Anknüpfend an Benners Frage, wie Sokrates dazu kam, so zu handeln, wie er es tat, kann nun in der Beantwortung der Frage, wieso der Lehrende derart handelt, wie er handelt, einen Schritt weiter gegangen werden, indem der Versuch des Lehrenden, auf das eigene Vorwissen der Lernenden aufmerksam zu machen und jene zum Denken anzuregen auf eine Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen zurückzuführen ist, welche schließlich als Begründung für die Handlungsweise des Lehrenden/die Entscheidung, als Benenner des Sachlichen zu fungieren, betrachtet werden könnte. Wodurch/wie aber der Lehrende die Begrenztheit gegenständlichen Wissens selbst *erfahren* hat, bleibt in vorliegendem Konzept offen und könnte daher einer weiterführenden Auseinandersetzung/Diskussion zugänglich gemacht werden.

Des Weiteren ermöglicht jene, im Rahmen dieser Arbeit entworfene Perspektive auf Prozesse des Lehrens und Lernens, nach der Differenz bzw. dem Zusammenhang von „Lernen“ und „Bildung“ zu fragen. Während in vorliegender Theorie der Selbsttätigkeit des Menschen bzw. dem Rückbezug des Menschen auf sich selbst „abgeschworen“ wird, da jener ein Denken sowie ein Erkennen der Dinge, wie sie wirklich sind, verhindere (vgl. Ballauff 1966, S. 15), so soll der Hinweis, dass speziell jener Begriff des „Selbst“ oftmals in Zusammenhang mit „Bildungsprozessen“ verhandelt bzw. gar zu einer Unterscheidung zwischen Lern-, und Bildungsprozessen herangezogen wird (vgl. Marotzki 1991, S. 123f.)⁷⁰ dazu dienen, erneut nachzufragen, wie sich beide Begriffe in vorliegender Theorie zueinander verhalten. Spannend wird es vor allem dort, wo Ballauff ein Aufgeben des „Selbst“ fordert und

⁷⁰ Marotzki versucht beispielsweise, zwischen Lern-, und Bildungsprozessen zu differenzieren und weist hierbei Bildungsprozesse als Lernprozesse der „höheren Stufe“ aus, in welchen der Mensch sich *selbst* reflektiert: „Geht es auf den ersten Lernstufen nämlich – vereinfacht gesprochen – um ein differenziertes Weltverhältnis, so geht es auf den höheren Lernniveaus, eben dort, wo man von Bildungsprozessen sprechen kann, um ein differenziertes, gesteigertes und reflektiertes *Selbstverhältnis* [...] Ein kreatives, verantwortbares, durch Freiheit bestimmtes Umgehen mit Welt und Selbst setzt somit [...] höherstufige Lern- und damit Bildungsprozesse voraus“ (Marotzki 1991, S. 123f., *Hervorhebung d. Verf.*).

gleichzeitig von einer „Unverfügbarkeit der Bildung“ (Ballauff 1966, S. 4) spricht. Die These, welche Ballauff im Rahmen seines Textes aufstellt und wonach „es in der Bildung um den Menschen in seiner Menschlichkeit geht“ (Ballauff 1966, S. 8), führe somit nicht eine neuartige Bestimmung des Begriffes „Bildung“ (im Sinne der Befassung mit der Menschwerdung des Menschen in unterschiedlichem Bezug auf Individuum und Gesellschaft⁷¹), wohl aber doch in eine spezifische Akzentuierung ein, wonach das *Denken* dasjenige sei, welches, so Ballauff, mit dem Prozess des Lernens und Lehrens zusammenhängt und den Menschen hinsichtlich seiner Menschlichkeit auszeichne:

„Sollte nicht darin das ‚eigentlich Menschliche‘ stecken, daß der Mensch alles, auch sich selbst, bedenken darf, ja sogar mittels des Denkens sich dieses Denkens wie eines Instrumentes bedienen kann und doch sich gerade unverfügbar bleibt in diesem Denken, so sehr er es auch ins Seiende im Ganzen einzufügen versucht?“ (Ballauff 2004, S. 33f.).

Entgegen vieler moderner Ansichten, welche das „Selbst“, auch im Zusammenhang mit dem Begriff der „Bildung“, als das „höchste Gut“ ansehen, welches es zu stärken und auszubilden gilt, um selbstreflexiv denken und handeln zu können, steht somit Ballauuffs Kritik am Selbstkonzept: Für Ballauff ist das „Selbst“ nicht als bereits Existierendes oder dem Menschen zugrunde liegendes Element zu denken, sondern bloß als ein Konstrukt des Menschen, welches zu dessen Bezugspunkt für Sicherheit und Lebensinhalt wird. Weiters sei es, so Ballauff, ein Produkt (post)modernen Denkens, auf welches der Mensch aufgrund von Langeweile und Leere zurückgreifen würde, wobei Langeweile hierbei als etwas Angsteinflößendes definiert wird, weshalb der Mensch in der Regel gar nicht das Verlangen danach verspüren würde, „zu den Sachen“ durchzudringen und jene in ihrer Beschaffenheit zu erkennen. Vielmehr stütze sich der moderne Mensch vorrangig auf seine eigenen Ziele, Bedürfnisse, Gefühle und Vorstellungen – d.h. auf „sich selbst“ – ohne dabei zu erkennen, dass dieses Selbst sowie die daraus folgende Aufforderung zur „Selbstverwirklichung“ bereits immer schon kreiert seien. „Einbrüche“ des Selbst würden des Weiteren automatisch als Scheitern bzw. etwas Negatives interpretiert werden, weshalb „Selbstverwirklichung“ auch immer etwas mit „Selbstdarstellung“ im Sinne einer Präsentation positiver Seiten des eigenen Selbst zu tun habe, was im Endeffekt als Ausdruck einer grenzenlosen (Selbst-) Überschätzung des Menschen gedeutet werden könnte. (vgl. Ballauff 2004, S. 64ff.)

⁷¹ So ende „die Humboldtsche Bildungslehre bei der einsamen Individualität [...] die moderne Bildungslehre bei der alles beherrschenden Gesellschaft. War bei Humboldt letztlich auch der Mitmensch ‚Mittel meiner Bildung‘, so dient in der Moderne schließlich jeder einzelne als Mittel zur ‚Bildung‘ der Gesellschaft. An der Grundstruktur der Bildung ändert das im Grunde nichts“ (Ballauff 1966, S. 7f.).

Ein Aufgeben des „Selbst“ bei gleichzeitiger Berücksichtigung des Einzelnen in seiner Individualität sowie ein Durchdringen zu den Sachen selbst, welche uns immer schon gegenüberstehen/widerfahren und somit zu einer negativen Erfahrung, einer Umstrukturierung unseres Vorwissens nötigen, wobei die bewusste Entscheidung der „Benennung des Sachlichen“ auf Seiten eines Lehrenden – welche ihrerseits in einer Skepsis gegenüber gewissen, wissenschaftlichen Wissensansprüchen, welche bereits reduziert und systematisch geordnet sind, gründet – zu einer unmittelbaren Reaktion auf Seiten des Gesprächspartners/der Lernenden führen *kann* und in diesem Zusammenhang „Lernen“ nicht als eine Aneignung von fertigen (Wissens-)Beständen verstanden wird, sondern als Auseinandersetzung mit dem Anderen und der einen umgebenden Welt, wobei der Logos/die sachliche Entsprechung der Dinge im Vordergrund der Interaktion zwischen Lehrendem und Lernendem steht – dies sind die Anforderungen und Ansprüche, welche die im Rahmen dieser Arbeit konzipierte „Theorie des Lehrens“ stellt.

Es handelt sich somit eindeutig um eine phänomenologische Betrachtungsweise von Lehr-, und Lernprozessen, welche eine Skepsis gegenüber gewissen, wissenschaftlichen (im Sinne: allgemeingültiger, aufgrund des Ordnungsgefüges reduzierter) Wissensansprüchen impliziert und dabei die widersprüchlich wirkenden Thesen beider zu Beginn genannter Autoren (Benner und Fischer) in Bezug auf das Pragma des Sokrates' dahingehend vereint, als dass die Negativität der Erfahrung – Benner – (d.h. das Erfahren der ständigen Unzulänglichkeit des eigenen, lebensweltlichen Vorwissens), welche mit dem „In-der-Welt-Sein“ einhergeht und dabei alle Menschen betrifft (d.h. sowohl den Lehrenden als auch den Lernenden) mit der Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen – Fischer – und dem damit einhergehenden Zweifel an der Endgültigkeit sowie Objektivität von Wissensaussagen in Verbindung bringt und die Skepsis als Motiv des Lehrenden in seiner Funktion als „Benenner des Sachlichen“ herausstellt.

Bei der Generierung der vorliegenden Theorie des Lehrens wurde jedoch weder davon ausgegangen, dass „Sokrates“ (im Sinne eines historischen Sokrates) sich selbst eindeutig als Lehrender verstanden hat, noch, dass die Thesen beider genannter Autoren ihrem Sinn gemäß „richtig“ interpretiert wurden. Versucht wurde lediglich, die Argumentation beider Autoren nachvollziehbar darzustellen, die dabei auftretende Widersprüchlichkeit zu benennen und anschließend anhand einer Auseinandersetzung mit zentralen Elementen und Gemeinsamkeiten zu einer Theorie des Lehrens zu gelangen, welche eine Skepsis gegenüber

gewissen Wissensansprüchen ebenso wie die Negativität in Bezug auf Lernprozesse miteinschließt und dadurch die Möglichkeit einer Irritation des Selbstverständnisses bestehender Theorien, welche Begriffe wie „Wissen“, „Wissensaneignung“ und „Kompetenz“ in den Vordergrund rücken, eröffnet. Friedemann Maurer (1990) plädiert in seinem Text „Die Wahrheit der Phänomene. Über ästhetische Wahrnehmung als Welthingabe“ dafür, „den phänomenalen Eigenwert der Dinge pädagogisch und didaktisch wieder[zu]entdecken“ (Maurer 1990, S. 24), kritisiert in diesem Zusammenhang die wissenschaftliche Sicht der Dinge, welche immer bereits reduziert sei und versuche, die Dinge in Form einer symbolhaften Ordnung abzubilden und spricht von *bildendem Lehren und Lernen*, welches in der *Hingabe* zur Welt anstelle einer Bemächtigung derselben gründe:

„Bildendes Lehren und Lernen begrenzt sich nicht allein auf Fragen von Fachcurricula, sondern hat elementar mit der Einstellung zur Wirklichkeit des menschlichen Lebens, vor allem zu deren Mehrsinnigkeit, zu deren Rationalität und Widersprüchlichkeit, zur Außen- und Innenseite unserer Erfahrung zu tun, weil wir uns immer schon einer physischen und metaphysischen Wirklichkeit gegenüber vorfinden“ (Maurer 1990, S. 30).

Das Erkennen des „In-der-Welt“-Seins sowie die Auseinandersetzung mit jener Welt und den darin vorfindbaren Dingen, wozu vorliegender Lehr-, Lerntheorie zufolge der einzelne Mensch aufgrund seiner Leibhaftigkeit bereits notwendig aufgefordert sei, wird somit zur normativen Komponente, welche zwar eine dauerhafte Konfrontation mit den Dingen impliziert, hierbei allerdings nicht zwanghaft nach einem Lehrenden fragt, welcher in seiner Funktion einer Benennung des Sachlichen nachgeht. Die positive Konnotation – wie sie in vorliegender Arbeit vorgenommen wurde – der Handlungsweise des Lehrenden, welcher seinerseits die Begrenztheit gegenständlichen Wissens erkannt habe und sich daher um die Benennung und den Hinweis auf das Sachliche bemüht, gründet vielmehr in der Annahme, dass es nicht gut sei, Menschen (ausschließlich) mit bereits reduziertem, wissenschaftlichem Wissen zu konfrontieren und jenes hierbei als totalitäres, allgemein gültiges Wissen zu postulieren, ohne gleichzeitig dessen Genese zu berücksichtigen.

Eine (Rück-)Besinnung auf die Komplexität der Wirklichkeit sowie dem damit einhergehenden Ausgesetzt-Sein in der Welt, welche eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Vorwissen, dem Fremden/Neuartigen sowie die Suche nach einem gemeinsamen Sinn offeriert, weist somit im Hinblick auf die Befassung mit Lehr-, und Lernprozessen in eine neue Richtung, welche sich zwar nicht als einzig möglicher Weg erweist, wohl aber bereits betretende Pfade durchkreuzen kann.

8. Literaturverzeichnis

BALLAUFF, Theodor (1966): Gegensätze in der modernen Bildungstheorie. In: Pädagogik als Wissenschaft. Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 4, Bochum: Verlag F. Kamp, S. 4-20.

BALLAUFF, Theodor (2004): Pädagogik als Bildungslehre. Herausgegeben von Andreas Poenitsch und Jörg Ruhloff. 4. Auflage aus dem Nachlass. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 1-66.

BENNER, Dietrich (2003): Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Borrelli, Michele/Heyting, Frieda/Winch Christopher/Benner, Dietrich (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik 46. Beiheft: Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a.: Beltz Verlag, S. 96-110.

BENNER, Dietrich (2010⁶): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und München: Juventa.

BÖHME, Gernot (2002³): Der Typ Sokrates. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

BREINBAUER, Ines Maria (2008): Nachhaltiges Lernen. Über die Unmöglichkeit, Prozess und Ergebnis mit dem gleichen Begriff zu verhandeln. In: Mitgutsch, Konstantin/Sattler, Elisabeth/Westphal, Kristin/Breinbauer, Ines Maria (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 51-64.

ERLER, Michael (2006): Platon. München: Verlag C.H. Beck.

FISCHER, Wolfgang (1997): Kleine Texte zur Pädagogik in der Antike. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

FISCHER, Wolfgang (2004): Sokrates pädagogisch. Herausgegeben von Ruhloff, Jörg/Schönherr, Christian. Würzburg: Königshausen und Neumann.

HEITGER, Marian (1964): Über den Begriff der Normativität in der Pädagogik. In: Pädagogik als Wissenschaft. Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 4, Bochum: Verlag F. Kamp, S. 36-47.

HEITGER, Marian (2009): Tugend ist nicht lehrbar! In: PÄD Forum: unterrichten erziehen 37/28, Heft 2, S. 52-55.

KUBAC, Richard (2007): Notwendige Illusionen. Solidarische Anmerkungen zu bildungswissenschaftlicher Kritik in der *condition postmoderne*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

LIPPITZ, Wilfried/MEYER-DRAWE, Käte (Hrsg.) (1982): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen. Frankfurt am Main: Scriptor.

MAROTZKI, Winfried (1991): Aspekte einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. In: Hoffmann, Dietrich/Heid, Helmut (Hrsg.): Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 119-134.

MAURER, Friedemann (1990): Die Wahrheit der Phänomene. Über ästhetische Wahrnehmung als Welthingabe. In: Duncker, Ludwig/Maurer, Friedemann/Schäfer, Gerd (Hrsg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm, S. 17-32.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: Walter de Gruyter.

MEYER-DRAWE, Käte (1996): Vom anderen Lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In: Borelli, Michelle/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, Band 2, S. 85-98.

MEYER-DRAWE, Käte (2003): Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Heft 4. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 505-514.

MEYER-DRAWE, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Fink.

MITGUTSCH, Konstantin (2003): Lernen und Negativität. Die Produktivität der Negativität von Erfahrung und das Phänomen des Um-Lernens im Vollzug des Lernens. Diplomarbeit, Universität Wien.

MITGUTSCH, Konstantin (2007): Indoktrination als Phantom. Über die Intentionalität des Medieneinsatzes im Lehr-Lernprozess. In: Schluß, Henning (Hrsg.): Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93-112.

MITGUTSCH, Konstantin (2008): Lernen durch Erfahren. Über Bruchlinien im Vollzug des Lernens. In: Mitgutsch, Konstantin/Sattler, Elisabeth/Westphal, Kristin/Breinbauer, Ines Maria (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 263-277.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2012): OECD Programme for International Student Assessment (PISA). Online im Internet: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa> [Stand: 2012-09-25]

PLATON (1994): Menon. Nach der Übersetzung von F. Schleiermacher. In: Ders.: Sämtliche Werke. Band 1. Hrsg. von Ursula Wolf. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

SCHLUSS, Henning (2007): Indoktrination. Rückseite oder Extrem? In: Schluß, Henning (Hrsg.): Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-11.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich (1999): Denken aus geschichtlicher Verantwortung: Wegbahnungen zur praktischen Philosophie. Würzburg: Königshausen und Neumann.

SCHÖNHERR, Christian (2003): Skepsis als Bildung. Skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik und die Frage nach ihrer „Konstruktivität“. Würzburg: Königshausen und Neumann.

Kurzfassung

Die vorliegende Arbeit thematisiert, nach einer zu Beginn vorgenommenen Auseinandersetzung mit dem Phänomen „Sokrates“ im Rahmen pädagogischer Fragestellungen und damit einhergehenden Konsequenzen (Quellenproblematik, unterschiedliche Interpretation des sokratischen Handelns), die Bedeutung historisch-pädagogischen Wissens in Bezug auf den pädagogischen Diskurs und führt anschließend zu einer Darstellung und Analyse der Thesen Dietrich Benners sowie Wolfgang Fischers bezüglich des sokratischen Pragma, welche ihrerseits beide von Bezügen zum Prozess des Lehrens und Lernens geprägt sind. Die sich aus dieser Auseinandersetzung ergebende Widersprüchlichkeit beider Thesen (Benner: „Lehrkunst des Sokrates“ vs. Fischer: Adidaxie, d.h. Leugnung jeglicher Art von Lehre des Sokrates aufgrund der Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen) wurde schließlich für den Versuch herangezogen, jene beiden Ansichten zu einer „Theorie des Lehrens“ zu verbinden, welche an die Gemeinsamkeiten sowie die zentralen Elemente (Negativität im Lernprozess, Skepsis gegenüber gewissen Wissensansprüchen) beider Thesen anknüpft und hierbei eine phänomenologische Betrachtungsweise auf den Prozess des Lehrens und Lernens in den Blick nimmt.

Abstract

This paper deals, after a discussion of the phenomenon “Socrates” concerning educational questions and the consequences accompanying (difficulty of academic source, difference in the interpretation of the Socratic behaviour) carried out at the beginning, with the meaning of historical-educational knowledge regarding the educational discourse and then leads to an analysis of Dietrich Benner as well as Wolfgang Fischers assumptions regarding the Socratic “Pragma“, in which both are marked by references to the process of teaching and learning. The inconsistency arising from this discussion of both theses (Benner: Socrates’ “Teaching skills” vs. Fischer: “Adidaxie“, i. e. Socrates’ denial of teaching due to a scepticism about certain knowledge claims) was finally used to connect those two views to *one* „Theory of Teaching“, which is related to the mutuality of both theses as well as the central elements (negativity in the learning process, scepticism about certain knowledge claims) and concomitantly focuses on a phenomenological view on the process of teaching and learning.

Curriculum Vitae

Persönliche Daten:

Name:	Alexandra Lachout	Geboren am: 10.07.1989
Staatsbürgerschaft:	Österreich	Familienstand: ledig

Schule:

1995 - 1999	Volksschule Rodaun
1999 - 2007	Bundesgymnasium & Bundesrealgymnasium Perchtoldsdorf
Juni 2007	Reifeprüfung mit „gutem Erfolg“

Universität:

Okt. 2007 - Juni 2010	Bachelorstudium „Bildungswissenschaft“ Universität Wien
Seit Okt. 2010	Masterstudium „Bildungswissenschaft“ Universität Wien
März 2009 - Mai 2009	Wissenschaftliches Forschungspraktikum „Multi- Lingual Cities“ (PH Wien und IFES)
August 2010 - Feb. 2012	Mitarbeiterin im Bereich Studien-, und Lehrwesen der Universität Wien (Abteilung: Student Point)
März 2011- Juli 2011	Tutorin am Institut für Bildungswissenschaft
Juli 2011	Wissenschaftliche Mitarbeit am 25th International Congress of Individual Psychology. Institut für Bildungswissenschaft
Okt. 2011 - Feb. 2012	Tutorin am Institut für Bildungswissenschaft
Februar 2011	Leistungsstipendium nach dem Studienförderungsgesetz der Universität Wien (Zeitraum: 03.10.2011-21.10.2011)
März 2012 - Juni 2012	Tutorin am Institut für Bildungswissenschaft
August 2012	Seminarbetreuung am Institut für Freizeitpädagogik
Okt. 2012 - Feb. 2013	Tutorin am Institut für Bildungswissenschaft