

Bühler, Patrick

## **Negativität und Pädagogik**

*Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 5, S. 740-756*

urn:nbn:de:0111-opus-43757

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Pädagogische Organisationsforschung*

*Michael Göhlich/Rudolf Tippelt*

Einleitung in den Thementeil ..... 633

*Nick Boreham/Jenny Reeves*

Diagnosing and Supporting a Culture of Organizational Learning in  
Scottish Schools ..... 637

*Detlef Behrmann*

Organisationsentwicklung durch Qualitätsmanagement. Ergebnisse von  
Fallstudien in Weiterbildungseinrichtungen ..... 650

*Aiga von Hippel/Sandra Fuchs/Rudolf Tippelt*

Weiterbildungsorganisationen und Nachfrageorientierung –  
neo-institutionalistische Perspektiven ..... 663

*Michael Göhlich/Ines Sausele*

Lernbezogene Organisation. Das Mitarbeitergespräch als Link zwischen  
Personal- und Organisationsentwicklung ..... 679

*Kay E. Ehlers/Stephan Wolff*

Grenzen interorganisationalen Lernens. Beobachtungen aus der Entwicklungs-  
zusammenarbeit ..... 691

### *Allgemeiner Teil*

*Heinz-Elmar Tenorth*

Wissenschaft autobiographisch: Öffentlichkeit, Reform, Kulturkritik, Konflikte.  
Eine Sammelbesprechung ..... 707

|   |     |
|---|-----|
| <i>Boris Schmidt</i>  |     |
| „Ich war vor allem auf mich alleine gestellt.“ Die Einstiegsphase junger<br>Nachwuchswissenschaftler/innen in den „Arbeitsplatz Hochschule“ ..... | 722 |
| <i>Patrick Bühler</i>   |     |
| Negativität und Pädagogik .....   | 740 |
| <br><i>Besprechungen</i>  |     |
| <i>Klaus Zierer</i>   |     |
| Ernst Rösner: <b>Hauptschule am Ende – Ein Nachruf</b>  |     |
| Albert Scherr/Marcus Emmerich: „ <b>Innere Schulreform</b> “ in der Hauptschule .....   | 757 |
| <i>Jana Swiderski</i>   |     |
| Jutta Mägdefrau: <b>Bedürfnisse und Pädagogik</b> .....   | 761 |
| <i>Sönke Ahrens</i>   |     |
| Roland Reichenbach: <b>Philosophie der Bildung und Erziehung</b> .....  | 762 |
| <i>Jörg Zirfas</i>  |     |
| Ulrike Grittner: <b>Gegen diese Ecksonne habe ich immer gekämpft</b> .....  | 765 |
| <i>Christian Niemeyer</i>   |     |
| Bernd Dollinger: <b>Die Pädagogik der sozialen Frage</b> .....  | 767 |
| <br><i>Dokumentation</i>  |     |
| Pädagogische Neuerscheinungen .....   | 770 |

Patrick Bühler

## Negativität und Pädagogik

„Aber irgend etwas Positives muss er doch in sich gehabt haben“.  
Eduard Spranger (Spranger 1954/1969, S. 262).

**Zusammenfassung:** In einem ersten Schritt untersucht der Artikel, wie in der Pädagogik Sokrates' negative Didaktik durchgängig ‚positiviert‘ wird. In einem zweiten wird das Verständnis von Negativität analysiert, das einigen der seltenen historischen (Herbart, Rousseau, Salzmann) und zeitgenössischen pädagogischen Entwürfen (Benner, Fischer, Koch) zu Grunde liegt, die sich überhaupt dieser Frage widmen. In einem dritten Schritt hilft schließlich Foucaults Platon-Interpretation, eine vergessene pädagogische Tradition zu entdecken, welche die negative sokratische Didaktik auf eine spezielle Weise, nämlich qua Eros, ‚positiviert‘.

### 1. Sokrates' „doppelte Seite“: Die „notorisch positiv[e]“ Pädagogik

Will man den Stellenwert der Negativität in der Pädagogik untersuchen, dann bietet sich dafür als gutes Beispiel ihre Sokrates-Rezeption an. Schließlich stimmen seit fast zweihundert Jahren die meisten deutschen Geschichten der Bildung darin überein, dass Sokrates neben einer positiven auch eine negative Didaktik anwende.<sup>1</sup> Es herrscht sogar Einmütigkeit darüber, was zur „negative[n]“ „Seite“ der sokratischen „Methode“ (Schmidt 1863, S. 50) zu zählen sei. Wie bereits 1863 in Karl Schmidts *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts* wird auch in fast allen Geschichten der Pädagogik des 20. Jahrhunderts darunter die „so genannte sokratische Ironie“ sowie das „fortgesetzte[] Ausfragen“ des Philosophen verstanden, das zu „unerwarteten Konsequenzen“ und „Widersprüche[n]“ führt (ebd., S. 50). Mit dieser Bestimmung der „negative[n]“ „Seite[n]“ befinden sich die Pädagogen in bester Gesellschaft, denn auch die Philosophen halten Ironie und Elenktik – das „widerlegende und prüfende Gespräch“ (Jaeger 1944, S. 113) – für Kennzeichen der sokratischen ‚Negativität‘, wie etwa Georg Wilhelm Friedrich Hegels *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie* oder Sören Kierkegaards *Über den Begriff der Ironie: Mit ständiger Rücksicht auf Sokrates* (1841) fast auf jeder Seite zeigen.

Wie Schmidts *Geschichte der Erziehung*, die in vier Auflagen erscheint, gehen auch die meisten Geschichten der Bildung davon aus, dass Sokrates' „Methode“ „eine doppelte Seite“ aufweist, d.h. dass auf die erste „negative“ immer eine zweite „positive Seite“ folgt: Die negative Ironie und Elenktik wird durch Sokrates' positive „Mäeutik“, „die Hinüberleitung der Vorstellung zum Begriff, zur begriffsmässigen Definition“, ergänzt (Schmidt 1863, S. 50f.). Diese Abfolge von negativem Prüfen und positivem „Be-

1 Den Begriff ‚negative Didaktik‘ hat Lutz Koch geprägt (vgl. Koch 1993).

griff“ findet sich ebenfalls seit dem 19. Jahrhundert in pädagogischen Lexika. So hebt z.B. die *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens* (1870) die abschließende „positive Seite“ der sokratischen Methode hervor: Sokrates „löste doch nicht bloss negativ irrige Vorstellungen anderer in ihre Nichtigkeit auf, sondern er erkannte an, dass im sittlichen Gefühl [...] *ein positiver Inhalt*, etwas an sich wahres und gewisses sei“ (Wehrmann 1870, S. 839). Nach diesem einfachen Muster dient die negative „Verwirrung des Bewusstseins in sich“ (Hegel 1971, S. 465) allein dem „Aufbau positiven Wissens“ (Von den Driesch/Esterhues 1960, S. 64), sowie sich die „Aporie, die Erkenntnis des eigenen Nichtwissens“, nur als ein „erste[r] notwendige[r] Schritt“ auf dem Weg zur Erkenntnis herausstellt (Gutmann 2003, S. 182). Eine hübsche Illustration dieses schlichten Schemas findet sich in Adolf Busses Monographie *Sokrates*, die 1914 als siebter Band der Reihe *Die grossen Erzieher* erscheint: „Die Hohlheit und Nichtigkeit des Scheinwissens muss aufgedeckt, der Halbbildung muss der täuschende Schleier abgerissen werden, ehe der Blick für die Gediegenheit des wahren Wissens sich öffnet“ (Busse 1914, S. 147).

In den Nachschlagewerken und Geschichten der Pädagogik wird Sokrates' paradoxe „Adidaxie“ (Fischer 1997, S. 77), die neben seiner positiven Didaktik ebenfalls in den platonischen Dialogen zu finden ist, also zwar festgestellt, aber durch eine hartnäckige ‚Positivierung‘ aufgehoben: Sokrates' negative Didaktik gilt bestenfalls als Vorbereitung seiner positiven. Die sokratische Mäeutik wird dadurch in das einfache Schema eines ‚fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs‘ gepresst (vgl. Spinner 1992), Ironie, Elenktik und Sokrates' paradoxes ‚Wissen des Nichtwissens‘ werden hintangesetzt, und die Dialoge, die in einer Aporie enden (wie z.B. *Charmides*, *Laches*, *Lysis*, *Protagoras*, das erste Buch des *Staats*), vielfach gänzlich außer Acht gelassen werden. Schon 1857 konstatiert Friedrich Körner in seiner *Geschichte der Pädagogik von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart*, dass die Pädagogen Sokrates' ‚Fragekunst‘ verändert hätten: „Die Schule hat diese verneinende Methode zu einer bejahenden umgestaltet, welche zu einer bestimmten positiven Erkenntnis bringt“ (Körner 1857, S. 29). Körners Befund behält auch für die folgenden hundert Jahre seine Gültigkeit. 1967 muss Horst Rumpf noch immer auf die pädagogische ‚Umgestaltung‘ der sokratischen Methode aufmerksam machen: „So sehr die Pädagogen bereit waren, den gesprächsfreudigen Sokrates als einen der ihren zu feiern, so wenig haben sie sich darauf eingelassen, ihn in seinem pädagogischen Verhalten genau und kritisch zu beobachten“ (Rumpf 1967/1971, S. 204). Bei etwas genauerer Betrachtung müsste ihnen nämlich auffallen, dass bei Sokrates' ‚Lehre‘ häufig „nichts herauskommt als Destruktion und Ratlosigkeit“ (ebd., S. 217).<sup>2</sup>

Negativität kennzeichnet jedoch nicht nur Sokrates' Methode, sondern auch die historischen Zeugnisse seines Wirkens. So lässt sich über Sokrates nämlich außer „einigen Daten“ wie „Lebenszeit, Herkunft, Familie und schließlich seine[r] Hinrichtung“ nichts

2 Weitere wichtige Ausnahmen, die Sokrates' ‚verneinende Methode‘ untersuchen, sind z.B. Fischer 1997, 2004; Kemper 1999; Koch 1995, S. 99ff.; Ruhloff 1999; Tremml 1994, 2005, S. 57ff.

mit Sicherheit sagen (Böhme 2002, S. 23), da er keine Schriften hinterlassen hat, es widersprüchliche Schilderungen seiner ‚Philosophie‘ (wie die Aristophanes’, Platons oder Xenophons) und verschiedene andere ‚Schulen‘ neben derjenigen Platons gibt, die auf ihn zurückgehen sollen (vgl. ebd., S. 23ff., 155ff.). Kierkegaards These, dass Sokrates’ „Dasein eben bloß negativ gewesen“ sei (Kierkegaard 1841/1961, S. 13), trifft also zumindest auf die gegensätzliche und lückenhafte Quellenlage in jedem Fall zu. Diese historische, ‚biographische‘ Negativität höhlt natürlich auch Sokrates’ methodische zusehends aus. Die zum Teil didaktisch „unendlich zweideutig[en]“ (ebd., S. 224) platonischen Dialoge sind es geschichtlich gänzlich: Man kann nicht wissen, ob Sokrates wirklich der Philosoph war, der nichts wusste.

So intensiv sich Philologen und Philosophen seit gut zweihundert Jahren mit diesem „sokratische[n] Problem“ (Jaeger 1944, S. 63), der historischen, ‚biographischen‘ Negativität des Philosophen, beschäftigen, so wenig Mühe lassen Pädagogen im Umgang mit der widersprüchlichen und lückenhaften Quellenlage erkennen.<sup>3</sup> Sokrates’ historische, ‚biographische‘ Negativität wird in der Pädagogik nämlich nicht weniger als seine methodische einer unbeirrten ‚Positivierung‘ unterworfen: Die Geschichten der Erziehung – von wenigen Ausnahmen abgesehen – berücksichtigen das „sokratische Problem“ nicht. Vielmehr ist für sie Platon der einzige Gewährsmann, um eine sokratische ‚Philosophie‘ zu entwerfen, die sie zudem problemlos von derjenigen Platons zu unterscheiden vermögen (vgl. Bühler 2005, S. 877ff.).

Eine erste Erklärung dafür, dass Pädagogen sowohl Sokrates’ „Methode“ in eine „bejahende[]“ verwandeln als auch seine historische, ‚biographische‘ Negativität stets ‚positivieren‘, lässt sich aus Lorenz Grasbergers *Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum* (1881) ableiten. So beruft sich Grasberger auf Sokrates, um den „Beruf“ des „Lehrers“ zu adeln: „Nach Sokrates sollte eben das Wissen und sein Prinzip nicht neben dem Handeln liegen. Bedeutsam hob sich solchergestalt der Beruf eines Lehrers von jetzt an als Beruf für Menschenbildung“ (Grasberger 1881, S. 391). Diese ahistorische, „hochgradig selektiv[e] und kulturzentriert[e]“ Adellung des Lehrers versucht sich durch den Ursprung „der abendländischen Idee der Bildung“ zu legitimieren (Tenorth 2000, S. 42), wie es etwa auch Ernst Lichtensteins Studie schon programmatisch im Titel verkündet: *Der Ursprung der Pädagogik im griechischen Denken* (1970). Für einen solchen edlen Stammbaum ist die historische, ‚biographische‘ Negativität Sokrates’ natürlich deshalb störend, weil sich dadurch „Ursprung“ und „Idee der Bildung“ rasch verflüchtigen; zudem scheint für eine solche Genealogie ein Vorfahre wenig schicklich, bei dessen „Lehre“ häufig „nichts herauskommt als Destruktion und Ratlosigkeit“.

Ein weiterer Grund dafür, dass in der Pädagogik Sokrates’ methodische wie historische, ‚biographische‘ Negativität ‚positiviert‘ wird, liegt im Anspruch der Pädagogik selbst: „Destruktion und Ratlosigkeit“ müssen für jeden „Beruf für Menschenbildung“ immer einem positiven Ziel untergeordnet bleiben. So verstößt etwa in der Philosophie die „Formulierung“ ‚Negative Dialektik‘ zwar „gegen die Überlieferung“, die will, „dass durchs Denkmittel der Negation ein Positives sich herstelle“ (Adorno 1966/1998, S. 9),

3 Vgl. z.B. Döring 1998; Gigon 1947; Montuori 1992; Patzer 1987.

jedoch nicht, wie Theodor W. Adorno zeigt, gegen die Dialektik selbst. Negative Didaktik hingegen widerspricht der ‚Idee‘ der Didaktik an sich: Es handelt sich um eine *contradictio in adjecto*. Da nämlich die „Ziele der modernen Erziehung“ „notorisch positiv“ „auf unaufhörlichen Fortschritt angelegt“ sind (Oelkers 1985, S. 18), wäre eine sokratische Methode, die allein aus einer „negative[n]“ „Seite“ bestünde und durch keine „positive“ ergänzt würde, pädagogisch gar nicht vorstellbar. Dass man es hier mit einem grundlegenden Problem der Pädagogik zu tun hat, zeigt sich auch daran, dass das Muster ‚Mäeutik‘, nach dem eine negative ‚Seite‘ immer durch eine positive ergänzt wird, auch sonst Verwendung findet. So wird etwa nach Charlotte Bühler das „Seelenleben des Jugendlichen“ von derselben Abfolge negativ-positiv geprägt: „Auf die Verneinung der Pubertät folgt die Bejahung der Adoleszenz“ (Bühler 1922/1923, S. 22). Die „Verneinung“ kann sich in „Hohn und Trotz, Persiflage und herbem Spott“ äußern und zu einem „Kampf gegen alle Autoritäten“ führen (ebd., S. 113), während die darauf folgende „Entdeckung einer neuen Welt von Werten [...] die erste Wendung zum Positiven, zu einer freudigen Bejahung des Lebens“ (ebd., S. 25) bedeutet. In ihrer Studie „Lernen als Umlernen: Zur Negativität des Lernprozesses“ (1982) – eine der ersten pädagogischen Untersuchungen, die sich ausdrücklich mit Negativität beschäftigt – verwendet Käte Meyer-Drawe dasselbe zweistufige Modell. Zwar verweist sie nicht auf Sokrates, aber eine anfänglich negative „aporetische[] Situation“ wird auch bei ihr in einer zweiten positiven, „wirklich belehrenden Erfahrung[]“ „aufgehoben“ (Meyer-Drawe 1982, S. 40).

Bühlers *Seelenleben*, Meyer-Drawes „Umlernen“ sowie die meisten pädagogischen Darstellungen der Mäeutik folgen dem Modell eines diltheyschen „Bildungsroman[s]“. Diese Art von Romanen sind vom „Gedanken einer naturgemäßen dem inneren Gang der Seele nachgehenden Erziehung, wie er von Rousseaus *Emile* ausging“, beeinflusst: „Die Dissonanzen und Konflikte des Lebens erscheinen als die notwendigen Durchgangspunkte des Individuums auf seiner Bahn zur Reife und zur Harmonie“ (Dilthey 1913, S. 394f.). Gemeinsamer positiver Nenner von Bildungsroman, Mäeutik, „Umlernen“ und „Seelenleben“ ist „die Intentionalisierung von Sozialisation“ (Luhmann 1987/2004, S. 94): Gleichgültig nämlich, ob es sich um das „Seelenleben“ in seiner „gesetzmäßige[n] Entwicklung“ oder um „Umlernen“ handelt, Pädagogik besteht immer in einer „positive[n], konstruktive[n] Aufgabe“ (Fischer 1996, S. 16). So muss sich hinter Sokrates’ „Lehre“ von „Destruktion und Ratlosigkeit“ – sofern sie als Pädagogik verstanden werden soll – auch irgendein moralischer Anspruch, eine „gute Absicht“ verbergen (vgl. Luhmann 2002, S. 55f., 132ff.). Die „Sokratische Didaktik“ könnte z.B. darin bestehen – wie es eine gleichnamige Untersuchung formuliert –, „eine zusammenhängende, systematische Fixierung im Sinne einer Verobjektivierung von feststehenden, gar einen endgültigen Platz in einem System beanspruchenden Aussagen“ verhindern zu wollen (Raupach-Strey 2002, S. 47).

Solche Versuche einer „Intentionalisierung von Sozialisation“ machen nach Niklas Luhmann die „Sonderparadoxie des Erziehungssystems“ aus (Luhmann 1987/2004, S. 94). Denn „Sozialisation ist [...] nur als Eigenleistung des sozialisierten Systems [= des Sozialisanden] möglich, und den Anstoß dazu bietet die Erfahrung einer Differenz,

die sich aus erfahrenen Zumutungen oder Erwartungen ergibt. Daraus folgt nicht zuletzt, dass Sozialisation nicht intentionalisierbar ist – zumindest nicht in einer Weise, die der Intention entsprechen, nämlich Kontrolle über die Effekte einschließen würde. Der Sozialisand kann immer auch anders“ (ebd., S. 95f.). Dieses „strukturelle Defizit“ des „Erziehungssystems“ (ebd., S. 94) führt Sokrates schon im *Menon* ins Feld: Tugendhafte Väter garantieren noch lange keine tugendhaften Söhne (vgl. Platon 2004b, S. 60ff./93aff.). Genau diese „Sonderparadoxie“ bestimmt auch das „einfache[] Muster“, nach dem satirische Darstellungen von Unterricht und „Witz[e] über Schule und Lehrer“ funktionieren: „Der Witz entsteht dadurch, dass die Schüler nicht als Adressaten der pädagogischen Absicht erscheinen, sondern eigene Absichten verfolgen“ (Osterwalder 2002, S. 33). Ohne eine „pädagogische[] Absicht“ ist Pädagogik nicht möglich: Pädagogik ist darauf angewiesen, dass ihre konstitutive Negativität, ihr „strukturelle[s] Defizit“, ‚positiviert‘, ihre „Sonderparadoxie“ „entparadoxiert“ wird (Luhmann 2004, S. 94). So wäre eine Erziehung, die keinen „Zweck zu erreichen hätte“, der ihr „zur Entschuldigung dienen könnte“ – wie es sich Johann Friedrich Herbart in der *Allgemeinen Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung* abgeleitet (1806) ausmalt –, nicht nur „die hassenswürdigste aller bösen Künste“ (Herbart 1806/1964, S. 25), sondern auch die ‚unmöglichste‘.

## 2. Bestimmte und unbestimmte negative Didaktik

Da Erziehung und mit ihr zum größten Teil Erziehungswissenschaft in einer „positive[n], konstruktive[n] Aufgabe“ besteht, ist es kaum verwunderlich, dass sich Pädagogen nur selten mit Negativität befassen. Es ist daher auch nicht weiter erstaunlich, dass den vereinzelt Versuchen, die es dennoch zur Negativität in der Pädagogik gibt, ein sehr positives Verständnis des Begriffs zu Grunde liegt. So wird in einem der bekanntesten ‚pädagogischen‘ Entwürfe gefordert: „Die erste Erziehung [bis zwölf] muss also bloss negativ seyn. Sie besteht nicht darin, dass man die Tugend und Wahrheit lehre, sondern dass man das Herz vor dem Laster, und den Geist vor dem Irrthume bewahre“ (Rousseau 1762/1979, S. 3[7]4f.). Den Mitarbeitern der *Allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens* geht diese Auffassung allerdings zu weit. In den Fußnoten zur Übersetzung von Jean-Jacques Rousseaus *Émile ou de l'éducation* (1762) merken die ‚Revisoren‘ 1789 an – unter ihnen Joachim Heinrich Campe und Ernst Christian Trapp –, dass die „den Kindern mitgetheilten Kräfte“ „nicht bloss negativ“ seien. Rousseaus „Grundsatz“ sei „übertrieben“, da „man in tausend Fällen nicht umhin kann, etwas Positives bei der Erziehung zu thun, und dass R. selbst in der Folge einige pädagogische Manœuvres erzählt, wobei er für das Kind freilich hinter dem Vorhange blieb, aber nichts desto weniger [...] einen sehr positiven Einfluss hatte“ (Rousseau 1789/1979, S. 3[7]4f.). Jean Paul, der in der *Levana* (1806) jeder „Mutter – noch besser aber jede[r] Braut –“ das „vielbändige und vielseitige“ „Revisionswerk“ empfiehlt (Jean Paul 1806/1937, S. 80), kritisiert Rousseaus negative Erziehung noch pointierter: „Eine rein-negative Erziehung, wie die Rousseausche nur zu sein scheint, widerspräche



sich und der Wirklichkeit zugleich“: „Nur der Kinder-Sarg könnte eine negative Winkel- und Fürstenschule und Schulpforte vorstellen“ (ebd., S. 108).

Die Passage aus *Émile ou de l'éducation* ist aufschlussreich, weil sie *in nuce* enthält, wie in der Pädagogik mit Negativität verfahren wird. Wie auch der Fortgang des *Émile* bestätigt, postuliert Rousseau erstens eine Ergänzung einer negativen „erste[n] Erziehung“. Zweitens ist die Verwendung der Dichotomien Tugend/Laster, Wahrheit/Irrtum interessant: Folgt man dieser Vorgabe, dann kann die ‚zweite‘ Erziehung nur ‚positiv‘ sein. Drittens ist schließlich der Passus und die Kritik in der *Allgemeinen Revision* beachtenswert, weil sie belegen, dass bei Rousseau an einer „positive[n], konstruktive[n] Aufgabe“ der Pädagogik überhaupt nicht gezweifelt wird: ‚Negativ‘ bezieht sich allein auf die „List“ (Rousseau 1762/1979, S. 649), mit Hilfe derer etwas vermittelt werden soll. Wie Jean-Paul hervorhebt, gibt sich also die rousseausche Erziehung nur den Anschein, negativ zu sein, sie kommt nicht ohne „positive Erziehung“ aus (Jean Paul 1806/1937, S. 108).

Eine ganz ähnliche Vorstellung von „eine[m] sehr positiven Einfluss“ hinter einem ‚negativen‘ ersten „Vorhange“ bestimmt auch Christian Gotthilf Salzmanns fast 20 Jahre nach Rousseaus *Émile* entstandenes *Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder* (1780). Die „Anweisung“ ist „in einem scherzhaften Tone abgefasst“, um „desto mehr Leser herbeilocken“ und ihnen „Wahrheiten sagen“ zu können (Salzmann 1780/1888, S. 10f.). Die Überschriften der Kapitel lauten z.B. „Mittel, sich bei den Kindern verhasst zu machen“, „Mittel, Kinder gegen sich misstrauisch zu machen“, „Mittel, sich bei den Kindern verächtlich zu machen“ etc. Die „Leser und Leserinnen“ werden also „noch nicht ersehen können, was sie eigentlich mit ihren Kindern vornehmen sollen, um Freude an ihnen zu sehen“. Sind sie jedoch „erst davon überzeugt“, was Salzmann „sie durch diese Exempel“ hat lehren wollen, nämlich „dass in ihnen selbst der Grund von den Fehlern ihrer Kinder liege“, dann könnten sie „weitere Belehrung“, wie Salzmann in seiner „Vorrede“ ausführt, in seinem *Konrad Kiefer, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder* (1796) finden (ebd., S. 10). Als ein weiteres „positives Gegenstück“ fügt Salzmann 1806 seinem „satirischen“ *Krebsbüchlein* das *Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher* hinzu (Völpel 1996, S. 188). Wie bei Rousseau ist also auch bei Salzmann bloß die „erste Erziehung“ negativ und durch eine positive „weitere Belehrung“ zu vervollständigen; wie Rousseau verwendet Salzmann zumindest in seinen Titeln ebenfalls eine Gegenüberstellung, die sich zu ergänzen scheint: unvernünftig/vernünftig; und schließlich steht wie bei Rousseau auch bei Salzmann außer Frage, dass durch die negativen „Exempel“ ein positives pädagogisches Ziel verfolgt wird.

Genau wie Rousseau und Salzmann operiert auch Herbart mit einer komplementären Auffassung von Negativität. So wird in seiner *Allgemeinen Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* davon ausgegangen, dass der „Zweck der Erziehung“ durch „eine negative Bestimmung“ beschränkt werde: „die Individualität so unversehrt als möglich zu lassen“ (Herbart 1806/1964, S. 30f.). So wie Herbart die Opposition versehrt/unversehrt verwendet, so kann auch der Charakter „nur aufgefasst werden in dem Gegensatz zwischen dem, was er *beschliesst* und was er *ausschliesst*“. So ist, „was als un-

vereinbar mit dem festen *positiven* Wollen“ ausgeschlossen ist, „eben so charakteristisch als ausdrückliches Nicht-Wollen“ (ebd., S. 90). Unversehrtheit/Versehrtheit, Nicht-Wollen/Wollen scheinen also jeweils durch ihr Gegenteil eindeutig bestimmt zu sein. Dieselbe Art der Gegenüberstellung verwendet Herbart auch bei der Unterscheidung eines „positive[n] und negative[n] Theil[s] der Sittlichkeit“. Wir sprechen „gegen Uns Selbst, indem wir unsern Charakter censiren“: „[D]ie Censur *lautet negativ* für den ihren Forderungen *nicht* angemessenen Charakter [...]. Und die Verneinung verwandelt sich in ein wirkliches Aufheben und Aufopfern, wofern die *Person* sich zum Gehorsam entschliesst“ (ebd., S. 94f.).

Ein solches komplementäres Verständnis von Negativität hat Tradition. So führt der ‚Zedler‘ schon 1746 aus, dass „[v]erneinend, *negativ*[]“ „in der Philosophie dem Positive[n]“ entgegengesetzt werde: „Negativ[] wird etwas genommen, wenn der Grund der Benennung das Gegentheil ist“ ([Zedler] 1746/1997). Und auch ein Jahrhundert später bestimmt *Meyers Konversations-Lexikon* – medientechnisch *up to date* – ‚negativ‘ als den „Gegensatz von *positiv*“: „In der Photographie heisst N. (das N.) die durch das Licht hergestellte Kopie, in welcher Licht und Schatten sich umgekehrt verteilen wie im Original“ ([Meyer] 1896). Nach Aristoteles’ *Metaphysik* handelt es sich bei „Negationen“, die „durch ein vorgesetztes *un-* ausgesagt“ werden können, um „Privation[en]“: „So schreibt man dem Ungleichen Privation zu, weil es, obwohl von Natur dazu geeignet, die Gleichheit nicht besitzt“ (Aristoteles 1995, S. 117/1022b). Ein solches ‚privatives‘ Verständnis von Negativität (Untugend, Unwahrheit, Unvernunft etc.) findet sich nicht nur in den vereinzelt älteren pädagogischen Versuchen zur Negativität, sondern auch in neueren: „Negatives Wissen sagt uns, was etwas nicht ist (im Gegensatz zu dem, was es ist) und wie etwas nicht funktioniert (im Gegensatz zu dem, wie es funktioniert) [...]. Wenn wir wissen, was eine Demokratie bestimmt, dann müssen wir gleichzeitig auch wissen, was sie nicht bestimmt [...]. Wenn der Lenker bzw. die Lenkerin eines Autos weiß, wie man es steuert, so muss er oder sie auch wissen, was nicht getan werden darf, damit alles richtig funktioniert [...]. So muss gewusst werden, dass man nicht während des Vorwärtsfahrens in den Rückwärtsgang schalten darf, da ansonsten das Auto ziemlich ramponiert wird“ (Oser/Spychiger 2005, S. 26).

Neben diesem „spiegelbildlichen“ Verständnis von Negativität und Positivität (Benner 2006, S. 182) lässt sich in der neueren Forschung eine weitere Auffassung ausmachen.<sup>4</sup> Während bei der ersten Ansicht davon ausgegangen wird – um ein schematisches, aber klassisches Beispiel zu wählen –, dass das Nicht-Weiße das Schwarze sei, besteht die zweite Möglichkeit darin, dass „am Negativen festgehalten und es als der bloß *unbestimmte* Umfang des *Anderen* des positiven Begriffs genommen“ wird. In diesem Fall erweist sich nach Hegels *Wissenschaft der Logik* (1816) als „das bloße *Nicht-Weiße* ebenso wohl das Rote, Gelbe, Blaue usf. als das Schwarze“. Mit Hegel kann also zwischen einem ‚ganz bestimmten‘ und einem „ganz unbestimmte[n] Nicht-Allgemeinen“ unterschieden werden (Hegel 1816/1993, S. 320), das der jeweiligen Auffas-

4 Vgl. z.B. Benner 2003, 2006, S. 186ff.; Brinkmann 2006; Caruso 2005; English 2005; Koch 1993, 2005; Weiss 2005.

sung von Negativität zu Grunde liegt. Im Gegensatz zur ‚ganz bestimmten‘ Bestimmung von Negativität Weiß/Schwarz, führt die ‚ganz unbestimmte‘ zu einer „Generalisierungsleistung“, da sie im „Unbestimmten“ – „das Rote, Gelbe, Blaue usf.“ – belässt, was „an die Stelle des Negierten“ treten soll (Luhmann 1975, S. 205).

Eine weitere ‚Unbestimmtheit‘ der ‚ganz unbestimmten‘ (wie natürlich auch der ‚bestimmten‘) Negation wird durch ihre „Reflexivität“ bedingt, d.h. durch den Umstand, dass sie auf sich selbst angewandt werden kann (ebd., S. 205). Während die ‚Positivierung einer Positivierung‘ im besten Fall poetisch wirken kann – „Rose is a rose is a rose is a rose“ (Stein 1913/1993, S. 187) –, verändert die Negation einer Negation den Sinn der Aussage. So macht es durchaus einen Unterschied, ob eine Person (oder eine Blume) Nicht-Rose oder nicht Nicht-Rose ist. Da also Negationen in der Form auf sich selbst angewandt werden können, dass sie Unterscheidungen generieren, muss das durch sie bestimmte „Unbestimmte[]“ (oder Bestimmte) „in einer unaufhebbaren Vorläufigkeit“ verbleiben: Negationen können „den Zugang zum Negierten nie definitiv ausschließen“ (Luhmann 1975, S. 206). Mit Luhmann wird daher Hegels „ganz unbestimmte[s] Nicht-Allgemeine[s]“ noch unbestimmter und damit möglicherweise schon wieder ‚ganz bestimmte‘: Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich das Nicht-Weiße als das Weiße, nämlich als Nicht-nicht-Weiße, erweisen könnte. Eine negative Didaktik, die von einer ‚ganz unbestimmten‘ Auffassung von Negativität ausginge, erweise sich deswegen nicht etwa als „Vernichtung“, sondern als „ein Modus der Erhaltung von Sinn“ (ebd., S. 206), und zwar als ein besonders komplexer mit „Kombinationsgewinn“ (ebd., S. 204).

Wenn man die beiden Arten von Negativität mit den herkömmlich als ‚negativ‘ bezeichneten Teilen der platonischen Dialoge vergleicht – der Aporie, der Elenktik und der Ironie –, dann zeigt sich, dass in ihnen vor allem die zweite Variante, die ‚ganz unbestimmte‘ Negativität, zum Zuge kommt. So bietet z.B. der Schluss des *Laches* eine gute Illustration für ein durch Negation bestimmtes „Unbestimmte[s]“ in seiner „unaufhebbaren Vorläufigkeit“. Sokrates’ Erörterung endet mit einer Aporie: „Also haben wir den Begriff der Tapferkeit nicht gefunden“. Der Philosoph gibt sich jedoch damit nicht zufrieden: „[U]ns aber in unserem jetzigen Zustande zu belassen, dazu rate ich nicht“. Um weiter darüber zu „beraten“, wie sie lernen können, lädt Lysimachos Sokrates am nächsten Tag zu sich ein: „Ja, das will ich tun, mein Lysimachos! Ich werde morgen zu dir kommen, so Gott will“ (Platon 2004a, S. 50ff./199eff.). Über solche vorläufigen Schlüsse heißt es in Hegels *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*: „[I]n der Art endigen sich eine Menge Xenophontischer und Platonischer Dialoge und lassen uns in Ansehung des Resultats (Inhalts) ganz unbefriedigt. [...] Diese Verwirrung hat nun die Wirkung, zum Nachdenken zu führen; und dies ist der Zweck des Sokrates. Diese bloß negative Seite ist die Hauptsache. Es ist Verwirrung, mit der die Philosophie überhaupt anfangen muss“ (Hegel 1971, S. 466).

Dass eine ‚ganz bestimmte‘ negative Didaktik ihre praktische Bedeutung hat – wie etwa beim Autofahren –, leuchtet ein, die theoretischen Vorteile ihrer ‚ganz unbestimmten‘ Form lägen ebenfalls auf der Hand, wie das Beispiel *Laches* zeigt. So bestünde eine solche negative Didaktik als ‚Skeptische Pädagogik‘ nämlich darin – das Beispiel

‚Demokratie‘ wäre interessant –, die „offensichtlich unabdingbar-unumgänglich[en] [...] dogmatisch-metaphysischen Endgültigkeitssetzungen“ zu untersuchen und „auf ihre Rechtmäßigkeit und Verlässlichkeit hin“ zu prüfen (Fischer 1996, S. 24). Diese ‚ganz unbestimmte‘ negative Didaktik wäre umso interessanter, als sie dazu beitrüge, „ein eigentümliches Problem“ zu lösen, „das für den, der um ‚positives‘ pädagogisches Wissen oder Handeln bemüht ist, nicht im Blickpunkt seiner Aufmerksamkeit stehen kann“: das des „Widerstreit[s] der Behauptungen“ (ebd.).

Die „Sonderparadoxie des Erziehungssystems“ macht jedoch, dass Pädagogik die „bloss negative Seite“ von Sokrates’ Methode, die „Verwirrung“ stiftet und zum „Nachdenken“ führt, ‚intentionalisieren‘ und damit ‚positivieren‘ muss. So können der erziehungswissenschaftliche „skeptisch-transzendentalkritische[] Einsatz“ (Fischer 1996, S. 16) oder die „Pluralisierung von Kritik“ (vgl. Benner 2003, S. 103ff.) zwar mühelos in der pädagogische Praxis ‚intentionalisiert‘ werden, nur kommt es dabei notgedrungen zu einer „Positivierung des Negativen“ (Fritzsche [1996], S. 10): Der „Anspruch“, „Theorien praktisch werden zu lassen“, sie als „Instanz [...] für Bewahrung und Verbesserung“ verwenden zu wollen, erzeugt den pädagogischen „Positivierungszwang“ (Oelkers 2002, S. 49). Ein hübsches Beispiel für diesen Zwang findet sich in Christian Fürchtegott Gellerts Roman *Leben der schwedischen Gräfin von G\*\*\** (1747). Das Erziehungsprogramm, nach dem die Gräfin erzogen wird, lautet lapidar: „Ich durfte meinem Vetter nichts auf sein Wort glauben, ja er befahl mir in Dingen, die noch über meinem Verstand waren, so lange zu zweifeln, bis ich mehr Einsicht bekommen würde“ (Gellert 1747/1989, S. 4). Etwas moderner – etwas weniger, autoritär und nicht ganz so elegant – wird daraus 250 Jahre später eine Unterrichtseinheit ‚Lebensqualität‘: „Sokrates’ Impuls, sich nicht vorschnell mit einem Verständnis des Guten – der Lebensqualität – zufrieden zu geben, [...] ist heute deshalb von besonderer Bedeutung, weil unsere pluralistische Gesellschaft darauf angewiesen ist, dass die in der Verfassung garantierten Werte [...] nicht zu Topoi oder zu bloßem Lehrbuchwissen erstarren, und weil unsere Gesellschaft pluralistisch-individualistisch ausgerichtet ist, eine Vielzahl unterschiedlicher Wertehierarchien ermöglichend. Die individuellen Definitionen dessen, was ‚Lebensqualität‘ ausmacht (z.B. ‚im Beruf aktiv und kreativ zu sein‘ vs. ‚in der Freizeit die schönen Stunden zu genießen‘), verändern sich im Laufe des Lebens durch Erfahrungen. Sokratisches Fragen provoziert, sich selbst und anderen darüber Rechenschaft abzulegen“ (Mönnich 1997, S. 133).

Die beiden Beispiele zeigen, wie das negative Zweifeln zum positiven Lehrziel der jeweiligen Lektion erhoben wird, und es so zu einer „Positivierung des Negativen“ kommt, die wiederum in Zweifel gezogen werden kann. Würde nämlich dem „Vetter nichts auf sein Wort“ geglaubt, könnte an seinem „Wort“, an seinem „Wort“ zu zweifeln, gezweifelt sowie die Lebensqualität der Unterrichtsstunde ‚Lebensqualität‘ in Frage gestellt werden. Wenn auf diese Weise am Zweifeln gezweifelt würde, würde es die pädagogische Etikette eigentlich gebieten, dieses Zweifeln am Zweifeln zum neuen Ziel der Stunde zu erheben. Eine etwas altmodischere Lösung bestünde darin, das Ansinnen mit ‚Thema verfehlt‘ zu quittieren und auf dem ersten Unterrichtsziel zu beharren. Im ersten Fall besteht das neue Ziel des Zweifeln am Zweifeln natürlich nur in einer „Posi-

tivierung des Negativen“ ‚hoch zwei‘, die ebenfalls wieder in Zweifel gezogen werden kann. Sobald man sich um einen ‚positivierten‘ negativen pädagogischen „Impuls“ bemüht („Stelle eine Frage!“), kann er pädagogisch nur untersucht werden, wenn seine Analyse zum neuen Ziel erhoben wird („Wir stellen uns die Frage: Warum sollte man Fragen stellen?“) und *ad infinitum*.

Der ‚positivierte‘ negative „Impuls“ weist – wie jeder pädagogische – zudem ein „strukturelle[s] Defizit“ auf: Es ist ungewiss, ob er nicht verpufft. So kann nicht sicher gestellt werden, dass die Klasse das nötige „Problembewusstsein“ entwickelt und den „Imperativ: ‚Geh‘ einmal in dich, denke über deine Seele nach, über die verborgenen Voraussetzungen deiner Lebensführung!“ (Spranger 1954/1969, S. 274) ernst nimmt. Die Lektion ‚Lebensqualität‘ bietet allein „die Erfahrung einer Differenz, die sich aus [den dabei] erfahrenen Zumutungen oder Erwartungen ergibt“ (Luhmann 1987/2004, S. 96). Wie schafft es also Sokrates, seine Freunde – er spricht nicht von Schülern (vgl. Jaeger 1944, S. 109) – dazu zu bringen, sich um sich zu kümmern?

### 3. Gastmahl

Michel Foucault beschäftigt sich kurz vor seinem Tod ausgiebig mit der Antike. So untersucht der zweite Band der *Histoire de la sexualité, L'usage des plaisirs* (1984) die Auffassung von Sexualität der ‚klassischen‘ griechischen Ärzte und Philosophen. Foucault widmet dabei Platon fast das ganze letzte Kapitel seiner Studie, allerdings ohne auf Sokrates' ‚Negativität‘ einzugehen. Schon der Gebrauch von ‚negativ‘ und ‚positiv‘ verrät Foucaults Desinteresse an der Frage: Mit diesem Begriffspaar beschreibt er fast ausschließlich Einstellungen, Einflüsse etc. als ‚ablehnend‘ und ‚schlecht‘ oder ‚bejahend‘ und ‚gut‘, z.B. wenn er von „äußerst negativen Einschätzungen“ gewisser möglicher Aspekte von Beziehungen zwischen Männern spricht (Foucault 1984a, S. 29).

Diese Gleichgültigkeit könnte bei einem Autor, der sich einer „philosophischen“ und nicht etwa pädagogischen „Übung“ unterzieht (ebd., S. 17), der häufig auf Hegel verweist und offenbar ein großer Kierkegaard-Leser ist, unter Umständen verwundern.<sup>5</sup> Foucaults Desinteresse an Sokrates' ‚Negativität‘ lässt sich jedoch zum einen dadurch erklären, dass er eine ‚positive‘ Geschichte der Sexualität zu schreiben versucht, die verfolgt, „wie in modernen abendländischen Gesellschaften eine ‚Erfahrung‘ entstand, die dazu führte, dass Individuen sich als Subjekt einer ‚Sexualität‘ anerkennen mussten“ (ebd., S. 10). Zum anderen wird die Vernachlässigung von Sokrates' ‚Negativität‘ dadurch bedingt, dass Sokrates nach Foucault von einer ‚pädagogischen‘ Mission beseelt ist und daher eine „positive, konstruktive Aufgabe“ verfolgt. So tritt Sokrates in der *Apologie*, wie Foucault zusammenfasst, als „Meister der Sorge um sich“ vor seine Richter: Gott habe ihm aufgetragen, „die Menschen daran zu erinnern, dass sie sich um sich sorgen müssen, nicht um ihre Reichtümer, nicht um ihre Ehre, sondern um sich selbst,

5 Im Register der *Dits et écrits* etwa finden sich nur zwei Kierkegaard-Verweise, Frédéric Gros hält jedoch fest: „Foucault war ein großer Kierkegaard-Leser“ (Foucault 2001, S. 25).

um ihre Seelen“ (Foucault 1984b, S. 62). Diese „philosophische“ und „spirituelle“ Aufgabe Sokrates' behandelt Foucault ausführlich in seiner Vorlesung *L'herméneutique du sujet* (1981–1982) (vgl. Foucault 2001, S. 16ff.). Wie in *L'usage des plaisirs* beschäftigt sich Foucault auch in seiner Vorlesung nicht mit Sokrates' ‚Negativität‘, und er verwendet ‚negativ‘ und ‚positiv‘ ebenfalls fast ausschließlich zur Bewertung von Effekten, Verhalten etc. *L'herméneutique du sujet* beginnt mit einer Analyse des *Alkibiades I*, der als „eine Art Einleitung“ dient (ebd., S. 65). Foucault entwickelt an diesem Dialog seine ‚positive‘ Deutung von Sokrates als „Meister der Sorge um sich“. Während *L'herméneutique du sujet* mit Alkibiades beginnt, endet *L'usage des plaisirs* mit „dieser anderen, auf gewisse Weise negativen Darstellung, einem in jedem Fall späteren und schon verlebten Bild Alkibiades“ (ebd. S. 168), dem *Gastmahl*.

Gemessen an den Erklärungen seiner Vorredner im *Gastmahl* sowie an herkömmlichen Darstellungen, ist das Neue an Sokrates' Ausführungen, dass er Eros und Wahrheit verbindet und damit ein neues ‚Objekt‘ einführt. Da für Sokrates nicht „der Abschluss des Körpers“ „die wahre Liebe kennzeichnet“, sondern „dass sie sich durch die Erscheinungen des Objekts hindurch auf die Wahrheit bezieht“ (Foucault 1984a, S. 309), ist die Liebe des Liebenden selbst, sein Begehren des Schönen, der Weisheit entscheidend (ebd., S. 308): „[D]ie ‚Liebesdialektik‘ weist bei beiden Liebenden denselben Beweggrund auf; die Liebe ist dieselbe, weil sie für beide darin besteht, sich dem Wahren zu nähern“ (ebd., S. 310). Wenn Eros und Wahrheit auf diese Weise verknüpft werden, dann wird derjenige, der mehr von der Liebe versteht, der das Wahre mehr liebt, den anderen leiten müssen: „Wer mehr von der Liebe versteht, wird auch der Meister der Wahrheit sein“ (ebd., S. 311). So wird im *Gastmahl* der „Meister“ als neues „Liebesobjekt“ eingeführt und die traditionelle päderastische „Verteilung der Rollen komplett vertauscht“ (ebd., S. 311): Die jungen, hübschen Knaben stellen plötzlich dem alten, hässlichen Sokrates nach (ebd., S. 312).

Die Wirkung dieser erotischen Philosophie lässt sich an Alkibiades' betrunkenem Auftritt im *Gastmahl* studieren. Er will den Teilnehmern des Gastmahls die „wunderbare Macht“ Sokrates' (Platon 2004c, S. 67/216c) enthüllen und beschreibt ihnen seinen „Schmerz“ (ebd., S. 70/217e). Als Alkibiades nämlich versuchte, Sokrates zu verführen, habe der Philosoph seine Avancen mit „Überlegenheit und Verachtung verbunden mit Spott und Hohn“ quittiert (ebd., S. 72/219c): „Nach diesem Vorgang, wie glaubt ihr wohl, dass es in meinem Inneren ausgesehen habe? Empfand ich es doch als eine Beschimpfung, während ich andererseits sein ganzes Wesen, seine Besonnenheit und Mannhaftigkeit bewunderte, da ich in ihm einen Mann gefunden hatte, wie ich ihn niemals zu finden geglaubt hätte an Weisheit und Unerschütterlichkeit“ (ebd., S. 72/219d). Sokrates hingegen fordert Alkibiades auf: „[S]ieh schärfer zu, sonst merkst du nicht, dass an mir gar nichts ist“ (ebd., S. 71/219a). Der Philosoph verabredet daher mit Alkibiades, alles gemeinsam zu prüfen (ebd., S. 72/219af.).

Gilles Deleuze spricht von Foucaults „neuem“, „poetischem“ „Positivismus“ (Deleuze 1986, S. 22), seinem „Positivismus oder Pragmatismus“, der die „Praktiken, oder die Positivitäten, die das Wissen ausmachen“, untersuche (ebd., S. 59). Foucaults Analyse dieser „Positivitäten“ bei Platon ist für das Verständnis von Sokrates' negativer Di-

daktik deshalb besonders aufschlussreich, da Foucault zeigt, wie Sokrates' negative Didaktik als Teil einer speziellen Erotik ‚positiviert‘ wird. Die „psychagogische“ Umformung des ‚Schülers‘, die Lehre der ‚Sorge um sich‘ (vgl. Foucault 2001, S. 389ff.), funktioniert nicht ohne den anderen, den „Meister“, der begehrt wird: „Man kann sich nicht um sich selbst kümmern, ohne einen Meister zu haben“ (ebd., S. 58). Dieses spezielle, erotische „psychagogische“ ‚Dispositiv‘ wird in fast allen zeitgenössischen pädagogischen Darstellungen von Sokrates übergangen (vgl. Fischer 1997, S. 199). Vermutlich ist Foucaults ‚erotische‘ Analyse auch einer der Gründe, weshalb seine letzten ‚antiken‘ Untersuchungen im Gegensatz zu seiner Analyse der Macht in der Pädagogik fast nicht rezipiert wird: Sie ist der Pädagogik unheimlich, nach Sigmund Freud bekanntlich „jene Art des Schreckhaften, welche auf das Altbekannte, Längstvertraute zurückgeht“ (Freud 1919/1999a, S. 231).

Diese erotische, heute häufig „vergessene[] Tradition in der Pädagogik“ (Kemper 1990, S. 197) beschränkt sich allerdings keineswegs auf die Antike, sondern berühmte Beispiele dafür finden sich noch zu Beginn des letzten Jahrhunderts. So zitieren etwa Hans Blüher, Herman Nohl, Eduard Spranger oder Gustav Wyneken das *Gastmahl* und besingen das Lehrer-Schüler-Verhältnis als „leidenschaftliche[s] Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen“ (Nohl 1933, S. 22).<sup>6</sup> In seinem Pamphlet *Eros* (1921) beansprucht Wyneken etwa dank seines „hohen, geistigen Lebens“ „Führertum“: „Und nichts Besseres kann dem Knaben in diesem Alter [der Pubertätsjahre] begegnen, nichts tiefer sein geistiges Leben und Schicksal bestimmen, als wenn seine Liebe den Mann umfasst, der Träger und Erzeuger hohen, geistigen Lebens und menschlich vorbildhaft ist“ (Wyneken 1921, S. 52). Wie Wyneken gleich zu Beginn seines Manifests unterstreicht, habe dieser „auf Knaben gerichtete[] Eros“ jedoch nichts mit „gleichgeschlechtliche[r] Liebe“ zu tun. Es handle sich nicht um ein „beliebiges erotisches Verfallensein eines Menschen männlichen Geschlechts an einen andern“ (ebd., S. 3): „Alles was unmittelbar als Liebe erlebt wird, hat zunächst mit dem Geschlechtstrieb nichts zu tun. Es ist ein geistiges Urphänomen“ (ebd., S. 4). Die Männergesellschaften am Anfang des letzten Jahrhunderts – die realen wie die imaginierten – sind in der Tat „alles andere als triebhaft oder lustvoll homosexuell, sie sind vor allem: antimaterialistisch, elitär, misogyn und rein“ (Brunotte 2004, S. 69).<sup>7</sup>

Zur selben Zeit wie die Pädagogen beschäftigen sich auch Psychoanalytiker, Philologen und Juristen mit dem platonischen Eros, der nach Freuds *Massenpsychologie und Ich-Analyse* (1921) „in seiner Herkunft, Leistung und Beziehung zur Geschlechtsliebe eine vollkommene Deckung mit der Liebeskraft, der Libido der Psychoanalyse“, aufweise (Freud 1921/1999b, S. 99). So zerzaust etwa Siegfried Bernfeld in der *Imago* Sprangers Trennung von Erotik und Sexualität (vgl. Bernfeld 1927, S. 22ff.), und Heinrich

6 Vgl. z.B. Blüher 1912, S. 116f.; Nohl 1933, S. 22, 43f.; Spranger 1922, S. 257, 260; Spranger 1924, S. 85f., 90f., 100f.

7 Dieselbe Trennung von „geistige[m] Urphänomen“ und „Geschlechtstrieb“ nehmen auch die anderen Pädagogen vor, vgl. z.B. Blüher 1912, S. 20ff., 53ff.; Nohl 1933, S. 22f.; Spranger 1922, S. 259ff.; Spranger 1924, S. 128ff.

Gomperz nutzt die „Gastfreundschaft“ (Gomperz 1924, S. 2) derselben psychoanalytischen Zeitschrift, um „[p]sychologische Beobachtungen an griechischen Philosophen“ anzustellen, in denen er auf Sokrates’ „Empfänglichkeit für Knabenschönheit“ eingeht (ebd., S. 62). Ebenfalls in der *Imago* tritt auch Hans Kelsen mit seiner Untersuchung „Die platonische Liebe“ (1933) der „falschen Prüderie“ entgegen, „die den platonischen Eros nicht anders denn als eine Metapher für den Drang zur Philosophie deuten zu dürfen glaubt“: Beim „platonische[n] Eros“ handelt es sich um „den homosexuellen Eros“ (Kelsen 1933, S. 36f.).

In seiner Vorlesung *L’herméneutique du sujet* weist Foucault mit einer verräterischen doppelten Verneinung auf einen weiteren Psychoanalytiker hin: Wenn man sich frage, welche Beziehung zwischen Subjekt und Wahrheit bestehe, dann sei es „gewiß, dass man nicht nicht auf Lacan stossen“ könne (Foucault 2001, S. 182). Tatsächlich untersucht auch Jacques Lacan in seinem ‚Seminar‘ das *Gastmahl* (1960–1961). Nach Lacan besteht die Beziehung zwischen Alkibiades und Sokrates – und zwar beiderseits – schlicht aus Übertragungsliebe. Lacan unterstreicht, dass „jede Ethik der Erziehungsliebe“, weil es sich dabei immer um Übertragung handle, auf einer „Täuschung“ beruhe (Lacan 2001, S. 77). Der verliebte Alkibiades, der eine „Szene“ mache (ebd., S. 192), und Sokrates in seinem ‚Delirium‘ (vgl. ebd., S. 127ff.), nur „ein ewig Seiendes“, das „Urschöne selbst“ (Platon 2004c, S. 59/210eff.) zu lieben, bildeten ein narzisstisches Doppel (vgl. Lacan 2001, S. 195): „Alkibiades gibt, ohne es zu wissen, die wahre Vorstellung davon, was die sokratische Askese zur Folge hat“ (ebd., S. 197). Schlösse man sich also Freud und Lacan an, dann beruhte die sokratische ‚Psychagogik‘ wie die ‚Positivierung‘ ihrer negativen Didaktik auf dieser imaginären, „reziproken Täuschung“ (ebd., S. 198) der beiden „Komplizen“ (ebd., S. 216): Diese „demütigend[e]“, „brutal[e]“ und „gefährliche Pädagogik“ scheint Alkibiades „nie verwunden“ zu haben (Böhme 2002, S. 68, 69, 125).

## Literaturverzeichnis

- Adorno, T.W. (1998): Negative Dialektik. In: Gesammelte Schriften, 6. Band. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 7–411.
- Aristoteles (1995): Metaphysik. Nach der Übersetzung von Hermann Bonitz bearbeitet von Horst Seidl. Hamburg: Meiner.
- Ballauff, T. (1969): Von der Antike bis zum Humanismus. 1. Band. Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Freiburg, München: Alber.
- Benner, D. (2003): Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Benner, D./Borrelli, M./Heyting, F./Winch, C. (Hrsg.): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, S. 96–110.
- Benner, D. (2006): Moral und Bildung. Über ihr problematisches Verhältnis in der griechischen Polis und in der Bildung der Moderne. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 82, H. 2, S. 168–191.
- Bernfeld, S. (1927): Die heutige Psychologie der Pubertät. Zur Kritik ihrer Wissenschaftlichkeit. In: *Imago*, 13, H. 1, S. 1–56.



- Blüher, H. (1912): Die deutsche Wandervogelbewegung als erotisches Phänomen. Ein Beitrag zur Erkenntnis der sexuellen Inversion. Berlin: Weise.
- Böhme, G. (2002): Der Typ Sokrates. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brinkmann, M. (2006): Leiblichkeit und Passivität – Überlegungen zur Negativität von Bildung im Alter. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 82, H. 3, S. 322–338.
- Brunotte, U. (2004): Zwischen Eros und Krieg. Männerbund und Ritual in der Moderne. Berlin: Wagenbach.
- Bühler, C. (1922/23): Das Seelenleben des Jugendlichen. Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät. Jena: Fischer.
- Bühler, P. (2005): „[D]ie Verwirrung des Bewusstseins in sich“ – Sokrates und die Geschichte der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, 2005, H. 6, S. 876–891.
- Busse, A. (1914): Sokrates. Berlin: Reuther & Reichard.
- Caruso, M. (2005): Inadäquation und Pädagogik. Von den Techniken der Produktion des Subjekts. In: Benner, D. (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. Weinheim, Basel: Beltz, S. 121–133.
- Deleuze, G. (1986): Foucault, Paris: Minuit.
- Dilthey, W. (1913): Das Erlebnis und die Dichtung. Leipzig, Berlin: Teubner.
- Döring, K. (1998): Sokrates. In: Flashar, H. (Hrsg.): Die Philosophie der Antike. Sophistik. Sokrates. Sokratisch. Mathematik. Medizin. Band 2/1. Grundriss der Geschichte der Philosophie. Begründet von Friedrich Ueberweg. Basel: Schwabe, S. 141–178.
- Driesch, J. von den/Esterhues, J. (1960): Von den Griechen bis zum Ausgang des Zeitalters der Aufklärung. 1. Band. Geschichte der Erziehung und Bildung. Paderborn: Schöningh.
- English, A. (2005): Negativity and the New in John Dewey's Theory of Learning and Democracy. Toward a Renewed Look at Learning Cultures. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8, H. 1, S. 28–37.
- Fischer, W. (1996): Pädagogik und Skepsis. Bemerkungen zum skeptisch-transzendental-kritischen Einsatz in der Pädagogik. In: Borrelli, M./Ruhloff, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. 2. Band. Hohengehren: Schneider, S. 16–27.
- Fischer, W. (1997): Kleine Texte zur Pädagogik in der Antike. Baltmannsweiler: Schneider.
- Fischer, W. (2004): Sokrates pädagogisch. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Foucault, M. (1984a): L'usage des plaisirs. Paris: Gallimard, 1984.
- Foucault, M. (1984b): Le souci de soi. Paris: Gallimard, 1984.
- Foucault, M. (2001): L'herméneutique du sujet. Paris: „Hautes Études“ Gallimard, Seuil.
- Freud, S. (1999a): Das Unheimliche. In: Gesammelte Werke, 12. Band. Frankfurt am Main: Fischer, S. 229–268.
- Freud, S. (1999b): Massenpsychologie und Ich-Analyse. In: Gesammelte Werke, 13. Band, Frankfurt am Main: Fischer, S. 71–161.
- Fritzsche, T. ([1996]): Halbierete Wirklichkeit. Über das Unverhältnis der Pädagogik zur Negativität. [Weinheim]: Deutscher Studienverlag.
- Gellert, C. F. (1989): Leben der schwedischen Gräfin von G\*\*\*. In: Gesammelte Schriften. 4. Band, Berlin, New York: de Gruyter, S. 1–96.
- Gigon, O. (1947): Sokrates. Sein Bild in Dichtung und Geschichte. Bern: Francke.
- Gomperz, H. (1924): Psychologische Beobachtungen an griechischen Philosophen. In: Imago, 10, H. 1, S. 1–92.
- Grasberger, L. (1881): Die Ephebenbildung oder die musische und militärische Ausbildung der griechischen und römischen Jünglinge. 3. Band. Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum. Würzburg: Stahel.
- Gutmann, M. (2003): Die dialogische Pädagogik des Sokrates. Ein Weg zu Wissen, Weisheit und Selbsterkenntnis. Münster u.a.: Waxmann.
- Hegel, G. W. F. (1971): Philosophie des Sokrates. In: Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie 1. Theorie Werkausgabe. 18. Band. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 441–516.

- Hegel, G. W. F. (<sup>3</sup>1993): *Wissenschaft der Logik II. Theorie Werkausgabe*. 6. Band. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Herbart, J. F. (1964): *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. In: *Sämtliche Werke*, 2. Band. Neudruck der Ausgabe Langensalza 1887. Aalen: Scientia, S. 1–139.
- Jaeger, W. (1944): *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*. 2. Band, Berlin: de Gruyter.
- Jean Paul (1937): *Levana*. In: *Sämtliche Werke*, 1. Abteilung. 12. Band. Weimar: Böhlau, S. 67–440.
- Kelsen, H. (1933): *Die platonische Liebe*. In: *Imago*, 19, H. 1, H 2, S. 34–98, 225–255.
- Kemper, H. (1990): *Erziehung als Dialog. Anfragen an Janusz Korczak und Platon-Sokrates*. Weinheim, München: Juventa.
- Kemper, H. (1999): *Dialogische Erziehung. Zur konstitutiven und regulativen Bedeutung eines „Wissens des Nichtwissens“*. In: Kemper, H./Protz, S./Zöllner, D. (Hrsg.): *Schule – Bildung – Wissenschaft. Dia-Logik in der Vielfalt*. Rudolfstadt, Jena: Hain, S. 17–38.
- Kierkegaard, S. (1961): *Über den Begriff der Ironie. Mit ständiger Rücksicht auf Sokrates*. Gesammelte Werke, 31. Abteilung. Düsseldorf, Köln: Diederichs.
- Koch, L. (1993): *Negative Didaktik*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 69, S. 279–296.
- Koch, L. (1995): *Bildung und Negativität. Grundzüge einer negativen Bildungstheorie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Koch, L. (2005): *Eine pädagogische Apologie des Negativen*. In: Benner, D. (Hrsg.): *Erziehung – Bildung – Negativität*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 88–104.
- Körner, F. (1857): *Geschichte der Pädagogik von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart*. Ein Handbuch für Geistliche und Lehrer beider christlichen Confessionen. Leipzig: Costenoble.
- Lacan, J. (<sup>2</sup>2001): *Le transfert. 1960–1961. Livre VIII*. Paris: Seuil.
- Lichtenstein, E. (1970): *Paideia. Der Ursprung der Pädagogik im griechischen Denken*. Hannover u.a.: Schroedel.
- Luhmann, N. (1975): *Über die Funktion der Negation in sinnkonstituierenden Systemen*. In: Weinrich, H. (Hrsg.): *Positionen der Negativität*. München: Fink, S. 201–218.
- Luhmann, N. (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2004): *Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens*. In: *Schriften zur Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 91–110.
- [Meyer] (<sup>3</sup>1896): [Eintrag „Negativ“]. In: *Meyers Konversations-Lexikon. Ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens*. 12. Band. Leipzig, Wien: Bibliographisches Institut, S. 825.
- Meyer-Drawe, K. (1982): *Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses*. In: Lippitz, W./Meyer-Drawe, K. (Hrsg.): *Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen*. Königstein: Scriptor, S. 19–45.
- Mönnich, A. (1997): *Konzept einer Sokratischen Gesprächsdidaktik im Deutschunterricht*. In: Papst-Weinschenk, M./Wagner, R. W./Naumann C. L. (Hrsg.): *Sprecherziehung im Unterricht*. München, Basel: Reinhardt, S. 124–137.
- Montuori, M. (1992): *The Socratic Problem. The History – the Solutions*. Amsterdam: Gieben.
- Nohl, H. (1933): *Die Theorie der Bildung*. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik*. 1. Band. Berlin, Leipzig: Beltz, S. 3–80.
- Oelkers, J. (1985): *Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht*. Weinheim, München: Juventa.
- Oelkers, J. (2002): *Pädagogik: Wozu?* In: Böhm, W. (Hrsg.): *Pädagogik – wozu und für wen?* Stuttgart: Klett-Cotta, S.43–69.
- Oser, F./Spychiger, M. (2005): *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Osterwalder, F. (2002): *„Nun lern’ ich bei Lust und Lachen/All die allerschönsten Sachen“*. Humorlosigkeit in der Schule – ein pädagogisches Erbe? In: Gruntz-Stoll, J./Rissland, B. (Hrsg.):

- Lachen macht Schule. Humor in Erziehung und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 29–42.
- Patzer, A. (Hrsg.) (1987): Der historische Sokrates. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Platon (2004a): Laches. In: Sämtliche Dialoge. 1. Band. Übersetzt von Otto Apelt. Hamburg: Meiner, S. 1–56.
- Platon (2004b): Menon. In: Sämtliche Dialoge. 2. Band. Übersetzt von Otto Apelt. Hamburg: Meiner, S. 1–91.
- Platon (2004c): Gastmahl. In: Sämtliche Dialoge. 2. Band. Übersetzt von Otto Apelt. Hamburg: Meiner, S. 1–88.
- Raupach-Strey, G. (2002): Sokratische Didaktik. Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann. Münster u.a.: LIT.
- Rousseau, J.-J. (1979): Emil oder über die Erziehung. In: Campe, J. H. (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. 12. Teil. Unveränderter Neudruck der Ausgabe 1789. Vaduz: Topos.
- Ruhloff, J. (1999): Sokratische Skepsis in der Pädagogik. Eine wissensarchäologische Studie mit Ausblicken auf das Verhältnis von Skepsis und Kritik. In: Benner, D./Göstemeyer, K.-F./Sladek, H. (Hrsg.): Bildung und Kritik. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und -problemen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 11–28.
- Rumpf, H. (1971): Die sokratische Prüfung. Beobachtungen an platonischen Frühdialogen. In: Scheinklarheiten. Sondierungen von Schule und Unterrichtsforschung. Braunschweig: Westermann, S. 204–219.
- Salzmann, C.G. (1888): Das Krebsbüchlein, oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder. In: Pädagogische Schriften. 2. Teil, Langensalza: Gressler, S. 1–130.
- Schmidt, K. (1863): Die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Für Schul- und Predigtamtskandidaten, für Volksschullehrer, für gebildete Ältern und Erzieher. Cöthen: Schettler.
- Spinner, K.H. (1992): Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. Zur Kritik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. In: Diskussion Deutsch, 23, S. 309–321.
- Spranger, E. (1922): Eros. In: Kunstwart und Kulturwart, 35, H. 5, S. 257–263.
- Spranger, E. (1924): Psychologie des Jugendalters. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Spranger, E. (1969): Das Rätsel Sokrates. In: Gesammelte Schriften. 1. Band. Geist der Erziehung. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 257–279.
- Stein, G. (1993): Sacred Emily. In: Geography and Plays. Wisconsin: University Press, S. 178–188.
- Tenorth, H.-E. (2000): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim, München: Juventa.
- Treml, A. K. (1994): Über die Unwissenheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40, H. 4, S. 529–537.
- Treml, A.K. (2005): Pädagogische Ideengeschichte. Ein Überblick. Stuttgart: Kohlhammer.
- Völpel, A. (1996): Der Literarisierungsprozess der Volksaufklärung des späten 18. Jahrhunderts und frühen 19. Jahrhunderts. Dargestellt anhand der Volksschriften von Schlosser, Rochow, Becker, Salzmann und Hebel. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Wehrmann (1870): [Eintrag „Sokrates“]. In: Schmid, K. A. (Hrsg.): Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, 8. Band. Gotha: Besser, S. 836–846.
- Weiss, G. (2005): Distanzierung des Selbst und ästhetische Existenz. In: Benner, D. (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. Weinheim, Basel: Beltz, S. 77–87.
- Wyneken, G. (1921): Eros. Lauenburg: Saal.
- [Zedler, J. H.] (1997): [Eintrag „Verneinend“]. In: Zedler, J. H. (Hrsg.): Grosses vollständiges Universal-Lexikon, 47. Band. Nachdruck. Graz: Akademische Druck- und Verlagsanstalt, Sp. 1349.

**Abstract:** *In a first step, the author examines how, throughout pedagogics, Socrates' negative didactics has always been "positivized". In a second step, he analyzes the understanding of negativity underlying some of the rare historical (Herbart, Rousseau, Salzmann) and contemporary pedagogical concepts (Benner, Fischer, Koch) that actually deal with this question. In a third step, Foucault's interpretation of Plato allows him to rediscover a forgotten pedagogical tradition which "positivizes" negative Socratic didactics in a very special manner, namely qua Eros.*

*Anschrift des Autors:*

Dr. Patrick Bühler, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Bern, Muesmattstrasse 27,  
CH-3012 Bern, Tel.: 0041-31 631 31 43, E-Mail: buehler@edu.unibe.ch