

Schäfer, Alfred

Die initiatorische Bedeutung der sokratischen Elenktik

Benner, Dietrich [Hrsg.]: Erziehung - Bildung - Negativität. Weinheim u.a. : Beltz 2005, S. 38-48. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 49)

urn:nbn:de:0111-opus-77835



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 49. Beiheft

Erziehung – Bildung – Negativität

Herausgegeben von Dietrich Benner

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2005 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41150

Inhaltsverzeichnis

Dietrich Benner

Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung 7

1. Theoretische Annäherungen

Käte Meyer-Drawe

Anfänge des Lernens 24

Alfred Schäfer

Die initiatorische Bedeutung der sokratischen Elenktik 38

Andrea English

Negativität der Erfahrung, Pragmatismus und die Grundstruktur des Lernens. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung des Pragmatismus von Peirce, James und Mead für Deweys Theorie der reflective experience 49

Johannes Bellmann

Selektion und Anpassung. Lerntheorien im Umfeld von Evolutionstheorie und Pragmatismus 62

Gabriele Weiß

Distanzierung des Selbst und ästhetische Existenz 77

Lutz Koch

Eine pädagogische Apologie des Negativen 88

2. Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität

Norbert Ricken

„Freude aus Verunsicherung ziehn – wer hat uns das denn beigebracht!“ (Christa Wolf). Über den Zusammenhang von Negativität und Macht 106

Marcelo Caruso

Inadäquation und Pädagogik.

Von den Techniken der Produktion des Subjekts 121

3. Exemplarische Studien

Hans-Christoph Koller

Negativität und Bildung.

Eine bildungstheoretisch inspirierte Lektüre von Kafkas „Brief an den Vater“ 136

Ray McDermott

In Praise of Negation 150

Fritz Oser

Negatives Wissen und Moral 171

Henning Schluß

Negativität im Unterricht 182

Klaus-Peter Horn

Negative Erfahrung und Gedenken.

Zur Möglichkeit von Bildung

angesichts des Unvorstellbaren 197

Alfred Schäfer

Die initiatorische Bedeutung der sokratischen Elenktik

1. Zur Fragestellung

Man sagt vielleicht nicht zu viel, wenn man vermutet, dass der Charakter einer ‚un-nachgiebigen Theorie‘, den Käte Meyer-Drawe (1988) dem Ansatz Wolfgang Fischers attestiert, sich vorrangig aus dessen Anknüpfen an sein Verständnis der Figur des Sokrates ergibt. Die Unnachgiebigkeit der Sokratischen Skepsis ergibt sich für Fischer in der aporetischen Schlussfigur der frühen platonischen Dialoge. Nach der dialogischen Überprüfung wichtiger Deutungsmuster, zu denen vor allem bestimmte Tugenden zählen, ergibt sich – sowohl auf der Seite der Gesprächspartner wie auch aufseiten des Sokrates selbst – der Eindruck, dass ein Verständnis dieser Konzepte nicht sinnvoll expliziert und begründet werden kann. Es gibt kein hinreichendes Entscheidungskriterium, um zu wissen, was man unter Tapferkeit, Freundschaft usw. zu verstehen hat. Der Dialog, der das Ziel verfolgt, für selbstverständlich Gehaltenes zu überprüfen und zu widerlegen, endet so in einer Ausweglosigkeit, die in der paradoxen Figur eines Wissens des Nichtwissens ihre subjektive Entsprechung findet. Fischer betont, dass dieses Nichtwissen auch für Sokrates selbst gegolten habe und nicht nur eine ironische Attitüde darstelle: Insofern sei die Apologie des Sokrates, niemandes Lehrer gewesen zu sein, zutreffend. Wenn er auch gegen politisch instrumentalisierte Dogmen und die alltägliche Ignoranz der Menschen, deren Lebenssicherheit auf der Verwechslung von Meinen und Wissen beruhe, unentwegt argumentiert habe, weil nur so ein menschenwürdiges Dasein vorstellbar sei, so habe er dies nicht vom Standpunkt des um das Richtige Wissenden aus unternommen. Die „dialektische Luftpumpe“, mit deren Hilfe der Ironiker Sokrates in der Lesart Kierkegaards die Menschen ihrer Atemluft beraubte, um sie so stehen zu lassen (vgl. Kierkegaard 1998, S. 183), gilt in Fischers Lesart auch für Sokrates selbst.

Daraus ergibt sich nun nicht nur die Frage nach dem Sinn einer Destruktion des für selbstverständlich Gehaltenen. Zwar könnte man den Ausweg in eine heroische Lebensform einschlagen, die im Aushalten der Unbegründbarkeit der eigenen Existenz liegt; aber offensichtlich galten für Sokrates – bei aller Abwehr einer zweifelsfrei begründbaren Sinnbestimmung des Lebens, die man folgerichtig auch dem Ansatz Fischers vorgeworfen hat – dennoch die Gesetze der Polis und dies derart weitgehend, dass er aufgrund eines in seiner Sicht ungerechten Urteils lieber zu sterben bereit war als die Möglichkeit der Flucht zu ergreifen. Die Gesetze der Polis gelten also jenseits der Unbegründbarkeit der in ihnen aufgenommenen Konzepte wie etwa desjenigen der Gerechtigkeit: Die Verbindlichkeit des Gesetzes steht über der nachweisbaren Ungerechtigkeit seiner Ausübung. Damit ist genau die Frage bezeichnet, der ich im Folgenden nachge-

hen möchte: Wie ist die Verbindung zu denken zwischen einer radikalen Skepsis, die nichts ungeprüft gelten lassen will und immer nur im konkreten Fall die Unbegründbarkeit der Konzepte sinnvoller Selbstvergewisserung erweist, und der gleichzeitigen frommen Akzeptanz *bestehender Gesetze*? Der Verweis auf Sokrates' Akzeptanz bestehender Gesetze ist notwendig, um eine ganze Fragerichtung auszuschließen: diejenige nach dem positiven Ertrag der Elenktik, also die Frage danach, wie aus diesem Verfahren denn positive Orientierungsfunktionen geschlagen werden könnten – wie Skepsis also in positive Begründungspflicht genommen werden kann, da sie ansonsten ja nur destruktiv zu verstehen sei. Eine solche Fragerichtung zielt auf eine begründende Funktion der Elenktik, während der Verweis auf die Akzeptanz bestehender Gesetze besagt, dass diese von der Elenktik zwar problematisiert, aber nicht in Frage gestellt werden. Ich halte also jene Versuche, aus dem Wissen des Nichtwissens doch noch zu einem begründeten Wissen (und sei es: im Hinblick auf bestehende Gesetze) zu kommen, für aussichtslos und auch für die angedeutete Fragestellung für irreführend. Das sei – nur cursorisch – gezeigt, bevor ich eine andere Sichtweise vorschlage.

Wolfgang Fischer hat selbst als gleichsam positive Perspektive angedeutet, dass skeptisch-aporetisches Denken nicht den Ausweg eines komparativen Urteils verhindere (Fischer 1989, S. 11): Danach soll die skeptische Prüfung also ermöglichen, zwischen gut und weniger gut begründeten Perspektiven zu unterscheiden. Aber schon auf der folgenden Seite betont er, dass die skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik „kein pädagogischer Metadiskurs“ sei, „der mit einer intergenerischen Unterschiede übergreifend-übersteigenden Urteilsregel aufwartet“ (ebenda S. 12). Damit aber entfallen begründbare Kriterien für ein vergleichendes Urteil, da für diese immer schon eine meta-theoretische Funktion in Anspruch genommen werden muss (vgl. auch Schönherr 2003, S. 124).

Auch ein zweiter Ausweg aus der Negativität scheint nicht viel versprechend zu sein. Obwohl die Menschen inhaltlich nicht wissen können, was die Tugend sei, so sei damit „jedoch nicht das Formale und Allgemeine dieses Begriffs – kantisch geredet: die Apriorität des Gesetzes als unendliche Aufgabe – widerlegt“ (Fischer 1997, S. 45). Tugend muss also im Begriff des Gesetzes ruhen. Die Gerechtigkeit wäre demnach als regulative Idee auch dann als verbindlich anzunehmen, wenn man nicht weiß, wie sie begründet zu verstehen ist. Man kann so etwas annehmen, obwohl es schwierig erscheint, sich eine unbestimmte regulative Idee vorzustellen; aber dann stellt sich immer noch die Frage, worin denn nun der Sinn einer Skepsis besteht, die doch nur den Finger auf die Unbegründbarkeit – und nicht auf die Unerfüllbarkeit einer regulativen Idee im empirischen Alltagsleben legt.

Man kommt an dieser Stelle vielleicht etwas weiter, wenn man Fischers Interpretation des Gesetzes berücksichtigt, die die Funktion einer regulativen Idee (im Sinne Kants) mit der bestehenden Polisordnung zu verknüpfen versucht. „Der Nomos, an den Sokrates dachte, war nicht bloß eine formal legitimierte, politisch opportune Gesetzessammlung zur Stabilisierung von Macht um der Durchsetzung partikularer Interessen willen. Er war die Ungeschriebenes einbeziehende, noch nicht auseinander gebrochene, wenn auch nie vollkommene Einheit von überparteilicher Gerechtigkeit und staatlicher

Rechtspflege als die unverzichtbare Voraussetzung dafür, dass zwischen den Menschen in einem Gemeinwesen kein totaler, alles zerstörender Widerspruch sich ausbreiten könne. Angesichts ihrer Unvollkommenheit gilt es, durch Überzeugen zu versuchen, das Mangelhafte zu beheben und unrichtiges Entscheiden und Tun abzuwenden; im Übrigen ist zu tun, was der Nomos befiehlt“ (ebenda, S. 34). Auch wenn dieser Passus doch ein wenig an die Vernunft in der Geschichte erinnern mag, stellt sich außerdem das Problem, warum Sokrates diesen Zusammenhang von Gerechtigkeitsidee und staatlicher Ordnung, der doch wahrscheinlich auch für andere Tugenden explizierbar wäre, nicht zur Grundlage einer positiven Lehre gemacht hat. Der Aufweis der bestehenden Ordnung als unhintergehbaren Bedingung der Möglichkeit, nicht in Chaos zu verfallen, und zugleich damit auch als unvollständige Realisierungsform der Idee der Gerechtigkeit, das würde doch immerhin einen darstellbaren Begründungszusammenhang abgeben. Dann aber hätte Sokrates doch etwas Entscheidendes gewusst, sodass die Abwehr des Schlimmsten mithilfe der Elenktik trotz aller Beteuerung des eigenen Nichtwissens dennoch als ironisches Versteckspiel zu verstehen wäre. Genau dies aber lehnt Fischer ab.

Will man aber Sokrates nicht zum Idealisten machen, der an regulativen Vernunftideen im Wissen um deren empirisch nur unvollständige Realisierbarkeit festhält, so bliebe nur der Rückgriff auf jene Vorstellung eines unproblematischen Kosmos, innerhalb dessen schon alles seine Richtigkeit und einen (wenn auch unerkennbaren) Anteil an der Verbesserung des Ganzen habe. Gegen diese vermeintliche Selbstverständlichkeit normativer Orientierungen ist aber das sokratische Prüfen und Widerlegen gerichtet, das mit der Einsicht in die Unbegründbarkeit, in das Wissen des Nichtwissens endet. Wenn aber eine nicht idealistisch überhöhte Selbstverständlichkeit und deren Unbegründbarkeit auf diese Weise nebeneinander stehen, dann stellt sich das Problem des Wissens des Nichtwissens als paradoxes erneut in der Fragestellung: Wie lässt sich die elenktische Hinführung zur Unbegründbarkeit des vermeintlich Selbstverständlichen als Prozess verstehen, in dem das Selbstverständliche als solches zugleich mit-bestätigt wird? Diese Frage haben sich nun auch Wissenschaftler vorgelegt, die ein anderes Pragma als dasjenige der Elenktik untersuchen: die Initiation in traditionellen Gesellschaften. Obwohl hier auch das paradoxe Verhältnis von Nichtwissen und Wissen eine zentrale Rolle spielt, wird dieses jedoch nicht nur als erkenntniskritische Problematik verhandelt, sondern im Hinblick auf Fragen der Identitätskonstitution, auf die Bedeutung der Problematisierung des Selbstverständlichen für eine Neudefinition der eigenen Identität in Differenz und in Beziehung zur sozialen Identität.

2. Wissen und Nichtwissen in Initiationen

Man könnte Initiationen auf den ersten Blick als gewaltsame Festlegungen junger Menschen auf die Selbstverständlichkeit der traditionellen Ordnung betrachten. Um beispielsweise als ‚Mann‘ wieder geboren zu werden, muss zunächst die Kindheit und damit die Bindung an die weibliche Sphäre gewaltsam ausgetrieben werden durch ein für

den Novizen chaotisch erscheinendes Ineinander von Zuwendungen und Gewalterfahrungen. Die gewaltsamen Anteile wären dann entweder als Prüfungen zu verstehen, ob man der Erwachsenenrolle gerecht zu werden vermag, oder als Markierungspunkte eines Bruchs mit der Kindheit. Dazu passt nun allerdings nicht, dass die Gewaltprozeduren, die Schläge, Verstümmelungen, Skarifizierungen usw., systematisch die bestehende Ordnung, in der die Novizen sich zu orientieren gelernt haben und in der sie folglich auch bereits die Pflichten und Rechte ihrer künftigen Erwachsenenrolle kennen, umkehren. Es sind keine Unbekannten, sondern durchaus vertraute Personen, die sie quälen; der Sinn der Prozeduren wird nicht erläutert; sie treten unvorhersehbar auf im Wechsel mit Zuwendungen, die ein Ende der Torturen verheißen. Produziert wird so ein chaotischer Zustand, in dem keine Regel mehr zu gelten scheint, in dem die Verlässlichkeit der sozialen Welt und ihrer mythisch-religiösen Abstützung zusammenzubrechen scheint. Und all dies findet zugleich in Anwesenheit jener transzendenten Mächte statt, die doch die soziale Ordnung garantieren sollen.

Legt man in interpretatorischer Absicht das Drei-Phasen-Schema von Genneps (1986) zugrunde, das von einem Verlassen der sozialen Ordnung, einer Seklusionsphase und einer Wiedereingliederung der Novizen in die soziale Ordnung ausgeht, dann könnte man von einem ‚sozialen Tod‘ der Novizen sprechen, der sie in der Seklusionsphase an den Ort des Ursprungs der Kultur zurückführt. Dort begegnen sie den kulturstiftenden Mächten, die selbst nicht der Ordnung der Kultur unterliegen, sondern jene Ambivalenz von Chaos und bekannter Ordnung verkörpern, die sie erst zu ‚heiligen Gestalten‘ macht: maskierten Verkörperungen oder Altären, durch die jenseitige Kräfte in die Welt dringen. Es sind diese Kräfte, die nicht nur die bisherige soziale Identität (als Kind) nehmen und eine neue (als Mann) verleihen, sondern die zugleich diese neue Identität an ein anderes Verhältnis zur Kultur knüpfen. Nicht nur die eigene Identität wird neu konstituiert, sondern auch das, was ‚Kultur‘, soziale Ordnung jenseits der bis dahin gegebenen Selbstverständlichkeit ausmacht.

Als göttlich verliehene ist die neue Identität mehr als das, in was man sozial hineinwächst. Dies wiederum lässt sich unter einem doppelten Aspekt betrachten. Zum einen ist damit gesagt, dass der Initiierte als der, dessen Identität genealogisch nun Anteil am Göttlichen hat, über das hinausgeht, was man unter dem Titel einer ‚sozialen Identität‘ fassen kann. Als Teil der sozialen Ordnung hat er gleichzeitig Anteil an dem, was diese überschreitet und ermöglicht. Er hat also Distanz zur sozialen Ordnung und geht in deren Regelsystemen nicht auf. Zum zweiten aber ist das an ihm, wodurch er eine einfache ‚soziale Identität‘ überschreitet, ihm selbst (wie auch anderen) nicht zugänglich. Er hat gleichsam einen doppelten Ursprung (sozial und göttlich) und kann sich zu dieser Differenz nicht verhalten.

Dies beinhaltet, dass auch die Kultur, die soziale Ordnung, für den Initiierten nicht mehr das ist, als was sie in ihrer der Initiation voraufgehenden Selbstverständlichkeit galt. Einerseits bleibt sie nach seiner Reintegration in ihrer selbstverständlichen Geltung bestehen, was nicht verwunderlich ist, da man ja während der Initiation mit jenen transzendenten Kräften konfrontiert war, die hinter dieser Geltung stehen. Andererseits aber war man – wie Mary Douglas schreibt (vgl. dies. 1985, S. 220) – mit den kontin-

genten Grundlagen der eigenen Kultur konfrontiert, d. h. mit der Ambivalenz, die dieser Ordnung vorausliegt und deren Selbstverständlichkeit in Frage stellt. Diese Selbstverständlichkeit wäre nur dann nicht in Zweifel gezogen, wenn sie im Initiationsprozess gleichsam verdoppelt würde: wenn sich dort zeigen würde, dass die Ordnung allein aus sich heraus stabil ist oder dass sie begründenden transzendenten Kräfte der gleichen Ordnung unterliegen. Genau das aber ist nicht der Fall, sodass die Frage entsteht, wie aus der Destruktion des Selbstverständlichen die verbindliche Geltung der sozialen Ordnung entstehen kann.

Gegen eine einfache Beantwortung durch den Hinweis darauf, dass die Einsicht in die Kontingenz der Ordnung zu einem bewahrenden Festhalten dessen, was man immerhin hat, führen würde, spricht die in der Initiation konstituierte Differenz der eigenen Identität wie damit auch dessen, was die Kultur ausmacht. Man könnte sagen, dass die Initiation die Initiierten in ein doppeltes, ein unaufhebbar differentes Verhältnis zu sich selbst wie zur Kultur bringt. Zum einen werden sie zu einem Teil der sozialen Ordnung, der diese wie auch sich selbst symbolisch zu repräsentieren vermag. Man kann sagen, wer man in dieser Ordnung ist mit Anspruch auf Zustimmung. Zum anderen stehen sie als aus dieser repräsentierbaren Ordnung herausfallende auch selbst jenseits des Repräsentierbaren. Sie erhalten einen singulären Charakter, der als solcher durch den Bezug zum unfassbaren Göttlichen, zu jenem die soziale Ordnung konstituierenden Gesetz, geschaffen wird: Der Rückweg in eine einfache und selbstverständliche soziale Identität wird genau durch den Prozess verhindert, der eben diese neue soziale Identität als ‚Mann‘ ermöglicht.

Man kann sich nun fragen, welche Rolle bei all dem das Wissen und die Wissensvermittlung spielen. Ein in der Ethnologie häufig bemerkter Sachverhalt besteht darin, dass von den Initiierten sowohl der Prozess der Initiation wie auch bestimmte positive Wissensinhalte, die Gegenstand dieses Prozesses waren, nicht als Sinnzusammenhang repräsentiert werden können. Sie scheinen weder zu verstehen, was ihnen warum widerfahren ist, noch sind sie in der Lage, bestimmte Inhalte als übermitteltes Wissen darzustellen. Man kann es nicht beschreiben, man muss es durchmachen. Von Wissensvermittlung im Sinne eines Lehrens alltäglicher oder mythologischer Inhalte kann daher kaum die Rede sein. Auch wenn dies manchmal Bestandteil der Initiation sein mag, so kommt es darauf nicht an. Charles Boyer spricht von einem kognitiven Paradox der Initiation (vgl. ders. 1990, S. 95), da es sich bei ihr um Lernprozesse mit Bezug auf das Alltagswissen handele, deren Inhalt nicht dargestellt werden kann. Nach seiner Auffassung wird kein spezifisches Wissen vermittelt, das den Initiierten vom Alltagswissen trennt: Eher geht es um eine Manipulation des Alltagswissens, um ein „méta-enseignement“ (Boyer 1980, S. 52), bei dem es darauf ankommt, die Überzeugung zu gewinnen, dass sich hinter dem Alltagswissen ein anderes Wissen verbirgt, das dieses begründet, aber gefährlich und unzugänglich bleibt. Boyer verweist auf zwei Beispiele einer solchen Meta-Belehrung. Die Gbaya vermitteln im Laufe der Initiation eine Geheimsprache, die als solche keinen anderen Inhalt hat als die Alltagssprache, die aber etwa deren Klassifikationssysteme in reduzierter und metonymisch versetzter Form wiedergibt. Hier geht es nach Boyer nicht darum, eine andere Rede vollständig zu beherrschen, sondern darum,

die Möglichkeit einer *anderen Rede* zu entdecken. Bei den Bambara zeigt sich eine andere Strategie: die Konfrontation mit grafischen Zeichen, die selbst keine expressivanschaulische Bedeutung haben, sondern der Auslegung bedürfen. Diese Auslegung verweist auf eine andere Ordnung, die über die Zeichnungen metaphorisch zugänglich erscheint.

Beide Strategien konstituieren eine Differenz zur Alltagssprache, zur selbstverständlichen Menge des Gesagten. Aber sie tun dies nicht durch eine Konfrontation mit einer ganz anderen Ordnung, sondern dadurch, dass gezeigt wird, dass das Alltagswissen nicht nur nicht alles ist, sondern seinerseits auf ein Wissen verweist, das ‚hinter‘ ihm liegt, ihm seinen Status als ‚Oberflächen-Erscheinung‘ zuweist und zugleich inhaltlich nicht als Alternative zugänglich ist. Der Initiierte weiß, so Boyer, nicht mehr über die Welt, da die Initiation in dieser Hinsicht nur ‚leere Informationen‘ vermittelt, aber er gewinnt ein neues Verhältnis zum Wissen über die Welt (vgl. ebenda S. 53). Erst dadurch, dass dieses ‚Meta-Wissen‘ die Existenz einer verborgenen Ordnung des Wissens bzw. die Existenz anderer Domänen des Wissens suggeriere, werde eine ‚Grammatik‘ etabliert, die die Regeln angibt, wie das individuelle Wissen in den kulturellen Symbolismus transformiert werden kann und umgekehrt. Für Boyer stiftet die Initiation eine *notwendige* Beziehung zwischen der (kulturellen) Ordnung des Gesagten und Sagbaren und der Subjektivität des Sagenden. Und sie tut dies – paradoxerweise – durch die Vermittlung leerer Informationen, die es allerdings erlauben, eine andere Beziehung zum Selbstverständlichen der symbolischen Ordnung zu gewinnen. Dieses Selbstverständliche wird gerade durch die Konfrontation mit einer hinter ihm liegenden Andersheit gestützt. Man könnte es auch so sagen: Um der erfahrbaren Differenz von Subjektivität und sozialer Ordnung, von Sagen und Ausgesagtem, die sich möglicherweise gerade in Situationen eines radikalen Identitätswechsels aufdrängt und damit die soziale Ordnung zweifelhaft erscheinen lassen könnte, zu entgehen, steigert man diesen Zweifel durch den Bezug auf ein anderes Wissen des Nichtwissens derart, dass paradoxerweise durch dessen Unzugänglichkeit das sozial Wissbare bestätigt wird als einzige und daher notwendige Möglichkeit des Sagbaren – auch wenn in diesem Sagbaren das ‚Grundlegende‘ nicht gesagt werden kann.

Gerade diese Meta-Lehre, dass nur im Bereich der symbolischen Ordnung des Alltagswissens Aussagen sinnvoll sind, wird dadurch erreicht, dass die Ordnung eines alternativen und ‚eigentlichen‘ Wissens angedeutet wird, welches aber zugleich als unzugängliches Geheimnis erscheint – als etwas, das man erfahren hat, aber nicht in Worte zu fassen vermag. Auf dieser Unzugänglichkeit beruht nicht nur die Geltung dieses ‚leeren‘ Geheimnisses, sondern auch diejenige des mit ihm (metonymisch oder metaphorisch) in Verbindung stehenden Alltagswissens. Diese Verbindung wird nun zusätzlich bekräftigt durch den Einsatz von Gewalt, die jedes Spiel mit der Differenz von Alltagswissen und ‚anderem Wissen‘ verhindert. Dies zeigt Michael Houseman (1986) an folgendem Beispiel. Eine Art, den Initianten die Grenzen der Selbstverständlichkeit des Alltagswissen und der in diesem liegenden Ordnung zu verdeutlichen, besteht in der Verwendung von Inversionen: Man soll den Vater beleidigen, der sonst über alles zu respektieren ist, Tiere jagen, die es nicht gibt, sich in einem Loch mit Exkrementen rei-

nigen usw. Houseman wählt folgendes Beispiel für eine solche paradoxe Aktion: Novizen sollen von einem bestimmten Baum Kolanüsse pflücken, obwohl (wie sie und jeder andere wissen) auf ihm keine Kolanüsse wachsen. Zwar treffe es zu, dass der betreffende Baum als Sinnbild für die schwarze Seite der Kultur, die Hexerei, stehe, während Kolanüsse als zeremoniell verwendete Mahlzeit als Symbol für Frieden und Eintracht angesehen werden können. Aber es treffe nicht den Kern der Veranstaltung, wenn man sage, dass den Novizen auf diese Weise die kulturell bedeutsame Differenz zweier Welten (Nacht/Hexerei versus Tag/Sozialität) verdeutlicht werden solle. Eine solche Lesart verdränge den paradoxen Charakter der Situation: Dieser bestehe darin, dass die Novizen zwei Dinge als gleich betrachten müssen, obwohl sie es (laut Alltagswissen) definitiv nicht sind. Sie sind dazu verurteilt, die Lösung dieses konzeptionellen Widerspruchs zu suchen. Es ist die Gewalt, die verhindert, dass sie das Ganze als ein Spiel, als einen Scherz betrachten können. Schläge zwingen sie, in ihren Handlungen das zu bestätigen, was sie propositional niemals behaupten würden. „Ils doivent abandonner leur positions des sujets raisonneurs, pour devenir objets d’une expérience qui les dépasse” (ebenda S. 98). Houseman spricht gerade aufgrund dieser Konstellation, in der die Novizen zu einer praktisch vollzogenen Neubewertung der Welt wie ihrer selbst gezwungen sind, von der Initiation als einem ‚eminent pädagogischen Dispositiv‘. Die Unterweisung bleibe hier untrennbar mit der zu vollziehenden Handlung verbunden: Man lerne keine neuen Wahrheiten, aber man gewinne praktisch und erzwungen Zugang zu einer höheren Wahrheit, zu einem Kontext, den man als Bedingung einer neuen Wahrheit (auch der eigenen Identität) bestätige, die als solche die Grenzen des (mithilfe des Alltagswissens) kognitiv Leistbaren übersteigt. Es gehe um ein unsagbares Wissen, das man tun muss, um es zu begreifen (vgl. ebenda). Dadurch dass die Novizen die Grenzen propositionalen Wissens praktisch überschreiten, ohne diese Überschreitung selbst propositional repräsentieren zu können, obwohl dies zur Genese ihrer neuen Identität gehört, geraten sie in die Situation zu wissen, dass das, was Welt und Selbst sind, nicht alles ist. Das die selbstverständliche Ordnung der Welt Übergreifende aber bleibt unzugänglich und verweist in dieser Unzugänglichkeit auf die Bestätigung jenes Selbstverständlichen, das über die Initiation die Erfahrung der eigenen Grenzen möglich gemacht hat.

3. Zur initiatorischen Funktion der Elenktik

Wollte man nun auf Ähnlichkeiten zwischen jener in die aporetische Auflösung von Geltungsgewissheiten führenden Elenktik und der beschriebenen paradoxen Struktur initiatorischen Wissens verweisen, so könnte man vielleicht sagen, dass diese Gemeinsamkeit in der Demonstration des Sachverhalts liegt, dass das System des für selbstverständlich Gehaltene gerade hinsichtlich seiner Begründungen nicht in propositionales Wissen überführt werden kann. Die Differenz zwischen beiden Herangehensweisen scheint jedoch nicht nur in den Mitteln – prüfender rationaler Dialog hier und mit Gewalt durchgesetzte praktische Paradoxie dort – zu liegen, sondern eben auch im Ausgang:

in der Frage der Verbindlichkeit dieser Erfahrung, die einen Fortbestand des nicht mehr Selbstverständlichen zu denken erlaubt. Während diese Verbindlichkeit in einer rational-begründungs-skeptischen Sichtweise kaum einsichtig zu machen ist, erscheint sie als Ausgang der Initiation plausibel.

Ich möchte nun im Folgenden zur Prüfung der Frage, wie weit diese Differenz in der Frage der Verbindlichkeit des problematischen Selbstverständlichen trägt, auf eine andere Lesart Platons zurückgreifen. Ich möchte die These vertreten, dass sich in Wolfgang Wielands Buch über „Platon und die Formen des Wissens“ (1982) eine Perspektive findet, die es erlaubt, die Elenktik und die Akzeptanz bestehender Verbindlichkeiten zusammen zu denken, weil sie sich im Rahmen einer Initiationslogik darstellen lassen. Wielands Ansatz unterscheidet sich in wesentlichen Punkten von der eingangs dargestellten Interpretation Fischers: etwa darin, dass er aufgrund einer anderen Interpretation der Ideenlehre nicht jenen scharfen Bruch zwischen den aporetisch-sokratischen Frühdialogen und dem positiven Orientierungsphilosophen Platon einziehen muss. Dennoch wird sich zeigen, dass dadurch der radikalen Aporetik, auf die Fischer so großen Wert legt, kein entscheidender Abbruch widerfahren muss. Der Unterschied beider Interpretationen gründet sich dabei vorwiegend darauf, dass Fischer bei dem Aufweis der Aporetik stehen bleibt, während Wieland zusätzlich auf deren (identitätskonstitutive) Bedeutung verweist. Dies wiederum kann er, weil er neben dem propositionalen Wissen, das zum einen direkt mitteilbar ist und zum anderen entweder als wahr oder falsch beurteilt werden kann, eine andere Form des Wissens annimmt. Ich werde im Folgenden zunächst Wielands Unterscheidung der Wissensformen nachzeichnen, dann in aller Kürze seine Referenz auf die Ideenlehre und schließlich die daran anschließende Lesart der Elenktik.

In einer an die Levinas'sche Unterscheidung von Sagen und Gesagtem erinnernden Wendung betont Wieland, dass Wissen sich in seiner subjektiven Bedeutung nicht einfach mitteilen lässt: Zwar bilde solches Wissen Grundlage und Ziel einer Mitteilung, nicht aber ihren unmittelbaren Gegenstand und Inhalt (vgl. Wieland 1982, S. 25). Wissen habe mit Erfahrungen zu tun, die nicht übertragbar seien, sondern nur selbst erworben werden könnten und daher mit der Identität der Person verbunden seien. So könne man in einem Dialog zwar über das Gesagte begründet reden, aber es in der Rede niemals endgültig erreichen. Dieses nicht-propositionale, in keiner Mitteilung aufgehende Erfahrungswissen liege der Verwendung propositionalen Wissens voraus (vgl. ebenda S. 234) und beziehe sich nicht auf Inhalte, sondern auf deren Bedeutung für den Wissenden: Als ‚Gebrauchswissen‘ konstituiere es den, der es gebraucht.

Die Unterscheidung von propositionalem und nicht-propositionalem Wissen erlaubt es Wieland, sich kritisch mit einer positiven Lesart der platonischen Ideenlehre auseinanderzusetzen. Für ihn stellt diese positive Lesart, die Ideen als Gegenstände propositionalen Wissens postuliert, immer schon eine Verdinglichung der Ideen dar. Ideen bilden für den Wieland'schen Platon keinen Gegenstand diskursiver Erkenntnis (vgl. ebenda S. 149): Als solcher, als thematisches Wissen, würden sie ihre Funktion einbüßen. Diese aber bestehe darin, dass Dinge und Sachverhalte in ihrem idealisierten Licht identifiziert und differenziert werden können (vgl. ebenda S. 144). Diese Funktion kön-

nen verdinglichte Ideen nicht mehr erfüllen, weil sie als propositionale Behauptung mit dem gegenständlichen Wissen auf einer Stufe stünden. Eine richtig verstandene Ideenlehre könnte – so Wieland – „demnach auch die Erkenntnis enthalten, dass sie gerade nicht fähig ist, originäre Einsicht in ihren Gegenstand zu vermitteln“ (ebenda S. 105). Jenseits aller möglichen systematischen oder exegetischen Fragen interessiert mich hier nur eines: Wieland gewinnt mit einer solchen Fassung der Ideenlehre einen nicht-propositionalen Referenzpunkt, der beides ist: jenseits einer selbstverständlichen Vergewisserung mithilfe propositionalen Wissens und zugleich Grundlage des Vorrangs eines identitätskonstitutiven Gebrauchswissens vor dem propositionalen Wissen, weil die subjektive Bedeutung des Wissens sich nur im Lichte dieser nicht zu fassenden Ideen sehen lässt. *Insofern haben die Ideen durchaus Ähnlichkeit mit jenem unzugänglichen Wissen, dessen Leere in Initiationsprozessen zugleich als konstitutive Verbindlichkeit erfahren wird.*

Doch zurück zu den platonischen Dialogen und dem elenktischen Aufweis der Aporie, in die sich propositionale Begründungsversuche praktischen Wissens verstricken. Tugenden oder auch andere für selbstverständlich gehaltene Sinnbestimmungen des alltäglichen Lebens stellen für Wieland identitätskonstitutives Gebrauchswissen dar, das als erfahrenes unmittelbar zu motivieren vermag, andererseits aber in einem propositionalen Wissen nicht aufgeht. Das Problem besteht nun darin, dass im alltäglich-selbstverständlichen Meinen sich dieses praktische Wissen für ein propositionales Wissen hält: Im Meinen wird in der alltäglichen Verständigung für das identitätskonstitutive Gebrauchswissen ein propositional einlösbarer Geltungsanspruch erhoben. Das, was der sokratische Dialog mithilfe des Verfahrens einer offenen Prüfung und Widerlegung zeigt, ist, dass dies nicht geht: Soweit im alltäglichen Meinen identitätskonstitutive Momente (mithilfe von ‚Ideen‘) ausgedrückt werden sollen, hat solches Meinen eine andere Struktur als das propositionale Wissen. Solches Meinen verkennt sich, wenn es sich als propositionales Wissen gebärdet, und genau dies zeigt das elenktische Vorgehen des Sokrates. Die Unbegründbarkeit des für selbstverständlich Gehaltene durch propositionales Wissen, wie sie in der Aporie *erfahrbar* wird, ist nun aber nicht nur negativ-destruktiv zu lesen – so als wäre damit jede Selbstverständlichkeit zerstört. Die Aporie hat gleichsam die positive Seite, auf die Bedeutung der anderen, für die Identität konstitutiven Wissensform zu verweisen. Diese Seite ist nicht insofern positiv, als nun die Ideen definiert werden müssten, an die man sich gefälligst zu halten habe. Sondern diese Positivität bleibt selbst insofern negativ, als sie auf die Notwendigkeit einer nicht diskursiv oder durch Mitteilung herstellbaren Erfahrung verweist. Daher kommt es für Sokrates (in der Sicht Wielands) darauf an, die Gesprächspartner aus der Position des über etwas Redenden herauszuholen und sie zu zwingen, sich zu zeigen, wie sie sind (vgl. ebenda S. 239). Dazu ist er auf die Bereitschaft der Anderen angewiesen, sich auf ein solches Gespräch einzulassen. Tun sie dies aber, so erhält die Erfahrung der Aporie eine doppelte Struktur. Zum einen bezeichnet sie die Grenze einer reflexiven Struktur, die auf Begründungsmöglichkeiten durch ein Selbstbewusstsein setzt. Identitätsverbürgendes praktisches Gebrauchswissen kann nicht propositional begründet werden und daher bleibt jede Selbstverständlichkeit nur Schein. In Wahrheit handelt es sich nur um

grundlose Gründe, die man vorbringen kann. Andererseits aber verweist die Aporie auf eine reflexive Struktur, die zwar nicht in einer unmittelbaren Reflexivität besteht, wohl aber in der Selbstbezüglichkeit eines Wissens, das niemals ganz objektivierbar ist (vgl. ebenda S. 316). Im elenktischen Fragen wird gleichsam beides evoziert: sowohl die Selbstbezüglichkeit praktischen Wissens wie auch die Möglichkeit der Erfahrung, dass deren Geltungsgrund letztlich nicht thematisierbar ist. Eben dafür bildet die Unzugänglichkeit der Ideen, die als unergründliche Ordnung eines alternativen Wissens zugleich den Sinn des Gegebenen verbürgen, den objektiven Referenzpunkt. Man kann in ihrem Lichte an der gegebenen Ordnung festhalten, gerade weil man sie nicht begründen kann, weil man ihre Bedeutung als grundlosen Grund im propositionalen Bemühen immer schon erwiesen hat.

4. Schlussbemerkung

Mithilfe der Platon-Interpretation Wielands lässt sich also eine Analogie zwischen dem Initiationswissen und dem aporetischen Ergebnis der sokratischen Skepsis konstruieren. Diese Analogie erlaubt es, die eingangs aufgezeigte Fragestellung nach dem Verhältnis von destrukturierender Skepsis und der weiter bestehenden Verbindlichkeit faktischer Regeln so zu beantworten, dass die Skepsis nicht in ein positiv rechtfertigendes Verfahren übergehen muss. Eine solche Antwort mag zwar für denjenigen, der die sokratische Elenktik als eine reine Veranstaltung skeptischen Denkens zur Prüfung propositionaler Geltungsansprüche auf ihre Begründbarkeit hin begreift, unbefriedigend sein. Aber sie verweist auf ein systematisches Problem, das sich wohl auch jenseits der Logik von Initiationsprozessen und sokratischer Elenktik stellt: dasjenige einer Differenz im Verhältnis zu sich selbst wie zur Welt, das eine unmittelbare Selbstvergewisserung ebenso unmöglich macht wie die Vorstellung einer ungebrochenen Selbstverständlichkeit der Welt. Und immerhin – so könnte man vielleicht den Rationalismus beruhigen – ist damit eine andere Quelle dieses Problems aufgezeigt als jene der auf Paulus zurückgehenden und in Kierkegaard gipfelnden theologischen Tradition, die die Gebrochenheit des Verhältnisses zu sich wie zur Welt auf den Sündenfall und die Unzugänglichkeit der göttlichen Gesetzesordnung zurückführt.

Literatur

- Boyer, P. (1980): *Les Figures de Savoir Initiatique*. In: *Journal des Africanistes* 50, S. 31-57.
Boyer, P. (1990): *Tradition as Truth and Communication. A cognitive Description of traditional Discourse*. New York: Cambridge University Press.
Douglas, M. (1985): *Reinheit und Gefährdung*. Berlin: Dietrich Reimer/KNO.
Gennep, A. van (1986): *Übergangsriten*. Frankfurt a.M.: Campus.
Fischer, W. (1989): *Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik*. St. Augustin: academia Richarz/Herold.
Fischer, W. (1997): *Kleine Texte zur Pädagogik der Antike*. Baltmannsweiler: Schneider.

- Houseman, M. (1986): Le Mal pour le mâle: un bien initiatique. In: Hainard, J./Kaehr, R. (Hrsg.): *Le Mal et la Douleur*, Neuchatel: Musée d'ethnographie, S. 89-99.
- Kierkegaard, S. (1998): Über den Begriff der Ironie mit ständiger Rücksicht auf Sokrates. Gütersloh: Grevenberg.
- Meyer-Drawe, K. (1988): Unnachgiebige Theorie. Ein Plädoyer gegen pädagogisches Denken im Ruhestand. In: Löwisch, D.-J./Ruhloff, J./Vogel, P. (Hrsg.): *Pädagogische Skepsis*. Wolfgang Fischer zum einundsechzigsten Geburtstag. St. Augustin: academia Richarz/Herold, S. 87-98.
- Schönherr, C. (2003): Skepsis als Bildung? Skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik und die Frage nach ihrer ‚Konstruktivität‘. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Wieland, W. (1982): *Platon und die Formen des Wissens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Alfred Schäfer, Martin-Luther-Universität Halle, Institut für Pädagogik, Frankeplatz 1, Haus 5, 06110 Halle.