

celeriter peragravit. Ebd. 17,8: peregrinationis ita cupidus, ut omnia, quae legerat de locis orbis terrarum, praesens vellet addiscere.

- 18) Historia Augusta, Hadrian 26,5: *Tiburtinam villam mire exaedificavit, ita ut in ea et provinciarum et locorum celeberrima nomina inscriberet, velut Lycium, Academiam, Prytanium, Canopum, Poecilen, Tempe vocaret, et, ut nihil praetermitteret, etiam inferos finxit.*

19) Historia Augusta, Hadrian 15,11: *cum his ipsis professoribus et philosophis libris vel carminibus invicem editis saepe certavit.*

20) Historia Augusta, Hadrian 1,5: *imbutusque inpensius Graecis studiis, ingenio eius sic ad ea declinante, ut a nonnullis Graeculus diceretur.*

21) S. 206/207.

MICHAEL LOBE, Dinkelsbühl

Déjà vu

Eine Geometriestunde bei Platon

Experimente im Sinne von systematischen Versuchen, um einen Sachverhalt zu erforschen (heuristisch) oder zu bestätigen (verifizierend), gab es in der Antike nicht. Dem stand das Tabu der Natur entgegen: Sie war göttlich und jeder Begründung enthoben; eingreifen durfte und wollte man nicht. Nur sinnvoll die Natur zu nutzen, im Sinne der Mechanik, stand jedermann frei. Umso dankbarer ist man für die vereinzelt Experimente, die uns überliefert sind. Eines davon ist PLATONS Geometriestunde (Men. 82 b-85 b).

Die Situation: MENON, der Dialogpartner des SOKRATES, ist nach einer Reihe vergeblicher Versuche, das Wesen der Tugend zu bestimmen, so frustriert, dass er sich zu der These versteigt: Man kann gar nicht nach der Lösung eines Problems suchen. Entweder kennt man sie schon, dann braucht man sie nicht zu suchen; oder man kennt sie nicht, dann kann man sie nicht suchen, man würde sie ja, falls zufällig gefunden, nicht einmal als das Gesuchte erkennen. – So viel Zynismus kann SOKRATES nicht auf sich sitzen lassen, und er greift zu unserem Experiment.

Da die Szene recht bekannt ist, hier nur das Nötigste. SOKRATES zeichnet einem (wohl jugendlichen) mathematisch ganz ungebildeten Sklaven MENONS ein Quadrat von $2 \times 2 = 4$ Fuß vor (Strecken- und Flächenmaß bezeichnet er ununterschieden als Fuß). Dann bittet er ihn, es zu verdoppeln, zu 8 Fuß. Erste Vermutung des Jungen: Die gesuchte Seite ist 4 Fuß lang. SOKRATES lässt ihn durch Ergänzung des Ausgangsquadrates erkennen, dass er so ein 16-füßiges Quadrat erhält. Die Lösung muss zwischen 2 und 4 liegen. Nächste Vermutung: 3.

Sokrates lässt den Jungen, immer anhand der Zeichnung, sehen, dass er so bei 9 ankommt. Der Junge weiß nicht weiter (Aporie). SOKRATES zieht, um zu helfen, die Diagonalen in den vier 4-füßigen Quadraten, so dass sie ein Quadrat ergeben, das „von jedem der vier nach innen zu die Hälfte abschneidet“. Damit ist die Seite des 8-füßigen Quadrates gefunden.

Platon unterbricht dieses Lehrer-Schüler-Gespräch durch zwei methodische Exkurse, die in Verbindung mit der Schlussauswertung dem Ganzen erst den Charakter eines Experiments verleihen. Der erste Einschub schließt sich an die falsche Vermutung des Jungen an, die gesuchte Seite sei 4 Fuß lang:

„Siehst du, Menon, wie ich den Jungen nichts lehre, sondern nur frage? Jetzt glaubt er zu wissen, wie groß die Seite ist, aus der das 8-füßige Quadrat entsteht. Oder meinst du nicht? – Doch. – Weiß er's auch? – O nein. – Er glaubt aber: von der doppelten Strecke? – Ja. – Beobachte also, wie er sich weiter erinnert (!), und zwar so, wie man sich erinnern muss.“ (82 e)

Der zweite Einschub steht an der Stelle, wo der Junge die Waffen streckt, nachdem SOKRATES ihm auch die Antwort „3“ aus der Hand geschlagen hat:

„Merkst du, Menon, wie weit der Junge schon im Erinnern fortgeschritten ist? Zuerst wusste er nicht, wie groß die Seite des 8-füßigen Quadrats ist – wie er es auch jetzt noch nicht weiß –, glaubte aber, es zu wissen, und antwortete munter drauf los, als ob er's wüsste, ohne zu sehen, dass er nicht weiterkommt (*aporein*). Jetzt endlich sieht er's, und wie er die Lösung nicht weiß, glaubt er

sie auch nicht zu wissen. – Du hast recht. – Ist er jetzt nicht besser dran mit dem, was er nicht wusste? – Das kommt mir auch so vor. – ... Was meinst du, hätte er schon vorher versucht, das zu suchen oder zu lernen, was er zu wissen meinte, ohne es doch zu wissen, schon bevor er sah, dass er so nicht weiterkommt und es nicht weiß, und so von dem Verlangen erfasst wurde, es zu wissen? – Nein, Sokrates, das glaube ich nicht.“ (84 a-c)

Abgeschlossen wird die Geometriestunde durch eine philosophische Auswertung, die in die These mündet, Lernen sei Sich-erinnern (*Anamnesis*). Der Junge habe ja die „richtigen Meinungen“ nicht von außen her, sondern aus sich selbst herausgeholt. Da er sie nicht in diesem Leben gewonnen habe, müsse das früher geschehen sein. In einem kühnen Sprung führt SOKRATES die Argumentation zu dem Schluss: Die Seele ist unsterblich. – Uns soll ein dritter methodischer Passus innerhalb der Auswertung beschäftigen:

„Und soeben sind ihm diese (richtigen) Meinungen nur wie im Traum angestoßen worden. Sollte ihn aber einer in der gleichen Sache oft und auf vielerlei Weise befragen, so sei überzeugt: Am Ende wird er so genau wie nur irgendeiner in der Sache wissend sein. – Es scheint so. ... Und genau so wird er in der gesamten Geometrie weiterkommen und auch in allen anderen Fächern.“ (85 c-e)

Was soll man zu so einer Unterrichtsstunde sagen? Mathematisch beurteilt ist sie läppisch. Sokrates geht nicht einmal so weit, dass er das Ergebnis verallgemeinert und dem Satz des PYTHAGORAS zuordnet. Philosophisch betrachtet ist das Ganze, wenn man es wörtlich nimmt, abenteuerlich oder, wenn man es auf das bleibende philosophische Problem zurückschneidet, uferlos. Platon hat ja zum ersten Mal die unendliche Frage aufgeworfen, wie wir zu gesicherten Erkenntnissen kommen. Es ist das Problem der Denkkategorien und der erkenntnistheoretischen *Apriori*. In diesem eingeschränkten Sinn hat sogar die *Anamnesis*-Lehre ein langes Weiterleben gehabt, von ARISTOTELES bis HEIDEGGER. Unter methodischen, sagen wir ruhig: pädagogischen Gesichtspunkten ist PLATONS Geometriestunde indessen ein erstaunlicher Text. Er lässt sich als Dokument der ersten Lerntheorie der Geschichte

lesen: Alle Quellen der Erkenntnis liegen im Lernenden selbst, Lernen ist Erinnerung an in der Präexistenz geschaute Ideen und führt daher zu gesicherten Erkenntnissen, Erkenntnis vollzieht sich *more geometrico*, bei allem ist der Lehrer nur Geburtshelfer. – Der Text lässt sich aber auch als kleines Repertoire von lernpsychologischen Fundamentalia und methodischen Verfahren im Sinne eines ‚entwickelnden Unterrichts‘ verstehen. Gehen wir den Text in diesem Sinne durch.

Eine Reihe von methodischen Grundeinstellungen kennzeichnet die Stunde als Ganzes. Da ist zunächst die *Veranschaulichung* zu nennen. PLATON hat sie auch bei abstrakten Gegenständen gesucht, indem er Analogien oder Beispiele aus der alltäglichen Lebenserfahrung beizog. Eine grundsätzliche Formulierung findet sich 75 d: „Mehr dem Dialog angemessen (als eristische Positionen zu beziehen) ist es wohl, nicht nur wahrheitsgemäß zu antworten, sondern auch auf dem aufbauend, was der Gefragte zu wissen versichert.“ Dass damit gemeint ist, man müsse ‚den Schüler dort abholen, wo er gerade steht‘, performiert SOKRATES an Ort und Stelle, indem er dem ins Stocken geratenen Diskurs über die Tugend mit einem schlichten Allerweltsbeispiel aufhilft. Ähnlich fundamental ist die Rolle der *Frage*. Auf Fragen reduziert sich das Lehren – aber erfreulicherweise nur fast: SOKRATES zeigt sich flexibel und greift gelegentlich durch Hilfskonstruktionen und Hinweise ein, leistet also der stupiden Auflösung gewisser Probestunden in eine Kette von eisern gelenkten Einzelfragen („Mausefalleninduktion“ sagt KERSCHENSTEINER) keinen Vorschub. Wie sehr er aber das von außen aufgesetzte Belehren zurückweist, zeigt sich daran, dass er nur einen einzigen *terminus technicus* ‚gibt‘, am Schluss und wie nebenbei (Diagonale, 85 b). Ins Auge fällt auch die Anlage des Unterrichts als *Abfolge von Versuchen* ‚*by trial and error*‘, in der der Lehrer geradezu den Versucher spielt, der in die Irre führt. – Einzelne methodische Hinweise finden sich über den Text verstreut: die Bedeutung von *Wiederholung und Übung* („oft und auf vielerlei Weise“, 85 c) und die des innerfachlichen und überfachlichen Transfers („in der gesamten

Geometrie und.auch in allen anderen Fächern“, 85 e). Transfer ist allerdings für PLATON aufgrund seines lerntheoretischen Fundaments (Ideen-schau; „die gesamte Natur wird durch ein Band der Verwandtschaft zusammengehalten“, 81 d) eine Selbstverständlichkeit.

Was die lernpsychologischen *Fundamentalialia* angeht, so steht an erster Stelle der Akt des *E r w e c k e n s*: Vorhandene Kenntnisse und implizite Schlussfolgerungen werden mit Hilfe des Lehrers von ihrer traumartigen Dunkelheit befreit (85 c). Geweckt werden auch die schlummernden Interessen. Bemerkenswert, dass im Auf und Ab des Lernprozesses der pädagogische Impetus vom Frustrationserlebnis ausgeht. Der Stachel der Aporie sitzt; „die Sehnsucht“, das Richtige zu finden, „erfasst den Sucher“ (84 c). Nicht nur die besondere Situation des Dialogs, sondern das gesamte Erziehungssystem der Antike bringt es mit sich, dass neben dieser *Primärmotivation* sekundäre Anreize keine Rolle spielen. – Der unterrichtliche Erfolg ist ganz auf *Eigentätigkeit* abgestellt. Nicht ohne Grund wird sie mit „suchen“ umschrieben, mit demselben Wort, das die Griechen für den Forscher benutzen. Insofern sich die Verfahren gleichen, ist der Unterricht mit dem Schüler wissenschafts-propädeutisch.

Es besteht kein Zweifel, dass in die pädagogische Konzeption der Geometriestunde des SOKRATES Lehrerfahrten PLATONS selbst eingegangen sind, die er als Leiter der Akademie hat machen können. MERKELBACH¹ vertritt die interessante These, alle Dialoge PLATONS seien zu internen Zwecken verfasst, im akademischen Unterricht durchexerziert und kommentiert worden, wofür die Geometriestunde mit ihren methodischen Zugaben ein Beispiel liefere. Wie dem auch sei, hier spricht ein gestandener Lehrer. Was bietet er dem modernen Leser außer dem „Zauber des Anfangs“? Systematik (wie in der *Politeia*) gewiss nicht, das verhindert schon die singuläre und mit Zufälligkeiten behaftete Situation; und die Lerntheorie, die wir vorfinden, enthält extrem idealistische Elemente, die keiner Prüfung standhalten – wie soll einer Fremdsprachen aufgrund eines *déjà vu*, durch Erinnerung, lernen? (Fremdsprachen brauchte

der griechische Schüler ja auch nicht zu lernen). Die Lesefrucht, die man von der Geometriestunde pflückt, kann also nicht der Eindruck sein: PLATON hat schon alles gewusst. Auf der anderen Seite hat er, fast *en passant*, vieles „schon gesehen“, was zum Rüstzeug jedes gewissenhaften Lehrers gehört. Und mit seiner Hebammenkunst (zur Mäeutik äußert er sich ausführlich Theaet. 149 a-151 d) hat er einen Unterrichtstyp geschaffen, der nicht umzubringen ist. Es wird uns eine in allen nötigen Einzelheiten ausgeführte Unterrichtsstunde vorgeführt, deren Teile bewusst aufeinander bezogen sind und „der Reihe nach“ (82 e) ein geordnetes Ganzes ergeben: die erste Lehrprobe in der Geschichte der Erziehungswissenschaft. Kein Wunder, wenn einer der Großen der Pädagogik, GEORG KERSCHENSTEINER, den Gang einer gymnasialen Stunde ähnlich wie PLATON skizziert: Fragen – Vermutungen – Prüfen der Vermutungen – Verifikation des Ergebnisses, wobei nötigenfalls „heuristische Unterrichtsverfahren“ helfend hinzugezogen werden². KERSCHENSTEINER recurriert dabei nicht auf unsere MENON-Stelle (wie sie überhaupt von der Pädagogik so gut wie nicht ausgewertet worden ist), führt aber seinen Cursus an der Interpretation eines bei PLATON überlieferten PINDARGedichtes vor und zeigt dann, dass in seinem Sinn konzipierter naturwissenschaftlicher Unterricht genau so verlaufen kann. Auf diese Weise wird die universelle Einsatzmöglichkeit des Verfahrens deutlich. PLATON hat seinen Modus an ein mathematisches Problem gebunden, und nur im Bereich derartiger idealer Gegenstände und Vorstellungen (auch Fragen der Art wie „Was ist das Gute? Was ist das Schöne?“) ist *Anamnesis*-Lehre überhaupt als Gedankenexperiment möglich. Diese Beschränkung PLATONS, so zeigt sich, ist für die Sache nicht zwingend.

Neben diesem Fundus an – sagen wir: Unverlierbarem stehen Entscheidungen oder Gewichtigungen PLATONS, die zumindest ein weiteres oder neues Nachdenken verdienen. Ich nenne an erster Stelle den *Primat der Inhalte*, der materialen Bildung, der Bindung an bestimmte Stoffe und Fächer. Den Einstieg bildet die Mathematik, besonders die Geometrie („Keiner,

der von Geometrie nichts versteht, soll herein-
kommen“ stand über der Akademie). Was alles
darauf aufbauen kann, entnimmt man der etwas
später verfassten *Politeia*. Unverzichtbar ist
in jedem Fall die Philosophie, insbesondere
die Ethik – der Fortgang im *MENON* gibt das
Beispiel. Man kann bei „Primat der Inhalte“
auch einen anderen Apekt betonen; nennen
wir ihn den *Primat des Objektiven*.
Man bilde den Gegenbegriff: das Subjektive.
Emanzipation, Selbstverwirklichung u. ä. würde
PLATON als Nebenprodukt seiner Erziehung
vielleicht akzeptieren, zu ihrer Basis würde er
sie nicht machen. Eng mit all dem verbunden
ist der *Primat der Rationalität*. In
der Einleitung zu unserer Geometriestunde
mitsamt ihrer Auswertung beruft sich Sokrates
auf „die schöne und wahre Rede von weisen
Männern und Frauen“ (81 a). Gemeint sind
Dichter (PINDAR wird zitiert) und Priester. Die
Stilisierung des Folgenden, bis zum Abschluss
des *Anamnesis*-Philosophems, zeigt, dass PLATON
pythagoreische Lehren und die eleusinischen
Mysterien im Auge hat. Poetisches und mysti-
sches Halbdunkel scheint also das Ganze ratio-
nalem Zugriff zu entziehen. Aber Sokrates
besteht darauf, sich nur auf solche Weise zu
beziehen, „die imstande sind, Rechenschaft von
dem zu geben, an das sie rühren“ (81 a). Nimmt
man alles zusammen, was unser Dialog zu
Erziehung sagt und vorführt, möchte man WIL-
MOWITZ Recht geben, der im *Menon* das Pro-
gramm der Akademie findet. Auf die Pädagogik
gewendet lässt sich sagen: Zum „Lehrplan des
Abendlandes“³ trägt der *Menon* wenig bei, dafür
umso mehr zum „Unterricht des Abendlandes“.

Außer dem, was von PLATON geblieben ist,
gibt es etwas, das fast verlorengegangen ist: die
Bindung der Pädagogik an die Philosophie. Was
in den Zeiten, als sich die Erziehungswissen-
schaft als eigene Disziplin etablierte (HERBART,
SCHLEIERMACHER), noch fraglos galt, wird heute
kaum gesehen, nämlich dass Pädagogik nicht
nur *de facto* stets philosophische Vorausset-
zungen hat, insbesondere einem bestimmten
Menschenbild verpflichtet ist, sondern dass
diese Grundlagen um der Redlichkeit willen
auch ins Bewusstsein gerufen, auf ihre Wurzeln

zurückgeführt und kritisch befragt werden
müssen. Vielfach empfindet und präsentiert sich
die Erziehungswissenschaft als losgelöst oder
gar befreit von dieser Bindung, besonders dann,
wenn sie sich positivistisch-mechanistisch ver-
steht und sich rein quantitativ aufs Beobachten,
Messen und Vergleichen hin orientiert oder
ihren Hauptbezugspunkt in der Soziologie sieht.
MEINBERG (s. Lit.) hat die verschiedenen Ansätze
beschrieben und dem „*homo sociologicus*“ (und
oeconomicus oder *biologicus* usw.) den „*homo*
mundanus“ entgegengesetzt, um den Menschen
als Ganzes erfassen und „vor Reduktionen
schützen“ zu können. Nachdrücklich verweist er
darauf, dass pädagogische Anthropologie „eine
ständige Einladung an das Philosophieren“ ist⁴.
Im philosophischen Kontext kommt man nicht
umhin, der historischen Komponente die ihr
zukommende Aufmerksamkeit zu schenken⁵,
und vielleicht werden neben den naturwissen-
schaftlich und soziologisch ausgerichteten
Theorien und Methoden geisteswissenschaftliche
Gesichtspunkte wieder verstärkt zur Geltung
kommen.

Die Beschäftigung mit PLATON, dessen Aus-
sagen zu Fragen der Erziehung sich ja nicht auf
den *Menon* beschränken, könnte neue Anstöße
geben. ARISTOTELES (der übrigens mit seinem
Bild von der Seele als *tabula rasa* und dem
erzieherischen Dreischritt natürliche Anlage
– Gewöhnung – Vernunft/vernünftige Unter-
weisung andere Wege geht als PLATON⁶) hat
sich über seinen Lehrer einmal so geäußert:
„Ungewöhnlich, scharfsinnig, originell und von
Forschergeist beseelt sind alle seine Gedanken;
dass alles auch richtig ist, wird man schwerlich
behaupten“ (Pol. 1265 a 10). Man würde gern
die Hälften dieses Satzes umkehren – „zwar
nicht alles richtig, aber ...“ – und der Reihe der
Adjektive ein „anregend“ hinzufügen.

Literatur (Auswahl)

kommentierte Ausgaben des *Menon*:
R. W. SHARPLES, Warminster 1985
R. MERKELBACH, Frankfurt/M. 1988

Erziehungswissenschaft:

J. STENZEL: *Platon der Erzieher*, Leipzig 1928 (aus der Stan-
dardliteratur zu Platon immer noch unverzichtbar)

- G. KERSCHENSTEINER: *Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts*, München/Düsseldorf 1952 (4. Aufl.)
- H.-TH. JOHANN (Hg.): *Erziehung und Bildung in der heidnischen und christlichen Antike*, Darmstadt (WB) 1976
- H.-I. MARROU: *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum*, München (dtv) 1977
- FR.-P. HAGER: *Plato Paedagogus. Aufsätze zur Geschichte und Aktualität des pädagogischen Platonismus*, Bern-Stuttgart 1981
- J. VRETOS: *Lehrer-Schüler-Interaktion bei Platon. Die pädagogische Bedeutung von Eros und Dialog*, Frankfurt-Bern-New York 1985 = *Europ. Hochschulschriften* 248; dort weitere Literatur

- E. MEINBERG: *Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft*, Darmstadt (WB) 1988

Anmerkungen

- 1) S. 5f.
- 2) S. 56ff.
- 3) J. DOLCH: *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*, Ratingen 1971 (3. Aufl.)
- 4) S. 305 und 308
- 5) wie HAGER eindringlich fordert und am Beispiel PLATONS zu zeigen versucht
- 6) de an. 429 b/430 a und Pol. 1332 ab

WALTER BURNIKEL, Dudweiler

Heiligkeit durch Ehebruch

Eine Geschichte Augustins und ihre Weiterführung durch Voltaire

AUGUSTINUS diskutiert im 1. Buch seiner Schrift „*De sermone domini in monte*“ das den Ehegatten gebotene Verhalten bei *fornicatio* eines der Ehepartner. Seit dem Gesetz des MOSES ist Ehebruch ein todeswürdiges Vergehen (3. Mos. 20,10). Weniger rigoristisch ist MATTHÄUS (5,32), der die Scheidung des Mannes von seiner Frau bei Ehebruch ihrerseits gestattet, aber nicht umgekehrt die der Frau von ihrem Mann bei der gleichen Verfehlung. Zugleich verbietet er anderen Männern die Heirat mit einer Ehebrecherin. PAULUS (1. Cor. 7,10/11) schärft der Frau ein, sich von ihrem Manne nicht scheiden zu lassen, sich vielmehr mit ihm zu versöhnen, dem Manne aber, seine Frau nicht ziehen zu lassen. Kasuistische Gründe für den eventuellen Wunsch der Frau nach Trennung von ihrem Mann werden nicht beigebracht. Für beide Geschlechter ausgewogener fällt die Formulierung in 1. Cor. 7,4 aus: „Das Weib ist ihres Leibes nicht mächtig, sondern der Mann. Desgleichen der Mann ist seines Leibes nicht mächtig, sondern das Weib.“

Demnach wäre es einer Frau durchaus möglich, da sie über den Leib des Mannes die Verfügung hat, ihn einer anderen Frau beiwohnen zu lassen. *Utrum quod ait apostolus: Mulier non habet sui corporis potestatem sed vir; similiter et vir non habet sui corporis potestatem sed mulier, possit in tantum valere, ut permittente uxore, quae maritalis corporis habet potestatem, possit vir cum altera, quae nec aliena uxor sit nec a viro*

disiuncta, concumbere? (Serm. mont. I 16,49). AUGUSTINUS schneidet das Problem in Form einer Frage an; denn der umgekehrte Fall, dass der Mann der Frau Geschlechtsverkehr mit einem anderen Mann erlaube, scheint ihm außerhalb des Denkbaren. *Sed non est ita aestimandum, ne hoc etiam femina viro permittente facere posse videatur, quod omnium sensus excludit* (ebd.).

Für den ersteren Fall stellt die Geschichte von Abraham und Sara einen plausiblen *casus praecedens* dar (1. Mos. 16). Sara, die bis dahin unfruchtbar war, fordert ihren Mann Abraham auf, zu ihrer Magd Hagar zu gehen, auf dass sie ihm einen Sohn gebäre. Abraham tut, wie ihm geheißen. Er ist, in AUGUSTINUS Worten, sündenfrei, weil er nicht aus *libido* und *lascivia* zu Hagar eingegangen ist. *Nulla est hic cupido lasciviae, nulla nequitiae turpitudine. Ab uxore causa prolis ancilla marito traditur, a marito causa prolis accipitur. Abraham habet accepisse nec petisse, accessisse nec haesisse, seminasse nec amasse* (De civ. d. 16,25). Der Patriarch kann somit, in AUGUSTINUS hymnischer Preisung, als Ur- und Vorbild männlichen Verhaltens im intimen Umgang mit Frauen gelten: *O virum viriliter utentem feminis, coniuge temperanter, ancilla obtemperanter, nulla intemperanter* (ebd.).

Für den zweiten, den eigentlich undenkbbaren Fall einer geschlechtlichen Beziehung des Weibes zu einem anderen Mann nach Auffor-