

Freie Universität Berlin
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

Wissen und Nichtwissen in Erziehungs- und Bildungsprozessen.

Eine Untersuchung anhand dreier klassischer
Positionen der Geistesgeschichte.

Diplomarbeit.

- Gutachter -

PD Dr. *Jörg Zirfas*, Freie Universität Berlin
Prof. Dr. *Dietrich Benner*, Humboldt-Universität zu Berlin

Vorgelegt von
Martin Dilger
Februar 2003

INHALT

1 Einleitung: Vom Wissen und Nichtwissen in der Wissensgesellschaft	3
2 Sokrates und Platon	6
2.1 Zur Einführung	6
2.2 Vorspann: Einige philosophisch-erkenntnistheoretische Betrachtungen zu Wissen und Nichtwissen	7
2.2.1 Versteckt: Das implizite Wissen	7
2.2.2 Graduell: Wissen und Nichtwissen in Abstufungen	11
2.3 »Apologie des Sokrates«: Das sokratische Nichtwissen	14
2.4 Erste Berücksichtigung der pädagogischen Dimension: Von der Differenz zur Bewegung	18
2.4.1 Bewegung des Lernens und Vergessens	18
2.4.2 Der pädagogische Umgang mit der Differenz	19
2.5 Zweite Berücksichtigung der pädagogischen Dimension: Von der Bewegung zur Richtung der Bewegung	19
2.6 Dritte Berücksichtigung der pädagogischen Dimension: Der „einfache“ und der „sokratische“ Weg zum Wissen	21
2.6.1 Der „einfache“ Weg: Vom Nichtwissen zum Wissen	21
2.6.2 Defizite dieser Betrachtungsweise	23
2.6.3 Der „sokratische“ Weg: Vom undurchschauten Nichtwissen zum Wissen des Nichtwissens	24
2.6.4 Erschütterung und Staunen als notwendige Bedingungen des Lernens	27
2.6.5 Die „Katastrophentheorie“ der Bildung: Der bildende Wert der Erschütterung	31
2.6.6 Jeweilige Ergänzung der beiden Wege	33
2.7 »Menon«: Vorwissen, richtige Vorstellungen, Wissen	34
2.7.1 Die Frage nach der Möglichkeit der Erkenntnis: Das Vorwissen im Wissen	34
2.7.2 Lernen, ohne belehrt zu werden	37
2.7.3 Die richtigen Vorstellungen: Der Weg nach Larissa	41
2.8 »Politeia«: Von der Suche zum Finden oder Die Wissenslücke wird geschlossen	44
3 Rousseau	46
3.1 »Wir wissen nicht, was uns unsre Natur zu sein erlaubt«	46
3.1.1 »Man kennt die Kindheit nicht«	46
3.1.2 Zurück vor die Zeit: Der hypothetische Naturzustand	48
3.1.2.1 Wie sieht der Naturzustand aus?	48
3.1.2.2 Welche Funktion hat die Beschreibung des Naturzustands?	51
3.1.3 Zurück in die Zukunft: Die Perfektibilität des Menschen	53
3.1.3.1 Die Fähigkeit, Fähigkeiten zu entwickeln	54

3.1.3.2	<i>Die unbestimmte Bestimmung des Menschen</i>	55
3.1.4	Konsequenzen für die Erziehung	57
3.1.4.1	<i>Keine Standeserziehung</i>	57
3.1.4.2	<i>Zurück zur Natur?</i>	59
3.1.4.3	<i>Hin zu einer Theorie »natürlicher Erziehung«</i>	61
3.2	<i>Emiles Unwissenheit oder Wie Emile lernen soll</i>	62
	Exkurs: Das Selbstverständnis Rousseaus und der Status seiner Überlegungen	63
3.2.1	Ablehnung von Belehrung oder Die Kunst, unwissend zu sein	64
3.2.2	Kenntnisse und das Wissen um ihre Grenzen	66
3.2.3	Das »bien juger« in der Folge selbsttätigen Lernens	68
3.2.4	Die negative Erfahrung des Irrtums	72
3.2.5	Die Problematik der Manipulation oder Was Emile vielleicht doch noch wissen sollte	75
4	Schleiermacher	77
4.1	<i>Die schleiermachersche Dialektik</i>	77
4.2	<i>Die bildende Bedeutung des dialektischen Prinzips</i>	78
4.3	<i>Die Vorlesungen zur Erziehung</i>	81
4.4	<i>»Was man im allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen«</i>	82
4.5	<i>Ethik - Anthropologie - Pädagogisches Handeln</i>	83
4.5.1	Die Frage nach einer allgemein anerkannten Ethik	84
4.5.1.1	<i>Schleiermachers „Idee des Guten“</i>	84
4.5.1.2	<i>Das Verhältnis von Ethik und Pädagogik</i>	86
4.5.1.3	<i>Das Nichtwissen des Ethischen und der Ausweg für die pädagogische Theorie</i>	87
4.5.2	Die Frage nach den anthropologischen Gegebenheiten	90
4.5.2.1	<i>Anthropologie bei Schleiermacher</i>	90
4.5.2.2	<i>Das Verhältnis von Anthropologie und Pädagogik</i>	91
4.5.2.3	<i>Das Nichtwissen des Anthropologischen und der Ausweg für die pädagogische Theorie</i>	92
	Exkurs: Zur Funktion der Dialektik für die Entwicklung der pädagogischen Theorie exemplarisch gezeigt an der Dialektik von Erhalten und Verbessern	95
4.5.3	Pädagogisches Handeln und Unterbestimmtheit: Nichtdeterminiertheit des Handelns durch konzeptionelle Maßgaben	98
4.6	<i>Das Nichtwissen des Kindes um die Bedeutung der erzieherischen Einwirkung</i>	101
4.7	<i>Die Frage der behütenden Tätigkeit und der Unschuld</i>	105
5	Rückblick und Ausblick	111
	Literatur	116

1 Einleitung: Vom Wissen und Nichtwissen in der Wissensgesellschaft

Die Wissensgesellschaft ist in aller Munde. Sie ist – zusammen mit ihrer Schwester, der „Informationsgesellschaft“ – die populärste Gesellschaftsdiagnose unserer Zeit. Wissen ist *in*, lebenslang. *Dieses* Wort zu Beginn des Titels dürfte daher unproblematisch sein. Aber was soll jenes „Nichtwissen“, wenn es doch gegenwärtig um die *Wissensgesellschaft* geht? Sollten wir das nicht längst überwunden haben und durch Wissen ersetzt?

Die Wissensgesellschaft wird wahlweise beschrieben oder visionär beschworen. Wie sinnvoll auch immer die jeweiligen inhaltlichen Konkretisierungen aussehen mögen, sei vorläufig akzeptiert, was zum Kernbestand des Konzepts zu gehören scheint und dementsprechend oft zu lesen oder zu hören ist: In modernen wissensbasierten Gesellschaften haben wir es mit einem enormen Zuwachs an gesellschaftlich abgelagerten Wissensbeständen zu tun, bei dem noch die Steigerung der Zuwachsraten dynamisch ist: Das Wissen „verdoppelt“ sich in immer kürzeren Abständen. Wissen ist zu einem wichtigen Produktionsfaktor geworden, zum Motor der Gesellschaft... – *Warum also das Nichtwissen berücksichtigen und nicht einfach ignorieren?*

Einfache Antworten dürften hier nicht zu finden sein. Und doch sollten gerade dann, *wenn* man dieser Beschreibung zustimmt, zwei Dinge nicht übersehen werden: Erstens: Noch nie wussten wir von unserem (und unserer Kinder) Leben in der Zukunft so wenig wie heute. Was sich früher in 100 Jahren veränderte, verändert sich heute in einem Bruchteil davon. Der Abstand zwischen Gegenwart und Zukunft wird immer größer. Und es gibt keine Prognosen, die diesen Abstand signifikant zu verkleinern in der Lage sind (die Wettervorhersage ist das falsche Bild!). Zweitens: Noch nie wussten wir so wenig vom Wissen *in* dieser Zukunft wie heute. Interessant ist vor allem dieser Punkt, weil er mit dem allseits konstatierten Phänomen der Wissensdynamik selbst zusammenhängt. Da ist zum einen der Blick aus der Gegenwart zurück: Die Veränderungen, welche die Wissensdynamik erst verursachen, ließen das, was vor einiger Zeit noch als (unbestrittenes, relevantes, unentbehrliches,...) Wissen galt, inzwischen in den zweifelhaften Status des „entwerteten“, „veralteten“ Wissens herabsinken (die Programmiersprache COBOL, das Wechseln eines Schreibmaschinenfarbbandes). Anderes sank, um im Bild zu bleiben, noch tiefer: es wurde als falsch erkannt (die Phrenologie, die Ätherlehre). Wir, die Heutigen, wissen immer das Neue, wissen es besser. Wendet man den Blick nun von da aus wieder zurück in die Zukunft, so müsste einem unbehaglich werden: Was wissen wir besserwissend schon – angesichts des Wissens in der Zukunft? Warum nennen wir *das* „Wissen“, was wir morgen nicht mehr so nennen? Haben wir es nicht vielleicht

ständig mit einem Nochnicht-, Nichtrichtig- oder Nichtsoganzwissen, kurz: mit einem Nichtwissen zu tun? Ist dann nicht auch das Nichtwissen eine eingehendere Untersuchung wert? Aber von der Bedeutung des Nichtwissens, in all seinen Schattierungen, ist selten die Rede.

Das hat sicherlich viele Ursachen. Einige dürften im Wirtschaftssystem zu finden sein und im nach wie vor dominierenden Fortschrittsglauben: Das Nichtwissen ist eine Grenze, die keine sein soll, ist der Abgrund, und wir sollten ihn überwinden. Effizienz, Praktikabilität und Nützlichkeit passen einfach besser zum Wissen. – Aber die Ursachen liegen nicht nur im Großen und Ganzen der Gesellschaft. Die Beschäftigung mit dem Nichtwissen ist auch unhandlich. Wie soll man es fassen, ohne allzu sehr das, was es nicht ist, Wissen, bemühen zu müssen, und wie sich zugleich nicht in einer bloßen Aufzählung des Besonderen verlieren?

Es gibt auch eine individuelle Seite. Die Beschäftigung mit dem Nichtwissen ist unerfreulich. Das gesellschaftlich abgelagerte Wissen ist schon lange nicht mehr das des Einzelnen. Die Differenz zwischen dem „theoretisch“ verfügbaren Wissen der Gegenwart (natürlich genauso eine Fiktion wie das Wissen der Zukunft!) und dem individuell erreichbaren Wissen ist gewaltig. Aber es gibt einen erstaunlichen Mechanismus, der diese Differenz subjektiv zu verkleinern vermag: Man geht nicht problemgerichtet, sondern hypothesenbestätigend vor. Man interpretiert Erfahrungen und neues Wissen *aktiv und bewusst* im Sinne früherer Erfahrungen bzw. schon Gewusstem und scheut sich nicht – wenn nötig – das Neue im Sinne des Alten *um-* oder *wegzu*interpretieren. Das hat den angenehmen Effekt, sich ständig bestätigen zu können, schon vorher alles gewusst zu haben: „Eigentlich war mir das schon immer klar“. Das individuelle Nichtwissen ist verschwunden. – Und die Vielfalt der Erfahrungen gleich mit.

Hier könnten sicherlich viele lohnenswerte Untersuchungen in verschiedene Richtungen angestellt werden. Die folgende Arbeit hat in Anbetracht der Fülle der Möglichkeiten ein recht bescheidenes Anliegen. Es sei lediglich versucht, einige interessante Phänomene von *Wissen und Nichtwissen in Bildungs- und Erziehungsprozessen* zu beleuchten und ihre Bedeutung für die Pädagogik aufzuzeigen. Wobei diese Bedeutung durchaus in zweifacher Hinsicht verstanden werden soll: Zum einen für die Konstruktion einer pädagogischen Theorie und zum anderen für die Gestaltung einer pädagogischen Praxis.

Es gibt im Zusammenhang mit erziehungs- und bildungstheoretischen Fragestellungen, zumindest im deutschen Sprachraum, erstaunlich wenige zeitgenössische Arbeiten, die sich etwas eingehender mit Nichtwissen, Unwissenheit u. ä. befassen. Was im Titel ganz interessant klingt – »Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft« (hrsg. von Hans Günther

Homfeld und Jörgen Schulze-Krüdener, Weinheim/München 2000) – beschäftigt sich dann doch fast ausschließlich mit den Positivitäten¹. Auf die eklatante Ignoranz gegenüber dem Nichtwissen in den einschlägigen pädagogischen Lexika und Stichwortverzeichnissen hat schon Alfred Tremml in seinem Aufsatz »Über die Unwissenheit« hingewiesen (Tremml 1994). Eine bewusste Betonung des Nichtgesagten, wie ich sie – trotz des Titels der Arbeit – anstrebe, dürfte daher verzeihlich sein.

Nun ist diese Betonung natürlich nicht neu. Auch die Beschäftigung mit dem Nichtwissen hat eine lange, vielleicht schon mit Xenophanes beginnende Tradition, die nicht nur philosophisch, sondern auch bildungs- und erziehungstheoretisch von Interesse ist. In der Frühzeit der uns überlieferten europäischen Geistesgeschichte ist es vor allem jener *Sokrates* der platonischen Dialoge, der für meine Fragestellung beachtenswert erscheint. Mit den Werken Platons ist uns nicht nur der erste vollständige Textkorpus überliefert. Wir können mit ihnen auch auf detaillierte Untersuchungen zu Bildungsprozessen (z. B. im »Menon« und im »Protagoras«) und zu Fragen der richtigen Erziehung (z. B. im »Laches« und im »Sophistes«) zurückgreifen. Das Nichtwissen ist ein Topos, der in nahezu allen Dialogen eine Rolle spielt. – Ein wahrer „Klassiker“ der Pädagogik, *Rousseau*, soll die zweite Station meiner Untersuchungen sein. Bei Rousseau, dem – wenn man so will – ersten modernen Pädagogen, finden sich diverse, wenn auch eher verstreute, Überlegungen bezüglich der hier zu untersuchenden Thematik von Wissen und Nichtwissen, v. a. im Zusammenhang mit seinem Versuch einer nicht-teleologischen Konzeption der Erziehung. – *Schleiermacher*, der erste bedeutende systematische Erziehungstheoretiker und (zusammen mit Herbart) Begründer einer wissenschaftlich orientierten Pädagogik, erscheint mir nicht weniger interessant. Seine dialektische Vorgehensweise berücksichtigt Phänomene des Nichtwissens vor allem hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen der Konstruktion einer pädagogischen Theorie.

Ich will also auf klassische Texte der Pädagogik, der Bildungstheorie und der Philosophie zurückgreifen. Texte, die meines Erachtens – oft ohne die Thematik explizit zum Gegenstand ihrer Untersuchungen gemacht oder sie gar in ihr Zentrum gestellt zu haben – trotz ihres Alters zur Verdeutlichung einer aktuellen Problemstellung beitragen können. Mein Anliegen ist also nicht in erster Linie historisch.

¹ In den Aufsätzen von Rainer Treptow zu „Wissensgesellschaft und Soziale Arbeit“ und Barbara Friebertshäuser zum „Sozialpädagogische[n] Studium im Spannungsfeld von akademischer Fachkultur und Berufskultur“ kommen die negativen Phänomene immerhin am Rande vor. Vgl. S. 27, 160.

2 Sokrates und Platon

2.1 Zur Einführung

Sokrates (470-399 v.Chr.) und sein Schüler Platon (427-347 v.Chr.) lebten in einer Zeit politisch-gesellschaftlicher Umwälzungen und in einem durch die sophistische Aufklärung grundlegend veränderten intellektuellem Umfeld. Menschliches Wissen und Handeln erfuhren eine neue Bewertung und mit ihnen die traditionellen Bilder von Staat, Gesellschaft, Religion, Sitte und Recht. Man nahm diese nicht mehr als göttliche Setzungen hin, sondern betrachtete sie als Ergebnis menschlicher Tätigkeit bzw. – je nach Standpunkt – als zumindest von dieser mitbestimmt.

Platons Schreiben kann als Reaktion auf diese einschneidenden Veränderungen betrachtet werden, wobei die Diskrepanzen zwischen ihm bzw. der Figur Sokrates² einerseits und den Sophisten andererseits (hier allen voran Protagoras) insbesondere in folgender Frage liegen: Wenn wir die Vorstellung göttlicher Setzung verabschieden, haben wir es dann *ausschließlich* mit uns selbst, mit unseren Produkten zu tun oder sind wir – bei aller Eigentätigkeit – nicht doch stets auf Vorgegebenes angewiesen? Der Homo-mensura-Satz des Protagoras macht das Seiende zum Gewussten unseres Wissens, zur Sache menschlicher Setzung (thései). Unser Wissen hat es somit nur mit sich selbst zu tun, es ist „selbstbezügliches Wissen des Wissens“ (Martens 1973, S. 9). Sokrates und Platon lehnen dies ab: das Seiende ist nicht bloß Setzung, es ist von Natur (phýsei). Unser Wissen stößt auf eine Wirklichkeit, die uns nicht verfügbar ist. Es bleibt auf Wahrheit angewiesen.

Bei den Sophisten finden wir nicht nur erstmals Formen berufsmäßigen Unterrichts, der sich „aus den unmittelbar umgreifenden sozialen Lebensbezügen und dem Ingesamt der informellen Erziehungskräfte“ herausgelöst und verselbständigt hat (Lichtenstein 1970, S. 50), sondern auch eine erste systematische Reflexion auf Lehr- und Lernprozesse. Will man der Darstellung Platons Glauben schenken, war bei ihnen ein Instruktions- oder Übertragungsmodell des Lernens vorherrschend, was auf Seiten des Sokrates strikt abgelehnt wird. Kein Wunder, dass Platons Beschreibung polemisch ausfällt: Einem Lernenden Wissen einsetzen wollen, wie es sich die Sophisten vorstellen, sei, wie wenn einem blinden Auge ein Gesichtssinn eingesetzt werden solle (vgl. Politeia VII, 518c). Und noch eine andere Metapher der Übertragung erfährt Platons Spott. So heißt es im »Symposion«: „Das wäre vortrefflich, Agathon, wenn es mit der Weisheit so wäre: daß sie, wenn wir einander nahten, aus dem Vollerem in den Leererem überflösse, wie das Wasser in den Bechern durch

² Abseits aller Überlegungen, ob Platon seinen Lehrer Sokrates überhaupt historisch wahrheitsgemäß darstellt, will ich, wenn ich von Sokrates spreche, von jener charakteristischen *Figursprechen*, wie sie in einem Großteil der platonischen Dialoge auftritt.

einen Wollstreifen aus dem vollen in den leeren fließt“ (Symposion, 175d; vgl. dazu Brüggem 1988, S. 300).

Platon rechnet mit dem intelligenten und mitdenkenden Leser. Die Ebene der „Text-Leser-Kommunikation“ wird von Platon stets mitberücksichtigt. Das heißt aber auch: Erst wenn sich der Leser auf die Erörterung des jeweiligen philosophischen Problems einlässt, wird ihm ein adäquates Verständnis des von Platon Intendierten gelingen. So schreibt Ernst Heitsch m. E. zu Recht, „daß Platon für den kritischen, nicht aber für *den* Leser schreibt, der der Suggestion des äußeren Gesprächsganges erliegt und seinerseits lediglich mit jener Zustimmung reagiert, die Sokrates schon bei seinem Gesprächspartner hervorzurufen vermochte“ (Heitsch 1988, S. 131f.). Was im Dialog selbst abgebrochen wird (z. B. im »Theaitetos« die Suche nach der epistémé), muss nicht notwendig von der Sache her abgebrochen werden. Das ist deshalb von Bedeutung, weil damit das sophistische Übertragungsschema auch in „praktischer“ Durchführung aufgebrochen wird. Die „Dramaturgie der Themenentwicklung“ (Gruschka 2002, S. 138) folgt nicht dem protokollierten Hergang eines authentischen Gesprächs, sondern der internen Logik der zu untersuchenden philosophischen Frage.

2.2 Vorspann: Einige philosophisch-erkenntnistheoretische Betrachtungen zu Wissen und Nichtwissen

In einem kleinen Vorspann, der sich zumindest in größeren Teilen noch einmal von der griechischen Philosophie entfernt, sei auf zwei Aspekte des Wissens bzw. Nichtwissens eingegangen, die mir für das Verständnis des philosophisch-erkenntnistheoretischen Gebietes im Allgemeinen und für die Problemstellung bei Sokrates bzw. Platon im Speziellen hilfreich erscheinen.

2.2.1 Versteckt: Das implizite Wissen

Über das *Wissen* ist schon viel gedacht und geschrieben worden. In philosophisch-erkenntnistheoretischer Hinsicht finden sich seine Bestimmungen dem Grundgedanken nach schon in der antiken griechischen Philosophie, in klassischer Strenge z. B. bei Aristoteles (Zweite Analytik, I, 2, 71b9-12 und passim; vgl. auch Nikomachische Ethik, VI, 1139b18-25), nicht weniger klar aber schon im platonischen Dialog »Theaitetos«. Die Philosophiegeschichte war von Anfang an immer auch eine Geschichte der Beschäftigung mit dem Wissen.

Wenn man versucht, das Feld des Wissens zu strukturieren, kann man je nach disziplinärer Tradition, Beweisziel und Art des Zugriffs, ganz verschiedene und oft quer zueinander liegende Unterscheidungen treffen: semantisch-enzyklopädisch-symbolisch; deklarativ-prozedural-episodisch; subjektiv-objektiv etc. Die im Zusammenhang dieser Arbeit interessanteste Unterscheidung ist m. E. die zwischen explizitem und implizitem Wissen.

„Vergleiche: *wissen* und *sagen*: wieviele m hoch der Mont-Blanc ist – wie das Wort »Spiel« gebraucht wird – wie eine Klarinette klingt. Wer sich wundert, daß man etwas wissen könne, und nicht sagen, denkt vielleicht an einen Fall wie den ersten. Gewiß nicht an einen wie den dritten“. Im zitierten § 78 der »Philosophischen Untersuchungen« spricht Wittgenstein an, worum es in diesem Kapitel gehen soll. Wenn jemand behauptet, er wisse zwar die Höhe des Mont Blanc, könne es aber nicht (weder im Moment noch überhaupt) sagen, würde man stutzig werden. Entweder man weiß die Höhe des Mont Blanc und kann es propositional ausdrücken (sagen, schreiben...) oder man weiß es eben nicht. In anderen Fällen ist diese Verbindung keineswegs so eindeutig: Wo und wie man das Wort „Spiel“ benutzt, lässt sich meist nicht mehr so einfach explizieren, ohne dass man auf die Idee käme, wer dies nicht könne, wisse auch nicht, was ein Spiel sei. Wie unsinnig es werden kann zu verlangen, man müsse stets sprachlich rekonstruieren können, was man wisse, zeigt das Klarinettenbeispiel: Ein kompetenter Hörer hört die Klarinette im Orchester, ohne dass er ebenso kompetent sagen könnte, *wie* er dies anstellt. Offensichtlich weiß er, wie eine Klarinette klingt – sonst könnte er sie ja nicht heraushören. Den Klang beschreiben können muss er nicht.

Der Sache nach taucht die Thematik des *Wir wissen stets mehr als wir zu sagen wissen* bereits in den sokratischen Dialogen Platons auf. So konzidiert Sokrates an verschiedenen Stellen seiner Gespräche, dass auch die Handwerker in ihrer erfahrenen Könnerschaft ein Wissen besitzen, das sie nicht notwendig sprachlich ausdrücken müssen: „[...] von diesen aber wußte ich doch, daß ich sie vielerlei Schönes wissend finden würde. Und darin betrog ich mich nun auch nicht; sondern, sie wußten wirklich, was ich nicht wußte, und waren insofern weiser“ (Apologie, 22c/d). Die im »Protagoras« genannten sachverständigen Maler und Zimmermeister verstehen sich sehr wohl auf Kluges (Protagoras, 312c) – nicht nur dann, wenn sie es sprachlich vermitteln können –, und auch Wagenlenken und Steuermannskunst schließen laut dem »Theages« Wissen ein (Theages, 123d; vgl. ferner Alkibiades 106cff.; siehe auch unten zum Theaitetos). Wer im Besitz einer Kunst ist, ist nicht unwissend (Sophistes, 219a ff., insbes. 221c/d). Das Wissen zeigt sich hier eben im Können (vgl. Wieland 1982).

Das Verdienst, dies erstmals in präziser Form dargelegt zu haben, gebührt sicher neben Gilbert Ryle und Wittgenstein dem gebürtigen Ungar Michael Polanyi. Ausgangspunkt seines 1966 erschienenen Werks »The Tacit Dimension« (dt. 1985 unter dem Titel »Implizites Wissen«) ist die schon oben angeführte Feststellung, dass wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen. Dies gilt, so Polanyi, für alle Formen des Wissens, von somatischen Prozessen angefangen über praktische Fertigkeiten und Geschicklichkeiten (eines Handwerkers, Athleten oder Klaviervirtuosen) bis hin zur wissenschaftlichen Erkenntnis. Diese „blinden Flecke im Wissen“, wie es Polanyi mit Blick auf ihre Nichtausdrücklichkeit nennt, sind aber keine temporären Defizite,

sondern notwendiger Bestandteil des Wissens. Es ist geradezu ein Kennzeichen der Struktur des Wissens, dass sich ihr immer ein Teil seiner selbst „entzieht“. Ein prägnantes Beispiel ist, dass wir das Gesicht eines Menschen wiedererkennen können, aber in aller Regel nicht zu sagen wissen, was es so charakteristisch macht, d. h. *wie* bzw. *woran* wir es erkennen. Wir können das, was wir so souverän tun, offensichtlich nicht in Worte fassen. Mit Hilfe eines geeigneten Ausdrucksmittels können wir unser Wissen dann aber doch kommunizieren – im Fall der Physiognomie eines Gesichtes z. B. durch eine Sammlung verschiedener Abbildungen von Nasen, Mündern und anderen Merkmalen, wie es bei der Zusammenstellung eines Fahndungsbildes praktiziert wird. Das Ergebnis kann der Gestalt des tatsächlich gesehenen Gesichtes dann auch erstaunlich nahe kommen. „Im Akt der Mitteilung selbst offenbart sich ein Wissen, das wir nicht mitzuteilen wissen“ (Polanyi 1985, S. 14).

Das von Polanyi beschriebene Phänomen gehört zu einem eigentümlichen Wissen, das schon die unterschiedlichsten Benennungen erfahren hat. In der Perspektive einzelner Praktiken seien neben dem „tacit knowing“ Polanyis das „latente“ Wissen (vgl. Wieland 1962, S. 78; vgl. dazu schon die „connaissance virtuelle“ bei Leibniz), das „praktische“ oder Handlungswissen, das „knowing-how“ Ryles (in Abgrenzung zum „knowing-that“; Ryle 1969, v. a. S. 26-77)³ und das „knowing-in-action“ (Schön 1983, 1987) genannt. Mit Blick auf größere Praxiszusammenhänge spricht man auch von „Handlungsgrammatik“, von Sedimentierung der „Praxis der Vergangenheit“, vom „praktischen Bewusstsein“ (Giddens) oder vom „praktischen Sinn“ (Bourdieu). Auf Unterschiede und Schattierungen werde ich nicht eingehen und verweise auf die einschlägige Literatur (zur Übersicht vgl. auch Hörning 2001; Neuweg 1999). Ich werde mich im Folgenden vornehmlich an die Begriffe „implizit“ bzw. „explizit“ halten und für das implizite Wissen hin und wieder ein Synonym verwenden, das in analoger Form weder im Englischen noch im Französischen existiert: das *Können* (subst.). In analytischer Perspektive formuliert: Jedes Können schließt ein Wissen ein. Ich kann eine Klarinette am Klang erkennen: Ich weiß, wie sie klingt. Oder umgekehrt: Ich weiß, wie man Schuhe bindet: Ich kann es⁴. In meiner Rede von Wissen und Nichtwissen sei daher der Komplex Können-Nichtkönnen immer mitgedacht.

³ Mit dem „knowing-how“ in Abgrenzung zum „knowing-that“ ist bei Ryle *nicht* das „Know-How“ der Umgangssprache im Sinne eines operationalisierten, technisch applizierbaren Wissens gemeint. Technologisches Wissen ist explizites Wissen. Die Unterscheidung selbst geht zurück auf Deweys »Human Nature and Conduct« (Dewey 1922, S. 172ff., insbes. S. 177f.).

⁴ So ich meine Arme bewegen kann, so ich stark genug bin... – Schließlich wird nicht behauptet, dass Können und Wissen-Wie *identisch* sind. Doch darin unterscheidet sich dieser Fall nicht von anderen Fällen von Synonymie.

Ungeachtet meiner Akzentsetzung auf das implizite Wissen sei gar nicht bestritten, dass man die *expliziten* Formen des Wissen, also jene Formen, bei denen das verbale Abrufen für gewöhnlich recht problemlos vor sich geht, als Wissen *im engeren Sinne* bezeichnen kann. Dass aber die diskreten und recht klar umrissenen expliziten Wissensgehalte nie „alleine“ auftauchen, sondern stets anderes (Vor-)Gewusstes und Gekonntes als Grundlage und Ausgangspunkt haben, und dass daher ein auf das explizite Wissen fokussierter Wissensbegriff kognitivistisch verengt wäre, kann m. E. dennoch mit einiger Plausibilität behauptet werden, auch wenn dem implizitem Wissen ein wichtiges Merkmal dessen fehlt, was man für gewöhnlich als Wissen bezeichnet – der „direkte“ Zugang zu ihm. Gerade im zuletzt Genannten nämlich äußern sich die Grenzen des expliziten Wissens. Der Versuch, die stillschweigenden *Voraussetzungen* expliziten Wissens zu thematisieren bzw. eben zu explizieren, gerät notwendig aus den Fugen und endet im infiniten Regress. Wesen und Geltung des Wissens lassen sich nicht – bzw. zumindest nicht vollständig – mit Hilfe einer Folge streng expliziter Operationen begründen. Ein Teil unseres Wissens verbirgt sich immer, weil er gar nicht in Form von fertig formulierten Aussagen vorliegt; wir können es nicht bzw. nicht vollständig und meist nicht einmal annähernd angemessen durch Regeln oder Verallgemeinerungen rekonstruieren. Daher wäre es falsch zu behaupten, wir seien uns dieses Wissens bloß eben nicht bewusst, könnten es uns aber jederzeit problemlos bewusst machen. Es liegt gleichsam fest verankert *in* den Praktiken, in die wir eingeübt sind und in denen wir Erfahrungen gesammelt haben.

Dass aber auch für die impliziten Formen des Wissens gewisse Mindestbedingungen erfüllt sein müssen, um sinnvollerweise von „Wissen“ reden zu können, ist selbstverständlich. Dazu gehören z. B. Diagnostizierbarkeit, Lern- und Umlernbarkeit und die Möglichkeit des Scheiterns (vgl. Neuweg 1999, S. 24ff.). Begründbarkeit hingegen, ein wichtiges Kriterium der Legitimation expliziten Wissens, ist höchstens in einem weiten Sinne gefordert. Man kann diese Art der Begründbarkeit vielleicht *praktische Rechtfertigung* nennen. Denn wo im Fall des expliziten Wissens die Begründungspflicht auf die Regeln der Logik, auf Widerspruchsfreiheit, Kohärenz mit anderen Wissensbeständen und Übereinstimmung mit (beschriebenen) Tatsachen o. ä. rekurriert, wird implizites Wissen durch den Verweis auf die praktische Wirksamkeit (z. B. Gelingen einer Handlung, Lösung eines Problems) legitimiert. Das klassische Beispiel implizit regelgeleiteten und zweifellos „intelligenten“ Verhaltens ist unser Vermögen, eine unbegrenzte Zahl von Sätzen als grammatikalisch richtig zu erkennen oder solche Sätze hervorzubringen. Man zeigt, dass man x weiß, indem man y tut, was man nur tun kann, *wenn* man x weiß. Die Unfähigkeit, diese – offensichtlich gewussten – grammatikalischen Regeln zu benennen, scheint der Rechtfertigung keinen Abbruch zu tun.

Inwiefern eine Abgrenzung des impliziten Wissens von bloß repetitiven Verhaltensgewohnheiten – und damit von einem sehr weiten Lernbegriff des „Man lernt immer“ – möglich bzw. sinnvoll ist, soll hier nicht erörtert werden. Die Trennlinien wären aber sicher nicht sonderlich scharf (vgl. dazu Hörning 2001, 227f.).

Dies gilt in ähnlicher Weise für den Versuch, implizites Wissen von *Nichtwissen* zu scheiden. Günther Buck hat dies in »Lernen und Erfahrung« am Beispiel des Begriffswissens deutlich gemacht: Manche Begriffe lassen sich, so Buck (mit Wittgenstein), nur anhand von Beispielen vorführen. Ihre Ausdrücklichkeit hat eine Grenze, ohne dass man dies einfach als Mangel an analytischer Vollständigkeit interpretieren könnte. „Sie ist prinzipiellerer Natur und mit der Möglichkeit reflexiven Verständnisses selbst gesetzt. Ausdrückliches Verständnis hat hier an ihm selbst ein Moment der Unausdrücklichkeit. Augustinus fragt: »Quid est ergo tempus?« und fügt an: »Si nemo ex me quaerat, scio; si quaerenti explicare velim, nescio« [Confessiones XI, 14]. Damit ist nicht nur die *anfängliche* Verlegenheit gemeint, wenn wir, die wir den Ausdruck »Zeit« unreflektiert in alltäglicher Rede gebrauchen, nun sagen sollen, was »eigentlich« damit gemeint ist. Die Verlegenheit verschwindet auch dann nicht, wenn wir uns oder anderen an vielfältigen Beispielen – wie es Augustinus tut – den Begriff verdeutlichen. Dieses Moment des Nichtwissens, welches das ausdrückliche Verstehen an sich hat, ist jedoch nur die Kehrseite dessen, daß wir, was »Zeit« meint, unausdrücklich irgendwie schon wissen, und dessen, wie wir es wissen. Das »Bewußtsein« kann reflektierend nicht hinter die Praxis zurück, die es selber *ist*, um sie im Begriff aufzulösen, so wie man ein wissenschaftliches »Problem« löst“ (Buck 1969, S. 142f.; vgl. Wittgenstein 1960, S. 329 [PU § 76]). Ich halte dies für eine grundlegende Einsicht auch in die Möglichkeiten und Grenzen wissenschaftlicher Theoriebildung, ja: menschlicher Kommunikation überhaupt.

2.2.2 Graduell: Wissen und Nichtwissen in Abstufungen

Der radikale, pyrrhonische Skeptiker (historisch z. B. in der Gestalt des Sextus Empiricus), der davon ausgeht, dass letztendlich nie und nirgends entscheidbar ist, ob Wissen vorliegt oder nicht, vertritt sicherlich den stärksten Begriff des Wissens. Behauptetes Wissen kann niemals „wirklich“ gesichertes Wissen sein, kann sich vielmehr immer als Nichtwissen entpuppen, weil uns eine letzte Begründung nicht möglich ist.

Nun gab es schon immer auch „realistischere“ Konzepte des Wissens, die weder vollständige definitorische Explizierbarkeit bezwecken noch als letztes Kriterium mehr als die (unumgänglich) subjektive Überzeugung verlangen. D. h. nicht zwangsläufig, dass diese Konzepte jene des „perfekten“ Wissens als „unrealistisch“ ablehnen. Jene können weiterhin die Folie bilden, vor der schwächere Begriffe des Wissens geprüft oder – besser – eingeordnet werden können. Dem radikalen Skeptiker

genügte ein solches Vorgehen freilich nicht. Was andere als ausreichend begründetes Wissen bezeichnen, wäre für ihn ein potentieller Fall des Nichtwissens⁵.

In der Regel fahren wir ganz gut damit, auch „weichere“ Kriterien zur Wissenslegitimierung zu akzeptieren (dass es verschiedene gibt, wurde schon im Zusammenhang mit dem impliziten Wissen gezeigt): Mein Wissen des eigenen Geburtsdatums wird durch glaubwürdige Zeugen begründet. Und mein Wissen, dass das sog. Zimmermannsdreieck mit der Seitenlänge 3, 4 und 5 einen rechten Winkel bildet, wird ebenfalls nicht gleich angezweifelt, wenn ich den pythagoreischen Lehrsatz nicht *beweisen* kann (und nie konnte). Die Unwissenheit in Sachen des mathematischen Beweises muss der Wahrheit meiner schlichten Überzeugung vom rechten Winkel keinen Abbruch tun. Wie schon die Differenzierung von „explizit“ und „implizit“ in Bezug auf Wissen, verweist auch diese Abschwächung der Begründungsanforderungen darauf, dass es sinnvoll ist, den vermeintlichen Dual von Wissen und Nichtwissen aufzuweichen und zu einem „realistischen“ Begriff des Wissens zu gelangen.

Dass immer irgendwelche erkenntnisbezogenen Voraussetzungen im Spiel sind, wenn man versucht, erkenntnistheoretische Überlegungen anzustellen, macht schon Sokrates im »Theaitetos« deutlich. Das Gespräch über das Wesen des Wissens – für Sokrates gehört seine Suche „unter die gar schwierigsten Aufgaben“ (Theaitetos, 148c) – ist schon längst im Gange, als Sokrates endlich auf die Paradoxie hinweist, mit der sein Gesprächspartner Theaitetos und er es schon die ganze Zeit zu tun haben: dass sie nämlich ständig von „wir kennen“, „wir kennen nicht“, „wir wissen“ und „wir wissen nicht“ reden, „als ob wir einander hierüber verstünden, während wir noch immer nicht wissen, was Erkenntnis ist“ (ebd., 196e). Sie seien offenbar „schon seit langer Zeit [...] ganz tief darin verstrickt, daß wir gar nicht rein und tadellos das Gespräch führen“ (ebd.). Auf die Rückfrage des Theaitetos: „Auf welche Art aber willst du denn reden, Sokrates, wenn du dich ihrer enthältst?“ entgegnet Sokrates: „Ich auf gar keine, da ich bin, wie ich bin, wohl aber, wäre ich ein Streitlustiger; wie denn ein solcher, wenn er jetzt auch hier wäre, allerdings behaupten würde, er enthielte sich derselben, und uns, was ich sage, gar sehr verweisen würde“ (ebd., 197a)⁶. Die Problematik des Ausgangspunkts wird uns auch bei Schleiermacher begegnen (siehe Kap. 4.4).

⁵ Mal abgesehen vom radikal-skeptischen Einwand – der hier nicht zur Debatte steht –, kann umgekehrt die Unterscheidung von explizitem und implizitem Wissen auch darauf aufmerksam machen, wie schwierig es ist, behauptetes Nichtwissen tatsächlich als Nichtwissen zu überführen. Vielleicht hat sich das Wissen nur nicht als solches zeigen können, weil kein geeignetes Ausdrucksmittel zur Verfügung stand. Vielleicht zeigte sich das Wissen schon längst in einer Praxis, ohne dass dies erkannt worden wäre...

⁶ Wolfgang Wieland zeigt in »Platon und die Formen des Wissens« m. E. sehr schön, dass man das im »Theaitetos« Verhandelte auch in den Begriffen von implizitem vs. explizitem Wissens fassen kann (Wieland 1982).

Eine graduelle Unterscheidung von Wissen und Nichtwissen erweist sich sinnvoll auch mit Blick auf die Verschiedenheit von Situationen und Kontexten, in denen Wissensbehauptungen aufgestellt werden. Schon im denkbar einfachen Fall der Höhe des Mont Blanc ist die Unterscheidung von Wissen und Nichtwissen nicht eindeutig. In verschiedenen Situationen werden verschiedene Maßstäbe anlegt. Die Aussage „4800 m“ wird in den meisten Kontexten wohl als richtig anerkannt, in einem wissenschaftlichen Fachgespräch zur Höhenbestimmung von Bergen würde dieselbe Aussage wahrscheinlich korrigiert werden. Auch in Platons »Menon«, den ich weiter unten eingehender untersuche (Kap. 2.7), werden für Kontexte des Handelns andere Maßstäbe an Wissensbehauptungen angelegt als für die der theoretischen Erkenntnis. Was theoretischen Ansprüchen noch nicht genügt, reicht für richtiges Handeln möglicherweise schon aus.

Ein weiteres Argument für die Gradualität von Wissen und Nichtwissen verbirgt sich im Lernprozess selbst. Gerade die impliziten Formen des Wissens gemahnen uns, das Wissen immer auch in den Gestalten seiner „Aufzeichnung“ zu durchleuchten. Wenn Wissen derart in der Lern- und Konstruktionsgeschichte verwoben ist und kaum als zusätzlich hinzukommend betrachtet werden kann, wird die Untersuchung der *Einübung* eines Gebrauchs, wie Wittgenstein es formuliert, konstitutiv für die Untersuchung des Gebrauchs (Wittgenstein 1960, S. 329 [PU § 77]). Natürlich werden sowohl explizites als auch implizites Wissen durch Lernen und Erfahrung aufgebaut. Bis aber die Ärztin das Ultraschallbild richtig interpretiert und der Schachspieler die vorteilhafte Stellung wirklich „sieht“, vergeht meist deutlich mehr Zeit als für das Lernen expliziter Regelbestände. Offensichtlich zeigt sich hier ein Unterschied im Lernen. Dem Unterschied der Wissensformen entspricht ein Unterschied im Lernprozess: der Modus des Lernen-wie ist nicht identisch mit dem des Lernen-dass. Dies zeigt sich noch in einem anderen Punkt: So kann man das Wissen, dass x y ist, für gewöhnlich nur auf einen Schlag oder zumindest in diskreten Abstufungen erwerben. Das Lernen-wie hingegen ist ein viel stärker gradueller Prozess. Wo sich im ersten Fall der Zeitpunkt des Gelernthabens meist problemlos angeben lässt, ist dies im zweiten Fall schwieriger. Dies drückt sich schon im allgemeinen Sprachgebrauch aus: vgl. „leidlich können“ im Gegensatz zu „leidlich wissen“ (vgl. dazu Ryle 1969, S. 73f.). Der Unterschied ist selbstverständlich nur relativ. Umfangreiche und komplexe propositional gegebene Lerngegenstände werden gleichfalls nicht auf einen Schlag gelernt. Allerdings steigt mit der Komplexität und dem internen Zusammenhang des knowing-that auch die Wahrscheinlichkeit, den Gegenstand in den Begriffen des knowing-how adäquat erfassen zu können.

Dies bedürfte natürlich einer gesonderten Untersuchung. Wichtig war nur, dass dem vergleichsweise raschen, oft unmittelbaren Erwerb expliziten Wissens durch Mitteilung, Benachrichtigung o. ä., bei dem die Erwerbsphase klar abgrenzbar ist, im Fall des impliziten Wissens langandauernde Erfahrungsprozesse gegenüberste-

hen, in denen die Phase des Wissenserwerbs nur schwer zu umgreifen ist und daher die Gradualität von Wissen und Nichtwissen besonders zu Tage tritt.

Wie mit der lerntheoretischen Betrachtung die Dualität von Wissen und Nichtwissen aufgebrochen und von da aus wiederum die erkenntnistheoretische Perspektive erhellt werden kann, soll weiter unten u. a. anhand eines Abschnitts des »Theaitetos« gezeigt werden (Kap. 2.4.1).

2.3 »Apologie des Sokrates«: Das sokratische Nichtwissen

Bevor ich mich der Unwissenheit des Sokrates, wie sie u. a. in der »Apologie« beschrieben wird, zuwende, gebe ich einen ersten Überblick zu diesem Teil der Arbeit. In Kap. 2.4 soll es darum gehen, die philosophisch-erkenntnistheoretische Unterscheidung von Wissen und Nichtwissen in pädagogisch sinnvollen Begriffen zu formulieren. Dies geschieht u. a. anhand einiger Überlegungen zum »Theaitetos«. In Kap. 2.5 werde ich eine Restriktion vorschlagen, welche eine allzu ausufernde Betrachtung vermeiden hilft. Um zwei verschiedene pädagogische Herangehensweisen der Überführung von Nichtwissen in Wissen wird es in Kap. 2.6 gehen (wobei sich zeigen wird, dass diese „Überführung“ keineswegs so eindeutig ist, wie sie hier klingen mag). Als Textgrundlage dienen verschiedene Dialoge Platons, darunter der schon genannte »Theaitetos«, der »Sophistes«, der »Charmides« und der »Alkibiades«. Der Dialog »Menon« wird in einem gesonderten Kap. 2.7 behandelt. Abschließend soll auf einige pädagogisch relevante „Verschiebungen“ hingewiesen werden, die sich in der »Politeia« finden lassen (Kap. 2.8). – Doch zunächst zur »Apologie des Sokrates« und der Beschreibung jener eigentümlichen Unwissenheit, die sich Sokrates selbst zuspricht.

Sokrates ist der Suchende, der Nicht-Wissende, aber Weise, der mit subtiler Ironie (vgl. Drühl 1998) andere als Wissende behandelt – also genau so, wie sie es erwarten – und sie gerade dadurch ihrer Unwissenheit überführt. Er selbst, so seine bescheidene Selbstauskunft, trage keinen „Schatzkasten von Behauptungen“ (Theaitetos, 161a, vgl. 157c) mit sich herum. Eigentlich wisse er überhaupt nichts Bedeutendes. Aber besteht darin nun das *sokratische* Nichtwissen, darin seine Weisheit?

In seiner ersten Verteidigungsrede vor Gericht versucht Sokrates zu erklären, weshalb er bei so vielen Athenern derart verhasst ist. Er schildert eine Begebenheit beim Orakel von Delphi, wo sein Freund Chairephon einst die Frage stellte, „ob wohl jemand weiser wäre“ als Sokrates (Apologie, 21a). Weil die Pythia verneinte, fragte sich dieser: „Was meint doch der Gott und was will er etwa andeuten? Denn das bin ich mir doch bewußt, daß ich weder viel noch wenig weise bin. Was meint er also mit der Behauptung, ich sei der Weiseste? Denn lügen wird er doch wohl nicht; das ist ihm ja nicht verstattet“ (ebd., 21b). Sokrates versuchte herauszufinden, was der Spruch bedeuten könnte. Widerwillig, wie er sagt, nahm er die Untersuchung auf, indem er verschiedene für weise gehaltene Personen der Polis aufsuchte und sie

auf ihre Weisheit hin überprüfte. Es sollte ja wohl nicht schwer sein, den Orakelspruch zu widerlegen, dachte er so bei sich.

Doch bei allen, die Sokrates aufsuchte – berühmte Staatsmänner, gefeierte Dichter – dasselbe Bild: Immer wurde auch *dort* Wissen beansprucht, wo in Wirklichkeit keines mehr zu finden war. Bei den Handwerkern als der dritten und letzten Gruppe, zu der sich Sokrates aufmachte, war er frohen Mutes, den Orakelspruch doch noch widerlegen zu können, „wußte ich doch“, wie er den Athenern nun erzählt, „daß ich sie vielerlei Schönes wissend finden würde. Und darin betrog ich mich nun auch nicht; sondern sie wußten wirklich, was ich nicht wußte, und waren insofern weiser“ (ebd., 22c/d). Die Handwerker beherrschten ihr Geschäft und wussten offensichtlich eine ganze Menge⁷. „Aber, ihr Athener“, fährt Sokrates fort, „denselben Fehler wie die Dichter, dünkte mich, hatten auch diese trefflichen Meister. Weil er seine Kunst gründlich erlernt hatte, wollte jeder auch in den andern wichtigsten Dingen sehr weise sein; und diese ihre Torheit verdeckte jene ihre Weisheit“ (ebd., 22d). Auch die Handwerker wussten nicht, wo ihr Wissen endet und die Irrtümer anfangen.

Das Ergebnis war erschütternd: Niemand erwies sich als weiser denn Sokrates und das Orakel wurde durch keinen der Fälle widerlegt. Denn bei allem positiven Wissen, das zweifellos vorgezeigt werden konnte, schien keiner der Befragten um die engen Grenzen dieses seines Wissens zu wissen; schien keiner von sich zu wissen, was Sokrates von sich wusste: dass er kein „großartiges Wissen“ besitzt (vgl. ebd.). Der Selbstbezug erst macht das sokratische Nichtwissen aus.

Sokrates bildet sich kein Wissen ein, welches er nicht hat – er *weiß um sein Nichtwissen* (vgl. auch Hippias maior, 298b/c). Damit ist also keineswegs gesagt, dass Sokrates *überhaupt* nichts positiv weiß. Die Behauptung eines totalen „Garnichtwissens“ ist, ernst genommen, sowieso (in mehrerlei Hinsicht) performativ selbstwidersprüchlich, und auch gar nicht die Überzeugung des Sokrates. Wie die Handwerker – messend, zählend, wiegend – wirkliches Wissen besitzen und nicht nur scheinbares, so hat auch Sokrates, wie er selbst bekennt, wirkliches Wissen. So

⁷ Auch hier zeigt sich wieder der „realistische“ Wissensbegriff, der zwar vor dem Hintergrund einer idealen Konzeption des Wissens abfällt, aber auch ohne die darin konstruierte „Erkenntnis der Erkenntnis“ sinnvoll gebraucht werden kann. In gewisser Weise scheint das Wissen der Handwerker (aber auch der Fachwissenschaften wie Mathematik oder Astronomie) unabhängig zu sein von erkenntnistheoretischen Feststellungen. Der Schuster weiß, was Schustern ist, auch wenn er *nicht* weiß, was Wissen ist (Theaitetos, 147b ist strategisch benutzte Ironie; vgl. die Stelle im Licht von 196e/197a). Und so kann man auch den jungen Theaitetos in Vielem loben – wie es sein Lehrer Theodoros getan hat – und dabei völlig recht haben. Als Theaitetos im Verlauf des Gesprächs bescheiden vermutet, angesichts seiner offenkundigen Unkenntnis habe Theodoros das Lob wohl zu unrecht ausgesprochen, entgegnet Sokrates: „Wieso? Wenn er dich nun deines Laufens wegen gelobt und gesagt hätte, er habe noch nie unter den jungen Leuten einen so schnellfüßigen angetroffen, und du

unterstreicht er z. B. im »Menon« sein Wissen über den Unterschied von Wissen und Meinen (Menon, 98b). An anderer Stelle behauptet er von sich, höchstens in Liebesdingen bewandert zu sein (Symposion, 177d; Theages, 128b). Und dem jungen Euthydemos antwortet Sokrates auf die Frage, ob er etwas wisse: „Freilich [...], und recht viel, Kleinigkeiten wenigstens“ (Euthydemos, 293b).

Aber auch das „Sokratische“ seines Nichtwissens ist – wie schon das berühmte Schlagwort des „Ich weiß, dass ich nichts weiß“ zeigt – nicht einfach ein Nicht-Wissen, nicht einfach nur Abwesenheit von Wissen, gleichsam dessen Rückseite, sondern auf eine subtile Weise doch wieder ein – wenn auch sonderbares – Wissen. Die (sicher nicht falsche) Vorstellung, dass Nichtwissen und Wissen in irgendeiner Weise „getrennt“ sind, gerät durch die gegenseitige Verschränkung im sokratischen Nichtwissen ins Schwanken: Wenn ich weiß, dass ich etwas nicht weiß, dann ist dieses Nichtwissen eine Form des Wissens⁸.

Da Sokrates trotz des zunächst *nur von ihm bei sich selbst* konstatierten Nichtwissens dann laut Orakelspruch und „empirischer“ Untersuchung von keinem seiner Zeitgenossen übertroffen wird, ist offensichtlich nicht mehr nur vom individuellen Fall die Rede. Festgestellt wird nicht die individuelle, aber im Grunde überwindbare Mangelerscheinung. Vielmehr wird ein prinzipielles, alle Menschen mehr oder minder betreffendes Nichtwissen behauptet. Folgerichtig sieht sich Sokrates auch nur als „Beispiel“ (Apologie, 23b; anders aber z. B. Politeia VII, 532d-534c; vgl. dazu Martens 1973, S. 53ff., insbes. 55). In einem bestimmten Bereich ist menschliches Wissen allgemein „sehr weniges nur wert [...] oder gar nichts“ (Apologie, 23a). Und nur der, der hier sein Nichtwissen einsieht, kann – wenn überhaupt – „weise“ genannt werden: „Unter Euch, ihr Menschen, ist der der Weiseste, der wie Sokrates einsieht, daß er in der Tat nichts wert ist, was die Weisheit anbelangt“ (ebd., 23b).

Man findet in den sokratischen Dialogen sicherlich keine klare Abgrenzung von inhaltlichen Bereichen des prinzipiell Wissbaren und Nichtwissbaren. In einer strengeren erkenntnistheoretischen Sicht und ausgehend von der Unvollkommenheit menschlichen Wissens – vgl. dazu z. B. die Unterscheidung des menschlichen (leiblichen) und göttlichen („reinen“) Erkennens im »Phaidon« (66b-67b, 81b, 82e-84b) – ist sowieso jeglicher Wissensanspruch fallibel (vgl. auch Theaitetos, 200c; siehe auch oben zu „Wissen und Nichtwissen in Abstufungen“, Seite 11ff.). Doch abgesehen davon, dass schon hierdurch eine ständige Überprüfung erforderlich wird

hernach beim Wettlauf von einem völlig Ausgebildeten und sehr Schnellen überwunden würdest, würdest du deshalb glauben, dass er dich minder mit Recht gelobt habe?“ (ebd., 148c).

⁸ Interessant ist ja auch, dass aus diesem Wissen um die Begrenzungen des Wissens bzw. um das Nichtwissen unter bestimmten Umständen und im bewussten Umgang mit den möglichen Fehlerquellen auch das Richtige geschlossen werden kann. Vgl. einen Schluss wie: „Wenn es so wäre, müsste ich es wissen. Ich weiß es aber nicht. Also ist es auch nicht so“. – Ein Argument, das sicher nicht fallibler sein *muss* als es andere Argumente sind (vgl. Walton 1996).

(so sie als möglich erachtet wird), geht es Sokrates in seinen Erörterungen meist gar nicht um beliebige Bereiche vermeintlichen oder tatsächlichen Wissens, sondern um Wissen, das für die Lebenspraxis und das Zusammenleben entscheidend ist. In dieser inhaltlichen Perspektive bezieht sich das sokratische Nichtwissen hauptsächlich auf das „Schöne und Gute“ (Apologie, 21d) bzw. „die wichtigsten Dinge“ (ebd., 22d) und die verschiedenen Tugenden – und nicht auf Rechnen und Flötespielen. Das erklärt zugleich, wieso die Selbstüberschätzung des eigenen Wissens die „Ursache allen Übels“ sein soll, wie Sokrates in vielen Gesprächen betont (Alkibiades, 118a; vgl. Gorgias, 458a/b; Sophistes, 229c; Apologie, 29b u. a.). Hier wird m. E. aber auch deutlich, wieso sich Sokrates nicht einfach mit der Konstatierung des (wie auch immer gemeinten) Nichtwissens begnügt, sondern dennoch auf der Suche ist. Die Schranke zwischen Wissen und Nichtwissen ist – zumindest im oben benannten Bereich – nicht endgültig feststellbar, weshalb bei aller Prinzipialität des Nichtwissens gleichwohl der Erwerb von Wissen möglich ist *und* scheitern kann⁹.

Über die Thematisierung des Nichtwissens vom Inhalt her und über die zuvor schon angesprochene prinzipielle Schwäche menschlichen Erkennens hinaus geht die Frage der *Begründung* des Wissens. Die Angriffe von Sokrates auf die Sophisten richten sich gegen den in seinen Augen gleichsam göttlichen Wissensanspruch, der im Homo-mensura-Satz und der damit behaupteten Selbstbegründung des Wissens zum Ausdruck kommt. Sokrates weist gegenüber der sophistischen Auffassung des Wissens als autarker, subjektiver Setzung auf das beständige Angewiesensein des Wissens auf von ihm Unterschiedenes, Vorgegebenes hin. Die Einsicht in dieses Angewiesensein, in die Täuschung eines eingebildeten autonomen Selbstbezuges, ist die Einsicht in das eigene Nichtwissen. Im Dialog »Theaitetos« zeigt sich dieser Schritt im Übergang von der ersten Definition des Wissens als Wahrnehmung zur zweiten als richtiger Vorstellung. Anders als die Wahrnehmung, die ist, was sie ist, kann die richtige Vorstellung das, was vorgestellt bzw. gewusst wird, treffen oder auch verfehlen. Sie kann richtig oder falsch sein. Der Mensch hat offensichtlich nicht immer das „richtige“ Maß (vgl. allgemein zum sokratischen Nichtwissen auch Fischer 1997a; ferner Popper 1984).

⁹ Eine Bereichsbeschränkung ist sicherlich in gewisser Weise sinnvoll. So konnte z. B. 1882 gezeigt werden, dass die Quadratur des Kreises mit geometrischen Mitteln nicht möglich ist, womit die Unlösbarkeit eines klassischen Problems der Mathematik erwiesen wurde. Der Beweis gilt bis heute, und es gibt keinen Grund, daran zu zweifeln. In diesem Fall haben wir es offensichtlich mit einem Nichtwissen zu tun, das ausdrücklich über die Unmöglichkeit von Wissen definiert wird. Die Schranke scheint geschlossen zu sein, das Nichtwissen fixiert und fraglos – zumindest, wenn man nicht an den Entwurf einer neuen Geometrie mit Zirkel und Lineal glaubt. – Interessant ist aber ein anderer Fall: Auch dem jungen Max Planck nämlich, der sich in den 1870er Jahren wegen eines möglichen Physikstudiums erkundigte, wurde gesagt, es gebe nur noch wenige unbedeutende Lücken zu füllen in dieser Disziplin. Er solle sich doch nach einer anderen Beschäftigung umsehen. Sein berühmter Vortrag im Dezember 1900 vor der Deutschen Physikalischen Gesellschaft sollte dann zur Geburtsstunde einer ganz neuen Physik werden – alles schien wieder offen (vgl. von Wolzogen 1999).

2.4 Erste Berücksichtigung der pädagogischen Dimension: Von der Differenz zur Bewegung

2.4.1 Bewegung des Lernens und Vergessens

Vielleicht ist das Aufzeigen des Nichtwissens auch der Anfang einer philosophischen Ethik, die um die ihr innewohnende Problematik des Nichtwissens weiß (vgl. Spaemann 2001, S. 15). Sicher aber tritt schon hier bei Sokrates – über 2000 Jahre vor Rousseau und Schleiermacher – die pädagogische Problematik auf, wie, *obwohl* wir um das Gute nicht wissen und daher nichts Lehrbares zur Hand haben, zu gutem Handeln erzogen werden soll.

Möglicherweise ist schon der Wechsel vom binären Code hin zur Gradualität von Wissen und Nichtwissen ein Schritt, der durch pädagogische bzw. bildungstheoretische Überlegungen mitangeregt werden kann. Die Begriffe des Lernens und Vergessens jedenfalls verweisen darauf, dass es in irgendeiner Form einen „Übergang“ zwischen Wissen und Nichtwissen geben muss, dass die beiden nicht unvermittelt nebeneinander stehen.

Im »Theaitetos« wird dies an der Stelle deutlich, wo die versuchsweise parmenideisch, etwas vereinfacht gesagt, dualistisch geführte Untersuchung dessen, was „falsche Meinung“ ist, zusammenbricht. Die Untersuchung selbst wird als Analyse eines Teilproblems der (den Dialog beherrschenden) umfassenden Frage verstanden, was Wissen bzw. Erkenntnis sei. Die pädagogisch-bildungstheoretische Problematik wird zunächst bewusst ausgeklammert: „Nun findet sich doch dies bei uns in allen Dingen und in jedem einzelnen, daß wir darum wissen oder daß wir nicht darum wissen. Denn das Lernen und Vergessen als zwischen beiden befindlich will ich für jetzt liegen lassen, weil es uns jetzt nicht zur Sache gehört“ (Theaitetos, 188a). Was aber Sokrates hier so selbstverständlich ausschließt, gehört sehr wohl zur Sache; es ist sogar der Schlüssel der weiteren Untersuchung. Solange „wissen“ in einem absoluten Sinn verstanden wird, in der Form von: „etwas kennen oder nicht kennen“ heißt „alles oder nichts darüber wissen“, kann eine Erklärung der falschen Meinung nicht gelingen, und die Untersuchung führt in die Sackgasse. Denn solange der Blick auf „wissen“ bzw. auf sein Gegenstück „nicht wissen“ nicht angemessen differenziert ist, kann auch nicht einsichtig werden, dass z. B. die Sätze „A kennt (bzw. weiß von) B“ und „A weiß nicht, dass B Schüler von C ist“ durchaus miteinander verträglich sind. Sokrates ist gezwungen, von seiner bisher vertretenen dualistischen Vorstellung einer absoluten Unterscheidung abzurücken. Also führt er die Prozesse des Lernens und Vergessens (und damit auch Vermuten, Ahnen und vorläufig Meinen) als *zwischen* Wissen und Nichtwissen liegend ausdrücklich wieder ein. Sie zeigen, dass man in einem gewissen Sinne doch zugleich von einer Sache

wissen und nicht wissen kann (ebd., 191a-c). Erst dadurch, dass sie einbezogen werden, wird falsche Meinung erklärlich (vgl. Heitsch 1988, S. 188, 194)¹⁰.

2.4.2 Der pädagogische Umgang mit der Differenz

Mit den Prozessen des Lernens und Vergessens gibt es offensichtlich Phänomene, die außerhalb der strikten Unterscheidung von Wissen und Nichtwissen stehen und sich dennoch – bildlich gesprochen – auf einer Linie zwischen den beiden Polen bewegen. Die Differenz von Wissen und Nichtwissen ist aber durchaus noch elementarer für die Pädagogik. Sie ist systematischer Anfang jeder Erziehung (nicht nur jeden Unterrichts). Der binäre Code von Wissen und Nichtwissen allein oder auch die graduelle Unterscheidung ist allerdings erst einmal nur erkenntnistheoretische Kategorie, ohne Richtung, ohne Motivation für Entscheidung und Handeln. Innerhalb einer pädagogischen Praxis (und nicht nur hier) muss die erkenntnistheoretische Differenz in irgendeiner Weise mit Kategorien wie besser bzw. schlechter (wünschenswert bzw. nicht-wünschenswert o. ä.) koordiniert werden. Erst diese normative Kennzeichnung ermöglicht Motivation fürs Handeln. Ob hier das (wie auch immer verstandene) Wissen mit „gut“ assoziiert und das Nichtwissen mit „schlecht“ oder umgekehrt, ist dabei zunächst einmal unerheblich. Entscheidend ist: Ein als schlecht wahrgenommener Zustand soll überwunden werden. Das in diesem Sinne „Negative“ – sei es nun Mangel an Wissen bzw. Können, Nichtvertrautsein mit einem Gegenstand, Fremdheit eines Unbekannten, Nichtwissen seiner Grenzen oder psychisch belastendes Wissen, lähmende Vertrautheit, lernhemmende Alleswisserei – wird zum Antrieb geistiger (und auch körperlicher) Tätigkeit, im pädagogischen Kontext zum Movers erzieherischer Maßnahmen (vgl. Tremml 1994, S. 530; Oelkers 1996).

2.5 *Zweite Berücksichtigung der pädagogischen Dimension: Von der Bewegung zur Richtung der Bewegung*

Wo im Kapitel 2.4 („Von der Differenz zur Bewegung“) die erkenntnistheoretischen Betrachtungen ergänzt worden sind, indem die Phänomene des Lernens und Vergessens und die für die pädagogische Praxis unvermeidliche normative Komponente mit berücksichtigt wurden, sei in diesem Kapitel eine für die weitere Untersuchung wichtige Restriktion angesprochen.

¹⁰ Vgl. schon zu Beginn des Gesprächs zwischen Sokrates und Theaitetos und noch vor der eigentlichen Untersuchung jene Stelle, an der Wissen nicht als Produkt, als Gewusstes verstanden wird, sondern gewissermaßen als Charakteristikum eines Lernprozesses, der sich in gemeinsamer Erörterung eines Wissensgegenstandes vollzieht (Theaitetos, 145c/d). – Vgl. ferner die Unterscheidung von philosophischem Suchen und sophistischem „Besitzen“ der Wahrheit, die sich durch alle Schriften Platons zieht, aber im Bild des bedürftigen Eros besonders eindrücklich ist (Symposion, 203c-e).

Ich will nämlich im Folgenden alle Formen von psychisch belastendem Wissen ausklammern, zum einen, weil sie, wie ich glaube, bei den bearbeiteten Autoren höchstens am Rande vorkommen, zum anderen, weil sie die Argumentation allzu sehr verkomplizieren würden. Möglich erschiene es aber durchaus, diese Formen mit einzubeziehen. Ist derartiges Wissen bei einer Person schon vorzufinden, können therapeutische und unter Umständen auch pädagogische Maßnahmen darauf abzielen, dieses Wissen auf irgendeine Art zu überwinden. Man kann dies bedingt bzw. partiell wohl auch in den Termini von Wissen und Nichtwissen beschreiben. Zudem können Erziehungsmaßnahmen so gestaltet sein, dass der Schleier des Nichtwissens nicht da aufgerissen wird, wo Entwicklung und Bildung des Menschen signifikant gefährdet sind. Festzulegen wo, d. h. in welchen konkreten Wissensbereichen diese Gefahr besteht, wäre allerdings sicher nicht einfach und schon gar nicht verallgemeinerbar.

Psychisch belastendes Wissen ist „unerwünschtes“, negativ bewertetes Wissen. Verallgemeinert bzw. radikalisiert man diese Bewertung, weil man annimmt, Wissen sei per se und überhaupt problematisch, wird man dem Nichtwissen nicht nur in belastenden, beängstigenden o. ä. Zusammenhängen einen höheren Stellenwert zuweisen. In diesem Fall wäre die pädagogische Maßgabe, *Wissen überhaupt* nicht entstehen zu lassen bzw. vorgefundenes (außerhalb erzieherischer Zusammenhänge erworbenes) Wissen zu überwinden. Unwissenheit macht selig.

Wenn man den Wissensbegriff nicht auf explizite Formen des Wissens beschränkt, wäre der so „erzogene“ Mensch allerdings wohl nicht einmal physisch lebensfähig. Ein allgemeineres, auf weite Bereiche von Unterricht und Entwicklung übertragbares pädagogisches Modell ist daraus jedenfalls nicht zu entwickeln, weil es einer vollständigen Abschottung des Kindes von sinnlichen Eindrücken gleich käme. Dabei ist die Frage, ob sie sich praktisch überhaupt bewerkstelligen ließe, noch die unbedeutendste. Vor allem an der pädagogischen Vertretbarkeit dürften sich Zweifel anmelden lassen. Ob darüber hinaus hier nicht nur eine Grenze des pädagogisch Vertretbaren, sondern des Pädagogischen überhaupt berührt wird, sei an dieser Stelle nicht diskutiert. Eine solche Abschottung liegt jedenfalls weder in der Intention von Rousseaus *negativer Erziehung* noch von Schleiermachers *behütender Tätigkeit* (was in den dazugehörigen Teilen meiner Arbeit besprochen wird). In beiden Fällen steht am Ende der Erziehung nicht paradiesische Unschuld, sondern viel Gewusstes und Gekonntes. Der Weg der Erziehung ist bei Rousseau wie bei Schleiermacher (unter anderem natürlich) der zum Wissen und nicht der zum Nichtwissen.

Dass sich eine solche pädagogische Perspektive vom Nichtwissen zum Wissen auch in Platons Schriften finden lässt, soll im nun folgenden Kapitel gezeigt werden.

2.6 Dritte Berücksichtigung der pädagogischen Dimension: Der „einfache“ und der „sokratische“ Weg zum Wissen

Wenn man die Restriktionen aus dem vorigen Kapitel akzeptiert, also sowohl die Abschottung zum Zwecke der Bewahrung von Nichtwissen als auch die „Förderung“ des Vergessens ausblendet, kann man m. E. idealtypisch zwei grundsätzliche pädagogische Betrachtungsweisen hinsichtlich der Bewegung vom Nichtwissen zum Wissen unterscheiden. Ich will sie im Folgenden „Wege zum Wissen“ nennen. In beiden Fällen ist die Prämisse: Wissenserwerb ist – gemessen am Verbleib in Unwissenheit – wünschens- und erstrebenswert. Sicherlich tritt keiner von beiden in Reinform auf. Doch beide wurden schon schwerpunktmäßig vertreten. Und beide haben gewisse Einseitigkeiten an sich, welche durch die jeweils andere Richtung allerdings aufgehellt werden können. Als Grundlage der Darstellung wähle ich die Abgrenzung zweier Weisen des pädagogischen Vorgehens, wie sie im platonischen Dialog »Sophistes« (227d-230e) zu finden sind. Ausgangspunkt ist in beiden Fällen ein Nichtwissen, allerdings nicht in beiden Fällen dasselbe. Der Dialog unterscheidet vielmehr zwei Typen des Nichtwissens, die auch ich im Folgenden auseinander halten will. Erinnerung sei an die Anmerkungen zum sokratischen Nichtwissen in Kap. 2.3.

Im »Sophistes« unterscheidet der Fremde aus Elea (nach einigen anderen Unterscheidungen) zwei Arten von „Schlechtigkeit in der Seele“ (ebd., 227e), die er „Krankheit“ und „Häßlichkeit“ nennen will. Während die Krankheit als Symbol für „Feigheit, Unbändigkeit, Ungerechtigkeit“ u. ä. steht (ebd., 228e) und im Zusammenhang dieser Arbeit nicht weiter verfolgt werden soll, besteht die Häßlichkeit der Seele im „Unverstand“. Der Fremde schlägt vor, „den Unverstand [zu] betrachten, ob er selbst etwa einen Einschnitt in der Mitte hat. Denn wenn er zweifach ist, wird offenbar die Belehrung auch zwei Teile haben müssen, für jede Art von jenem einen“ (ebd., 229b). Je nach Art des „Unverstandes“ wird auch die Art der pädagogischen Konsequenzen verschieden sein.

Ich werde die beiden im »Sophistes« beschriebenen Teile des „Unverstandes“ – in meiner Terminologie: des Nichtwissens – und die jeweils vorgeschlagene Art der Belehrung der Reihe nach bearbeiten.

2.6.1 Der „einfache“ Weg: Vom Nichtwissen zum Wissen

Dieses Kapitel beschäftigt sich einerseits mit dem ersten, gleichsam „einfachen“ Typus des *Nichtwissens* und andererseits mit der passenden pädagogischen Reaktion, die im »Sophistes« als „*Lehren im Sinne der Handwerker*“ bezeichnet wird (ebd., 229d).

Das einfache Nichtwissen ist im Hinblick auf die Thematik der vorliegenden Arbeit einigermaßen unbedenklich, weil es in der Logik des Lernens nicht grundsätzlich hinderlich erscheint. Zum einfachen Nichtwissen gehört beispielsweise: dass ich nicht die Quantentheorie erklären und nicht Suaheli sprechen kann, weder Raum-

schiffe reparieren noch Kakteenarten bestimmen; dass ich nichts über die indonesische Geschichte weiß, nichts über die Liturgie der orthodoxen Kirche und auch nichts über die Einflüsse auf das frühe Denken des Sextus Empiricus. Ich fände es ganz interessant, hiervon zu wissen, strebe aber auch nicht sonderlich danach. Die grundsätzlich durchaus positive Einstellung diesem Wissen gegenüber wird schlicht durch das Gefühl überlagert, dass die praktische Relevanz dieses Wissens (für mich) nicht sehr hoch wäre.

Für gewöhnlich erfährt dieses Nichtwissen auch keine abwertende Beurteilung. Man könnte zwar argumentieren, dass ein volleres und genaueres Verständnis der Welt besser sei als ein partielles und ungenaueres. Unbestritten dürfte aber auch dann noch sein: Dass ich die genannten Dinge nicht weiß, *macht mich nicht unbelehrbar*.

Doch damit ist das Feld des „einfachen“ Nichtwissens ja noch keineswegs ausgeleuchtet. Schauen wir auf die gegenüberliegende Seite der Skala praktischer Relevanz. Denn selbstverständlich kann auch das einfache Nichtwissen von eminenter praktischer Bedeutung sein – und es zu überwinden möglicherweise hilfreich und notwendig für den Beruf und sonstige Arbeiten oder sinnvoll für die Lebensbewältigung und den sozialen Umgang. Als Beispiele solchen Nicht- bzw. Nicht-Richtig-Wissens seien genannt: das Nicht-Umgehenkönnen mit Kugelschreibern oder Computern, das fehlende Wissen über Herdplatten und die mangelnde Kenntnis von Tischsitten. Diese Dinge nicht zu wissen bzw. nicht zu können, ist für einen gewöhnlichen Erwachsenen moderner Gesellschaften natürlich anders als in den erstgenannten Fällen *nicht* mehr *per se* unbedenklich. Die praktischen Nachteile können immens sein. Unbedenklich ist aber auch dieses Nichtwissen *insofern*, als es nicht unbedingt zur Unbelehrbarkeit führt (dessen Ausdruck kann es freilich sehr wohl sein!).

Bei dieser ersten Art des Nichtwissens – ob praktisch relevant oder nicht, ob explizit oder nicht¹¹ – hat der positive und belehrende Teil der Didaktik seinen Platz, im »Sophistes«, wie erwähnt, als „Lehren im Sinne der Handwerker“ bezeichnet (229d), aber nicht näher ausgeführt. Es geht um schlichtes (methodisch nicht festgelegtes) Beibringen und Vermitteln der fehlenden Kenntnisse und Fertigkeiten. Das Credo dieser Pädagogik lautet: Sachbezogenes Nichtwissen ist zu überwinden und durch sachbezogenes Wissen zu ersetzen. Graduelle Unterschiede im Wissen können durch Lernen erklärt werden.

¹¹ Zweifelsohne kann auch nicht-explizites Wissen im Sinne dieses „einfachen“ pädagogischen Weges „beigebracht“ oder „vermittelt“ werden – durch sinnliche Bekanntschaft, Beispiele, Nachahmung, geistiges Durcharbeiten, in welcher Form auch immer. Zur Unterscheidung von explizitem und implizitem Wissen in den sokratischen Dialogen siehe auch unten das Kapitel 2.7 zum »Menon«.

Auf Seiten des Lernenden werden Phänomene auftreten wie: neu lernen, dazu lernen, wieder lernen u. ä. Ein „kumulatives“ Verständnis von Lernen kann hier – bei aller Problematik dieser Redeweise (z. B. Vernachlässigung solcher Phänomene wie dem des Vergessens) – durchaus Plausibilität beanspruchen^{1 2}. Das Streben nach Wissensansammlung und die dazugehörenden Vorstellungen eines Wissenszuwachses, der durch pädagogische, insbesondere unterrichtliche Maßnahmen hervorgebracht wird, dürften zur Zeit zum Mainstream der erzieherischen und unterrichtlichen Praxis gehören (vgl. Treml 1994; Ruhloff 1988; Fischer 1990). Praktische Pädagogik in diesem Sinne ist organisierte Überführung des Nichtwissens in Wissen bzw. – wie Alfred Treml es in seinem Aufsatz »Über die Unwissenheit« formuliert – „die temporalisierte Einheit der Differenz von Nichtwissen und Wissen“ (Treml 1994, S. 532): Was Nichtwissen ist, soll Wissen werden.

2.6.2 Defizite dieser Betrachtungsweise

Der im vorigen Kapitel beschriebene, einfache oder auch „positive“ pädagogische Weg zum Wissen folgt in recht simpler Weise nur der erkenntnistheoretischen Differenz von Wissen und Nichtwissen. Das ist im Einzelfall sicherlich eine zutreffende Beschreibung. Aber von einem stetigen, vielleicht noch möglichst zügigen Übergehen vom Nichtwissen zum Wissen auszugehen, beschreibt das erzieherische bzw. unterrichtliche Feld weder sachlich angemessen noch pädagogisch sinnvoll.

So würde beispielsweise außer Acht gelassen, dass Unterricht – Verkauf von „Seelennahrung“, wie ihn Sokrates im Dialog »Protagoras« nennt – auch schädlich sein kann (vgl. Protagoras, 313a-314b). „Schädlich“ ist hier nicht im Sinne jener psychischen Belastung gemeint, die in Kap. 2.5 angesprochen wurde. Es geht vielmehr um die Wirkung auf Charakter und Lebensweise des Menschen.

Ein weiterer Punkt in diesem Zusammenhang ist die im Wissen liegende Beschränkung, die bei einer bloß „positiven“ Betrachtungsweise allzu schnell aus den Augen gerät: „Vor lauter Wissen haben wir die Unwissenheit vergessen“ (Treml 1994, S. 529). In dem Maße, in dem man das Nichtwissen durch Wissen „ersetzt“, verliert man jenes aus dem Blick. Die Betriebsblindheit des „einfachen“ Weges kapriziert sich mehr und mehr auf den Pol des Wissens und missachtet das interne Verhältnis von Wissen und Nichtwissen. So gesehen erscheint die Feststellung, dass Wissen stets auf Nichtwissen verweist, gar nicht mehr so trivial, zumal dieses Aufeinander-Verweisen in verschiedenen Formen auftaucht: Einmal logisch – etwas, das gewusst werden kann, muss auch nicht-gewusst werden können – und einmal

¹² Vgl. Protagoras, 318a-c, wo Malerei und Flötespielen als Beispiele dafür dienen, dass es nicht unmöglich ist, nach jeder Unterrichtsstunde etwas besser nach Hause zu gehen. Besser malend bzw. flötespielend, wohlgemerkt (vgl. auch ebd., 311b-e). Im Bereich der Lebenskunst und der Tugend ist die Situation freilich eine andere.

zeitlich – was jetzt gewusst wird, wurde möglicherweise vorher nicht gewusst und wird es nachher vielleicht nicht mehr.

Insbesondere aber die Dynamik, die entsteht, wenn man die Begriffe des Wissens und Nichtwissens aufeinander bezieht, kann mit der im letzten Kapitel dargestellten, gleichsam linearen Auffassung nicht adäquat erfasst werden. Die oben referierte Auffassung suggeriert, dass man es *entweder* mit Wissen *oder* mit seinem Gegenteil zu tun hat. Gerade die sokratischen Dialoge zeigen aber, dass man es eben nicht immer mit einem einfachen Nichtwissen zu tun hat, mit einer „leeren Stelle“ oder einer „Lücke“, sondern allzu oft mit einem Nichtwissen, das sich zunächst gar nicht als solches offenbart, weil es sich hinter der Maske des Wissens versteckt: Vermeintliches, scheinbares Wissen; Wissen, das keines ist; bei Platon die *doxa*, das beruhigte Fürwahrhalten. Mir scheint diese Betrachtungsweise um einiges interessanter als der bloße „Übergang“ vom Nichtwissen zum Wissen. Denn erst dadurch wird das bildungstheoretische Potential, das in den Begriffen steckt, voll ausgeschöpft. Der Gegensatz von Wissen ist nicht einfach nur Unwissenheit, sondern eben *auch* Selbsttäuschung¹³.

Ich werde mich in den folgenden drei Kapiteln auf diesen Punkt konzentrieren. In Kap. 2.6.6 will ich dann auf den Zusammenhang mit dem Erwerb positiven Wissens zurückkommen.

2.6.3 Der „sokratische“ Weg: Vom undurchschauten Nichtwissen zum Wissen des Nichtwissens

Der Titel des Kapitels veranschaulicht den Zuwachs an Komplexität. Es geht nicht mehr um ein Nachzeichnen der erkenntnistheoretischen Differenz von Wissen und Nichtwissen, sondern um die Reflexion auf einer zweiten Ebene. Normativ betrachtet, erfährt auch hier der Pol des Wissens die positive Bewertung: Wissen ist besser als Nichtwissen. Allerdings – und dies ist nicht nebensächlich – werden die beiden Pole nicht mehr auf einer Linie gedacht.

Ausgangspunkt ist auch hier, objektiv betrachtet, ein Nichtwissen, welches allerdings nicht als solches erkannt worden ist und daher subjektiv für Wissen gehalten wird. Das Nichtwissen ist auch nicht eines von beliebigen Sachverhalten, sondern ein Nichtwissen des Nichtwissenden von seinem Verhältnis zu diesen Sachverhalten. Diese Fehleinschätzung des Nichtwissens ist ungleich problematischer als das „einfache“ Nichtwissen von vorhin. Es steht nämlich dem Neu-Lernen des richtigen Wissens geradezu entgegen: Man glaubt ja schon zu wissen. Es macht – etwas über-

¹³ Natürlich ist die Grenze, an der man das bloß eingebilddete Wissen beginnen und das (trotz des zwangsläufig unabschließbaren Begründungsregresses) adäquat legitimierte Wissen enden sieht, nicht endgültig bestimmbar. Der radikale Skeptizismus kennt die Grenze nicht und sieht ausschließlich eingebilddetes Wissen; das pragmatische Alltagshandeln auf der anderen Seite rechnet oft mit Gewissheiten und Selbstverständlichkeiten, deren Legitimation mindestens fragwürdig ist.

spitzt ausgedrückt – unfähig zu lernen; „dünnköpfig“ statt „weise“, wie es im »Phaidros« im Rahmen von Platons Schriftkritik heißt: „Denn indem sie [die Lehrlinge] nun vieles gehört haben ohne Unterricht, werden sie sich auch vielwissend zu sein dünken, obwohl sie größtenteils unwissend sind, und schwer zu behandeln, nachdem sie dünnköpfig geworden statt weise“ (Phaidros, 275a/b).

Erinnert sei an die von Sokrates aufgesuchten Handwerker (siehe Kap. 2.3). Einerseits besitzen sie wirkliches Wissen: Zweifellos verstehen sie viel von ihrer Arbeit. Andererseits aber bilden sie sich gerade wegen dieses sachverständigen Fachwissens ein Verständnis auch von *anderen* Dingen ein, von denen sie tatsächlich aber weit weniger verstehen. Dies reicht so weit, dass sie auch von den „wichtigsten Dingen“, d. h. von den Tugenden und dem Guten, so reden, als wüssten sie darin so gut Bescheid wie in ihrem Beruf. Im Prinzip taucht dieses Phänomen aber auch in Berufsdingen auf: Der überhebliche Handwerker nimmt keinen handwerklichen Rat mehr an, weil er schon alles zu wissen glaubt. D. h. Fragen wie „Welches bloße Meinen, welches Nicht-Wissen steckt in diesem Wissen?“ oder „Was wird, wenn *dies* gewusst wird, nicht gewusst?“ sind also nicht nur auf die „wichtigsten Dinge“ beschränkt, sondern durchaus verallgemeinerbar (vgl. zur Vielschichtigkeit des Selbst-Verkennens auch: Philebos, 48c-49c).

Der *pädagogische Weg* ist hier nicht mehr das „Lehren im Sinne der Handwerker“, sondern ein besinnender, selbstreflexiver – wenn man so will, der „sokratische“: Vom vermeintlichen Wissen zur Einsicht in das in diesem Wissen nur Gemeinte und Nicht-Gewußte oder – wie ich es in der Kapitelüberschrift formuliert habe: Vom undurchschauten Nichtwissen zum Wissen des Nichtwissens. Die entsprechende Stelle aus dem Gespräch des Fremden mit Theaitetos im »Sophistes« lautet: „FREMDER: Wie nun sollen wir den hiervon [der Torheit] uns befreienden Teil der Belehrung benennen? – THEAITETOS: Ich denke wenigstens, o Fremdling, daß das übrige nur Lehren im Sinne der Handwerker ist, dieses aber, hier wenigstens unter uns, eigentlich Erziehung [paideia] genannt wird. – FREMDER: Auch wohl bei allen Hellenen, o Theaitetos [...]“ (Sophistes, 229c/d). Im »Protagoras« wird dieser Weg der Erziehung bezeichnet als „Unterricht nicht als Kunst, um ein Gewerbe daraus zu machen, sondern zur Bildung“ (Protagoras, 312b).

Auch diese Art von Lehrkunst ist eine Kunst gegen die Unwissenheit, aber dadurch, dass wir es hier mit einer anderen Art des Nichtwissens zu tun haben, ist der Weg in gewisser Weise doch ein „negativer“. Es geht um „Befreiung“ durch Reflexion, oder wie Lutz Koch dies nennt: „Kampf gegen den Irrtum“ (vgl. Koch 1995, S. 100ff.; Koch 1993). Wobei nicht die Überwindung des Irrtums selbst im Vordergrund steht, sondern das, was sie ermöglichen oder wiederherstellen kann, nämlich Offenheit und Unverstelltheit des Lernens. Auf der erkenntnistheoretischen Ebene ist der Irrtum ein Irrtum, ob er nun gewusst oder nichtgewusst ist. Erst mit Blick auf

pädagogische und psychologische Sachverhalte zeigt sich das Heterogene im vermeintlich Gleichartigen¹⁴.

Die eigentliche Erziehung wird im »Sophistes« interessanterweise noch einmal unterteilt in einen „rauen“ und einen „glatten“ Weg: Der *erste* meint das Zureden und Ermahnen, „die altväterliche Weise, wie sie mit ihren Söhnen sonst umgingen, viele auch noch jetzt mit ihnen umgehen, wenn sie in etwas fehlen, bald sie heftig anlassend, bald wieder ihnen sanftmütiger zusprechend“ (Sophistes, 229e-230a). Der Weg über die Ermahnungen ist meist nicht hilfreich, weil man es ja mit einem Menschen zu tun hat, der von seiner (falschen) Meinung überzeugt ist und glaubt, schon längst Bescheid zu wissen – auch da, wo er nicht Bescheid weiß. Die Wirkung verpufft.

Der *zweite* Weg ist in der Regel der erfolgreichere. Er besteht im Aufzeigen von Widersprüchen und unausgewiesenen Voraussetzungen, oder wie das der Fremde im »Sophistes« nennt, in der „prüfenden Zurechtweisung“ (ebd., 230d) bzw. der „auf leere Scheinweisheit gerichtete[n] Prüfung“ (ebd., 231b). Dabei fragen die Erziehenden die Edukanden „aus in dem, worüber einer etwas Rechtes zu sagen glaubt, der doch nichts sagt. Dabei forschen sie der unsicher Schwankenden Meinungen leichtlich aus, welche sie dann in der Rede zusammenbringen und nebeneinander stellen, durch diese Zusammenstellung selbst zeigend, daß sie eine der andern zugleich über dieselben Gegenstände in denselben Beziehungen nach demselben Sinn widersprechen. Jene nun, wenn sie dies wahrnehmen, werden unwillig gegen sich und milder gegen die andern, und auf diese Weise ihrer hohen und hartnäckigen Vorstellungen von sich selbst entledigt, welches die erfreulichste aller Entledigungen ist für den, der es mit anhört, und dem, welchem sie begegnet, die zuverlässigste“ (ebd., 230a-c). Die „Belehrung“ geschieht also gleichsam durch die eigene Vernunft des Zurechtgewiesenen, wenn auch vermittelt über eine bestimmte, sys-

¹⁴ Die Unterscheidung von einfachem Belehren und Befreiung vom Irrtum nicht zu berücksichtigen, ist der Fehler des Protagoras. Es gehe ihm, so Protagoras (im gleichnamigen Dialog), nicht um Rechnen, Sternkunde, Musik u. ä.. Auf diesen Gebieten seien andere Lehrer zuständig. Was man bei ihm lerne, sei die „Klugheit in seinen eigenen Angelegenheiten, wie er sein Hauswesen am besten verwalten, und dann auch in den Angelegenheiten des Staates, wie er am geschicktesten sein wird, diese sowohl zu führen als auch darüber zu reden“ (Protagoras, 318e-319a), die Staatskunst, die Tugend. Sokrates hält dagegen mit dem Hinweis, dass das von Protagoras Genannte nicht einfach ein weiterer Wissensbestand sei, ganz in der Art des unmittelbaren Wissens vom Rechnen, Malen und Flötespielen, und dass daher das einfache Belehren ganz fehl am Platz sei. Dietrich Benner schreibt hierzu prägnant: „Weder ist die Tugend wißbar, wie um etwas schon Bekanntes gewußt werden kann, noch ist sie in dem Sinne lehrbar, dass das Wissen um sie am Ende der pädagogischen Praxis stehen könnte. Vielmehr ist die Frage nach der Tugend und ihrer lehrend unterstützenden Hervorbringung eine Frage des Ge-Wissens, des theoretischen und praktischen Selbstverhältnisses des Menschen als eines nicht mit Tugend ausgestatteten, sondern vor die Frage nach der Tugend und ihrer Hervorbringung gestellten Wesens, dessen Wissen immer nur Wissen angesichts eines Nicht-Wissens sein kann“ (Benner 1988, S. 136; vgl. Fischer 1996).

tematische Fragemethode durch eine andere Person. Der unbelehrbare Alleswisser widerlegt sich gewissermaßen selbst. Eine positive Meinung wird ihm nicht aufgezungen. Dies ist nach Auffassung der Gesprächspartner im »Sophistes« „die herrlichste und vortrefflichste aller Reinigungen“ (ebd., 230d).

2.6.4 Erschütterung und Staunen als notwendige Bedingungen des Lernens

Bevor näher auf den „eentlichen“, weil langfristig bedeutsamen Ertrag der methodischen „Reinigung“ eingegangen werden soll (Kap. 2.6.5), will ich in diesem Kapitel zunächst kurz skizzieren, in welchem Zusammenhang die im vorigen Kapitel eingeführte „Reinigung“ vor sich geht und welche psychologischen Wirkungen dieses Vorgehen im besten Fall haben kann.

Sokrates fordert seine Gesprächspartner auf, rückhaltlos Stellung zu nehmen – sei es allgemein zu den eigenen Überzeugungen oder zum jeweiligen Thema der Unterredung. Dabei stellt er nicht sein Wissen gegen ein anderes, sondern vielmehr sein durch Hinterfragen der eigenen Überzeugungen erkanntes Nichtwissen gegen das vermeintliche bzw. behauptete Wissen seines Gegenübers. Er konfrontiert seinen jeweiligen Dialogpartner mit Behauptungen, die dieser entweder selbst aufgestellt oder denen er zumindest zugestimmt hat. Dies geschieht bis zu dem Punkt, an dem die Unstimmigkeiten des bis dahin Besprochenen auch dem Gesprächspartner des Sokrates offensichtlich werden und diesem kein argumentativer Ausweg mehr offen scheint, weil alles in Widersprüchlichkeiten zu versinken droht. Was bis dahin von allzu großer Negativität geprägt scheint, ist aber durchaus auf inhaltliche Ergebnisse gerichtet.

Das verdeutlicht Sokrates im Dialog »Theaitetos« anhand des Vergleichs seiner Kunst mit der einer Hebamme (vgl. den Begriff der Mäeutik). So wie diese Heilmittel verabreicht und Besprechungen vornimmt (vgl. Theaitetos 149c/d.; Charmides, 157a/b) und damit Wehen einleitet, verursacht die *Hebamme in geistigen Dingen* – wie Sokrates sich selbst gewohnt ironisch charakterisiert (ebd., 148d ff.) – Aporien, um neuen Gedanken den Weg zu bereiten. Sokrates bekennt, dass er andere zwar viel frage, selbst aber „nichts Kluges wüßte zu antworten“ (ebd., 150c; vgl. Charmides, 165b). Aber wenngleich er auch nicht imstande sei, eigene Gedanken zu gebären, so könne er ja immerhin beim Gebären helfen und dabei so manches „Mondkalb“ oder „leere Windei“ aussortieren (ebd., 151c, 161a)¹⁵.

¹⁵ Ich halte die strikte Trennung von Elenktik als negativer Methode und Mäeutik als positiver Methode (zu finden z. B. in Koch 1995) für wenig hilfreich. Natürlich können die spürbaren Unterschiede zwischen den Darstellungen des »Sophistes« und des »Theaitetos« so gedeutet werden. Die fließenden Grenzen sind allerdings – v. a. hinsichtlich der langfristigen Wirkungen – nicht weniger augenfällig.

In diesem Zusammenhang zeigt sich einmal mehr, dass Sokrates nicht gänzlich unwissend ist, sondern durchaus eine Reihe von – hier eben „geburtshelferischen“ – Fachkenntnissen sein eigen nennt. Doch Sokrates geht es weder um dieses, mehr oder weniger „handwerkliche“ Wissen noch um die anderen „Kleinigkeiten“, die er selbst weiß und um deren Wissen er weiß. Darin will er niemanden lehren. In vielen anderen Dingen wiederum sind andere klüger und begabter als er (Maler, Flötenspieler, Schiffsbauer etc.), und er hielte es für anmaßend, lehren zu wollen, was er selbst nicht beherrschte. Es sind die Fragen nach Weisheit und Erkenntnis, Tüchtigkeit und den anderen Tugenden und das Rätsel, wie der Mensch zu ihnen gelangen kann, die Sokrates am allermeisten beschäftigt. Aber gerade diese Dinge scheinen ganz anders strukturiert zu sein als jene fachlichen Kenntnisse, die Sokrates sich und anderen zuspricht. Es scheint auch der Weiseste nicht Weisheit, der Tüchtigste nicht Tüchtigkeit lehren zu können (vgl. Menon, 93b ff.).

Daher ist es durchaus folgerichtig, wenn Sokrates bei seiner Verteidigung vor Gericht bestreitet, dass er es „unternähme [...], Menschen zu erziehen“ (Apologie, 19d) und wenn er sagt, er sei „nie irgend jemandes Lehrer gewesen; wenn aber jemand, wie ich rede und mein Geschäft verrichte, Lust hat zu hören, jung oder alt, das habe ich nie jemandem mißgönnt. [...] Und ob nun jemand von diesen besser wird oder nicht, davon bin ich nicht schuldig, die Verantwortung zu tragen, da ich Unterweisung hierin weder jemals jemandem versprochen noch auch erteilt habe“ (ebd., 33a/b; vgl. Fischer 1997b).

Wenn der junge Alkibiades im gleichnamigen Dialog, zu dessen Beginn er seine Ambitionen als Staatsführer geäußert hatte, fragt, wie er sich (in Staatsangelegenheiten) „geschickt machen“ kann, und Sokrates sagt, dies sei „nur durch gemeinsame Beratung“ zu erreichen (Alkibiades, 124b), dann ist einerseits der Grund benannt, wieso Sokrates nicht zu lehren verspricht – es erscheint ihm nicht möglich –, andererseits aber auch ein Ausweg gegeben: Durch gemeinsame Beratung im Dialog, durch den Vollzug eines kritischen Philosophierens, kann man – soweit menschenmöglich – weise, tüchtig und tugendhaft werden. Zumindest unter glücklichen Umständen: Wenn „es der Gott vergönnt“, wie es im »Theaitetos« (150d) heißt. Der Erfolg der pädagogischen Bemühungen ist nicht garantiert, er ist und bleibt ein Versuch. Bildung ist nicht „machbar“.

Aber immerhin können einige Bedingungen angegeben werden: Das Sich-Erschüttern-Lassen, die Einsicht in das eigene Nichtwissen und nicht zuletzt das Staunen ob des Neuen und Anderen sind für Sokrates unabdingbare Voraussetzungen, ohne die der Bildungsprozess nicht gelingen kann. Daher gerät Sokrates auch so sehr in Rage, als ihm der gewitzte Sophist Protagoras in seiner Verlegenheit nur noch eine ausweichende Antwort gibt und sie angeblich um des Gespräches willen in die Form einer gütlichen Einigung kleidet (Protagoras, 331c). Für Sokrates hat die Diskussion zu diesem Zeitpunkt noch gar nicht stattgefunden. Ähnlich geht es

ihm mit dem Mathematiker („Meßkünstler“) Theodoros, dem Lehrer des Theaitetos und selbst ein Schüler und Freund des Protagoras. Theodoros schickt feige den jungen Theaitetos vor, um sich nicht selbst der Prüfung durch Sokrates stellen zu müssen. Er fürchtet nicht nur, „daß Protagoras durch meine Eingeständnisse widerlegt“ werden könnte (Theaitetos, 162a), sondern offensichtlich auch, dass seine eigene Reputation als Wissenschaftler Schaden nehmen könnte, weil seine Position vielleicht doch nicht so standhaft und seine Gründe nicht so unanfechtbar sind, wie er sie bisher zu sein glaubte.

Protagoras ist weise genug (und auch Theodoros ist es), bei Sokrates keine Bösartigkeit zu vermuten. Andere, die seine Kunst als „geistige Hebamme“ nicht verstehen, sind weniger vorsichtig und sehen in Sokrates bloß den großen Zermalmer, der sich dazu noch als der Weiseste unter den Menschen aufspielt (Apologie, 23a). So beklagt sich Sokrates auch bei Theaitetos, dass viele Leute ihm nachsagten, „daß ich der wunderlichste aller Menschen wäre und alle in Verwirrung brächte“ (Theaitetos, 149a; vgl. Apologie, 20d u. a.), was aber gar nicht seine Absicht sei. Seine Wissensprüfung gehe niemals auf Widerlegung des anderen um der Widerlegung willen. Daher entgegnet Sokrates im Dialog »Charmides« auch auf eine solche Anschuldigung von Seiten seines Gesprächspartners Kritias: „Was machst du doch, sprach ich, daß du denkst, wenn ich auch wirklich dich widerlege, ich täte es um einer andern Ursache willen, als um derentwillen ich auch mich selbst ebenso ausfragen würde, ob ich wohl etwas rechtes sage, aus Besorgnis nämlich, dass ich unvermerkt mir einbilden möchte, etwas zu wissen, was ich doch nicht weiß“ (Charmides, 166c/d).

Im Gespräch mit dem überzeugten Sophisten Kritias zeigt sich die Grenze der sokratischen Bemühungen. Sokrates ergänzt im Laufe der Unterredung verschiedentlich die von Kritias unterschlagene Rückseite des Wissens. So ergänzt er z. B. bei der Frage nach der Selbsterkenntnis und wie man sie zu fassen habe, die Antwort seines Gesprächspartners Kritias durch das für die Selbsterkenntnis geradezu entscheidende Nichtwissen (ebd., 166e-167a; vgl. Martens 1973, S. 52). Die Besonnenheit ist nicht nur Erkenntnis der Erkenntnis, sondern auch der Unkenntnis (vgl. auch Apologie, 23b). Doch die Hinweise des Sokrates scheinen an Kritias abzuprallen. Das Lernen des anderen ist dem Erziehenden nicht verfügbar. Elenxis und Hebammenkunst können, wenn auch auf der Handlungsebene erfolgreich, auf der „Bildungsebene“ scheitern. Aber wer wie Kritias die Forderung nach Wissensprüfung nicht akzeptiert und sich in seiner Wahrheitsauffassung als willkürlicher subjektiver Setzung nicht vor der Alternative Wissen-Nichtwissen sieht, läuft Gefahr, „maßlos“ zu werden. Der Werdegang des späteren Tyrannen Kritias könnte ein Symbol dafür sein.

Die von Sokrates induzierte Erschütterung – bei denen, die sich überhaupt erschüttern lassen – wird in den platonischen Dialogen immer wieder und in verschiedener Weise beschrieben. So wird Sokrates z. B. im »Symposion« mit dem Sa-

tyr Marsyas verglichen, einer bannenden und verzaubernden Persönlichkeit, die einen wie von der Natter gebissen werden lässt (Symposion, 215a ff.). Und Menon benutzt im gleichnamigen Dialog das Bild eines Zitterrochen, um die Wirkung von Sokrates zu illustrieren (Menon, 80c). All das, was ihm, Menon, bisher immer eingeleuchtet und was er in vielen öffentlichen Vorträgen schon dargelegt und vertreten habe, weil er fest davon überzeugt war, sei ihm nun fraglich geworden. An Seele und Leib sei er erstarrt (ebd., 80b).

Wie Sokrates diesen psychologischen Effekt der „Erstarrung“ interpretiert, kann am besten anhand des »Alkibiades« verdeutlicht werden. Im Dialog mit dem noch recht jungen Alkibiades zeigt sich, dass dieser niemals in seinem bisherigen Leben danach gefragt hat, was Gut und Böse, Recht und Unrecht sei. Immer schon glaubte er es zu wissen – wie Sokrates ihm nachweist, tat er dies sogar schon als Kind (Alkibiades, 109d ff.) – und sah nie die Notwendigkeit, danach zu suchen. Der Hartnäckigkeit des Sokrates ist zu verdanken, dass Alkibiades es nun erstmals zulässt, die bisher als fest geglaubten normativen Bewertungen in Frage zu stellen. Recht anschaulich schildert Alkibiades, wie es ihm in der Unterredung mit Sokrates geht: „Aber bei den Göttern, o Sokrates, ich weiß nicht, was ich behaupte, sondern ordentlich ganz verdreht komme ich mir vor. Denn bald dünkt es mich so, wenn du mich fragst, bald wieder anders“ (ebd., 116d/e). Die ganze Sicherheit in den Bewertungen von Gut und Böse, die er seit frühester Kindheit fühlte, gerät ins Wanken. Für Sokrates ist die Situation klar: Das, was Alkibiades da schildert, seine schwankende Meinung, ist der beste Beweis dafür, dass er etwas zu wissen glaubte, obwohl er es nicht wusste. Die Erschütterung reicht zwar weit und kommt einer Erschütterung der ganzen Person nahe, aber wenn Alkibiades sagen soll, wie viele Augen oder Hände er habe, kommt er nicht ins Schwanken. Hier versteht Alkibiades, wovon er spricht, und kann sicher antworten.

Dabei ist es, wie Sokrates betont, nicht das Nichtverstehen allein, das schwankend macht. Dies wird im folgenden Gesprächsausschnitt deutlich: „SOKRATES: Verhält es sich etwa auch immer so, wenn jemand etwas nicht weiß, daß die Seele notwendig darüber schwankt? – ALKIBIADES: Wie sollte sie nicht! – SOKRATES: Wie nun? Weißt du, auf welche Weise du gen Himmel fahren kannst? – ALKIBIADES: Beim Zeus, ich nicht. – SOKRATES: Schwankt etwa deine Meinung auch hierüber? – ALKIBIADES: Wohl nicht. – SOKRATES: Und die Ursache, weißt du sie, oder soll ich sie sagen? – ALKIBIADES: Sage sie. – SOKRATES: Weil du, Lieber, nicht glaubst, es zu wissen, wie du es auch nicht weißt“ (ebd., 117b). Sowohl im Fall der Augen und Hände als auch im Fall des Lebens nach dem Tod besteht offensichtlich keine Differenz zwischen dem, was Alkibiades tatsächlich weiß und was er nur zu wissen glaubt. Im ersten Fall, weil er nicht bloß zu wissen glaubt, sondern tatsächlich weiß, im zweiten Fall, weil er schon gar nicht zu wissen glaubt, was er nicht

weiß. Alkibiades schwankt nur da, wo sich die o. g. Differenz zeigt: wo er nichts weiß und dennoch zu wissen glaubt. Kurz: wo er nicht weiß, dass er nichts weiß.

Sokrates mutet seinen Gesprächspartnern viel zu, verlangt viel von ihnen. Überall lauern Demütigungen und Frustrationen (vgl. Gruschka 2002, S. 145, 149). Die Unterredung mit Sokrates wird dennoch oder gerade aufgrund dieser seiner faszinierenden Art von vielen hochgeschätzt. Der junge Theaitetos lässt trotz großer Verwirrung bereitwillig zu, dass Sokrates bei ihm „Geburtsschmerzen“ feststellt (Theaitetos, 148e). Er sieht darin nichts Schlechtes, weil es doch immerhin zeigt, wie Sokrates meint, dass er nicht leer sei, sondern schwanger gehe. So ist ihm auch die Einsicht in eine gedankliche Missgeburt, die er sich von Sokrates „ablöse[n] und wegwerfe[n]“ lässt, kein Makel (ebd., 151c). Sie hätte ihm nur den Blick auf das Neue und Andere verstellt: „Wahrlich, bei den Göttern, Sokrates, ich erstaune ungemein, wie doch dieses wohl sein mag; ja bisweilen, wenn ich recht hineinsehe, schwindelt mir ordentlich“. Sokrates darauf: „Theaitetos, du Lieber, urteilst eben ganz richtig von deiner Natur. Denn dies ist der Zustand eines gar sehr die Weisheit liebenden Mannes, das Erstaunen; ja es gibt keinen andern Anfang der Philosophie als diesen“ (ebd., 155d).

2.6.5 Die „Katastrophentheorie“ der Bildung: Der bildende Wert der Erschütterung

Was ist der Ertrag der prüfenden Zurechtweisung, der über die direkten psychologischen Wirkungen, d. h. über die hervorgerufene Erschütterung hinausgeht? Was ist der *bildende Wert der Erschütterung*? Diese Fragen will ich im Folgenden behandeln. Das Wort von der „Katastrophentheorie der Bildung“ habe ich einer Arbeit von Jürgen Diederich entnommen (Diederich 1994).

Meines Erachtens lassen sich die Wirkungen auf mehreren Ebenen finden. Ich schlage vor, drei Ebenen auseinander zu halten:

(1) Durch Widerlegung und Aufzeigen der ungeklärten Voraussetzungen fällt *inhaltlich* zumindest das an, dass nun manches klarer ist als es vorher war. So steht, um den Dialog »Theaitetos« als Beispiel zu nehmen, am Ende der Prüfung doch immerhin die begründete Erkenntnis, dass Wissen nicht dasselbe sein kann wie Wahrnehmen oder bloßes Meinen und Vorstellen. Auch ein negatives Ergebnis ist ein inhaltlicher Fortschritt, wenn auch ein kleiner. Dieses Ergebnis ist gewissermaßen das sachbezogene und direkte.

(2) Bedeutender sind die längerfristigen Wirkungen: So ist ja nicht nur ein sachbezogener Fortschritt erreicht und damit ein neuer inhaltlicher Ausgangspunkt für weitere Gespräche geschaffen worden. Auf längere Sicht ist auch festzustellen, dass Hindernisse für neues Lernen weggeschafft worden sind, indem „die den Kenntnissen im Wege stehenden Meinungen“ beseitigt (Sophistes, 230d) und das eigene Nichtwissen, welches sich bisher hinter dem Mäntelchen des Wissens versteckt hat,

erkannt werden konnten. Dem Zurechtgewiesenen wurde eine neue Einstellung ermöglicht, nämlich „nur, was er wirklich weiß, zu wissen glauben[d], mehr aber nicht“ – laut Sokrates die „vorzüglichste wenigstens und weiseste Gemütsbeschaffenheit“ (ebd.). So gesehen ist das Ergebnis auch eine Reproblematisierung des Selbstverständlichen, ein Aufbrechen verkrusteter Denkpfade oder auch eine Neubewertung der bisherigen Überzeugungen. Der widerlegte bzw. auf die Bedingtheit seiner Meinungen hingewiesene Edukand gewinnt damit möglicherweise etwas zurück, was er verloren hatte: die Fähigkeit zu suchen, das Vermögen zu lernen.

(3) Diese eher kognitive Wirkung wird aber durch eine weitere langfristige, nun aber eher emotional-verhaltensbezogene Wirkung ergänzt. Durch die Einsicht in das eigene Nichtwissen und die momentan vorhandenen eigenen Möglichkeiten und Grenzen kann das möglicherweise vorher überzogene und selbstgenügsam-überhebliche Selbstbild unter Umständen auch einer neuen „Scham“ und einer neuen „Milde“ Platz machen (ebd., 230b/d), was schließlich auch Auswirkungen auf den Umgang mit anderen Menschen haben kann.

Fast parallel zu den genannten Wirkungen der elenktischen Unterredung liegen die von Sokrates beschriebenen Effekte der Hebammenkunst im »Theaitetos«. Schon während des Gesprächs unterscheidet Sokrates zwei mögliche Ergebnisse, wobei er die beiden langfristigen Wirkungen nicht differenziert: „Das ist recht, Theaitetos, und so muß man mutiger reden, als wie du anfänglich nur allzu bedenklich warst zu antworten. Machen wir es so, so werden wir eins von beiden, entweder das finden, worauf wir ausgehen, oder nicht so sehr glauben, dasjenige zu wissen, was wir keineswegs wissen. Und auch ein solcher Preis wäre schon nicht zu verschmähen“ (Theaitetos, 187b/c).

In seinem Rückblick am Ende des Dialogs meint Sokrates dann zu seinem jungen Gesprächspartner: „Sind wir nun noch mit etwas schwanger, Freund, und haben Geburtsschmerzen in Sachen der Erkenntnis? Oder haben wir alles ausgeborren?“, worauf Theaitetos antwortet: „Ich, beim Zeus, habe vermittels deiner Hilfe sogar mehr herausgesagt, als ich in mir hatte“ (ebd., 210b). Das ist der unmittelbare und durchaus „positive“ pädagogische Sinn des Gesprächs. Der über die gegenwärtige gedankliche „Produktion“ des Theaitetos hinausgehende bildende Wert des Gesprächs ist damit aber noch nicht angesprochen. Sokrates hierzu: „Gedenkst du nun, Theaitetos, nach diesem wiederum mit anderem schwanger zu werden: so wirst du, wenn du es wirst, dann Besseres bei dir tragen vermöge der gegenwärtigen Prüfung, wenn du aber leer bleibst, dann denen, welche dich umgeben, weniger beschwerlich sein und sanftmütiger und besonnenerweise nicht glauben zu wissen, was du nicht weißt“ (ebd., 210b/c; vgl. als Negativfolie: Phaidros, 275a/b). Langfristig kann das Gespräch seine Wirkung also in zwei Richtungen entfalten: Zum einen in Richtung einer besseren Erkenntnis, zum anderen in Richtung einer besseren Einschätzung des eigenen Nichtwissens. Die Untersuchung hat also, auch wenn die inhaltliche

Zielvorgabe vom Beginn des Dialogs – nämlich die Beantwortung der Frage nach der Erkenntnis – nicht erreicht werden konnte, auf jeden Fall etwas gebracht.

2.6.6 Jeweilige Ergänzung der beiden Wege

Erst indem man die beiden in Kap. 2.6.1 und Kap. 2.6.3 dargestellten Wege zum Wissen zusammendenkt, kommt man zu einem sinnvollen pädagogischen Modell von Bildung. Bildung kann *nicht allein* über positives Wissen und schon gar nicht über Bestände vermeintlichen Wissens identifiziert werden. Die Einsicht in die allgemeine Relativität und die prinzipielle Revidierbarkeit von Wissen gehört genauso dazu wie die Einsicht in die Voraussetzungen und Grenzen der Geltung eigener Ansichten und Überzeugungen, Einsicht in die „Bedürftigkeit“ des Wissens (vgl. das bedürftige Streben des Philosophierenden im »Symposion«, insbes. 204a). Erweiterung des Wissens (Dazulernen) *und* Offenhalten für neuen Wissenserwerb durch Einsicht in das eigene Nichtwissen (Ermöglichung des Dazulernens; Umlernen) kommen ohne das jeweils andere nicht aus¹⁶.

Die Einsicht, dass man nicht weiß, welche Tonarten welche Wirkungen beim jungen Menschen haben (vgl. *Politeia* III, 400c), kann schon für sich genommen nützlich sein. Und eine Einsicht, die das bisher für natürlich, selbstverständlich, widersinnig oder unmöglich Gehaltene in Frage stellt, dürfte nicht weniger wertvoll sein. Das sollten die beiden vorigen Kapitel deutlich genug gezeigt haben. Aber die Einsicht ersetzt nicht das sachliche Wissen selbst. Weder ist eine (gegebenenfalls schmerzliche) Wissenslücke geschlossen noch die Lösung eines (möglicherweise drängenden) Problems erreicht.

Andererseits hat es – am Höhlengleichnis aus der »*Politeia*« gezeigt – auch „keinen Sinn mehr, das Wissen über die ganz selbstverständliche Schattenwelt weiter anzureichern und auszudifferenzieren, sondern jetzt geht es darum, das Wissen an der ihm zugrundeliegenden Differenz von Licht und Schatten durch eine Umwendung des Blickes selbst zu überprüfen“ (Tremml 1994, S. 534f.). Die immer wieder bewährte Erfahrung kann unter Umständen durchaus funktional sein, wirkt aber meist nur im schlechten Sinne gewohnheitsbildend. Die Erinnerung an die blinden Flecken im Wissen (im Erfahrenen) ist zwar in der Regel nicht direkt praktisch verwertbar, ist aber nichtsdestoweniger wertvoll. Kann sie doch die möglicherweise bestehende und durchaus praktisch wirksame Blockade des „Ich weiß, was ich weiß“ auflösen helfen und die Grenze von Wissen und Nichtwissen neu justierbar machen (vgl. ebd., S. 535; vgl. Buck 1969, S. 44). Der Spielraum möglicher Erfahrungen und Einsichten wird erweitert, das bisher Selbstverständliche der Erfahrung qualitativ neu bewertet.

¹⁶ Winfried Marotzki beschreibt diesen Sachverhalt in den Begriffen von „Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit“ (Marotzki 1988).

Wie wichtig das sein kann, zeigt sich m. E. insbesondere in einer Zeit wie der heutigen, in der die Bewältigung neuer Situationen, für welche die geschichtliche Vorerfahrung fehlt, zum Regelfall wird. Hier tradierten Lösungsentwürfen anzuhängen, indem man das Wissen abrufen, das man in ganz anderen Situationen erworben hat, oder unbedacht Strategien zu folgen, die für ganz andere Situationen konzipiert sind, funktioniert allzu oft nicht und kann im schlimmsten Fall gar zu Katastrophen führen (vgl. Marotzki 1988).

Wie einerseits die Einsicht in das eigene Nichtwissen ein Wissen als Ausgangsbasis hat und andererseits selbst wiederum Ausgangsbasis für neues Wissen werden kann, zeigt uns in bemerkenswerter Weise der Dialog »Menon«.

2.7 »Menon«: Vorwissen, richtige Vorstellungen, Wissen

Der Dialog »Menon« handelt vom Wesen der Tugend und ihrer Lehrbarkeit, allerdings im sachlichen Zusammenhang allgemeinerer Fragen zum Verhältnis von Lehren, Lernen und Wissen. Wie zu erwarten, steht auch am Ende dieses Dialogs nicht das gesuchte Ergebnis. Die Frage nach der Lehrbarkeit der Tugend wird nicht positiv beantwortet, der Dialog endet in diesem Sinne aporetisch.

Das, worum es im »Menon« in erster Linie geht, wird bei mir gar nicht im Zentrum stehen. Ich stelle vielmehr in den Vordergrund:

- a) Die Frage nach der Möglichkeit der Erkenntnis bzw. die Problematik des Suchens nach dem, was man nicht kennt. Hier geht es um das Vorwissen im Wissen.
- b) Die Möglichkeit des Lernens, ohne belehrt zu werden. Hier wird insbesondere die Szene mit dem Sklaven und der praktische Stellenwert der Anamnesislehre behandelt.
- c) Die richtigen Vorstellungen und ihr Ausreichen zum Handeln: Jemand kann den Weg nach Larissa weisen auch dann, wenn er ihn selbst noch nicht gegangen ist.

2.7.1 Die Frage nach der Möglichkeit der Erkenntnis: Das Vorwissen im Wissen

Mit diesem Kapitel wird direkt an die Fragwürdigkeit jener in Kap. 2.6.1 behandelten Vorstellung eines stetigen Übergangs von Nichtwissen zu Wissen angeknüpft. Denn über die schon in Kap. 2.6.2 angesprochenen Probleme hinaus offenbart sich auch der Ausgangspunkt „Nichtwissen“ schon als zweifelhaft. Erst der Versuch einer Präzisierung des Begriffs des Nichtwissens macht jene Vorstellung in sich konsistent. Platons Anamnesislehre ist der Versuch einer solchen Präzisierung.

„... was die Tugend ist, weiß ich keineswegs; du aber hast es vielleicht vorher gewußt, ehe du mich berührtest, jetzt indes bist du einem Nichtwissenden ganz ähnlich. Dennoch will ich mit dir erwägen und untersuchen, was sie wohl ist“ (Menon, 80d). Was Sokrates hier vorschlägt, ist der Ausgangspunkt für eine interessante Un-

tersuchung zum Verhältnis von Wissen und Nichtwissen. Der Thessalier Menon hatte sich soeben beschwert, dass Sokrates ihn wie einen Zitterrochen erstarren ließ (ebd., 80c), worauf Sokrates darauf hinwies, dass auch er sich bei der Frage nach der Tugend in Verwirrung befände und nur deshalb, keineswegs aber aus Boshaftigkeit, andere ebenfalls in Verwirrung stürze. Darin schienen sich der Zitterrochen und der Berührte offenbar zu gleichen: dass sie beide nicht wüssten, was die Tugend sei. Sokrates schlägt aber frohen Mutes vor, sie zusammen mit Menon zu suchen. Doch dieser ist skeptisch und meint: Kann man überhaupt suchen, was man nicht kennt? Wie kann man das, was man sucht (und bisher nicht kennt), überhaupt in der Menge der Dinge, die man alle nicht kennt, identifizieren? Und: Wie kann man feststellen, dass man auch tatsächlich *das* gefunden hat, was man gesucht hat?

Sokrates ist nicht sonderlich überrascht und verschärft den Einwand sogar noch, indem er den eristischen Satz der Sophisten aufnimmt, dass „nämlich ein Mensch unmöglich suchen kann, weder was er weiß, noch was er nicht weiß“ (ebd., 80e). Das Suchen ist entweder *unnötig*, dann nämlich, wenn man das Gesuchte schon weiß, *oder unmöglich*, dann nämlich, wenn man nicht weiß, wonach man suchen soll. Nach dieser Auffassung gibt es *überhaupt kein* Suchen und Fragen. Damit wäre aber auch das sokratische Verständnis des Lernens als suchendes und fragendes, d. h. als Leistung des Lernenden selbst, nicht möglich. Lernen wäre überflüssig oder unmöglich, je nach Ausgangslage (vgl. auch Euthydemos, 275c ff.). Konsequenterweise bliebe nur ein kurioses Instruktionsmodell, das Wissen eintrichtert und jeweils Nichtgewusstes portionsweise durch Wissen ϵ setzt: Der leere Becher wird angefüllt.

Dass aber weder die im eristischen Satz ausgesprochene Situationsbeschreibung noch das darauf beruhende Lernmodell befriedigend ist und allen Intuitionen entgegenläuft, ist offensichtlich. Denn es scheint ja nach allgemeiner Auffassung sowohl ein Suchen als auch ein Fragen zu geben. Aber auch das aus der sophistischen Konzeption heraus eigentlich konsequente „Anfüllen“ als vermeintlich adäquate Beschreibung des Belehrens wäre unerklärlich, weil nicht als Prozess beschreibbar. Offensichtlich ist die sophistische Vorstellung falsch. Im »Euthydemos« meint Sokrates dann auch, die Sophisten betrieben damit bloß ein „Spiel“ (ebd., 277d-278c). Gadamer sieht darin „das Urbild aller leeren Argumentationen“ (Gadamer 1986, S. 351).

Die Unhaltbarkeit des sophistischen Modells und dessen Folgerungen liegt in einer zweifelhaften Prämisse begründet. Die unausgesprochene Voraussetzung des Modells ist nämlich, dass das Wissen bzw. das Nichtwissen jeweils vollständig ist und keine vortheoretischen, gleichsam diffusen Formen des Umgangs- und Gebrauchswissens zugelassen werden. Natürlich ist unmöglich, was man ganz und gar nicht weiß, doch irgendwie zu wissen. Wenn aber dieses Ganz-und-gar-Wissen nicht als einzige Wissensform postuliert wird und auch undeutliches Vorwissen sowie im-

plizite Kenntnisse mit in den Gedankengang einbezogen werden, dann wird sofort einsichtig, dass man durchaus von etwas wissen kann und zugleich nicht wissen (vgl. Prange 1973, S. 691f.)¹⁷.

Sobald man aber die Implizität von Wissen und das (sowohl explizit als auch implizit denkbare) Vorwissen berücksichtigt – und damit auch die Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten im Gebrauch von „wissen“ –, wird das fragende und suchende Lernen wieder möglich. Man kann wissen, wonach man sucht, ohne gleich alles zu wissen. Am Ende des Lernens steht ein anderes Wissen als zu Beginn¹⁸. Man hat damit aber auch, wenn nicht den Beweis, so doch einen plausiblen Hinweis darauf, dass es das absolute oder vollständige Nichtwissen nicht gibt. Es gibt immer einen Rahmen des Bekannten, in dem etwas als Unbekanntes auftritt. Auf das Fragen nach dem Unbekannten gewendet: Alles Suchen geschieht aus einer, wenn auch möglicherweise diffusen Orientierung heraus. Und jede Frage wird aus einem Horizont des Schon-Gewussten oder auch nur Geahnten heraus gestellt¹⁹. Im »Menon« wird dieser Horizont des Wissens mit der *Lehre von der Anamnesis*, d. h. der Wiedererinnerung beschrieben.

Der (frühere) Dialog »Charmides«, in dem es um die Besonnenheit geht, endete angesichts der eristischen Problematik noch in der Aporie. Die beiden Diskutanten Sokrates und Kritias zeichnen den Besonnenen, wie Sokrates am Ende des Gesprächs zusammenfasst, als erkennend „was er weiß, dass er es weiß, und was er nicht weiß, daß er es nicht weiß. Und dieses haben wir in der Tat sehr freigebig eingeräumt, ohne darauf zu sehen, wie unmöglich es ist, was einer ganz und gar nicht weiß, dieses doch gewissermaßen zu wissen. Denn daß er es nicht wisse, hatten wir ihm doch eingestanden zu wissen, obgleich, wie ich glaube, dieses offenbar unvernünftiger ist als irgend sonst etwas“ (Charmides, 175c). Der Dialog bricht offensichtlich an der Stelle ab, an der im »Menon« die Anamnesislehre ins Spiel kommt. Erst durch deren Einführung überwindet Platon die Vorstellung eines absoluten Nichtwissens auf der einen Seite und eines absoluten Wissens auf der anderen: „nicht

¹⁷ Analog zum Problem des Forschens und Fragens bei der Bestimmung der Differenz von Nichtwissen und Wissen im »Menon« wird im Dialog »Sophistes« von der Beziehung des Seienden zum Nichtseienden gehandelt. Das Nichtseiende muss auf irgendeine Art doch auch sein, sonst könnte man es gar nicht denken (Sophistes, 236d ff.; vgl. Politeia, 476e ff.; vgl. dazu auch Martens 1973, S. 10).

¹⁸ Aristoteles wird später ausdrücklich an diese Problematik anknüpfen. So wie auch Sokrates die Fallstricke des sophistischen Arguments durch die Auskunft der Mehrdeutigkeit des Wissensbegriffs auflöst, so wird auch Aristoteles die Meinung vertreten, dass man, was man lernt, durchaus in einer Hinsicht wissen kann und in einer anderen nicht. Es genügt, es irgendwie zu wissen. Absurd wäre nur die Annahme, man wisse es schon so, wie man es erst lernend kennen lernt (vgl. den Beginn der Zweiten Analytik; vgl. Buck 1969, S. 31ff.).

¹⁹ In einer „guten“ Frage ist aber darüber hinaus vielleicht schon die Ahnung eines *bestimmten* Zusammenhangs bislang unbegriffener Einzelheiten ausgedrückt (vgl. dazu die Deutung des »Menon« durch Polanyi 1985, S. 28f.).

durch ein vollständiges Nichtwissen [...], sondern nur durch ein zunächst noch undeutliches Vorwissen läßt sich ein Nichtwissen feststellen und zum Wissen umwandeln“ (Martens 1973, S. 84).

Sokrates geht die sophistische Behauptung, dass wir weder nach Bekanntem noch nach Unbekanntem forschen können, nicht direkt argumentativ an, sondern beruft sich auf „Männer[n] und Frauen, die in göttlichen Dingen gar weise waren“, auf „Priester und Priesterinnen“ (Menon, 81a), wenn er darlegt: „Weil nun die Seele unsterblich ist und oftmals geboren und, was hier ist und in der Unterwelt, alles erblickt hat: so ist auch nichts, was sie nicht in Erfahrung gebracht hätte, so daß nicht zu verwundern ist, wenn sie auch von der Tugend und allem andern vermag, sich dessen zu erinnern, was sie ja auch früher gewußt hat“ (ebd., 81c). Jeder, der lernt, hat vorher schon gelernt, hat aber die konkreten Inhalte des Gelernten vergessen. Lernen ist „Wiederholen“ des schon einmal Gelernten. „Tatsächlich lernt man eigentlich nur, was man schon weiß, aber es ist ein anderes Wissen, als es die Sophisten meinen. Es ist kein aktuales, sondern ein latentes, wenn auch – sofern man Plato beim Wort nimmt – aktual gewesenes Wissen“ (Buck 1969, S. 31).

2.7.2 Lernen, ohne belehrt zu werden

Sokrates kennzeichnet seine Lehre der Präexistenz der Seele und der Wiedererinnerung ausdrücklich als Mythos. Dies sollte nicht übersehen werden, um den Status der Überlegungen richtig einordnen zu können (und nicht gleich als metaphysischen Unsinn abzutun). Hier unterscheidet sich der »Menon« kaum von anderen Dialogen. Platon läßt die Gesprächspartner seiner Dialoge stets zwischen mythischer Erzählung und diskursiver Argumentation unterscheiden (vgl. Protagoras, 324d; Phaidros, 274c; Charmides, 173a; Phaidon, 114d u. a.). Daher wird man der Darstellung der von Sokrates vorgetragenen Lehre wohl am ehesten gerecht, wenn man die Anamnese als *wesentliche Unterstellung* der Möglichkeit menschlichen Lernens nimmt: Mit der Anamnese wird dem Menschen die *Fähigkeit* zugeschrieben, angestoßen durch negative Erfahrungen (Einsicht in Nichtwissen, Erschütterung des bisher Geglaubten, Irritation u. ä.) mittels angestrebter Reflexion zu eigenen Einsichten zu kommen, die nicht in der Intention eines anderen Menschen (z. B. eines Lehrers) liegen, sondern in gewisser Hinsicht schon „im Lernenden“ präsent und ihm dennoch nicht verfügbar waren.

Abgelehnt wird damit die Auffassung, Lernen sei Angleichung an die Vorstellungen und Einsichten des Lehrers oder an allgemeine Wissensbestände. Das Gemeinsame ist nicht die Antwort, sondern die *Frage* – im »Menon« die Frage nach der Tugend. Sokrates liefert nicht die passende Antwort – er hat sie selber nicht –, aber er versucht immerhin eines zu tun: nämlich den Lernenden in die Lage zu versetzen, selbständig Fragen zu erörtern. Dies kann insofern noch „Lehren“ genannt werden, als der Lernende durch die Tätigkeit des Pädagogen angeregt wird, die in ihm selbst

vorfindbaren richtigen Vorstellungen zu Wissen auszuarbeiten, und zwar „durch begründendes Denken“ (Menon, 98a). Obwohl streng genommen nichts Inhaltliches „vermittelt“, nichts instruiert wird, schon gar nicht die Einsicht, wurde nichtsdestotrotz etwas gelernt, was ohne die pädagogische Tätigkeit nicht gelernt worden wäre: So weiß der herbeigerufene Sklave am Ende, wie man Quadrate verdoppelt (siehe unten), und Menon – bei einer weitaus komplexeren Fragestellung – immerhin, wie man die Frage nach der Tugend adäquat behandeln kann (und sie als Frage offen lässt!). Sie haben zu schauen gelernt. „Am Ende soll der Gesprächspartner die Fähigkeit entwickelt haben, die der Meister so eindringlich vorführt: dem Prozess der kritischen, nach allen Regeln der diskursiven Kunst vorgehenden Prüfung, der im genuinen Sinne philosophischen Problemstellungen folgen zu können“ (Gruschka 2002, S. 147, vgl. S. 139).

Aus dieser grundlegenden Einsicht heraus gibt es auch für den Leser der Schriften Platons am Ende keine reifen Früchte der Unterredung. Die Aporien, auf die der Leser *am Ende* der platonischen Dialoge stößt, sind gleichsam Wiederholungen jener Aporien, auf die Sokrates seine Gesprächspartner *im* Dialog stoßen lässt. Es gibt kein Ergebnis, das sich zusammenfassen und unabhängig vom Gang des Dialogs präsentieren ließe. Der Prozess ist wichtiger als das Produkt. Will der Leser die „Lösung“, muss er selbst danach suchen. Der Dialog gibt ihm die nötigen Hinweise, wie gesucht werden könnte (vgl. Heitsch 1988, S. 131f.).

Das Spiel mit verschiedenen Ebenen beherrscht Platon mit meisterhafter Brillanz. So spiegelt sich in der Episode mit dem herbeigerufenen Knaben (Menon, 82a-86c) die Textstruktur des gesamten Dialogs. Sie hat für Menon dieselbe methodische Funktion wie der ganze Dialog für den Leser. Insofern ist die „Geometriestunde“ nicht bloß Beweis der Fähigkeit zur Wiedererinnerung sondern auch ein Beispiel für die Struktur pädagogisch induzierter Prozesse (vgl. Prange 1973). Sogar ein Sklave, dessen Unbildung außer Frage steht, ist prinzipiell zu jenem Such- und Erkenntnisprozess fähig, den Sokrates und Menon auf einer höheren Ebene durchlaufen.

Weiter oben, in den Kap. 2.6.4 und 2.6.5, wurden die direkten psychologischen Effekte der elenktischen Methode und die langfristigen Chancen, die sich aus der „Erschütterung“ ergeben, angesprochen. Zu Beginn des vorigen Kapitels habe ich den „fruchtbaren Moment“ (vgl. Copei 1969) der Einsicht in das eigene Nichtwissen durch Menon als Ausgangspunkt gewählt, ohne von dort aus weiter im Detail zu zeigen, welche neuen Möglichkeiten sich aus den negativen Erfahrungen Menons mit seinen Versuchen der Tugenddefinition ergeben können. Das eingebildete Wissen kann aber, so es als solches erkannt wurde, durchaus ganz konkret dem Neuen, bisher Blockierten Platz machen. Wie dies aussehen kann, sei im Folgenden anhand der Szene mit dem Sklaven etwas genauer auseinander gelegt.

Beim Sklaven wiederholt sich, was schon Menon erfahren musste. Er ist fest davon überzeugt und besteht daher einigermaßen beharrlich darauf, dass das Quadrat, welches laut Aufgabenstellung die doppelte Fläche haben soll, auch doppelt so lange Seiten haben muss. Daher „antwortete [er] dreist fort als Wissender und glaubte nicht, in Verlegenheit zu kommen“ (Menon, 84a), wie Sokrates seinem Dialogpartner, dem es vorher freilich nicht besser ging, jetzt erklärt. Und wie vorher Menon, „erstarrt“ jetzt angesichts der von Sokrates aufgezeigten Widersprüche auch der Sklave, der „nichtwissend glaubte zu wissen“ (ebd., 84c), und gesteht verlegen: „Aber beim Zeus, Sokrates, ich weiß es nicht!“ (ebd., 84a). Um das Bild der Wiedererinnerung aufzugreifen: Er erinnert sich, dass er vergessen hat.

Damit ist das Problem noch nicht gelöst. Der Sklave weiß nach wie vor nicht auf die gestellte Frage zu antworten. Aber die Phase des eingebildeten Wissens ist offensichtlich überwunden. Ohne die Einsicht in das eigene Nichtwissen hätte der Knabe gar nicht versucht, „das zu suchen oder zu lernen, was er nichtwissend glaubte zu wissen“ (ebd., 84c). Das In-Verlegenheit-Bringen war nicht nur nicht schädlich, sondern hat durch seine befreiende Wirkung sogar Nutzen gebracht. Erst dadurch wurde der Weg frei für die Suche nach der richtigen Lösung des Problems. Sokrates spricht gar von einer Sehnsucht nach dem Wissen, die sich aus dem Bewusstsein der Aporie entwickelt (ebd.). Natürlich könnte Sokrates diese Sehnsucht jetzt einfach stillen, indem er die Antwort verrät – im Unterschied zur Tugendfrage kennt er sie hier ja. Damit würde er dem Sklaven unter Umständen sogar etwas beibringen. Aber zugleich hätte er jenes Allgemeine wieder verschüttet, was durch die Elenxis erst zu Tage gefördert worden war: nämlich die Fragwürdigkeit dessen, was man zu wissen glaubt. Die Suchbewegung wäre, kaum begonnen, wieder abgebrochen. Sokrates erfüllt den Wunsch daher nicht direkt, sondern begleitet den Knaben auf dem Weg zur Lösung²⁰.

Den maßgeblichen Schritt am Ende des Lehrstücks tut allerdings nicht der Knabe. Es ist Sokrates, der die entscheidende Diagonale einführt und damit das Problem löst. Man kann darin eine Inkonsequenz des Autors Platon sehen, sollte aber auch beachten, dass das Eintragen der Diagonalen *ohne* das durch die Elenxis ermöglichte Aufbrechen des Scheinwissens und ohne das vorhergehende aufwendige „Erinnern“-Lassen sicherlich nicht den Effekt erzielt, den es hervorrufen soll: die

²⁰ Nur am Rande notiert sei, dass Sokrates die ganze Szene über ausdrücklich am Schon-Gewussten und Schon-Gekonnten des Sklaven ansetzt. Die weitreichendsten Voraussetzungen sind neben den (v. a. von Prange herausgestellten) „logischen Formen“ wie z. B. der Satz vom Widerspruch, Identität und Unterschied (Prange 1983, S. 26-35) vor allem die gemeinsame Sprache und die hellenische Erziehung (Menon, 82b). Aber auch die Fähigkeit zur (wenn auch falsch gebrauchten) Analogiebildung (Verdopplung der Seiten -> Verdopplung der Fläche) – und spezifischer noch – das Wissen des Knaben um Vierecke, Winkel etc. (ebd., 82b, 85a) und einige basale mathematische Fertigkeiten wie Addition und Multiplikation werden von Sokrates (zu Recht) unterstellt (vgl. auch Picht 1969, S. 103).

Einsicht in die richtige Lösung der Aufgabe (vgl. dazu Ebert 1974, S. 90). Denn erst dies, das selbsttätige Mitgehen, ist der wirklich letzte „Schritt“, so das Lehrstück gelingen will.

Bis hierher wurde v. a. von der deskriptiven Bedeutung der Anamnesislehre gehandelt. Die Erzählung von der Wiedererinnerung will indes ausdrücklich nicht bloß beschreiben, verdeutlichen und erklären. Der Grund, sie ins Spiel zu bringen, ist durchaus auch pragmatischer – in pädagogischer Perspektive könnte man auch sagen: methodischer – Natur. Das Argument der Eristiker macht nämlich faul und träge, meint Sokrates, es hemmt Suchen, Forschen und Lernen, also gerade das, weshalb Menon und Sokrates zusammengetroffen sind (vgl. Menon, 81d/e). Die Hypothese des Wiedererinnerns hingegen kann uns bei der Suche weiterbringen. Daher ist sie nicht nur als Erklärung interessant, sondern auch in ihren praktischen Möglichkeiten. Wo keine sichere Erkenntnis erreichbar erscheint, hilft vielleicht das Fürwahrhalten eines Gesagten weiter, „vertrauend, daß er [der Satz] wahr sei“ (ebd., 81e; vgl. zu diesem Vorgehen auch Charmides, 172c/d). Die „lähmende Aporie wird überwunden, indem zunächst etwas als gesichert und durch übermenschliche Weisheit verkündigt angenommen und solange festgehalten wird, als sich aus dieser Annahme keine absurden Konsequenzen ergeben“ (Prange 1973, S. 692).

Die „praktischen“ Auswirkungen einer Annahme der Wiedererinnerungslehre gehen aber noch weiter. So ist zwar der Schluss auf die Unsterblichkeit, den man in Erwägung ziehen könnte, für Sokrates nicht zwingend – dies „freilich möchte ich nicht eben ganz verfechten für diese Rede“ (Menon, 86b) –, „daß wir aber“, so Sokrates weiter, „wenn wir glauben, das suchen zu müssen, was wir nicht wissen, besser werden und mannhafter und weniger träge, als wenn wir glauben, was man nicht wisse, sei nicht möglich zu finden, und man müsse es also auch nicht erst suchen, dafür möchte ich allerdings streiten, wenn ich es könnte, mit Wort und Tat“ (ebd., 86b/c). Daher ist auch die „göttliche Schickung“, die Sokrates am Ende des Dialogs als Erklärung für Tugendhaftigkeit anführt, kein Ausdruck von Fatalismus, sondern, wie Andreas Gruschka zu Recht meint, ein ironischer Kommentar zum ziemlich irdisch verlaufenen Gespräch. „Denn in diesem ging es herrlich irdisch zu, alle Anwesenden unterstellten einfach, sie seien göttlich gestimmt“ (Gruschka 2002, S. 148).

Insofern ist es keineswegs notwendig, das „vergessene“ oder verschüttete Wissen zu einer Sphäre „fertiger“ Ideen oder einer Welt der wahren Erkenntnis zu hypostasieren, einem Ideenhimmel, welcher der irdischen Alltagswelt des Scheins gegenübersteht (vgl. auch meinen Hinweis auf den mythischen Charakter). „Das Prius dieses Vor-Wissens ist nicht in einer anderen Art der Erkenntnis begründet, es besteht vielmehr darin, eine verschüttete, auf der Wanderung der Seele vergessene Kenntnis wiederherzustellen“ (Prange 1973, S. 692). Platons spätere Schriften – allen voran die »Politeia« mit ihrem voll entfalteten Dualismus der Ideenlehre – verlieren die Suchbewegung des aufklärenden Lernens wieder, deren Bedeutung im »Menon«

gegen den aristischen Satz gerade erst stark gemacht wird (vgl. dazu Kap. 2.8 der vorliegenden Arbeit).

2.7.3 Die richtigen Vorstellungen: Der Weg nach Larissa

Auf die „praktische“ Bedeutung der im »Menon« eingeführten Anamnesislehre wurde schon hingewiesen. Die Wiedererinnerung lässt nicht nur möglich erscheinen, forschend und suchend zu sein, sondern fordert dies geradezu. Sie macht aber auch deutlich, dass Lernen – zumindest bei komplexeren Sachverhalten und in Dingen tugendhafter Lebensführung – nicht als Pendant zu einer Belehrung im Sinne des Instruktionsschemas gedacht werden kann. Die Übernahme fertigen Wissens, der „Einkauf“ von Wissen, wie Sokrates im »Protagoras« sagt (Protagoras, 314a), hat mit Lernen nicht viel zu tun. Wo aber, wie in den genannten Bereichen, Wissen sowieso nicht erreichbar ist, wird Vermittlung überhaupt fragwürdig – wie man sie auch fassen mag. Wer dies, wie die Sophisten, nicht einsieht, d. h. wer sich auch in Dingen der Tugend im Besitz eines Wissens glaubt (das er nicht hat) und wer darüber hinaus auch in der Frage der Lehrbarkeit nicht schwankt, fällt als Lehrer der Tugend schon mal weg. Sein Einfluss wäre bereits von daher schädlich (Menon, 92c/d, 96a/b; vgl. dazu Alkibiades, 118a; Apologie, 29b; Sophistes 229c).

Dass die Tugend nun aber auch für andere nicht immer unlehrbar erscheint, sondern zeitweise auch lehrbar, ist allerdings ebenfalls bemerkenswert. So schwankt Menon in der Beurteilung der Lehrbarkeit, der Dichter Theognis, natürlich Sokrates selbst und sogar einige der Sophisten wie z. B. Protagoras (Menon, 95c-96b; vgl. dazu auch das Gespräch zwischen Sokrates und Protagoras im gleichnamigen Dialog, v. a. Protagoras, 361a ff.). Aber auch aus dieser Gruppe der „Verwirrten“ erweist sich keiner als Lehrer der Tugend, und sei er selbst noch so tugendhaft. „Wenn also weder die Sophisten noch die, welche selbst gut und rechtschaffen sind, Lehrer der Tugend sind: so gibt es doch wohl offenbar auch keine anderen?“ (ibd., 96b). Da vorher schon ausgeschlossen wurde, dass Tugendhaftigkeit von Natur aus vorzufinden sei, und jetzt festgestellt wird, dass es auch keine Lehrer der Tugend geben kann, stellt sich natürlich die Frage, „ob es etwa überhaupt keine tugendhaften Männer gibt?“ (ibd., 96d). Wie sollte ihre Tugend erklärt werden können?

Sokrates' Vorschlag eines Auswegs ist nun, Tugend nicht einfach mit Wissen gleichzusetzen. Das ist eine bemerkenswerte Wendung im Dialog. Denn dass die Tugend ein Wissen sei, wurde im »Menon« schließlich von Anfang an als Selbstverständlichkeit behandelt und auf der Diskursebene bis zu diesem Zeitpunkt nicht ernsthaft in Frage gestellt (vgl. aber Menon, 89c-e; vgl. Prange 1973). Umso interessanter nun der Hinweis von Sokrates, dass die *Erkenntnis* der Tugend vielleicht gar nicht entscheidend sei. Schließlich könnten die Angelegenheiten der Menschen auch ohne Erkenntnis richtig und gut geregelt werden (ibd., 97a). Sokrates erläutert dies anhand eines Beispiels: „SOKRATES: [...] Wenn einer, der den Weg nach Larissa

weiß oder wohin du sonst willst, vorgeht und die andern führt, wird er sie nicht richtig und gut führen? – MENON: Gewiß. – SOKRATES: Wie aber, wenn einer nur eine richtige Vorstellung davon hätte, welches der Weg wäre, ohne ihn jedoch gegangen zu sein oder ihn eigentlich zu wissen, wird nicht dennoch auch der richtig führen? – MENON: Allerdings. – SOKRATES: Und solange er nur eine richtige Vorstellung hat von dem, wovon der andere Erkenntnis: so wird er kein schlechterer Führer sein, er, der nur richtig vorstellt, als jener Wissende? – MENON: Freilich nicht“ (ebd., 97a/b).

Richtige Vorstellung bzw. *wahre Meinung* (dóxa alethés, Menon, 97b; orthé dóxa, 97c) ist nicht minder erfolgreich und nützlich fürs rechte Handeln als Wissen. D. h. der gute und nützliche Gebrauch, den man von potentiellen Gütern wie Geld oder Gesundheit machen kann, muss nicht durch Wissen – wie zuvor behauptet (ebd., 87e-89a) –, sondern kann auch durch richtige Vorstellung (z. B. als hypothetische Vorwegnahme der Wahrheit) zustande kommen. Das gilt nun natürlich auch für die Tugend. Denn mag von ihr auch kein Wissen möglich sein, wie die Diskussion zwischen Menon und Sokrates gezeigt hat: Richtige Vorstellungen kann man durchaus von ihr haben. Und diese können bereits genügen, um tugendhaft zu handeln. Gutes und nützlich Handeln ist nicht immer und schon gar nicht „vollständig“ mit Wissen verknüpft.

Im »Charmides« wird dies am nützlichen Handeln des Arztes gezeigt (Charmides, 164b/c): Der Arzt weiß bei seinem Heilungsversuch wie jeder andere Handwerker auch (zu denen die Ärzte zählten) keineswegs immer vom zukünftigen Erfolg. Nützlich Handeln kann ihm dennoch – zumindest in der Regel – auch in den unsicheren Fällen attestiert werden. Die Richtigkeit der „hinter“ dem bzw. im Handeln liegenden Vorstellungen erweist sich im Handeln selbst.

Damit ist der Bogen zur Anamnesislehre wieder geschlagen. Wo es nach der Szene mit dem Knaben hieß: „In dem Nichtwissenden also sind von dem, was er nicht weiß, dennoch richtige Vorstellungen“ (Menon, 85c), schiebt Sokrates nun eine normative Einschätzung nach: „auch die richtigen Vorstellungen sind eine schöne Sache, solange sie bleiben, und bewirken alles Gute“ (ebd., 97e). Der Unterschied zwischen dem Wissenden und dem Nichtwissenden mit richtigen Vorstellungen scheint demnach marginal. Dann aber liegt die Frage nahe, wieso man überhaupt Wissen braucht, wenn die richtige Vorstellung genau dasselbe erfüllt. Ist die Suche nach *Wissen* unnütz und bloße Spielerei, wenn man besser handeln will? Genügen uns nicht die richtigen Vorstellungen? Sokrates verneint und fährt fort: „lange Zeit aber pflegen sie nicht zu bleiben, sondern gehen davon aus der Seele des Menschen, so daß sie doch nicht viel wert sind, bis man sie bindet durch begründendes Denken. Und dies, Freund Menon, ist eben die Erinnerung, wie wir im vorigen zugestanden haben. Nachdem sie aber gebunden werden, werden sie zuerst Erkenntnisse und dann auch bleibend. Und deshalb nun ist die Erkenntnis höher zu schätzen als die

richtige Vorstellung, und es unterscheidet sich eben durch das Gebundensein die Erkenntnis von der richtigen Vorstellung“ (ebd., 97e/98a; vgl. Symposion, 202a ff. und passim)²¹.

Was hier noch allgemein und ohne ausdrücklichen Rückbezug auf das Hauptthema des Dialogs (Tugend und ihre Lehrbarkeit) gesagt ist, kann mit Blick auf die Tugend dann vielleicht so formuliert werden: Der Nichtwissende in Tugenddingen kann handelnd dennoch richtige Vorstellungen von ihr haben. Sie sind es, die sein Tun tugendhaft sein lassen. Prange nennt das den „praktischen“ Ausweg: „der Satz, Tugend beruhe auf Wissen, wird abgemildert zu dem Satz, Tugend beruhe auf »wahrer Meinung«“ (Prange 1973, S. 696). Aber natürlich gilt auch hier, was Sokrates eben noch allgemein beschrieben hat. Denn zwar mögen wir in unserem Handeln aufgrund richtiger Vorstellungen auf etwas Gutes abzielen. Das enthebt uns aber nicht der Frage, ob wir um das Gute des angestrebten Guten auch wissen. Für sich genommen – gewissermaßen unabhängig vom Handeln – bleibt die wahre Meinung unsicher.

Man kann dies recht schön auch im »Charmides« sehen (vgl. Charmides, 164b/c). In der dort von Sokrates angezettelten Diskussion geht es – ganz nach Art der sokratischen Unterredungen – nicht in erster Linie um die Gewinnung eines positiven Ergebnisses, sondern um die Problematisierung wichtiger Begriffe wie „Tugend“ oder „Nutzen“. Zweck der Untersuchung ist nicht die Feststellung des Nutzens selbst, die Gewinnung legitimatorischen „Vorherwissens“ eines Nutzens (z. B. des oder eines bestimmten ärztlichen Handelns). Im Vordergrund steht vielmehr das kritische Wissen um den Wert dieses Nutzens. Auf die Thematik des »Menon« gewendet: Die Frage nach dem Wert der tugendhaften Handlung (die Diskussion von 87e-88d) bleibt auch nach der Feststellung der grundsätzlichen Tauglichkeit richtiger Vorstellungen für tugendhaftes Handeln (die Diskussion von 96d-97c) virulent.

Die Suchbewegung wird nicht abgebrochen. Ganz im Gegenteil: Aus einer Tatsachenbehauptung ist eine Forderung geworden: „Aus der alten Lehre: Areté ist Wissen, wird die neue Lehre: Areté muß Wissen werden“ (Bröcker 1967, S. 120). Immer

²¹ Der Dialog liefert die Illustration gleich mit: Anytos, der Gastgeber des auswärtigen Menon, und ein, wie sich in seinen Äußerungen zeigt, ausgesprochener Gegner der Sophisten, bekennt, dass er noch nie mit einem Sophisten zu tun hatte (Menon, 92b). Sokrates wendet ein, was man nicht kenne, könne man auch nicht gleich verurteilen. Aber vielleicht, so Sokrates weiter, habe Anytos ja in der Sache dennoch recht: „Die ich für Lehrer hierin [in Tugenddingen] hielt, habe ich genannt [er nannte die Sophisten]; aber es war nichts gesagt, wie du behauptetest, und darin hast du vielleicht recht“ (ebd., 92d/e). Das ist ein schöner Hinweis darauf, dass man auch dann richtig liegen kann, wenn man keine Gründe hat. Von Wissen kann man bei Anytos natürlich nicht reden, denn er kann ja keine oder nur sehr dürftige Argumente vorbringen, um seine Ablehnung der Sophistik zu stützen. Die Wahrheit sagen kann er aber trotzdem, gleichsam zufällig, oder wie Sokrates süffisant bemerkt, durch Wahrsagerei (ebd., 92c).

noch wird Wissen für die wahre Tugend gefordert. Aber es wird nicht mehr als gegeben (bzw. nicht gegeben) angenommen. Die geforderte Suche nach dem Wissen ist die Suche nach dem, was in der richtigen Vorstellung von der Tugend schon implizit enthalten ist. Sie ist Entfaltung, „Entbergung“ des irgendwie schon Vorgefundenen, aber nicht Erkannten. Letztendlich ist auch diese Forderung wieder kontingent. Ein praktisches Interesse allein (z. B. Vermeiden der Trägheit) rechtfertigt sie.

2.8 »Politeia«: Von der Suche zum Finden oder Die Wissenslücke wird geschlossen

Auch in den Untersuchungen zum Wesen der Erkenntnis im späteren platonischen Dialog »Theaitetos« spielen die richtigen Meinungen eine wichtige Rolle. Zwar kann man die richtigen Meinungen nicht mit Wissen gleichsetzen – das verdeutlicht nicht zuletzt der aporetische Ausgang des Dialogs –, aber letztendlich ist *ohne sie* auch kein Konzept des Wissens denkbar. Sie sind notwendige Bedingungen für Wissen. Da aber schließlich Meinungen immer auch irrig sein können und ihre Richtigkeit nicht ohne Rekurs auf das Wissen festzustellen ist, hat man mit einem Konzept von richtiger Meinung allein nicht sonderlich viel gewonnen. Andererseits kann auch der Rekurs auf das Wissen die Suchbewegung nicht stoppen. Es sei denn, man postuliert ideale Kriterien für den Ausweis von Wissen. Genau dies geschieht in der »Politeia«, auf die ich nun noch kurz eingehen will.

Die Ideenlehre, wie sie in der »Politeia«, der sicherlich auch in pädagogischen Zusammenhängen einflussreichsten Schrift Platons, präsentiert wird, „überwindet“ den als bedrohlich empfundenen Regress ins Unendliche – freilich um den Preis der Offenheit und der Suchbewegung (vgl. Zirfas 1999, 69f.). Die Ausführungen Platons in der Staatsschrift sind allerdings nicht eindeutig. Es gibt zwar zahlreiche Stellen, die auf eine gegenüber früheren Schriften veränderte Perspektive hinsichtlich der faktischen Erreichbarkeit absoluten Wissens hindeuten (s. u.), einige Stellen aber lassen andere andere Interpretationen zu (Politeia VII, 517b („Glaube“, vgl. aber dann gleich 517b/c), 523a, 533a; Politeia IX, 592a/b; vgl. Fischer 1983; vgl. auch die Diskussion bei Martens 1973, S. 55ff.). Hingewiesen sei deshalb nicht auf eine Art Paradigmenwechsel, sondern nur auf die *Verschiebung des Schwerpunkts* in Richtung einer tatsächlichen Realisierbarkeit des Wissens.

Prange schreibt dazu in seinem »Menon«-Aufsatz: „Plato ist bei dem Widerstreit von »wahrer Meinung« und »Wissen« im »Menon« nicht stehengeblieben; er überwindet ihn, indem er die zunächst hypothetisch eingeführten allgemeinen Vorgaben zu Ideen verfestigt, so daß das Lernen nicht mehr von sich aus auf ein Allgemeines abweckt, um stattzuhaben; vielmehr kehrt sich die Bewegung der Aneignung des Allgemeinen endgültig um: nicht das Finden des Wahren ist problematisch, sondern die Frage, wie es angeeignet wird. Nicht mehr das ganze Verfahren der Hinführung zum Allgemeinen ist Thema, sondern vielmehr das Verfahren der Vermittlung des

schon gesicherten Allgemeinen. Das Lernen wird nicht in seiner Breite als Prozeß des Fragens und Forschens gesehen, sondern als Prozeß der Aneignung schon feststehender Erfahrung. Die ausgebildete Lehre von den Ideen beschränkt die Pädagogik auf den Bereich der Vermittlung und trennt sie von der Ermittlung der Ideen ab“ (Prange 1973, S. 697f.). Die bildende Suchbewegung geht – bewusst vorsichtig formuliert – zumindest an jenen Stellen verloren, wo Platon die Erfassung des wahren Wissens als tatsächlich realisierbar kennzeichnet und den Ideen mehr als nur den Charakter von Hypothesen zuweist (vgl. *Politeia* VII, neben dem o. g. 540a auch 532a/b, 534b). Hier nämlich wird der Eindruck vermittelt, dass man – in den Begriffen des »Menon« gesprochen – mit der Wiedererinnerung vorangegangenen Lernens immer zugleich die *Wahrheit* des Gelernten erkennen könnte. Dadurch verliert die Anamnesislehre ihren Status als Unterstellung einer Fähigkeit des Lernens, und wird zum bloßen Anhängsel, zum Hilfsmittel einer anderen Lehre, eben der Ideenlehre (vgl. Brüggem 1988, S. 302).

Bildungstheoretisch betrachtet steht am Ende des langen Bildungsprozesses in der Darstellung des Siebten Buchs der »*Politeia*« tatsächlich die Erkenntnis des Guten (vgl. *Politeia* VII, 540a). Das Ziel – der „Ideengrund“ – wird erreicht und die Suchbewegung bricht ab. „Wahrhaftes“ Wissen der Ideen, der Tugenden und des Guten macht die Wissensprüfung, und damit eine Selbstprüfung als kritisches Bewusstsein und Zielreflexion – die Wissensprüfung ist ja nie bloß Selbstzweck – am Ende natürlich überflüssig. Daher kann Ruhloff auch schreiben: „Mit Platon verschiebt sich der bildungstheoretische Akzent auf das Erlangen von Wissen und Gewißheit und wird in der pädagogischen Tradition dominant“ (Ruhloff 1988, S. 159). Und auch in *erziehungstheoretischer* Sichtweise wird das Wissen gegenüber dem Nichtwissen dominant. Anders als Sokrates bleibt Platon nicht bei der Erschütterung stehen, um von da aus in gemeinsamer Erörterung Fragwürdiges zu bearbeiten, sondern will die freigelegte Stelle selber antwortend füllen (vgl. z. B. die Definitionen der Tugenden in *Politeia* IV; vgl. Bröcker 1967, S. 80). Die ewigen, unwandelbaren Ideen werden nicht nur zum Garant der Tugendhaftigkeit, sondern auch zum Garant guten Erziehens (vgl. Zirfas 1999, S. 117ff.). Der pädagogisch angeleitete Aufstieg aus der Höhle folgt dem Licht des Guten, dessen Fragwürdigkeit im Siebten Buch der »*Politeia*« – wiederum vorsichtig gesprochen – zumindest nicht mehr im Vordergrund steht (vgl. v. a. *Politeia*, 517b/c). Prange sieht darin m. E. zu Recht ein dualistisches Verständnis der Pädagogik begründet: Erziehung als (erzwungene) Umwendung zu statisch vorgegebenen Gehalten, deren Legitimation selbst nicht mehr strittig ist (Prange 1973, vgl. auch Prange 1972, S. 712).

3 Rousseau

Der zweite Teil ist Rousseau gewidmet. Der große Sprung aus der griechischen Antike in die französische Aufklärung übergeht Augustinus (Skepsis und Zweifel), Nikolaus von Kues (gelehrte Unwissenheit), Comenius (Pansophia) und viele andere mehr, deren Denken im Hinblick auf meine Fragestellung sicherlich ebenfalls fruchtbar wäre²².

Der Abschnitt zu Rousseau ist unterteilt in zwei große Teile, wovon sich der erste, grob gesagt, mit Phänomenbeschreibungen auf der Ebene der pädagogischen Theoriekonstruktion beschäftigt und der zweite mit solchen der „Objektebene“.

3.1 »Wir wissen nicht, was uns unsre Natur zu sein erlaubt«

3.1.1 »Man kennt die Kindheit nicht«

„Man kennt die Kindheit nicht; mit den falschen Vorstellungen, die man von ihr hat, verirrt man sich um so mehr, je weiter man geht. Die Klügsten bedenken nur, was Erwachsene wissen müssen, aber nicht, was Kinder aufzunehmen imstande sind. Sie suchen immer nur den Mann im Kind, ohne daran zu denken, was er vor seinem Mannsein war“ (Emile [Schöningh], S. 5).

Schon im Vorwort des »Emile« stellt uns Rousseau vor Augen, um was es ihm geht: Er macht uns aufmerksam auf unsere Unkenntnis hinsichtlich der Kindheit und entwirft ein Gegenbild zu dessen landläufigem Verständnis. Denn aus dieser Sicht ist Kindheit schlicht Vorbereitung für das Erwachsenenalter, trägt also immer das Telos eines späteren, vermeintlich besseren Zustands in sich und erscheint selbst als defizienter Modus eines Noch-Nicht. Man sieht den künftigen Erwachsenen im Kind, nicht aber das Kind.

Rousseau „definiert“ das Kind neu: als unbekannte Größe – praktisch gegen alle Erfahrung. Das heißt aber nicht, dass er die Kindheit als jenes mystisch Verborgene verklärt, in der sie Erwachsenen oft erscheint. Seinen »Emile« sieht er vielmehr als Beitrag, einen neuen Blick auf das Unbekannte zu gewinnen. Das Kind als unbekanntes annehmen, soll vermeiden helfen, immer nur vom Bekannten – nämlich dem Erwachsen-Sein – auf das Unbekannte – das Kind-Sein – zu schließen. Rousseau fordert also, genauer hinzuschauen, mit wem man es zu tun hat, den man da erziehen will: „Fangt also damit an, eure Schüler besser zu studieren, denn ihr kennt sie bestimmt nicht“ (ebd., S. 6). Rousseau macht sich aber keine Illusionen, dass unser Nichtwissen von der Kindheit jemals aus der Welt geschafft sein wird: „Auch nach dem Buch von Locke war mein Thema ganz neu und wird höchstwahrscheinlich auch nach meinem neu bleiben“ (ebd., S. 5).

²² Vgl. dazu auch die beiden Aufsätze zu Augustinus und zum Cusaner in: Fischer/Löwisch 1998.

„Die Natur will, daß Kinder Kinder sind, ehe sie Männer werden. Kehren wir diese Ordnung um, so erhalten wir frühreife Früchte, die weder reif noch schmackhaft sind und bald verfaulen: wir haben dann junge Gelehrte und alte Kinder. Die Kindheit hat eine eigene Art zu sehen, zu denken und zu fühlen, und nichts ist unvernünftiger, als ihr unsere Art unterschieben zu wollen“ (ebd., S. 69). Rousseaus Rede vom Kind bezieht sich, ohne dies jemals systematisch zu trennen, sowohl auf Kindheit in Abgrenzung zum Erwachsenenalter als auch auf das einzelne Kind. Während die eben zitierte Stelle von der Kindheit im Allgemeinen spricht (vgl. auch ebd., S. 56, 70), betonen andere Stellen des »Emile« mehr die *Unterschiede zwischen einzelnen Kindern*. Hier geht es zwar ebenfalls (wie im Fall Erwachsenenalter-Kindheit) um die Vermeidung des zweifelhaften Schlusses vom Bekannten auf das Unbekannte, aber eben ausdrücklicher auf einzelne Individuen bezogen. In diesem Fall wird auf die Fragwürdigkeit des Schlusses vom Verallgemeinerten auf das je Besondere (Kindheit-Kind) aufmerksam gemacht. Man kann darin durchaus eine Verschärfung der Problematik sehen – die aber unter Einbeziehung handlungstheoretischer Überlegungen nur konsequent ist: Jedes Kind und jeder Heranwachsende ist anders. Man muss die individuellen Anlagen des Kindes genau kennen, „um zu wissen, welche sittliche Lebensordnung ihm angemessen ist. Jeder Geist hat seine besondere Form, nach der er geleitet werden muß, und der Erfolg der aufgewendeten Mühen hängt davon ab, daß er so und nicht anders geleitet wird. Wer vorsichtig ist, belauscht demnach die Natur, beobachtet genau den Zögling, ehe er ihm das erste Wort sagt“ (ebd., S. 73; vgl. Brüggem 2000, S. 55).

Dieses Belauschen der Natur kann für Rousseau aber nicht auf dem Wege empirisch-psychologischer Betrachtungen stattfinden. Das würde zwar sicherlich ebenfalls zu Ergebnissen führen, aber *nicht* zur Feststellung der Natur. „Wüßten wir genau, was am Kinde und am kindlichen Leben kindlich und unkindlich, was echt und was unecht ist, dann bedürfte es freilich nur der Resultate der Kinderpsychologie, um das Problem der natürlichen Entwicklung zu lösen. Aber wir wissen es nicht und jeder von uns kann es nur jeweils zu finden hoffen in eigener Selbstbesinnung, indem er, wie es Rousseau in seinen Confessions von sich behauptet hat, »bis zu den ersten Stufen seines empfindsamen Wesens herabsteigt«“ (Rang 1965, S. 342). Wir wissen nicht, wo die Natur des Kindes aufhört und die Gesellschaft anfängt, die jene Natur überlagert. Der Mensch – gleichermaßen der Erwachsene wie das (immer schon erzogene) Kind – hat seine „ursprüngliche“ Natürlichkeit längst verloren. Das ist überhaupt erst der Sinn jener Rede, dass man die Kindheit nicht kennt und wohl niemals kennen wird. Sie ist immer schon ein Produkt menschlichen Handelns. Das lässt es vielleicht auch weniger absurd erscheinen, dass man gerade *gegen* die empirisch feststellbaren Gegebenheiten denken muss, um die Kindheit entdecken und ergründen zu können (vgl. dazu Rang 1965, S. 344).

3.1.2 Zurück vor die Zeit: Der hypothetische Naturzustand

Die „Entdeckung“ des Kindes als einer eigenständigen, in sich selbst gerechtfertigten, aber letztlich unbekanntem Gestalt des Menschseins ist nach allgemeiner Auffassung der folgenreiche Auftakt einer neuen und eigenständigen Reflexion des Phänomens Erziehung (vgl. Rang 1965; Spaemann 1978; Bockow 1984)²³.

Auf welcher Grundlage Rousseau diese Entdeckung erst gelingen kann, soll im Folgenden erörtert werden. Denn sie steht keineswegs allein, ja, man würde sie wohl gar nicht adäquat verstehen, wenn man sie unabhängig vom theoretischen Kontext betrachten wollte, in dem sie verwurzelt ist. Um dies zu zeigen, werde ich in einem ersten Schritt auf den von Rousseau in seinem »Diskurs über die Ungleichheit« (2. Diskurs) beschriebenen Naturzustand und die Funktion dieser Beschreibung eingehen (Kap. 3.1.2) und in einem zweiten Schritt auf jenes eigentümliche Charakteristikum des natürlichen Menschen, das ihm überhaupt erst ermöglichte, aus dem Naturzustand hervorzutreten (Kap. 3.1.3). Die dadurch gewonnene Formel der unbestimmten Bestimmung des Menschen hat weitreichende Folgen für die Pädagogik: Wie steht es z. B. um die traditionelle Standeserziehung (Kap. 3.1.4.1)? Kann und muss die Pädagogik darauf hinarbeiten, durch erzieherische Maßnahmen den verlorenen Naturzustand wiederherzustellen (Kap. 3.1.4.2)? Oder was könnte aus der Darstellung des Naturzustands und den aus ihm gewonnenen Begriffen darüber hinaus für die Pädagogik gefolgert werden (Kap. 3.1.4.3)?

3.1.2.1 Wie sieht der Naturzustand aus?

„Natur“ und „Naturzustand“ sind sicherlich Schlüsselwörter für das Denken Rousseaus. Doch was uns Rousseau „eigentlich“ damit sagen will, ist nicht ganz einfach zu verstehen. Seine bildhaft-blumige, nicht selten phantastisch anmutende Schilderung des Naturzustands im Zweiten Diskurs fordert Missverständnisse und Fehlinterpretationen geradezu heraus – wenn man denn überhaupt von einer einigermaßen konsistenten internen Gestalt der einzelnen Schriften ausgeht (mal ganz abgesehen vom Zusammenhang des Gesamtwerks). So lassen z. B. die vielen Hinweise auf reale Naturvölker, die Rousseau im Zweiten Diskurs gibt – die Kariben sind sein Standardbeispiel –, und die vielen historischen Bezüge eine *historisch-genetische* Interpretation des rousseauschen Naturzustandes m. E. zumindest nicht abwegig erscheinen. Dennoch glaube ich, dass eine andere, den hypothetischen Charakter betonende Interpretation seiner Darstellung fruchtbarer ist²⁴. Die Far-

²³ Von „Entdeckung“ zu sprechen, könnte insofern missverständlich sein, als man damit eine inhaltliche historische Festlegung der Kindheit oder eine unveränderliche Bestimmung des „Wesens“ des Kindes verbindet. Dies scheint mir aber weder notwendig zu sein noch von Rousseau intendiert (vgl. Benner 1999).

²⁴ Vielleicht kann man die entwicklungsgeschichtliche Perspektive auch vom Anlass der Entstehung des Werks her lesen, wie das z. B. Rainer Bolle tut: als „Zugeständnis an die dem *Diskurs* vorausge-

bigkeit der Schilderung lenkt vom eigentlich Interessanten ab. Wenn ich daher diesen Abschnitt „Zurück *vor* die Zeit“ nenne, will ich darauf hinweisen, dass es um die *Konstruktion* eines fiktiven Naturzustandes geht und nicht um die Rekonstruktion einer historischen Epoche. Bei Rousseau steht – trotz aller Ambivalenz in der Darstellung – nicht das schrittweise Vor- und Zurückgehen auf der Zeitachse im Mittelpunkt, sondern die Klärung augenblicklicher Zustände und die Schärfung gegenwärtiger Begrifflichkeiten.

Ein Blick auf die historische Lage. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) lebte in einer Epoche, in der geburtsständische Traditionen in Auflösung gerieten oder zumindest sukzessive schwächer wurden. Die überkommenen, bisher oft unbezweifelt vorausgesetzten Ordnungen und Strukturen verloren an Deutungs- und Sinnstiftungskraft; die, die sie ablösen sollten, waren noch schemenhaft. Die Zukunft erschien offener und war es auch – für die gesamte Gesellschaft wie für den Einzelnen. „Die entscheidende Prämisse, deren Wegfall das klassische [christliche und platonische] Verständnis des Menschen unverständlich werden lassen mußte, war der teleologische Begriff der Natur, d. h. der Gedanke, daß es eine optimale Verfassung jedes Dings, insbesondere jedes Lebewesens gibt, daß jedes Ding »von Natur« nach der Erreichung dieses Optimums als nach seiner »Normalverfassung« strebt und daß man die Natur einer Sache nur versteht, wenn man dieses Streben verstanden hat“ (Spaemann 1978, S. 824). Die Dinge der Natur verlieren „nicht ihre Eigenbewegung, wohl aber ihre Zielgerichtetheit“ (Bolle 1995, S. 61). Die Geschichtlichkeit des menschlichen Denkens und Handelns geriet in den Blick, die Kontingenz gesellschaftlich-geschichtlicher Ordnungen und menschlicher Selbstdeutung.

Rousseau hat diesen Ordnungsschwund „nicht nur registriert, sondern aus ihm grundlegende begriffliche und theoretische Konsequenzen gezogen“ (Brüggen 2000, S. 54; vgl. auch Brüggen 1988). Die radikal historisierte Selbstdeutung des Menschen fasst Rousseau im Zweiten Diskurs mit seiner Gegenüberstellung von Naturzustand (*status naturae purae*) und entwickelter Gesellschaft, deren Entstehungsgeschichte letztendlich ein von Zufällen geprägter Prozess war. Die Entwicklung des gegenwärtigen gesellschaftlichen Zustandes, ja schon der erste Schritt des Menschen in seine Geschichte ist kontingent und hätte ebenso gut auch unterbleiben können (vgl. 2. Diskurs, S. 103, 189).

Rousseau ist bestrebt, den Menschen *vor* aller Vergesellschaftung zu denken. Damit wendet er sich gegen eine ganze Reihe von zeitgenössischen Naturrechtlern und Philosophen, gegen Pufendorf und Grotius und allen voran Hobbes. Nach

gangene Fragestellung, welche nicht nur auf die Grundlagen, sondern auch auf den *Ursprung* der Ungleichheit in der Gesellschaft zielte“ (Bolle 1995, S. 68f.). Das lässt die internen Ambivalenzen der Darstellung natürlich nicht verschwinden, macht sie vielleicht aber erklärbarer. Siehe dazu auch das folgende Kapitel.

Rousseau „haben alle, die unaufhörlich von Bedürfnis, Begierde, Unterdrückung, Wünschen und Ehrgeiz sprechen, die Begriffe, die sie in der Gesellschaft aufgenommen haben, auf den Naturzustand übertragen. Sie sprachen vom Wilden und zeichneten den Zivilisierten [ils parlaient de l'homme sauvage, et ils peignaient l'homme civil]“ (ebd., S. 79). Das Problem bei Hobbes ist insbesondere, dass „er unzweckmäßigerweise zu der Sorge um die Erhaltung des Wilden das Bedürfnis nach Befriedigung einer Menge von Leidenschaften hinzugenommen hat, die das Werk der Gesellschaft sind und erst Gesetze zu ihrer Bekämpfung nötig machten“ (ebd., S. 167). Man muss noch „hinter“ den von Hobbes konstatierten (vermeintlichen) Naturzustand zurück, denn auch dieser ist schon ein gesellschaftlicher. Indem man im Naturzustand nur das erblickt, was man in der aktuellen Gesellschaft auch sieht (Selbstsucht, Neid, Grausamkeit, Krieg etc.), legitimiert man nur den derzeitigen Zustand von Staat und Gesellschaft (vgl. Benner/Brüggen 1996). Und dieser Zustand ist, davon ist Rousseau überzeugt, unerträglich. „Hüten wir uns also, den wilden Menschen mit den Menschen zu verwechseln, wie wir sie unter den Augen haben“ (2. Diskurs, S. 101). Letztendlich gilt dies für Rousseau auch mit Blick auf die sogenannten Naturvölker, von denen die Weltumsegler und Missionare berichteten.

Eine entscheidende Eigenart des rousseauschen Naturmenschen nämlich findet sich auch bei den Karaibern und den anderen Völkern, von denen berichtet wird, nicht: das *Alleinsein*. Im »Emile« heißt es dazu prägnant: „Der Mensch ist von allen Lebewesen dasjenige, das am wenigsten geeignet ist, in Herden zu leben [qui peut le moins vivre en troupeaux]“ (Emile [Schöningh], S. 35). Der ungesellschaftliche Solitär – der „Wilde [sauvage]“ par excellence – ist der Ausgangspunkt für Rousseaus Überlegungen zum Naturzustand.

Diesen einzelgängerischen Wilden beschreibt Rousseau in den schillerndsten Farben. Der Wilde kennt als alleinige Antriebe Hunger, Durst und Geschlechtstrieb. Er ist faul, träge, leidenschaftslos und friedliebend, er ist selbstbezüglich und ruht in sich selbst. Er kennt keine Zukunftspläne, geht in der unmittelbaren Gegenwart auf. Sein Zusammentreffen mit anderen Menschen ist akzidentiell und ephemere. Er spricht nicht. Der Wilde ist glücklich...

Ich will die Beschreibung hier abbrechen und mich auf die beiden grundlegenden Eigenschaften bzw. „Prinzipien“ konzentrieren, die der Mensch des Naturzustandes noch „vor dem Verstand“ hat (2. Diskurs, S. 71) und die ihn auch noch nicht vom Tier unterscheiden. Rousseau nennt sie „die ersten und einfachsten Regungen der menschlichen Seele“ (ebd.): Es ist zum einen das Bedürfnis der Selbsterhaltung und damit einhergehend das Gefühl der *amour de soi*, zum anderen (und damit verbunden) das *Mitleid*, ein natürlicher Widerwille, andere leiden zu sehen – die einzige „natürliche Tugend“ für Rousseau (vgl. ebd., S. 73, 171). Dieses Mitleid ist Ausdruck einer gleichsam „natürlichen“ Güte und trägt keine sittlichen Konnotationen bei sich. Der Mensch des Naturzustandes kennt „keine moralischen Beziehungen

und Pflichten“ (ebd., S. 165) und ist daher zumindest insofern weder gut noch böse, als er gar nicht um diese Unterscheidung weiß (ebd., S. 169, vgl. S. 165/67). Rousseau betont aber (u. a. gegen Hobbes), dass man ihn dennoch in einem vormoralischen Sinn „gut“ nennen kann, dass das unschuldige Nichtwissen der Tugend ihn nicht schon böse und lasterhaft macht (vgl. dazu Emile [Schöningh], S. 44). Im Gegenteil, es sind gerade die im Zuge der Entwicklung zur Gesellschaft hin erworbenen Vorstellungen, die den Menschen deprivieren: „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen des Menschen“ (ebd., S. 9).

Aber wie sollte bei dieser Beschreibung des Naturzustandes überhaupt eine Gesellschaft entstehen können? Wie ist das faktische Heraustreten des Menschen aus dem Naturzustand zu erklären, wenn weder die Versuchung noch die Mittel erkennbar sind, die ihn dazu hätten veranlassen können (vgl. 2. Diskurs, S. 137)? Die beiden genannten Eigenschaften (Selbsterhaltung und Mitleid) allein hätten den Menschen wohl für immer im Naturzustand verharren lassen – sie hätten ihn nicht einmal in das „goldene Zeitalter“ beginnender Gesellschaftlichkeit geführt, das Rousseau zu Beginn des zweiten Teils des Diskurses beschreibt (vgl. v. a. ebd., S. 207ff.). Es scheint noch eine wichtige Voraussetzung zu fehlen. Und tatsächlich schlummert im Menschen noch eine weitere Eigenschaft, die sich bei Tieren nicht finden lässt. Schon der mit dem Naturzustand konstruierte „absolute“ Anfang des Menschen ist kein bloß animalischer Zustand. Zumindest in *einem* Punkt ist schon der Wilde mehr als Tier. Ich werde darauf zurückkommen (Kap. 3.1.3). Doch zunächst soll ein Blick auf die *Funktion* dieser Ausführungen zum Naturzustand *für die kultur- und gesellschaftskritische Argumentation* Rousseaus geworfen werden.

3.1.2.2 Welche Funktion hat die Beschreibung des Naturzustands?

Schon weiter oben habe ich betont, dass die Blumigkeit der Schilderung des Naturzustandes der Funktion dieser Konstruktion nicht wirklich zuträglich ist und gerade von dem abzulenken droht, was im Vordergrund stehen sollte. Auch Rousseau scheint dies an manchen Stellen klar zu sehen. So z. B. zu Beginn des ersten Teils: Es gehe ihm nicht darum, zu untersuchen, ob der Mensch früher Krallen hatte oder ob er behaart war und auf allen Vieren ging (2. Diskurs, S. 83). Über diese Dinge könne er höchstens „vage und fast eingebildete Annahmen wagen“ (ebd.). „Wie wichtig es auch für die Beurteilung des Naturzustandes des Menschen sei, ihn von seiner Entstehung her zu betrachten und ihn sozusagen im ersten Embryo der Gattung zu untersuchen, so werde ich doch nicht seine Organisation durch ihre allmähliche Entwicklung hindurch verfolgen“ (ebd.). Rousseau wird es später dennoch in einigen (allerdings mehr narrativen) Passagen tun. Die unzweifelhafte Schwäche der Darstellung sei indes hier übergangen und vielmehr gefragt: Um was geht es Rousseau, wenn es ihm *nicht* um historische Feststellungen zur Entwicklung der Menschheit geht?

Zwei Stellen im Vorwort des Zweiten Diskurses dürften hier klärend sein: „Ich habe einige Überlegungen angestellt. Ich habe einige Vermutungen gewagt, weniger in der Hoffnung die Frage zu beantworten, als in der Absicht, sie zu erhellen und auf die wahre Sachlage zurückzuführen. Andere werden leicht auf demselben Weg weitergehen können, ohne daß jemand leicht damit zum Ziel kommen dürfte, denn es ist kein einfaches Unternehmen zu entwirren, was an der jetzigen Natur des Menschen ursprünglich und was künstlich ist, sowie einen Zustand richtig zu erkennen, den es nicht mehr gibt, vielleicht nie gegeben hat und wahrscheinlich nie geben wird, über den man aber dennoch rechte Begriffe nötig hat, um den jetzigen Zustand richtig beurteilen zu können“ (ebd., S. 67). Die Untersuchungen müssten trotz ihrer Komplexität aufgenommen werden. Allein so komme man zur Kenntnis der wirklichen Grundlagen der aktuell bestehenden menschlichen Gesellschaft. Etwas später wird Rousseau durchaus noch deutlicher: „Zuerst wollen wir alle Tatsachen ausschalten, denn sie berühren nicht die Frage. Man darf die Untersuchungen, in die man über dieses Thema eintreten kann, nicht für historische Wahrheiten nehmen, sondern nur für hypothetische und bedingte Überlegungen, die eher zur Erhellung der Natur der Sache als zum Aufweis des tatsächlichen Anfangs geeignet sind“ (ebd., S. 81; vgl. S. 191). Es ist nicht nur nicht leicht, das „faktisch“ Natürliche und Ursprüngliche vom Künstlichen und Sekundären zu unterscheiden, es ist – als *Ergebnis* wissenschaftlicher Anstrengung – weder erreichbar noch notwendig²⁵.

Der Naturzustand ist eine historische Fiktion. Seine Konstruktion ist – und das ist m. E. der entscheidende Punkt – eine *Methode zur Wissensgewinnung*, welche die Aufdeckung von „Bedingungen der Möglichkeit“ (um ein Wort Kants zu missbrauchen) im Blick hat, hier: die Aufdeckung der Voraussetzungen, von denen aus man den gegenwärtigen Zustand überhaupt erst beurteilen kann. Rousseau konstruiert seinen Naturzustand, um mit diesem Hilfsmittel hinreichende Kriterien einer Kritik der zeitgenössischen Gesellschaft zu gewinnen. Der Naturzustand ist das Symbol, das die Grenzen des gegenwärtigen Denkens und Handelns markiert. Und das Kennenlernen des natürlichen Menschen bringt das Andere, das Neue in den Blick.

Der *sauvage* ist der gedachte Gegensatz zum gesellschaftlichen Menschen; das fiktive Bild vom Guten als Kontrast zum bestehenden Schlechten. Er ist nicht der wahre Ursprung der Menschheit, nicht der Mensch der Vor- oder Frühzeit, „der sich zum Menschen unserer Tage, bzw. der Tage Rousseaus entwickelte. Der natürliche Mensch ist vielmehr der Mensch, wie er sein müßte, wenn es keinen sozialen und historischen Fortschritt gegeben hätte. Der natürliche Mensch ist also nicht der Anfangszustand des Menschen, sondern logischer Ausgangspunkt der Analyse“ (Ber-

²⁵ Vgl. auch hier wieder die Parallelen zu den Ausführungen Rousseaus zur Kindheit.

ner 1996, S. 55). In seiner „Kurzfassung“ des »Contrat social« im fünften Buch des »Emile« äußert Rousseau dies mit Blick auf das politische Recht: „Wer sich [...] über die bestehenden Regierungsformen ein gesundes Urteil bilden will, muß wissen, was sein muß, um das, was ist, richtig zu beurteilen“ (Emile [Schöningh], S. 505). Die hypothetische, gleichwohl nicht willkürliche Konstruktion einer anderen – als vergangen gedachten – Welt erlaubt uns aber nicht nur, die gegenwärtige Welt klarer zu sehen, sondern auch die Möglichkeiten der Zukunft auszuloten. Volker Kraft schematisiert dies folgendermaßen: „Das Denken Rousseaus nimmt seinen Ausgang von der Kritik der Gesellschaft und Kultur, in der er lebt (Gegenwart). Das Maß dieser Kritik erhält er durch die Reflexion auf einen vorgesellschaftlichen Zustand des Menschen (Vergangenheit). Aus Kritik dessen, was ist und Reflexion dessen, was war, soll sich das erschließen lassen, was sein soll (Zukunft)“ (Kraft 1997, S. 22; vgl. Schäfer 1992)²⁶. Die Annahmen zum Naturzustand werden also nicht nur in erkenntnistheoretischer Absicht erstellt, sondern sind durchaus auch von praktischem Interesse (z. B. für die Verhandlung von Erziehungsfragen). Dies gilt auch dann noch, wenn Rousseau in einem Brief an Philibert Cramer zum »Emile« notiert (vom Zweiten Diskurs würde er, wie er ja selber andeutet, ähnliches schreiben): „Es ist ein ziemlich philosophisches Werk über das Prinzip, das der Autor schon in seinen anderen Schriften ausgeführt hatte, daß der Mensch von Natur gut ist. Um dieses Prinzip mit der anderen, nicht weniger gewissen Wahrheit, daß die Menschen böse sind, in Übereinstimmung zu bringen, mußte man in der Geschichte des menschlichen Herzens den Ursprung aller Laster aufzeigen. Das habe ich in diesem Buch getan“ (Brief vom 13. Oktober 1764; zitiert nach Rang 1965, S. 61; vgl. Spaemann 1978, S. 823). Aus der Darstellung des Naturzustandes lassen sich zwar nicht direkt, aber doch über reflexive Prozesse, Überlegungen ableiten, wie erzieherische Praxis möglicherweise noch anders gestaltet werden könnte, als es bisher getan wurde (vgl. Wächter 2001, S. 74). In Kap. 3.1.4 werde ich ausführlicher darauf eingehen.

3.1.3 Zurück in die Zukunft: Die Perfektibilität des Menschen

Der Eintritt in die Geschichte ist kontingent. Der Mensch hat aber nun einmal den Naturzustand verlassen und ist in die Geschichte eingetreten. Wie konnte das überhaupt geschehen? Die beiden „Prinzipien“, die Rousseau zusammen mit dem Einzelgängertum nennt, Selbsterhaltung und Mitleid, hätten den Menschen für sich genommen wohl für immer im Naturzustand verharren lassen. Da die Gesellschaftlichkeit des Menschen nicht vorausgesetzt werden kann (wie dies z. B. bei Hobbes

²⁶ Das Bild lässt sich gewiss nicht einfach auf das dialektische Vorgehen Schleiermachers übertragen. Und doch kann auch dort eine Konstruktion gefunden werden, die gegensätzliche „Welten“ beschreibt, die erst im Licht der jeweilig anderen Kontur gewinnen und in ihren Möglichkeiten und Grenzen erkennbar werden. Siehe zu diesem Punkt auch den Schleiermacher-Teil der vorliegenden Arbeit.

und Aristoteles geschieht), ist noch mindestens ein weiteres „natürliches“ Prinzip anzunehmen, das der Mensch nicht mehr mit den Tieren teilt und das die vielfältigen Entwicklungen hin zur modernen Gesellschaft verständlich macht.

3.1.3.1 Die Fähigkeit, Fähigkeiten zu entwickeln

Wie also konnte der Naturzustand verlassen werden? Rousseau führt im Zweiten Diskurs zwei Eigenschaften des Menschen an, die zu einer Beantwortung dieser Frage führen könnten. Dabei ist es für Rousseau gar nicht so sehr der Verstand [l'entendement], der „den spezifischen Unterschied zwischen Tier und Mensch“ macht (2. Diskurs, S. 107). Denn schon Tiere in ihrer Sinnhaftigkeit kennen Begriffe [idées] und „bis zu einem gewissen Punkt“ auch Assoziationen dieser Begriffe (ebd.).

Die Freiheit bzw. die Eigenschaft, *frei zu handeln* [qualité d'agent libre] (ebd.) aber scheint ein klares Unterscheidungskennzeichen zu sein. Das Tier „wählt oder verwirft mit Instinkt, dieser [der Mensch] durch einen Akt der Freiheit, woraus sich ergibt, daß das Tier nicht den ihm vorgeschriebenen Gesetzen entgehen kann, selbst wenn es zu seinem Vorteil wäre, und daß der Mensch sich oft zu seinem Schaden davon entfernt“ (ebd.). Die Taube würde eher verhungern, als Fleisch zu fressen, die Katze stirbt, bevor sie Früchte und Korn verspeist. Sie sind auf die je ihre Art festgelegt. Der Mensch kennt hier zumindest einen Spielraum, der ihn – um im Bild zu bleiben – möglicherweise überleben lässt, ihn andererseits aber auch in exzessive Verhaltensweisen treiben kann.

„Indessen: wenn alle diese Frage umgebenden Schwierigkeiten etwas Raum zum Zweifel über diesen Unterschied zwischen Mensch und Tier ließen, so ist doch über eine andere sehr eigentümliche, beide unterscheidende Eigenschaft kein Zweifel möglich. Es ist die Fähigkeit zur Vervollkommnung [c'est la faculté de se perfectionner], eine Fähigkeit, die mit Hilfe der Umstände alle anderen allmählich entwickelt und uns, der Gattung wie dem Einzelnen, innewohnt. Ein Tier hingegen ist schon nach einigen Monaten geworden, was es sein ganzes Leben über bleiben wird. Seine Gattung wird noch nach tausend Jahren sein, was sie im ersten dieser tausend Jahre war“ (ebd., S. 107/09). Noch über die Freiheit hinaus also ist das den Menschen – und zwar schon den Menschen im Naturzustand – auszeichnende Charakteristikum seine *Perfektibilität* [perfectibilité] bzw. seine *Fähigkeit, sich selbst zu vervollkommen*. Die beiden Eigenschaften sind nicht direkt ineinander verwoben, können aber durchaus aufeinander bezogen werden. Die Perfektibilität ist in gewisser Weise wieder eine Art von Freiheit, nämlich die des Individuums gegenüber der Gattung. Sie ist die Fähigkeit des Menschen, sich in Freiheit zu vervollkommen (vgl. Bolle 1995, S. 78, 83ff, insbes. 123f.). Das Menschsein zeichnet dem Menschen seine Fähigkeitsentwicklung schließlich weit weniger vor als das Katzesein der Katze. Der Mensch entwickelt nicht einfach nur *bestehende* Anlagen und Potentiale, sondern er ist in der Lage, lernend *neue* Fähigkeiten zu entwickeln. Die Gestalt seines jeweili-

gen Könnens ist nicht schon durch die Gattung determiniert. Andererseits aber erreicht das menschliche Individuum auch den „Stand“ seiner Gattung nie real, denn dieser Stand ist anders als im Fall der Tiere nicht inhaltlich bestimmbar: „jede Gattung hat nur den ihr eigentümlichen Instinkt, der Mensch aber hat, da er vielleicht keinen ihm eigentümlichen hat, den Vorteil, daß er sich alle anzueignen vermag“ (2. Diskurs, S. 87). Die fehlenden Instinkte können also nicht einfach als Defizit betrachtet werden. Ihr Fehlen ist das Spiegelbild der Perfektibilität.

Diese ungerichtete Potentialität oder „reine Potentia“ – wie es Martin Rang nennt (Rang 1965, S. 137) – ist schon dem *sauvage* des Naturzustands eigen. Perfektibilität fängt nie an. Dem Wilden fehlt zwar vieles von dem, was Tiere haben, aber er ist „für den ihm fehlenden Instinkt durch Fähigkeiten entschädigt worden, die ihm anfänglich den Instinkt ersetzen können und ihn später weit über diesen hinaus zu erheben imstande sind“ (2. Diskurs, S. 129).

3.1.3.2 *Die unbestimmte Bestimmung des Menschen*

Die Parallelen in der Schilderung des freien kindlichen Lebens in den ersten beiden Büchern des »Emile« und des Lebens des natürlichen Wilden, wie es im Zweiten Diskurs beschrieben ist, sind nicht zu übersehen und selbstverständlich kein Zufall. Jedes Kind tritt als „*homme naturel*“ in die Welt. So wie die Anfänglichkeit im Menschen des Naturzustands mit Bezug auf die Gattung gedacht wird, wird sie im Kind (jedenfalls konsequenterweise) mit Bezug auf den einzelnen Menschen gedacht. In jedem Individuum ist die Anfänglichkeit erneut präsent. Dies gilt für das unmittelbare Aufgehen des Kindes in seiner Gegenwart, für die „Nichtbewusstheit“ des kindlichen Tuns, insbesondere aber für die *perfectibilité*.

„Mit der Geburt sind wir zum Lernen fähig [*capable d'apprendre*], aber wir wissen nichts und kennen nichts“ (Emile [Schöningh], S. 37). Das frühe Lernen des Kindes ist sicher kein spezifisch menschliches Lernen, wir erwerben viele allgemeine Kenntnisse schon „vor dem Alter der Vernunft [*avant l'âge de raison*]“ (Emile [Reclam], S. 157). Die grundlegend verschiedenen Ausgangspunkte von Mensch und Tier haben aber gravierende Auswirkungen auf die Bewegung des Lernens selbst. Beim Tier ist das Lernen ein Lernen auf ein inhaltlich festgelegtes, oder doch substantiell eingeschränktes Ziel hin. Beim Menschen ist durch den Ausgangspunkt der von Anfang an gegebenen Perfektibilität eine Entwicklung möglich, die dem Prinzip nach keine Schranken kennt. Denn was sollte das „andere Extrem“ (Emile [Schöningh], S. 38) dieser Entwicklung sein? „Ich kenne keinen Philosophen, der so kühn wäre und gesagt hätte: Hier ist die Grenze, bis wohin der Mensch gelangen, und die er nicht überschreiten kann. Wir wissen nicht, was uns unsre Natur zu sein erlaubt [*Nous ignorons ce que nôtre nature nous permet d'être*]“ (ebd.; kl. Änd. d. Übers.: M.D.). Wir *können* es nicht wissen, weil unsere Fähigkeiten gar nicht naturgegeben sind. Sie liegen nicht schon fertig vor. Wir müssen sie selbst entwickeln.

Man kann in der von Rousseau eingeführten Perfektibilität gewissermaßen die unhintergehbare transzendente Fundierung der menschlichen Entwicklung sehen: Sie ist weder einzelne Fähigkeit noch Summe aller abzählbar möglichen Fähigkeiten, „sondern die Voraussetzung der offenen und insofern unbestimmbaren Fähigkeitsentwicklung selbst“ (Benner/Brüggen 1996, S. 20). Man kann sogar Verstand und Vernunft, soweit sie über das Vermögen von Tieren hinausgehen, vor dem Hintergrund dieses den Menschen auszeichnenden Wesensmerkmals sehen: Allein der Mensch kann schwachsinnig [imbécile] werden (vgl. 2. Diskurs, S. 109; Rousseau formuliert es in einer rhetorischen Frage). Die „Bodenlosigkeit“ seiner Perfektibilität lässt ihn leicht auch abstürzen.

Daher darf in der Perfektibilität kein angelegtes Telos gesehen werden. Sie ist nicht zielgerichtete Bestimmung zur Perfektion (z. B. eines Talents oder einer Fähigkeit). Daher trifft auch das Bild vom pflanzlichen Wachstum – das ja nicht selten auch im erzieherischen Kontext verwandt wird – nicht wirklich Rousseaus Überlegungen. Denn der meist damit verbundene Gedanke einer Zielstrebigkeit oder Entelechie ist – worauf Rang zu Recht hinweist – „dem Rousseauschen Entwicklungsgedanken nicht nur fremd, sondern geradezu entgegengesetzt. Rousseau erklärt die Entwicklung stets kausal; von einer Zielstrebigkeit als realem Faktor weiß Rousseau nichts; der Begriff der *perfectibilité* enthält [...] nichts von solchem anlagemäßigen Streben zur Vollkommenheit, sondern bezeichnet die bloße Möglichkeit der Vervollkommnung, und er dient Rousseau ja im übrigen auch zunächst und vor allem zur Erklärung, warum *Entartung* möglich ist“ (Rang 1965, S. 347f.). Es ist bekanntlich die von ihm als depraviert und schlecht gekennzeichnete Gesellschaft, die Rousseau ins Scheinwerferlicht rücken will, indem er den Naturzustand des Menschen und seine prinzipiell angelegte Perfektibilität erörtert.

„Es wäre traurig für uns, wenn wir uns eingestehen müssten, daß diese uns auszeichnende, fast unbegrenzte Fähigkeit die Quelle alles Unglücks des Menschen ist; daß gerade sie ihn mit Hilfe der Zeit aus dieser Anfangslage treibt, in der er ruhige und unschuldige Tage verleben würde; daß gerade sie ihn auf die Dauer zum Tyrannen seiner selbst und der Natur macht [...]“ (2. Diskurs, S. 109; vgl. Emile [Schöningh], S. 58). So wie Rousseau etwas früher schon darauf hingewiesen hat, dass allein der Mensch schwachsinnig werden kann, und damit *sowohl* das Individuum *als auch* die Menschheit insgesamt gemeint waren, so sind auch hier beide Perspektiven im Spiel. Sowohl individuell als auch gattungsbezogen ist die Vervollkommnung angelegt, und in beiden Hinsichten kann sie auch verfehlt werden.

Der 1750 erschienene Diskurs »Über Kunst und Wissenschaft« (1. Diskurs) polemisiert noch recht schlicht mit Hilfe äußerlicher, vermeintlich objektiver Kriterien (gute Unwissenheit, Alltagsverstand, Authentizität, unmittelbares Weltverhältnis) gegen das aufklärerische Wissen der Wissenschaften und ihre schädliche Wirkung auf die Sittlichkeit. Rousseaus Kritik an der Aufklärung wirkt hier allzu oft unreflek-

tiert und moralistisch (vgl. als Übersicht: Schäfer 1992, S. 11ff., insbes. S. 24ff.). Die Einführung des Begriffs der Perfektibilität im Zweiten Diskurs ermöglicht eine komplexere Herangehensweise und ein stärkeres Miteinbeziehen von Ambivalenzen und Unbestimmtheiten. Denn die perfectibilité birgt zwar die *Möglichkeit* sowohl der inneren Zerrissenheit des Individuums als auch die der gesellschaftlichen Depravation, sie ist aber auf diesen *absteigenden* Weg keineswegs festgelegt. Die Geschichte der Deformierung ist nicht naturgegeben. Damit ist zumindest die *Chance* eröffnet, dem konstatierten Kulturverfall entgegenzutreten²⁷ – z. B. durch gesellschaftliche Übereinkünfte oder eben erzieherische Maßnahmen. Rousseaus »Emile« ist das Symbol für dieses Entgegentreten. Die Zukunft ist durch die bisherige Entwicklung nicht determiniert. Sie ist prinzipiell offen.

3.1.4 Konsequenzen für die Erziehung

3.1.4.1 Keine Standeserziehung

Die im Zuge sozialer, politischer und wirtschaftlicher Veränderungen aufgekommene Vorstellung einer nicht festgestellten Perfektibilität als „Natur“ des Menschen löst langsam aber sicher die ältere Vorstellung einer substantiellen und „inhaltlichen“ Bestimmung des Menschen (z. B. unter Berufung auf vermeintlich Natürliches) ab. Die traditionellen Wert- und Ordnungsvorstellungen verlieren dabei sicherlich in *allen* Bereichen der Gesellschaft an Verbindlichkeit und Definitionsmacht. Die Entwicklung hin zur Moderne ist aber insbesondere auch *pädagogisch* relevant. So erhält die Frage nach der richtigen Erziehung erst unter modernen Bedingungen ihre volle Brisanz²⁸. Verzichtet man – wie es Rousseau mit seinem Konzept der perfectibilité tut – bewusst auf verbindlich vorgegebene Ordnungen und bestimmt man den Menschen nicht mehr teleologisch, kann man Ziel und Zweck der Erziehung nicht mehr in einer höheren Weltordnung, in allgemeinen Moralvorstellungen oder auch nur den guten Gewohnheiten der Gesellschaft bzw. ihrer Teilbereiche suchen.

²⁷ Dass die Deformierung nicht naturgegeben ist, führt Rousseau auch in seinem Text »Vom Geselligkeitszustand« aus: „Obwohl es jedoch keinen natürlichen und allgemeinen Geselligkeitszustand unter Menschen gibt, obwohl sie unglücklich und schlecht werden, wenn sie gesellig werden, obwohl die Gesetze der Gerechtigkeit und Gleichheit denen nichts bedeuten, die in der Freiheit des Naturzustandes leben und zugleich den Bedürfnissen des Gesellschaftszustandes unterworfen sind, so sind wir doch weit von dem Gedanken entfernt, es gebe weder Tugend noch Glück für uns und der Himmel hätte uns hilflos dem Verfall der Gattung preisgegeben. Bemühen wir uns, aus dem Übel das Gegenmittel zu gewinnen, das es heilen muß!“ (VG, S. 299/301).

²⁸ Vgl. Benner 1999, S. 9. Dass man diese Fragestellung dem Kern nach allerdings schon in der griechischen Antike finden kann, zeigt Dietrich Benner anhand des Dialogs »Protagoras«. Im Zusammenhang mit der Frage nach der Lehrbarkeit der Tugend – Benner nennt es die „erziehungstheoretische Frage“ – geht es „nicht einfach um die Lehrbarkeit von etwas schon Bekanntem, sondern um die Lehrbarkeit eines selbst Frag-Würdigen, der Arbeit an der Bestimmung des Menschen nämlich“, die nirgendwo herzunehmen ist (Benner 1988, S. 136).

Das heißt insbesondere, dass die moderne Erziehung nach Rousseau keine Ständeserziehung mehr sein kann. Rousseau will gar nicht erst nach dem gesellschaftlichen Stand der Menschen unterscheiden – „weil der Mensch in jedem Stand Mensch ist“ (Emile [Schöningh], S. 191). Bei den natürlichen Grundlagen gibt es ja auch keine ständischen Unterschiede: „Die natürlichen Bedürfnisse sind überall die gleichen. Die Mittel, sie zu befriedigen, sind es ebenfalls. Richtet die Erziehung des Menschen auf den Menschen aus und nicht nach dem, was er nicht ist! Seht ihr denn nicht, daß ihr ihn für jeden anderen Stand untauglich macht, wenn ihr ihn nur für einen einzigen erzieht?“ (ebd., S. 192). Die gesellschaftlichen Veränderungen beobachtend und die politischen Umwälzungen gleichsam visionär vorwegnehmend schreibt er: „Ihr verlaßt euch auf die bestehende Gesellschaftsordnung und bedenkt nicht, daß sie unvermeidlichen Veränderungen unterworfen ist, und daß ihr diejenigen, die eure Kinder erleben werden, weder voraussehen noch verhindern könnt. Der Große wird klein, der Reiche arm, der Monarch Untertan. Sind denn Schicksalsschläge so selten, daß ihr damit rechnen könnt, davon verschont zu bleiben? Wir nähern uns einer Krise und dem Jahrhundert der Revolutionen [...]. Glücklicherweise, der den Stand, der ihn verläßt, verlassen kann, und dem Schicksal zum Trotz Mensch bleibt!“ (ebd.)²⁹.

Dies hat – auch wenn Rousseau hier nicht scharf trennt – noch weiter reichende Konsequenzen. Denn zugleich ist ein über das Aufbrechen *individueller* Standesbestimmung hinausgehendes *allgemeines* (auch durch moderne Delphi-Studien nicht aufgehobenes) Nichtwissen über das zukünftige Leben, Denken und Handeln der gegenwärtig Heranwachsenden angesprochen. Nicht nur interne Struktur und Schichtung der Gesellschaft wandeln sich, sondern jeder einzelne Lebensbereich für sich ist in Bewegung (als Symbol hierfür steht heute der technische Fortschritt). Auch insofern ist die Gesellschaft der Zukunft erst im Werden – und wir kennen sie noch nicht. Und auch insofern ist nicht mehr davon auszugehen, dass sich das Vertraute der Vergangenheit auch in Zukunft wiederfinden lässt. Die pädagogische Einsicht dabei ist, dass im Erziehungs- und Bildungsprozess immer auch die beschränkte Geltung und die Kontingenz dieses Zustandes angedacht sein muss: „Die natürliche Erziehung soll [...] für alle Lebensumstände tauglich machen“ (ebd., S. 27).

²⁹ Emile meistert auch die größten Schicksalsschläge und ist auch unter den menschenverachtenden Zuständen der Sklaverei noch er selbst (wie im Fortsetzungsfragment des »Emile« – »Emile und Sophie oder Die Einsamen« – berichtet). – Schleiermacher wird in seiner Dialektik von Erhalten und Verbessern eine eher gesellschaftliche Perspektive einnehmen und das „Meistern“ der Zustände anders fassen. Das individuelle Tauglichmachen für zukünftige Lebensumstände ist bei ihm nur *ein* Aspekt der Erziehung. Die kommende Generation muss zugleich befähigt werden zur Erhaltung des jeweiligen Zustandes sowie zu dessen Überwindung hin zum Besseren. Vgl. dazu den Exkurs zur „Funktion der Dialektik für die Entwicklung der pädagogischen Theorie“ ab Seite 95.

Die Kunst des Erziehens kann sich also nicht mehr darauf beschränken, Menschen in traditionelle Ordnungen einzuführen oder für einen erkannten gegenwärtigen Zustand tauglich zu machen. Erziehungsvorstellungen, die dies dennoch versuchen, gehen von Gewissheiten aus, wo es keine mehr gibt. Doch wie kann eine Erziehungskonzeption aussehen, die diesem Irrtum nicht verfällt? Sollte man vielleicht »Zurück zur Natur«...?

3.1.4.2 Zurück zur Natur?

Der hypothetische Naturzustand war für Rousseau eine begriffliche Notwendigkeit, um die (depraviierte) Gesellschaft besser verstehen und kritisieren zu können. Er wurde nicht auf der Grundlage empirischer Daten gewonnen – auch wenn sich Rousseau bekanntlich immer wieder zu empirischen Aussagen als vermeintliche Belege hinreißen lässt; und er wurde auch nicht als historisches Faktum eingeführt, sondern als Spiegel des bestehenden gesellschaftlichen Zustands konzipiert. Die Natur des Naturzustands bleibt eine Chiffre.

Sieht man nicht die Methode, verliert die Konstruktion schnell an Plausibilität und wird zur „Träumerei“ – daraus resultierten z. B. die polemischen Reaktionen der Zeitgenossen. Oder man zieht erziehungstheoretische Schlüsse, die mindestens fragwürdig, wenn nicht naiv sind – wie es z. B. in reformpädagogischen Kreisen des frühen 20. Jahrhunderts mit der Pädagogik „vom Kinde aus“ geschehen ist.

Natürlich würde es verwundern, wenn nicht auch hier Rousseau selbst einigen Anlass gegeben hätte, die pädagogischen Implikationen falsch zu verstehen. Und doch würde ich auch hier sagen, dass man ein erziehungstheoretisches Verständnis seines Denkens herausarbeiten kann, das mit dem fiktiven Status des Naturzustands vereinbar ist und diesen nicht zum feststehenden Ziel der Erziehung stilisiert.

Wenn Rousseau meint, das Ziel der Erziehung sei das der Natur selbst [Quel est ce but? c'est celui même de la nature] (vgl. ebd., S. 11), dann darf „Natur“ nicht als bestimmte, gar statische verstanden werden, die man nur noch zu erkennen braucht. Die historische Entwicklung zum gesellschaftlichen Zustand hat die Natur des Menschen selbst verändert, so dass *die* Natur gar nicht als Formel erzieherischen Handelns dienen kann. Das „Zurück zur Natur“ im Sinne einer Rückkehr zum Naturzustand (als *status naturae purae*), das dem rousseauschen Denken des öfteren (z. B. von Voltaire³⁰) angehängt wurde, ist daher eine grobe Fehlinterpretation. Rousseau selbst hat eine solche „Rückkehr“ an diversen Stellen seiner Schriften als unsinnig und unmöglich abgelehnt (so z. B. im 2. Diskurs, S. 125/27 oder in seinem

³⁰ Vgl. den Brief Voltaires an Rousseau vom 30. August 1755. Abgedruckt u. a. in: Rousseau, Jean-Jacques: Schriften zur Kulturkritik. Übersetzt u. hrsg. von Kurt Weigand. Hamburg 1955.

Alterswerk »Rousseau juge de Jean Jacques«³¹; vgl. dazu auch Zeil-Fahlbusch 1979, S. 50). Der Gang der Geschichte ist irreversibel. Der Mensch hat den heilen Naturzustand eben verlassen und ist zum gesellschaftlichen Wesen geworden. Daher „ist die sanfte Stimme der Natur für uns weder ein untrüglicher Führer mehr, noch die Unabhängigkeit, die wir von ihr erhalten haben, ein wünschenswerter Zustand. Friede und Unschuld sind uns für immer entgangen, bevor wir ihre Wonnen genossen haben. Den beschränkten Menschen der ersten Zeiten war es nicht fühlbar und den aufgeklärten Menschen der späteren Zeiten war es entglitten: so blieb das glückliche Leben des goldenen Zeitalters der Menschenrasse stets ein fremder Zustand, entweder weil sie ihn verkannt hat, als sie ihn genießen konnte, oder weil sie ihn verloren hatte, als sie ihn hätte kennen können“ (VG, S. 287/89).

Das hat eine jede moderne Erziehung zu beachten. Im »Emile« heißt es zum Naturzustand: „Niemand kann darin verharren, wenn die anderen es nicht wollen. Und es hieße wirklich, aus ihm heraustreten, wenn man in ihm verharren wollte, wo es doch unmöglich ist, in ihm zu leben. Denn das oberste Gesetz der Natur ist die Selbsterhaltung“ (Emile [Schöningh], S. 191). Und in einem Brief an Voltaire schreibt Rousseau: „Man darf dem Lahmen nicht die Krücken entziehen, man muß das Messer in der Wunde lassen, sonst verblutet der Kranke“ (zitiert nach Spaemann 1980, S. 55f.; vgl. RjJJ, S. 570).

Die historisch entstandene gegenwärtige Gesellschaft als Ausgangsbedingung hinzunehmen, heißt nicht, sie in ihrer Geltung anzuerkennen. Es gilt, sie zu hinterfragen, um sich das Natürliche wieder erinnerlich zu machen und in diesem Sinne zu handeln. Ein Maßstab für eine Erziehung mit Wirkungsgarantie ist daraus aber eben nicht zu gewinnen. Nun gibt es zwar biologische Gegebenheiten im Entwicklungsgang eines Individuums, die zu berücksichtigen sind und an denen man sich in gewisser Weise auch orientieren kann. Rousseaus Dikta, eher Zeit verlieren als gewinnen zu wollen (Emile [Schöningh], S. 72f.; vgl. S. 101, 235, 488 u. a.) und nicht „vor der Zeit“ zu erziehen (ebd., S. 173 u. a.), die Forderung nach einer altersgemäßen Erziehung also (vgl. auch ebd., S. 70), stehen hierfür Pate. Aber wie schon die gute Entwicklung des Einzelnen und der Gattung (noch ganz ohne erzieherischen Zusammenhang) nicht naturhaft sichergestellt ist – was schon das Heraustreten aus dem Naturzustand beweist –, so ist es auch der Versuch erzieherischer Einwirkung nicht.

³¹ Im Zweiten Diskurs schreibt Rousseau: „Was nun? Muß man die Gesellschaften zerstören, Mein und Dein beseitigen, zu einem Leben mit den Bären im Walde zurückkehren? Das ist eine Forderung in der Art meiner Gegner. Einerseits möchte ich ihr gern zuvorkommen, andererseits möchte ich ihnen die Blamage nicht ersparen, diese Konsequenz zu ziehen“ (2. Diskurs, S. 125/27). – Und in »Rousseau juge de Jean Jacques« lässt Rousseau seinen Gesprächspartner sagen: „Aber die menschliche Natur geht nicht rückwärts und nie kommt man in die Zeiten der Unschuld und der Gleichheit zurück, wenn man sich einmal von ihnen entfernt hat. Dieses ist noch einer der Grundsätze, auf welchen er [Rousseau] am meisten bestanden hat“ (RjJJ, S. 569).

3.1.4.3 Hin zu einer Theorie »natürlicher Erziehung«

Der reflektierende Umgang mit dem *Wissen um unsere Perfektibilität* und unserem *Nichtwissen hinsichtlich unserer Bestimmung* hat also – das sollten die bisherigen Ausführungen gezeigt haben – weitreichende (vornehmlich negative) Konsequenzen für die Pädagogik. „Naturgemäßes“ pädagogisches Denken und Handeln – im Sinne der Berücksichtigung der Perfektibilität des Menschen – kann *erstens* nicht länger bloßes Anwendungsgebiet außerpädagogischer Ansprüche oder Normen sein. Die beschränkte Geltung eines bestimmten gesellschaftlichen Zustandes muss stets mitgedacht werden.

Man wird das Ziel der Erziehung aber *zweitens* auch nicht in einem statisch gegebenen und erkannten natürlichen Entwicklungsgang finden, dem man nur zu folgen hat. Wir können uns nicht an einem allgemeinen, ewiggültigen Telos menschlicher Entwicklung orientieren – wir kennen es nicht. Eine „natürliche“ Erziehung zu konzipieren, wie es Rousseau tut, heißt daher nicht, einem Ideal des „natürlichen Menschen“ nachzueifern, wie es der Wilde im Naturzustand verkörpert. Der „natürliche Mensch“ Rousseaus ist nicht einfach ein von außen herangebrachtes „romantisches Idealbild natürlichen Lebens und Fühlens“ (Rang 1965, S. 338), sondern ein Prinzip, das unterschiedliche Inhalte haben kann.

„Es besteht ein großer Unterschied zwischen einem natürlichen Menschen, der in der Natur lebt, und einem natürlichen Menschen, der in der Gesellschaft lebt. Emil ist ein Wilder, den man in die Wüste schicken kann; er ist aber ein Wilder, der in der Stadt leben soll. Hier muß er seinen Lebensunterhalt finden, mit ihren Einwohnern nutzbringend verkehren und, wenn nicht wie sie, so doch mit ihnen leben“ (Emile [Schöningh], S. 205). Emile soll nicht zum vorgesellschaftlichen Menschen des Naturzustands erzogen werden, sondern auf der Höhe des zivilisatorischen Niveaus des jetzigen Zeitalters zum modernen natürlichen Menschen werden (vgl. Spaemann 1978, S. 826ff.). Seine Fähigkeiten werden ganz andere sein als die des Natur-Wilden.

Die Natur des „natürlichen Menschen“ Rousseaus ist, wie Martin Rang m. E. zu Recht sagt, „Gesetz des sich wandelnden Lebens; sie ist insbesondere das Gesetz der individuellen Entwicklung selbst. Von hier aus besitzt jede Altersstufe, die Emil durchläuft, einen zwiefachen Sinn: sie trägt einmal als reine Repräsentation menschlichen Lebens ihren Wert in sich und ist der nächstfolgenden Reifestufe ebenbürtig, sie ist aber zum andern als Stufe der *Entwicklung* darauf angelegt, überschritten zu werden und in eine höhere Stufe überzugehen. Jedes Stehenbleiben wäre selbst »Unnatur«“ (Rang 1965, S. 338). Die Natur steht nicht erst am Ende der Erziehung, sondern schon an deren Beginn. Das „Natürliche“ des Beginns kann sich aber unter gesellschaftlichen Bedingungen nur noch im (durch pädagogische Interaktionen ermöglichten) bewussten Durchgang durch das „Künstliche“ zu einem neuen noch unbestimmten „Natürlichen“ entwickeln.

In gewisser Weise ist in diesem Gedanken einmal mehr die nichtteleologische Offenheit des Perfektibilitätskonzepts stark gemacht. Allerdings scheint Rousseau diese Offenheit zumindest an jenen Stellen gleich wieder zu desavouieren, wo er die Identität des Menschen mit sich selbst als Ziel setzt und Bedürfnisse und Kräfte bzw. Fähigkeiten in einem doch recht engen Korridor parallel führt. Diese stoisch durchwirkten Harmonien sichern meines Erachtens – und entgegen Rousseaus Auffassung – weder Authentizität noch Glück des Individuums, noch könnten sie den Übertritt vom natürlichen zum gesellschaftlichen Menschen überhaupt erklärlich machen³². Die Unstimmigkeiten in diesem Punkt der rousseauschen Argumentation sind eklatant und können wohl kaum interpretativ aus der Welt geschafft werden (vgl. dazu sehr schön Rang 1965, S. 349ff.). Für das Anliegen der vorliegenden Arbeit dürften sie aber eine eher untergeordnete Rolle spielen.

3.2 Emiles Unwissenheit oder Wie Emile lernen soll

Der zweite große Abschnitt meiner Ausführungen zu Rousseau beschäftigt sich mit einigen Aspekten dessen, was ich die „Unwissenheit Emiles“ nennen will. Weit davon entfernt, den Zögling Emile in größtmöglicher „Dummheit“ zu belassen, nennt Rousseau bzw. dessen Alter ego Jean-Jacques sein Tun gegenüber Emile dennoch ein „Lehren von Unwissenheit“. Wie dies verstanden werden kann – gegen welche Art des pädagogischen Handelns sich Rousseau wendet, was deren Alternativen sind und was lt. Rousseau die erhofften Effekte dieser Alternativen sein könnten, wird in den Kap. 3.2.1 bis 3.2.3 behandelt werden. Nach einem Blick auf Emiles Irrtumserfahrungen (Kap. 3.2.4) werde ich abschließend noch auf einen m. E. problematischen Aspekt der Rede von der Unwissenheit Emiles eingehen (Kap. 3.2.5).

Doch zuallererst ein flüchtiger Blick auf das Selbstverständnis Rousseaus zum Thema „Unwissenheit“. Ich beschränke mich hierbei zum einen auf die Darstellung des Sokrates, wie sie im Ersten Diskurs zu finden ist, und worin ich eine Selbsteinschätzung Rousseaus vermute, und zum anderen auf einige Aussagen Rousseaus über den Status seiner Gedanken im »Emile«. Eine genauere Untersuchung müsste natürlich auch die späteren, autobiographischen Schriften Rousseaus miteinbeziehen.

³² Aber vielleicht können sie erklären, warum die Erziehung Emiles schließlich in der durch und durch gewöhnlichen bürgerlichen Existenz eines patriarchalischen, zurückgezogen-ländlichen und erstaunlich apolitischen Lebens in Ehe und Familie, in der Religion der Väter, in Heimatbewusstsein und Pflichterfüllung, Wohltätigkeit und Tugend endet. Auch das Schlussfragment über »Emile und Sophie oder die Einsamen« liegt auf dieser Linie. Die bildungstheoretische Offenheit wäre in dieser Interpretation eine bloß unterstellte, für Handlungszusammenhänge zwar sinnvoll, aber ohne Wirksamkeit. Jörg Zirfas spricht in diesem Zusammenhang von einem das nicht-teleologische Modell Rousseaus durchkreuzenden Modell „krypto-teleologischer Bildung“ (Zirfas 1999, S. 150; vgl. Zirfas 1996).

Exkurs: Das Selbstverständnis Rousseaus und der Status seiner Überlegungen

Zunächst zu seinem Diskurs »Über Kunst und Wissenschaft«: Rousseau schließt, nachdem er gerade aus der Apologie des Sokrates referiert hat, resümierend ab mit den Worten: „Soweit der nach dem Urteil der Götter weiseste der Menschen und – nach der Überzeugung ganz Griechenlands – der gelehrteste Athener. Sokrates preist die Unwissenheit! Glaubt man etwa, unsere Wissenschaftler und Künstler würden ihn zu einem Wechsel seiner Ansicht bewegen, wenn er unter uns auferstände? Nein, meine Herren, dieser gerechte Mann würde weiterhin unsere eiteln Wissenschaften verachten. Er würde nicht mithelfen, jene Büchermassen zu vermehren, mit denen man uns von allen Seiten überschwemmt. Er würde, wie er es getan hat, statt aller Vorschriften seinen Schülern und unseren Enkeln nur das Vorbild und das Andenken seiner Tugend lassen. Auf diese Weise ist es schön, die Menschen zu erziehen“ (1. Diskurs, S. 23/25). Rousseau schreibt hier freilich nicht direkt von sich selbst. Indirekt aber kann man ihm wohl schon eine gewisse Selbststilisierung zum modernen Sokrates unterstellen³³. Er sei ein ehrenhafter Mann, der zwar nichts wisse, dieses Nichtwissen aber immerhin einsehe. Die echten Gelehrten sind Bekennende ihrer Unwissenheit³⁴.

Wie im Ersten Diskurs spricht Rousseau seine Leser auch im »Emile« immer wieder direkt an. Und auch hier kann m. E. etwas ganz Ähnliches herausgelesen werden wie eben. Dies gilt insbesondere für das Vorwort. Was er seinen Lesern im »Emile« anbiete, sei, so Rousseau hier, kein Reservoir an gesichertem Wissen, sondern Anregung zur selbständigen Reflexion: „Sollten meine Gedanken falsch sein, so hätte ich meine Zeit nicht ganz verloren, wenn ich andere zu richtigen Gedanken angeregt hätte“ (Emile [Schöningh], S. 5). Das ist einmal mehr Ausdruck des „vorschlagenden“ Charakters seines Vorgehens. Das Ziel seines Nachdenkens ist nicht die Verbreitung von Wahrheiten, sondern – bescheidener – Anleitung und Material zum Selberdenken. „Wenn ich auch meine Meinung frei heraussage, so behaupte ich

³³ Zumindest im Hinblick auf die Einschätzung des eigenen Wissens. Denn im »Glaubensbekenntnis des Savoyischen Vikars« wird Rousseau im Zusammenhang ethischer Überlegungen weniger wohlwollend von Sokrates sprechen. Vgl. Emile [Schöningh], S. 327f.

³⁴ Eine Unwissenheit, die letztendlich nicht aufhebbar ist, wie Rousseau später im »Glaubensbekenntnis des Savoyischen Vikars« hervorheben wird. Der menschliche Geist ist unzulänglich, lässt er dort den Vikar sagen; wir kennen nicht die Urgesetze der Welt, uns selbst und unsere Natur; „undurchdringliche Geheimnisse umgeben uns von allen Seiten; sie sind jenseits des Sinnenbereichs, wir glauben, Vernunft zu besitzen, um sie durchdringen zu können, und besitzen doch nur Einbildungskraft. Jeder bahnt sich durch diese imaginäre Welt den Weg, den er für den richtigen hält; niemand kann wissen, ob der seine zum Ziel führt. Und doch wollen wir alles durchdringen, alles erkennen. Das einzige, was wir nicht können, ist in Unwissenheit bleiben über das, was wir nicht wissen können. Lieber überlassen wir dem Zufall die Entscheidung und glauben, was nicht ist, als zuzugeben, daß keiner erkennen kann, was ist“ (Emile [Reclam], S. 549f.; entspr. Emile [Schöningh], S. 277f.).

doch nicht, recht zu haben; daher führe ich immer meine Gründe an, damit sie jeder wägen und beurteilen kann“ (ebd., S. 6). Bei der Hinleitung zum »Glaubensbekenntnis des Savoyischen Vikars« im vierten Buch wendet sich Rousseau erneut an seine Leser und meint, es hinge von diesen selbst ab, „ob man daraus nützliche Betrachtungen über den Gegenstand, um den es hier geht, ziehen kann. Ich schlage euch weder eines anderen noch meine Meinung als Richtschnur vor: ich biete sie zur Prüfung an“ (ebd., S. 270)³⁵.

Der Status des »Emile« und der in ihm behandelten pädagogischen Situationen sollte daher auch hinsichtlich der Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis nicht falsch eingeschätzt werden. Es ist ein theoretisches Gedankenexperiment und kein Konzept praktischer Erziehung – kein zur Anleitung für Väter und Mütter bestimmtes Erziehungsbuch, wie Rousseau in seinen »Lettres écrites de la Montagne« schreibt (nach Koch 1996, S. 141). Der praktische Wert muss damit gar nicht geleugnet werden. Aber die vielen konkreten Beispiele, die Rousseau anführt, beanspruchen eben nicht, *die* Erziehung und ihre Praxis zu beschreiben. „Meine Beispiele passen vielleicht für einen, für tausend andere aber nicht. Erfasst man aber ihren Sinn, kann man sie nach Bedarf ändern [...]; meine Methode ist unabhängig von meinen Beispielen“ (Emile [Schöningh], S. 189f.). Die einzelnen pädagogischen Maßnahmen, die er zur Diskussion stellt (und teils auch offensiv empfiehlt), könnten ungeeignet und falsch sein, und dennoch die Herangehensweise insgesamt bedenkenswert. Entscheidend ist, was man daraus gelernt hat.

3.2.1 Ablehnung von Belehrung oder Die Kunst, unwissend zu sein

„Schon von Kindesbeinen an putzt eine wahnwitzige Erziehung unseren Geist heraus und verdirbt unser Urteil [C'est dès nos premières années qu'une éducation insensée orne notre esprit et corrompt notre jugement]“ (1. Diskurs, S. 45). Diese Klage Rousseaus aus dem Ersten Diskurs, mit der ich meine Untersuchung zur Unwissenheit Emiles aufnehmen will, taucht auch im »Emile« auf. Man bringe den Kindern dies und das bei, schreibt Rousseau dort schon auf den ersten Seiten, und belaste ihr Gedächtnis mit Worten, die sie nicht verstünden oder mit Dingen, die ihnen nicht nützten. Und im Ergebnis sind sie dann „voller Wissen und ledig an Verstand“ (Emile [Schöningh], S. 22). Man rüstet den Zögling „mit Kenntnissen aus,

³⁵ Auch im »Glaubensbekenntnis« selbst können parallele Überlegungen gefunden werden. Der (offensichtlich ergriffene) Zuhörer bringt z. B. nach einem längeren Vortrag des Vikars (im zweiten Teil des »Glaubensbekenntnisses«) vor: „Die Meinungen, die Sie mir vorgetragen haben, [...] erscheinen mir neuer durch das, was Sie zugeben nicht zu wissen, als durch das, was sie zu glauben behaupten“ (Emile [Schöningh], S. 311 [Glaubensbekenntnis]). Der Vikar greift den Punkt auf, indem er sagt: „Laß im übrigen bei meinen Reden nur die Vernunft regieren; ich weiß nicht, ob ich mich irre. Wenn man diskutiert, ist es manchmal schwierig, auf Behauptungen zu verzichten. Erinnerung dich aber, daß alle meine Behauptungen nur Gründe zum Zweifel sind. Du mußt die Wahrheit selbst suchen; ich kann dir nur Aufrichtigkeit versprechen“ (ebd.).

die man jederzeit vorweisen kann, einerlei ob sie ihm auch nützen, wenn sie nur auffällig sind. Wahl- und unterschiedslos belastet er mit diesem Plunder sein Gedächtnis. Soll das Kind geprüft werden, so läßt man es seine Ware zur Schau stellen. Es packt sie aus. Man ist zufrieden. Dann packt es sein Bündel und geht“ (ebd., S. 154, vgl. S. 163f.). So jedenfalls will es die gewöhnliche Erziehung. Das Ergebnis sind bestenfalls altkluge Kinder, die immer schon alles wissen. „Mein Schüler ist nicht so reich. Er hat nichts zu packen. Er kann nur sich selbst zeigen“ (ebd., S. 154).

Der junge Emile erwirbt Wissen, ohne es gelehrt zu bekommen. „Hundertmal lieber [...] ist mir, wenn er sie [Schlüsse aus Erfahrungen] gar nicht kennt, als ihr sagt sie ihm vor“ (ebd., S. 138). Abstrakte Studien zum Erwerb theoretischer Kenntnisse lehnt Rousseau konsequent ab. Sie seien für Kinder völlig ungeeignet. Es sei töricht, meint er, „aus dem Kind einen Gelehrten machen zu wollen“ (ebd., S. 164, vgl. S. 73). Dieser Grundsatz gilt noch für das Jugendalter: „Ich werde nicht müde zu wiederholen: Jeder Unterricht dieser jungen Leute muß eher in den Handlungen als in Reden bestehen. Sie dürfen nicht aus Büchern lernen, was sie aus der Erfahrung lernen können“ (ebd., S. 259).

Rousseau macht das geradezu zum Prinzip seiner „negativen“ oder „inaktiven Erziehung [méthode inactive]“ (ebd., S. 101, vgl. S. 72f., 104), wobei das „Inaktive“ der negativen Erziehung keineswegs Untätigkeit oder gar Trägheit des Erziehenden meint. Dafür steht nicht nur das beständige Sich-Kümmern von Jean-Jacques. Rousseau weist auch ausdrücklich darauf hin: „Negative Erziehung nenne ich diejenige, welche erst die Organe als die Mittel unserer Kenntnisse verfeinern will, ehe man uns Kenntnisse beibringt, und welche zur Vernunft durch die Übung der Sinne erst vorbereitet. Die negative Erziehung ist also bei weitem nicht müßig. Sie gibt keine Tugenden, aber sie kommt dem Laster zuvor, sie zeigt die Wahrheit nicht, sie verhütet aber den Irrtum. Sie bereitet das Kind auf alles vor, womit es das Wahre erkennen kann, sobald es fähig ist, dasselbe zu verstehen, und das Gute, sobald es dasselbe lieben kann“ (»Brief an Beaumont«, zitiert nach Bolle 1995, S. 267). Das „Inaktive“ bezieht sich also nur auf die Ablehnung direkter Belehrung.

Rousseau, ein Freund des Paradoxen³⁶, drückt sein Vorgehen dann freilich doch wieder in den Begriffen der Belehrung aus: „Ich lehre meinen Zögling eine sehr weitreichende und schwierige Kunst, die eure Zöglinge sicher nicht beherrschen: nämlich die Kunst, unwissend zu sein. Denn das Wissen dessen, der nur zu wissen glaubt, was er weiß, ist recht beschränkt“ (Emile [Schöningh], S. 111). In diesem Zitat aus dem zweiten Buch des »Emile« ist neben der Polemik gegen die Vorstellung, die Erziehung hätte es vor allem damit zu tun, überkommenes Wissen zu lehren, ein

³⁶ Man möge ihm seine Paradoxa verzeihen, bittet Rousseau seine Leser. Sie seien aber hin und wieder unvermeidbar – man benötige sie zum Nachdenken (Emile [Schöningh], S. 72; vgl. S. 90 zur Unschärfe von Begriffen).

weiterer wichtiger Punkt angesprochen, an den im Folgenden angeknüpft werden soll: Die Forderung nach einer Kongruenz von dem, was man zu wissen glaubt, und dem, was man auch tatsächlich weiß – ein Gedanke, der bekanntlich schon in den sokratischen Dialogen vorkam. Als Effekt verspricht sich Rousseau die Vermeidung derjenigen Irrtümer, die über die für Lern- und Bildungsprozesse unentbehrlichen, aber letztlich vorübergehenden negativen Erfahrungen hinausgehen, also jener Irrtümer, die sich festzusetzen drohen und dadurch weitere Lernprozesse gerade behindern könnten.

3.2.2 Kenntnisse und das Wissen um ihre Grenzen

Der menschliche Geist hat seine Grenzen³⁷. Diese nicht zu beachten, führt einen leicht ins Feld der Irrtümer, wo viel mehr Schaden angerichtet werden kann als dort, wo man um sein Nichtwissen weiß. Man solle sich – das schwört sich der Erzieher Jean-Jacques zu Beginn des dritten Buchs ein – unaufhörlich daran erinnern, „daß Unwissenheit noch nie Unheil angerichtet hat, daß nur der Irrtum verhängnisvoll ist, und daß man nicht dadurch irregeht, was man nicht weiß, sondern durch das, was man zu wissen glaubt!“ (ebd., S. 158). Es ist also keineswegs die Menge des Wissens, die über Nutzen und Schaden entscheidet, sondern die falsche Einschätzung – die Überschätzung – des eigenen Wissens (vgl. auch ebd., S. 177; vgl. Trembl 1994, S. 536).

Im „goldenen Zeitalter“, jener (hypothetischen) Phase der Menschheitsgeschichte, die geprägt war von einer prekären, aber fruchtbaren Balance von positiven und negativen Entwicklungen (vgl. 2. Diskurs, S. 203ff.), war es vor allem die mangelnde Unreflektiertheit der in ihm lebenden Menschen – gepaart mit dem vermuteten „verhängnisvollen Zufall [funeste hasard]“ (ebd., S. 209) –, die das Gleichgewicht zum Kippen brachte. Die sich entfaltende Denaturierung, die hinter jedem vermeintlichen oder tatsächlichen Fortschritt steckte, wurde nicht erkannt.

Emile soll dazu befähigt werden, eine reflektiertere Position einnehmen zu können. So lässt Rousseau den Erzieher Jean-Jacques sagen: „Mein Zögling ist so ein [mensenkennender] Wilder, mit dem Unterschied, daß Emil mehr nachgedacht, mehr Begriffe verglichen und unsere Irrtümer aus größerer Nähe gesehen hat, vor sich selbst besser auf der Hut ist und nur über das urteilt, was er kennt“ (Emile [Schöningh], S. 250). Im Gegensatz zur dumpfen Unwissenheit des *sauvage* – sei es nun der des „reinen“ Naturzustands oder der des goldenen Zeitalters –, der nicht weiß und nicht wissen kann, worauf es mit ihm und seiner Lebensweise faktisch hinausläuft, weiß Emile um die eigene Unwissenheit. Und Emile weiß auch um die Unzulänglichkeit bzw. Begrenztheit des menschlichen Geistes. Am Ende des dritten

³⁷ Vgl. im »Glaubensbekenntnis«, insbes. Emile [Schöningh], S. 277ff. Siehe dazu auch Fußnote 34 der vorliegenden Arbeit.

Buchs des »Emile« resümiert Rousseau (wie schon in den vorigen Büchern) die Fortschritte, die sein Zögling im vorangegangenen Abschnitt seiner Entwicklung gemacht hat. Er konstatiert: „Emil hat wenige Kenntnisse, aber diejenigen, die er hat, sind wirklich sein eigen. Er weiß nichts halb. Von den Dingen, die er weiß, die er gründlich weiß, ist das wichtigste, daß es vieles gibt, was er nicht weiß, aber eines Tages wissen kann; vieles, das andere wissen und das er niemals wissen wird, und unendlich vieles, was keiner jemals wissen wird“ (ebd., S. 208; vgl. die Rekapitulation des bisher Geleisteten am Ende des 2. Buchs, S. 151). In gewisser Weise ist damit bereits der erste Schritt getan zu einer Einsicht in die Dialektik des Fortschritts. Rousseau, den dieses Thema Zeit seines Lebens beschäftigte, hat aber keine Anstrengungen unternommen, auch seinen Emile in diese Problematik einzuführen. Ich werde am Ende meines Rousseau-Teils, in Kap. 3.2.5, darauf zurückkommen.

Die Einsicht, dass – individuell wie auch gattungsbezogen – nicht alles gewusst werden kann, ist aber unzweifelhaft ein bestimmender Zug in Emiles Bildung. Was heißt das für die Tätigkeit der Erziehenden im Hinblick auf die Vermittlung von Wissen? Was soll Emile über seine Einsicht in das eigene Nichtwissen hinaus noch wissen?

Dass Emile nicht *nichts* wissen soll, wurde schon erwähnt. Die „Kunst“ der Unwissenheit lehren zu wollen, ist keine Verdummungsstrategie, wie man vielleicht unterstellen könnte. Der behütende, die Schädlichkeit von Wissen *überhaupt* hervorhebende Aspekt ist bei Rousseau zwar nicht von der Hand zu weisen, aber m. E. nicht die Hauptlinie seiner Argumentation. Rousseaus Sehnsucht nach einem heilen Naturzustand mag noch so groß sein, er sieht genauso klar, dass sich die Umstände geändert haben (vgl. v. a. ebd., S. 205; vgl. auch Kap. 3.1.4.2 der vorliegenden Arbeit). Die Unwissenheit kann und darf nicht mehr total sein.

Rousseau führt einige formale Kriterien an, mit Hilfe derer eine sinnvolle Auswahl des Wissens getroffen werden kann, wobei er neben dem quantitativen Aspekt auch einen qualitativen kennt: „Man muß [...] unter den Dingen, die man lernen muß, eine Auswahl treffen, ebenso wie im Zeitpunkt. Von den Kenntnissen, die wir erfassen können, sind die einen falsch, die anderen unnütz, die dritten dienen nur dem Ehrgeiz. Nur die geringe Zahl derer, die wirklich unserem Wohl dienen, ist der Bemühungen eines Weisen würdig und folglich eines Kindes, das weise werden soll. Es handelt sich nicht darum, alles zu wissen, sondern nur zu wissen, was nützlich ist. – Aus dieser kleinen Anzahl müssen wir noch die Wahrheiten ausschneiden, deren Verständnis ein bereits gebildetes Urteil verlangt. Ferner jene, die die Kenntnis menschlicher Beziehungen voraussetzen, die ein Kind noch nicht haben kann;

und schließlich solche, die, obwohl an sich wahr, ein unerfahrenes Gemüt verleiten, andere Dinge falsch zu beurteilen“ (ebd., S. 157f., vgl. S. 151f.)³⁸.

Damit ist das Feld zwar eingeschränkt, aber noch immer unermesslich groß, wie Rousseau feststellt. Daher nennt er ein weiteres Kriterium der Auswahl des Wissens, das nicht mehr inhaltlicher Natur ist, sondern eher struktureller Art. Es geht um den Überblick, um die „Verkettung [enchaînement]“ der (jeweils begrenzten) Kenntnisse untereinander. „Sie müssen ihm in ihren Verbindungen und Beziehungen gezeigt werden. Sie müssen alle den richtigen Rang in seiner Wertschätzung einnehmen und so die Vorurteile verhüten, die die meisten Menschen für die Talente haben, die sie pflegen, und gegen die Talente, die sie vernachlässigt haben. Wer das Ganze überschaut, sieht das Einzelne am richtigen Platz. Wer nur einen Teil übersieht und ihn genau kennt, kann ein gelehrter Mann sein. Der andere aber ist gescheit“ (ebd., S. 189f.).

Doch bei aller quantitativen und qualitativen sowie strukturellen Eingrenzung des Wissens ist das Wichtigste das, was Rousseau gleich im Anschluss herausstellt: „Ihr erinnert euch, daß wir uns vornahmen, weniger Fachwissen als gesundes Urteil zu erwerben“ (ebd., S. 190). Darum soll es im folgenden Kapitel gehen.

3.2.3 Das »bien juger« in der Folge selbsttätigen Lernens

Emiles „Gedächtnis ist schlechter als sein Urteil“ (ebd., S. 151, vgl. S. 89f.). Für Rousseau ist nicht das Wissen als solches, für welches das Gedächtnis als Bild steht, das Entscheidende, sondern die Urteilskraft. Demzufolge geht es ihm mit seiner Erziehung auch nicht um die Vermittlung eines durch die Autorität der Tradition oder durch gesellschaftliche Übereinkünfte legitimierten Wissenskanons, sondern um eine in der Folge selbsttätigen Lernens zu erwerbende Fähigkeit des guten Urteilens, des „bien juger“. Darunter versteht Rousseau „die formale Fähigkeit, vorliegende Probleme und Schwierigkeiten zu lösen“ (Bockow 1984, S. 89), eine Fähigkeit, die zwar nicht ohne Wissen auskommt, aber auch nicht mit der bloßen „Anwendung“

³⁸ Ich übergehe den temporalen Aspekt, d. h. die Tatsache zeitlicher „Übergänge“ von Nichtwissen und Wissen im Prozess der Erziehung, die im ersten Satz des Zitats explizit genannt ist und auch am Ende hereinspielt, und weise lediglich exemplarisch auf einen solchen „Übergang“ hin: Es ist die Sexualaufklärung des Emile im vierten Buch (Emile [Schöningh], S. 340ff.): „Bisher habe ich ihn durch Unwissenheit zurückgehalten; jetzt muß ich ihn durch Aufklärung aufhalten“ (ebd., S. 340). Das Nichtwissen war eine Zeit lang hilfreich, darf aber nicht von Dauer sein. Es muss noch *während der Zeit der Erziehung* überwunden werden. Ein Mann in der Wüste, ohne Bücher, ohne Unterricht und ohne Frauen, käme nie auf unzüchtige Gedanken, meint Rousseau (er käme wohl auch sonst zu nichts). Bei Emile „handelt es sich aber nicht um einen Wilden dieser Art. Wenn man einen Menschen unter seinesgleichen und für die Gesellschaft erzieht, ist es unmöglich, ja nicht einmal ratsam, ihn für immer in der heilsamen Unwissenheit zu lassen. Das Schlimmste für die Weisheit ist halbes Wissen“ (ebd., S. 359). – Bei Schleiermacher finden sich ganz ähnliche Überlegungen (Kap. 4.7).

von verfügbaren Wissensbeständen verwechselt werden darf³⁹. Rousseau betont v. a. den praktischen Wert des Wissens, und damit – wenn ich meiner Unterscheidung vom Beginn dieser Arbeit folge – seine implizite Seite.

Der Vorrang des Praktischen in Rousseaus Erziehungskonzeption ist nicht zu übersehen. Es geht um Handeln, um Erfahren-Haben und Leben-Können, nicht um totes Wissen von „unnützen Dingen“. Rousseaus Ablehnung der direkten Belehrung wurde schon angesprochen (Kap. 3.2.1). Hierbei spielt sicher auch seine Einsicht eine Rolle, dass man den größten Teil des Wissens, das man im Lauf seines Lebens erwirbt, sowieso nicht gelehrt bekommen hat. Eine Erziehung, die sich aufs Lehren kapriziert, hat das offensichtlich vergessen. Rousseau schreibt dazu: „Bedenkt, daß er [der Schüler] in einer Stunde Arbeit mehr lernt als aus tagelanger Erklärung“ (Emile [Schöningh], S. 182). Und an anderer Stelle: „Ich wiederhole: Die Erziehung des Menschen beginnt mit der Geburt. Ehe er spricht, ehe er hört, lernt er schon. Die Erfahrung eilt der Belehrung voraus. In dem Augenblick, wo er die Amme erkennt, hat er schon viel gelernt. [...] Teilte man das gesamte Wissen der Menschen in zwei Teile: in einen, der allen gemeinsam, und in einen anderen, der nur den Gelehrten eigen ist, so wäre der zweite sehr klein im Vergleich mit dem ersten. Wir denken aber kaum an die allgemeinen Erkenntnisse, weil man sie unbewußt und vor dem Erwachen der Vernunft erwirbt“ (ebd., S. 38f.). Man hat sie mehr oder weniger „nebenbei“ erworben, durch Teilnahme an gemeinsamen Praktiken, durch Hinschauen, Nachahmen und Experimentieren. In der frühen Kindheit ist dieses Geschehen zwar besonders dominant. Es begleitet einen aber das ganze Leben lang, auch wenn es gleichsam überlagert wird von anderen Lernprozessen.

Aus dieser Erkenntnis heraus wäre sicherlich ein Weg affirmativer Gewöhnung denkbar (Gewöhnung an das vom Erziehenden, von der Gesellschaft oder einem Teilbereich Erwünschte). Rousseau wählt aber – unter Berücksichtigung auch des frühen kindlichen Lernens – einen anderen Weg, welcher Einbildungskraft und Reflexivität im Lernen unterstreicht. Statt Gewöhnung, die „in allen Dingen die Phantasie verdorren“ lässt (ebd., S. 123)⁴⁰, setzt er auf die Vielfalt der Anregung in unterschiedlichen Situationen und – später dann – auf reflektierende Hinführung zu Begriffen, welche die eigene Existenz und das soziale Zusammenleben betreffen (im

³⁹ Ich kann im Rahmen dieser Arbeit nicht auf die vielfältigen moralischen Konnotationen des „bien juger“ eingehen, das, obwohl es im Einzelfall irrt, dennoch gut sein kann. Vgl. dazu Moser 1993, insbes. S. 84ff.

⁴⁰ „Die einzige Gewohnheit, die ein Kind annehmen darf, ist die, keine anzunehmen“ (Emile [Schöningh], S. 39). Gewöhnung als Mittel der Erziehung ist (u. a. weil die Freiheit des Individuums nicht beachtend) nicht legitim. Als Ausnahme gilt die quasi gegenwirkende Gewöhnung, die Gewohnheiten aufbricht (vgl. ebd., S. 40). Wie so oft konterkariert Rousseau auch diese berühmte Aussage aus dem ersten Buch an anderen Stellen (vgl. z. B. die pädagogische „Ausdehnung“ der guten Gewohnheiten der Kindheit auf das Jugendalter, ebd., S. 475; vgl. auch die Mädchenerziehung, ebd., S. 400; vgl. auch S. 152 [Fußnote], ferner S. 164).

Gärtnerbeispiel wird dies exemplarisch anhand des Eigentumsbegriffs durchgespielt, vgl. ebd., S. 78ff.).

Das „bien jüger“ darf nicht statisch verstanden werden; es ist kein Zustand. Es ist daher genau genommen auch nicht „Produkt“ eines Lern- oder Bildungsprozesses, sondern Weg und Ziel der Erziehung in einem. Deshalb konstatiert Rousseau bei Emile schon *vor* Beginn der zweiten großen Phase der Erziehung – Emile hat gerade „sein fünfzehntes Lebensjahr erreicht“ (ebd., S. 209) – „einen universellen Geist, nicht durch seine Kenntnisse, sondern durch die Fähigkeit, sie zu erwerben“ (ebd., S. 208). Der Prozess des Wissenserwerbs ist noch längst nicht abgeschlossen, auch wenn Rousseaus Begrifflichkeit im vierten und fünften Buch des »Emile« nicht mehr die kognitiven Fähigkeiten, sondern emotionale und moralische Tüchtigkeit in den Vordergrund stellt (vgl. seinen Begriff der „éducation sentimentale“).

Soll dieser Prozess des Wissenserwerbs nicht abbrechen, muss dem Zögling offensichtlich die Wissbegier und die Lust am Lernen gelassen werden. Fragt er, „so antwortet nur soviel, wie nötig ist, seine Neugier wachzuhalten, nicht aber, um sie zu befriedigen“ (ebd., S. 164). Neben den motivationalen Aspekten, die Rousseau immer wieder anführt (vgl. ebd., S. 101, 189), ist es vor allem die Befähigung zur selbständigen Suche, die er im Auge hat: Das Kind soll in die Lage versetzt werden, aus den eigenen Erfahrungen lernen zu wollen und lernen zu können. „Es handelt sich nicht darum, ihm die Wissenschaften beizubringen, sondern darum, daß es Gefallen an ihnen finde, um sie zu lieben, und ihm die Methoden zu vermitteln, um sie lernen zu können, wenn diese Vorliebe besser entwickelt ist. Das ist bestimmt ein Erzgrundsatz einer jeden guten Erziehung“ (ebd., S. 164). „Stellt ihm [dem Schüler] Fragen, die seiner Fassungskraft entsprechen; laßt sie ihn selber lösen. Er darf nichts wissen, weil ihr es ihm gesagt habt, sondern weil er es selbst verstanden hat. Er soll die Naturwissenschaften nicht lernen, sondern erfinden [...qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente]“ (ebd., S. 159; vgl. zur Geometrie: ebd., S. 134f.).

Dieses selbsttätige Finden und Erfinden gilt nicht nur für wissenschaftliche Zusammenhänge. Die Erziehung weist auch die rechten Wege des Handelns nicht direkt. Allerdings legt sie das Fundament, einen solchen Weg selbstbestimmt wählen zu können. Im Zusammenhang der Erziehung zur Religion zeigt sich das m. E. besonders deutlich: In „welcher Religion werden wir ihn [Emile] erziehen? In welche Sekte werden wir unseren natürlichen Menschen eingliedern? Die Antwort scheint mir sehr einfach zu sein. Wir führen ihn weder in die eine noch in die andere ein, aber wir setzen ihn instand, die zu wählen, zu der ihn der richtige Gebrauch seiner Vernunft führen muß“ (ebd., S.270; vgl. analog dazu für den späteren Beruf S. 189⁴¹). Der rousseauschen Erziehungskonzeption geht es nicht darum, das Richtige

⁴¹ Eine interessante Parallele findet sich bei Schleiermacher in der Vorlesung von 1826. Vgl. Päd 1826 [PS], S. 155ff.

zu lehren, damit es der Edukand weiß – z. B. in der Art der Unterweisung in eine bestimmte Moral. Im Vordergrund steht vielmehr die Vorstellung, den Heranwachsenden das Richtige suchen (und finden) zu lassen, damit er lernt, selbsttätig Wissen zu erwerben, und letztendlich zu richtigem Urteilen und Handeln kommt. „Mir genügt es“, schreibt Rousseau über seinen Emile, „wenn er das »Wozu ist das gut?« bei allem findet, was er tut, und das »Warum?« bei allem, was er glaubt“ (ebd., S. 208).

Rousseaus Beispiel mit dem gebrochenen Stock, das der eben zitierten Stelle vorangeht (ebd., S. 204ff.), veranschaulicht m. E. recht gut, wie ein Lerneffekt provoziert und zugleich Motivation aufrechterhalten werden kann. Ich will etwas genauer darauf eingehen. Rousseau stellt uns ein Kind vor, das zum ersten Mal in seinem Leben mit dem Phänomen der Lichtbrechung konfrontiert wird. Ein unversehrter und zur Hälfte in Wasser getauchter Stab sieht so aus, als sei er gebrochen. Die Verbalisierung der bloßen Wahrnehmung – ein „passives“ Urteil wie „Ich sehe einen gebrochenen Stock“ – vermeidet den Irrtum. Dieser entsteht erst dann, wenn das Kind von dem Wort „ist“ Gebrauch macht und damit zum aktiven Urteil übergeht, in diesem Fall also, wenn es behauptet, der Stab sei *wirklich* gebrochen⁴². Anders als „auf die herkömmliche Weise erzogen[e]“ Kinder (ebd., S. 206) würde Emile wohl vorsichtiger sein. Er wüsste zwar zunächst genauso wenig, wie er mit dem umgehen soll, was er da sieht, aber er wüsste immerhin, *dass* er es nicht weiß. An der Stelle des Irrtums der anderen Kinder steht bei ihm eine Defiziteinschätzung – „Ich weiß nicht“ – und ein Staunen. „Aber sei es, daß ihm eine voreilige Antwort ent schlüpft, oder daß er sie mit unserem bequemen *Ich weiß nicht* umgeht, meine Antwort bleibt die gleiche: schauen wir, prüfen wir“ (ebd., S. 206)⁴³. In beiden Fällen, wäre mit der vorschnellen Aufdeckung der wahren Beschaffenheit des Stabes, indem der Erzieher ihn einfach aus dem Wasser zieht, nichts gewonnen. Es geht ja nicht darum, die optische Täuschung möglichst schnell zu überwinden und den Tat-

⁴² Zur Unterscheidung von empfinden bzw. wahrnehmen und urteilen im Sinne von vergleichensiehe auch im »Glaubensbekenntnis« (Emile [Schöningh], S. 280ff.).

⁴³ Das eigene Nichtwissen eingestehen können, ist freilich nicht nur Sache des Zöglings, sondern muss auch dem Erzieher möglich sein. Das „Ich weiß nicht“ ist kein Makel – nicht für Emile und auch nicht für den Erzieher. „*Ich weiß nicht* ist ein Wort, das uns beiden paßt, und wir wiederholen es so oft, daß es uns keine Überwindung mehr kostet“ (Emile [Schöningh], S. 206). „Aber wo ist der Lehrer, der seinem Schüler eingesteht, daß er nicht weiterweiß und unrecht hat? Alle handeln, als ob sie, wie auf Befehl, keinen Fehler zugeben dürften“ (ebd., S. 174). Rousseau verweist hier aber nicht nur auf die prinzipielle Fallibilität menschlicher Urteile, sondern auch auf einen pädagogischen Topos. So lässt er Jean-Jacques sagen: „Ich aber würde mein Unrecht selbst dann zugeben, wenn ich recht hätte, mich ihm aber nicht verständlich machen könnte. So wäre mein Verhalten immer klar und unverdächtig und ich hätte mir mehr Vertrauen erworben, indem ich scheinbare Fehler eingestehe, als jene, die ihre wirklichen Fehler verbergen“ (ebd.). Wenn man mal von der Problematik absieht, dass das erzieherische Handeln hier auch als Ausweichen interpretiert werden könnte, als feiger Rückzieher vor den Anstrengungen einer kindgerechten Vermittlung, dann kann den Aussagen Rousseaus durchaus etwas abgewonnen werden.

bestand des Nichtwissens möglichst schnell durch Wissen zu „ersetzen“. Der bildende Effekt wäre viel zu gering und die Neugier zugeschüttet.

Der Erzieher Jean-Jacques löst also das Rätsel der Lichtbrechung *nicht* gleich auf und empfiehlt ein anderes Vorgehen: Er lässt das Kind verschiedene Beobachtungen machen, die – zusammen mit dem durch frühere Erfahrungen gewonnenen Wissen, dass durch bloßes Hinschauen oder durch bloße Bewegung der Wasseroberfläche keine Gegenstände (und keine Bruchstellen) bewegt werden können – auf die tatsächliche Unversehrtheit des Stockes schließen lassen. Erst wenn das Kind dies selbst vermutet, enthüllt Jean-Jacques das Rätsel und bestätigt die selbstentworfene Hypothese des Kindes – wobei noch bei der Prüfung selbst das Kind einen aktiven Part übernimmt⁴⁴. Ein erster Schritt zum Verständnis der Lichtbrechung ist getan.

3.2.4 Die negative Erfahrung des Irrtums

Das Beispiel mit der Lichtbrechung geht den pädagogischen Weg über die negative Erfahrung des *Irrtums* nur bedingt. Denn wenngleich Emile die – ebenfalls negative – Erfahrung macht, das Gesuchte noch nicht zu kennen, spricht Rousseau diesem ja immerhin die Fähigkeit zu, sich eines (falschen) Urteils vorsichtigerweise enthalten zu können. Um zu zeigen, wie Rousseau das didaktische Prinzip des Irrtums gebraucht, ist die Jahrmarktepisode (ebd., S. 165ff.) daher m. E. besser geeignet.

Jean-Jacques und Emile gehen auf den Jahrmarkt und bewundern einen Zauberkünstler, der unter Ausnutzung des Magnetismusphänomens mit einem präparierten Stück Brot eine präparierte Wachsende anzieht. Auch hier traut Jean-Jacques seinem Emile erst einmal zu, vorsichtig zu sein: „Da wir dauernd von Geschehen überrascht werden, deren Ursache wir nicht kennen, übereilen wir uns nicht mit unseren Urteilen, sondern warten ruhig ab, bis uns eine Gelegenheit einen Ausweg aus unserer Unkenntnis bietet“ (ebd., S. 165). Zuhause rekonstruieren die beiden die Anordnung des Zauberkünstlers – und das Kunststück gelingt! Noch am selben Abend bekommt Emile die Gelegenheit, vor Publikum zu zeigen, was er kann. Es funktioniert, der Beifall ist groß. Emile kann es kaum erwarten, sein großartiges Können noch einmal zu präsentieren. Der Saal wird noch voller sein, der Beifall noch größer – glaubt zumindest Emile. Doch was für ein Schicksalsschlag! „Die Ente, die gestern ganz zahm gefolgt war, ist heute wild geworden“ (ebd., S. 166). Sie weicht dem Brot aus und schwimmt davon. Das Gelächter des Publikums ist natürlich groß. Emile und Jean-Jacques ziehen sich beschämt zurück.

⁴⁴ Rousseau hat dieses durchgehende Prinzip seiner Erziehungsvorstellung einige Seiten vorher in einer Aufforderung an seine Leser so ausgedrückt: „Ihr müßt überall Lehrling sein, damit er Meister wird“ (Emile [Schöningh], S. 182).

Der Zauberkünstler macht bei seinem Besuch am nächsten Tag – der ebenso arrangiert ist wie schon die Szene auf dem Jahrmarkt – auf den Punkt aufmerksam, der mich hier besonders interessiert⁴⁵: „Wahrhaftig, meine Herren, wenn ich ein anderes Talent hätte, so würde ich mich kaum mit diesem brüsten. Sie müssen mir glauben, daß ein Mensch, der sich ein ganzes Leben mit diesen ärmlichen Kunststücken beschäftigt hat, mehr darüber weiß als Sie, die nur ein paar Augenblicke darauf verwendet haben. Wenn ich nicht gleich meine Meisterstücke gezeigt habe, so darum, weil man nicht gleich alles zeigen muß, was man kann. Ich spare meine Tricks für die rechten Gelegenheiten auf!“ (ebd., S. 167). Emile hingegen hat sein Können ausgereizt, und war sich in seiner Eitelkeit sicher, damit genug Bescheid zu wissen, um dem Zauberkünstler Paroli bieten zu können. Ein Fehler, wie er feststellen musste. Sein peinliches Scheitern in aller Öffentlichkeit zeigt ihm, dass es nicht gut ist, derart vorzupreschen, ohne der Grenzen seines Wissens und Könnens gewahr zu sein. Der Zauberkünstler bittet Emile und seinen Erzieher schließlich, „ein anderes Mal zurückhaltender zu sein“ (ebd.).

Rousseau lässt durchblicken, dass eine einzige Lektion dieser Art nicht genügen wird, um Eitelkeit und Selbstüberschätzung „zurechtzustutzen“. Im vierten Buch kommt er auf die Jahrmarktepisode zurück: „Ich würde meinen Schüler absichtlich allen Zufällen aussetzen, die ihm beweisen könnten, daß er nicht klüger ist als wir. Das Abenteuer mit dem Zauberkünstler würde ich auf tausenderlei Weise wiederholen. Ich überließe ihn den Schmeichlern, damit sie ihre Künste an ihm erprobten. Wenn ihn ein Leichtfuß zu einem Abenteuer verleitet, so ließe ich ihn in die Gefahr laufen. Wenn ihn Falschspieler verführten, ich ließe es zu, daß er von ihnen betrogen wird. Ich sähe zu, wie sie ihn beweihräucherten, rupften und ausplünderten. Und wenn sie ihm den letzten Groschen abgenommen haben und ihn auch noch verspotten, so würde ich ihnen für die Lehre, die sie ihm gegeben haben, in seiner Gegenwart noch danken“ (ebd., S. 252; kl. Korr. d. Übers.: M.D.).

Dass die Einsicht in die eigenen Unzulänglichkeiten und Grenzen, in die Überschätzung eigenen Wissens und Könnens bzw. das Erkennen von Irrtümern und Irrwegen⁴⁶ einen bildenden Wert haben, sieht Rousseau klar. „Wenn es [das Kind] sich niemals irrte, könnte es nicht so gut lernen“ (ebd., S. 163). Eingesehene Irrtümer haben einen funktionalen Charakter für zukünftiges Lernen. Vieles von dem, was Emile weiß und kann, hat er über pädagogisch arrangierte negative Erfahrungen gelernt. Neben der Jahrmarktepisode und dem Beispiel mit dem gebrochenen Stock wären hier – ohne jetzt über die Unterschiede in ihrer Funktion für den Er-

⁴⁵ Die Geschichte offenbart freilich noch mehr. „Wie viele Lehren liegen in einer einzigen!“ (Emile [Schöningh], S. 168). Ihre Darstellung überstiege den begrenzten Rahmen dieser Arbeit bei weitem.

⁴⁶ Ausdrücklich *nicht* gemeint sind negative Erfahrungen wie Kritik und Zurechtweisung durch die für die Erziehung verantwortliche Person.

ziehungs- und Bildungsprozess diskutieren zu wollen – sicher noch der Spaziergang des eigensinnigen Kindes (ebd., S. 108ff.) und das Verirren Emiles im Wald von Montmorency (ebd., S. 175ff.) zu nennen.

Auch wenn der Erzieher Jean-Jacques nie sehr viel mit Emile redet und eher die Dinge selbst zu Wort kommen lässt, eignet seiner Erziehungsmethode durchaus etwas „Sokratisches“. Der explizite Bezug auf die „Methode“ des Sokrates fehlt zwar in den genannten Fällen, dass aber auch Rousseau an den griechischen Philosophen gedacht hat, ist kaum zu verkennen. Das Zwiegespräch von Jean-Jacques und Emile nach der Verirrungsszene ist sokratisch im besten Sinne, und den Zauberkünstler vom Jahrmarkt nennt Rousseau an einer Stelle „Zauberkünstler-Sokrates [bateleur Socrate]“ (ebd., S. 168; vgl. Birr-Charaana 1993, S. 116ff.).

Rousseau resümiert am Ende seines Beispiels mit dem gebrochenen Stock noch einmal den Sinn seiner Überlegungen zum Anschauungsunterricht in den Wissenschaften für die Erziehung insgesamt. Sein Resümee kann durchaus verallgemeinert werden: „Ich zeige ihm [dem Schüler] den Weg der Wissenschaft, der in der Tat leicht ist, aber lang, unendlich lang und langsam zu durchlaufen. Ich lasse ihn die ersten Schritte tun, damit er den Eingang findet, aber ich erlaube ihm nicht, weiterzugehen“ (ebd., S. 208)⁴⁷. Der Erzieher Jean-Jacques hat seinem Zögling am Ende der jeweiligen Szenen nicht nur ermöglicht, eine Wissenslücke zu schließen, sondern zugleich – und das ist für den weiteren Erziehungs- und Bildungsprozess entscheidend – vermieden, Neugier und Interesse zu blockieren. Neue Fragen sind provoziert. Beantwortet werden sollen sie im (zeitlich begrenzten) Erziehungsprozess nicht. Emile wird sie später bei Bedarf selbständig beantworten können – und laut Rousseau auch wollen. „Er weiß gerade genug, um lernen zu wollen [il sait précisément assez pour vouloir apprendre]“ (ebd., S. 452). So sagt er von Emile auch, dass man sich „bei den vielen Elementarkenntnissen, die er besitzt“ schwer vorstellen könne, „daß er nicht versucht wäre, noch mehr zu erwerben. Man ist nur in dem Maß wißbegierig, in dem man Kenntnisse besitzt [On n'est curieux qu'à proportion qu'on est instruit]“ (ebd., S. 451f., vgl. S. 185)⁴⁸.

⁴⁷ Vgl. dazu auch Folgendes (hier im Zusammenhang des Geographieunterrichts): „Übrigens geht es nicht darum, daß es die genaue Topographie seiner Heimat kennt, sondern um die Mittel, sie kennenzulernen. Ob es die Landkarten im Kopf hat, ist unwichtig, wenn es nur richtig begreift, was sie darstellen, und wenn es einen deutlichen Begriff von der Kunst hat, wie man sie herstellt. Daraus allein sieht ihr den Unterschied zwischen dem Wissen eurer Schüler und der Unwissenheit meines Schülers. Sie kennen die Landkarten, aber meiner macht sie“ (Emile [Schöningh], S. 163). Hier zeigt sich neben der Betonung der Befähigung zum Erwerb weiteren Wissens und Könnens einmal mehr der Vorrang des Praktischen.

⁴⁸ Damit ist wohlbemerkt ein Element der *Psychologie* des Lernens genannt, und kein Aspekt aus seiner *Logik* (vgl. dazu Buck 1969; Koch 1991). Dass allerdings jedes gelungene Lernen vor dem Hintergrund eines vorgewussten Könnens, eines Vorverständnisses oder auch eines expliziten Wissens geschieht und dies pädagogische Beachtung finden muss, ist auch Rousseau nicht entgangen. Das

Damit ist letztendlich auch die offene perfectibilité des zu Erziehenden gewahrt; und damit eine Bildung entsprechend seiner unbestimmten Natur, der wir, bei allem Übergang hin zu größerer Bestimmtheit in Wissen und Können, von Seiten der Erziehung – um den Satz von Rousseau abzuwandeln – nichts aufdrängen dürfen, was den Heranwachsenden einschränkt in dem, was ihm seine Natur zu sein erlaubt. Selbständiger Erwerb von Wissen und Können sowie Reflexivität im Umgang damit ist hierbei genauso unabdingbar wie das Wissen um die jeweiligen Grenzen.

3.2.5 Die Problematik der Manipulation oder Was Emile vielleicht doch noch wissen sollte

Einen m. E. kritikwürdigen Aspekt von Rousseaus Position will ich abschließend noch kurz beleuchten. Er schließt sich an die Rede von der perfectibilité an. Ein Grundproblem des pädagogischen (und auch politiktheoretischen) Denkens Rousseaus nämlich ist, dass Emile – wie es Benner/Brüggen treffend ausdrücken – „zwar weitgehend dem Prinzip der perfectibilité gemäß erzogen, nicht aber in die Rousseau selbst als Mensch, als Bürger und als Intellektuellen des 18. Jahrhunderts bewegenden Fragen nach der Natur des Menschen, der Möglichkeit seiner Erziehung und den hypothetischen Grundlagen eines vernünftigen gesellschaftlichen Zusammenlebens eingeführt“ wird (Benner/Brüggen 1996, S. 42; vgl. Brüggen 2000). Emile lernt diese Fragen nicht als Fragen kennen. Was Rousseau auf der Ebene seines Diskurses mit den Lesern erörtert, spiegelt sich nur noch schwach auf der Ebene, auf der er den Erzieher Jean-Jacques und Emile agieren lässt.

Es sei exemplarisch nur eine von vielen Textstellen herausgegriffen, mit denen dies belegt werden kann⁴⁹. Die Stelle findet sich im vierten Buch im Zusammenhang mit der Ausbildung der Menschenkenntnis. Rousseau schreibt: „Ich wünschte, daß man die Gesellschaft eines jungen Mannes so auswählt, daß er nur Gutes von denen denkt, die mit ihm leben; daß er die Welt so gut kennenlernt, daß er von allem, was er darin sieht, nur Schlechtes denkt. Er soll wissen, daß der Mensch von Natur aus gut ist, daß er es selbst fühlt und seinen Nächsten nach sich beurteilt; daß er aber sieht, wie die Gesellschaft den Menschen verdirbt und widernatürlich macht; daß er in ihren Vorurteilen die Quelle aller ihrer Fehler entdeckt; daß er lieber den einzel-

Beispiel mit dem gepanschten Wein aus dem dritten Buch (Emile [Schöningh], S. 177ff.) steht dafür genauso wie die Geometrielektionen im zweiten Buch (ebd., S. 134f.). Im Gärtnerbeispiel (ebd., S. 78ff.) geht Rousseau explizit auf das Vorwissen seines Emile ein, auf sein Wissen vom Umgraben, Pflanzen, Säen (ebd., S. 78). An das alles knüpft der Erzieher genauso an, wie er auch ein erstes Verständnis von Gerechtigkeit voraussetzt (ebd., S. 79).

⁴⁹ Vgl. die politische Bildung Emiles, wie sie im fünften Buch beschrieben wird (Emile [Schöningh], S. 496ff.). Jean-Jacques bietet politischen Anschauungsunterricht und macht seinen Zögling zum rezeptiven Zuhörer. Sogar auf seiner politischen Bildungsreise bleibt Emile bloßer Zuschauer (vgl. dazu Rang 1965, S. 432ff.). Vgl. aber auch schon die Beschreibung der Erziehung als widerstandslose Manipulation des Heranwachsenden im zweiten Buch (Emile [Schöningh], S. 105).

nen achtet, während er die Masse verachtet; daß er sieht, daß fast alle Menschen die gleiche Maske tragen; daß er aber genauso gut weiß, daß es Gesichter gibt, die schöner sind als die Maske, die sie tragen“ (Emile [Schöningh], S. 241).

Zwei Aspekte sind m. E. hier zu nennen: *Erstens*: Die anthropologischen Aussagen, die Rousseau hier als pädagogische Gehalte präsentiert, geraten gefährlich nah ans Dunkel der Metaphysik. Die Konstruktion des Gutseins des natürlichen Menschen wird nicht mehr dazu verwandt, eine Sache aufzuhellen, die man anders vielleicht nicht aufhellen könnte – eben die gesellschaftlichen und erzieherischen Missstände sowie mögliche Alternativen; sie ist nicht mehr Bedingung der Möglichkeit, sondern Rekonstruktion des Faktischen. Die Hypothese ist einem esoterischen Wissen gewichen und das Fiktive wurde zum Idealbild in einer Welt des Scheins.

Zweitens: Die unter 1. genannte Statusveränderung der Aussagen hat pädagogische Konsequenzen. Aus Fragen sind Antworten geworden, die in der Erziehung Emiles nun als solche weitergegeben werden sollen – gelehrt oder sonst wie gezeigt. Jean-Jacques wird zum wissenden Seher, der durch die Autorität seiner Erleuchtung anderen den Weg weisen kann. Die Gefahr der Manipulation ist insbesondere dann groß, wenn eine schon hinreichend ausgebildete Reflexivität bewusst umgangen wird, und durch die „Indirektheit“ der Erziehungsmaßnahme und die Intransparenz des pädagogischen Vorgehens nur noch die Vermittlung eines positiven Gehaltes kaschiert werden soll. In gewisser Weise kann man hier eine ähnliche Strukturverschiebung innerhalb der pädagogischen Situation sehen, wie ich sie für die platonische »Politeia« in Kap. 2.8 beschrieben habe.

4 Schleiermacher

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834) hat den Teloschwund der Neuzeit mindestens ebenso klar gesehen wie Rousseau. Die große Einheitlichkeit der Welt ist verloren gegangen, nicht weniger die Einheitlichkeit der sie beschreibenden und erklärenden Wissenschaft. Schleiermacher beklagt diese Entwicklung nicht. Er sieht in der neuen *Pluralität* bei aller Gefahr der Fragmentierung und Zerstückelung des Lebens und der Gemeinschaft eine Chance. Seine theologischen, philosophischen und pädagogischen Bemühungen versuchen nicht zuletzt auch, die neue Situation begrifflich einzufangen.

Will man von Wissen und Nichtwissen bei Schleiermacher handeln, und sei es nur im pädagogischen Kontext, kommt man kaum umhin, auch seine »Dialektik« zu Rate zu ziehen. Die Sperrigkeit dieses Werks macht es allerdings recht schwer, einen adäquaten Zugang zu finden. Daher sei im Folgenden gar nicht erst versucht, einen mehr als fragmentarischen Überblick zu vermitteln. So wird die »Dialektik« nicht als umfassende Theorie des Wissens herangezogen und all ihre diesbezüglichen Tiefen und Untiefen behandelt. Es interessiert vielmehr die Differenz von Wissen und Nichtwissen in ihrer Bedeutung für bildungs- und erziehungstheoretische Zusammenhänge. Ich versuche, an sinnvollen Punkten einzusteigen, wohl wissend um die vielen Voraussetzungen und Bedingtheiten, die man sich damit einhandelt.

4.1 Die schleiermachersche Dialektik

Die schleiermachersche Dialektik ist, grob gesprochen, eine Theorie des endlichen und geschichtlichen Wissens endlicher und geschichtlicher Subjekte, denen das absolute Wissen prinzipiell verschlossen bleibt. Sie weist nach, dass das endliche Wissen stets durch das Streben nach Vereinigung von Gegensätzen (im „Dialog“) zustande kommt.

Hypothetisches Ziel der Dialektik ist das höchste Wissen, in dem die Gegensätze als vereinigt gedacht werden – hypothetisch ist das Ziel deshalb, weil im endlichen Wissen jenes höchste Wissen nur angestrebt, aber nie erreicht werden kann. So „ist alles Wissen immer nur Approximation“ (Dialektik [SW], § 106, S. 55 [Anm.]⁵⁰) und

⁵⁰ Die »Dialektik« wird zitiert nach den »Sämtlichen Werken« (hrsg. 1835-64) [SW]. Man findet sie dort in der Abteilung III (Zur Philosophie), Bände 4,1 und 4,2. – Die »Ethik« wird zitiert nach der (besser zugänglichen) vierbändigen Ausgabe von »Schleiermachers Werken« (hrsg. von Otto Braun, Leipzig 1927/28) und hat das Sigel „Ethik (die jeweilige Fassung) [WE]“. – Die Vorlesung von 1826 mit dem Sigel „Päd 1826 [PS]“ wird nach den von E. Weniger hrsg. »Pädagogischen Schriften« (zwei Bände) zitiert, die Fassung von 1813/14 mit dem Sigel „Päd 1813/14 [PS]“ ebenfalls. – Die Vorlesung von 1820/21 wird mit „Päd 1820/21 [TP]“ ausgewiesen; die Seitenangaben beziehen sich auf die im Jahr 2000 erschienene, zweibändige Textsammlung mit »Texten zur Pädagogik«. Erstmals veröffentlicht wurde sie in den »Sämtlichen Werken«. Dort zu finden in Abteilung III, Band 9, S. 689-816. In den »Pädagogischen Schriften« sind nur kleine Auszüge abgedruckt.

jede Realisierung des absoluten Wissens ein Schein. Alles endliche Wissen zeichnet sich durch *Widerstreit* aus⁵¹. Wie das Denken, welches es hervorbringt und begleitet, bleibt es in Bewegung, ist dynamisch, lebendig. Wissen ist weniger Ergebnis als produzierende Tätigkeit, „Auf-den-Weg-gebracht-sein“ (Birr-Chaarana). Und nur in der Sphäre des Gegensatzes bleibt es produktiv. Wissen, welches unumstritten und nicht mehr durch Gegensätze bestimmt wird, ist, paradox formuliert, keines mehr; es ist totes Wissen. Dialektik und allgemein anerkanntes Wissen schließen sich aus.

Das Aufheben eines bestimmten Gegensatzes in einer höheren (nicht der höchsten) Einheit ist damit keineswegs bestritten. Aber es ist richtig verstanden eben immer nur vorläufig und relativ – eben hypothetisch. Denn auch *diese* Einheit kann wieder aufgebrochen und in ihrer Einseitigkeit enthüllt werden. D. h. *jede* Einheit trägt einen Gegensatz, einen ungelösten, aber noch nicht entdeckten Widerstreit in sich und kann zum Objekt neuerlicher Auseinandersetzungen werden. „Die Dialogität des Wissens lässt dieses nie zu einem definitiven Abschluß kommen, sondern gibt ihm eine unaufhebbare Relativität“ (Rieger 1988, S. 265). Das *Ideal* eines vollkommenen Wissens bleibt davon aber unberührt, sodass also auch nicht von einer völligen Relativierung des Wissens oder seiner Auflösung in subjektive Beliebigkeit die Rede sein kann. Ein Skeptizismus ist von Schleiermacher nicht intendiert. Objektive Erkenntnis und Allgemeingültigkeit einer Theorie bleiben für Schleiermacher nach wie vor Postulate der Wissenschaftlichkeit. Er betont aber eben die andere Seite: Wird Wissenschaft zum Fundus allgemein anerkannt, „allgemeingültigen“ Wissens, zum „Bestand“, gerät sie zur bloßen Tradition und verliert gerade dadurch ihren wissenschaftlichen Charakter.

Wissen (und auch Wissenschaft) ist – zumindest in seinen interessanten Bereichen – Beunruhigung. Damit fehlt ihm natürlich auch ein absolutes Fundament, ein originärer Ausgangspunkt. Wissen kommt jeweils von einem Gewussten her. Ich werde bei der Untersuchung des berühmten ersten Satzes der pädagogischen Vorlesung von 1826 auf diesen hermeneutischen Gedanken eingehen (Kap. 4.4). Doch vorher soll ein Blick auf die „subjektive“ Seite der Dialektik geworfen werden. Dabei soll insbesondere ihre Bedeutung für Lern- und Bildungsprozesse und die sich bietenden Möglichkeiten einer pädagogischen Verwertung aufgezeigt werden.

4.2 Die bildende Bedeutung des dialektischen Prinzips

Subjektiv betrachtet gibt es einen Zustand, der keinen Streit kennt. Es ist der Zustand der festen Überzeugung, der bis ins Extrem eines Beharrens auf dem „Ich-weiß-es-aber“ reicht. Natürlich sagt dieser Zustand nichts über das Gegebensein von Wissen selbst aus, er kann vielmehr ebenso gut auf einem „Wissen des Wissens“

⁵¹ Brügggen bestimmt den Begriff des Widerstreits bei Schleiermacher – ganz treffend, wie ich meine – als „Gleichzeitigkeit von nicht höherstufig synthetisierbaren Momenten“ (Brügggen 2000, S. 61).

beruhen als auf einem völligen „Nichtwissen des Nichtwissens“ (vgl. Dialektik [SW], § 238, S. 183⁵², vgl. auch S. 183ff.). In beiden (extremen) Fällen herrscht ein absolutes Überzeugtsein von der Wahrheit des Gedachten. Einen Streit (und damit Dialektik) gibt es hier nicht, „auf der einen Seite deshalb, weil es nichts mehr gibt, was gewußt werden könnte, so daß es dem Gewußten widerstreiten könnte, auf der anderen jedoch, weil es noch nichts gibt, das gewußt werden kann, denn das erste Wissen, das auf dem Gebiete des Nichtwissens einen Streit auslösen könnte, wäre das Wissen des Nicht-Wissens von sich als einem Nicht-Wissen“ (Schurr 1975, S. 105). Streit kommt nur auf, wenn die Überzeugung in irgendeiner Form schwindet. Dies aber ist im Grunde immer zu beobachten. Denn beide Extreme sind bloß analytische Fixierungen, Grenzpunkte der Streitlosigkeit, die es in Reinform in Wirklichkeit gar nicht gibt. Der eine Pol nämlich setzt eine Totalität des Wissens voraus, das sich auch an seinen „Rändern“ nicht erschüttern lässt. Es wäre ein absolutes Wissen und damit außerhalb menschlicher Reichweite⁵³. Der andere Pol beschreibt den Fall einer schieren Rezeptivität. Doch auch dieser Fall ist bloß ein Gedanke. Denn der erste Schritt weg von der „reinen Sensation“ (Schleiermacher) ist bei einem zur Reflexion fähigen Wesen immer schon getan (vgl. zu diesem allen Schurr 1975, S. 96ff., insbes. 104ff.).

Das Schweben der Überzeugung, das den Streit ermöglicht, ist nun zwar konstatiert, aber in seiner Allgegenwart und Unvermeidlichkeit noch nicht pädagogisch genutzt. In einem zweiten Schritt soll daher anhand weiterer Überlegungen Schleiermachers gezeigt werden, *warum* dieses Schweben – welches in gewisser Weise immer schon „da“ ist – überhaupt gefördert werden soll und *wie* dies praktisch bewerkstelligt werden könnte.

Das Aufbrechen vermeintlich endgültiger Positionen bringt nicht nur fruchtbaren Streit in den Systemen von Wissenschaft und Alltagsleben hervor (wie oben dargestellt) und ermöglicht damit neues Wissen, sondern hat auch für das Individuum bildende Effekte. Sich auf einen Streit einzulassen, gebiert zwar Unsicherheit, aber erst das wankende subjektive Überzeugungsgefühl erlaubt, differierende Positionen wahrzunehmen und neue Erfahrungen zu machen.

Welche Vorgehensweisen provozieren nun den lernfördernden Streit in besonders effektiver Weise? – Offensichtlich sind es die, welche auch den Dialogcharakter des Wissens besonders betonen, wie z. B. das Wechsel- oder Streitgespräch. Vorträge und schriftliche Mitteilungen können dies zunächst nicht bieten. Da aber auf die-

⁵² Vgl. den Titel des § 238: „Es giebt ein vierfaches Verhältnis des Denkens zur Idee des Wissens, je nachdem sie darin abgebildet ist oder nicht, und man dieses weiß oder nicht“.

⁵³ Dies gilt für das „ungenau“ gemeine Leben genauso wie für exakt arbeitende Wissenschaft. Vgl. dazu Dialektik [SW], § 59, S. 26, Anm.: „Sagt man nun, Im gemeinen Leben ist fast in allen Vorstellungen etwas falsches, ohne daß das Überzeugungsgefühl es von dem wahren unterscheidet: so findet sich dasselbe auch, wenn gleich in geringerem Maaße auf dem Gebiet des höheren Bewußtseins.“

se nicht verzichtet werden kann, empfiehlt Schleiermacher auch hier eine dialektische Vorgehensweise.

Schon Platon hat im »Phaidros« die schriftliche Aufzeichnung als im Vergleich zum Gespräch nachteilig beurteilt. Bei einer schriftlichen Darstellung philosophischer Gedanken, so Platon, bestehe die Gefahr, dass nicht Wissen und Weisheit gefördert, sondern „den Seelen der Lernenden vielmehr Vergessenheit“ eingeflößt werde „aus Vernachlässigung der Erinnerung, weil sie im Vertrauen auf die Schrift sich nur von außen vermittelt fremder Zeichen, nicht aber innerlich sich selbst und unmittelbar erinnern werden“ (Phaidros, 275a). Dies aufgreifend schreibt Schleiermacher in seiner Einleitung zum »Phaidros«, es lasse sich nie feststellen, ob der Leser das Niedergeschriebene „selbsttätig nachgebildet und sich also in Wahrheit angeeignet habe“, oder ob der Seele „nur mit dem scheinbaren Verständnis der Worte und Buchstaben eine leere Einbildung gekommen sei, als wisse sie, was sie doch nicht weiß“ (zitiert nach Vorsmann 1968, S. 110). Ein Wissen, das unreflektiert und ohne Einsicht in seine Konstruktion gleichsam nur „übernommen“ wird, ist für Platon wie Schleiermacher kein echtes, produktives Wissen. Was ein solches sein soll, dem muss ein Denken bzw. Lernen vorausgegangen sein, zu dem es noch immer in einer Beziehung steht. Echtes Wissen wird erst durch Selberdenken ermöglicht und am ehesten im lebendigen Wechselgespräch erworben.

Die fundamentale Bedeutung der Selbsttätigkeit, auf die schon die Struktur der platonischen Dialoge hinweist, bringt Schleiermacher an den verschiedensten Stellen zum Ausdruck. In einer eher abseitigen Schrift, den »Gelegentliche[n] Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn« von 1808, geschieht dies mit Blick auf den universitären Vortrag besonders prägnant: Wie Platon in seinen Dialogen nicht einfach *Ergebnisse* von Gesprächen präsentiert, sondern das Wissen stets im Zusammenhang seiner Entstehung vorführt, so sollte nach Schleiermacher auch der moderne Kathedervortrag an der Universität nicht zum Aufgreifen von Kenntnissen anregen, sondern vor allem Selbsttätigkeit des Erkennens ermöglichen. „Zwei Elemente“, so Schleiermacher, „sind daher in dieser Art des Vortrages unentbehrlich und bilden sein eigentliches Wesen. Das eine möchte ich das populäre nennen; die Darlegung des mutmaßlichen Zustandes, in welchem sich die Zuhörer befinden, die Kunst, sie auf das Dürftige in demselben hinzuweisen und auf den letzten Grund alles Nichtigen im Nichtwissen. Dies ist die wahre dialektische Kunst, und je strenger dialektisch, desto populärer. Das andere möchte ich das produktive nennen. Der Lehrer muß alles, was er sagt, vor den Zuhörern entstehen lassen; er muß nicht erzählen, was er weiß, sondern sein eignes Erkennen, die Tat selbst, reproduzieren, damit sie beständig nicht etwa nur Kenntnisse sammeln, sondern die Tätigkeit der Vernunft im Hervorbringen der Erkenntnis unmittelbar anschauen und anschauend nachbilden“ (GGU [PS], S. 106f.). Die Zuhörer müssen, wie Schleiermacher in der

»Dialektik« schreibt, „die Erkenntnisse, die irgendwo außer mir schon sind, eben so finden als ob sie noch gar nicht da wären“ (Dialektik [SW], § 334, S. 300)⁵⁴.

Damit sind wir schon mitten in der Bildungstheorie – und zugleich mitten in der von Schleiermacher bevorzugten Art des wissenschaftlichen Vorgehens. Beide werden uns auch in den pädagogischen Vorlesungen wieder begegnen. Auf sie werde ich in den nun folgenden Kapiteln eingehen.

4.3 Die Vorlesungen zur Erziehung

Auch in den pädagogischen Vorlesungen legt Schleiermacher großen Wert auf die schrittweise Entwicklung des Wissens. Das dialogische Auseinandersetzen, das suchende Spiel mit Frage und Antwort, das Schleiermacher hier präsentiert, lässt das ganze Instrumentarium der Dialektik und Hermeneutik Schleiermachers erkennen. Schleiermacher will sich ganz vom sokratischen *dialegesthai*, vom Sich-Unterreden her verstanden wissen. Er präsentiert keine Ergebnisse, sondern lässt seine Theorie vor den Augen der Zuhörer bzw. Leser entstehen, so dass auch hier ein aktiver Mitvollzug möglich wird. Stets bemüht er sich, vom Bekannten, von der Erfahrung und ihren „zerstreuten Punkten“ auszugehen. Eine gewisse Sperrigkeit der – nur in studentischen Nachschriften bzw. unausgeführt erhalten gebliebenen – pädagogischen Vorlesungen ist dennoch nicht von der Hand zu weisen.

Zunächst eine kleine Übersicht zu den Punkten, die ich in den pädagogischen Vorlesungen bearbeiten will: Nach einem Blick auf den hermeneutischen Ausgangspunkt der Vorlesung von 1826 in Kap. 4.4 werde ich in einem großen Abschnitt (Kap. 4.5) drei zentrale Fragen der Vorlesungen behandeln, die im Zusammenhang mit dem Thema der vorliegenden Arbeit von Bedeutung sind. Dabei geht es zum einen um die Stellung der pädagogischen Theorie zu den beiden „Grundtheorien“ (Schurr) der Ethik sowie der Anthropologie (Kap. 4.5.1 und Kap. 4.5.2) und zum anderen um ihr Verhältnis zur pädagogischen Praxis (Kap. 4.5.3). Danach werde ich auf das Nichtwissen des Kindes um die Bedeutung der pädagogischen Einwirkung eingehen (Kap. 4.6), abschließend dann auf den Begriff der Behütung und der Unschuld und ihr Verhältnis zu Wissen und Nichtwissen (Kap. 4.7).

⁵⁴ Vgl. auch Dialektik [SW], § 177, S. 107: „Schon in der Idee des Wissens liegt ja das Postulat, daß jeder sich dies Denken eben so soll construieren können, und jeder Begriff ist auch nur in der Production. [...] Im Gebiete des Wissens giebt es also auch kein Verhältnis zwischen Erfinder und Nachahmer. [...] im Wissen ist jeder nur *primus inter pares*.“

4.4 »Was man im allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen«

„Was man im allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt voraussetzen“ (Päd 1826 [PS], S. 7). Dass der erste Satz einer Vorlesung über Erziehung so lautet, mag verwundern – und dennoch hat die Aussage Sinn. Zwar gilt: wenn schon *alles* gesagt wäre, müsste Schleiermacher keine Vorlesung mehr halten; aber andererseits gilt auch: wenn an *keinem* Vorverständnis angeknüpft werden könnte, wäre es ihm gar nicht erst möglich. Die Thematik taucht bekanntlich schon im »Menon« und im »Theaitetos« auf. Schleiermacher setzt bei der Suche nach einem „Prinzip zur Entwicklung der Theorie“ (ebd., S. 13) als – in gewisser Weise – bekannt voraus, was im Lauf der theoretischen Untersuchung erst – in anderer Weise – erkannt werden soll. Er tut dies freilich vor dem Hintergrund einer gemeinsamen Sprache und Kultur, einer gemeinsam erlebten Zeit und nicht zuletzt gemeinsamer, oder doch ähnlicher Erziehungserfahrungen (und er tut dies im Bewusstsein ihrer Grenzen). Dieser gemeinsame Horizont ermöglicht ein gleichsam prototheoretisches Vorverständnis, an das auch eine Erziehungstheorie (mit ihrem Interesse, gesichertes Wissen zu erlangen) noch gebunden ist.

Die Zirkelhaftigkeit des Verfahrens, das Schleiermacher wählt, bildet letztlich nichts anderes ab als die unüberwindliche zyklische Natur menschlichen Erkennens. In der »Dialektik« heißt es dazu: „Alle Erkenntniß muß mit einem unvollkommenen Begriff ihres Gegenstandes anfangen“ (Dialektik [SW], § 4, S. 2). Der „unvollkommene Begriff“ meint hier das entscheidende Charakteristikum des „gemeinen“ Wissens. Dieses, durch bloße Erfahrung gewonnene vorwissenschaftliche Wissen und das „höhere“, durch theoretische Reflexion oder – im schleiermacherischen Jargon – „spekulativ“ gewonnene Wissen stehen in einer Kontinuität des Übergangs. Sie unterscheiden sich also nicht als Wissen, so dass auch kein „Ursprung“ angenommen werden kann: Wissen geht immer aus Wissen hervor. Damit ist die Unmöglichkeit eines voraussetzungslosen ersten Anfangs diagnostiziert. Und sie unterscheiden sich auch nicht in ihrer Strittigkeit: es gibt keinen „vollkommenen Begriff“ im endlichen Raum – und sei er noch so reflektiert. Endliches Wissen ist strittiges Wissen und grundsätzlich überholbar. Die Suche ist eine nie beendbare Aufgabe – ohne die Chance einer definitiven letzten Gewissheit⁵⁵. Dies gilt natürlich auch in der Pädagogik.

⁵⁵ In der Vorlesung von 1813/14 spricht Schleiermacher noch von „zwei festen Punkten“ (Päd 1813/14 [PS], S. 372), die man suchen müsse – nämlich das „ethische Ziel“ und die „physische Voraussetzung“ –, um kurz darauf schon die „Auffindung des ersten festen Punktes“ zu präsentieren (ebd., S. 373). 1826 ist er hier vorsichtiger. Von „festen Punkten“ ist nicht mehr die Rede. Anfangs- und Endpunkt sind nunmehr nur „Denkansätze zur dialektischen Bewältigung eines zirkelhaften Zusammenhangs, der im Grunde nur aus seiner »Mitte« heraus zu verstehen ist“ (Lichtenstein 1971, S. 128).

4.5 Ethik - Anthropologie - Pädagogisches Handeln

Zurück zu den pädagogischen Vorlesungen. Nach der Feststellung, dass Erziehung ein Generationenverhältnis einschließt, und eine kunstmäßige „Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere“ sei, für die wir eine Theorie zu suchen haben (Päd 1826 [PS], S. 13, vgl. schon S. 9), stellt Schleiermacher drei Fragen, die er in einem Zusammenhang miteinander sieht, und die gewissermaßen das Programm seiner Abhandlung darstellen. Sie sollen zum Ausgangspunkt meiner weiteren Untersuchung werden.

Die erste Frage, (1) „Wie soll die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere beschaffen sein?“ – d. h. die eigentlich pädagogische Frage –, hängt eng zusammen mit zwei weiteren Fragen, die einmal ins Feld der Ethik, das andere Mal in das der Anthropologie führen: (2) „Was soll durch die Erziehung bewirkt werden?“ – hier geht es um das ethische Ziel der Erziehung⁵⁶ – und (3) „Was kann durch Erziehung bewirkt werden?“ – hier sind die anthropologischen Voraussetzungen angesprochen (ebd., S. 13).

Schleiermacher scheidet die Bearbeitung der Fragen keineswegs strikt voneinander, so dass der folgende Versuch einer analytischen Trennung etwas künstlich – wenn man so will: undialektisch – erscheinen mag. In Kap. 4.5.1 werde ich die Thematik von Wissen und Nichtwissen in bezug auf das ethische Ziel bearbeiten (2), in Kap. 4.5.2 mit Blick auf die anthropologischen Voraussetzungen (3). Es wird sich zeigen, dass das Nichtwissen in beiden Fällen eine herausragende Rolle spielt. Schleiermacher fragt sich, wie angesichts dieses Ergebnisses weiter verfahren werden kann, und sucht nach einem Ausweg. Um wenigstens einen Einblick in das weitere Vorgehen Schleiermachers zu erlauben, werde ich in einem Exkurs (ab Seite 95) auf das von Schleiermacher vorgeschlagene dialektische Verfahren in der pädagogischen Forschung eingehen. Die Dialektik von Erhalten und Verbessern soll dort als Beispiel dienen. In Kap. 4.5.3 soll es abschließend um das gehen, was ich die „Nichtdeterminiertheit des Handelns durch konzeptionelle Maßgaben“ nennen will. Die o. g. „technisch-methodische“ Frage (Schurr) wird dabei nicht direkt bearbeitet. Es sei lediglich auf einen Aspekt des Zusammenhangs von Erziehungstheorien und pädagogischer Praxis hingewiesen.

⁵⁶ Johannes Schurr nennt die dazugehörigen Ausführungen in der schleiermacherschen Vorlesung die „teleologische Theorie“ (Schurr 1975). Der Begriff der Teleologie ist allerdings missverständlich. Bei Schleiermacher findet sich keine Teleologie im klassischen Sinn, sondern höchstens eine „regulative“ Teleologie. Ihre Festlegungen sind rein formaler Natur.

4.5.1 Die Frage nach einer allgemein anerkannten Ethik

Schleiermacher geht zunächst von der Voraussetzung aus, dass die Erziehung ihr Ziel von der Ethik erhalte: „Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert“ (ebd., S. 12). Dem formalen Schema nach finden wir bei Schleiermacher eine Dualität von Zielen der Erziehung, die von der Ethik vorgegeben sind, und Mitteln, die aus anthropologischen und psychologischen Überlegungen gewonnen werden. Die Pädagogik gibt schlicht und einfach Auskunft über die zur Erreichung des ethischen Ziels geeigneten Mittel und Methoden.

Soweit so gut. Aber die Frage ist, ob wir das, wovon wir die Wissenschaft der Pädagogik ableiten sollen, „die“ Ethik, überhaupt kennen. Oder anders formuliert: *Wissen wir überhaupt vom ethischen Ziel der Erziehung? Können wir jemals davon wissen?* Wie Schleiermacher angesichts dieser Problematik in seiner Pädagogikvorlesung von 1826 im einzelnen argumentiert, soll im Folgenden erörtert werden.

4.5.1.1 Schleiermachers „Idee des Guten“

Schleiermacher hat einen recht eigenwilligen Gebrauch des Begriffs „Ethik“, der mit der gewöhnlichen Bestimmung von Ethik als der philosophischen bzw. wissenschaftlichen Beschäftigung mit Phänomenen von Sitte und Moral sowie ihrer Begründungsproblematik nur in Teilen übereinstimmt. Insofern ist die Aussage, seine Pädagogik hänge von der Ethik ab, „geradezu irreführend, wenn dabei nicht näher bezeichnet wird, was seine Ethik überhaupt ist“ (Reble 1971, S. 70).

Für Schleiermacher ist die philosophische Ethik eine der beiden „spekulativen“ Disziplinen, neben der „Physik“ (heute am ehesten vielleicht Naturphilosophie) und in Abgrenzung zu den beiden empirischen Disziplinen der „Natur- und Geschichtskunde“ (d. h. zu den empirischen Natur- und Geisteswissenschaften) (Ethik 1816 [WE], S. 496 [Einleitung]; vgl. Ethik 1812/13 [WE], S. 247ff. [Einleitung, II/III]⁵⁷). In einer eingehenden Untersuchung der „Sittengeschichte“ zeichnet sie das Gesamtbild der menschlichen Kultur, aller ihrer Leistungen und Lebensformen. „Die Ethik muß also alles wahrhaft menschliche Handeln umfassen und verzeichnen“ (Ethik 1812/13 [WE], S. 246 [Einleitung, I, 12]). Ziel ist es, „das Gerüst des geschichtlichen Lebens“ sichtbar zu machen (Reble 1971, S. 68). Etwas moderner könnte man bei Schleiermachers Ethik vielleicht von dem Versuch einer umfassenden Kulturtheorie oder Kulturphilosophie unter besonderer Beachtung sittlicher Phänomene sprechen (vgl. schon Reble 1935).

⁵⁷ „Die Ethik als Darstellung des Zusammenseins der Vernunft mit der Natur ist die Wissenschaft der Geschichte“ (Ethik 1812/13 [WE], S. 251 [Einleitung, III, 50]).

Das *höchste Gut* und – in der Vorlesung von 1826 an seine Stelle tretend – die *Idee des Guten* sind die beiden Zentralbegriffe der schleiermacherschen Ethik. Anders als es die Begrifflichkeit vielleicht nahe legt, werden sie nicht als reflexiv gewonnenes, begrifflich gesetztes Ideal gedacht. Denn es geht nicht um das Auffinden einer allgemeingültigen und ewigen, alles umfassenden sittlichen Idee. Das höchste Gut bzw. die Idee des Guten ist für Schleiermacher weder etwas in sich Ruhendes wie das platonische Pendant aus der »*Politeia*«, noch ein ewiges Sittengesetz wie bei Kant oder Fichte, sondern wird als etwas in Entwicklung Begriffenes vorgestellt, zu dessen Erforschung der Blick in die Geschichte unabdingbar ist; dies allerdings nicht mit dem Ziel, die Idee in ihrer Verwirklichung zu finden (z. B. in Athen, in Sparta, in der Französischen Revolution) oder genügend Material zu sammeln, um sie aus der Geschichte heraus „konstruieren“ zu können. Beides wäre unmöglich.

Das Gute kann allerdings, wenn auch nie als (vollständig) realisiertes, so doch als in der Geschichte zu realisierendes vorgestellt werden. So kann die Fiktion des vollkommenen Staates der »*Politeia*« durchaus als Folie dienen, vor welcher der gegenwärtige (unvollkommene) Zustand deutlicher zu Tage tritt (vgl. Päd 1826 [PS], S. 32). Und auch für die anderen „sittlichen Gemeinschaften“, die Schleiermacher neben dem Staat nennt (vgl. dazu allgemein Ethik 1812/13 [WE], S. 258ff. [Das höchste Gut], im ersten Teil insbes. § 66-69; dann v. a. dritter Teil), also geselliges Leben, Kirche und Wissenschaft, können Repräsentationen oder Symbole des Guten genannt werden. Für das *gesellige Leben* könnte es – wie man aus Schleiermachers erster Abhandlung »Über den Begriff des höchsten Gutes« von 1827 entnehmen kann – das „goldene Zeitalter in der ungetrübten und allgenügenden Mittheilung des eigenthümlichen Lebens“ sein, für die *Kirche* „das Himmelsreich“ und für die *Wissenschaft* „die Vollständigkeit und Unveränderlichkeit des Wissens in der Gemeinschaft der Sprachen“ (HG [SW], S. 466). Und so kann auch die Idee des Guten durchaus eine „werdende Einigung von Vernunft und Natur“ ausdrücken, wenn gleich sie zeitlich wohl nie vollendet wird (vgl. Ethik 1814/16 [WE], S. 423 [Einleitung, I]; vgl. S. 425 und passim; Ethik 1812/13 [WE], S. 249ff. [Einleitung, III]; vgl. Sünkel 1964, S. 57ff.). Sie ist allerdings nur insofern Telos aller sittlichen Tätigkeit – und eben auch des Erziehens –, als in dieser Tätigkeit auf das Gute abgezielt wird. Inhaltliche Maßstäbe des individuellen wie kollektiven Handelns können daraus nicht gewonnen oder gar abgeleitet werden⁵⁸.

Auch in den Pädagogikvorlesungen wird die Idee des Guten nirgends inhaltlich bestimmt. An einer Stelle wagt Schleiermacher eine Konkretisierung, die aber m. E.

⁵⁸ Wenn also Horst Friebel in seiner Arbeit zur »Bedeutung des Bösen« schreibt, die Idee des Guten sei „Leitstern über dem Handeln in einer bestimmten pädagogischen Situation“ (Friebel 1961, S. 112), so glaube ich, dass er damit nicht das trifft, was Schleiermacher vorschwebt. Er betont zu sehr den intentionalen Aspekt (vgl. dazu Vorsmann 1968).

nicht als inhaltliche Fixierung mit Wahrheitsanspruch betrachtet werden darf. So notiert er zur Idee des gemeinsamen Lebens – als einer Repräsentation der Idee des Guten: „Lassen Sie uns das an einem bestimmten Beispiel veranschaulichen. Wir wollen sagen, die Selbstsucht im Menschen sei dasjenige, was der Idee des gemeinsamen Lebens widerstreitet [...]“ (Päd 1826 [PS], S. 69). Die hypothetische Formulierung legt nahe, dieser Konkretion nicht allzu viel Gewicht beizulegen, zumal Schleiermacher gar nicht behaupten würde, dass die Selbstsucht der Idee des Guten (bzw. hier: des gemeinsamen Lebens) in allen Fällen, d. h. grundsätzlich widerstreitet. Sein gesellschaftlicher Blick verbietet ihm diesen individuellen moralischen Rigorismus.

Die Idee des Guten bleibt also unbestimmt. Dies festzustellen bedeutet natürlich nicht, dass nichts mehr gesagt werden kann. Es zeigt nur, dass die inhaltliche Fixierung des Guten in einem bestimmten *Begriff* des Guten gerade nicht das leistet, was sie zu leisten vorgibt. Ein sittliches Gut ist nach Auffassung Schleiermachers ein durch gemeinsame Praxis Erzeugtes und Erhaltenes, wobei die differierenden Überzeugungen innerhalb dieser Praxis – über diese Praxis, über das Gute in dieser Praxis – konstitutiver Bestandteil sind. Das Gute ist nicht im Individuum (oder in einer allgemeinen menschlichen Natur) zu finden. Es entwickelt sich erst im Mit- und Gegeneinander individueller Überzeugungen. Oder anders formuliert: Die inhaltliche Fixierung der Idee des Guten missachtet die Differenzen in ihrer Auffassung. Gerade diese aber sind konstitutiv für das Gute.

4.5.1.2 *Das Verhältnis von Ethik und Pädagogik*

Ethik und Pädagogik in ein einfaches hierarchisches Verhältnis zueinander zu setzen, stößt damit schnell an seine Grenzen. Denn mögen formal betrachtet zwar die Wissensbereiche Politik, Anthropologie, Ästhetik und eben auch die Pädagogik der Ethik untergeordnet sein und dadurch ihren „Ort“ im Rahmen einer übergreifenden Theorie zugewiesen bekommen haben. Sie sind durch den übergreifenden Bereich trotzdem keineswegs vollständig bestimmt. Sie bilden Tatbestände eigener Art, besitzen eine jeweils eigene innere Logik und eine eigene Rationalität. Für Schleiermacher ist sogar jeder Systemversuch einer Ethik seinerseits auf die Pädagogik angewiesen. Die Pädagogik kann, wie er in der Vorlesung von 1820/21 sagt, auch als „Probe für die Ethik“ (Päd 1820/21 [TP], S. 456) betrachtet werden⁵⁹. In der letzten Fassung der Vorlesung konstatiert Schleiermacher dann: „Es ist die The-

⁵⁹ Schleiermacher ist (an einer Parallelstelle) der Ansicht, „daß Alles in der Sittenlehre keine andere Bewährung findet, als in der Pädagogik. Jeder nämlich, der ein Gesetz des Lebens richtiger erkannt zu haben meint, als es sich aus dem Leben, wie es sich unmittelbar entwickelt, ergibt, wünscht es auch zu realisiren in dem der Gewohnheit noch nicht unterworfenen Geschlecht. Und nun giebt die Pädagogik die Probe für die Sittenlehre. Denn ein Gesetz für das menschliche Leben, wenn es nicht realisirt werden kann, kann auch nicht das rechte sein“ (Päd 1820/21 [TP], S. 456).

orie der Erziehung das Prinzip, wovon die Realisierung aller sittlichen Vervollkommnung ausgehen muß“ (Päd 1826 [PS], S. 33). Gegenüber der einprägsamen Formel der „Probe“ von 1820/21, die den Beitrag der Pädagogik vielleicht doch noch zu sehr auf eine bloße „Anwendbarkeitskontrolle“ reduziert (Sünkel 1964, S. 81), ist 1826 auch der letzte Rest eines reinen Anwendungsverhältnisses von Ethik und Pädagogik getilgt.

Die *allgemeine* Feststellung eines zweifachen Verhältnisses der Pädagogik zur Ethik zieht sich jedoch von der Vorlesung 1813/14 bis zur Fassung von 1826 durch. Während Schleiermacher allerdings 1813/14 von einer Deduktion der „wesentlichsten Formeln zur Lösung ihrer [der Pädagogik] Aufgabe“ (Päd 1813/14 [PS], S. 371) scheinbar nur deshalb absah, weil er die Bekanntschaft mit seinem *eigenen* System der Ethik nicht voraussetzen konnte und wollte (ebd.), argumentiert er in den späteren Fassungen grundsätzlicher. Diesen grundsätzlicheren Überlegungen will ich im Folgenden nachgehen.

4.5.1.3 *Das Nichtwissen des Ethischen und der Ausweg für die pädagogische Theorie*

Für Schleiermacher unbestreitbar ist, dass die Frage nach dem Wozu der Erziehung auf die Idee des Guten *verweist* – das bringt schon der konstatierte formale Zusammenhang von Pädagogik und Ethik mit sich (s. o.). Der gesamte Prozess der Erziehung wird durch das Gute beherrscht; ohne den normativen Rückbezug auf „gut“ und „böse“ kann überhaupt nicht erzogen werden: „Die [...] Frage: Darf die Pädagogik lehren, alles aus dem Menschen zu machen, was man etwa will, geht zurück auf den Unterschied zwischen dem Guten und Bösen, und kann nur mit Rücksicht auf die Ethik, auf die Idee des Guten, beantwortet werden. Setzen wir den Unterschied zwischen dem Guten und Bösen und die Idee des Guten als bekannt voraus, so hätten wir die begrenzende Antwort gefunden“ (Päd 1826 [PS], S. 16). An einer Stelle, an der Schleiermacher einen (nicht von ihm explizit vertretenen) Standpunkt erwägt, „von wo aus man sagen kann, was gemacht werden soll, das muss auch gemacht werden können“ (ebd., S. 13), wird deutlich, was letztendlich alles möglich wäre, wenn denn die Frage nach der Ethik geklärt, also die „begrenzende Antwort“ gefunden wäre: „Wenn wir auf die Ethik zurückgehen und deren Prinzipien entwickeln könnten, so würden wir beide Fragen [nämlich das Wozu und die Möglichkeiten der Erziehung] von einem Punkt aus behandeln und durch Eine Antwort lösen“ (ebd.).

Schleiermacher allerdings gleich im Anschluss: „Es ist jedoch nicht möglich, die ethischen Prinzipien an diesem Orte darzulegen; und ebensowenig können wir, da es kein von allen anerkanntes ethisches System gibt, auf ein solches uns berufen. Wäre uns dies vergönnt, dann würde nichts anderes nötig sein als dem System

lemmata zu entnehmen, um daran anzuknüpfen“ (ebd.)⁶⁰. Die Frage nach dem Wozu verweist eben auf etwas, das man weder aktuell hat noch jemals als allgemein Anerkanntes haben wird. Aus demselben Grund hilft auch die schlichte Auskunft, es ginge um die Sittlichkeit der späteren Generation, nicht weiter, denn „wir müßten uns erst wieder darüber verständigen, was die Sittlichkeit sei, und welches die Gesetze der Fortschreitung; und dies würde uns immer weiter führen und neue Fragen hervorrufen“ (ebd.). Damit ist auch jener Versuch, vom „populären Begriff“ auszugehen, den Schleiermacher in der Vorlesung von 1813/14 vorgeschlagen hatte (Päd 1813/14 [PS], S. 371), zumindest insofern gescheitert, als daraus kein sicherer Weg zur Sittlichkeit führt⁶¹.

Schleiermacher changiert auch 1826 zwischen einer eher prinzipiellen und einer eher auf die Praktikabilität der Darlegung ausgerichteten Argumentation. Die grundsätzlichere Argumentation hat aber gegenüber den früheren Fassungen an Bedeutung gewonnen. Es ist weder die Zeitnot einer bloß einsemestrigen Vorlesung noch die ausufernde Komplexität sittlicher Phänomene, die einen übergreifenden Blick nicht mehr erlaubt (wie dies z. B. Theodor Schulze vermutet: Schulze 1957, S. 420), und es ist auch nicht einfach die Gefahr des zu großen Abschweifens in außerpädagogische Betrachtungsweisen, die Schleiermacher 1826 von der Deduktion abbringen (vgl. dazu sehr schön Sünkel 1964, S. 61ff.). Es ist vielmehr seine *Einsicht in das Nichtwissen des Ethischer*⁶².

Das allgemein anerkannte ethische System gibt es nicht, noch gibt es *die* Ethik im Sinne einer universellen Basis der Begründung moralischer Normen. Die Vielgestaltigkeit des Ethischen – veranschaulicht (nicht schon begründet) durch den faktischen Pluralismus subjektiver sittlicher Positionen und ethischer Theorien –, ist kein im Grunde behebbarer Mangel, sondern fundamental. Sich pädagogisch auf eine bestimmte Ethik berufen, heißt daher gewissermaßen immer schon, das Ethische zu verfehlen. Im Bereich der Ethik gibt es prinzipiell keinen ein für allemal

⁶⁰ Dass in diesem fiktiven Szenario zwar die pädagogische Theorie durch das ethische System vorstrukturiert und in gewisser Weise auch „bestimmt“ wäre, heißt aber noch keineswegs, dass damit auch das praktische Erziehen determiniert wäre. Ich will dies in Kap. 4.5.3 diskutieren.

⁶¹ Der hermeneutische Weg, den beispielsweise Bollnow hier sieht, gabelt sich allzu schnell, als dass man einfach sagen könnte, man gelange von einem vorhandenen Verständnis, beispielsweise dem „populären Begriff“ der Sittlichkeit, stets zur genaueren Bestimmtheit eben desselben Begriffs (vgl. Bollnow 1986).

⁶² In der Wirkung auf den weiteren Gang seiner Argumentation können die Feststellungen Schleiermachers von 1813/14 und 1826 allerdings durchaus miteinander verglichen werden. Denn ob Schleiermacher die Frage nach dem Wozu der Erziehung nicht durch die Ethik beantwortet wissen will, weil uns dabei das Pädagogische aus den Blick geriete und wir „uns in die ganze Ethik verwickeln“ müssten (Päd 1813/14 [PS], S. 375) – mit der zugleich theoretischen wie praktischen Konsequenz, dass sich die Pädagogik selbst blockiert (vgl. Bollnow 1986, S. 727) –, oder weil wir sie gar nicht aus der Ethik heraus beantworten *können*, wie das die Vorlesung von 1826 nahe legt, ist in der Konsequenz dasselbe.

feststehenden Bestand an Wissen, aus dem die Pädagogik in sicherer Weise als sittliche abgeleitet oder konstruiert werden könnte. „Da wir aber hier keine allgemeine ethische Theorie in Beziehung auf diesen Gegensatz [von Gut und Böse] aufzustellen haben, so werden wir den Gegensatz auch in seiner relativen Unbestimmtheit lassen müssen“ (Päd 1826 [PS], S. 28).

Mag es auch so sein, dass die Theorie der Erziehung „einen ethischen Grund haben“ muss (ebd., S. 243, vgl. S. 82): Wir müssen wohl oder übel darauf verzichten, pädagogische Fragen von einem wie auch immer gearteten ethischen System her beantworten zu wollen. Die formale Positionierung der Pädagogik durch die Ethik bringt uns inhaltlich ebenfalls um nichts weiter. Wenn also einerseits die Idee des Guten – oder eben die Sittlichkeit – der Erziehung das Maß geben soll, andererseits aber ein „direktes“ Anknüpfen nicht möglich ist, dann müssen auch hier die *Differenzen in ihrer Auffassung* eine tragende Rolle spielen. Daher müssen „wir uns in ein Gebiet von einzelnen mannigfachen Untersuchungen begeben“ (ebd., S. 13).

Die Idee des Guten bleibt allerdings auch ohne nähere inhaltliche Bestimmung das Regulativ der Erziehung. Was die Dialektik der pädagogischen Theorie Schleiermachers mit all ihren inhaltlichen Verwicklungen in allgemeiner Weise abzubilden versucht, ist, dass die Frage nach dem Guten in intersubjektiven Abstimmungen immer wieder neu ausgehandelt werden muss (vgl. Oelkers 1996). Dass diese Aus handlung überhaupt erst auf dem Boden gemeinsamer Überzeugungen möglich ist, ist für Schleiermacher unbestritten: Denn bei aller Vielfalt und allen Differenzen „ist wenigstens etwas permanentes, durch alle Nationen und Zeiten hindurchgehend. Das allgemeine Ziel der zeitlichen Entwicklung des Menschen nämlich scheint zu sein, daß das allgemeine Lebensbewußtsein überall dasselbe, die Identität der Menschen immer größer werde“ (Päd 1820/21 [TP], S. 456). Eine partielle Überschneidung der Auffassungen ist durchaus zu erkennen, zudem eine Tendenz zur Vergrößerung der Schnittmenge sittlicher Ansichten (vgl. Päd 1826 [PS], S. 124f.)⁶³.

Aber für eine wirklich allgemeingültige Pädagogik bräuchten wir eine allgemeingültige Ethik. „Da wir nun in dieser Position uns nicht befinden, so müssen wir [...] uns mit einer allgemeinen untergeordneten Antwort begnügen“ (ebd., S. 13). Gegen Ende des Allgemeinen Teils seiner Vorlesung wird Schleiermacher die anvisierte Pädagogik als gültig bestimmen „für die gegenwärtige geschichtliche Periode der europäischen Welt“ (ebd., S. 125). In diesem Kontext soll die Theorie „allgemeine Gültigkeit“ haben. Dies kann aber nur dann gelingen, wenn die gegensätzlichen und

⁶³ Die optimistischen geschichtsphilosophischen Konnotationen einer tatsächlich erreichbaren zukünftigen Erfüllung (vgl. z. B. Päd 1826 [PS], S. 30) beiseite lassend, ist Schleiermacher hier durchaus zuzustimmen. Die – bei aller Individualisierung! – historisch zu beobachtende Konvergenz der Staats-, Wirtschafts- und Lebensformen innerhalb eines immer größer werdenden Gebiets der Erde ist noch immer im Gange.

sich widerstreitenden Auffassungen, die es auch innerhalb einer kurzen Phase der Geschichte in einer spezifischen Region noch gibt, mit in die Überlegungen mit einbezogen werden⁶⁴.

Der Abschied von der Allgemeingültigkeit der pädagogischen Theorie heißt nicht, dass sie *nur* „speziell“ ist. Schleiermacher drückt das mit dem Begriff vom „Grad der Allgemeingültigkeit“ aus, der nun eben geringer ist (ebd., S. 20). Ethische bzw. pädagogische Argumentation ist auch bei einem geringeren Grad der Allgemeingültigkeit noch möglich. Im Zusammenhang mit der Differenzierung von Regelmäßigkeit und (regel-)freier Geselligkeit in Leben und Erziehung formuliert Schleiermacher den interessanten Satz: „Gewiß keine irgendwie ethisch zu verteidigende Ansicht“ (ebd., S. 101, vgl. S. 92), der m. E. auch ohne Klärung des näheren Zusammenhangs veranschaulichen kann, dass es Schleiermacher nicht um eine Deduktion sittlich-pädagogischer Handlungsweisen aus einer Theorie geht, sondern um eine Diskussion, um Verteidigung und Kritik in intersubjektiven Abstimmungsprozessen. Ich denke, das ist der Sinn einer auf erziehungs- und bildungstheoretische Überlegungen gewandten Dialektik. Exemplarisch durchgenommen wird dies im Exkurs zur Funktion der Dialektik für die Entwicklung der pädagogischen Theorie im Anschluss an das nun folgende Kap. 4.5.2, das sich mit der Frage nach den anthropologischen Gegebenheiten befassen wird.

4.5.2 Die Frage nach den anthropologischen Gegebenheiten

4.5.2.1 Anthropologie bei Schleiermacher

„Noch übler“ als im Fall der Ethik, meint Schleiermacher, steht es mit unserem Wissen um die „anthropologischen Voraussetzungen“ (ebd., S. 17), wobei mit „Anthropologie“ im Sprachgebrauch der Zeit die Gesamtheit der Wissenschaften vom Menschen (darunter v. a. Biologie und Psychologie) gemeint ist. Ausschließlich empirisch ist diese (von Johannes Schurr „eidetisch“ genannte) Theorie der anthropo-

⁶⁴ Schleiermacher, der sonst stets die gegensätzlichen Anschauungen mit berücksichtigt und dies auch fordert, scheint das an manchen Stellen dann doch nicht mehr zu beachten, so z. B. dann, wenn er vom „sittlichen Stanpunkt der Gesellschaft“ im Singular spricht (Päd 1826 [PS], S. 28). Ich denke, dass man zu kurz greift, wenn man von einer einheitlichen „sittlichen Einsicht“ (ebd.) ausgehen und den Widerstreit für die Theoriebildung außen vor lassen will (wie dies m. E. Theodor Schulze in seinen Anmerkungen zu den pädagogischen Vorlesungen tut; vgl. Schulze 1957, S. 425). Denn es ist nicht einfach so, dass eine ganz bestimmte Auffassung der Idee des Guten eine ganz bestimmte Erziehungstheorie fordert (und eine andere Auffassung eine andere Theorie). Die Theorie wird nicht im Sinne einer bestimmten Vorstellung vom Guten erstellt, sondern mit Blick auf die Differenzen möglicher und real vertretener Vorstellungen. Sonst könnte Schleiermacher ja ganz undialektisch die zur jeweiligen Idee des Guten passende Theorie gestalten und müsste den beschwerlichen Weg durch all die Gegensätze gar nicht gehen – was er aber bekanntlich tut. Er tut dies sogar ziemlich konkret, z. B. wenn er zwischen den unterschiedlichen Auffassungen zur besten Gesellschaftsform oder zwischen Katholizismus und Protestantismus, vermittelt (vgl. Päd 1826 [PS], S. 125 bzw. zum „Verhältnis der größeren Lebensgemeinschaften zu der Erziehung“ ganz allgemein ebd., S. 115ff.).

logischen Gegebenheiten aber nicht. Der auch hier notwendige spekulative Gesichtspunkt ist das Forschungsfeld der philosophischen Anthropologie.

4.5.2.2 *Das Verhältnis von Anthropologie und Pädagogik*

Fragen wie „Wie ist der Mensch der pädagogischen Tätigkeit gegeben?“ oder „Was ist die Eigentümlichkeit des Menschen?“ und „Wie können die darin gesetzten Möglichkeiten des Menschwerdens gefasst werden?“ (vgl. Päd 1813/14 [PS], S. 373; Päd 1826 [PS], S. 14, 26) verweisen allesamt auf die Problematik dessen, was die Pädagogik überhaupt leisten *kann*, so sie etwas leisten *soll* (die normativen Fragen bleiben übergeordnet, die Anthropologie ist nicht der Ausgangspunkt). Schleiermacher fasst dies, indem er fragt, „ob die Pädagogik aus dem Menschen machen kann, was sie will“ (Päd 1826 [PS], S. 16). Und wie sich zeigt, wurde die Frage schon ganz verschieden beantwortet. Analog zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik ist auch das Verhältnis von Pädagogik und Anthropologie ambivalent. Das Bewusstsein der faktischen Gebundenheit der Erziehung an die zugrundeliegenden anthropologischen Voraussetzungen ist einerseits entscheidend für den Erfolg der Erziehung. Die „natürlichen Anlagen“ (ebd.) sind ja immerhin der „Möglichkeitsgrund der pädagogischen Einwirkung“ (Schurr 1975, S. 84), sodass eine theoretische Fixierung notwendig erscheint⁶⁵. Es hat andererseits aber seine Grenze darin, dass diese Voraussetzungen aus mancherlei Gründen nur formal analysiert werden können.

An derartige Überlegungen knüpft Schleiermacher an. Genau genommen greift er die von ihm vorgefundene Diskussion um die „Differenzen der menschlichen Natur und das Verhältnis zur pädagogischen Einwirkung“ auf, über die die Ansichten auseinander gehen eben „bis zu den Extremen der Allmacht und der Beschränktheit der Erziehung“ (Päd 1826 [PS], S. 16). Ich will die diesbezügliche Untersuchung Schleiermachers nicht im Detail behandeln, weil sie mich zu weit von meiner Fragestellung wegführen würde, versuche aber doch einen skizzenhaften Überblick zu geben (eine ausführliche Darstellung findet sich bei Schurr 1975, S. 83ff.; vgl. Wimmer 1996; Fuchs 1998, S. 120ff.).

Schleiermacher versucht *nicht*, die beiden genannten Annahmen – also die der Allmacht mit ihrem Postulat der Gleichheit der Anlagen und die der Beschränktheit mit ihrem Glauben an deren Verschiedenheit – *direkt* zu bestätigen bzw. zu widerlegen. Es wäre sicherlich auch nicht von Erfolg gekrönt. Denn eine empirische Klärung ist nicht zu erwarten, und der spekulative Standpunkt, der sich schon auf dem „Gebiet des Transzendenten“ befindet (Päd 1826 [PS], S. 18), ermöglicht nicht viel

⁶⁵ In der Vorlesung von 1820/21 behauptet Schleiermacher sogar, die „persönliche Eigentümlichkeit eines Menschen [...] muß immer erst erkannt sein, ehe man pädagogisch in bezug auf sie wirken kann; und deshalb ist es nicht genug, die allgemeinen Verfahrensregeln aufzustellen, die Eigentümlichkeit zu behandeln; sondern es ist auch Aufgabe der Pädagogik zu lehren, wie man sie erkenne. [...]“ (Päd 1820/21 [TP], S. 296).

mehr als eine Perspektive; faktische Richtigkeit kann er offensichtlich nicht beanspruchen. Wir finden also mit Blick auf die anthropologischen Grundlagen in keiner Variante jenen festen Punkt, den Schleiermacher hier noch 1813/14 – bei aller Skepsis – zu finden gehofft hatte (Päd 1813/14 [PS], S. 373). „Und dennoch müssen wir hierüber etwas festsetzen, wenn nicht das ganze Gebiet unbestimmt bleiben soll“ (Päd 1826 [PS], S. 18). Wie also vorgehen?

Schleiermacher versucht, die beiden Thesen gleichsam hypothetisch zu behandeln, indem er fragt, welche Konsequenzen sich jeweils daraus für die Erziehung ergäben: „Was für pädagogische Resultate entstehen aus den verschiedenen Annahmen?“ (Päd 1813/14 [PS], S. 377). Schleiermacher hält offensichtlich auch hier wieder die nicht-pädagogische (anthropologische) Frage nach der Gleichheit und der Ungleichheit bewusst offen (vgl. oben beim Verhältnis von Pädagogik und Ethik, Kap. 4.5.1.2) und lässt sich auf grundsätzliche und fachfremde Erörterungen nicht ein. Er fokussiert vielmehr auf die *Anwendbarkeit* der jeweiligen Thesen für die Erziehung. Führen sie in pädagogischer Perspektive zu unhaltbaren Schlussfolgerungen, dann ist die jeweilige These falsch – zumindest „wenn es eine Pädagogik geben soll“ (Päd 1826 [PS], S. 19; vgl. Schurr 1975, S. 84f.).

Dies ist aber für beide Thesen festzustellen: Denn in beiden Fällen wäre einer der Beteiligten zur Passivität verurteilt – einmal der Zögling, das andere Mal der Erziehende. Offensichtlich aber besteht eine gewisse Unabhängigkeit der erzieherischen Einwirkung von der inneren Entwicklung und umgekehrt. Erziehung vermag nicht alles, ihr Weg wird aber auch nicht einfach von der Natur vorgezeichnet (ebd., vgl. S. 9f.). Offensichtlich haben *beide* Annahmen „ihr gutes Recht gegeneinander – dies insofern, als die Allmachtsthese mit Recht die Bedeutung der Erziehung hervorhebt, die Ohnmachtsthese ihrerseits mit gutem Grund darauf hinweist, daß Erziehung nicht ohne das gedacht werden kann, was das Kind von sich aus mitbringt“ (Göstemeyer 1993, S. 861).

Die extremen Annahmen führen indes auch zu einer unzulässigen Einschränkung der Wissenschaft von der Erziehung. Es muss einen „mittleren“ Weg der Pädagogik geben, der, wenn nicht zu den Extremen, so doch zu den im Licht des Gegenstücks relativierten Formen von Gleichheit und Verschiedenheit *gleichermaßen* passt. Sie muss für beide Möglichkeiten offen bleiben und etwas Allgemeineres finden: „Die Pädagogik müßte demnach so konstruiert werden, daß sie nicht fehlt, wenn das eine, und auch nicht fehlt, wenn das andere wahr ist“ (Päd 1826 [PS], S. 19).

4.5.2.3 *Das Nichtwissen des Anthropologischen und der Ausweg für die pädagogische Theorie*

Damit ist zwar noch nicht explizit ausgesprochen, aber wohl doch deutlich genug geworden, wie die Frage vom Beginn des vorigen Kapitels zu beantworten ist: *Wir*

wissen nicht, was die Erziehung aus dem Menschen machen kann. Die Frage nach der Allmacht oder Ohnmacht der Erziehung ist dabei lediglich *ein* Aspekt – wenn auch ein wichtiger – unseres Nichtwissens im Bereich des Anthropologischen. So erstreckt sich unser Nichtwissen von der empirischen Erforschung der je individuellen „natürlichen“ Anlagen des Menschen, ihrer Gleichheit oder Verschiedenheit (ebd., S. 35ff.), bis hin zur spekulativen Problematik des angeborenen Bösen, das von den einen (z. B. traditionell christlichen) Weltanschauungen angenommen, von den anderen (z. B. rousseauistisch geprägten) abgelehnt wird (Päd 1820/21 [TP], S. 308; Päd 1826 [PS], S. 53f.; vgl. Friebel 1961), aber letztendlich nicht zu entscheiden ist⁶⁶.

Dabei wird das Nichtwissen von Schleiermacher oft in doppelter Akzentuierung angesprochen: *Einmal* insofern, als die Pädagogik *als solche* sich nicht in biologischen, psychologischen, aber auch nicht in philosophisch-anthropologischen Fragestellungen verstricken sollte und sich vielmehr um die Erörterung dessen zu kümmern hat, inwiefern sie für die *erzieherische* Tätigkeit relevant sind. So meint Schleiermacher – auf die individuellen Gegebenheiten bezogen – schon 1813/14: „Die Frage: Worin besteht die völlige Bestimmtheit des Einzelnen? scheint in die Abgründe der Psychologie zu führen“ (Päd 1813/14 [PS], S. 373). Die pädagogische Theorie würde sich in derlei empirischen Untersuchungen geradezu verlieren (vgl. Schurr 1975, S. 178). Zwar kann schon in dieser Lesart gesagt werden: Die Pädagogik als solche kann die anthropologischen Voraussetzungen nicht kennen; also muss sie in allen Konstellationen funktionieren. Aber die Begründung liegt doch eher in der Vorstellung einer Arbeitsteilung zwischen den Disziplinen – bei Schleiermacher heißt es dann oft „hier“ oder „an diesem Orte“ o. ä. (vgl. Päd 1826 [PS], S. 13, 28, 39, ferner S. 54, dazu Fußnote 66 der vorliegenden Arbeit). Geisteswissenschaftlich inspirierte Pädagogen wie Theodor Schulze sahen darin gerne das „Prinzip der methodischen Autonomie“ (Schulze 1957, S. 421, 433; vgl. Geißler 1929).

In einer *zweiten* Akzentuierung argumentiert Schleiermacher grundsätzlicher und konstatiert eine allgemeinere Beschränkung des Wissens: Wir wissen nicht, wie weit die Naturanlagen gehen. Die Frage danach ist *überhaupt nicht* – weder von der Pädagogik noch von sonst einer Disziplin – direkt zu beantworten, weil es sie, zuge-spitzt formuliert, „an sich“ und objektiv bestimmbar gar nicht gibt. Sie zeigen sich erst in der Interaktion mit der „Einwirkung von außen“ (Päd 1826 [PS], S. 19). Die „Autonomie“ ist damit weniger methodisches Prinzip als „Autonomie aus Verlegenheit“ (Sünkel 1964, S. 76). Ich werde im Folgenden dieser Akzentuierung, die vor

⁶⁶ „Wir können uns auf diese Theorien an und für sich nicht einlassen und die Frage über das Angeborene Bösen oder des Guten hier nicht entscheiden; sondern wir betrachten die beiden Maximen rein in ihrer Beziehung auf das, was sie für die Pädagogik leisten“ (Päd 1826 [PS], S. 54).

allem in ihrer Zuspitzung interessant erscheint, nachgehen (vgl. dazu ebd., S. 13, 17, 30 und passim).

Was also ist in einer derartig ausweglosen Situation zu tun, wenn gehaltvolle empirisch-anthropologische Aussagen nur sehr bedingt möglich sind und rein metaphysische auch nicht weiterhelfen? Sich zurücklehnen und behaupten, man könne hier ja doch nichts wissen, ist „Faulheit der Vernunft“ (Kant) und für Schleiermacher schon deshalb keine Lösung, weil die Praxis der Erziehung immer schon – und mit Notwendigkeit – stattfindet, und zu ihrer Verbesserung eine explizite Klärung unabdingbar ist⁶⁷.

Offensichtlich müssen wir für den Bereich des Pädagogischen, ob wir es wollen oder nicht, die Natur des Menschen als offene Frage akzeptieren. Die Frage ist „nicht nur unentschieden, sondern auch nicht entscheidbar“ (Schurr 1975, S. 93). Es gibt nicht das sichere Fundament an Fakten, den Menschen und seine „Natur“ in all ihren Facetten betreffend, von dem wir ausgehen könnten. Aber statt dies zu beklagen, votiert Schleiermacher für einen interessanten Weg, der gerade die *Unbestimmtheit* des Anthropologischen zum Ausgangspunkt der pädagogischen Theorie nimmt: „wir müssen dabei auf das, was uns wirklich gegeben ist, zurückgehen; dies ist aber nichts anderes als die Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen“ (Päd 1826 [PS], S. 19, vgl. S. 75).

Statt also jeweils eigene (mit einem Wahrheitsanspruch versehene) Antworten auf jene Fragen zu präsentieren, versucht Schleiermacher, den Spielraum der *möglichen* (oder auch faktisch vorfindbaren) Antworten auszuloten und gerade *dies* für die projektierte pädagogische Theorie nutzbar zu machen. Nur so kann die Pädagogik „der jeweiligen pädagogischen Wirklichkeit in der Vielfalt ihrer Möglichkeiten gerecht“ werden (Friebel 1961, S. 92). Sobald wir uns mit unserer Erziehungstheorie auf eine wie auch immer geartete, bestimmte Anthropologie stützen, laufen wir Gefahr, diese Vielfalt unnötig einzuschränken⁶⁸.

⁶⁷ Den fiktiven Endpunkt dieser Klärung fasst Schleiermacher mit den Worten: „Die vollkommene Praxis schließt vollkommene Sachkenntnis und Einsicht in die Verhältnisse in sich“ (Päd 1826 [PS], S. 119).

⁶⁸ Vgl. dazu auch das Folgende: Bei der Behandlung des sogenannten „Prinzips der Förderung des Spekultativen“ gegen Ende der Vorlesung von 1813/14 sagt Schleiermacher: „Ist also einer nicht spekulativ, so kann man ihn nicht dazu machen; es ist seine natürliche Unvollkommenheit“ (Päd 1813/14 [PS], S. 402). Dass das Problem dadurch aber noch keineswegs erledigt ist, macht Schleiermacher gleich im Anschluss deutlich: Denn ob ein Mensch spekulativ sei oder nicht, „das ist sehr schwer zu erkennen. Denn auch im bloß Historischen ist immer ein spekulatives Element, und auch die spekulative Kraft kann sich nur im Historischen äußern. Man muss also in das Innere hineinschauen, und das ist immer höchst ungewiss. Noch viel schwerer kann man erkennen, ob einer spekulativ werden kann. Also muss die Erziehung allen die Möglichkeit sichern“ (ebd.).

Exkurs: Zur Funktion der Dialektik für die Entwicklung der pädagogischen Theorie exemplarisch gezeigt an der Dialektik von Erhalten und Verbessern

Wenn nirgends sichere Auskunft zum ethischen Ziel und den anthropologischen Grundlagen eingeholt werden kann, eine inhaltliche Fundierung der Erziehungstheorie also weder durch die Ethik noch durch die Anthropologie möglich ist: Steht die pädagogische Theorie dann nicht auf gänzlich ungesichertem Boden?

Das tut sie nur dann, wenn man Letztbegründungen fordert, wo keine möglich sind. Substantielle Untersuchungen können schließlich auch auf der Grundlage eines Nichtwissens angestellt werden. Dessen Feststellung erfolgt ja nicht willkürlich, sondern ist vermittelt über Untersuchungen zu verschiedentlich behauptetem, aber letztendlich nicht ausgewiesenem Wissen (Allmacht-Ohnmacht, Gleichheit-Verschiedenheit, Anfang-Ende etc.). Z. B. könnte sich eine solche Untersuchung an die Frage anknüpfen, welche Konsequenzen zu erwarten sind, *wenn* man sich für eine bestimmte Position entschieden hat. Dabei geht es um die für die pädagogische Theorie relevanten Implikationen der jeweils (probeweise) als gültig angenommenen Position. Und das ist auch Schleiermachers Vorgehen angesichts der Unmöglichkeit eines „direkten“ Anknüpfens an ethische oder anthropologische Überlegungen, wie schon mehrfach angedeutet wurde: „So müssen wir denn anderweitig eine Antwort auf beide Fragen [die ethische und die anthropologische] suchen. Wir werden dieselbe nur approximativ finden können, indem wir uns in ein Gebiet von einzelnen mannigfachen Untersuchungen begeben“ (Päd 1826 [PS], S. 13).

In allgemeiner Form und ohne eigenen Bezug zu den pädagogischen Vorlesungen wurde schon weiter oben auf die Bedeutung der Dialektik für die Entwicklung von Wissen und wissenschaftlicher Theorie hingewiesen. Sie ist für Schleiermacher die herausragende Form auch der *pädagogischen* Theoriebildung. Zwei meist sich klar widerstreitende Behauptungen oder Positionen innerhalb des ethischen oder anthropologischen Fachgebiets werden aufeinander bezogen und auf ihre Tauglichkeit im Hinblick auf pädagogische Überlegungen geprüft. Das können explizit gemachte erfahrungsgesättigte, aber bisher unreflektierte Positionen praktischer Erziehung sein, vorwissenschaftliche „Erfahrungslehren“ (ebd., S. 8), metaphysische und weltanschauliche Setzungen oder auch wissenschaftliche Theorien. In der Gegenüberstellung der sich als absolut setzenden, aber für die Pädagogik gleichsam zufälligen Standpunkte kann ihre Relativität und ihr Angewiesensein auf die jeweilige Negation beleuchtet werden. Der Gegensatz wird also nicht bloß festgestellt, bleibt nicht einfach nur gedanklich aufgespannt, es entwickelt sich vielmehr eine Dynamik der gegenseitigen Erhellung. Der Abstand seiner Momente wird dadurch aber nicht geringer, der Widerspruch wird weder harmonisiert noch aufgehoben oder fortgeschafft. Was aber von Schleiermacher durchweg, wenn auch auf verschiedene Weise, aufgezeigt wird, ist, dass beide Pole für sich genommen zu unhalt-

baren Schlüssen für die pädagogische Theorie führen. Insofern wird durchaus versucht, die Extreme zu „binden“ (vgl. ebd., S. 19 und 60) oder „miteinander [zu] vereinigen“, um die „richtige Auflösung [zu] finden“ (ebd., S. 31) – wenngleich ich diese Redeweise mitunter auch für missverständlich halte. Kriterium der Auflösung – die aus handlungstheoretischen Überlegungen heraus auch einen der beiden Pole bevorzugen kann⁶⁹ – ist auf der Grundlage des konstatierten Nichtwissens stets die Tauglichkeit für die pädagogische Theorie (vgl. ebd., S. 42; vgl. auch Päd 1820/21 [TP], S. 310ff. mit der „Frage über die Wahrheit der Theorien“)⁷⁰. Auch Schleiermachers Erörterungen der Allmachts- und Ohnmachtsthese gingen diesen Weg.

Es gibt unzählige, sich überkreuzende und ineinander verschachtelte Gegensatzpaare in den Pädagogikvorlesungen. Ich will exemplarisch nur ein Paar herausnehmen, das bei Schleiermacher allerdings einen recht hohen Stellenwert einnimmt: Es ist die *Dialektik von Erhalten und Verbessern*. An ihr kann, so denke ich, ganz gut demonstriert werden, wie die schleiermachersche Dialektik im pädagogischen Zusammenhang und in konkreter Anwendung funktioniert.

In der Dialektik von Erhalten und Verbessern (Päd 1826 [PS], S. 28-31; vgl. Päd 1820/21 [TP], S. 299-301) sieht sich Schleiermacher v. a. mit der fehlenden Letztbegründung der Pädagogik im Bereich des Ethischen konfrontiert. Im Wissen um die Pluralität ethischer Begründungen und im klaren Bewusstsein, dass auch eine diese Pluralität aufgreifende Dialektik nicht zu einem absoluten, allgemeingültigen Wissen führen wird – und würde sie es, so könnte das Ergebnis doch nicht „der faktischen Sitte vernunftphilosophisch dekretiert werden“ (Brüggen 2000, S. 56; vgl. auch das Kap. 4.5.3 dieser Arbeit) –, geht Schleiermacher einen anderen Weg. Er versucht gleichsam probeweise, in einer für ihn ganz typischen Art und Weise, die

⁶⁹ Wie dies z. B. bei der Gegenüberstellung der Standpunkte des angeborenen Guten einerseits und des angeborenen Bösen andererseits der Fall ist, wo durch die Bevorzugung der pädagogischen Maßnahme des Unterstützens gegenüber dem Gegenwirken faktisch die Vorstellung des angeborenen Guten favorisiert wird.

⁷⁰ Was Schleiermacher auf der Ebene der Konstruktion der Pädagogik als Wissenschaft durchführt, spiegelt sich in seinen pädagogischen Prinzipien für die Gestaltung des Schulunterrichts wider. So konstatiert er z. B. bei der Behandlung der Bürger- oder Mittelschule, dass man es im Bereich der Naturkunde immer wieder mit dem Problem zu tun habe, dass in den ihr korrespondierenden Wissenschaften noch vieles unklar sei, außerdem in großem Wandel, so dass man nicht recht wisse, welche der Erklärungsansätze die richtigen seien. „Daher entsteht die Frage, mit welchem System soll man anfangen? Eine Entscheidung, die das eine vorzieht, das andere in den Schatten stellt, wäre hier Willkür. Es könnte als das höchste und beste das komparative Verfahren angesehen werden, die Zusammenstellung der verschiedenen Erklärungen, wodurch die Leichtigkeit entsteht, ein Phänomen aus dieser oder jener Hypothese aufzufassen“ (Päd 1826 [PS], S. 297). Wenn dieses Vorgehen aus Zeitgründen nicht durchführbar ist, und man sich daher doch an *ein* System „näher anschließt“ (ebd.), dann sollten als Kriterien dieser Entscheidung v. a. die faktische Verbreitung in der praktischen Anwendung, die Praktikabilität, Plausibilität und innere Ausgearbeitetheit dienen, wobei die „komparative Zusammenstellung der wichtigsten Erklärungsarten“ (ebd.) nicht vollständig zurückgestellt werden darf.

Problematik von der anderen, „empirischen“ Seite her anzugehen. Statt danach zu fragen, „wohin [...] die Pädagogik den Menschen führen“ soll, thematisiert er das „nächstliegende“ Ziel der Erziehung: „Wohin liefert die Pädagogik den Menschen ab?“ (Päd 1813/14 [PS], S. 375; vgl. Päd 1826 [PS], S. 105). Schleiermacher hält sich nun also an das „Gegebene“: Die Erziehung soll „den Menschen abliefern als ihr Werk an das Gesamtleben im Staate, in der Kirche, im allgemeinen freien geselligen Verkehr und im Erkennen oder Wissen“ (Päd 1826 [PS], S. 28f.), d. h. an die vier großen sittlichen Gemeinschaften, die Schleiermacher schon in seiner »Ethik« dargestellt hat (s. o., Kap. 4.5.1.1). Diese „Zielbestimmungen“ machen das gesamte sittliche Leben aus, wie es sich zu einer bestimmten Epoche und in einer bestimmten Region darstellt. Und *insofern* ist eine Erziehung, die sich an diese Zielbestimmungen hält, auch gut: „Die Pädagogik beruht auf der Einsicht vom Sittlichen, wie diese in einem bestimmten Gesamtleben, für welches die Pädagogik gegeben wird, im einzelnen und großen gerade ist. Wenn in einem gesellschaftlichen Ganzen manches für gut gehalten wird, was in einem anderen nicht dafür gilt, so können wir, wenn das jüngere Geschlecht nach dieser Einsicht erzogen wird und diese Einsicht auf diese Weise sich in der Masse fortbildet, dies nicht für einen Fehler der Erziehung halten und derselben keinen Vorwurf machen, wenn sie dabei beharrt; sondern es ist ein Fehler der sittlichen Einsicht. Die Erziehung ist gut und sittlich, wenn sie dem sittlichen Standpunkt der Gesellschaft entspricht“ (ebd., S. 28)⁷¹.

Wir können uns nicht vollständig „vom Boden der jeweiligen Gegenwart“ ablösen (Brüggen 2000, S. 56). Würde aber die Erziehung den Menschen nur in die Lage versetzen, die Gemeinschaften des Staates, der Kirche, des geselligen Lebens und der Wissenschaft in ihrer je kontingenten Gestalt zu erhalten und fortzuführen, dann würde nach Schleiermacher deren Unvollkommenheit perpetuiert und auch in Zukunft „die freie menschliche Tätigkeit gehemmt“ werden (Päd 1826 [PS], S. 30). Mit vertrackten ethischen Problemen bräuchte man sich in diesem Fall nicht mehr herumschlagen. Die Idee des Guten wäre aber gleich mit verloren gegangen. Die Erziehung wäre rein affirmativ. Befähigte und motivierte man die Heranwachsenden hingegen in erster Linie, „die Unvollkommenheiten auf allen Punkten des gemeinsamen Lebens zu verbessern: dann kommen wir wieder in das Unbestimmte hinein, von dem fern zu bleiben unsere Aufgabe ist“ (ebd., S. 30f.). Die rein spekula-

⁷¹ Durch den Begriff des „sittlichen Standpunkts“ suggeriert Schleiermacher eine Homogenität, die er selbst gar nicht annimmt. Für ihn ist mit der Forderung, die Erziehung habe sich an den „gegebenen Zustand“ anzuschließen, nämlich keineswegs schon alles gesagt. Die Untersuchung, worin dieser Zustand besteht, stünde ja noch ganz aus; und damit auch all die detaillierten Analysen der Differenzen und Widersprüche, die sich auch im „Gegebenen“ zeigen (erhellend dazu v. a. Päd 1826 [PS], S. 124f.). – Vgl. zum Anschluss an das Gegebene auch Schleiermacher bei der Frage, *wer* denn eigentlich erziehen soll: „Ich sehe keinen anderen Rat, als die Untersuchung hier abzubrechen und zu sagen, wir müssen an die jetzt bestehende Form der Erziehung unsere Theorie anschließen“ (ebd., S. 61).

tive Perspektive hat eine Tendenz zum Unbestimmt-Metaphysischen. Offensichtlich also müssen für eine pädagogische Theorie beide Auffassungen – Erhalten *und* Verbessern – berücksichtigt werden. Erziehung soll also so eingerichtet werden, „daß beides in möglichster Zusammenstimmung sei, daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen“ (ebd., S. 31)⁷².

Dieses Zusammenspiel oder gegenseitige Vermitteln von empirischem Anknüpfen an das stets zeit-, orts- und gesellschaftsbedingte Bestehende einerseits (die sittlichen Gemeinschaften in der jeweiligen Form, Institutionen, Vorstellungen, „populäre Begriffe“) und spekulativem Versuch der ethischen „Absicherung“ mittels einer Idee des Guten – die wir in concreto nicht haben – andererseits, ist das formale Gerüst der angestrebten Theorie. Weder versucht Schleiermacher, die Unsicherheiten in Fragen von Ethik und Moral aufzuheben, indem er sich in affirmativer Weise an das „Gegebene“ hält, noch strebt er es an, in Umgehung des kontingenten Gegebenen, eine scheinbar allgemeingültige ethische Position pädagogisch „umzusetzen“.

4.5.3 Pädagogisches Handeln und Unterbestimmtheit: Nichtdeterminiertheit des Handelns durch konzeptionelle Maßgaben

Schleiermacher entwickelt eine Theorie der Erziehung auf einem – wie er immer wieder betont – mittleren Allgemeinheitsgrad (ebd., S. 20ff., 28ff., 38, 124ff. und passim). Die allgemeingültige Theorie gibt es nicht, ganz „speziell“ soll sie aber auch nicht sein. Dabei verhindern das Nichtwissen im Bereich der Ethik und in dem der Anthropologie jeweils schon für sich genommen die Allgemeingültigkeit. Denn die eigentlich pädagogische Theorie knüpft bekanntlich an jene „Grundtheorien“ (Schurr) an, wenn auch nicht im Sinne einer inhaltlichen Bestimmung.

Doch es gibt in diesem Zusammenhang einen weiteren Gesichtspunkt bei Schleiermacher, der in der Literatur (Weniger 1952; Benner 1980; Hopfner 1995; Koerrenz 1996) meist in den Begriffen des Theorie-Praxis-Problems behandelt wird. Ich will lediglich auf einen Teilaspekt hinweisen, der vielleicht als „Nichtdeterminiertheit des Handelns durch konzeptionelle Maßgaben“ gefasst werden kann. Die daran angeknüpften Überlegungen liegen zwar nicht auf einer Linie mit den Erörterungen zum ethischen Ziel und zu den anthropologischen Grundlagen, denn es wird schließlich ein Perspektivwechsel vorgenommen zum Verhältnis von Erziehungs-

⁷² In der Vorlesung von 1820/21 liest man hier fast identisch: „Die Erziehung soll den Menschen bilden für die eigentümliche Beschaffenheit der verschiedenen großen Lebensgemeinschaften, aber zugleich die Kraft und die Freiheit in dem Zögling entwickeln, um den Unvollkommenheiten entgegenzuarbeiten“ (Päd 1820/21 [TP], S. 301).

theorie und pädagogischem Handeln. Sie betreffen aber doch gleichermaßen die Ebene der wissenschaftlichen Theoriebildung.

Schleiermacher wird nicht müde zu betonen, dass die Praxis des Erziehens der Theorie gegenüber vorgängig ist⁷³. Natürlich darf die darauf beruhende „Dignität der Praxis“ (Päd 1826 [PS], S. 11) nicht zur kritiklosen Hinnahme des jeweilig Vorgegebenen führen; zumal die Praxis schon längst brüchig geworden und in viele Teilpraxen zerfallen ist (vgl. ebd., S. 7ff.). Die „Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere“ (ebd., S. 11; vgl. S. 9 zum Erfordernis einer Kunstlehre; vgl. Winkler 2000, XXXIII ff.). Schleiermacher will bekanntlich eine solche Theorie der pädagogischen Praxis entwerfen, die in diesem Sinne auch eine Theorie *für* die Praxis ist. „Theorie“ ist also für Schleiermacher nicht *theoria* im aristotelischen und auch nicht Theorie im heuristisch-hypothetischen Sinne der modernen Sozial- und Naturwissenschaften. Sie ist vielmehr „jenes Denken, das aus einer gegebenen Praxis erwachsend diese Praxis reflektiert, und bewußt macht und insofern auch für das, was Aristoteles Theorie, Schleiermacher Spekulation nennt, offen ist“ (Sünkel 1964, S. 92).

Insbesondere die Abgrenzung gegenüber dem technisch-naturwissenschaftlichen Theoriebegriff ist hierbei interessant. Theorie im schleiermacherschen Sinne ist weder auf detaillierte empirische Analysen kausaler Zusammenhänge beschränkt noch hat sie eine möglichst vollständige Bestimmung oder gar Vorgabe technischer Verfahrensweisen zum Ziel. Schleiermacher weiß um die Grenzen der pädagogischen Theorie hinsichtlich der Erklärung ihres besonderen Gegenstandsbereichs (historische Kontingenzen, fortwährender Wandel). Und er weiß um ihre Grenzen hinsichtlich der Bestimmung der Bedingungen ihrer „Anwendung“ bzw. Nutzbarmachung für die Praxis (Bedeutung des außertheoretischen Wissens). So ist ihm bewusst, dass, auch wenn wir *das* ethische System gefunden hätten (und alle anthropologischen Bestimmungen erkannt) – was nur einen Moment lang angenommen werden soll –, keine pädagogische Theorie aufgestellt werden könnte, welche das erzieherische Handeln vollständig zu bestimmen in der Lage wäre, und mag dieses noch so sehr nach theoretischen Maßgaben vonstatten gehen: „Wenn auch die ethische Formel feststeht, daß die Erziehung den Menschen der Idee des Guten entsprechend ausbilden soll; und wenn auch die Idee des Guten als vollkommen bekannt vorausgesetzt werden könnte, so bedürfte doch diese Formel in der Anwendung einer näheren Bestimmung in Beziehung auf den jedesmaligen Zustand, in welchen der Erzogene hineintreten soll“ (Päd 1826 [PS], S. 22). Zum einen stehen die sittlichen Gemeinschaften in einer Entwicklung, deren Verlauf nicht festgelegt ist und die man nicht wissen, sondern bestenfalls „divinatorisch“ (Päd 1820/21 [TP], S.

⁷³ „[...] Ist doch überhaupt auf jedem Gebiete, das Kunst heißt im engeren Sinne, die Praxis viel älter als die Theorie“ (Päd 1826 [PS], S. 11). „Die Praxis als das Erfahrungsmäßige ist immer eher [...]“ (Päd 1820/21 [TP], S. 309).

457) auffinden kann. Zum anderen verweisen explizite, aus Theorien gewonnene Handlungs- und Verhaltensregeln *immer* auf implizite Maßgaben – die nur im Zusammenhang mit den konkreten Praxiszusammenhängen zu finden sind. Was in der Theorie gewusst wird, reicht in der Praxis nicht aus. Weder garantiert die bloße Kenntnis der Regel ihre angemessene Anwendung in der Praxis, noch bestimmt – und das ist noch fundamentaler – die Regel ihre eigenen Anwendungsbedingungen. Von einer Determination der Praxis ist also nicht auszugehen. Auch eine detaillierte Theorie geringer Reichweite ist in bezug auf ihre Anwendung noch unterbestimmt⁷⁴.

Bei Schleiermacher gewinnt dies beinahe fordernden Charakter: „Das Unbestimmte wird [...] bei der Anwendung immer nach unten stattfinden; jede Maxime an und für sich kann nur insofern Gültigkeit haben, als sie in der Ausübung Modifikationen zulässt“ (Päd 1826 [PS], S. 124). Wird dies nicht berücksichtigt, indem man z. B. versucht, die Theorie selbst in eine Regelsammlung mit möglichst konkreten Handlungsanweisungen zu verwandeln, blockiert man – abgesehen davon, dass man den Theoriecharakter der Theorie überhaupt aufs Spiel setzt (vgl. Päd 1820/21 [TP], S. 309: „die Theorie hört [...] auf“) – einerseits eine Praxis, die möglicherweise weitaus vielfältiger ist, als es die Theorie zu suggerieren versucht, überschätzt aber andererseits auch die Bedeutung und Wirksamkeit der Theorie für diese Praxis. Schleiermacher fährt fort: „Sofern wir also die differenten Zustände als reine Einzelheiten ansehen können – und das gilt vorzüglich in dem Maß als sie in Raum und Zeit beschränkt sind –: so wird es recht sein, auf diese Modifikationen keine Rücksicht zu nehmen, sondern dies der Praxis zu überlassen“ (Päd 1826 [PS], S. 124f.).

Dazu aber braucht es ganz offensichtlich Handelnde, die über Fähigkeiten und Kriterien des Abwägens, Unterscheidens und Entscheidens – implizites, praktisches Wissen – verfügen, die den jeweiligen, meist von Ambivalenzen und Unbestimmtheiten geprägten Handlungskontexten überhaupt erst Rechnung tragen können. Schleiermacher dazu in der Vorlesung von 1820/21: „Nur dann wird das, was die Pädagogik als Regel aufzustellen vermag, richtig angewendet werden, wenn derjenige, der pädagogisch einzuwirken unternimmt, mit richtigem Gefühl und Sinn begabt ist und die verschiedenen Verhältnisse zu würdigen versteht“. Der pädagogischen Theorie „gereicht es zum Verderben, wenn man glaubt, es ließen sich [...] Regeln aufstellen, die das Princip ihrer Anwendung schon in sich trügen und wobei es eines leitenden Gefühls nicht bedürfte. Dies ist den sittlichen Künsten eben so wenig ei-

⁷⁴ Beiseite gelassen werden hier die ebenfalls nicht zu vermeidenden *begrifflichen* Unbestimmtheiten einer Theorie, die letztlich immer mit Begriffen (Definitionen etc.) hantiert, die nicht vollständig explizit gemacht werden können (vgl. Wittgenstein 1960; dazu Buck 1969, S. 123f.; Polanyi 1985, v. a. S. 27ff.). Schleiermacher geht, soweit ich das überblicken kann, in den pädagogischen Vorlesungen nicht darauf ein.

gen wie den bildenden“ (Päd 1820/21 [TP], S. 459, vgl. S. 309ff.)⁷⁵. Theorie eröffnet Handlungsoptionen, die realisiert werden können, deren Realisierung aber in der Hand von verantwortlichen und nachdenkenden Praktikern verbleibt (Winkler 2000, S. XII, XL; Böhm 2001).

4.6 *Das Nichtwissen des Kindes um die Bedeutung der erzieherischen Einwirkung*

Die beiden Stränge, die in diesem und im nächsten Kapitel bearbeitet werden sollen, befinden sich nicht mehr auf der Ebene der pädagogischen Theoriebildung (sei es in Bezug auf „außerpädagogische“ Fragestellungen der Ethik und der Anthropologie oder auf das Verhältnis von pädagogischer Theorie und Erziehungspraxis), sondern auf der Ebene des pädagogischen Gegenstandsbereichs. Konkret geht es um zwei Problematiken des Nichtwissens auf Seiten des Kindes; einmal um das Nichtwissen des Kindes im Hinblick auf die Tätigkeit des Erziehenden; und das andere Mal um Schädlichkeit und Nutzen von Nichtwissen hinsichtlich bestimmter Gegenstände – oder anders formuliert: um Nutzen oder Nachteil dessen, was Schleiermacher „behütende Tätigkeit“ nennt. Doch dazu später mehr (Kap. 4.7).

Die erste Frage, die des *Nichtwissens des Kindes um die Bedeutung der erzieherischen Einwirkung*, ist bei Schleiermacher nur *ein* Aspekt der recht weit reichenden pädagogischen Problematik der Aufopferung des gegenwärtigen Moments für einen zukünftigen Zustand. Wie Schleiermacher diese Frage bearbeitet – für Birgitta Fuchs ein „Paradebeispiel für die Art seiner dialektischen Problembewältigung“ (Fuchs 1999, S. 142; vgl. Schurr 1975, S. 541, Fußnote 379) –, will ich nur mit Blick auf das subjektive Nichtwissen des Zöglings untersuchen. Die übrigen Aspekte werde ich nur aus Verständniszwecken heranziehen⁷⁶.

Ein großes Verdienst Rousseaus war bekanntlich sein Hinweis, dass jede Phase des menschlichen Lebens einen eigenen Wert besitzt und damit auch die Kindheit

⁷⁵ Wenn Schleiermacher ganz zu Beginn seiner Vorlesung von 1826 zur *Hauslehrerpädagogik* sagt, man könne „nur ganz allgemeine Sätze [...] aufstellen, die nichts helfen, teils weil sie zu viele Ausnahmen erleiden, teils weil sie das Schwerste, ihre Anwendung nämlich, nicht mitbestimmen“ (Päd 1826 [PS], S. 8), dann kann er zumindest das Letztgenannte nicht wirklich als Argument gegen ihre Theoriefähigkeit vorbringen. Genau dies „Schwerste“ nämlich ist ein Charakteristikum pragmatischer bzw. handlungsorientierter Theorien überhaupt, wie Schleiermacher ja an anderen Stellen selbst behauptet (ebd., S. 22, 124f., s. o.; vgl. auch Päd 1820/21 [TP], S. 309: „Es ist eigentlich nicht nötig, daß die Theorie die Formel für die Anwendung in sich enthalte, sondern sogar nicht einmal möglich“). Die übrige Kritik an dieser Art von Pädagogik mit ihren „Sammlungen von Erfahrungen und daraus abgeleitete[n] Regeln“ (Päd 1826 [PS], S. 8) bleibt davon unberührt.

⁷⁶ Eine terminologische Bemerkung sollte ich vorwegschicken: Schleiermacher spricht in den hierfür relevanten Passagen (Päd 1826 [PS], S. 45-51; Päd 1813/14 [PS], S. 379f.; Päd 1820/21 [TP], S. 316-321) nicht von „Wissen“ und „Nichtwissen“, sondern im Jargon seiner Zeit von „Bewußtsein“, „Bewußtlosigkeit“, „mangelndem Bewußtsein“. Ich denke, es gibt genug Überschneidungsfläche mit diesen doch recht schillernden Begriffen, um von „Wissen“ und „Nichtwissen“ reden zu können.

die Anerkennung als vollwertigen Lebensabschnitt verdient. Die kindliche Gegenwart, so Rousseau, dürfe nicht einer ungewissen Zukunft des Erwachsenen geopfert werden. Das sei „barbarisch“ und verstoße gegen das Gebot der Menschlichkeit (vgl. Emile [Schöningh], S. 55ff.; vgl. dazu Blankertz 1990).

Schleiermachers Überlegungen zu dieser Frage knüpfen daran an, reichen aufgrund ihrer größeren Differenziertheit und ihres stärker systematischen Charakters aber auch deutlich darüber hinaus. Von den drei Gründen, die Schleiermacher gegen das Aufopfern der kindlichen Gegenwart vorbringt (vgl. Päd 1826 [PS], S. 46f.), ist das (bei Rousseau wichtige) Argument der hohen Kindersterblichkeit nur marginal bedeutsam. Es sei nur genannt. Die beiden anderen Gründe, die ich zusammennehmen will und auf die Wissens-Nichtwissensproblematik hin untersuchen will, sind: Einerseits das allgemeine Gefühl, dass eine Erziehung, die rein die Zukunft im Blick hat, fragwürdig ist, weil sie das Leben „schroff und starr“ macht (Päd 1820/21 [TP], S. 317) und vom Zögling für gewöhnlich auch abgelehnt wird⁷⁷. Andererseits die grundsätzlichere, ethische Problematik: „Darf man überhaupt zugestehen, daß ein Lebensaugenblick als bloßes Mittel für einen anderen diesem anderen könne geopfert werden?“ (Päd 1826 [PS], S. 46). Die Frage ist, wie man sieht, gar nicht ausschließlich pädagogisch relevant. Da aber auch jede *pädagogische* Einwirkung eine Ausfüllung eines Lebensmoments des zu Erziehenden darstellt (eine Ausfüllung, die in der Logik des Erziehens immer mit einer Zukunftsorientierung verbunden ist), stellt sich die Frage eben auch für eine pädagogische Theorie. Die notwendig zeitlich strukturierte Erziehung mit ihrer Ausrichtung auf die Zukunft steht der reinen, unmittelbaren und sich selbst genügenden (also quasi zeitlosen) Gegenwart des Moments entgegen (ebd., S. 45, 48; vgl. Päd 1820/21 [TP], S. 317; vgl. Schurr 1975, S. 365). Im Fall der Erziehung ist die Lage sogar besonders prekär, weil hier das Problem über einen längeren Zeitraum, eben im gesamten Prozess des Erziehens, auftritt.

Die Schwierigkeit liegt darin, dass der Zögling um das, wozu er erzogen werden soll, nämlich einerseits zur „Tüchtigkeit für die großen sittlichen Gemeinschaften“ (Päd 1826 [PS], S. 45), andererseits zu der ihm angehörenden „persönlichen Eigentümlichkeit“ (ebd., S. 46), gar nicht weiß. Für den ersten Fall sagt Schleiermacher: „im Kinde ist, sobald diese [pädagogischen] Einwirkungen anfangen, noch gar kein Bewußtsein von Staat und Kirche; es kann also auch für sich eine solche Handlung, die lediglich ihre Beziehung auf Staat, Kirche usw. hat, nicht wollen“ (ebd., S. 45); für den zweiten entsprechend: „Das Kind lebt auch in dieser Beziehung ganz in der

⁷⁷ Vgl. auch hier schon Rousseau: „Es ist eine Torheit, von ihnen [den Kindern] zu verlangen, sich mit Dingen zu beschäftigen, von denen man andeutet, sie seien zu ihrem Besten, ohne daß sie wissen, was ihr Bestes eigentlich ist; von denen man ihnen versichert, sie würden als Erwachsene großen Nutzen daraus ziehen, ohne daß sie jetzt Interesse an diesem angeblichen Nutzen haben, da sie ihn doch nicht verstehen können“ (Emile [Schöningh], S. 172).

Gegenwart, nicht für die Zukunft; es kann also in diesen Zweck nicht eingehen und kein Interesse haben für die Entwicklung seiner persönlichen Eigentümlichkeit“ (ebd., S. 46). Formuliert man das Problem in den Begriffen von Wissen und Nichtwissen und spitzt zugleich die Logik der Argumentation zu, könnte man sagen: Das Kind müsste wissen, was die Erziehung weiß, um dem zustimmen zu können, was die Erziehung an Stelle des Kindes für das Kind will. Das Kind weiß es aber nicht und kann daher auch nicht zustimmen.

Der pädagogische Einwirkungsversuch erscheint also zunächst in einem ziemlich schlechten Licht. Denn auch der vermeintliche Ausweg, ein solcher Eingriff in die Gegenwart des Kindes – sein Anfüllen mit einer „fremden, ihm noch unverständlichen und unverträglichen Teleologie“, wie Schurr das formuliert (Schurr 1975, S. 366) – sei deshalb erlaubt, weil der spätere Erwachsene diesem im Rückblick auf die eigene Erziehung ja wahrscheinlich (freilich nur wahrscheinlich) zustimmen wird, führt in die Sackgasse. Abgesehen davon nämlich, dass einige der Kinder das Erwachsenenalter gar nicht erreichen werden und deren allzu kurzes Leben dann nur Mittel gewesen wäre für einen Zweck, den sie gar nicht mehr erleben konnten, ist für Schleiermacher schon die Verzweckung eines Lebensmoments an sich problematisch. Jeder Lebensmoment ist als solcher zu fördern. Dies deshalb, weil für Schleiermacher das menschliche Leben als Ganzes desto vollkommener ist, je vollständiger „in jedem Moment des Lebens das Wesen des Menschen heraustritt“ (Päd 1826 [PS], S. 47). Das Problem, dass die Erziehung gerade dem entgegenzustehen scheint, was sie anstrebt, ist durch die Zustimmung *nach Abschluss* des Erziehungsprozesses somit nicht gelöst⁷⁸.

„Wir müssen also einen anderen Weg einschlagen“, wie Schleiermacher sagt (ebd.). Dabei knüpft er durchaus an die Rechtfertigung der Erziehungsmaßnahmen durch die Zustimmung des „Hauptbetroffenen“ an. Allerdings muss diese schon *während* der Erziehung erfolgen. Und Schleiermacher sieht dazu auch Chancen. Für ihn ist nämlich schon die scharfe Entgegenstellung von gegenwartsbezogener Kindheit und zukunftsorientierter Erziehung zweifelhaft. Schleiermacher relativiert einmal mehr beide Positionen im Lichte der jeweils anderen: Die beiden Positionen bilden nur Extreme ab, die in ihrer Extremität nicht zu halten sind – „beide Einseitigkeiten sind verderblich“ (Päd 1820/21 [TP], S. 317).

Diese Relativierung ist aber nur dann möglich, wenn nicht erst zu dem Zeitpunkt, „wenn das durch die pädagogische Einwirkung Angeregte im Beruf ausge-

⁷⁸ Ein weiterer Punkt, der von Schleiermacher hier nicht ausdrücklich angesprochen wird, aber doch im Sinne seiner sonstigen pädagogischen Überlegungen sein dürfte, ist, dass in modernen Gesellschaften *die Erziehenden selbst* nicht mehr um die Zukunft der Heranwachsenden wissen (wie sie überhaupt nicht mehr in dem Maße um die Zukunft wissen, wie es in weniger „dynamischen“ Zeiten der Fall war).

führt wird“ (Päd 1826 [PS], S. 47), sondern schon viel früher von einem Wissen des Edukanden um den Sinn des Erziehens gesprochen werden kann. Davon aber ist auszugehen: „Das Leben in der Gegenwart allein ist nur in der zartesten Kindheit. Die Rückerinnerung an die Vergangenheit und die Voraussicht in die Zukunft entwickeln sich nach und nach auf gleiche Weise. Der Zeitpunkt der Billigung wird also eher eintreten“ (ebd.). Die Zukunft ist im menschlichen Leben immer schon präsent, auch in der Kindheit. Schon das Kind hat ein divinatorisches Gespür für Künftiges, eine „Ahnung von dem Ziele“ (ebd., S. 49). Daran kann die Erziehung anknüpfen⁷⁹.

Ein Widerstreben von Seiten des Kindes aber wird es dennoch geben, vor allem in dem „Zeitraum, wo das Bewußtsein der Gegenwart erwacht ist, die Sorge für die Zukunft aber noch nicht“ (Päd 1820/21 [TP], S. 321), und dies stellt – auch wenn es allmählich verschwinden wird, so denn die Erziehung einen richtigen Gang geht – nach wie vor ein ethisches Problem dar. Die Gegenwart darf also bei aller Anknüpfung an die „Ahnung von dem Ziele“ nicht aus den Augen verloren werden: die divinatorische Ahnung ist eine *in der* Gegenwart, und die Gegenwart aufzuopfern hieße, die der Ahnung inhärente Beziehung auf die Zukunft gleich mit aufzuopfern. Aber der gegenwärtige Blick ist der Erziehung auch möglich. Denn so wie das Kindsein nicht ausschließlich gegenwartsbezogen ist und durchaus schon Zwecke kennt, so ist auch die erzieherische Einwirkung nicht allein auf die Zukunft bezogen und kennt nicht bloß Zwecke. Zweckloses Dasein und zweckbedingtes Werden sind immer zugleich in allen Lebensmomenten. Das „Zugleich“ ist hier der Schlüssel zur Lösung des Problems: Alle Gegenwart enthält schon Zukunft, alle Zukunft noch immer Gegenwart; weder gibt es reine Gegenwart noch reine Zukunft.

Das Kriterium einer jeden gelungenen Erziehungsmaßnahme *kann* also (nämlich nach dem eben Gesagten) und *muss* sein (nämlich als Lösung des ethischen Problems und Forderung an die Erziehung): *die gleichzeitige Befriedigung in der Gegenwart*: „Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muß zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben; so muß auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist. Je mehr sich beides durchdringt, um so sittlich vollkommener ist die pädagogische Tätigkeit“ (Päd 1826

⁷⁹ Vgl. die Parallelstelle in der Vorlesung von 1820/21: „Man sagt zwar von den Kindern, sie leben nur in der Gegenwart. Allein es ist dies die elegische Sage des Alters, das auf die Jugend zurücksieht. Als realer menschlicher Zustand ist das bloße Leben in der Gegenwart gar nicht möglich; wir würden, wollten wir einen solchen Zustand statuieren, bis an die Grenze des tierischen kommen. Das Tier bleibt stets in seinem unmittelbaren Zustande, bei seinem Instinkt stehen. Menschlich ist nur der Moment, wenn wir in die Gegenwart die Divination setzen: es wäre sonst gar keine Perfektibilität möglich“ (Päd 1820/21 [TP], S. 321; vgl. Schurr 1975, S. 372). Vgl. etwas vorher schon: „Hier ist eine Auflösung unmöglich, solange wir Gegenwart und Zukunft entgegenstellen. Dieser Gegensatz ist nämlich nur ein relativer, kein absoluter“ (ebd., S. 320).

[PS], S. 48)⁸⁰. Im Bewusstsein, dass die allgemeine Aussage eines „Zugleich“ von Gegenwart und Zukunft dem praktischen Erziehen noch nicht viel weiter hilft, vortiert Schleiermacher für eine zeitliche Schwerpunktsetzung, die an der „Stufenfolge“ (Päd 1820/21 [TP], S. 320) der Entwicklung des Kindes orientiert ist (vgl. Birr-Chaarana 1993): Wo keine Zustimmung des Kindes erfolgt (bzw. noch nicht erfolgen kann, weil das Kind zu jung ist), muss alles vermieden werden, was in den Moment eingreift. Wenn die Zustimmung aber „erfolgt und kein Widerstreben, auf die Zukunft Rücksicht zu nehmen, entgegensteht“, dann können wir „die Befriedigung des Moments in dieser Zustimmung selbst erkennen. Dann bleibt das Leben des Zöglings, auch wenn es mitten in der Periode der Erziehung unterbrochen wird, ein solches, das auf sittliche Weise als Zweck behandelt worden ist; und die pädagogische Einwirkung ist die Befriedigung des Daseins. Entweder liegt die Befriedigung unmittelbar in dem Moment oder in der Zustimmung“ (Päd 1826 [PS], S. 49)⁸¹.

4.7 Die Frage der behütenden Tätigkeit und der Unschuld

Wie bereits angedeutet, berührt auch *die Frage der behütenden Tätigkeit und der Unschuld*, die Schleiermacher gleich zu Beginn des Allgemeinen Teils behandelt (ebd., S. 66-78), die Thematik von Wissen und Nichtwissen in Erziehungs- und Bildungsprozessen. Sie soll in diesem abschließenden Kapitel zu Schleiermacher bearbeitet werden.

Das *Behüten* – auch „Verhütung“, „Bewahrung“, „Isolierung“ oder „Präkaution“ – ist für Schleiermacher einer von drei pädagogischen Handlungstypen neben dem Unterstützen und dem Gegenwirken. Schleiermacher greift mit ihm offensichtlich auf Rousseaus Entwurf einer negativen Erziehung zurück.

Prima facie kann das Konzept der Behütung manches für sich beanspruchen. So können durch gezielte Behütung ja augenscheinlich negative, der Idee des Guten zuwiderlaufende Einflüsse aus der Umgebung des Heranwachsenden abgewehrt und ihm dadurch diejenigen Erfahrungen erspart werden, die seine kognitive und

⁸⁰ In der Fassung von 1813/14: „Alle Vorbereitung muß zugleich unmittelbare Befriedigung, und alle Befriedigung muß zugleich Vorbereitung sein“ (Päd 1813/14 [PS], S. 380).

⁸¹ Im Besonderen Teil greift Schleiermacher die allgemeinen Überlegungen mit Blick auf die Volksschule auf: „je weiter vom Ende der Periode [dem „Knabenalter“] entfernt, desto weniger wirkt es, sie [die Jugend] auf die Zukunft hinzuführen, für die sie doch einmal verschlossenen Sinnes ist; es ist ganz gegen den Charakter der Jugend, sich Vorstellungen zu machen, was sie in diesem oder jenem zukünftigen Fall würde erlernt haben müssen [...]. Der Erzieher freilich muß das stets im Auge haben, in welchen Zustand er die Jugend abzuliefern habe, wenn der Abschnitt vollendet ist; für die Jugend aber darf in dieser Periode nichts sein als die natürliche Anknüpfung an das, was vorher dagewesen, und als solches muß jedes seine Befriedigung in sich selbst tragen [...]. Wir können also die Aufgabe in diesem Kanon zusammenfassen: *Die ganze Reihe von Tätigkeiten ist so einzurichten, daß alles, was die Zeit erfüllt und als Aufgabe gestellt wird, seine Befriedigung in sich selbst und in dem Zusammenhange mit dem Vorhergegangenen trage*“ (Päd 1826 [PS], S. 268).

sittliche Entwicklung gefährden⁸². Wo hier und jetzt verhütet werden kann, muss später nicht gegengewirkt werden, weil das pädagogisch nicht Wünschenswertes gar nicht erst angelegt wurde. Zumindest im Kontrast zur Gegenwirkung „scheint [es] beim ersten Anblick das vorzüglichere zu sein“ (ebd., S. 67), denn es werden „keine anderen Tätigkeiten gehemmt, sondern können ungestört fortgehen, und die Unterstützung wird nicht gehindert“ (ebd.). Spätere Gegenwirkung hingegen kostet Zeit – Zeit, welche für die Unterstützung, die „wesentliche“ Seite der Erziehung (ebd., S. 78), fehlen würde. Zudem hat die gegenwirkende Tätigkeit, die im Zweifelsfall doch nicht vermieden werden kann, wenn sich etwas der Idee des Guten Widerstrebendes zeigt, immer die Schwierigkeit bei sich, dass sie gerade gegen *das* einschränkend arbeitet, was die Erziehung eigentlich wachrufen und fördern soll, nämlich die Selbsttätigkeit des Kindes⁸³. Wenn also das Behüten die problematische Gegenwirkung vermeiden hilft (weil sie das nicht entstehen lässt, wogegen diese nötig wird) und die unterstützende Tätigkeit nicht zu behindern scheint: Ist es dann in einer guten Erziehung nicht das Mittel der Wahl?

Für Schleiermacher heißt die Antwort eindeutig „Nein“. Schleiermacher zieht der Behütung sogar sehr enge Grenzen und hält sie nur für indirekt oder sekundär bedeutsam. Dabei ist die Tatsache, dass ihr etwas Unwirkliches, etwas Gekünsteltes anhaftet, weil sie eigentlich nur bei hinreichender Isolierung des Zöglings durchgeführt werden könnte und daher praktisch nicht durchführbar bzw. kontrollierbar ist, für Schleiermacher gar nicht entscheidend. Das eigentliche Problem ist, dass mit Blick auf die o. g. Selbsttätigkeit des Kindes nicht nur die Gegenwirkung, sondern auch die Behütung in einem schlechten Licht steht.

Der heikle Punkt beim Behüten nämlich ist, dass Selbsttätigkeit keineswegs einfach bewahrt und behütet werden kann, dass sie vielmehr erst erregt und herausgefordert werden muss. D. h. jene Leistung des Kindes, welche die Behütung bewahren will, kann ständig behütet gar nicht gedeihen; ihre Entwicklung würde geradezu verhindert werden. Gerade Widersprüche und Widerstandserfahrungen bieten eine Reizvielfalt, deren Verarbeitung Selbsttätigkeit herausfordert. Viel stärker als Rousseau sieht Schleiermacher die Notwendigkeit, die von ihm (wie auch von Rousseau) auf der Theorieebene konstatierten Widersprüche der vorgefundenen Gesellschaft auch in der praktischen Erziehung, der Interaktion von Erziehendem und Zögling, zu thematisieren. Wo Rousseau (in der Gestalt des Erziehers Jean-Jacques) seinem

⁸² Dem Behüten in Bezug auf negative, d. h. der Idee des Guten widersprechende und vom Zögling selbst ausgehende Erscheinungen, die Schleiermacher als zweiten Teil der Behütung anführt, soll hier nicht gesondert nachgegangen werden, zumal sie vom systematischen Stellenwert in der Vorlesungsfassung von 1826 eher zur Gegenwirkung als zur Behütung gehört (vgl. Schulze 1957, S. 437f. [Fußnote 1/2]).

⁸³ Johannes Schurr bezeichnet die Gegenwirkung daher als „an sich unpädagogisch“ (Schurr 1975, S. 387).

Emile kaum einmal die Chance gibt, sich an den Widersprüchen abzarbeiten, die er, Rousseau, selbst erkennt und bewusst durchdringt (siehe Kap. 3.2.5), betont Schleiermacher, dass das Wissen um diese Widersprüche für eine gelungene Bildung sogar *notwendig* ist. Dies gilt insbesondere angesichts der „Unvollkommenheit“ des öffentlichen Lebens, in das der Erzogene eintreten wird. „Eine konfliktlose Erziehungssituation würde eine künstliche Welt schaffen. Die Welt aber, in die der Edukand entlassen werden soll, ist keine solche Welt, in der das Böse nicht vorkommt. Wie sollte er diesem widerstehen können, wenn er sich nicht geübt hat, ihm Widerstand zu leisten? Er wird im Gegenteil ohne eine solche Übung unterliegen“ (Schurr 1975, S. 388). Durch Behütung vor negativen Anreizen, Widerständen u. ä. – seien sie moralischer oder lebenspraktischer Art – nimmt man dem Kind zugleich die Möglichkeit zu lernen, damit umzugehen. Vielleicht hat man eine negative Entwicklung verhindert, aber sicher die positive: „man würde soviel verlieren als gewinnen“ (Päd 1826 [PS], S. 76).

Schleiermacher hat keineswegs ausschließlich die individuelle Entwicklung im Blick. Ihm geht es bekanntlich auch um die Möglichkeit der Verbesserung gesellschaftlicher Zustände (im Sinne der Veränderung dessen, was der Idee des Guten widerspricht). In einer unvollkommenen Gesellschaft ist die Fähigkeit zur Innovation unerlässlich (s. o. im Exkurs zur Dialektik von Erhalten und Verbessern, S. 95ff.).

Auch insofern wird das Gelingen der Erziehung durch totale Behütung in Frage gestellt. „Ein erklärtes Ziel der Erziehung besteht ja gerade darin, die jüngere Generation in eigenständiger Verantwortung handelnd in die Gesellschaft zu entlassen, in der sie nicht bloß die bestehende Ordnung repräsentieren, sondern in der sie erhaltend und verbessernd tätig werden soll“ (Fuchs 1998, S. 158). Vollständig behütet wäre die erwachsen gewordene Jugend dazu aber wohl nicht in der Lage. Dem Erwachsenen, der die Widersprüche und die Unvollkommenheiten der Gesellschaft nie kennengelernt hat, wird es schwer fallen, mit dem vorgefundenen Schlechten umzugehen, um davon ausgehend Besseres zu ermöglichen. „Kennt der Einzelne nun nicht das Böse, was der Idee des gemeinsamen Lebens widerstreitet, so ist das ein Mangel an Einsicht, und seine Wirksamkeit würde erst nach einer Reihe nachteiliger Erfahrungen dem Ganzen förderlich sein“ (Päd 1826 [PS], S. 68). Wo Verbessern nicht einfach nur „zufällig“ möglich sein soll, ist – neben anderen Dingen wie persönlicher Freiheit, Willenskraft und „Übung im Streit“ (ebd., S. 69), die im Rahmen dieser Arbeit ausgeklammert bleiben – immer auch Wissen um Erhaltenswertes und Verbesserungswürdiges gefragt. Dass dieses Wissen – und darüber hinaus auch das fundamentale und implizite Unterscheidungskwissen, auf dem Urteilskraft und Kritikfähigkeit beruhen – vornehmlich in der Dialektik von Widerstreitendem entsteht, wurde weiter oben schon erwähnt (Kap. 4.1).

Die individuelle Bildungs- und gesellschaftliche Entwicklungsproblematik diskutiert Schleiermacher auch anhand der Unterscheidung von *Schuld und Unschuld*,

die er ebenfalls im Rahmen seiner Beschreibung der behütenden Tätigkeit vornimmt (ebd., S. 72f.). Dabei greift Schleiermacher Vorstellungen (möglicherweise christlicher oder rousseauistischer Provenienz; vgl. Schurr 1975, S. 393) auf, die dafür plädieren, die Jugend möglichst lange im Zustand der „Unschuld“ zu lassen. Würde dieser Grundsatz aber uneingeschränkt gelten, so Schleiermachers Kritik, dann wäre all das zu befürchten, was oben schon für den Zeit seiner Erziehung behüteten Erwachsenen beschrieben wurde. Es sei denn, „Sitte und Gesetz [würden] das ganze politische Leben so gestaltet haben, daß das Unsittliche, Unschöne nirgend vorkäme“ (Päd 1826 [PS], S. 72), was natürlich nicht der Fall ist. Aber auch dann müsste wenigstens „auf dem Gebiete der Erkenntnis [...] doch der Gegensatz entwickelt, zum Bewußtsein geworden sein, wenn es anders ein Verhältnis geben soll zwischen der Erkenntnis und der bestimmten Tätigkeit des Menschen“ (ebd.).

Aber was versteht Schleiermacher überhaupt unter „Unschuld“? – „Wenn nun in irgend einer Beziehung in der Seele dessen, der in der Entwicklung begriffen ist, der Gegensatz zwischen gut und böse und schlecht noch nicht zum Bewußtsein gekommen ist, so nennen wir das *Unschuld*. Wo noch kein Bewußtsein von dem Gegensatz ist, da ist auch keine Schuld“ (ebd., S. 71f.). In der Vorlesung von 1813/14 hatte Schleiermacher die Unschuld noch der Unwissenheit gegenüber gestellt: „Unschuld ist in irgendeiner Hinsicht Bewußtlosigkeit des Gegensatzes von gut und schlecht, aber Übereinstimmung der Bewußtlosigkeit mit dem Guten. Sobald die Bewußtlosigkeit mit dem Schlechten übereinstimmt, wird sie Unwissenheit, und es wird notwendig, den Gegensatz zur Sprache zu bringen“ (Päd 1813/14 [PS], S. 381). Da sowohl im Fall der „Übereinstimmung“ mit dem Guten als auch in jenem mit dem Schlechten ein faktisches *Nichtwissen moralischer Differenzierungen* – wie ich die „Bewußtlosigkeit des Gegensatzes von gut und schlecht“ übersetzen will – vorliegt, ist die Gegenüberstellung von Unschuld und Unwissenheit in der Fassung von 1813/14 einigermaßen seltsam. Ihre Vermeidung 1826 könnte auch daher rühren. Hier ist Unschuld stets unschuldiges Nichtwissen. Dennoch ist in der ersten Vorlesungsfassung etwas Wichtiges angesprochen: Auch dann, wenn noch kein Wissen moralischer Differenzierungen vorhanden ist, kann der Idee des Guten Widerstrebendes sich zeigen. Das unschuldige Nichtwissen ist nicht per se „gutes“ Nichtwissen.

Mit seinen Ausführungen zur Unschuld ergänzt Schleiermacher die bisherige Diskussion der Behütung also insofern, als eben diese nun auch im Hinblick auf das konstatierte Nichtwissen der anthropologischen Voraussetzungen (Kap. 4.5.2), im Zuge dessen man nicht mehr fraglos das „Gutsein“ des Menschen unterstellen kann, kaum wünschenswert erscheint. Die behütete Unschuld könnte ein Trugbild sein. Sie *könnte*, wohlgemerkt. Denn der unschuldige Zustand des Nichtwissens ist zunächst einmal indifferent gegenüber der Übereinstimmung mit dem Guten, weshalb die Bewahrung der Unschuld von daher nicht per se schlecht sein muss. Die Über-

einstimmung bliebe aber zufällig und außerordentlich brüchig. Und am Ende der Erziehung würde sie, wie schon erwähnt, weder dem Individuum noch der Gesellschaft weiterhelfen.

Das Behüten scheidet als durchgängige Form des Erziehungshandelns aus. Aber was taugt sein Gegenstück? Die extreme Gegenposition will das öffentliche gesellschaftliche „Leben, wie es ist“, in all seinen Formen auf den zu Erziehenden wirken lassen (Päd 1826 [PS], S. 68). Natürlich ist auch das nicht Schleiermachers Weg. Nichtsdestoweniger kann diese Position in ihrer Einseitigkeit zur Klärung beitragen, inwiefern das Behüten überhaupt noch in Erwägung gezogen werden kann. Schleiermacher verwirft die Behütung schließlich nicht rundweg. Er schlägt vielmehr eine Relativierung durch *Periodisierung* vor, die beiden Positionen ihren Ort innerhalb des Erziehungsprozesses zuweist.

Am Ende der Erziehung muss, wie oben dargestellt, unter anderem ein Wissen stehen, notwendig sowohl für die Lebenstüchtigkeit des Individuums als auch für die Möglichkeit gesellschaftlicher Verbesserung: „Die Abwendung der Unwissenheit und Schwäche muß beim Eintritt in das selbständige Leben vollendet sein“ (ebd., S. 69)⁸⁴. Die „Fallstricke“ des Lebens, die rauen Widersprüche der Gesellschaft, das Erhaltenswerte, das moralisch Bedenkenswerte etc. erkennen oder auch nur erahnen zu können, erfordert ein vielfältiges und komplexes (keineswegs nur explizites) subjektives Wissen, zu dessen Aneignung Erziehung zu verhelfen hat. Der größte Teil des zugrunde liegenden Wissens wird über den *gesamten* Zeitraum der Erziehung erworben werden. Doch darauf kommt es Schleiermacher hier nicht an. Ihm geht es um einen bestimmten, im weiten Sinne normativen Teil des Wissens in einer bestimmten Phase der Erziehung.

Schleiermacher unterscheidet drei Phasen: In der frühen Kindheit ist Behütung nicht sinnvoll, weil Einsicht und Wille noch nicht weit genug entwickelt sind, als dass äußere Einflüsse überhaupt negativ wirken könnten. Es gibt also eine Zeit, „wo noch keine Behütung notwendig ist, weil das noch nicht erwacht ist in dem Zögling, worauf die äußeren Verhältnisse nachteilig einwirken können“ (ebd.). Hier ist „keine Sorgfalt nötig. Ein Kind kann ohne Nachteil manches sehen, was ein Knabe nicht“ (Päd 1813/14 [PS], S. 381). Wo die normativen Konnotationen noch nicht (oder nur in unbedeutendem Maße) mitgelernt werden, wäre Behütung nur Verhinderung von Reizvielfalt ohne positiven Effekt.

In einer mittleren Phase hingegen, in der Einsicht und Wille zwar schon sichtbar, aber noch zu schwach sind, um sich gegen negative Einflüsse und schädliche Widerstände wehren zu können, ist Behütung (zumindest in Bezug auf die genann-

⁸⁴ Die Parallelstelle 1813/14 lautet: „Wo das Werk der Erziehung beendigt ist, soll die Tugend und die Einsicht selbständig sein. Es würde Unwissenheit sein, das Böse nicht zu kennen; und Schwäche, davon verleitet zu werden“ (Päd 1813/14 [PS], S. 381).

ten Bereiche) durchaus sinnvoll. Denn hier wäre ein reflexives Moment notwendig, welches der zu Erziehende aber noch nicht leisten kann. Sein Urteilsvermögen ist noch nicht so weit entwickelt, als dass er die Erfahrungen selbständig einordnen und nach gut und schlecht/böse abwägen sowie sein Handeln danach ausrichten könnte. Der Reiz wirkt als Verstärker vorhandener Muster⁸⁵.

Sind dann aber Einsicht und Wille so gefestigt, dass selbständiges Denken und Handeln möglich wird, müssen moralische Differenzierungen auch zur Sprache gebracht, d. h. explizit angesprochen werden⁸⁶. Daher folgt in einer dritten Phase die bewusste Konfrontation mit dem Bösen bzw. (etwas vorsichtiger formuliert) sittlich Bedenkenswerten – mit dem Ziel, das unschuldige Nichtwissen durch Einsicht in moralische Kriterien bzw. in die Idee des gemeinsamen Lebens und ihre intersubjektive Dialektik abzulösen. Begleitet wird diese „Übung im Streit“ durch unterstützende erzieherische Tätigkeit.

⁸⁵ Dies gilt für das Unrichtige und das Unschöne gleichermaßen – Schleiermacher rechnet beides dem „Bösen“ zu (vgl. Päd 1826 [PS], S. 71) –, auch wenn sich im Fall des (moralisch und nicht-moralisch) Unrichtigen die Komplizierung ergibt, dass mit dem Richtigen immer schon der „Widerschein“ des Unrichtigen gegeben ist, oder wie Schleiermacher sagt, der „Gedanke des Gegenteils schon mitgesetzt“ ist (ebd.). Hier, wo für das Wissen um das Richtige dessen Gegenteil geradezu konstitutiv ist, sind der Behütung offensichtlich sehr enge Grenzen gesetzt, soll überhaupt etwas gelernt werden (vgl. Benner 2003, S. 12).

⁸⁶ So scheint es Schleiermacher in den Vorlesungen von 1813/14 und 1826 klar zu fordern (siehe oben auch Seite 5 mit Fußnote 84). Unklar ist daher folgende Stelle aus der Fassung von 1820/21: „Man hat gemeint, man müsse die zu Erziehenden mit den Unvollkommenheiten der Gemeinschaften bekannt machen. Allein die Jugend kann dadurch in keiner Weise zur Einsicht in die wahren Verhältnisse gelangen, noch weniger dadurch in den Stand gesetzt werden, den Unvollkommenheiten entgegenzuwirken. Ein Mißgriff ist dieses nur, aus dem Naseweisheit entsteht. [...]“ (Päd 1820/21 [TP], S. 299f.).

5 Rückblick und Ausblick

Mit den Überlegungen zur behütenden Tätigkeit sei auch der Schleiermacher-Teil beendet, ohne behaupten zu wollen, die Vielfalt der schleiermacherschen Gedankenwelt damit auch nur annähernd erschöpfend untersucht zu haben. Und wie man nicht an *dieser* Stelle bei Schleiermacher enden müsste, so müsste man auch nicht insgesamt mit Schleiermacher enden, wenn man auf der Suche nach pädagogisch relevanten Phänomenbeschreibungen zur Thematik von Wissen und Nichtwissen ist.

Die sich seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts formierende „skeptisch-transzendental-kritische“ Richtung innerhalb der Erziehungswissenschaft (allen voran Wolfgang Fischer und Jörg Ruhloff) wäre beispielsweise eine eingehendere Untersuchung wert. Ihr Versuch, pädagogische Positionen auf unhinterfragte Voraussetzungen und Grundlagen hin zu durchleuchten – und damit auf das Nichtgewusste im Gewussten aufmerksam zu machen – kommt zwar nicht ohne vorliegendes „positionelles“ Material aus (z. B. in Form von Wissensbehauptungen in Theorie und Praxis), setzt dieses aber bewusst in Relation zu benachbarten, ergänzenden oder widerstreitenden Vorstellungen. Die faktische Pluralität von Theorien und Praxisformen als Merkmal der modernen und postmodernen Welt anerkennen, heißt für diese Theoretiker also nicht, auf begründetes Vergleichen und Abwägen zu verzichten. Die Möglichkeit *letzter* Begründungen – das Aufhängen einer Theorie oder Praxisvorstellung am Haken absoluter Gewissheit – wird allerdings angezweifelt. In der Konsequenz wird die (Rest-)Legitimation einer pädagogischen „Position“ (einer Praxis, eines Konzepts, einer Theorie) notwendigerweise an die Differenz zu anderen Positionen und das Gewahrsein dieser Differenz gebunden, ob diese Positionen nun tatsächlich vorfindbar sind oder fiktiv (als Folie möglicher Kritik). Dies gilt ausdrücklich auch für die skeptisch-transzendental-kritische Position selbst, wie deren Vertreter hervorheben (Fischer 1989; Fischer/Ruhloff 1993; Fischer 1994).

Man kann dies im Kern schon bei *Rousseau* finden. Der fiktive Naturzustand dient als Norm und Maßstab für die Gesellschafts- und Kulturkritik; und die Erziehungsgeschichte Emiles als Orientierung für die bewusste Reflexion auf die bestehende Erziehung und ihre vernünftige Veränderung. Erst das exemplarische Aufzeigen der Möglichkeiten – im Menschen des Naturzustands und in der idealtypischen Figur des Emile – rückt die jeweilige Wirklichkeit ins rechte Licht. Eine andere Legitimation wird ihnen zunächst nicht zugesprochen, auch wenn Rousseau dies nicht konsequent durchhält. Als Möglichkeitsgrund entdeckt Rousseau die *perfectibilité*, die nicht-festgelegte Fähigkeit des Menschen, Fähigkeiten zu entwickeln. Sie ist das hervorstechende Merkmal der „Natur“ des Menschen und Grundlage sowohl der geschichtlichen Entwicklung der gesamten Gattung als auch der Lerngeschichte jedes einzelnen Menschen. Diese Entwicklungen sind in ihrer Richtung offen wie auch

in ihrem Endpunkt unbestimmt: „Wir wissen nicht, was uns unsere Natur zu sein erlaubt“. Damit ist nicht einfach bloß eine Aussage getroffen. Es ist Ausdruck der Kritik an den derzeit bestehenden Formen der Erziehung und Warnung an vorschnelle (Nicht-)Machbarkeitsannahmen in der Pädagogik zugleich.

Die dogmatische Verselbständigung des Kriteriums der Kritik, die bei Rousseaus großer Konstruktion allzu oft droht, vermeidet *Schleiermacher*, indem er die Kriterien vervielfältigt und auf sie selbst anwendet. In seinem feingliedrigen, kaum ein Detail auslassenden, dialektischen Aufeinander-Beziehen von vorgefundenen und/oder ins Extrem getriebenen Positionen zeigen sich deren jeweilige Einseitigkeiten und blinden Flecke, ohne dass daraus schon die „wahre“ Synthese von These und Gegenthese konstruiert werden könnte. Allerdings: Dem Experiment einer neuen Synthese steht nichts mehr im Wege. Doch auch die neugewonnene Position wird sich wieder in der Gegenüberstellung mit anderen Positionen bewähren müssen. Und so weiter. Wissenschaft ist ein nie abzuschließender Prozess der Wahrheitssuche, für den der Widerstreit von Theorien und Konzepten unabdingbar bleibt. Insofern lässt sich *keine* Theorie endgültig und unverrückbar festmachen. Es gibt nicht *das eine* plausible Konzept, das alle anderen obsolet macht. Dies gilt sowohl für die Ethik und die Anthropologie als auch für die Theorie der Erziehung.

Schleiermacher wendet sich daher, wenn nicht immer ausdrücklich, so doch erkennbar gegen verschiedene Konstruktionen pädagogischer Theorie (Ethik und Anthropologie interessieren hier nur in Beziehung auf jene). Als Fehlformen können im Lichte der schleiermacherschen Konzeption betrachtet werden:

- Erziehungstheorien, die normativ von einer als abgeschlossen vorgestellten Moral ausgehen.
- Theorien, die von als feststehend gedachten anthropologischen Voraussetzungen oder von einem bestimmten Menschenbild ausgehen.
- Theorien, welche versuchen, die Praxis in deterministischer Kausalität zu bestimmen.

Gemeinsamer Fehler dieser Theorietypen ist nach Schleiermacher jeweils die Beanspruchung eines positiven Wissens, über das sie nicht wirklich verfügen bzw. nicht verfügen können. Wo im 1. Fall das „Gute“ der Erziehung nur durch Übernahme von vorgegebenen, geschlossen vorliegenden Moralvorstellungen (sei es eine Theorie oder ein moralisches Weltbild) zustande kommt und damit gleichsam aus dem Diskurs geschafft wird, liegt im 2. Fall eine Hypostasierung anthropologischer Voraussetzungen zu fixierten „natürlichen“ Anlagen und ein Ausschluss von Reflexion auf diese vermeintliche Natürlichkeit vor. Der 3. Theorietyp missachtet die Nichtdeterminiertheit des pädagogischen Handelns durch die Theorie und suggeriert die Möglichkeit eines ungebrochenen Wissenstransfers in die Praxis.

Schleiermacher hingegen weist darauf hin: 1. dass letztendlich kein allezeit gültiges Wissen über das „Gute“ in der Erziehung erlangt werden kann, 2. dass es – bei aller empirischen Forschung – kein überzeitliches, empirisch oder normativ ausweisbares Wissen über das „Wesen“ oder die „Natur“ des Menschen gibt, und 3. dass eine pädagogische Theorie kein für erzieherisches Handeln unmittelbar orientierendes oder gar bestimmendes praktisches Wissen liefern kann und daher keine Handlungsrezepte in Form von Sollenssätzen entwickelt werden können.

Dass eine Theorie der Erziehung dennoch zu inhaltlichen Aussagen über pädagogisches Handeln und seine möglichen Auswirkungen kommen kann, zeigen u. a. Schleiermachers detaillierte Untersuchungen zur Legitimation des pädagogischen Handelns überhaupt, zu den Formen dieses Handelns (unterstützend, gegenwirkend, behütend) sowie den jeweilig damit verbundenen Problematiken in Bezug auf pädagogische Zwecksetzungen und Ziele.

Auch der platonische *Sokrates* unterscheidet verschiedene Formen des pädagogischen Handelns, plädiert aber besonders auf jenen Gebieten des menschlichen Lebens, in denen eine Wissensvermittlung am wenigsten angebracht erscheint (sittliches Tun, Lebenskunst, philosophische Betrachtung), für eine problematisierende Herangehensweise. Ein lebendiges Wechselgespräch zweier Personen wird dazu als unentbehrlich erachtet. Doch nicht der Erziehende steht im Vordergrund, sondern der lernende „Schüler“. Dieser selbst soll die (stets vorfindbaren) immanenten Widersprüche seines Denkens und Handelns erkennen und überwinden können. Der Erzieher hält sich zurück, bleibt anregend, auffordernd, „begeisternd“ und versucht nicht selbst zu erzeugen, was der Lernende selbsttätig und produktiv 1. hervorbringen kann und 2. hervorbringen soll: 1. Der Lernende ist dazu in der Lage, weil er schon ein implizites Verständnis des infrage Stehenden hat. Dieses Vorverständnis mag besser oder schlechter sein; es zu erkennen und entsprechend daran anzuknüpfen, ist Aufgabe des Erziehenden. 2. Und der Lernende soll es tun, weil ihm so a) das Wissen nicht äußerlich bleibt und b) das infrage Stehende auch in Zukunft fragwürdig bleiben kann. Die Skepsis des Fragens darf der Sicherheit des Antwortens nie vollständig weichen. Die Einsicht in das eigene Nichtwissen ist und bleibt die Voraussetzung zukünftigen Lernens. Ihre Ermöglichung ist daher als pädagogische Maxime unverzichtbar.

An dieser Stelle sehe ich – bei aller Unterschiedlichkeit in Denkstil, Vorgehen und Schwerpunktsetzung – eine Klammer, welche die drei Denker, Sokrates, Rousseau und Schleiermacher, zusammenhält: Die Einsicht in das eigene Nichtwissen ist von einem nicht zu unterschätzenden bildenden Wert. Ich denke an die diesbezüglichen, unermüdlichen Bemühungen des Sokrates, die nicht zuletzt eine förderliche Wirkung auf den Umgang miteinander bezwecken sollten; ich denke an die Vorstellung Rousseaus zur Vermittlung einer „Kunst der Unwissenheit“, die sich gegen das Verharren in einem Zustand des Wissens wendet, und einen offenen Prozess des

Lernens initiieren will; ich denke aber auch an die dialektische Vergehensweise Schleiermachers in Wort und Schrift, die neue und differierende Positionen wahrzunehmen erlauben soll.

Dass das Wissen um die Grenzen des eigenen Wissens zur *Bildung* eines Menschen gehört, mag eine Forderung sein, deren Legitimierung ihrerseits an Grenzen stößt. Dass dieses eigentümliche Wissen aber gerade jener Offenheit und Unverstelltheit des Lernens beispringt, die durch „gewöhnliches“, positives Wissen immer wieder geschlossen und verstellt zu werden droht⁸⁷, dürfte es auch für ökonomische und sonstige Verwertungstheoretiker interessant machen. Doch auch die „Verwertungsperspektive“, die den „Nutzen“ des Individuums für Wirtschaft, Staat oder Kultur stark macht, ist eben nur eine Perspektive. Sie kann ihrerseits wieder durch die Skepsis in Bezug auf den Wert dieses Nutzens relativiert werden. Auch die Verwertungsperspektive hat es mit allerhand Nichtwissen zu tun.

Doch ob nun individuell oder gesellschaftlich betrachtet: In beiden Fällen erweist sich die Fähigkeit zur Neueinordnung und Neujustierung des bisher unhinterfragten und für selbstverständlich gehaltenen Wissens im Lichte des Nichtwissens spätestens in Situationen rascher und unvorhergesehener Veränderungen als funktional, also dann, wenn jene Selbstverständlichkeiten durch die veränderten Umstände selbst als zunehmend untauglich oder unvollständig erlebt werden. Spätestens dann dürfte es sich als nützlich erweisen, mit Unbestimmtheiten und Kontingenzen rechnen zu können und das Rüstzeug zu besitzen, neue Wege im Denken und Handeln einzuschlagen.

Hier kommen m. E. die Beschreibungen der Wissensgesellschaft wieder ins Spiel. Denn wenn es einen Sinn hat, von ihr zu reden, dann ist sie eine solche Situation. Der Begriff der Wissensgesellschaft sollte also sinnvollerweise nicht bloß die Wissensbasierung und Wissensgenerierung moderner bzw. postmoderner Gesellschaften zu beschreiben versuchen, sondern zugleich jene Prozesse der *Unbestimmtheits-*, *Ungewissheits-*, *Irrtums-* und *Nichtwissensgenerierung* in den Vordergrund rücken, die sich aus Teilbereichen der Gesellschaft (z. B. in der Wissenschaft, aber auch in der Kunst) heraus mehr und mehr auf diese selbst ausgeweitet haben. Damit wird das Schlagwort der Wissensgesellschaft selbst höchst ambivalent: Die Wissensgesellschaft produziert ständig neues Nichtwissen. Oder anders und unter Verwendung eines anderen Schlagwortes ausgedrückt: Das Wissen der Wissensgesellschaft hat zwangsläufig das Nichtwissen der Risikogesellschaft im Gepäck (vgl. Beck 1996).

⁸⁷ Das gilt zumindest für jene menschlichen Lernformen, zu deren Beschreibung man sinnvollerweise *nicht* zu Begriffen greift wie „Strukturveränderung neuronaler Vorgänge“, „dauerhafte Verknüpfung von Reiz und Reaktion“ oder „relativ stabile Veränderung im Verhalten bzw. Verhaltenspotential“ (Lernen ist *auch* das!).

Die Frage nach dem „richtigen“ Konzept von Erziehung angesichts der konstatierten Virulenz *dieser* Form des Nichtwissens ist damit natürlich genauso wenig beantwortet, wie dies wohl auch bei den anderen Formen des Nichtwissens, welche in der vorliegenden Arbeit zur Sprache kamen, der Fall ist. Dass aber mit den drei behandelten Denkern – Sokrates, Rousseau und Schleiermacher – durchaus einige interessante *Hinweise* auf die vielfache Bedeutung des Nichtwissens für Erziehungs- und Bildungsprozesse gegeben werden konnten, hoffe ich, deutlich genug gemacht zu haben.

Primärtexte

PLATON

Alkibiades, Apologie des Sokrates, Charmides, Euthydemos, Gorgias, Hippias Maior, Laches, Menon, Phaidon, Phaidros, Philebos, Politeia, Protagoras, Sophistes, Symposion, Theages und Theaitetos. In: PLATON: Sämtliche Werke. Auf der Grundlage der Bearbeitung von Walter F. Otto, Ernesto Grassi und Gert Plamböck neu herausgegeben von Ursula Wolf. Vier Bände. Reinbek bei Hamburg 1994.

– Zitiert, wie üblich, nach der Stephanus-Paginierung von 1578 –

ROUSSEAU

- | | |
|----------------------|---|
| 1. Diskurs | ROUSSEAU, Jean-Jacques: Erster Discours. Hat der Wiederaufstieg der Wissenschaften und Künste zur Läuterung der Sitten beigetragen? In: ROUSSEAU, Jean-Jacques: Schriften zur Kulturkritik. Zweisprachige Ausgabe. Übersetzt u. hrsg. von Kurt Weigand. Hamburg 1955. S. 1-59. |
| 2. Diskurs | ROUSSEAU, Jean-Jacques: Zweiter Discours. Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques: Schriften zur Kulturkritik. Zweisprachige Ausgabe. Übersetzt u. hrsg. von Kurt Weigand. Hamburg 1955. S. 61-269. |
| VG | ROUSSEAU, Jean-Jacques: Vom Geselligkeitszustand des Menschengeschlechts überhaupt. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques: Schriften zur Kulturkritik. Zweisprachige Ausgabe. Übersetzt u. hrsg. von Kurt Weigand. Hamburg 1955. S. 285-301. |
| Emile
[Reclam] | ROUSSEAU, Jean-Jacques: Emile oder Über die Erziehung. Übersetzt von Eleonore Sckommodau. Stuttgart 1963. |
| Emile
[Schöningh] | ROUSSEAU, Jean-Jacques: Emil oder über die Erziehung. Übersetzt von Ludwig Schmidts. Paderborn 1971. |
| Emile /
Sophie | ROUSSEAU, Jean-Jacques: Emile und Sophie oder die Einsamen. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques: Emile oder Von der Erziehung. Emile und Sophie oder Die Einsamen. München 1979. S. 645-690. |
| RjJJ | ROUSSEAU, Jean-Jacques: Rousseau richtet über Jean-Jacques. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques: Schriften. Hrsg. von Henning Ritter. Zwei Bände. Frankfurt a. M. 1988. Band 2. S. 253-636. |

SCHLEIERMACHER

- | | |
|---------------------|--|
| Päd 1813/14
[PS] | SCHLEIERMACHER, Friedrich: Einleitung und allgemeiner Teil der Vorlesungen aus dem Wintersemester 1813/14. Manuskript Schleiermachers. In: SCHLEIERMACHER, Friedrich: Pädagogische Schriften. Unter Mitwirkung von Theodor Schulze hrsg. von Erich Weniger. Erster Band. Düsseldorf/München 1957. |
| Päd 1820/21
[TP] | SCHLEIERMACHER, Friedrich: Vorlesungen 1820/21 [Auszüge]. In: SCHLEIERMACHER, Friedrich: Texte zur Pädagogik. Hrsg. von Michael Winkler und Jens Brachmann. Zwei Bände. Frankfurt a. M. 2000. Band 1. S. 290-380. |
| Päd 1826
[PS] | SCHLEIERMACHER, Friedrich: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: SCHLEIERMACHER, Friedrich: Pädagogische Schriften. Unter Mitwirkung von Theodor Schulze hrsg. von Erich Weniger. Erster Band. Düsseldorf/München 1957. |
| Dialektik
[SW] | SCHLEIERMACHER, Friedrich: Dialektik. In: Friedrich SCHLEIERMACHER's Sämtliche Werke. Dritte Abtheilung. Zur Philosophie. Bände 4,1 und 4,2. Berlin 1839 (Bände 1-9: Berlin 1835-1864). |
| Ethik [WE] | SCHLEIERMACHER, Friedrich: Ethik. In: SCHLEIERMACHERS Werke. Zweiter Band. Hrsg. und eingeleitet von Otto Braun. Aalen 1967. |
| HG [SW] | SCHLEIERMACHER, Friedrich: Über den Begriff des höchsten Gutes. Erste Abhandlung. Gelesen am 17. Mai 1827. In: Friedrich SCHLEIERMACHER's Sämtliche Werke. Dritte Abtheilung. Zur Philosophie. Band 2 [Abhandlungen gelesen in der Königlichen Akademie der Wissenschaften]. Berlin 1839 (Bände 1-9: Berlin 1835-1864). S. 446-468. |
| GGU [PS] | SCHLEIERMACHER, Friedrich: Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn (1808). In: SCHLEIERMACHER, Friedrich: Pädagogische Schriften. Unter Mitwirkung von Theodor Schulze hrsg. von Erich Weniger. Zwei Bände. Düsseldorf/München 1957. Band II, S. 81-139. |

Sekundärliteratur

- ARISTOTELES: Die Nikomachische Ethik. Aus dem Griechischen und mit einer Einführung und Erläuterungen versehen von O. Gigon. München 31998.
- ARISTOTELES: Zweite Analytik. In: ARISTOTELES: Organon. Band 3/4 [Erste Analytik. Zweite Analytik]. Griech.-dt. Ausgabe. Hrsg. und übersetzt von Hans Günter Zekl. Hamburg 1998.
- BECK, Ulrich: *Wissen oder Nicht-Wissen? Zwei Perspektiven »reflexiver Modernisierung«*. In: BECK, Ulrich / GIDDENS, Anthony / LASH, Scott (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a. M. 1996. S. 289-315.
- BENNER, Dietrich: *Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns*. In: ZfPäd, 26. Jg. (1980), S. 485-497.
- BENNER, Dietrich: *Von der Lehrbarkeit der Tugend angesichts der Frage nach der Tugend selbst. Erziehungs- und bildungstheoretische Überlegungen zum sokratischen Wissen des Nicht-Wissens*. In: LÖWISCH, Dieter Jürgen / RUHLOFF, Jörg / VOGEL, Peter: Pädagogische Skepsis. Wolfgang Fischer zum einundsechzigsten Geburtstag. St. Augustin 1988. S. 129-137.
- BENNER, Dietrich: *Der Begriff moderner Kindheit und Erziehung bei Rousseau, im Philanthropismus und in der deutschen Klassik*. In: ZfPäd, 45. Jg. (1999), S. 1-18.
- BENNER, Dietrich: Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft [Noch unveröffentlichtes Manuskript, erscheint 2003].
- BENNER, Dietrich / BRÜGGEN, Friedhelm: *Das Konzept der Perfectibilité bei Jean-Jacques Rousseau. Ein Versuch, Rousseaus Programm theoretischer und praktischer Urteilsbildung problemgeschichtlich und systematisch zu lesen*. In: HANSMANN, Otto (Hrsg.): Seminar: Der pädagogische Rousseau. Zwei Bände. Weinheim 1996. Band II. S. 12-48.
- BERNER, Hermann: *Soziologische Betrachtungen zum »Diskurs über die Ungleichheit«*. In: HANSMANN, Otto (Hrsg.): Seminar: Der pädagogische Rousseau. Zwei Bände. Weinheim 1996. Band II. S. 49-90.
- BIRR-CHAARANA, Edith: Auf dem Wege zur pädagogischen Mitte. Stufentheorie bei Rousseau, Schleiermacher und Fröbel. Frankfurt a. M./Berlin u. a. 1993.
- BLANKERTZ, Herwig: *Rousseau wechselt die Methode*. In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 7, Sommer 1990. S. 5-14.
- BOCKOW, Jörg: Erziehung zur Sittlichkeit. Zum Verhältnis von praktischer Philosophie und Pädagogik bei Jean-Jacques Rousseau und Immanuel Kant. Frankfurt a. M./Bern/New York/Nancy 1984.

- BÖHM, Winfried: Tradition ist nur Anregung. In: HOPFNER, Johanna (Hrsg.): Schleiermacher in der Pädagogik. Würzburg 2001. S. 17-26.
- BOLLE, Rainer: Jean-Jacques Rousseau. Das Prinzip der Vervollkommnung des Menschen durch Erziehung und die Frage nach dem Zusammenhang von Freiheit, Glück und Identität. Münster/New York 1995.
- BOLLNOW, Otto Friedrich: *Einige Bemerkungen zu Schleiermachers Pädagogik*. In: ZfPäd, 32 Jg. (1986), S. 720-741.
- BRÖCKER, Walter: Platos Gespräche. Frankfurt a. M. 1967.
- BRÜGGEN, Friedhelm: *Lernen – Erfahrung – Bildung oder Über Kontinuität und Diskontinuität im Lernprozess*. In: ZfPäd, 34 Jg. (1988), S. 299-313.
- BRÜGGEN, Friedhelm: *Geschichtlichkeit - Kontingenz - Pluralismus. Zum Widerstreit relativistischer und universalistischer Bildungskonzepte*. In: VfwP, 76. Jg. (2000), S. 50-62.
- BUCK, Günther: Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1969.
- COPEI, Friedrich: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Heidelberg 1969.
- DEWEY, John: Human Nature and Conduct. An Introduction to Social Psychology. London 1922.
- DIEDERICH, Jürgen: *Was lernt man, wenn man nicht lernt? Etwas Didaktik »jenseits von Gut und Böse« (Nietzsche)*. In: ZfPäd, 40 Jg. (1994), S. 345-353.
- DRÜHL, Sven: *Sokratische Ironie*. In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 22, Sommer 1998. S. 14-24.
- EBERT, Theodor: Meinung und Wissen in der Philosophie Platons. Untersuchungen zum »Charmides«, »Menon« und »Staat«. Berlin/New York 1974.
- FISCHER, Wolfgang: *Über das Lehren und Lernen von Philosophie bei Platon oder: Die dem Menschen eigentlich zukommende Bildung ist das Philosophieren; aber das Philosophieren ist nicht jedermanns Sache*. In: ZfPäd, 29. Jg. (1983), S. 71-86.
- FISCHER, Wolfgang: *Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik*. St. Augustin 1989.
- FISCHER, Wolfgang: *Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik*. In: ZfPäd, 36 Jg. (1990), S. 729-743.
- FISCHER, Wolfgang: *Colloquium Paedagogicum. Studien zur Geschichte und Gegenwart transzendental-kritischer und skeptischer Pädagogik*. St. Augustin 1994.
- FISCHER, Wolfgang: *Ist Ethik lehrbar?* In: ZfPäd, 42 Jg. (1996), S. 17-29.
- FISCHER, Wolfgang: *Die sokratische Negation des Wissens – pädagogisch*. In: FISCHER, Wolfgang: *Kleine Texte zur Pädagogik in der Antike*. Baltmannsweiler 1997a. S. 83-135.

- FISCHER, Wolfgang: „*In Wahrheit aber bin ich nie irgendjemandes Lehrer gewesen*“ (Apol. Plat. 33 A). In: FISCHER, Wolfgang: Kleine Texte zur Pädagogik in der Antike. Baltmannsweiler 1997b. S. 71-82.
- FISCHER, Wolfgang / LÖWISCH, Dieter-Jürgen (Hrsg.): Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker. Darmstadt 1998.
- FISCHER, Wolfgang / RUHLOFF, Jörg: Skepsis und Widerstreit. St. Augustin 1993.
- FRIEBEL, Horst: Die Bedeutung des Bösen für die Entwicklung der Pädagogik Schleiermachers. Ratingen 1961.
- FUCHS, Birgitta: Schleiermachers dialektische Grundlegung der Pädagogik. Klärende Theorie und besonnene Praxis. Bad Heilbrunn 1998.
- GADAMER, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Band 1. Tübingen ⁵1986.
- GEISLER, Georg: Die Autonomie der Pädagogik. Langensalza 1929.
- GÖSTEMEYER, Karl-Franz: *Pädagogik nach der Moderne? Vom kritischen Umgang mit Pluralismus und Dogmatismus*. In: ZfPäd, 39 Jg. (1993), S. 857-870.
- GRUSCHKA, Andreas: Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar 2002.
- HEITSCH, Ernst: Überlegungen Platons im Theaetet. Wiesbaden 1988.
- HOPFNER, Johanna: »... *die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere*.« *Einige Überlegungen im Anschluß an Friedrich Schleiermacher*. In: LEONHARD, Hans-Walter / LIEBAU, Eckart / WINKLER, Michael (Hrsg.): Pädagogische Erkenntnis. Grundlagen pädagogischer Theoriebildung. Weinheim/München 1995. S. 59-68.
- HÖRNING, Karl H.: Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens. Weilerswist 2001.
- KOCH, Lutz: Logik des Lernens. Weinheim 1991.
- KOCH, Lutz: *Negative Didaktik*. In: VfwP, 69. Jg. (1993), S. 279-296.
- KOCH, Lutz: Bildung und Negativität. Grundzüge einer negativen Bildungstheorie. Weinheim 1995.
- KOCH, Lutz: *Wohlgeregelte Freiheit. Rousseaus Bildungsprinzip*. In: HANSMANN, Otto (Hrsg.): Seminar: Der pädagogische Rousseau. Zwei Bände. Weinheim 1996. Band II. S. 141-166.
- KOERRENZ, Ralf: *Schleiermacher oder: Die Dignität der Theorie*. In: Der Evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 48. Jg. (1996), S. 306-309.
- KRAFT, Volker: Rousseaus »Emile«. Bad Heilbrunn ³1997.
- LICHTENSTEIN, Ernst: Der Ursprung der Pädagogik im griechischen Denken. Hannover 1970.

- LICHTENSTEIN, Ernst: *Schleiermachers Pädagogik*. In: GERNER, Berthold: *Schleiermacher. Interpretation und Kritik*. München 1971. S. 123-132 [gekürzte Version eines Aufsatzes in der »Neuen Zeitschrift für Systematische Theologie und Religionsphilosophie«, 10. Jg. (1968), 3, S. 343-359].
- MAROTZKI, Winfried: *Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. Psychoanalytisch-lerntheoretisch geleitete Untersuchungen zum Bildungsbegriff im Kontext hochkomplexer Gesellschaften*. In: HANSMANN, Otto / MAROTZKI, Winfried (Hrsg.): *Diskurs Bildungstheorie. Band I. Systematische Markierungen: Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft*. Weinheim 1988. S. 311-333.
- MARTENS, Ekkehard: *Das selbstbezügliche Wissen in Platons „Charmides“*. München 1973.
- MOSER, Christian: *Verfehlte Gefühle. Wissen – Begehren – Darstellen bei Kleist und Rousseau*. Würzburg 1993.
- NEUWEG, Georg Hans: *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster 1999.
- OELKERS, Jürgen: *Die Erziehung zum Guten: Legitimationspotentiale Allgemeiner Pädagogik*. In: *ZfPäd*, 42. Jg. (1996), S. 235-254.
- PICHT, Georg: *Wahrheit Vernunft Verantwortung. Philosophische Studien*. Stuttgart 1969.
- POLANYI, Michael: *Implizites Wissen*. Frankfurt a. M. 1985.
- POPPER, Karl R.: *Über Wissen und Nichtwissen*. In: POPPER, Karl R.: *Auf der Suche nach einer besseren Welt. Vorträge und Aufsätze aus dreißig Jahren*. München 1984. S. 41-54.
- PRANGE, Klaus: *Können - Üben - Wissen. Zur Problematik des Lernens in der Sprachphilosophie Ludwig Wittgensteins*. In: *Pädagogische Rundschau*, 26. Jg. (1972), S. 707-734.
- PRANGE, Klaus: *Platos Lehre vom Lernen im „Menon“ und das Problem des Allgemeinen*. In: *Pädagogische Rundschau*, 27. Jg. (1973), S. 685-700.
- PRANGE, Klaus: *Bauformen des Unterrichts*. Bad Heilbrunn 1983.
- RANG, Martin: *Rousseaus Lehre vom Menschen*. Göttingen 1965.
- REBLE, Albert: *Schleiermachers Kulturphilosophie. Eine entwicklungsgeschichtlich-systematische Würdigung*. Erfurt 1935.
- REBLE, Albert: *Schleiermacher und das Problem einer Grundlegung der Pädagogik*. In: GERNER, Berthold (Hrsg.): *Schleiermacher. Interpretation und Kritik*. München 1971. S. 59-74 [erstmalig erschienen in »Bildung und Erziehung«, 4. Jg. (1951), S. 801-815].

- RIEGER, Reinhold: Interpretation und Wissen. Zur philosophischen Begründung der Hermeneutik bei Friedrich Schleiermacher und ihrem geschichtlichen Hintergrund. Berlin/New York 1988.
- RUHLOFF, Jörg: *Über das zurückhaltende pädagogische Interesse an Skepsis – exemplarisch*. In: LÖWISCH, Dieter Jürgen / RUHLOFF, Jörg / VOGEL, Peter: Pädagogische Skepsis. Wolfgang Fischer zum einundsechzigsten Geburtstag. St. Augustin 1988. S. 159-166.
- RYLE, Gilbert: Der Begriff des Geistes. Stuttgart 1969.
- SCHÄFER, Alfred: Rousseau. Pädagogik und Kritik. Weinheim 1992.
- SCHÖN, Donald: The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York 1983.
- SCHÖN, Donald: Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco 1987.
- SCHULZE, Theodor: *Einführung in die Methode und den Aufbau der pädagogischen Vorlesungen*. In: SCHLEIERMACHER, Friedrich: Pädagogische Schriften. Unter Mitwirkung von Theodor Schulze hrsg. von Erich Weniger. Zwei Bände. Düsseldorf/München 1957. Erster Band. S. XI-XIX.
- SCHURR, Johannes: Schleiermachers Theorie der Erziehung. Interpretationen zur Pädagogikvorlesung von 1826. Düsseldorf 1975.
- SPAEMANN, Robert: *Rousseaus »Emile«: Traktat über Erziehung oder Träume eines Visionärs? Zum 200. Todestag von Jean-Jacques Rousseau*. In: ZfPäd, 24. Jg. (1978), S. 823-834.
- SPAEMANN, Robert: *Von der Polis zur Natur – Die Kontroverse um Rousseaus ersten »Discours«*. In: SPAEMANN, Robert: Rousseau. Bürger ohne Vaterland. Von der Polis zur Natur. München 1980. S. 34-56 [erstmalig erschienen in der »Deutschen Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte«, 47. Jg. (1973)].
- SPAEMANN, Robert: Grenzen. Zur ethischen Dimension des Handelns. Stuttgart 2001.
- SÜNKEL, Wolfgang: Friedrich Schleiermachers Begründung der Pädagogik als Wissenschaft. Ratingen 1964.
- TREML, Alfred K.: *Über die Unwissenheit*. In: ZfPäd, 40. Jg. (1994), S. 529-537.
- VORSMANN, Norbert: Die Bedeutung des Platonismus für den Aufbau der Erziehungstheorie bei Schleiermacher und Herbart. Ratingen 1968.
- WÄCHTER, Jörg-Dieter: *Gibt es ohne Telos einen Sinn?* In: VfwP, 77. Jg. (2001), S. 68-78.
- WALTON, Douglas: Arguments from Ignorance. Pennsylvania State University Press 1996.

- WENIGER, Erich: *Theorie und Praxis in der Erziehung*. In: WENIGER, Erich: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Weinheim 1952. S. 7-22.
- WIELAND, Wolfgang: *Die aristotelische Physik*. Göttingen 1962.
- WIELAND, Wolfgang: *Platon und die Formen des Wissens*. Göttingen 1982.
- WIMMER, Michael: *Bildung einer »vernünftigen Natur«*. *Zum Problem der Bestimmung des Anthropologischen in der Philosophie von F. D. E. Schleiermacher*. In: WULF, Christoph (Hrsg.): *Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750-1850*. Weinheim 1996. S. 196-217.
- WINKLER, Michael: *Einleitung zu Schleiermachers Pädagogik*. In: SCHLEIERMACHER, Friedrich: *Texte zur Pädagogik*. Hrsg. von Michael Winkler und Jens Brachmann. Zwei Bände. Frankfurt a. M. 2000. Band 1. S. VII-LXXXIV.
- WITTGENSTEIN, Ludwig: *Schriften*. Band 1. *Tractatus logico-philosophicus*. *Tagebücher 1914-1916*. *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt a. M. 1960.
- WOLZOGEN, Christoph von: *Die Zukunft des Nichtwissens oder Wozu noch Allgemeinbildung?* In: *VfwP*, 75. Jg. (1999), S. 482-495.
- ZEIL-FAHLBUSCH, Elisabeth: *Wissen und Handeln. Zur Begründung der praktischen Philosophie bei Rousseau*. Bonn 1979.
- ZIRFAS, Jörg: *Der Mensch schlechthin? Zur impliziten pädagogischen Anthropologie Jean-Jacques Rousseaus*. In: WULF, Christoph (Hrsg.): *Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750-1850*. Weinheim 1996. S. 15-48.
- ZIRFAS, Jörg: *Die Lehre der Ethik. Zur moralischen Begründung Pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim 1999.

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwandt habe.

(Datum und Unterschrift)

Ich bin damit einverstanden, dass meine Diplomarbeit in der Bereichsbibliothek des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und Psychologie der FU Berlin öffentlich eingesehen werden kann. Die Urheberrechte müssen gewahrt bleiben.

Ich erkläre, dass die von mir angefertigte Arbeit keine personenbezogenen Daten enthält.

(Datum und Unterschrift)