pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Giesinger, Johannes

Abrichten und Erziehen. Zur pädagogischen Bedeutung der Spätphilosophie Ludwig Wittgensteins

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:
formally revised edition of the original source in:
Pädagogische Rundschau 62 (2008) 3, S. 285-298

Bitte verwenden Sie beim Zitieren folgende URN /
Please use the following URN for citation:
urn:nbn:de:0111-opus-7587

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Abrichten und Erziehen

Zur pädagogischen Bedeutung der Spätphilosophie Ludwig Wittgensteins[*]

„Die Grundlage jeder Erklärung ist das Abrichten. (Das sollten Erzieher bedenken.)"

Ludwig Wittgenstein[1]

Der englische Erziehungsphilosoph Christopher Winch[2] verwendet Elemente der Spätphilosophie Ludwig Wittgensteins zur Kritik pädagogischer Reformbewegungen, welche den Wert des selbständigen, entdeckenden Lernens betonen. Im menschlichen Bildungsprozess, sagt Winch im Anschluss an Wittgenstein, sei die Praxis des *Abrichtens* von zentraler Bedeutung. Ihm ist klar, dass diese Aussage unter heutigen Pädagogen Irritation auslöst. Das gilt selbst dann, wenn an Stelle des deutschen Begriffs, der an die Dressur oder Konditionierung von Tieren denken lässt, der weniger anstößige Begriff *training*[3], der in der englischen Übersetzung von Wittgensteins *Philosophischen Untersuchungen* zu finden ist, verwendet wird: „Training has a very bad press amongst most educators. It is often thought of as the antithesis of education", schreibt Winch[4]. Die Ablehnung der Abrichtung beruht gemäss Winch *zum einem* auf einem Missverständnis: Abrichtung ist demnach *nicht,* wie oft angenommen wird, mit behavioristischer Konditionierung gleichzusetzen. *Zum anderen* richtet sich die Kritik gegen die starke Stellung der Lehrperson im Abrichtungsprozess: Die Beziehung zwischen Lehrperson und lernender Person in diesem Prozess muss als Autoritätsbeziehung gesehen werden, wie Winch unmissverständlich festhält. Menschliches Lernen ist nach Winch wesentlich dadurch charakterisiert, dass es innerhalb einer solchen Autoritätsbeziehung stattfindet. Die reformädagogische Idee des Lernens durch selbständiges Entdecken hält er entsprechend für eine gefährliche Illusion.

Ist es legitim, aus Wittgensteins Philosophie derartige Schlüsse zu ziehen? Wittgenstein hat sich zu pädagogischen Fragen nie direkt geäußert. Sein primäres Interesse galt nicht den Begriffen des Lernens oder der Bildung, sondern dem Begriff der Bedeutung.[5] Das Problem des Lehrens und Lernens spielt aber in seiner späten Philosophie, vor allem in den *Philosophischen Untersuchungen*, eine herausragende Rolle. Nachdem Wittgenstein seinen frühen *Tractatus logico-philosophicus* abgeschlossen hatte (1918; Erstveröffentlichung: 1922), war er überzeugt, alle Probleme der Philosophie gelöst zu haben. Konsequenterweise wandte er sich in der Folge von der Philosophie ab, absolvierte nach seinem Einsatz im Ers-

ten Weltkrieg die einjährige Lehrerausbildung und trat im Jahre 1920 [286] eine Stelle als Volksschullehrer im niederösterreichischen Trattenbach an. Für ihn und auch für viele seiner Schüler war dies keine glückliche Zeit[6], aber die Erfahrungen im Lehrerberuf dürften ein Grund dafür sein, dass er später zentrale philosophische Fragestellungen vom Problem des Lernens her betrachtete. Ebenso kann vermutet werden, dass ein bereits früher bestehendes Interesse an diesem Problem ihn allererst auf den Gedanken brachte, sich als Lehrer zu versuchen.[7] Wittgensteins Lehrtätigkeit fiel in eine Zeit grundlegender Schulreformen in der neu gegründeten Republik Österreich: Zu den von der Reformpädagogik inspirierten Ideen des Unterrichtsministers Otto Glöckel scheint Wittgenstein ein distanziertes Verhältnis gehabt zu haben. Obwohl gewisse reformpädagogische Ideen in seine Unterrichtspraxis einflossen, entsprach diese gemäß der Einschätzung Konrad Wünsches[8] in keiner Weise der Grundformel „vom Kinde aus". Wittgenstein war als Lehrer streng, dominant und überfordernd. Er förderte die intelligenten Schüler, ließ aber auch ihnen wenig Freiraum für selbständige Lernprozesse. Dass er seine Schüler körperlich misshandelt hat, wird noch heute von ihnen bezeugt.[9]

Im Jahre 1926 gab Wittgenstein seine Unterrichtstätigkeit auf und ging bald darauf (1929) als Philosoph nach Cambridge. In den folgenden Jahren entstand sein zweites Hauptwerk, die *Philosophischen Untersuchungen*, welches allerdings erst nach seinem Tod erstmals erschien. Dieses 1953 veröffentlichte Buch setzt mit einer Passage des Philosophen Augustinus über das Lernen der Sprache ein: Nach Augustinus' Sprachauffassung, welche mit der von Wittgenstein im *Tractatus* vertretenen verwandt ist, *stehen Wörter für Gegenstände*. „Die Bedeutung", interpretiert Wittgenstein, „ist der Gegenstand, für welchen das Wort steht"[10]. Entsprechend lernt das Kind die Bedeutung eines Wortes nach Augustinus dadurch, dass man es auf einen Gegenstand hinweist und dabei das Wort ausspricht, welches diesen Gegenstand bezeichnet. Wittgenstein unterzieht im Weiteren diese Theorie des Lernens und die damit verbundene Sprachtheorie einer umfassenden Kritik. In §5 taucht zum ersten Mal jener Begriff auf, der seine Überlegungen zum Problem des Lernens durchzieht, der Begriff des Abrichtens: „Das Lehren ist hier kein Erklären, sondern ein Abrichten".

Im Folgenden soll *zunächst* dargestellt werden, welche Rolle der Begriff des Abrichtens in der Philosophie Wittgensteins einnimmt. Dabei kann auch überprüft werden, ob sich die Praxis des Abrichtens tatsächlich, wie Winch behauptet, sinnvoll vom behavioristischen Konditionieren abgrenzen lässt. Der *zweite Teil* löst sich von der textnahen Interpretation der Gedanken Wittgensteins und seiner Anhänger. Hier wird erörtert, inwiefern sich die im ersten Teil skizzierten Grundgedanken für die Kritik reformpädagogischen Gedankenguts nutzbar machen lassen.

1. Abrichten, Regelfolgen und Initiation

1.1 Die Initiation in eine Lebensform

„From a Wittgensteinian position" schreiben Paul Smeyers und James Marshall„‚education' can be conceived as a dynamic initiation into a ‚form of life'"[11]. Smeyers und Marshall greifen hier die von Richard Peters[12] geprägte Vorstellung von Erziehung und Bildung *als Initiation* auf. Diese Konzeption hebt, entgegen rousseauistischen Vorstellungen, den *sozialen* und *kulturellen* Charakter des Lernens hervor. Kindliches Lernen ist demnach wesentlich *sozial* in dem Sinne, dass das Kind nicht primär selbständig, sondern [287] *von anderen Personen* lernt. Es ist *kulturell* in dem Sinne, dass es auf diese Weise dazu gelangt, an der kulturellen Überlieferung der Gemeinschaft, an deren *Lebensform*, teilzunehmen. Der Begriff der Lebensform ist eng verknüpft mit dem Begriff des Sprachspiels: „Das Wort ‚Sprach*spiel*' soll hier hervorheben, dass das Sprechen der Sprache ein Teil ist einer Tätigkeit, oder einer Lebensform"[13]. Das Sprechen der Sprache, also die Teilnahme an Sprachspielen, stellt nicht nur selbst ein *Tun* dar, es ist eingebettet in *Tätigkeiten*, in die gemeinsame Praxis einer Lebensform. Die Einführung in gemeinsame Praktiken ist für das heranwachsende Kind von elementarer Bedeutung. Shields erläutert den zentralen Punkt folgendermassen: „(A)n infant's first cries sound almost indistinguishable to us. At first we judge the difference between a wet diaper, hunger, sleepiness and primal angst less by fine nuances in the infant's voice, than by what seems most plausible according to our sense of the situation, because, given our linguistic competence, we are in a better epistemic position to make these distinctions, grasp the nature of the problems, and recognize when we err. It is the different kinds of responses we make in these different contexts that helps the infant to learn to distinguish different sources of distress and to begin to communicate them through an ever increasing repertoire of sounds"[14].

Gemäß dieser Veranschaulichung von Wittgensteins Position beginnt der Prozess der Initiation gleich nach der Geburt. Im Gegensatz zum schreienden Säugling können wir Erwachsene dessen Empfindungen oder Gefühle begrifflich unterscheiden und sprachlich ausdrücken. Durch unsere unterschiedlichen Reaktionen auf das kindliche Schreien ermöglichen wir dem Kind, die entsprechende Unterscheidungs- und Ausdrucksfähigkeit selbst zu entwickeln. Genau dies, sagt Shields, verstehe Wittgenstein unter *Abrichtung*. In Wittgensteins eigenen Beispielen allerdings ist nicht von Säuglingen die Rede, die durch Geräusche kommunizieren, sondern von Kleinkindern, die *sprechen* lernen.[15] Wittgensteins Grundgedanke ist, dass ein Kind, das sprechen lernt, noch kein voll entwickelten geistiges Wesen ist, welches nur noch lernen muss, seine innere Welt anderen Personen zugänglich zu machen. Es verfügt nicht über eine vorgefertigte *Sprache des Geistes*, deren Elemente es im Spracherwerb nur noch mit den richtigen Etiketten versehen müsste. Erst mit der Initia-

tion in die sprachliche Praxis differenziert sich seine mentale Welt aus. Augustinus, so Wittgenstein, beschreibt „das Lernen der menschlichen Sprache so, als käme das Kind in ein fremdes Land und verstehe die Sprache des Landes nicht; das heißt, so als habe es bereits eine Sprache, nur nicht diese. Oder auch: als könne das Kind bereits *denken*, nur noch nicht sprechen. Und ‚denken' hieße hier etwas, wie: zu sich selber reden"[16]. Wenn das Kind schon fähig wäre zu *denken*, so könnte angenommen werden, dass es im Prozess des Spracherwerbs die richtigen Bezeichnungen für seine bereits ausgebildeten Gedanken erlernen muss. Aber das Kind steht nicht vor der Aufgabe, in diesem Sinne eine *Zweitsprache* zu erwerben, sondern es muss allererst denken und sprechen lernen. Offen ist, ob bereits Neugeborene daran sind, *denken* zu lernen, oder ob dieser Prozess erst in der Phase einsetzt, in der das Kind in den Gebrauch von Sprache eingeführt wird.

1.2 Lernen, einer Regel zu folgen

Der Grundgedanke, wonach die Ausbildung der mentalen Welt an die Initiation in eine soziale Praxis gekoppelt ist, wird oft – im Anschluss an Wittgenstein – in folgender [288] Weise erläutert: Eine Praxis, so wird gesagt, ist dadurch charakterisiert, dass sie *regelgeleitet* ist. Um an den gemeinsamen Praktiken einer Lebensform teilhaben zu können, muss man lernen, den entsprechenden Regeln zu folgen. Damit aber stellt sich die Frage, wie das Kind lernen kann, Regeln zu folgen. Bei der Beantwortung dieser Frage treten unerwartete Schwierigkeiten auf. Unerwartet sind sie, da Kinder gemäß der alltäglichen Erfahrung sprachliche und andere soziale Regeln meist mühelos lernen. Das Problem ist nicht ein Problem der Kinder, sondern der theoretischen Erläuterung des Lernprozesses.

Es können zwei Probleme unterschieden werden, wobei das erste nicht von Wittgenstein, sondern von Wilfrid Sellars[17] in pointierter Weise formuliert wurde:

a) Dem kleinen Kind, das über kein Verständnis sozialer Regeln verfügt, kann nicht durch Erklärungen beigebracht werden, welchen Regeln es folgen soll und wie es ihnen folgen soll. Um solche Erklärungen verstehen zu können, müsste es nämlich bereits bestimmte Regeln beherrschen, und das ist gerade nicht der Fall. Insofern die Formulierungen von Regeln als *sprachliche Ausdrücke* betrachtet werden müssen, kann gesagt werden, dass ein Kind, um eine bestimmte Sprache zu erlernen, bereits eine Sprache, sozusagen eine *Metasprache*, beherrschen müsste, in der die Regeln der zu lernenden Sprache formuliert werden könnten. Die Regeln dieser Metasprache jedoch könnte das Kind nur lernen, wenn sie ihm in einer Meta-Metasprache erklärt werden könnten. So entsteht, wie Sellars sagt, ein unendlicher Regress, und es bleibt unklar, wie das Kind überhaupt dazu kommt, einer Regel zu folgen.[18]

b) Das zweite Problem ergibt sich aus Wittgensteins Formulierung des Problems des Regelfolgens.[19] Wittgensteins Grundgedanke ist, dass aus einer Regel nicht hervorgeht, wie sie

im Einzelnen anzuwenden ist: „Aber wie kann mich eine Regel lehren, was ich an *dieser* Stelle zu tun habe?“[20] Wenn eine Regel nicht aus sich heraus ihre korrekte Anwendung bestimmt, muss sie interpretiert („gedeutet“) werden. Diese „Deutung“ aber muss auch wieder gedeutet werden – wir setzen „Deutung hinter Deutung“[21]: „Jede Deutung hängt, mitsamt dem Gedeuteten, in der Luft; sie kann ihm nicht als Stütze dienen. Die Deutungen allein bestimmen die Bedeutung nicht“[22]. Es besteht demnach eine Kluft zwischen der Regel und dem Handeln nach dieser Regel, welche nicht rational überbrückt werden kann. Eine Regel zu kennen impliziert nicht, dass man weiß, wie man nach ihr handeln soll, und eine Deutung, welche die Beziehung zwischen Regel und Handlung klärt, kann nicht bereitgestellt werden. Deshalb kann dem Kind nicht *erklärt* werden, wie es handeln soll.

Wittgenstein fragt weiter: „Was hat der Ausdruck der Regel – sagen wir, der Wegweiser – mit meinen Handlungen zu tun? Was für eine Verbindung besteht da?“ Die Antwort, die er sich selbst gibt, ist aus pädagogischer Sicht bemerkenswert: „Nun, etwa diese: ich bin zu einem bestimmten Reagieren auf dieses Zeichen *abgerichtet* worden, und so reagiere ich nun“[23]. Wenn ich also einen Wegweiser erblicke, so ist es nicht dieser Wegweiser selbst, der mir die genaue Richtung anzeigt, und es ist auch nicht meine Deutung des Wegweisers, die mich in die richtige Richtung gehen lässt, sondern es ist die Abrichtung, die ich in der Kindheit erfahren habe. Was ich tun soll, wurde mir nicht *erklärt*, sondern ich wurde darauf abgerichtet. Ohne den Prozess der Abrichtung würde ich ratlos vor dem Wegweiser stehen, da dieser nicht von [289] sich aus Bedeutung trägt und ich seine Bedeutung nicht kraft meiner eigenen Vernunft erkennen kann.

Ohne Abrichtung bliebe dem Menschen der Zugang zu menschlichen Lebensformen versperrt. Er wäre nicht in der Lage, an gemeinsamen regelgeleiteten Praktiken teilzunehmen. Demnach kann Wittgenstein diejenige Auffassung zugeschrieben werden, die in ähnlicher Weise von Winch vertreten wird: Abrichtung ist ein unabdingbares Element des pädagogischen Prozesses. Meredith Williams spitzt diese Sichtweise noch zu. *Wie* man lernt (also durch Abrichtung), sei *konstitutiv* dafür, *was* man lernt: „(L)earning plays a *contitutive role* in that how we learn is constitutive of what we learn“[24]. Es fällt allerdings schwer, diese pointierte Aussage in griffiger Weise zu erläutern. Der Lernprozess, so Shields dazu, ist mehr als bloße *Geschichte*.[25] Das regelfolgende Verhalten lässt sich also nicht vom Prozess, der es hervorgebracht hat, loslösen. Nicht nur das Verhalten des lernenden Kindes, sondern auch das Verhalten des Erwachsenen wird vom Abrichtungsprozess bestimmt. Gefragt nach dem Grund seines regelfolgenden Verhaltens, kann er auf diese Abrichtung hinweisen – eigentliche *Gründe* kann er nicht angeben.

1.3 Abrichtung, Konditionierung und Normativität

Einer der von Winch erwähnten Einwände gegen diese Auffassung lautet, bei der Abrichtung handle es sich um eine Art behavioristischer Konditionierung. Tatsächlich steht Wittgenstein vor der Schwierigkeit, Abrichtung von Konditionierung abzugrenzen. Sprachliche Handlungsweisen nämlich, das scheint auch Wittgensteins Auffassung zu sein, können nicht durch Konditionierung hervorgebracht werden. Auf diesem Weg wird der Lernende allenfalls dazu gebracht, das gewünschte Verhalten zu zeigen, aber er gelangt nicht dazu, *Bedeutung zu verstehen*. Um Bedeutung zu verstehen, muss man jedoch nach Wittgenstein *nicht* fähig sein, Regeln zu *interpretieren*, wie John McDowell hervorhebt: „When one follows an ordinary sign-post, one is not acting on an *interpretation*. That gives an overly cerebral cast to such routine behaviour. Ordinary cases of following sign-posts involve simply acting in the way that comes naturally to one in such circumstances, in consequence of some training that one underwent in one's upbringing"[26]. Indem Wittgenstein versucht, ein übermäßig intellektualistisches Verständnis des Regelfolgens zu vermeiden, gerät er nach McDowell in Gefahr, Regelfolgen nur noch als Resultat eines kausalen Mechanismus erscheinen zu lassen. Für die Ideen des *Verstehens* und der *Bedeutung* bleibt dann kein Platz mehr. Laut McDowell vermeidet es Wittgenstein, dieser Ideen verlustig zu gehen, indem auf Begriffe wie „Praxis"[27] oder „Gepflogenheit"[28] rekurriert: „How can a performance be nothing but ‚blind' reaction to a situation, not an attempt to act on an interpretation (...); and be a case of going by a rule (...)? The answer is: by belonging to a custom (or) practice"[29]. Allerdings finden sich bei Wittgenstein keine näheren Angaben dazu, wie der Begriff der Praxis, der in den *Philosophischen Untersuchungen* gar nicht besonders häufig verwendet wird, zu verstehen ist.[30]

Weitgehende Einigkeit scheint darüber zu bestehen, dass Praxis im Sinne Wittgensteins als *normative* Tätigkeit zu verstehen ist.[31] Betrachten wir dazu das Verständnis von Normativität, welches Meredith Williams vorschlägt: „‚Normativity' (...) is restricted to performances, non-verbal as well as verbal, that can be judged to be correct or incorrect. Such performances can be individuated only by [290] reference to some norm, standard, exemplar, or rule"[32]. Handlungen, die Teil einer Praxis sind, können im Hinblick auf Regeln (oder andere Standards) als *falsch* oder *richtig* beurteilt werden. Es sind die Regeln, welche eine Praxis konstituieren, die den Maßstab für die Beurteilung einer Einzelhandlung abgeben.

Die normative Beurteilung geht nach Williams zunächst von einer Lehrperson (*master*) aus, die einen Lernenden (*novice*) korrigiert. Die Lehrperson, welche die Fertigkeiten zum Folgen von Regeln beherrscht, gibt diese an den Lernenden weiter, indem sie dessen Verhaltensweisen als korrekt oder inkorrekt beurteilt und damit dessen Verhalten formt. In ihrer Erläuterung dieses Prozesses der Abrichtung greift Williams interessanterweise auch auf denjenigen Lösungsvorschlag zurück, den Sellars zur Lösung des von ihm formulierten

Problems entwickelt hat. Von Sellars übernimmt sie folgende Unterscheidung: „There are behaviors that conform to rules, behaviors that are pattern-governed, and actions that are rule-obeying“[33]. Bekannt sind das erste und das letzte Element dieser Unterscheidung: Rein äußerliche Regelkonformität wird von einem bewussten und absichtlichen Regelfolgen unterschieden. Daneben lenkt Williams mit Sellars die Aufmerksamkeit auf Verhaltensweisen, die einem bestimmten *Verhaltensmuster* entsprechen, ohne dass das handelnde Wesen die *Intention* hat, einer Regel zu folgen. Sellars[34] nennt als Beispiel die Tänze der Bienen, die Teil eines biologischen Verhaltensmusters sind. Es ist klar, dass die Bienen diesem Muster nicht bewusst und absichtlich folgen. Entsprechend sagt Williams: „What the initiate learner is being trained into are pattern-governed behaviors; in other words, behaviors that are performed, because they belong to, or contribute to, a complex social pattern but not because the agent recognizes a set of rules that may provide an abstract description of the pattern“[35]. Zwar unterscheiden sich diese Muster von den Verhaltensmustern der Bienen dadurch, dass sie nicht rein biologisch, sondern kulturell strukturiert sind. Wie Bienen jedoch, so Williams, folgen menschliche Lernende diesen Mustern *nicht intentional*. Mit Jasper Liptow kann gesagt werden, dass die Regel nicht „*in* das von ihr geleitete Verhalten *eingeht*“[36]. Offen ist, ob die Lernenden dennoch zur Unterscheidung in korrektes und inkorrektes Handeln und zu normativen Reaktionen fähig sind. Bienen jedenfalls verfügen nicht über diese Fähigkeit: Sie reagieren, wenn eine andere Biene einen Tanz *nicht korrekt* ausführt, nicht in spezifisch normativer Weise. Sie besitzen kein Bewusstsein dafür, dass dieses Verhalten *inkorrekt* ist. Gleiches müsste wohl von lernenden Kindern gesagt werden können, wenn ihr Verhalten in einer ähnlichen Weise als *pattern-governed* beschrieben werden könnte. Die Erfahrung zeigt aber, dass bereits Zweijährige anders als Bienen zu normativen Reaktionen fähig sind: Deutet ein Erwachsener auf das Bild eines Elefanten und sagt „Katze“, wird das Kind heftig protestieren. Es ist sogar in der Lage, spielerisch mit seinen normativen Fähigkeiten umzugehen und kann auf die Frage nach dem Namen eines Gegenstands absichtlich falsch antworten.

Der Vergleich mit den Bienen, die sich gemäß einem Muster verhalten, ist deshalb irreführend. Folgt man Wittgensteins Bemerkungen zum Abrichtungsprozess, so ist klar, dass Kinder in diesem Prozess nicht nur dazu geführt werden, sich gemäß einem sozialen Muster zu verhalten, sondern auch dazu, die Verhaltensweisen innerhalb dieses Musters als korrekt oder inkorrekt zu sehen und ihr eigenes Verhalten davon leiten zu lassen. Genau in diesem Punkt unterscheidet sich Abrichtung denn auch von Konditionierung: Abrichtung [291] zielt anders als Konditionierung auf die Ausbildung normativer Fähigkeiten.

1.4 Blinder Gehorsam

Der Einwand, wonach Abrichtung mit Konditionierung gleichzusetzen ist, kann ausgeräumt werden. Dies gilt nicht für den zweiten der in der Einleitung erwähnten Kritikpunkte: Die Praxis des Abrichtens hat ihren Platz, wie Winch hervorhebt, im Rahmen einer pädagogischen *Autoritätsbeziehung*. Dies wird in den Ausführungen von Meredith Williams besonders deutlich: „The connection between a rule and an action is to be explicated in terms of the kind of training a person has into a social custom. This requires distinguishing between the master of a practice (the adult or teacher) and the novice who is being trained (the child or pupil)“[37]. Der Lehrende ist „Meister“ im doppelten Sinn: Er ist zum einen *master of a practice* in dem Sinne, dass er diese Praxis beherrscht. Genau dies legitimiert ihn zum anderen, als Meister *Autorität* über einen Anfänger auszuüben. Nur wenn dieser seinem Meister *gehorsam* ist, kann er lernen, Regeln zu folgen. Nur dann kann er in eine Lebensform eingeführt werden. Williams[38] spricht in diesem Zusammenhang auch von blindem Gehorsam (*blind obedience*), und sie nimmt dabei auf eine bekannte Formulierung aus den *Philosophischen Untersuchungen* Bezug: „Wenn ich der Regel folge, wähle ich nicht. Ich folge der Regel *blind*“[39]. Der erste Satz gibt einen Hinweis darauf, wie die Metapher der Blindheit im zweiten Satz zu interpretieren ist. Wenn ich einer Regel folge, handle ich blind in dem Sinne, dass ich keine Überlegungen anstelle oder rationale Entscheidungen fälle. Es ist eine alltägliche Erfahrung, dass wir Regeln häufig in diesem Sinne blind folgen. Wir sind fähig, blind zu handeln, aber dass muss nicht heißen, dass wir *nicht* fähig sind, einer Regel *anders als blind* zu folgen.

Genau das aber scheint Williams anzunehmen. Sie interpretiert die zitierte Stelle in dem Sinne, dass unser Handeln nach Regeln keiner Rechtfertigung fähig ist. Zwischen einer Regel und den einzelnen Handlungen, die ihr entsprechen, besteht, wie gesagt, keine rationale Beziehung. Gerade deshalb müssen Kinder abgerichtet werden: Ihnen muss *in einzelnen Handlungssituationen* gezeigt werden, welches die richtige Handlungsweise ist. Folglich muss der Lernende dem Meister blind gehorchen. Nach Begründungen soll er nicht fragen, da diese Begründungen nicht gegeben werden können. Der Lehrer weiß, wie man es richtig macht, aber auch ihm fehlen die Begründungen. Er verfügt nicht über eine tiefere Einsicht in die Richtigkeit seines Handelns und kann deshalb nichts dergleichen weitergeben. Auch der Meister *gehorcht* den Regeln *blind*.

Der Lernende ist also nicht fähig, das elementare Regelfolgen *selbständig* zu lernen. Die Bezeichnungen für Gegenstände beispielsweise lernt es nicht aus sich heraus, sondern allein durch Abrichtung. „Hinweisendes Lehren“ stellt für Wittgenstein den grundlegenden Fall von Abrichtung dar – Williams spricht von „ostensive training“[40]. Hinweisendes Lehren ist von der hinweisenden Definition (*ostensive definition*) zu unterscheiden. Demnach ist es nicht möglich, durch Zeigen auf Gegenstände die Bedeutung eines sprachlichen Zeichens

zu definieren, da jeweils unklar auf, welche der Eigenschaften des betreffenden Gegenstands gemeint ist. Zeigt man auf ein rotes Auto und sagt „Auto“, so ist nicht klar, dass sich dieses Wort auf das Auto als ganzes, und nicht etwa nur auf seine Farbe bezieht. Um zu wissen, worauf sich das Wort bezieht, benötigt man bereits ein [292]Verständnis der Bedeutung dieses Wortes. Trotzdem, so Wittgenstein, kann Kindern durch Zeigen auf Gegenstände die Bedeutung von Wörtern beigebracht werden. Innerhalb einer pädagogischen Autoritätsbeziehung, in der Kinder blind gehorchen, lernen sie demnach die Bedeutung von Wörtern. Erklärungen und Begründungen können nur auf dieser Basis abgegeben werden.

2 Abrichtung und selbständiges Lernen

Was lässt sich aus diesen theoretischen Grundlagen für eine Argumentation gegen reformpädagogisches Gedankengut gewinnen? Zweifellos steht die Idee selbständigen Denkens in Frage, und zwar in mindestens zweifacher Hinsicht:

a) Wittgensteins Grundgedanke, wonach sich die mentale Welt des Kindes im Prozess der Initiation in eine kulturelle Lebensform ausbildet, kann dem Bild des autarken Lerners, des epistemischen Robinson gegenübergestellt werden, das gewissen reformpädagogischen Konzepten zu Grunde liegt. Hier wird man zuerst an Rousseau[41] denken, nach dessen Vorstellung die *naturgemäße* Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit durch soziale Einflüsse nicht ermöglicht, sondern *gestört* wird. Rousseau vertritt zweifellos einen *mentalistischen Individualismus*[42] und propagiert auf dieser Basis die Idee selbständigen Entdeckens und Erfindens. Ähnliches kann beispielsweise über den an Piaget orientierten *radikalen Konstruktivismus* Ernst von Glasersfelds[43] gesagt werden: In dessen Denken verbindet sich eine individualistische Sichtweise mentaler Prozesse mit der Vorstellung, dass Wissen nicht übermittelt werden kann, sondern von jedem Individuum selbständig konstruiert werden muss.

b) Gemäß der Interpretation von Winch und Williams vertritt Wittgenstein nicht nur die Auffassung, dass menschliches Lernen wesentlich sozial bestimmt ist, sondern ist zudem auf eine bestimmte Vorstellung sozialen Lernens festgelegt: Allein durch Abrichtung kann das Kind in eine Lebensform eingeführt werden. Der Begriff des Abrichtens ist bei Wittgenstein primär dem Begriff des Erklärens entgegengesetzt. Beide Begriffe stehen der Idee entgegen, dass sich ein Kind *ohne direkte Instruktion durch eine Lehrkraft* Zutritt zu gemeinsamen Praktiken verschaffen könnte.

Der folgende Abschnitt (2.1) bezieht sich auf diesen zweiten Punkt: Hier wird in Frage gestellt, dass die Anerkennung der sozialen Natur menschlichen Lernens notwendigerweise dazu führen muss, der Praxis des Abrichtens zentrale Bedeutung im Bildungsprozess zuzuschreiben. Lehnt man ein radikal individualistisches Modell des Bildungsprozesses ab, so der Abschnitt 2.2 weiter, so ist damit nicht zwingend die Ablehnung reformpädagogischer Konzepte von Erziehung und Unterricht verbunden.

2.1 Abrichtung und Imitation

Die Betonung der Abrichtung ergibt sich aus der fundamentalen Bedeutung des Begriffs einer *regelgeleiteten Praxis*. Die Teilnahme an regelgeleiteten Praktiken bildet demnach die Grundlage für die Entwicklung der menschlichen Fähigkeit zu sprechen und zu denken. Es ist folglich nötig, wie Liptow erläutert, „den Begriff der Regel oder der regelgeleiteten Praxis ohne Bezug auf Begriffe aus dem Bereich der Semantik, des Intentionalen oder des Mentalen zu explizieren und so Sprache und Geist letztlich auf bestimmte Formen normativer sozialer Praxis zurückzuführen“[43]. Damit ist das philosophische Programm [293] formuliert, das beispielsweise von Sellars, aber auch von Williams verfolgt wird. Es kann, da der Begriff der *Praxis* als fundamental erscheint, als *pragmatistisch*[44] bezeichnet werden. So erklärt sich das Bemühen der genannten Autoren um einen Begriff *nicht-intentionalen Regelfolgens*: Lebewesen, die sich entsprechend *einem Muster verhalten*, folgen einer Regel, ohne dass sie dies intentional tun. Sie verhalten sich in bestimmter Weise, *weil* es das Muster gibt, aber dieses „weil“ verweist *nicht* auf entsprechende Intentionen.[45]

Das außerhalb einer regelgeleiteten Praxis stehende Kind verfügt also weder über Sprache, noch über mentale und intentionale Konzepte. Die Frage ist, wie es dennoch Zugang zu dieser Praxis finden kann. Hier bietet sich der Hinweis auf Prozesse der Abrichtung an, da diese, wie es scheint, nichts von alledem voraussetzen: Das Kind muss, um abgerichtet werden zu können, nicht bereits in regelfolgendes Handeln eingeführt sein. Es muss nicht fähig sein, die Praxis, in die es hineinwächst, zu verstehen. Es muss nicht fähig sein, Erklärungen und Begründungen aufzunehmen. Ein *Meister* formt dessen Handeln in einzelnen Situationen gemäss der normativen Standards, welche die jeweilige Praxis konstituieren, und das Kind unterwirft sich diesen Standards und entwickelt mit der Zeit die entsprechenden normativen Reaktionen. Auf diese Weise, und *nur* auf diese Weise, gelangt das Kind dazu, seine mentale Welt auszubilden.

Diese Sichtweise jedoch vernachlässigt eine naheliegende Alternative: Im Prozess der Initiation in eine Lebensform, so kann man annehmen, spielt *Imitation* eine zentrale Rolle. Beide Begriffe, Imitation und Abrichtung, beschreiben Prozesse *sozialen* Lernens. Beide basieren auf der Vorstellung, dass eine lernende Person *von anderen Personen* lernt, welche eine bestimmte Praxis bereits beherrschen. Die Idee der Abrichtung ist notwendig mit der Vorstellung einer Lehrperson verbunden, welche auf der Basis pädagogischer Intentionen in das Handeln der lernenden Person eingreift. Imitationsprozesse dagegen können ablaufen, ohne dass pädagogische Intentionen im Spiel sein müssen: Es ist ein Faktum der menschlichen Entwicklung, dass das Kind sich an den Handlungsweisen seiner sozialen Umgebung orientiert und diese nachmacht. Die Kenntnis dieser Tatsache wiederum kann die erziehende Person dazu führen, das Kind zur Nachahmung anzuregen, indem sie bestimmte aus ihrer Sicht erwünschte Handlungsweisen *vormacht*. Dieses Vormachen muss nicht mit einer

Erklärung oder *Begründung* verbunden sein. Das Nachmachen wiederum, so scheint es, setzt kein *Verstehen* der nachgeahmten Praxis und keine Kenntnis der sie leitenden Regeln voraus. Das Kind imitiert das Handeln anderer in diesem Sinne *blind*. *In einzelnen Situationen* akzeptiert es das Handeln eines sozialen Gegenübers als *Standard* seines eigenen Tuns, und auf diese Weise übernimmt es die Regeln der Praxis. So gesehen kann Imitation im Initiationsprozess dieselbe Funktion übernehmen wie Abrichtung, und es stellt sich die Frage, warum Wittgenstein und die an ihm orientierten Autoren diesem Phänomen nicht mehr Beachtung schenken.

In der neueren entwicklungspsychologischen Literatur herrscht weitgehende Einigkeit darüber, dass Imitation in der menschlichen Sozialisation eine zentrale Rolle spielt. Allerdings gehen die Auffassungen über ihre genaue Funktion auseinander: Gemäß Michael Tomasello[46] ist Imitationslernen keineswegs *blind* im beschriebenen Sinne. Die Fähigkeit zu dieser basalen Art kulturellen Lernens setzt seiner Meinung nach die Fähigkeit voraus, die Perspektive anderer Personen zu übernehmen und [294] deren Handeln, also deren Intentionen, zu verstehen. Dazu, sagt Tomasello, werden Kinder im Alter von neun bis zwölf Monaten fähig. In diesem Alter nämlich entwickeln sie die Fähigkeit zu *gemeinsamer Aufmerksamkeit* (*joint attention* oder *shared attention*), und dies wertet Tomasello als Hinweis auf die entstehende Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Dreimonatige Säuglinge sind unfähig, mit einer anderen Person gemeinsam die Aufmerksamkeit auf etwas zu richten. Sie blicken gebannt auf den Zeigefinder, wenn man sie damit auf etwas hinweisen möchte. Sie können der Aufmerksamkeit anderer *nicht folgen* und sind nicht in der Lage, diese zu *steuern*. Erst wenn das Kind erkennt, dass das Gegenüber ein Wesen mit eigenen Intentionen ist, welches seine Aufmerksamkeit auf etwas richtet, kann es zusammen mit diesem Gegenüber seine Aufmerksamkeit auf dasselbe Ding richten. In sogenannten *joint attentional frames* lernen Kinder nach Tomasello[47] den Gebrauch von Sprache, also im Rahmen *gemeinsamer Praktiken* von Erwachsenen und Kindern, in denen die Beteiligten *Aufmerksamkeit teilen*. Hier hat auch das Imitationslernen seinen Platz: Mit neun Monaten beginnt das Kind „die intentionalen Handlungen der Erwachsenen gegenüber äusseren Gegenständen zu reproduzieren, während es in der frühen Kindheit nur eine dyadische Nachahmung des Verhaltens von Angesicht zu Angesicht gab. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, den konventionellen Gebrauch von Werkzeugen und Artefakten verschiedener Art zu erwerben und es stellt somit das erste wirklich kulturelle Lernen gemäss meiner engeren Definition des Begriffs dar“[48]. Zu kulturellem Lernen durch Imitation wird das Kind erst fähig, wenn es den Sinn oder die Gründe der Handlungen anderer versteht. Zuvor ahmt es das Handeln anderer direkt nach, ohne es zu verstehen.

Andrew Meltzoff, der bereits in den siebziger Jahren[49] imitatives Verhalten bei Neugeborenen nachgewiesen hat, kommentiert diese Sichtweise folgendermassen: „Some have

argued that understanding other minds, especially judgments of other's intentions, underlies imitation. This puts the cart before the horse, in my opinion. I wish to show that imitation, and the neural machinery that underlies it, begets an understanding of other minds, not the other way round"[50]. Durch die angeborene Fähigkeit zur Imitation können Kinder nach Meltzoff allererst die Fähigkeit entwickeln, andere als intentionale Akteure zu verstehen. Zunächst machen sie das Handeln anderer nach, *ohne es zu verstehen*. Um dies tun zu können, müssen sie nicht bereits über mentale Konzepte oder die Fähigkeit zu sozialem Regelfolgen verfügen.[51] Durch die Nachahmung erlangen sie Einsicht in die mentale Welt anderer und bauen ihre eigene mentale Welt auf: „Infants use the observed bahavior of their human companions as a mirror to gain more knowledge about themselves. But the process works also the other way around; it enables infants to know about the others", kommentiert Vittorio Gallese.[52]

Die Rolle der Nachahmung, wie sie Meltzoff versteht, erlaubt es anzunehmen, dass der an die kulturelle Initiation gekoppelte Aufbau der mentalen Welt bereits in den ersten Lebenswochen beginnt. Demgegenüber ist fraglich, ob Prozesse der Abrichtung bereits in diesem Alter einsetzen können. Shields bezeichnet die Reaktionen von Eltern auf das Schreien ihres Kindes als eine Form von Abrichtung, aber Wittgenstein hat, wie gesagt, andere Beispiele im Blick. Durch Abrichtung, beispielsweise durch hinweisendes Lehren, lernen Kinder *sprechen* und *denken*. Die Praxis des hinweisenden Abrichtens, mit der man gegen Ende des ersten Lebensjahres [295] beginnen kann, setzt also nach Wittgenstein nicht voraus, dass die Kinder bereits *denken* können. Folgt man Tomasello, ist jedoch diese Art des Unterrichtens keineswegs voraussetzungslos, da sie auf der Fähigkeit zu gemeinsamer Aufmerksamkeit basiert. Wittgenstein schreibt: „Ein wichtiger Teil der Abrichtung wird darin bestehen, dass der Lehrende auf die Gegenstände weist, *die Aufmerksamkeit auf sie lenkt* und damit das Wort ausspricht"[53]. Die Annahme, wonach diese Art von Abrichtung den Anfangspunkt jeglicher mentaler Entwicklung markiert, ist demnach wenig plausibel. Meltzoffs Ausführungen zur Rolle der Imitation in den ersten Lebensmonaten bieten demgegenüber einen Ansatzpunkt zum Verständnis der Anfänge des Initiationsprozesses.

2.2 Autarkes und autonomes Lernen

Nur wenn Kinder zuvor *abgerichtet* worden seien, könne ihnen etwas *erklärt* werden, sagt Wittgenstein. Es ist demnach illusorisch, Erziehung und Unterricht allein auf die Praxis des Erklärens zu gründen. Nach Winchs Verständnis bezieht sich diese Aussage nicht nur auf die ersten Lebensjahre: Auch später, im schulischen Unterricht, kommt man seiner Ansicht nach nicht um *training* herum. Nicht nur erklärender Unterricht, auch entdeckendes Lernen beruht gemäss Winch auf Prozessen der Abrichtung: „Learning by discovery is not an alternative to training: it is a set of techniques that can emerge from the skills acquired in trai-

ning"[54]. Die einseitige Bevorzugung selbständigen Lernens, die nach Winchs Einschätzung vor allem ideologische Gründe hat, vernachlässigt die Basis, auf der selbständiges Entdecken allererst stattfinden kann. Dem ist entgegenzuhalten, dass bereits Säuglinge, wie auch Tiere, selbständig lernen. Das Lernen von Säuglingen ist, obwohl sie bereits zur Imitation fähig sind, weitgehend *autark*: Sie lernen *nicht von anderen*, sondern *selbständig* im direkten Umgang mit den Dingen ihrer Umgebung. Sie schaffen sich auf diese Weise einen individuellen Bezug zur Umwelt, der wohl eine Voraussetzung dafür ist, über die Welt angemessen sprechen zu lernen. Die Annahme allerdings, dass sich das menschliche Selbst *allein durch den direkten Kontakt mit der Umwelt* ausbilden kann, ist Ausdruck eines mentalistischen Individualismus, wie er in radikaler Form etwa vom islamischen Philosophen Ibn Tufail vertreten wird. Dessen Roman *Der Lebende, Sohn des Wachenden (Hayy ibn Yaqzan)*[55] aus dem Zwölften Jahrhundert erzählt die Geschichte eines Menschen, der auf einer einsamen Insel von einer Gazelle aufgezogen wird und im Laufe seines Bildungsprozesses ohne jegliche soziale Kontakte zu den höchsten wissenschaftlichen und theologischen Erkenntnissen vordringt. Rousseaus Emile ist zwar, im Gegensatz zum Held dieser philosophisch-pädagogischen Robinsonade, immer schon in soziale Kontexte eingebunden, aber auch Rousseau sympathisiert mit der Idee einer autarken Entwicklung. Demgegenüber muss mit Wittgenstein betont werden, dass die Initiation in vorgegebene Praktiken zur menschlichen *Naturgeschichte*[56] gehört und damit nicht dem *Gang der Natur* entgegengesetzt ist. Im Initiationsprozess, der von Imitationslernen und wohl auch von Abrichtung geprägt ist, eignet sich der Mensch die Fähigkeit zur Teilnahme an gemeinsamen Praktiken an. Er wird *von anderen Menschen* in Traditionen eingeweiht, die sich über Generationen entwickelt haben. In diesem Prozess transformiert sich seine Fähigkeit zu selbständigem Lernen. *Erstens* ist das Lernen jetzt nicht mehr autark, sondern findet im Kontext der kulturellen Überlieferung statt. Diese prägt die individuellen Denkmuster, [296] gibt Fragen vor und stellt den Rahmen für mögliche Antworten bereit. *Zweitens* ist die Initiation in eine Lebensform eine Voraussetzung für die Entwicklung von *Autonomie*[57], also der Fähigkeit zu selbständigem vernünftigen Entscheiden. Der autark lernende Säugling ist dazu noch nicht fähig, und ihm fehlt entsprechend auch die Fähigkeit, *autonom zu lernen*, also sich selbst Lernziele zu setzen und seine eigenen Lernprozesse rational zu gestalten. Versteht man unter selbständigem Lernen *autonomes Lernen*[58], so ist klar, dass dieses nicht autark sein kann, da es kulturelle Lernprozesse voraussetzt. Die Unterscheidung in autarkes und autonomes Lernen ermöglicht es, die Kritik am reformpädagogischen Denken, die sich aus Wittgensteins Spätwerk ergibt, zu präzisieren: Es ist demnach verfehlt, die Idee selbständigen (*autonomen*) Lernens unter Rückgriff auf das Modell des *autarken* Lerners zu propagieren. Dieses Modell ist mit Wittgenstein abzulehnen, da Kinder ohne die Initiation in eine bestehende Lebensform weder *sprechen* noch *denken* lernen kann. Aus dieser Einsicht jedoch lassen sich keine klaren Aussa-

gen darüber gewinnen, welche Rolle selbständiges, entdeckendes Lernen im menschlichen Bildungsprozess – und im Rahmen des schulischen Unterrichts – einnehmen soll.

---

* Für wertvolle Hinweise zu früheren Versionen dieses Aufsatzes danke ich Ulvi Doguoglu und Karin Scheiber.

1 Ludwig Wittgenstein: Zettel. In: Schriften, Bd. 5, Frankfurt 1970, §419.

2 Vgl. Christopher Winch: Education Needs Training. In: Oxford Review of Education 21(1995), S. 315-325; sowie: The Philosophy of Human Learning, London 1998, Kap. 5.

3 Wie das deutsche Wort *Training* ist auch das englische *training* in seiner Bedeutung weiter gefasst als das deutsche Wort *Abrichtung*. *Training* bedeutet im Englischen *Schulung*, *Ausbildung* oder *Üben*, kann aber laut Wörterbuch auch mit *Abrichten* übersetzt werden. Dabei ist insbesondere an das Abrichten von Tieren, etwa das Zureiten von Pferden, gedacht. Winchs Erläuterungen zu seiner eigenen Verwendung des Begriffs *training* bleiben vage. Er geht von einer *Kernbedeutung* dieses Begriffs aus und schreibt dazu: „This core usage is connected to the idea of learning to do something in a confident way. The emphasis is more on action than knowledge on the one hand, and on *an unhesitating and confident action* rather than a hesitating and diffident one on the other" (Winch: The Philosophy of Human Learning, a.a.O., S. 57; Hervorhebung im Original). Abrichtung führt nach Winch dazu, dass man gewisse Handlungen selbstsicher und ohne zu überlegen ausführen kann. Damit ist das *Resultat* von Abrichtung charakterisiert, nicht aber der *Prozess*. Welche pädagogischen und didaktischen Praktiken er unter den Begriff der Abrichtung subsumieren würde, bleibt unklar.

4 Winch: Education Needs Training, a.a.O., S. 315.

5 Vgl. dazu folgende Bemerkung Wittgensteins: „Betreibe ich Kinderpsychologie? – Ich bringe den Begriff des Lehrens mit dem Begriff der Bedeutung in Verbindung" (Zettel, a.a.O, §412).

6 Vgl. Konrad Wünsche: Der Volksschullehrer Ludwig Wittgenstein, Frankfurt 1985; Elisabeth Leinfellner/Sascha Windholz: Ludwig Wittgenstein. Ein Volksschullehrer in Niederösterreich, Erfurt 2005.

7 Vgl. Philip Shields: Ludwig Wittgenstein's Children. In: Susan M. Turner./Gareth B. Matthews (Hrsg.) : The Philosopher's Child. Critical Perspectives in the Western Traditon, Rochester 1998, S. 161.

8 Vgl. Wünsche, a.a.O., S. 237.

9 Vgl. Wünsche, a.a.O, S. 134., Shields, a.a.O, S. 166; Leinfellner/Windholz, a.a.O, S. 111.

10 Ludwig Wittgenstein: Philosophische Untersuchungen. In: Schriften, Bd. 1, Frankfurt 1969, §1.

11 Paul Smeyers/James Marshall: The Wittgensteinian Frame of Reference and Philosphy of Education at the End of the Twentieth Century: In: Dies. (Hrsg): Philosophy and Education: Accepting Wittgenstein's Challenge, Dordrecht 1995, S. 141.

12 Richard Peters: Education as Initiation. In: Reginald D. Archambault (Hrsg.): Philosophical Analysis and Education, London:1965, S. 87–112.
13 Wittgenstein: Philosophische Untersuchungen, a.a.O, §23 (Hervorhebung im Original).
14 Shields, a.a.O, S. 171.
15 Vgl. z.B. Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, a.a.O., §6.
16 Ebd., §32.
17 Vgl. Wilfrid Sellars: Some Reflections on Language Games. In: Ders.: Science, Persception and Reality, London 1963, S. 321-358; ähnlich John Haugeland: Truth and Rule-Following. In: Ders.: Having Thought. Essays in the Metaphysics of Mind, Cambridge Mass. 1998, S. 307.
18 Vgl. Sellars, a.a.O., S. 321.
19 Vgl. Saul Kripke: Wittgenstein on Rules and Private Language, Cambridge Mass. 1982.
20 Wittgenstein: Philosophische Untersuchungen, §198 (Hervorhebung im Original).
21 Ebd., §201.
22 Ebd., §198.
23 Ebd. (Hervorhebung: J.G.).
24 Meredith Williams: The Philosophical Significance of Learning in the Later Wittgenstein. In: Dies.: Wittgenstein, Mind and Meaning. Towards a Social Conception of Mind, London 1999, S. 190 (Hervorhebung im Original). Williams wird von Winch nicht rezipiert. Philip Shields (a.a.O.) und Paul Hager (Philosophical Accounts of Learning. In: Educational Philosophy and Theory 37 (2005), S. 649-666) jedoch nehmen zustimmend auf sie Bezug.
25 Vgl. Shields, a.a.O, S. 169.
26 John McDowell: Meaning and Intentionality in Wittgenstein's Later Philosophy. In: Ders.: Mind, Value, and Reality. Cambridge Mass. 1998, S. 276 (Hervorhebung im Original).
27 Wittgenstein: Philosophische Untersuchungen, a.a.O., §202.
28 Ebd., §198.
29 John McDowell: Wittgenstein on Following a Rule. In: Ders.: Mind, Value, and Reality, Cambridge Mass. 1998, S. 242.
30 Vgl. Ulvi Douoglu, Understanding at Limits, Diss. phil Universität Zürich, Zürich 2005, Kap. D2.
31 Vgl. auch Winch: The Philosophy of Human Learning, a.a.O., S. 36ff.
32 Williams, a.a.O., S. 193.
33 Ebd., S. 194; vgl. auch Jasper Liptow: Regel und Interpretation. Eine Untersuchung der sozialen Struktur sprachlicher Praxis, Weilerswist 2004, S. 136f.
34 Vgl. Sellars, a.a.O, S. 326.
35 Williams, a.a.O, S. 195.
36 Liptow, a.a.O., S. 93 (Hervorhebung im Original).
37 Meredith Williams: Rules, Community, and the Individual. In: Dies.: Wittgenstein, Mind and Meaning. Towards a Social Conception of Mind, London 1999, S. 179.
38 Vgl. ebd., S. 183.
39 Wittgenstein: Philosophische Untersuchungen, a.a.O., §219.

40 Vgl. Williams: The Philosophical Significance of Learning in the Later Wittgenstein, a.a.O, S. 192.

41 Vgl. Jean-Jacques Rousseau: Emil oder über die Erziehung (*Emile ou de l'éducation*), Paderborn 1971.

42 Vgl. Winch: The Philosophy of Human Learning, a.a.O., S. 7.

43 Vgl. Ernst von Glasersfeld: A Constructivist Approach to Teaching. In: Leslie P. Steffe/Jerry Gale (Hrsg.), Constructivism and Education, Hillsdale 1995, S. 3-15; sowie: Why Construction Must Be Radical. In: Marie Larochelle, Marie/Nadine Bednarz/Jim Garrison (Hrsg.): Constructivism and Education, Cambridge 1998: S. 23-28.

44 Damit soll nicht gesagt sein, dass alle Philosophen, die normalerweise als Pragmatisten bezeichnet werden, dieses Programm verfolgen. Unklar ist auch, ob Wittgenstein in diesem Sinne als Pragmatist zu bezeichnen ist.

45 Vgl. ebd., S. 137.

46 Michael Tomasello: Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Geistes. Zur Evolution der Kognition (*The Cultural Origins of Human Cognition)*, Frankfurt 2002.

47 Vgl. Michael Tomasello: Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition. Cambridge Mass. 2003, S. 22.

48 Michael Tomasello: Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Geistes, a.a.O., S. 100.

49 Vgl. Andrew Meltzoff, Andrew/Keith M. Moore: Imitation of Facial and Manual Gestures by Human Neonates. In: Science 178 (1977), S. 75-78.

50 Andrew Meltzoff: Imitation and Other Minds: The „Like Me" Hypothesis. In: Susan Hurley, Susan/Nick Chatter (Hrsg.): Perspectives on Imitation, Vol. 2, Cambridge Mass. 2005, S. 56.

51 Vgl. Robert M. Gordon: Intentional Agents Like Myself. In: Susan Hurley, Susan/Nick Chatter (Hrsg.): Perspectives on Imitation, Vol. 2, Cambridge Mass. 2005, S. 95. Es ist zu beachten, dass in der von Neurobiologen, Entwicklungspsychologen und Philosophen geführten Debatte um die Rolle der Imitation der Begriff nur am Rande von *Regeln* und *Regelfolgen* die Rede ist. Im Vordergrund steht die Frage, wie wir dazu gelangen, andere *als intentionale Akteure zu verstehen*. Der wichtigen Frage, wie dies mit der Fähigkeit zum Regelfolgen zusammenhängt, kann hier nicht nachgegangen werden.

52 Vittorio Gallese: „Being Like Me": Self-Other Identity, Mirror Neurons, and Empathy. In: Susan Hurley, Susan/Nick Chatter (Hrsg.): Perspectives on Imitation, Vol. 1, Cambridge Mass., S. 104.

53 Wittgenstein: Philosophische Untersuchungen, a.a.O., §6 (Hervorhebung: J.G.).

54 Winch: The Philosophy of Human Learning, a.a.O., S. 59.

55 Vgl. Abu Bakr Ibn Tufail: Der Philosoph als Autodidakt. Hayy ibn Yaqzan. Ein philosophischer Inselroman, übers. v. Patric O. Schaerer, Hamburg 2004.

56 Vgl. Wittgenstein: Philosophische Untersuchungen, a.a.O., §6.

57 Inwiefern Wittgenstein dieser Formulierung zustimmen könnte, muss offen bleiben. Der auch von Winch verwendete Begriff der Autonomie jedenfalls entstammt nicht Wittgensteins Denken, sondern der Ethik Kants.

58 An dieser Stelle kann nicht erörtert werden, wie der Ausdruck *selbständiges Lernen* (und ähnliche Ausdrücke) in der heutigen Erziehungswissenschaft und in der pädagogischen Praxis verwendet wird. Viele der gängigen Verwendungen, so scheint mir aber, nehmen auf *Autonomie* im genannten Sinne Bezug. Winch selbst verwendet den Ausdruck *discovery*, ohne diesen präzise zu erläutern.

Erschienen in: Pädagogische Rundschau 62/2008, Heft 3, S.285-298.
In eckigen Klammern sind die Seitenzahlen der Original-Publikation angegeben.
Geringe Abweichungen vom publizierten Text sind nicht ausgeschlossen.

Anschrift des Autors:
Johannes Giesinger
St.-Georgen-Strasse 181a
CH–9011 St. Gallen
giesinger@st.gallen.ch