

Brüggen, Friedhelm

Lernen - Erfahrung - Bildung. Oder: über Kontinuität und Diskontinuität im Lernprozess

Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 3, S. 299-314



Quellenangabe/ Reference:

Brüggen, Friedhelm: Lernen - Erfahrung - Bildung. Oder: über Kontinuität und Diskontinuität im Lernprozess - In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 3, S. 299-314 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144808 - DOI: 10.25656/01:14480

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144808>

<https://doi.org/10.25656/01:14480>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 34 – Heft 3 – Mai 1988

I. Thema: Der Lernbegriff in der Philosophie

- DIETRICH BENNER/
JÜRGEN OELKERS/
JÖRG RUHLOFF Lernen: Nicht nur ein psychologisches Thema – Zur
Einleitung in den Thementeil 295
- FRIEDHELM BRÜGGEN Lernen – Erfahrung – Bildung oder: Über Kontinuität
und Diskontinuität im Lernprozeß 299
- LUTZ KOCH Überlegungen zum Begriff und zur Logik des Ler-
nens 315
- WINFRIED MAROTZKI Zum Verhältnis von Lernprozeß und Subjekthypo-
these – Lerntheoretische Überlegungen am Beispiel
GREGORY BATESONS' 331

II. Diskussion

- PAUL RÖHRIG Geschichte des Bildungsgedankens in der Erwachse-
nenbildung und sein Verlust 347
- HEINZ BUDE Beratung als trivialisierte Therapie. Über eine Form
„angewandter Aufklärung“ im Angestelltenverhält-
nis 369
- WALTER HORNSTEIN Sozialwissenschaftliche Gegenwartsdiagnose und
Pädagogik. Zum Gespräch zwischen Modernisie-
rungsdebatte und Erziehungswissenschaft 381

III. Rezensionen

- RUDOLF LASSAHN DIETRICH BENNER: Die Pädagogik Herbarts. Eine
problemgeschichtliche Einführung in die Systematik
neuzeitlicher Pädagogik 399

RUDOLF LASSAHN	JOHANN FRIEDRICH HERBART: Systematische Pädagogik 399
RUDOLF LASSAHN:	GERHARD MÜSSENER: J. F. Herbarts „Pädagogik der Mitte“. Sieben Analysen zu Inhalt und Form 399
HELMUT HEILAND	FRIEDRICH FRÖBEL: Ausgewählte Schriften. Fünfter Band: Briefe und Dokumente über Keilhau. Erster Versuch der Sphärischen Erziehung 405
KÄTE MEYER-DRAWE	WILFRIED PLÖGER: Phänomenologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik 409
HELMUT HEID	GERHARD ZECHA: Für und Wider die Wertfreiheit der Erziehungswissenschaft 412

IV. Dokumentation

Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1987 417

Pädagogische Neuerscheinungen 441

Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ VI/VII

Lernen – Erfahrung – Bildung oder Über Kontinuität und Diskontinuität im Lernprozeß*

Zusammenfassung

In problemgeschichtlicher Analyse werden antike und neuzeitliche Begriffe des Lernens in ihrer Beziehung zu Erfahrung und Bildung herausgearbeitet. Dabei zeigt sich, daß die Frage nach dem Lernen des Menschen von Anfang an durch die Frage gekennzeichnet ist, wie der Zusammenhang der durch Lernen ermöglichten kontinuierlichen Erweiterung von Wissen und Erfahrung mit den diskontinuierlichen, also unlernbaren Voraussetzungen des Lernens gedacht werden kann. Die Darstellung systematisch und historisch zentraler Positionen zeigt, daß gerade für einen neuzeitlichen Begriff von Lernen, Erfahrung und Bildung die Klärung des Zusammenhanges von Kontinuität und Diskontinuität von Bedeutung ist.

Was unter Lernen verstanden werden kann, ob und auf welche Weise es mit den Erfahrungen des Menschen sowie mit seiner Selbsterfahrung und Bildung zusammenhängt, ist umstritten. Während die klassischen Lerntheorien das Lernen unter dem Gesichtspunkt der Verhaltensänderung auf der Basis einer sensualistisch verstandenen Welterfahrung und -wahrnehmung thematisieren, hat die Entwicklungstheorie (PIAGET) in Absetzung von den klassischen Lernkonzepten den Prozeß der Anpassung eines Organismus an seine Umwelt dynamisiert und damit die tätige Seite des Lernenden Subjekts betont. Vor allem von phänomenologischer Seite ist dagegen wiederum eingewandt worden, die Entwicklungstheorie vernachlässige zugunsten eines teleologischen Lernbegriffs, welcher vom Zu-Lernenden ausgehe, Kontextualität und subjektive Bedeutsamkeit vor allem des kindlichen Lernens (LIPPITZ/MEYER-DRAWE 1982, bes. S. 19ff.).

Die beiden gegenüber der klassischen Lerntheorie vorgetragenen Einwände lassen sich generalisieren: Lernen kann nicht thematisiert werden ohne Selbsttätigkeit, welche ihrerseits nicht kontextuell oder geschichtlich invariant ist. So gesehen erweist sich das Lernen als „*Grundkonstituens* des Daseins selbst“ (ROMBACH 1969, S. 4), welches aller bereichsspezifischen Zugriffsweise vorausliegt. Damit aber zeigt sich die Frage nach dem Lernen zugleich als bildungstheoretische Frage nach der Verfassung des Menschen – eine Frage, die trotz ihres hohen Alters gegenwärtig geblieben ist (vgl. PRANGE 1978, bs. S. 35ff.; SCHMITZ 1982). Die nachfolgende Übersicht verfolgt – angeregt durch die Arbeiten G. BUCKS – die Absicht, den Zusammenhang von Lernen, Erfahrung und Bildung in seiner antiken und seiner neuzeitlichen Problemgestalt sichtbar zu machen.

* Der Text enthält die überarbeitete Fassung eines Vortrages, den ich am 23. 4. 1987 vor der Arbeitsgemeinschaft Philosophie und Pädagogik der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT gehalten habe.

1. Kritik und Überwindung des sophistischen Instruktionskonzepts (Platon)

Die erste systematische Reflexion auf das Lernen begegnet uns bei den Sophisten. Sie knüpfen an ältere Kennzeichnungen des Lernens als einer rezeptiven Vernahme von Sachverhalten und Meinungen über Sachverhalte an, überziehen aber den darin schon gesehenen Außenbezug jeden Lernens in einer Weise, daß es zu dem Instruktions- oder Übertragungsmodell des Lernens kommt, das PLATON dann in seinen Dialogen kritisiert und das er zum Anlaß eines eigenen positiven Gegenentwurfs gemacht hat (vgl. STENZEL 1928; KOOP 1940). Das sophistische Instruktionsmodell erläutert PLATON mit Vorliebe an Bildern und Metaphern, so z. B. in der *Politeia*, wo es heißt, daß jenem Modell zufolge einem Lernenden Wissen und Erkenntnis in einer Weise eingesetzt werden, wie wenn einem blinden Auge ein Gesichtssinn eingesetzt werden solle (*Politeia* 518C). An anderer Stelle illustriert PLATON die sophistische Lehr- und Lerntheorie am Bild eines mit Wasser gefüllten Bechers, dessen Inhalt vermittelt eines Wollfadens in einen leeren Becher hinüberfließt (*Symposion* 175 D).

Nun verfügen die Sophisten nach PLATONS Bericht nicht nur über eine Theorie des Lernens, sondern auch noch über eine Theorie dieser Theorie. Es erscheint nur auf den ersten Blick paradox, wenn sie ihr Instruktionsmodell von jenem eristischen, also streitbaren Satz beglaubigt wissen wollen, nach welchem alles Lernen, verstanden nämlich als suchendes und fragendes Lernen, gar nicht möglich sei. Nach einer Sache zu fragen, so das sophistische Selbstverständnis, schließe nämlich ein, daß man von ihr schon wisse; wisse man aber von ihr, dann sei die Frage und damit das Lernen überflüssig. Wisse man aber nicht, wonach man fragen solle, so könne man überhaupt nicht fragen – und deshalb sei Forschen und Lernen, verstanden als eine Leistung des Lernenden selbst, nicht möglich (*Menon* 80D ff.; *Euthydemos*, 275C ff.). Aus diesem Grunde ist das sophistische Lernmodell ein Instruktionsmodell. Es setzt, um im Bilde zu bleiben, einen vollen Becher, den instruktionsmäßig Lehrenden, und einen gänzlich leeren Becher, den instruktionsmäßig Zu-Belehrenden voraus. Eine Vermittlung der Art aber, daß es zwischen beiden eine wirkliche Mitte gäbe, von der her dem Lehrenden eine von Anfang an mitgebrachte Leistung des Lernenden entspräche, ist auf dem Boden des sophistischen Modells undenkbar. Wissen und Nicht-Wissen müssen ihm deshalb als unvermittelt gelten, und deshalb sind Wissen und Einsicht auch nicht vermittelbar (vgl. *Protagoras*, 361C ff.).

Jedermann weiß, daß das so nicht stimmen kann, daß nicht das Lernen unmöglich ist, vielmehr die sophistische Theorie des Lernens und Lehrens falsch sein müsse. Deshalb läßt PLATON auch SOKRATES sagen, sie, die Sophisten, trieben hier lediglich ein „Spiel“ (*Euthydemos*, 277D ff.). Was im allgemeinen unter Lernen verstanden werden kann, ist als bekannt vorauszusetzen. Wie aber kann man es denken? Nur so, daß ein Wissen vorauszusetzen ist, insofern gibt PLATON den Sophisten recht. Aber, so PLATON im Gegensatz zu den Sophisten, dieses Wissen muß als ein „latentes Wissen“ (WIELAND 1962, S. 78) verstanden werden und ist deshalb als verschieden anzusehen von jenem Wissen, welches am Ende eines Lernvorganges steht. PLATON demonstriert seine eigene Lerntheorie dann an dem berühmten Beispiel vom Sklaven, der, durch Fragen geleitet, gleichsam „aus sich heraus“ ein

von ihm vorher unbekanntes geometrisches Wissen hervorbringt. „Forschen und Lernen“, so faßt PLATON zusammen, „ist insgesamt Anamnesis“ (Menon, 81D).

Nun erörtert PLATON die Frage nach dem Lernen bekanntlich im Zusammenhang mit der Frage nach der Lehrbarkeit oder Nichtlehrbarkeit der Tugend. Der platonische Standpunkt läßt sich wie folgt charakterisieren: Die Tugend ist lehrbar und lernbar, nicht freilich im Sinne des Instruktionkonzeptes, sondern auf der Basis eines vorauszusetzenden latenten Wissens, welches der Mensch gleichsam als ein „göttliches Geschenk“ immer schon mitbringt. Die Tugend und ihr Lernen betrifft den Menschen nicht akzidentiell, sondern substantiell, insofern sie nämlich nicht eine Verhaltensweise neben anderen, etwa Fertigkeiten und Künsten, sondern die Menschlichkeit des Menschen überhaupt meint. Das Höhlengleichnis will dann zeigen, daß „dieses der Seele eines jeden innewohnende Vermögen (nämlich das der Erkenntnis der Tugend; F. B.) und das Organ, womit jeder begreift, wie das Auge nicht anders als mit dem gesamten Leibe zugleich sind aus dem Finstern ans Helle“ wenden könne. Die Kunst der Erziehung müssen darum als „Kunst der Umlenkung“ verstanden werden, nämlich „auf welche Weise wohl am leichtesten und wirksamsten dieses Vermögen kann umgewendet werden, nicht die Kunst, ihm das Sehen erst einzubilden, sondern als ob es dies schon habe und nur nicht recht gestellt sei und nicht sehe, wohin es solle“ (Politeia 518Cf.). Der Weg des Lernens, den Erziehung und Unterweisung bahnen soll, erweist sich damit zugleich als der Weg der Bildung des Menschen.

Beide, Anamnesislehre und Ideenlehre, hängen miteinander zusammen – auch wenn wie im Falle des Dialogs *Menon* die Anamnesislehre ohne Ideenlehre auszukommen scheint. Der Zusammenhang beider ist aber nicht eindeutig. auf der einen Seite deckt die Anamnesislehre einen Moment von Diskontinuität auf, welches jedes Lernen auszeichne. Lernen erfolgt nicht kontinuierlich – also gerade nicht so, wie es das Instruktionsmodell vom sich stetig füllenden Becher zum Ausdruck bringen soll –, sondern sprunghaft, selbst dann, wenn es sich lediglich, wie im Beispiel des Sklaven aus dem *Menon*, um den Nachvollzug eines fremden Wissens handelt. Lehren ist nur möglich, weil Lernenkönnen offenbar bedeutet, gleichsam im Nu einen Gedanken oder was auch sonst immer für sich selbst nachvollziehen zu können. Der Sklave lernt, stellt SOKRATES triumphierend fest, „ohne daß ihn also jemand lehrt“. Für wie groß man auch immer die Differenz zwischen dem wirklichen und dem platonischen SOKRATES halten mag (vgl. FISCHER 1987), die Abneigung gegen das instruierende Lehren, welches die Selbstdeutung des SOKRATES, er sei nie irgend jemandes Lehrer gewesen, zum Ausdruck bringt, ist ein Grundpfeiler der platonischen Anamnesislehre. In diesem Sinne muß wohl auch PLATONS Skepsis, was die Leistungsfähigkeit der Schrifterfindung anbelangt, verstanden werden, wenn er nämlich im *Phaidros* zu bedenken gibt, daß die Schrift die Vergessenheit des Lernenden zur Folge haben würde, weil nämlich dieser „im Vertrauen auf die Schrift sich nur von außen vermittle fremder Zeichen, nicht aber innerlich sich selbst und unmittelbar erinnern“ würde (Phaidros, 275A). Auf diese Unmittelbarkeit und damit auf die äußere Unmittelbarkeit, eben Unlehrbarkeit, kommt es hier an, jedenfalls wenn man die Anamnesislehre von dieser Seite beleuchtet. So gesehen ließe sie sich auch als Kritik und Korrektur eines vermeintlich absoluten Wissens auffassen, dann nämlich, wenn die von der Wirklichkeit getrennte Idee nicht als Garant erreichbaren Wissens, sondern als

uneinholbare Voraussetzung angesehen wird, die wir unterstellen müssen, wenn denn ein wahrheitsbezogenes Gespräch überhaupt noch geführt werden soll.

Wahrscheinlich geht das aber über PLATON schon hinaus, dessen Philosophie doch möglicherweise auf ein solches erreichbares absolutes Wissen, zumindest teilweise, angelegt ist (vgl. *Politeia*, 534B). Unter diesem Gesichtspunkt muß dann die Anamnesislehre zwangsläufig zu einem Anhang, einem Hilfsmittel der Ideenlehre werden. Gewiß ist auch sonst Anamnesis stets nur Nachvollzug, zwar ein produktiver, insofern er Selbstaneignung erforderlich macht, aber eben doch nur Nachvollzug; und natürlich entbehrt sie damit jedes schöpferischen Elements, dem wir erst in der Neuzeit begegnen werden. Gleichwohl bekommt aus der Perspektive eines erreichbaren absoluten Wissens die platonische Trennung von Idee und Wirklichkeit und damit der ontologisch-ethische Doppelcharakter der Ideenlehre eine andere Stellung: Das, was der Mensch erkennen kann, und wie bzw. warum der Mensch überhaupt handeln soll, ist in der telologischen Einheit des Kosmos vorgezeichnet, welcher alle Möglichkeiten des Menschen immer schon enthält. Sobald diese bei PLATON schon angelegte Konsequenz nicht nur fortgeführt, sondern darüber hinaus auch noch die von PLATONS politischen Absichten ja unablösbare Unterscheidung von Idee und Wirklichkeit aufgegeben wird, muß der Sinngehalt der Anamnesislehre, nämlich der Gesichtspunkt der Diskontinuität, eine allenfalls marginale Rolle bekommen. Genau dies scheint mir bei ARISTOTELES der Fall zu sein, für den der Rezeptivitätscharakter des Lernens und der Bildung von größerer Bedeutung zu sein scheint, wenn er die platonische Anamnesislehre in seine Theorie der epagoge überführt, deren Grundbegriff derjenige der Erfahrung ist.

2. Lernen als Aneignung von Erfahrung (ARISTOTELES)

Daß Erfahrung als unüberspringbarer Grund und Anfang wie auch als Folge des Lernens aufgefaßt werden muß, zeigt gleich der erste Satz aus der zweiten Analytik des ARISTOTELES: „Jede Belehrung und jedes vernunftmäßige Lernen beruht auf vorangegangener Erkenntnis. Man kann sich dies auf allen Gebieten klarmachen. Die mathematischen wissenschaften nämlich und auch sonst alle Künste gehen auf diesem Wege vor, ähnlich aber auch alle Vernunftkenntnis, teils durch Schlüsse, teils durch Erfahrung. In beiden Fällen knüpft die Belehrung an vorherige Erkenntnis an, im ersten setzt man das Verständnis des Allgemeinen voraus, im zweiten beweist man es aus der bereits vorhandenen Erkenntnis des Einzelnen“ (Zweite Analytik A1, 71a 1f.; vgl. WIELAND 1962, S. 69ff.). Die allem Lernen „vorangehende Erkenntnis“, welche durch Deduktion und Erfahrung erweitert werden kann, hat augenscheinlich selbst Erfahrungscharakter, ist doch für ARISTOTELES schon die sinnliche Wahrnehmung ein Allgemeines, wenn auch lediglich ein bloßes Allgemeines, weil es noch nicht ein durch Prinzipien, Gründe und Ursachen erkanntes wahres Allgemeines ist. Zwar hat auch PLATON solchermaßen erfahrungsbezogenes Vorwissen stets mitgemeint – der Sklave im *Menon*, an welchem PLATON seine Anamnesislehre demonstriert, weiß ja, was ein Viereck, ein Winkel etc. ist –¹, bei ARISTOTELES erhält jenes Vorwissen aber eine fundierende Funktion, insofern nämlich in ihr die Idee, die PLATON vom Himmel holen muß, gewissermaßen schon drinnensteckt. Das Suchen nach den Prinzipien und Gründen

einer Sache ist für ARISTOTELES der Prozeß der Induktion, der epagoge, an deren Anfang im Sinne einer „unübersteigbaren Schranke“ (WIELAND 1962, S. 72 Anm.) ein erfahrungsmäßig irgendwie immer schon Gewußtes, eben ein Vorverständnis einer Sache steht: Der Prozeß der aufsteigenden Erfahrung im Ausgang von jener fundierenden Erfahrung ist ein Prozeß der Kontinuität, welcher vom bloß Allgemeinen zum wahren Allgemeinen der Gründe und Ursachen führt. Hat die platonische Anamnesislehre noch plausibel zu machen versucht, daß ein für den Lernenden diskontinuierlicher Rückgriff auf die Idee als Garanten für Notwendigkeit und Zusammenhang von Erkenntnis unabdingbar ist, so deklariert ARISTOTELES den ganzen Vorgang mit dem ersten Satz seiner Metaphysik zu einem nicht weiter erklärungsbedürftigen Faktum: „Alle Menschen streben von Natur aus nach Wissen“ (Metaphysik, 980a21).

ARISTOTELES fügt an derselben Stelle aber sogleich den Hinweis an, daß das menschliche Wissen- und Erkenntnistreben nicht, wie nämlich noch bei PLATON, an das Interesse des Handelns gebunden ist. Dem entspricht der umgekehrte Hinweis in der Nikomachischen Ethik, daß deren Ziel „nicht die Erkenntnis, sondern das Handeln sei“ (Nikomachische Ethik, 1095a 5f.). Dennoch gibt es trotz dieser scharf gezogenen Trennungslinie zwischen der theoretischen und der praktischen Philosophie des ARISTOTELES Parallelen.

Die erste zeigt sich schon an der zitierten Anfangsstelle aus der Zweiten Analytik. Weil ja jedwedes Lernen auf vorangegangenes Wissen verweist, muß auch das sittliche oder praktische Lernen in einem derart fundierenden Vorwissen begründet sein. ARISTOTELES betont das gleich zu Beginn der Nikomachischen Ethik, wenn er sagt, daß der Hörer der politischen und ethischen Wissenschaft ein gewisses Vorwissen mitbringen muß, und zwar nicht nur irgendeines, sondern ein solches, das sich in „guter Lebensführung“ und entsprechenden Lebenserfahrungen niedergeschlagen hat. Aus diesem Grunde, so heißt es einige Zeilen zuvor, sei auch der junge Mensch kein geeigneter Hörer für die politische Wissenschaft; denn er ist „unerfahren in der Praxis des Lebens“. Wie in seiner Physikvorlesung nennt ARISTOTELES dieses aus Erfahrung und Umgang gespeiste Vorwissen das „Bekannte für uns“, von dem die ethische Reflexion auszugehen habe, auf das sie sich zurückbeuge, um schließlich das „an sich Bekannte“, also die Prinzipien und Gründe sittlichen Handelns, an demjenigen bewußt zu machen, was an sittlicher Haltung und Lebenserfahrung bereits gelebt und vorgelebt worden ist (Nikomachische Ethik, 1095b 1ff.).

Es ist klar, daß von hier aus der Herbeiführung der rechten Lebenserfahrung und des rechten Vorwissens eine hochrangige Bedeutung zukommen muß. Das entscheidende, im weitesten Sinne erzieherische Medium, welches das Zustandekommen jener Lebensführung bewirkt, erblickt ARISTOTELES im Ethos, d. h. in der geltenden Sitte und Gewohnheit der Polis, während der natürlichen Anlage des Heranwachsenden sowie Vernunft und Unterweisung nur ein untergeordneter Rang zukommt (vgl. LICHTENSTEIN). Die ethischen Tugenden, bemerkt ARISTOTELES, „entstehen uns weder von Natur noch gegen sie, wir sind von Natur dazu gebildet, sie aufzunehmen, aber vollendet werden sie durch die Gewöhnung“ (Nikomachische Ethik, 1103a 23). Daß wir von Natur zur Aufnahme der ethischen Tugend gebildet sind, darf jedoch nicht naturalistisch verstanden werden. Die Berufung auf

die Natur erfolgt hier unter Rückgriff auf die Substanzmetaphysik der theoretischen Philosophie des ARISTOTELES (RIEDEL 1975, S. 29–105; KAMP 1985). Mit diesem Rückgriff hängt auch die Mittelpunktstellung der Politik im Korpus der praktischen Philosophie des ARISTOTELES zusammen. Wenn er sagt, daß der Mensch ein zoon politikon und die Polis „von Natur“ sei, so meint er damit, daß die Polis das „von Natur aus Frühere“, eben das „Bekannte an sich“ sei. Polis und politische Lebensform des Menschen bezeichnen darum gerade nicht eine natürliche oder gesellschaftliche Bestimmung des Menschen, sondern stellen eine von der Natur nicht determinierte, wohl aber vorgesehene Möglichkeit des Menschen dar. Die menschliche Praxis nimmt diese Möglichkeit auf und bringt sie an ihr Ziel, welches die Polis selbst ist. So wie in der theoretischen Philosophie des ARISTOTELES die Natur der Inbegriff des überhaupt Möglichen ist, so ist in der praktischen Philosophie die Polis der Inbegriff des dem Menschen Möglichen. Die Eudaimonia, das höchste Ziel menschlicher Möglichkeit und Bildung, findet auf dem Boden der Polis ihre Vollendung in der Lebensform des Klugen, d. h. der phronesis, der sittlich-politischen Beratschlagung der Freien und der Bürger, mehr aber noch in der des Weisen, der in der theoria, in der Anschauung des Kosmos, die höchste Form menschlicher Praxis zur Verwirklichung bringt.

3. Die Schwierigkeit, das Lernen zu lehren (I. KANT)

Die für die klassische Lehre von der Politik konstitutive Einheit von Sitte und Gesetz, von Nomos und Ethos, wie sie im Begriff der Gewohnheit zum Ausdruck kommt, ist für das alteuropäische Politikverständnis von zentraler Bedeutung gewesen (FUNKE 1958). Bis an die Schwelle des 19. Jahrhunderts währt jenes geschichtliche Kontinuum, in welchem übergeschichtliches und geschichtliches Denken auf eigentümliche und unwiederholbare Weise miteinander verzahnt waren: Die übergeschichtlichen Prinzipien und Gründe ethischen und politischen Handelns erfahren durch ihre Applikation auf die jeweilige Situation eine Erfahrungssättigung, die ihrerseits in Gestalt belehrender Vorbilder handlungsorientierend in das alltägliche Leben zurückfließt: *Historia magistra vitae*. – Der grundsätzliche Erfahrungswandel, den das Verschwinden eines einheitlichen teleologischen Weltbildes in der Neuzeit herbeiführt, läßt sich in dem paradoxen Satz ausdrücken, daß die Erfahrungsgewinne der Moderne zugleich einen Erfahrungsverlust bewirken. In den neuzeitlichen Naturwissenschaften ist dieser Vorgang verhältnismäßig unkompliziert. Schwieriger liegt der Fall bei den im weitesten Sinne praktischen Wissenschaften. Wenn im 18. Jahrhundert an die Stelle des Plurals exemplarischer Geschichten jetzt dasjenige tritt, was man den „Kollektivsingular“ der Geschichte genannt hat, so hat das eine Suspendierung von Überlieferung zur Folge, welche eine Trennung von Vergangenheit und Zukunft herbeiführt (KOSELLECK 1985, S. 50). Kaum jemand hat diesen Vorgang so intensiv nachempfunden wie ROUSSEAU, der sich über beides im klaren ist, daß nämlich Erziehung und Bildung nicht mehr an dem Handlungswissen der Tradition orientiert sei und daß eine neue Sitte nicht gefunden oder gar erfunden werden könne. Es ist klar – schon der Hinweis auf ROUSSEAU macht das ja deutlich – daß dieser Erfahrungswandel für den Zusammenhang von Lernen und Bildung nicht folgenlos bleiben konnte.

KANTS Revolution der Denkungsart auf dem Gebiet der theoretischen und der praktischen Philosophie ist, im Vergleich mit ROUSSEAUS Werk, der systematischer durchreflektierte Ausdruck dieser Lage. Seine Philosophie geht bekanntlich davon aus, daß die Vernunft der Natur die Gesetze vorschreibt, womit KANT den neuzeitlichen „Teloschwund“ (BLUMENBERG), den Zerfall des antik-mittelalterlichen teleologischen Weltbildes sanktioniert. Erfahrung charakterisiert nicht mehr den Prozeß des Aufstiegs bis zum wahren Allgemeinen, sondern gilt als Prüfstein gesetzgebender Vernunft. Die Revolution der Denkungsart in der praktischen Philosophie schließlich besteht darin, daß das Gewissen des einzelnen, die am Prüfstein des Sittengesetzes vorgenommene Orientierung seiner Handlungsmaximen, der alleinige Bestimmungsgrund für das Handeln sei und daß erst das „Faktum“ des Sittengesetzes die Idee der Freiheit entdecken lasse. Die Sitte ist gleichsam moralisch neutralisiert; das Wort „Sitte“ taugt nur noch, wie KANT mit gleichermaßen sprachlichem wie geschichtlichem Sinn notiert, zur Bezeichnung von „Manieren und Lebensart“ (KANT 1798 (a), 1975, S. 321). HEGEL hat in seiner Geschichte der Philosophie bemerkt, daß KANT zum „Standpunkt des SOKRATES“ zurückgeht – und man kann hinzufügen, auch zum Standpunkt des Lernens, insofern nämlich auch KANT, wie einst der gegenüber dem Lehren skeptisch eingestellte SOKRATES, im Grunde nur das Lernen lehrt (DERBOLAV 1987). Nun hat aber die auf KANT folgende Tradition, vor allem HERBART, stets die Unvereinbarkeit des Standpunktes transzendentaler Freiheit mit der pädagogisch unverzichtbaren Bildsamkeit und mit dem Lernen betont. Gewiß läßt auch KANT keinen Zweifel daran, daß der Mensch ganz aus sich selbst Moralität hervorbringen könne und solle, daß die „reine Selbsttätigkeit“ und die „reine Spontaneität“ als grundsätzlich unlehrbar anzusehen sind (KANT /1786/, 1975, S. 88). Zugleich betont KANT aber auch, daß Tugend, also die innere Festigkeit des moralischen Subjektes, „jeder Zeit erworben“ (KANT /1798b/, 1975, S. 636; vgl. KANT /1798a/, 1975, S. 617), also eben doch gelernt werden müsse. Er fügt aber sogleich hinzu, daß jene Tugend als ein „Produkt reiner praktischer Vernunft“ angesehen werden müsse und daß jene Festigkeit durch „Erziehung, Belehrung und Unterweisung überhaupt *nicht nach und nach*“ herbeizuführen sei, sondern „gleichsam durch eine Explosion“ bewirkt werde (KANT /1798b/, 1975, S. 637).

Die irritierende Konfusion solcher Stellen ist nicht in Gänze auflösbar; sie hat vielmehr Methode. Wie SOKRATES bzw. PLATON ist nämlich auch KANT der Auffassung, daß das Lernen der Tugend sich durch eine Diskontinuität auszeichnet, welche bei KANT aber, anders als bei PLATON, in der Struktur neuzeitlicher Subjektivität, d. h. im Selbstverhältnis des sittlichen Bewußtseins, begründet ist. KANT bringt dieses Selbstverhältnis, welches den Brennpunkt seiner „kopernikanischen Wende“ darstellt, gelegentlich mit Hilfe von Metaphern zum Ausdruck, beispielsweise wenn er sagt, jener Akt der Erwerbung und des Lernens sei „gleich einer Art der Wiedergeburt“, er komme „nur *gleichsam* durch eine Explosion“ zustande (KANT ebd., S. 636f.; Hervorh. v. Verf.). Es scheint mir wichtig, sich des Sinnes dieser Metaphorik zu vergewissern, damit man nicht anstelle der Defizite der kantischen Theorie deren Höhepunkte kritisiert. Mit diesen Metaphern will KANT nämlich nicht mehr sagen, als daß auch eine noch so gelungene Erziehung dem Heranwachsenden die im Verhältnis zu jedweder Erziehung diskontinuierliche „Gründung eines Charakters“ nicht abnehmen kann und darf (KANT ebd., S. 637).

Insofern ist auch für den Pädagogen KANTS transzendente Freiheit keineswegs die Chimäre, als welche sie HERBART glaubte erkannt zu haben.

Nun ist aber an dieser Kritik gleichwohl etwas Richtiges. Denn wenn auch die Diskontinuität jenes Gründungsaktes zugestanden werden muß, so kann dies doch nicht bedeuten, die Frage, wie denn nun ein jenem Lernen angemessener Begriff des Lehrens und Unterrichtens gedacht werden könne, für abwegig zu halten. Besteht aber eine wie auch immer zu denkende Vermittlung zwischen beiden, dann ist es möglich, nicht trotz, sondern wegen der Unverfügbarkeit von Moralität und Freiheit diese als „Möglichkeit des Menschen“, als ein „Werdendes“ (ADORNO 1973, S. 293f.) anzusehen. KANT ist diesen Schritt nicht gegangen und hat ihn wohl auch nicht gehen können. Dies scheint mir dann auch der eigentliche Grund zu sein, warum bei ihm ein praktisch relevanter Begriff von Erfahrung und Bildung fehlt, ein Begriff, welcher nicht mehr vorrangig das Selbstverhältnis des sittlichen Bewußtseins, sondern das Selbstverhältnis jedweden Lernens zum Gegenstand haben müßte (vgl. HENRICH 1982; BENNER 1969, S. 11–123). Und das Fehlen eines solchen Begriffs wiederum scheint der Grund dafür zu sein, warum die KANT nachfolgende Bildungstheorie und Bildungsphilosophie einen im weitesten Sinne verstandenen hermeneutischen Charakter annehmen mußte. Nun hat KANT einer derartigen hermeneutischen Weiterführung des Lernbegriffs selber vorgearbeitet. Und vielleicht ist es kein Zufall, daß sich Hinweise für eine solche Weiterführung KANTS pädagogischen Vorlesungen entnehmen lassen. KANT fordert dort an einer wichtigen Stelle einmal zu einem Gedankenspiel auf, von dessen fiktiver Inhaltlichkeit er sich zu Recht einen Erkenntnisgewinn erhofft. Man solle sich, so sagt er, ein „Wesen höherer Art“ vorstellen, welches sich, im Stande überlegenen Wissens, unserer Erziehung annähme; dann könne man sehen, wie weit es der Mensch zu bringen vermöge. Da der Mensch ein solches Wissen nicht habe, könne er deshalb nur durch Versuche in Erfahrung bringen, „wie weit es der Mensch zu bringen vermöge“; und so sei die Hoffnung nicht ausgeschlossen, daß die „Natur einen Schritt näher zur Vollkommenheit tue“ (KANT /1803/, 1975, S. 699f.).

KANTS Gedankenspiel ist in der Tat lehrreich. Es hebt nämlich ins Bewußtsein, nicht nur, was wir leicht zuzugeben bereit sind, daß wir ein solches Wesen nicht sind, sondern daß wir, was wir gelegentlich vergessen, auch über kein theoretisches Wissen verfügen und auch nicht verfügen können, welches uns darüber, „wie weit es der Mensch zu bringen vermöge“, Auskunft geben könnte.

Das Gedankenspiel sagt somit zweierlei. Zum einen: Unser Nichtwissen belehrt uns über die Notwendigkeit von Antizipationen des Handelns. KANTS Schriften sind voll von solchen Antizipationen: „Idee des Friedens“, „weltbürgerliche Gesellschaft“, „zukünftig möglich besserer Zustand des menschlichen Geschlechts“ und schließlich die gerade zitierte „Vollkommenheit“, zu der wir einen Schritt tun sollen. Solche Antizipationen haben aber stets einen eigentümlich konjekturalen Charakter. Konkretion gewinnen sie erst, wenn wir nicht nur mit den Naturanlagen der Heranwachsenden, sondern auch mit unserer pädagogischen Vernunft experimentieren. Erst wenn wir unsere pädagogische Vernunft unter die Korrektur einer Erfahrung stellen, welche durch unser Handeln selbst veranlaßt worden ist, kann jene Möglichkeit wirklich werden, von der KANT mit hoffnungsvoller Skepsis spricht: „Vielleicht daß die Erziehung immer besser werden, daß jede folgende

Generation einen Schritt näher tun wird zur Vervollkommnung der Menschheit“. Der Antizipation solcher „Vervollkommnung“, deren Allgemeinheit ja nicht diejenige des Sittengesetzes, sondern die konkrete Allgemeinheit individueller und gesellschaftlicher Verhältnisse ist, liegt die kantische Exposition des Bildungsproblems zugrunde.

Das Gedankenspiel sagt zum anderen: Unser Nichtwissen offenbart die Endlichkeit und Geschichtlichkeit unseres Tun und Lassens. Die Erfahrung von Geschichtlichkeit aber, die hier zum Ausdruck kommt, ist nicht abstrakt, es ist nicht nur die Erfahrung der Endlichkeit, die von jeher die Selbstdeutung des Menschen bestimmt hat. Die Erfahrung, die KANT hier meint, ist diejenige, die erst am Ende des alteuropäischen Kontinuums zu machen war, daß nämlich der Mensch Subjekt der Geschichte und zugleich Resultat, Produkt eben dieser Geschichte ist. KANTS Rehabilitierung und Neubestimmung des Lernens am Ende jenes Kontinuums führt offenbar von selbst zur Frage nach dem Zusammenhang von Bildung und geschichtlicher Erfahrung.

4. *Bildung als Ausarbeitung kontingenter Identität* (G. BUCK)

Dem neuzeitlichen Zusammenhang von Lernen, Erfahrung und Bildung hat der im Jahre 1983 verstorbene GÜNTHER BUCK eindringliche systematische und historische Untersuchungen gewidmet. Sie sind von dem Interesse getragen, einen lebenspraktisch ebenso bedeutsamen wie argumentationsgeschichtlich haltbaren hermeneutischen Begriff von Bildung zu begründen. Die Negativfolie hierzu liefert die klassische Transzendentalphilosophie KANTS und FICHTES, deren Kritik BUCK ganz im Anschluß an das bereits erwähnte Verdikt HERBARTS, jene sei der Idee der Bildsamkeit unfähig, durchführt (BUCK 1985). Positiv knüpft BUCK dagegen an das neuhumanistische Bildungsverständnis und die Idee der historischen Bildung an und sucht deren von der geschichtlich überlebten metaphysischen Teleologie noch mitgeschleppte Rudimente gewissermaßen abzufackeln (BUCK 1981; 1984). Der Ertrag dieser systematischen und historischen Arbeit ist ebenso beeindruckend wie letztlich zweideutig.

BUCK rekonstruiert im Anschluß an Arbeiten von BLUMENBERG und SPAEMANN sowohl den Zerfall des antik-mittelalterlichen Exemplarismus wie auch den Aufstieg eines neuen, eines modernen Exemplarismus, für den der in der Ästhetik KANTS entwickelte Begriff des Exemplums als eines „Beispiels einer allgemeinen Regel, die sich nicht angeben“ läßt, die eigentliche Begründung geliefert habe. Die neuhumanistische Idee der historischen Bildung, vor allem diejenige HUMBOLDTS, habe diese Vorarbeit aufgegriffen und fortan die Idee der Bildung nicht mehr, wie im älteren Exemplarismus, als ein Sich-Einordnen in eine präexistent vorgegebene Sitte und Gewohnheit, sondern, so BUCK, „als Herstellung eines Allgemeinen durch Kommunikation“ begründet (BUCK 1984, S. 226). Bildung heißt bei BUCK ein „Sich-Allgemein-Machen“ des Menschen, d. h. die Ausarbeitung einer anfänglichen Individualität, welche sich zwar, indem sie sich zu den Bedingungen ihrer Identität verhält, durch historische Bildung zum besonderen Allgemeinen, zur unwiederholbar exemplarischen Identität erweitern und emporarbeiten könne, dabei aber die lebensgeschichtliche Kontingenz ihres individuellen Charakters niemals übersteige. Identität steht somit in BUCKS Bildungstheorie für die doppelte Bedeutung sowohl einer anfänglichen Individualität wie deren projektiver Ausarbeitung zum Exemplarischen. Sie, die Identität, figuriert als ein „Rest-Telos“, wie sich BUCK wahrscheinlich im Anschluß an ODO MARQUARD ausdrückt, als

ein Rest-Telos, welches am Ende des Zersetzungsprozesses der alten Teleologie nur noch „rein formalen Charakter“ haben kann, weil es eingedenk der „totalen Geschichtlichkeit des Menschen ... das einzige denkbare Bildungsziel ist, das mit allen geschichtlichen Bedingungen verträglich ist“ (ebd., S. 151; MARQUARD 1979). Soweit, in groben Zügen, das Grundgerüst der Bildungstheorie GÜNTHER BUCKS.

Daß der Prozeß der bildenden Ausarbeitung der Identität deren lebensgeschichtliche Kontingenz nicht übersteigen kann, gibt einen wenn auch noch sehr indirekten Hinweis darauf, daß BUCKS Bildungstheorie zugleich eine Theorie der Erfahrung und des Lernens ist, deren Säulen die aristotelische epagoge auf der einen sowie HEGELS Dialektik der Erfahrung auf der anderen Seite sind. BUCK knüpft in bildungstheoretischer Absicht an die aristotelische Auffassung an, daß die anfänglich-alltägliche Erfahrung der Ermöglichungsgrund allen Wissens und aller weiteren Erfahrung ist. Die spezifische Schwäche der epagoge liegt für BUCK aber darin, daß sie ein Modell stetigen „Dazulernens“, also ein Modell der „Kontinuität“ sich aufbauender, immer allgemeiner werdender Erkenntnisse sei (BUCK 1967, S. 44). Die damit verbundene Verkürzung des Lernens soll nun unter Rekurs auf HEGELS Dialektik der Erfahrung rückgängig gemacht werden. Sie besteht darin, vereinfacht gesagt, daß das Subjekt vor allem durch negative Erfahrung, also durch Irrtümer und Enttäuschungen lernt, und zwar deshalb, weil die negative Erfahrung nicht nur die Korrektur einer alten Erfahrung darstellt, sondern weil sie eine Erfahrung jener Erfahrung, d.h. eine substantielle Erfahrung ist, welche das Subjekt über sich selbst macht. Eine Erfahrung aber, welche das Subjekt über sich selbst macht, kann, so BUCK mit HEGEL, angesehen werden als ein Teil der Geschichte seine Bildung. Die bildende Erfahrung nämlich kann nicht durch äußere Einwirkung erzwungen werden, sondern ist etwas, was das Subjekt buchstäblich selber „machen“ muß. BUCK bringt mit HEGELS Dialektik der Erfahrung die neuzeitliche transzendente Subjektivität ins Spiel, was zur Folge hat, daß in den Lernbegriff zwangsläufig ein Moment von Diskontinuität – BUCK spricht von „Unstetigkeit“ – kommt (BUCK 1981, S. 56; vgl. 1967, S. 73 ff.).

Es ist nun wichtig zu sehen, wie BUCK die hegelsche Erfahrungsdialektik in den Prozeß der epagoge gewissermaßen einbettet, so daß der Gang der Erfahrung zugleich als ein Gang der Bildung anzusehen ist, freilich mit der vor allem im Blick auf HEGEL wichtigen Korrektur, daß dieser Prozeß fortschreitender Selbsterfahrung überhaupt nicht zu irgendeinem Ende, also zu einem absoluten Wissen führen kann. Lernen und Erfahren, das bedeutet für BUCK im Anschluß an GADAMERS Hermeneutik nichts anderes als die Fähigkeit, weiterzulernen und neue Erfahrungen machen zu können (vgl. GADAMER 1965, bes. S. 329 ff.). Daß Lernen und Erfahren grundsätzlich Offenheit für neue Erfahrung und neues Lernen meint, bedeutet aber nicht, daß das Moment von Diskontinuität, wie es in jeder belehrenden Negativerfahrung wirksam ist, ein der Kontinuität des Erfahrungsgeschehens insgesamt gleichzuordnendes Element darstellt. Vielmehr kennt BUCK (wie auch GADAMER) Diskontinuität nur inmitten eines umfassenden Zusammenhangs geschichtlicher Kontinuität. Jede „durch negative Erfahrung eingeführte Unstetigkeit“ so BUCK, „ist immer umfassen von einer übergeordneten Stetigkeit weiterer Horizonte“ (BUCK 1981, S. 56). Das sich bildende Subjekt kann wie der Interpret eines Textes – und alle Bildung gilt hier als Selbstinterpretation angeeigneter Erfahrung – den „Auslegungshorizont gar nicht frei“ wählen, sondern

dieser „ist ihm – wirkungsgeschichtlich – aus der geschichtlichen Praxis ... zugewachsen“ (ebd., S. 67). Von da aus ergibt sich dann ganz konsequent, daß das hermeneutische Bewußtsein als ein „Organ“ einer sich beständig „selbstvermittelnden Tradition“ anzusehen sei (ebd., S. 67f.).

Mit dieser These einer Selbstvermittlung von Tradition und geschichtlicher Praxis entsteht freilich eine Zweideutigkeit, die den eingangs zitierten Hinweis BUCKS, der Bildungsbegriff der Moderne könne nur als Herstellung eines Allgemeinen durch Kommunikation aufgefaßt werden, doch wieder rückgängig macht. Wie denn anders als unter der (zurückgewiesenen) Voraussetzung der idealistischen Identität des Anderen und Fremden mit dem Bewußtsein selbst, welches im anderen sich selbst einholt und so seine Bildung erfährt, soll denn die hermeneutische Reflexion lebenspraktische und orientierende Bedeutsamkeit erhalten? BUCK sagt es geradezu, daß nur in der „Anerkennung und Aneignung des geschichtlich anderen und fremden, d. h. in der Überwindung der Kluft, die das Fremde von uns und uns von ihm trennt“, geschichtliche Identität gewonnen werden könne (BUCK 1981, S. 147; 1984, S. 193). Wenn nun die „Herstellung eines Allgemeinen durch Kommunikation“ auf die genannte „Anerkennung und Aneignung“ begründet ist, hat dann nicht gegenüber solcher Kommunikation noch jener Einwand sein Recht, den einst FEUERBACH gegen HEGELS Dialektik vorbrachte: Sie „tut nur so, aber es ist ihr nicht ernst; sie spielt“ (FEUERBACH /1839/, 1975, S. 30)? FEUERBACHS Einwand darf freilich nicht zum Vorwand für einen Rückzug vom historischen Bewußtsein und von der Geschichtlichkeit der Erfahrung genommen werden. Überlieferung und Tradition stellen vielmehr unhintergehbare Ermöglichungsbedingungen von Lernen, Erfahrung und Bildung dar. Die Frage ist indessen, gerade wenn man an BUCKS These festhalten will, daß nämlich Bildung etwas mit der „Herstellung eines Allgemeinen durch Kommunikation“ zu tun hat, ob an die Stelle einer wirkungsgeschichtlichen Ein- oder Unterordnung von Lernen, Erfahrung und Bildung in ein „Sinnkontinuum“ (GADAMER) der Geschichte nicht doch eine Parität oder Gleichrangigkeit von Diskontinuität und Kontinuität treten muß. Ansätze zu einem solchen Verständnis sind noch im Umkreis des Neuhumanismus selbst gemacht worden, z. B. bei FRIEDRICH SCHLEIERMACHER.

5. Kontinuität und Diskontinuität des Lernens und der Bildung

(F. SCHLEIERMACHER)

Daß SCHLEIERMACHER den geschichtlichen Standpunkt nicht nur nicht unterläuft, sondern umgekehrt die Geschichtlichkeit der Vernunft entschieden betont – er hat ja ungefähr zeitgleich mit HEGEL das Wort „Geschichtlichkeit“ selbst geprägt (SCHOLTZ 1970) – zeigt sich nicht nur innerhalb der Einzeldisziplinen, die er bearbeitet hat, es zeigt sich auch in seiner *Dialektik*, die sich mit den Voraussetzungen und Grundlagen reinen Wissens befaßt und die SCHLEIERMACHER ganz vom sokratisch-platonischen dialogesthai, vom Sich-Unterreden, also vom Dialog her, verstanden wissen will. Jedes Gespräch, auch dasjenige, das nach der Wahrheit des Wissens fragt, geht aus vom Bekannten, also von der Erfahrung, von „zerstreuten Punkten“, wie SCHLEIERMACHER sagt, und vom jeweiligen „Sprachkreis“ einer Gruppe oder einer Nation (SCHLEIERMACHER /1822/, 1976, S. 13). Der Ausgangspunkt ist also, ganz ähnlich wie bei der aristotelischen epagoge, ein durch und durch

historischer. So wie aber die inmitten des geschichtlichen Erkenntnisprozesses gestellte *Dialektik* nicht zu einem absoluten oder allgemeingültigen Wissen führt, welches alles Nichtwissen gänzlich auflöst, so vermag auch nach SCHLEIERMACHER die Ethik, die von den Möglichkeiten und Grenzen des Wissens ebenso handelt wie von den ethischen Objektivationen in der Geschichte, nicht, den grundsätzlich unvollkommenen Charakter alles ethischen Wissens zu überwinden. Die Einsicht in die Geschichtlichkeit der Vernunft macht auch für SCHLEIERMACHER die Offenheit für neue Erfahrung zu einem theoretisch und praktisch notwendigen Erfordernis. Aber die Erfahrung erweist sich als produktive Erfahrung nur, wenn man sie unter einer fundamentalen Antizipation zu machen gelernt hat – einer Antizipation, die SCHLEIERMACHER im Anschluß an PLATON die Idee des höchsten Gutes bzw. die Idee des „gemeinsamen Lebens“ nennt.

Diese Idee hat nun augenscheinlich einen geschichtlichen wie übergeschichtlichen Status. Die „Lücke“ zwischen jener geschichtlich-übergeschichtlichen Antizipation und dem faktischen Stand der jeweiligen Geschichte kann aber nur durch die Praxis selbst geschlossen werden (SCHLEIERMACHER /1816/, 1913, S. 506). In diesem Sinne hat SCHLEIERMACHER beispielsweise die pädagogische Praxis als die „Probe für die Ethik“ sehen wollen, und zwar deshalb, weil die „menschliche von der Gewohnheit noch nicht gebändigte Natur ... ja die realisierende Kraft“ sei (SCHLEIERMACHER /1820–21/, 1902, S. 11). Der letztlich konjekturale Charakter allen Wissens und Handelns – und hier liegt zweifellos eine Parallele zur kantischen Pädagogik vor – provoziert nun einen Begriff von Lernen und Bilden, der dessen geschichtlicher Vermittlung ebenso gerecht wird wie dem Erfordernis projektiver Antizipation. Das Medium solchen Lernens und Bildens ist die Sprache. Die menschliche Praxis zeigt eine, wie SCHLEIERMACHER sagt, „gegenseitige Abhängigkeit des Lehrens und Lernens von dem Gemeinbesitz der Sprache und umgekehrt des Gemeinbesitzes der Sprache vom Lehren und Lernen“ (SCHLEIERMACHER /1816/, 1913, S. 593). Er meint damit zweierlei, einmal, daß sich das Bewußtsein des einzelnen und damit der Horizont seiner Lernprozesse nur an der Sprache entwickeln kann. Zum anderen ist es aber für den Theoretiker der Individualität klar, daß die Sprache als von sich aus offen für die „selbsterzeugten Gedanken“ (ebd.) des einzelnen angesehen werden kann, offen also für einen im Vergleich mit dem überlieferten Sprachgebrauch neuen Sinn. Die Sprache erfüllt somit, SCHLEIERMACHER zeigt das u. a. in seiner *Hermeneutik*, eine Doppelfunktion. Das Individuum ist einerseits ihr „Organ“, andererseits aber bedient es sich der Sprache als „Organ“, als Organ nämlich für einen neuen Gedanken (SCHLEIERMACHER /1826–27/, 1977, S. 171). Diese Doppelfunktion der Sprache schließt nun eine Doppelfunktion des Lernens und Lehrens ein, insofern dieses eine kontinuiertsstiftende und tradierende ebenso wie eine die Kontinuität der Überlieferung überschreitende und weiterentwickelnde und darum gerade sittliche Bedeutung hat: Alles „Denken ist nur sittlich, sofern ein Einzeichen in die Sprache wird, woraus sich Lehren und Lernen entwickelt, und der Gemeinbesitz der Sprache ist nur sittlich, sofern das einzelne Bewußtsein vermittels desselben erzeugt“, also Neues hervorbringt. „Ein bloßes Aneignen der in der Sprache schon niedergelegten Gedanken ist keine Vernunftstätigkeit, wenn wir einen Menschen annehmen, dessen ganzes Denken nichts weiter ist, so bleibt er uns kaum ein Mensch“ (SCHLEIERMACHER /1816/, 1913, S. 594). Eine der Grundfragen SCHLEIERMACHERS ist es gewesen, wie ein solches gewiß nicht ohne Kommunikation

und Intersubjektivität mögliches, aber auch nicht durch Kommunikation und Intersubjektivität erklärbares individuelles Erzeugen eines die jeweilige Praxis transzendierenden neuen Gedankens oder Sinnes gedacht werden könne (FRANK 1977a; 1977b).

SCHLEIERMACHER hat seine Auffassungen hierzu in Auseinandersetzung mit der antiken sowie der zeitgenössischen Philosophie entwickelt (u. a. KANT, vor allem FICHTE; PLATON). Das kann hier im einzelnen nicht dargestellt werden. Soviel aber läßt sich sagen: Der „schöpferische Akt“, der kreative Gedanke, ebenso wie umgekehrt das re-produktive Verstehen eines zunächst fremden (und darum zu erlernenden) Sinnes stellen eine produktive, also unableitbare Leistung des Interpreteten wie des Produzenten dar. Insofern sind nach SCHLEIERMACHER Lernprozesse immer auch Interpretationsprozesse, die eine schöpferische oder produktive Leistung des lernenden Subjekts zum Ausdruck bringen. SCHLEIERMACHER hat vor allem in seiner *Hermeneutik* dieses erzeugende oder produktive Verhalten als ein strukturell notwendiges Moment allen Verstehens herausgestellt, wenn auch zunächst lediglich im Blick auf das Verstehen der poetischen Rede. Aber der Verfasser einer „allgemeinen Hermeneutik“ ist sich durchaus darüber im klaren, daß das produktive Verhalten weit über den ästhetischen Bereich hinaus Geltung hat. So verdeutlicht SCHLEIERMACHER diesen erzeugenden „Actus“ bezeichnenderweise an einem elementaren Lernvorgang, am Erlernen der Sprache durch die Kinder. Weil den Kindern zu Beginn des Sprechens jeder Vergleichsmaßstab fehlt, mit dessen Hilfe sie sich den Sinn eines noch nicht verstandenen Wortes verständlich machen könnten, sondern die Maßstäbe ja selber erst lernen müssen, kommt SCHLEIERMACHER zu dem Ergebnis: „Ein absolutes Lernen findet nicht statt, Kinder sind ursprünglich Erfinder“ (SCHLEIERMACHER/1805–06/1913, S. 164). Alle instruierende Mitteilung – und allem Lernen, welches sich solchermaßen versteht bzw. mißversteht, kann das Prädikat „absolut“ zugesprochen werden – versagt vor dem kindlichen Spracherwerb. Die Kinder erzeugen und nach-erzeugen immer schon beides: Das in der jeweiligen Sprache niedergelegte Wissen und die Sprache selbst. Damit ist deutlich: Die lernende Aneignung eines identischen Mitteilungs- und Erfahrungsraumes – der Gesichtspunkt der Kontinuität – und die Nichtidentität möglicher Neuinterpretation – der Gesichtspunkt der Diskontinuität – sind gleich ursprünglich. Auch wenn der Spracherwerb des Kindes „auf das Aufnehmen von anderen“ anfänglich gerichtet ist, so stellt doch die „innere Beweglichkeit zur eigenen Erzeugung“ (SCHLEIERMACHER /1929/, 1977, S. 327) ein von jenem „Aufnehmen“ nicht nur nicht abspaltbares Moment dar, sondern bildet geradezu eine für die aneignende Aufnahme wesentliche Voraussetzung.

Die „innere Beweglichkeit zur eigenen Erzeugung“ – mit dieser Wendung nimmt der Übersetzer der platonischen Schriften unter neuzeitlichen Prämissen die Anamnesislehre wieder auf. Und ebenso ist die bildungstheoretische Idee der „Gemeinschaftlichkeit“ des Menschen, die „Idee des gemeinsamen Lebens“, welche mit der Sprache und dem Wissen „zugleich“ hervortritt, eine Idee platonischer Herkunft, welche SCHLEIERMACHER im Horizont neuzeitlichen Denkens neu aneignet und interpretiert. SCHLEIERMACHERS Philosophie und Pädagogik enthalten Ansätze eines Zusammenhanges von Lernen, Erfahrung und Bildung, in welchem sich unaufhebbar Individuelles mit unvermeidlich Allgemeinem verbindet. Daß das Lernen des Individuums dessen Herkunft und Geschichte im Akt der

Aneignung prinzipiell immer schon übersteigt, stellt letztlich – die zentrale Antinomie von Allmacht und Ohnmacht der Erziehung bringt in SCHLEIERMACHERS pädagogischer Vorlesung aus dem Jahre 1826 das zum Ausdruck –³, auch eine pädagogische Absage an jegliches Denken dar, welches das mit der Neuzeit eingetretene Verhältnis der Individuen untereinander in Kategorien von Macht zu deuten versucht und das, in welchen Schattierungen auch immer, doch immer nur auf dasselbe hinausläuft, nämlich die Dialektik des Lernens und der Bildung in einen hierarchischen Ableitungszusammenhang einzutragen, sei es, daß man historisch die Macht des geschichtlichen Kontinuums, welches alle Diskontinuität überrage, affirmiert, sei es, daß man das Recht der Selbstmacht neuzeitlicher Subjektivität, das in der Setzung der Diskontinuität liegen soll, sanktioniert. Jene leugnet letztlich die innovative Kraft lernfähiger Subjekte, diese negiert die Erfahrung der Geschichtlichkeit und damit die Wirksamkeit geschichtlicher Lebensformen, in die „wir alle ... verschlungen sind“ (SCHLEIERMACHER /1827/, o.J., S. 460). Beide verfehlen damit die gleichermaßen geschichtliche wie antizipatorische Dimension eines Bildungsbegriffs, dessen klärende Ausarbeitung den Brennpunkt von SCHLEIERMACHERS Denken darstellt.

Anmerkungen

- 1 Im Dialog *Theaitetos* wird der Mythos der Wiedererinnerung in eine Auseinandersetzung mit den Sophisten überführt, die vom Wissensbegriff ausgeht und die den Begriff des wissenden Nichtwissens einführt (vgl. KOOP 1940, S. 34 ff.).
- 2 Wenn man die innovative Potenz, die in jedwedem Lernen liegt, reflexiv macht und institutionalisiert, dann wird, wie SCHLEIERMACHER im Blick auf die neu zu begründende Universität Berlin anmerkt, das Lernen zum „Lernen des Lernens“ (SCHLEIERMACHER /1808/, 1957, S. 95) – ein Topos, der gelegentlich originär HUMBOLDT /1809/, 1969, S. 170) zugeschrieben wird, der aber in Wahrheit wohl von SCHLEIERMACHER stammt (vgl. zum Prozeß der „Sprachbildung“ im Zusammenhang mit Universität und Schule auch SCHLEIERMACHER /1812–13/, 1913, S. 273).
- 3 Vgl. hierzu meinen Versuch (BRÜGGEN 1986), im Gegensatz zur lebensphilosophischen Interpretation durch DILTHEY und die DILTHEY-Schule die Pädagogik SCHLEIERMACHERS aus dem Blickwinkel seiner Sprach- und Erkenntnistheorie zu lesen.

Literatur

- ADORNO, TH. W.: Negative Dialektik (Gesammelte Schriften. Bd. 6). Frankfurt 1973.
- ARISTOTELES: Zweite Analytik. Hrsg. v. P. GOEHLKE. Paderborn 1953.
- ARISTOTELES: Metaphysik. Übers. u. hrsg. v. F.F. SCHWARTZ. Stuttgart 1974.
- ARISTOTELES: Die Nikomachische Ethik. Übers. u. hrsg. v. O. GIGON. München 1972.
- BENNER, D.: Die Ansätze zu einer Erziehungsphilosophie bei den früheren Fichteanern. In: SCHMIED-KOWARZIK, W./BENNER, D.: Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik II. Die Pädagogik der frühen Fichtenaner und HÖNIGSWALDS. Wuppertal 1969, S. 11–123.
- BRÜGGEN, F.: Freiheit und Intersubjektivität. Ethische Pädagogik bei KANT und SCHLEIERMACHER. Habil.-Schrift Münster 1986.
- BUCK, G.: Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion. Stuttgart 1967.
- BUCK, G.: Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München 1981.
- BUCK, G.: Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie. Paderborn/München 1984.

- BUCK, G.: HERBARTS Grundlegung der Pädagogik. Abhandlungen der Heidelberger Akademie der Wissenschaften. Philosophisch-historische Klasse, Jahrgang 1985, 2. Abhandlung. Heidelberg 1985.
- DERBOLAV, J.: Lehrertum und Schülertum in der Philosophie. In: DERBOLAV, J.: Impulse europäischer Geistesgeschichte. St. Augustin 1987, S. 1–29.
- FEUERBACH, L.: Zur Kritik der HEGELSchen Philosophie (1839). In: L. FEUERBACH. Werke in 6 Bänden. Hrsg. v. E. THIES, Frankfurt 1975, Bd. 3: Kritik und Abhandlungen II (1939–1943), S. 7–53.
- FISCHER, W.: „In Wahrheit aber bin ich nie irgend jemandes Lehrer gewesen“ (Apol. Plat. 33 A). In: BREINBAUER I. M./LANGER, M. (Hrsg.): Gefährdung der Bildung – Gefährdung des Menschen. Perspektiven verantworteter Pädagogik. Festschrift für M. HEITGER. Wien/Köln/Graz 1987, S. 31–39.
- FRANK, M.: Einleitung: F. D. E. SCHLEIERMACHER: Hermeneutik und Kritik. Hrsg. u. eingel. v. M. FRANK. Frankfurt 1977. (a)
- FRANK, M.: Das individuelle Allgemeine. Textstrukturierung und -interpretation nach SCHLEIERMACHER. Frankfurt 1977. (b)
- FRANK, M.: Die Unhintergebarkeit von Individualität. Reflexionen über Subjekt, Person und Individuum aus Anlaß ihrer „postmodernen“ Toderklärung. Frankfurt 1986.
- FUNKE, G.: „Gewohnheit“. In: Archiv für Begriffsgeschichte. Bd. III. Bonn 1958.
- GADAMER, H.-G.: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen ²1965.
- HENRICH, D.: Selbstverhältnisse. Gedanken und Auslegungen zu den Grundlagen der klassischen deutschen Philosophie. Stuttgart 1982.
- HUMBOLDT, W. VON: Der Königsberger und der Litauische Schulplan (1809) In: W. v. HUMBOLDT: Werke in 5 Bänden. Hrsg. v. A. FLITNER u. K. GIEL. Darmstadt 1969. Bd IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Darmstadt 1969, S. 168–195.
- KAMP, A.: Die politische Philosophie des ARISTOTELES und ihre metaphysischen Grundlagen. Wesenstheorie und Polisordnung. Freiburg/München 1985.
- KANT, I.: Werke in 6 Bänden. Hrsg. v. W. WEISCHEDL. Darmstadt ²1975.
- KANT, I.: Grundlegung der Metaphysik der Sitten (1786), In: Werke Bd. IV. ²1975. (a)
- KANT, I.: Metaphysik der Sitten (1798). In: Werke Bd. IV. ²1975. (b)
- KANT, I.: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht abgefaßt (1798). In: Werke Bd. VI. ²1975. (c)
- KANT, I.: Über Pädagogik (1803). In: Werke, Bd. VI. ²1975. (d)
- KOOP, H.: Über die Lehrbarkeit der Tugend. Untersuchungen zum platonischen und nachplatonischen Problem des Lehrens und Lernens. Würzburg 1940.
- KOSELLECK, R.: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt ⁴1985.
- LICHTENSTEIN, E.: ARISTOTELES: Über Erziehung. In: Behauptung der Person. Festschrift für HANS BOHNENKAMP. Weinheim 1963, S. 247–260.
- LIPPITZ, W./MEYER-DRAWE, K. (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeption menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen. Königstein/Ts. 1982.
- MARQUARD, O.: Schundtelos und Mini-Essenz – Bemerkungen zur Genealogie einer aktuellen Diskussion. In: MARQUARD, O./STIERLE, K. (Hrsg.): Identität. (Reihe: Poetik und Hermeneutik. Bd. VIII.) München 1979, S. 347–369.
- PLATON: Sämtliche Werke. Nach der Übersetzung von F. SCHLEIERMACHER. Hamburg ⁷³1974.
- PRANGE, K. Pädagogik als Erfahrungsprozeß. Band 1: Der pädagogische Aufbau der Erfahrung. Stuttgart 1978.
- RIEDEL, M.: Metaphysik und Metapolitik. Studien zu ARISTOTELES und zur politischen Sprache der neuzeitlichen Philosophie. Frankfurt 1975.

- ROMBACH, H.: Anthropologie des Lernens. In: Der Lernprozeß. Anthropologie, Psychologie, Biologie des Lernens. Handbücher des WILLMANN-INSTITUTS. Wien/Freiburg/Basel 1969, S. 3–46.
- SCHLEIERMACHER, F.: Broullin zur Ethik (1805/06). In: SCHLEIERMACHER, FR. D.E.: Werke. Auswahl in 4 Bänden. Hrsg. und engl. v. O. BRAUN und J. BAUER. Leipzig o. J. Bd. II: Entwürfe zu einem System der Sittenlehre. Hrsg. u. engl. v. O. BRAUN. Leipzig 1913.
- SCHLEIERMACHER, F.: Ethik 1812/13. In: SCHLEIERMACHER, FR. D.E.: Werke. Auswahl in 4 Bänden. Leipzig o. J. Bd. II: Entwürfe zu einem System der Sittenlehre. Hrsg. u. engl. v. O. BRAUN. Leipzig 1913.
- SCHLEIERMACHER, F.: Ethik 1816. In: SCHLEIERMACHER, FR. D.E.: Werke. Auswahl in 4 Bänden. Leipzig o. J. Bd. II: Entwürfe zu einem System der Sittenlehre. Hrsg. u. engl. v. O. BRAUN, Leipzig 1913.
- SCHLEIERMACHER, F.: Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn (1808). In: SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften. Hrsg. v. E. WENIGER u. TH. SCHULTZE (2 Bde.) Bd. 2. Düsseldorf/München 1957.
- SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften. Hrsg. v. C. PLATZ. Langensalza ³1902.
- SCHLEIERMACHER, F.: Dialektik (1822). Hrsg. v. R. ODEBRECHT. Darmstadt 1976.
- SCHLEIERMACHER, F.: Gesonderte Darstellung der „technischen Interpretation“ (1826/27). In: SCHLEIERMACHER, FR. D.E.: Hermeneutik und Kritik. Hrsg. u. engl. v. M. FRANK. Frankfurt 1977, S. 170–178.
- SCHLEIERMACHER, F.: Über den Begriff des höchsten Gutes I (1827). In: SCHLEIERMACHER, FR. D.E.: Werke. Auswahl in 4 Bänden. Leipzig o. J. Bd. I. Hrsg. u. engl. v. O. BRAUN u. J. BAUER. Leipzig o. J.
- SCHLEIERMACHER, F.: Über den Begriff der Hermeneutik mit Bezug auf F.A. WOLFS Andeutungen und Asts Lehrbuch (1929). In: SCHLEIERMACHER, FR. D.E.: Hermeneutik und Kritik. Hrsg. u. engl. v. M. FRANK, Frankfurt 1977.
- SCHMITZ, H.-G.: Lernen und Rhetorik. Zu den Voraussetzungen eines Lernbegriffs, der in rhetorischer Deliberation gründet. St. Augustin 1982.
- SCHOLTZ, G.: Ergänzungen zur Herkunft des Wortes „Geschichtlichkeit“. In: Archiv für Begriffsgeschichte XIV (1970). S. 112–118.
- SCHULZ, W.: Das Problem der Aporie in den Tugenddialogen PLATONS. In: Die Gegenwart der Griechen im neueren Denken. Festschrift für HANS-GEORG GADAMER zum 60. Geburtstag. Tübingen 1960, S. 261–275.
- STENZEL, J.: PLATON der Erzieher. Leipzig 1928.
- WIELAND, W.: Die aristotelische Physik. Untersuchungen über die Grundlegung der Naturwissenschaft und die sprachliche Bedingung der Prinzipienforschung bei ARISTOTELES. Göttingen 1962.

Abstract

Learning – Experience – Education, or: On Continuity and Discontinuity in the Process of Learning

Ancient and modern concepts of learning are analyzed – in a historical perspective – as to their relation to experience and education. It appears that, from the very beginning, the question of the learning ability of man has been characterized by the question of the kind of relationship existing between the continuous broadening of knowledge and experience made possible by learning and the discontinuous, that is the unlearnable prerequisite of the learning process. An outline of systematically and historically crucial positions shows that – especially for a modern concept of learning, experience and education – the clarification of the relation between continuity and discontinuity is of great importance.

Anschrift des Autors:

PD Dr. Friedhelm Brüggem, Am Sandrufer Baum 22, 4400 Münster.