

Zum Zusammenhang von Fremderziehung und Selbsterziehung. Überlegungen im Anschluß an Descartes und Montaigne.

Vortrag, gehalten am 31. März 1999 auf der Frühjahrstagung der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Halle. Veröffentlicht unter dem Titel: Zum Zusammenhang von Fremderziehung und Selbsterziehung. Überlegungen im Anschluß an Descartes und Montaigne. In: Jan Masschelein, Jörg Ruhloff, Alfred Schäfer (Hrsg.), Erziehungsphilosophie im Umbruch. Beiträge zu einer Neufassung des Erziehungsbegriffs, Weinheim 2000, S. 83–113.

In meinem Vortrag werde ich zunächst versuchen, den Zusammenhang von Selbsterziehung und Fremderziehung im alltäglichen Verständnis von Erziehung deutlich zu machen. Dabei zeigt sich, daß im alltäglichen Erziehungsverständnis Erziehung mit dem Ergreifen von Maßnahmen gleichgesetzt wird, die den Willen des Kindes direkt bestimmen sollen. Eine ausdrückliche Vorstellung von Selbsterziehung gibt es allenfalls in Form von Sprichwörtern, die immer dann ins Spiel kommen, wenn die fremde Einflußnahme, die nur das Beste will, mißlingt. Dann ist jeder selbst seines Glückes Schmied. Auch unter dem Gesichtspunkt der Weitergabe von Wissens- und Könnensbeständen und Einstellungen wird Erziehung vorwiegend als Fremderziehung aufgefaßt. Diese erste Umschau abschließend, versuche ich die Berechtigung der Identifizierung von Erziehung und Fremderziehung anthropologisch einsichtig zu machen.

Im zweiten Argumentationsschritt frage ich am Beispiel Herbarts nach dem Zusammenhang von Selbsterziehung und Fremderziehung in klassischen Erziehungs- und Bildungstheorien. Hier versuche ich zu zeigen, daß die Auffassung von Erziehung als direkt auf den Willen einwirkende Fremderziehung einerseits problematisch wird, andererseits aber doch daran festgehalten wird, daß der Erzieher für die richtige, wenn auch indirekte Bestimmung des Willens des Zöglings verantwortlich ist. Da es seit Kant als Ziel der Erziehung gilt, durch immer weiter „verbesserte“ Fremderziehung der Einzelmenschen im Laufe der Menschheitsgeschichte der Selbsterziehung der Menschheit zu ihrer wahren Selbstbestimmung zu dienen, braucht der Erzieher eine transempirische Vorstellung von dem angestrebten Ziel in Form eines pädagogischen Gedankenkreises.

Im dritten Argumentationsschritt versuche ich zu zeigen, daß es nach dem Verlust sicherer Annahmen über die Natur des Menschen zunehmend schwierig wird, ein transempirisches Bildungsideal verbindlich auszuweisen.

Die daraus resultierende Tendenz der Pädagogik, sich entweder nur noch als Dienstleistung für fremde Zwecke zu verstehen und damit auf die Position des von Herbart mit guten Gründen kritisierten Locke zurückzufallen oder die Erziehung von ihrer Verantwortung für das Ergebnis ihrer Bemühungen dadurch zu entlasten, daß konstruktivistische Überlegungen aufgenommen werden und auf ihrer Basis eine fast vollständige Ohnmacht der Erziehung gegenüber dem autopoietischen, selbstreferentiellen, emergenten psychischen System behauptet wird, leitet über zu der Frage, wie denn die Selbstschöpfung des psychischen Systems in pädagogischen Zusammenhängen als Selbsterziehung gedacht werden kann. Das Problem der Selbsterziehung versuche ich im Anschluß an Descartes und Montaigne zu erläutern, die beide versucht haben, sich als Erwachsene nach „abgeschlossener“ Fremderziehung und gegen diese noch einmal selbst zu erziehen. Bei beiden läßt sich die Ambivalenz von Angewiesensein auf Tradition und Verwerfung von Tradition in je anderer Intention und mit anderen Konsequenzen verfolgen.

Descartes klammert alle konventionellen Wissensbestände, Könnensbestände und Orientierungen ein, um sie mithilfe selbstvidenter Regeln zu überprüfen. Ziel ist dabei der Aufbau eines Gedankenkreises, der der Welt kongruent ist und als von der Vernunft selbst generierter zweifelsfrei gilt. Descartes reißt also den überlieferten Gedankenkreis nieder, um einen Gedankenkreis aufbauen zu können, der über jeden Zweifel erhaben ist. Zum Verhältnis von Selbsterziehung und Fremderziehung läßt sich, auf das Ergebnis vorblickend, sagen, daß der sich-selbst-erziehende Descartes während der Zeit der Selbsterziehung darauf angewiesen bleibt, daß die Fremderziehung in seiner Umgebung effektiv praktiziert wird und nachhaltige Ergebnisse hat, weil anders sein eigenes Projekt pragmatisch gefährdet wäre. Zum zweiten ist für Descartes in meiner Interpretation Selbsterziehung nur solange nötig, bis der unbezweifelbare Gedankenkreis vollständig und klar vor Augen steht. Danach kann er im abkürzenden Verfahren der Fremderziehung angeeignet werden, weil ein Gedankenkreis, der im Rücken der Geschichte steht, keiner weiteren Prüfung und keines weiteren Umbaus mehr bedürftig ist. Mehr als ein durchgängig vernunftbestimmter Gedankenkreis ist nicht zu erhoffen. Offen bleibt, ob Descartes sich selbst nur den Abriß des alten zweifelhaften Gedankenkreises zutraut oder auch den Neubau eines unbezweifelbaren Gedankenkreises.

Bei Montaigne führt der Aufweis der grundsätzlichen Unzuverlässigkeit menschlichen Wissens nicht zu seiner Durchstreichung und dem Versuch einer sicheren Neugründung, sondern zur Anerkennung der Unzuverlässigkeit einerseits und zu einer Einübung der Überzeugung, daß diese Form des Wissens durchaus hinreichend ist und nur im überheblichen Selbstvergleich des Menschen mit Gott als mangelhaft erscheint. Ausgehend von der Einsicht, daß ein externes Urteil über die richtigeren oder falscheren Formen seiner Lebensbewältigung dem Menschen selbst nicht möglich ist führt die Kritik der Leistungsfähigkeit des menschlichen Wissens und Könnens zur Anerkennung seiner verschiedenen zufälligen Formen.

Abschließend versuche ich die Überlegungen zur Selbsterziehung auf unsere heutige Situation zu beziehen. Dabei zeigen sich Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Vor allem aber ergibt sich ein Vorschlag zum Umgang mit der aporetischen Situation, als Pädagogen einerseits eine transempirische Idealvorstellung von der Zukunft des Zöglings und damit zusammenhängend der Menschheit notwendig zu brauchen, weil sonst ein organisierender Gedanke für die genuin pädagogischen Überlegungen fehlt, und andererseits eine solche Idealvorstellung nicht mehr unbestritten ausweisen zu können.

Zum Verhältnis von Fremderziehung und Selbsterziehung im alltäglichen Verständnis von Erziehung

Im alltäglichen Verständnis meint Erziehung eine mehr oder weniger durchdachte und geplante Abfolge von Maßnahmen, die erst durch die Absicht, das Verhalten und / oder die Einstellung von Kindern und Jugendlichen hin auf irgendwelche, aber jeweils bestimmte Leitvorstellungen zu verändern, zu Erziehungsmaßnahmen werden. Fehlt diese Intention, so werden die Handlungen nicht mehr als Erziehungsmaßnahmen identifiziert. Verdeutlichen kann man sich diesen Sachverhalt sehr leicht durch einen Blick in ein Synonym-Wörterbuch. Dort findet man zahlreiche alltägliche Tätigkeiten aufgelistet als Synonyme von Erziehung. Zu Erziehung werden sie erst durch die Intention der planmäßigen Veränderung des Verhaltens und / oder der Einstellung von Kindern oder Jugendlichen bis dahin, daß sie sich normal benehmen, unauffällig benehmen, sich eben sittengemäß verhalten. Durch Erziehung wollen die Erwachsenen die Heranwachsenden sich möglichst ähnlich machen, wie Dewey einmal formuliert hat. Mit der Vorstellung, Erziehung sei durchgängig Fremderziehung, befindet sich das alltägliche Verständnis durchaus in Übereinstimmung mit einem theoretisch

reflektierten Erziehungsverständnis, sofern dieses die Erziehungswirklichkeit zu analysieren sucht.

„Unter *Erziehung* verstehen wir die planmäßige Tätigkeit, durch welche Erwachsene das Seelenleben von Heranwachsenden zu bilden suchen. Der Ausdruck wird in erweitertem Sinne gebraucht, wenn eine planmäßige Tätigkeit, welche auf ein anderes Ziel gerichtet ist und als Nebenerfolg Erziehung in sich aufnimmt, so benannt wird ... Der Ausdruck Erziehung wird ... im übertragenen Sinne gebraucht, wo Bildung sich als Effekt eines Wirkens ergibt, von dem wir gar nicht wissen, ob es auf dies Ziel absichtlich gerichtet war ... Es wird überall ein Subjekt suppliert, welches planmäßig unsere Bildung erwirke. Erziehung im eigentlichen Sinne ist auf obiges Verhältnis eingeschränkt.¹

„Die Erziehung ist eine Funktion der Gesellschaft ... Der soziale Erneuerungsprozeß, vermöge dessen stets neue Individuen als Elemente der Gesellschaft in sie eintreten, verlangt, daß diese Individuen zu dem Punkte entwickelt werden, an welchem sie die Personen der gegenwärtigen Generation ersetzen können ... Diese Erziehung, sofern sie die Heranwachsenden den Bedürfnissen der Gesellschaft anpaßt, ist also ein *Bedürfnis der Gesellschaft*.“²

Zum Bedürfnis jeder Gesellschaft wird Erziehung, weil sie Ausdruck zweier anthropologischer Grundgegebenheiten ist: Der Gegebenheit, daß Menschen (1) leiblich existierende bedürftige Wesen sind, die sich individuell durch einen permanenten Austausch mit der Umwelt am Leben erhalten. Die menschliche Bedürftigkeit ist mit Unbehilflichkeit (Pestalozzi) gepaart und zwingt deshalb bei Strafe des Untergangs zum Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten, die die Unbehilflichkeit der natürlichen Bedürfnisbefriedigungsmöglichkeiten beheben. Das Erwerben von Kenntnissen und Fertigkeiten führt zum Besitz materieller und immaterieller Güter – in gewisser Weise zu sedimentierten Kenntnissen und Fertigkeiten, die als Vorrat aufbewahrt werden können. Der Besitz mildert die Unbehilflichkeit und dient der Befriedigung von Bedürfnissen, ohne die Bedürftigkeit allerdings endgültig in Bedürfnislosigkeit umwandeln zu können.

Der Mensch lebt (2) wie alle höheren Lebewesen, die wir kennen, generativ. D. h., er ist als Einzelwesen sterblich und als Gattung erreicht er eine begrenzte Unsterblichkeit nur durch den Wechsel der Generationen hindurch. Damit stellt sich das Problem der Erhaltung des erworbenen Besitzes durch Vererbung. Die Lösung des Problems bezüglich natürlicher Anlagen stellt die genetische Vererbung dar, die Lösung des Problems bezüglich materieller Güter stellt das Erbrecht dar und die Lösung des Problems bezüglich immaterieller Güter stellt die Erziehung dar. Die dritte Art der Vererbung ist notwendig, damit die Heranwachsenden an die Gesellschaft angepaßt werden und die jeweils gegebene Kultur auf diese Weise Dauer erlangt. Sie ist aber auch und vor allem notwendig, damit die natürliche Verhaltensunsicherheit der Heranwachsenden in möglichst effektiver und zeitökonomischer Weise in Verhaltenssicherheit überführt wird, damit also nicht jede Generation erneut und bloß auf sich selbst gestellt, Mittel und Wege finden muß, ihre Unbehilflichkeit in Chancen der Lebensbewältigung umzuarbeiten.

Unter Erziehung wird, so könnte ein erstes Resümee lauten, ein Prozeß des Übergangs vorgestellt von einem Zustand, der mehr oder weniger weit von der normalen Erwachsenenheit entfernt ist, zur normalen Erwachsenenheit. Das Problem dabei ist offenbar immer, daß die so oder so angestrebte Veränderung im Innern des Menschen geschehen oder zumindest verankert werden muß und daß die Veränderung nicht automatisch als Ergebnis einer natürlichen Entwicklung erfolgt. Die innere Formierung des plastischen Menschen durch andere Menschen zu einem bestimmten Menschen ist unumgänglich, um die extreme Verhaltensplastizität nicht zur Gefahr werden zu lassen und um den Erhalt und die Erweiterung des immateriellen Besitzes im Wechsel der Generationen sicherzustellen.

Als Formierung und Beschränkung unbestimmter Möglichkeiten ist die Erziehung wegen der leiblich bedürftigen und generativen Natur des Menschen notwendig zu leistende Aufgabe jeder menschlichen Gesellschaft. Trotz anthropologisch gesehen gleicher Ausgangslage tritt

die Erziehung konkret aber höchst unterschiedlich auf, weil die leitende Vorstellung von Erwachsenen sich jeweils am historisch und kulturell Gegebenen orientiert und damit an etwas Zufälligem.

In Gesellschaftsformen, die sich selbst nicht als historisch–kulturelles Zufallsprodukt wahrnehmen, die durchgängig durchstimmt sind von einer in sich differenzierten Lebenslehre, wird dies Problem in der alltäglichen Erziehung nicht virulent. Das Leben kann selbst noch über sich belehren. Man kann deshalb die Heranwachsenden ruhig den vielfältigen Ereignissen, Gegebenheiten und Eindrücken überlassen, die auf sie einwirken, da sie alle die umfassende Lebenslehre aussagen und damit dem Erwachsenwerden in bestimmter und zuverlässiger Weise förderlich sind. Die Lehrinhalte sind unproblematisch, sie sind fraglos vorgegeben. Ein Problem der Lehre ist allenfalls ihre an das jeweilige Aufnahmevermögen angepaßte Vermittlung. Entscheidend ist, daß die Inhalte möglichst rein und unverfälscht durch die Generationenfolge weitergegeben werden.

In historisch aufgeklärten Gesellschaften bedeutet die Entdeckung der Nicht–Festgelegtheit des Menschen eine beinahe unüberwindliche Schwierigkeit für die Erziehung als ein auf die Zukunft gerichtetes Tun, auch wenn sie letztlich die Voraussetzung jeder Erziehungs– und Bildungstheorie ist. Wenn die Bestimmung des Menschen seine Selbstbestimmung ist, wenn also seine *determinatio*, nicht aber seine *destinatio* festliegt, dann muß die Menschheit sich selbst fortwährend erziehen, ohne sich dabei an einer sicheren Zielvorstellung in Form eines unwandelbaren Menschenbildes oder Bildungsideals orientieren zu können. Wenn kein Gott und keine unveränderliche Natur unmittelbar für die richtige Erziehung eintreten, dann wird es zur vornehmsten Aufgabe der Erziehungs– und Bildungstheorien, die Zufälligkeit der historisch–faktischen Gestalten des Menschen durch Erziehung hin auf die wahre menschliche Gestalt zu entwickeln. Den Gedanken der Selbsterziehung der Menschheit durch eine pädagogisch richtig orientierte Fremderziehung des Einzelmenschen kann man deshalb geradezu als Grundgedanken der Erziehungs– und Bildungstheorien nach der Verabschiedung geschlossener Anthropologien bezeichnen. Zentrales Problem der Selbsterziehung der Menschheit ist, daß eine Entscheidung darüber, welches die bessere oder schlechtere Zielsetzung ist, ohne ein ungeschichtliches und überkulturelles Kriterium nicht möglich ist. Daß und inwiefern diese Situation ein theoretisch höchst fruchtbares Ärgernis für die klassischen Erziehungs– und Bildungstheorien war, will ich nur kurz andeuten.

Zum Verhältnis von Fremderziehung und Selbsterziehung in „klassischen“ Erziehungs– und Bildungstheorien

Im Unterschied zum alltäglichen Verständnis von Erziehung ist in der Pädagogik als Ziel der Erziehung schon früh formuliert worden, daß es der Erziehung nicht um die Vermittlung von „Künsten“, „Geschicklichkeiten“ und „Kenntnisse“ geht, daß es auch nicht auf unmittelbare Beeinflussung des Willens des Zöglings ankommt, sondern darauf, so auf den Zögling einzuwirken, daß er seinen Willen und sein Handeln in der rechten Weise selbst bestimmen kann. In Herbarts Worten findet dieser Gedanke in der Allgemeinen Pädagogik folgenden Ausdruck:

„Und ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne *Unterricht*, sowie ich rückwärts, in dieser Schrift wenigstens, keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht. Welche Künste und Geschicklichkeiten ein junger Mensch um des bloßen Vorteils willen vor irgendeinem Lehrmeister lernen möge, ist dem Erzieher an sich ebenso gleichgültig, als welche Farbe er zum Kleide wähle. Aber wie sein Gedankenkreis sich bestimme, das ist dem Erzieher alles; denn aus Gedanken werden Empfindungen und daraus Grundsätze und Handlungsweisen ...“³

und einige Seiten später

„Ebendies führt dahin zurück, daß man nur dann die Erziehung in seiner Gewalt hat, wenn man einen großen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen Kraft besitzt. Die Menschheit selbst erzieht sich fortwährend durch den Gedankenkreis, den sie erzeugt.“⁴⁴ (28f.)

Was Herbart hier mit Gedankenkreis meint, läßt sich erläutern, wenn man von der Vorstellung eines Gesichtskreises ausgeht. Dieser meint, daß das, was vom Menschen intendiert wird bzw. beim Tier als Schlüsselreiz fungieren kann, in einem Kreis liegt, der umgrenzt wird von der Horizontlinie. Der Mittelpunkt des Gesichtskreises ist das wahrnehmende Subjekt, für die intendierten Objekte kann jeweils ein bestimmter Platz relativ zum Subjekt und zueinander angegeben werden. Die Objekte sind nun aber nicht nur räumlich aufeinander und auf das Subjekt bezogen, sondern auch bedeutungsmäßig. Zwar sieht zunächst das Auge, aber die Sinnesreize werden in Bedeutungen übersetzt. Beim Tier geschieht die Übersetzung durch Instinkte, die Wahrnehmung und Bedeutung und in der Folge Reiz und Reaktion sicher miteinander verbinden. Beim Menschen werden Sinnesreize in Bilder, Worte, Begriffe übersetzt. Der menschliche Gesichtskreis ist deshalb für Herbart niemals ein bloß physischer Gesichtskreis und Sehen kein bloß physiologisches Ereignis, sondern Sehen ist immer schon ein Sehen in Begriffen, genauer in Begriffsnetzen. Aus dem Gesichtskreis wird ein Gedankenkreis. Begriffsinhalte, Begriffsgehalte und ihre jeweiligen Zusammenhänge sind nicht natürlich gegeben, sondern werden von der Erfahrung aufgebaut. Deshalb ist ihre Struktur eine zufällige. Abhängig von seinen Anlagen und seinen Lebenskreisen bildet der Mensch seine Eigentümlichkeit aus, die für seinen Gedankenkreis eine bestimmte perspektivische Verengung bedeutet. D. h., sein Gedankenkreis läßt ihn bestimmte Dinge sehen und andere nicht sehen. Durch weitere Erfahrungen wird die Prädisposition des Anschauens verändert. Da die begegnenden Erfahrungen zufällig sind, ist nicht abzusehen, wohin sich ein Gedankenkreis entwickelt. Die Zufälligkeit der Bestimmung des menschlichen Wollens ist in gewisser Weise die negative Seite der menschlichen Freiheit, ihre positive Seite ist, daß der menschliche Gedankenkreis nicht von Natur aus festliegt, keine Naturkonstante ist. Damit kann er verändert werden, indem der Mensch sich im Anschauen übt. Wenn aber der Gedankenkreis geändert werden kann, dann kann auch die Richtung des Wollens geändert werden. Die Bildung des Gedankenkreises wird so zur entscheidenden Möglichkeit einer indirekten Bildung des Willens.

Wenn die Bestimmung des Menschen seine Selbstbestimmung als Menschheit durch Erziehung der Einzelmenschen ist, dann wird es vor diesem Hintergrund zur entscheidenden Erziehungsaufgabe, den Gedankenkreis der Zöglinge in der richtigen Weise zu bestimmen. Da aber auch das erzieherische Wollen vom pädagogischen Gedankenkreis des Erziehers abhängt, führen auch hier verschiedene Anschauungen zu verschiedenem Wollen. Voraussetzung für die richtige Selbstbestimmung der Menschheit durch Erziehung ist deshalb zunächst die richtige Ausbildung des pädagogischen Gedankenkreises beim Erzieher.

Um die Bedeutung des pädagogischen Gedankenkreises für die Bestimmung der Ziele der Erziehung zu zeigen, stellt Herbart bekanntermaßen verschiedene Gedankenkreise modellhaft vor und weist auf die jeweiligen Konsequenzen für die Bestimmung des Zwecks der Erziehung hin. Dabei zeigt sich, daß jeder Gedankenkreis auf einen anderen Zweck verweist. Absicht Herbarts ist es, über eine Modellkritik die jeweils richtigen und falschen Aspekte der in den Blick genommenen Gedankenkreise voneinander abzusondern, um einen Gedankenkreis zu bestimmen, der sich am richtigen Zweck der Erziehung orientiert. Richtig ist der Zweck der Erziehung dann, wenn sich aus ihm eine allgemeine Pädagogik ableiten läßt, d. h., eine Pädagogik, die die Erziehung so bestimmt, daß dem Menschen keine seiner vielfältigen Möglichkeiten abgeschnitten werden. Wenn pädagogisches Tun verbessert werden soll, müssen die mehr oder weniger bewußten Ansichten des pädagogischen Verhältnisses

nicht nur mit den Augen der Erfahrung oder denen einer festen philosophischen Vorannahme über das Wesen des Menschen betrachtet werden, sondern mit den Augen der Wissenschaft.

„Mag Wissenschaft anderen eine Brille sein, mir ist sie ein Auge, und zwar das beste Auge, was Menschen haben, um ihre Angelegenheiten zu betrachten.“⁵

Herbart traut der Wissenschaft – deren Verständnis hier nicht erläutert werden kann – zu, die Begriffe, die den menschlichen Gedankenkreis strukturieren, in der richtigen Weise zu vernetzen. Sie selbst muß deshalb zum Auge und damit zugleich zum Mittelpunkt des jeweiligen Gedankenkreises werden.

Unter der Voraussetzung, daß die Bildung des Gedankenkreises beim Erzieher gelingt, daß ihm damit der Zweck der Erziehung vor Augen liegt „wie eine Landkarte ... oder womöglich wie der Grundriß einer wohlgebauten Stadt, wo ähnliche Richtungen einander gleichförmig durchschneiden und wo das Auge sich auch ohne Vorübungen von selbst orientiert“,⁶ kann Unterricht zum entscheidenden Mittel der Charakterbildung werden. Er ist dann sittliche Erziehung, die weder die Natur unterdrückt, noch die Gesellschaft verläßt. Herbart bricht mit der Vorstellung, daß Erziehung unter Anwendung bestimmter Mittel – etwa Belohnung, Bestrafung, Lob, Beschämung – den Charakter unmittelbar prägen kann. Für Herbart sind dies nachgeordnete, keineswegs aber die entscheidenden Hebel der sittlichen Erziehung. Entscheidend ist vielmehr der Unterricht, der den Gedankenkreis bildet. Die Charakterbildung ist damit letztlich das Werk des Zöglings, insofern geistige Regeisamkeit immer vorhanden ist und auch immer nach verschiedenen Richtungen hin ausgebaut wird. Der Einfluß der Erziehung auf den Charakter ist vermittelt über die Bildung des Gedankenkreises durch eine ästhetische Darstellung der Welt, die zu eigener Geistesarbeit anregt. Der menschliche Erzieher ist dabei Medium der eigentlich erziehenden Macht, die „die ganze Macht alles dessen (ist), was Menschen je empfanden, erfuhren und dachten“⁷

Erziehung ist zwar ein indirekter und mittelbarer Einfluß auf die Bildung des Kindes. Sie wird aber letztlich auch in den klassischen Erziehungs- und Bildungstheorien, für die Herbart hier beispielhaft steht, vorrangig unter der Perspektive der Fremderziehung gedacht. Wenn der Erzieher sich aus der Erziehung zurückzieht, dann kommt es aufgrund des inneren Entwicklungsprinzips, der Eigentätigkeit des Zöglings, zwar immer noch zur Ausbildung eines Gedankenkreises, dieser ist aber ein zufällig beschränkter Gedankenkreis, der nicht dazu taugt, die richtige Selbstbestimmung der Menschheit zu befördern. Das Kind verliert sich ohne pädagogisch verantwortete Darstellung der Welt im sinnlich Nahen, sein Gedankenkreis hat mannigfache Inhalte ohne begriffliche Durchdringung und Vernetzung.

Problematisch bleiben in den Vorstellungen von einer indirekten erzieherischen Einflußnahme auf das Wollen des Zöglings letztlich zwei Fragen:

1. die Frage, in welchem Verhältnis inneres Entwicklungsprinzip und äußere Einwirkung zueinander stehen und
2. die Frage der Bestimmung verlässlicher Kriterien für die Auswahl der Gegenstände, die geeignet sind, den Gedankenkreis des Zöglings in der gewünschten Weise aufzubauen.

Dies wäre in der Geschichte der klassischen Pädagogik und ihres Bildungsdenkens näher aufzusuchen.

Fremderziehung als Problem

Im 19. Jahrhundert kommt es zu einer Verflüchtigung der „sicheren“ Basis der Bildungstheorie im Subjekt. Die metaphysischen Voraussetzungen von Humboldts

Bildungsdenken werden ebenso verworfen wie die vermögenspsychologischen Grundannahmen Herbarts. Aussagen über die Natur, das Wesen, die Bestimmung des Menschen geraten generell unter Metaphysikverdacht. Die darauf aufbauenden bildungstheoretischen Überlegungen verlieren zunehmend an Überzeugungskraft.

Der Anspruch, den Selbsterziehungsprozeß der Menschheit orientieren zu können, wird zwar nicht aufgegeben. Er tritt aber deutlich in den Hintergrund. Als Hauptproblem bleibt, die Fülle der Erfahrungsmöglichkeiten so zu ordnen, so in einen systematischen Zusammenhang zu bringen, so zu hierarchisieren, so in einem Kanon abzubilden, daß zumindest der Übergang zur normalen Erwachsenenheit gesichert wird. Diese Entwicklung wäre etwa zu verfolgen an Wenigers Konzept vom Kampf der gesellschaftlichen Mächte um den Lehrplan, an der Curriculumrevision Saul B. Robinsohns als Konzept eines rationalisierter und demokratisierter Kampfes gesellschaftlicher Mächte um das Curriculum, an der Grundbildungsdiskussion insbesondere bei Spranger und Flitner, an Deweys pragmatischem Konzept der Ausbildung von Handlungsfähigkeit unter wechselnden Umwelten, schließlich auch an der Identifizierung von Bildung und Wissenschaft, wie sie in den genannten Konzepte mitgedacht und von Schelsky ausdrücklich formuliert wird in seiner Rede vom wissenschaftlichen Experten als der strukturtragenden Figur unserer Epoche. Gelöst werden konnte das Problem seit der Abwendung von der Sicherheit verbürgenden Innerlichkeit des Menschen nicht mehr.

Insbesondere die Diskussion um die Grundbildung zeigt, daß die Welt der Objekte und Objektivationen nur dann als Bezugspunkt von Bildung taugt, wenn „das, was gegeben ist, notwendig so ist“ oder „das, was gegeben ist, auch so sein soll“. Dies ist gegeben in geschlossenen Gesellschaften, auch in geschlossenen Lebenskreisen. Es ist auch gegeben, wenn die Objektivationen des menschlichen Geistes wie bei Dilthey auf eine objektive Naturgegebenheit – die Teleologie des Seelenlebens – zurückgeführt werden. Wenn dies hinfällig wird, zeigt sich sofort die Schwierigkeit, die Welt der Objekte und Objektivationen im Sinne eines Bildungsideals als Filter zu verstehen, der eine verlässliche Auswahl von Gegenständen ermöglicht, die einen Gedankenkreis in der richtigen Weise aufbauen.

Zusammenfassung der einleitenden Überlegungen

Grundannahme der neuzeitlichen pädagogischen Tradition ist, daß die Menschheit sich selbst erzieht, der Einzelmensch sich aber gerade nicht selbst erzieht. Er wird als Kind durch andere schon erzogene Einzelmenschen erzogen. Dies ist notwendig, damit aus dem Kind ein Erwachsener werden kann. Dabei präsentieren die Erwachsenen dem Kind ihre Welt in einer bestimmten Weise als Auswahl, aus der das Kind gemäß seinem inneren Prinzip wiederum auswählt. Die Hoffnung der Erzieher ist dabei, den Gedankenkreis des Kindes durch ihre Vorauswahl der präsentierten Gegenstände in der richtigen Weise bestimmen zu können. Nach dem Ende unbestreitbarer Traditionen und dem Ende des klassischen Bildungsdenkens mit seiner sicheren Gründung der Zieldimension im Innern des Menschen ist die Auswahl nicht mehr zwingend. Sie könnten immer auch anders erfolgen.

Gemeinsam ist den Bildungs- und Erziehungstheorien, daß sie Erziehung als etwas denken, das durch äußere Einwirkung die Bildung im Innern des Menschen derart bewirkt oder fördert oder hindert, daß in ihm ein Selbst- und Weltverständnis aufgebaut wird, das ihm als Leitvorstellung für sein Handeln dienen kann und daß er mit Kompetenzen ausgestattet wird, die ihm ein solches Handeln auch erlauben. Dabei ist die Einschätzung des Einflusses der Fremderziehung unterschiedlich, er wird aber nie ausgeschlossen. Auch bei Humboldt etwa in der Theorie der Bildung braucht der Mensch zur Ausbildung seiner Kräfte notwendig die

Welt und zwar nicht irgendwie, sondern in einer bestimmten Auswahl, wie sie in den Schulplänen näher erläutert wird.

Unter Erziehung wird offensichtlich immer Fremderziehung verstanden, die allerdings mit Eigenstrebungen rechnen muß, da das Verhältnis von innerem Entwicklungsprinzip und äußerer Einwirkung nicht sicher bestimmt werden kann. Eine aus totaler Ohnmacht sich ergebende Verzichtbarkeit von Fremderziehung ist trotz zunehmender Schwierigkeiten, verlässlich sagen zu können, was den Aufbau von Erwachsenenheit ermöglicht, lange unvorstellbar geblieben. Es ist allerdings nicht zu übersehen, daß die Pädagogik insbesondere in Form der Lehrerbildung dieser Schwierigkeit zunehmend ausweicht, insofern sie es nicht mehr als ihre zentrale Aufgabe ansieht, einen pädagogischen Gedankenkreis zu bilden, der eine Auswahl der möglichen Gegenstände des Unterrichts derart erlaubt, daß durch sie die Bildung eines Gedankenkreises beim Schüler angeregt wird. Stattdessen wird die Profession des Pädagogen darin gesehen, entweder als Spezialist für Menschenformung seinen Klienten erwünschtes Verhalten anzutrainieren oder als Spezialist für das Lehren und Beurteilen von Qualifikationen die Übernahme von vorgegebenen Wissens- und Könnensbeständen zu optimieren.

Mit dieser Entwicklung scheint ebenso wie mit dem Versuch, den Bildungsbegriff durch die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz zu ersetzen, das Ende der Fremderziehung als pädagogisches Problem erreicht. Wenn Fremderziehung – verstanden als Anregung der Bildung eines handlungsorientierenden einheitlichen Gedankenkreises – sich unter pluralistischen Bedingungen als nicht mehr zu lösendes Problem darstellt oder unter der Optik des Konstruktivismus als hartnäckige Selbsttäuschung der Erzieher und damit als Scheinproblem, dann ist entweder das Ende des Phänomens Erziehung und der auf dieses Phänomen bezogenen Theoriebildung überhaupt in Sicht – zumindest in der Weise, wie sie in Europa seit der frühen Neuzeit ausgebildet worden ist – oder wir müssen im Sinne des Konstruktivismus die Vorstellung von Fremderziehung zugunsten einer radikalen Vorstellung von Selbsterziehung verabschieden.

Beide Konsequenzen scheinen mir nicht sachangemessen.

Trotz aller Schwierigkeiten, die uns die Zieldimension heute bereitet, bleibt das Problem der Erziehung, wie es sich aus anthropologischen Grundverhältnissen ergibt, als Problem erhalten und muß auch in der einen oder anderen Weise gelöst werden und wird auch in der einen oder anderen Weise immer gelöst.

Und wenn Lenzen in Überlegungen, die er unter dem Titel „Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab?“⁸ veröffentlicht hat, in seiner Zusammenfassung feststellt: „Bekanntlich werden aus den Besuchern „ethikhaltigen“ Unterrichts keineswegs immer gute Christen, Moslems oder Sozialisten – das kognitive System ist es, das selektiert“,⁹ so ist dem ebenso lapidar entgegenzuhalten, daß in Deutschland alle Menschen mehr oder weniger die deutsche Sprache sprechen – und nicht Französisch oder Norwegisch – das kognitive System selektiert offenbar aus einem Angebot.

Es wäre deshalb erst noch zu prüfen, ob das Ende der Fremderziehung als Ende der Erziehung überhaupt verstanden werden muß oder ob es den Anfang eines Erziehungsverständnisses markiert, in dem eine problematische Einheit von Fremderziehung und Selbsterziehung ausdrücklich bedacht werden muß. Diesen Ausgangspunkt zu gewinnen, macht allerdings einige Schwierigkeiten, da in der begrifflichen Tradition unseres Faches der Begriff der Selbsterziehung keine – zumindest keine mir bekannte deutliche Ausprägung erfahren hat. Am engsten scheint er in der Tradition mit dem Begriff der Autodidaktik verbunden zu sein, aber auch mit dem der Selbstsorge und in ganz eigener Fassung mit dem der Übung, wenn man Übung nicht als mechanisches Einüben versteht, sondern als Askese, als Ritual oder als

Wiederholung, die nicht auf die Perfektionierung eines Könnens abzielt, sondern ihren Zweck in sich selbst hat.

Da ich auf das Phänomen der Übung in diesem Zusammenhang zu spät aufmerksam geworden bin, schien mir eine Anfrage bei Theoretikern erfolgversprechend, die mit der Tradition, in der sie groß geworden waren und standen, radikal gebrochen haben. Hier, so vermutete ich, könnte man etwas beobachten, das Ausbildung eines Gedankenkreises durch Selbsterziehung ist. Wobei die Zerstörung des alten durch Fremderziehung erworbenen Gedankenkreises noch nicht das eigentlich interessante Phänomen darstellt, sondern das Vorgehen nach dem Bruch mit der Tradition, der Versuch, ohne Vormund eine neue Weltsicht aus sich selbst heraus hervorzubringen.

Als Gewährsautoren habe ich Descartes und Montaigne gewählt, die beide in radikaler Weise mit den Gedankenkreisen, die sie zunächst geprägt haben, brechen, beide in radikaler Weise den Boden, auf dem sie stehen, in Frage stellen, aber unterschiedliche Konsequenzen aus der Auflösung der Tradition ziehen.

Zum Verhältnis von Fremderziehung und Selbsterziehung bei Descartes

Descartes macht zu Beginn des Discours de la Méthode eine in unserem Fragezusammenhang aufschlußreiche biographische Bemerkung.

„Von Kindheit an habe ich wissenschaftliche Bildung genossen, und da man mir einredete, daß man sich mit Hilfe der Wissenschaften eine klare und gesicherte Kenntnis alles für das Leben Nützlichen aneignen könne, so wünschte ich sehnlich, sie zu erlernen. Doch sobald ich den ganzen Studiengang durchlaufen hatte, an dessen Ende man gewöhnlich unter die Gelehrten aufgenommen wird, änderte ich völlig meine Meinung.“¹⁰

„Daher gab ich die wissenschaftlichen Studien ganz auf, sobald es das Alter mir erlaubte, mich der Abhängigkeit von meinen Lehrern zu entziehen, und entschlossen, kein anderes Wissen zu suchen, als was ich in mir selbst oder im großen Buche der Welt finden könnte.“¹¹

Descartes Erziehung hat ihm die Vermittlung eines Gedankenkreises versprochen, der ihm eine klare und deutliche Kenntnis alles für das Leben Nützlichen geben sollte. Dieses Versprechen ist nicht eingelöst worden. Der Anspruch auf klare und deutliche Kenntnisse wird aber trotz der Enttäuschung als richtig angenommen. Der Versuch, die sichere Orientierung, die die Wissenschaften ihm nicht geben konnten, durch Umgangserfahrung zu gewinnen, führt ebenfalls nur zur Einsicht in die Relativität der Gedankenkreise, die das Handeln von Menschen tatsächlich bestimmen. Da auch das „Buch der Welt“ sich als unzuverlässig erweist, geht Descartes auf sich selbst zurück und nachdem auch sein empirisches Ich nicht vor Zweifeln geschützt werden kann, schließlich auf das reine ego. Soweit ist der Zweifelsang des Descartes in seiner Schrittfolge allgemein bekannt.

Die hier interessierende Frage der Destruktion eines übernommenen Gedankenkreises und des Neuaufbaus eines Gedankenkreises ohne fremden Einfluß, läßt sich in Anlehnung an eine Analogie entwickeln, in der Descartes seine Absicht, die damit verbundenen Schwierigkeiten und seine Vorstellung von einer Lösung verdeutlicht. Die Analogie beschreibt, wie es in einer bestehenden Stadt zum Abriß und Neubau eines Hauses kommt, welches die Gründe für den Abriß sind, welche Schwierigkeiten mit ihm verbunden sind, weshalb ein Neubau zweckmäßiger ist als ein Umbau und unter welchen Umständen er in Angriff genommen werden kann. Dabei ist zu beachten, daß die Aussagen durchaus auch übertragen werden können auf die Stadt insgesamt, auch wenn Descartes ausdrücklich beteuert, nicht die ganze Stadt neu bauen zu wollen, sondern nur sein eigens Haus. Angesichts des Lobs einer Stadt aus einem Guß in den Eingangsüberlegungen kann man m. E. aber durchaus vermuten, daß es sich hierbei um eine taktisch motivierte Schutzbehauptung handelt.

„So kann man beobachten, daß Bauten, die ein Architekt allein unternommen und ausgeführt hat, für gewöhnlich schöner und harmonischer sind als solche, die mehrere versucht haben umzuarbeiten, indem sie alte, zu anderen Zwecken gebaute Mauern benutzten. Ebenso sind jene alten Städte, die – anfänglich nur Burgflecken – erst im Laufe der Zeit zu Großstädten geworden sind, verglichen mit jenen regelmäßigen Plätzen, die ein Ingenieur nach freiem Entwurf auf einer Ebene absteckt, für gewöhnlich ganz unproportioniert; zwar findet man oft ihre Häuser – betrachtet man jedes für sich – ebenso kunstvoll oder gar kunstvoller als in anderen Städten, – wenn man jedoch sieht, wie sie nebeneinanderstehen, hier ein großes, dort ein kleines, und wie sie die Straßen krumm und uneben machen, so muß man sagen, daß sie eher der Zufall so verteilt hat und nicht die Absicht vernünftiger Menschen. Und wenn man bedenkt, daß es doch zu jeder Zeit Beamte mit dem Auftrag gab, die Bauten von Privatleuten zu überwachen, um sie in den Dienst der Verschönerung des Stadtbildes zu stellen, so wird man wohl einsehen, daß es schwierig ist, etwas höchst Vollkommenes zu schaffen, wenn man nur an fremden Werken herumarbeitet.“¹²

„Freilich beobachten wir nicht, daß man alle Häuser einer Stadt niederreißt, bloß in der Absicht, sie in anderer Gestalt und mit schöneren Straßen wieder anzulegen, aber wir beobachten wohl, daß manch einer sein eigenes Haus abreißen läßt, um es wieder aufzubauen, und daß er manchmal sogar dazu gezwungen ist, wenn Gefahr droht, daß es von selbst einstürzt und seine Fundamente nicht ganz sicher sind.“¹³

„Endlich genügt es nicht, das Haus, in dem man wohnt, nur abzureißen, bevor man mit dem Wiederaufbau beginnt, und für Baumaterial und Architekten zu sorgen oder sich selbst in der Architektur zu üben und außerdem den Grundriß sorgfältig entworfen zu haben, sondern man muß auch für ein anderes Haus vorgesorgt haben, in dem man während der Bauzeit bequem untergebracht ist.“¹⁴

In der Analogie lassen sich sechs Hauptaspekte voneinander unterscheiden:

1. Ein Gebäude, das ohne Unterbrechung nach einem einheitliche Plan aufgerichtet worden ist, ist schöner, harmonischer und zweckmäßiger als ein von verschiedenen Baumeistern unter unterschiedlicher Zwecksetzung mehrfach umgebautes Gebäude. Eine Stadt, die nach einem einheitliche Plan gebaut wird, erscheint ebenfalls schöner und harmonischer und zweckmäßiger als eine zufällig gewachsene Stadt.
2. Zufällig gewachsene Städte müßten deshalb ebenso wie zufällig gewachsene Häuser abgerissen und neu erbaut werden. Der Abriß einer ganzen Stadt zum Zweck ihres Neubaus ist aber unüblich und wäre ein so unerhörtes Ereignis, daß er kein kurzfristig zu realisierendes Ziel sein kann. Der Abriß und Neuaufbau einzelner Häuser erfolgt aber häufig und aus verschiedenen Gründen
3. Gründe für den Abriß eines Hauses können sein, daß ein Haus nicht schön, nicht harmonisch, nicht proportioniert ist, daß es in seinem zufällig entstandenen Zustand unzweckmäßig, weil nicht vernünftig geplant ist, daß es mit einem Wort nicht vollkommen ist. Unausweichlich wird ein Abriß, wenn das Haus einsturzgefährdet und ohne sichere Fundamente ist.
4. Für den Abriß eines unvollkommenen Hauses spricht, daß ein Neubau leichter zu bewältigen ist und sicherer zum Ziel führt als ein Umbau.
5. Der Neuaufbau des Hauses hat den Vorteil, daß das neuerbaute Haus nun auf sichere Fundamenten gegründet, nach einem einheitlichen Plan und sorgfältig entworfenen Grundriß und mit verlässlichen Materialien gebaut wird.
6. Während des Abrisses und des Neubaus ist der Bauherr ebenso auf die vorhandene, wenn auch unvollkommene Infrastruktur der Stadt angewiesen wie darauf, vorübergehend in einem vorhandenen, wenn auch unvollkommenen, vielleicht sogar einsturzgefährdeten Haus wohnen zu können.

Wie eine zufällig entstandene Stadt zwar aus verschiedenen schönen und auch mehr oder weniger zweckmäßigen Gebäuden besteht, ihr Grundriß aber insgesamt immer unvollkommen, weil zufällig erscheint, so zeigt sich Descartes das Ganze des Wissens, das er durch Studien und Umgang erworben hat, als unvollkommenes und ungesichertes Wissen. Es

ist zufällig zusammengestellt, kaum jemals auf sichere Fundamente gegründet und insgesamt von sehr zweifelhaftem Nutzen. Es besteht also aller Anlaß, das Haus des Wissens abzureißen und besser gegründet und geplant neu zu erbauen.

Der Abriß hat die Gestalt einer Einzelprüfung der Bücher der Wissenschaften und Künste und des „Buchs der Welt“. Das Durchblättern der Bücher der Wissenschaft führt zu einem negativen Ergebnis. Richtig ist allein ihr Anspruch auf Gewißheit, gemessen an ihrem eigenen Anspruch aber müssen sie verworfen werden. Bezogen auf das „Buch der Welt“ ist die Bilanz ebenfalls negativ. Die Umgangserfahrung bietet ebenso wenig Sicherheit wie die Wissenschaften und die Künste. Positiv ist hier die Einsicht in die Orts-, Zeit- und Kulturgebundenheit des menschlichen Handelns, weil sie die Relativität der Urteile zeigt und damit anmahnt, nichts zu glauben, was man durch Herkunft angenommen hat.

Da die Prüfung insgesamt ergibt, daß das Wissen in keinem der Bücher unzweifelhaft oder nützlich ist, klammert Descartes das wissenschaftliche Wissen seiner Zeit ebenso in seiner Geltung ein wie das Wissen, das die Umgangserfahrung vermittelt.

Die sich anschließende Suche nach gewissem Wissen wird vier Verfahrensvorschriften unterstellt, die Descartes in Anlehnung an Logik, Analysis und Algebra formuliert, deren Vorzüge ohne ihre jeweiligen Nachteile zur Geltung kommen sollen.

1. die Verfahrensregel der Evidenz,
2. die Verfahrensregel der Analyse,
3. die Verfahrensregel der Ordnung,
4. die Verfahrensregel der Systematizität.¹⁵

Die Abfolge der Verfahrensregeln stellt eine Schrittlogik im Hinblick auf die Erkenntnis von Sachen wie auf die Lösung von Problemen dar. Sie schreibt das klare und deutliche Erfassen eines Sachverhalts, seine Reduktion auf konstitutive Momente, die Rekonstruktion der Momente zu einer Ganzheit nach wissenschaftslogischen Gesichtspunkten vor und schließt ab mit der Einordnung der Einzelerkenntnisse in einen universalen Wissenszusammenhang. Die abschließende Regel der Systematizität hat einerseits eine heuristische Funktion, formuliert aber vor allem die Zieldimension der Suche nach gewissem Wissen, in der das Gesamt des Wissens der Welt entspricht. D. h., Descartes setzt schon in den Verfahrensregeln voraus und fest, daß die Welt grundsätzlich vollständig und am Ende zweifelsfrei wißbar ist, daß die Logik der Sachen durch das Wissen voll repräsentierbar ist, daß Sachordnung und Wissensordnung einander entsprechen.

Bei Descartes wird damit ein Anspruch erhoben, der, vorsichtig gesagt, eine gewisse Tönung der Vermessenheit hat: der Anspruch nämlich, mit Sicherheit wahr und falsch unterscheiden und damit zugleich die gesamte Tradition auf Zweifelsdistanz bringen zu können. Damit beansprucht Descartes, in den Rücken der Geschichte gelangen und so absolute Gewißheit allein durch die Beachtung von vier allgemeinen Verfahrensregeln erreichen zu können, die jedem gesunden Menschenverstand innewohnen. Damit zugleich wird der Anspruch auf uneingeschränkte Autonomie der menschlichen Urteilskraft in Sachen des binnenweltlichen Wissens und Handelns erhoben. Richtiges Urteilen hängt nicht von Offenbarungen oder Autorität oder Überlieferung ab, sondern allein von der Befolgung einfacher methodischer Regeln. Vorausgesetzt ist nur, daß Gott nicht täuscht, daß er den Menschen die Möglichkeit gegeben hat, wahr und falsch zu unterscheiden. Wenn dies so ist, dann ist der Aufbau absolut gewissen Wissens das Ergebnis eines Lernprozesses ohne fremde Anleitung.

Der radikale Neuaufbau eines Wissens ist nun aber nur möglich, wenn man in der Zeit zwischen Abriß des alten Wissens und dem Aufbau des neuen, sicheren Wissens provisorisch

an bestimmten Grundsätzen bezüglich des eigenen wie des gemeinsamen Lebens festhält, die das faktische Überleben sichern. Für sich selbst beschließt Descartes vier Grundsätze als verbindlich anzuerkennen, solange er nicht über sicheres Wissen verfügt.

1. den Grundsatz der Besonnenheit,
2. den Grundsatz der Entschlossenheit,
3. den Grundsatz der Selbstbeherrschung und des Gleichmuts,
4. den Grundsatz der Muße.¹⁶

Der Grundsatz der Besonnenheit drückt sich aus im Willen, den Gesetzen und Sitten des Vaterlandes zu gehorchen, an der überlieferten Religion festzuhalten und sich nach dem Verhalten der besonnensten der Mitbürger zu richten, auch wenn all dies nicht sicher begründet ist.

Der Grundsatz der Entschlossenheit meint, an Wahrscheinlichem festzuhalten und es beharrlich als wahr gelten zu lassen, wenn es gemäß Grundsatz 1 angenommen worden ist, um nicht handlungsunfähig zu werden und um vermeidbare Irritationen des Gewissens zu vermeiden.

Der Grundsatz der Selbstbeherrschung und des Gleichmuts dient dazu, das zu akzeptieren, was das Schicksal bringt. Durch ihn wird eine faktische Zufriedenheit mit dem, was man vorfindet, erreicht und Gelassenheit gegenüber Dingen, über die man nichts vermag. Er erleichtert damit die Konzentration der Kräfte auf Dinge, über die man etwas vermag, vor allem die Konzentration auf den Neubau des Wissens.

Der Grundsatz der Muße erlaubt es, die vorher aufgestellten Grundsätze in so engen Grenzen zu praktizieren, daß die eigentliche Aufgabe – die Einklammerung des alten, zufälligen Wissens und des Neuaufbaus eines neuen gewissen Wissens – nur wenig gestört wird.

Die Cartesianische Kritik richtet sich gegen die Beliebigkeit der Zusammenfügung des Gedankenkreises und die geringe Beachtung, die die Sicherung seiner Grundannahmen gefunden hat. Da das Gebäude des Wissens weder sicher gegründet noch zweckentsprechend geplant und deshalb einsturzgefährdet und unbequem ist, beschließt Descartes, es einzureißen, bevor es über ihm zusammenstürzt, und anschließend neu aufzubauen. Er beansprucht damit nicht nur in den Rücken der Tradition gelangen, sie von einem externen Standpunkt aus beurteilen, sich vollständig von den Folgen seiner eigenen Erziehung befreien zu können. Er beansprucht auch, auf dem von den Irrtümern der Tradition geräumten Gelände ein neues Gebäude des Wissens aufrichten zu können, das nicht mehr verbesserungsbedürftig ist, weil es sicher gegründet, vernünftig geplant und solide gebaut sein wird. Unklar ist, ob er sich selbst und seiner Zeit den Neubau zutraut oder den Plan für ein Bauprojekt der Menschheit entwirft.

Descartes bleibt in seinem Vorhaben zweifach auf die Tradition verwiesen. Er findet den Anspruch auf Gewißheit als uneingelösten, aber richtigen Anspruch vor, und er ist auf einen tragfähigen Traditionsboden als Infrastruktur für sein Bauvorhaben ebenso angewiesen wie als Wohnstätte in der Zeit zwischen Abriß und Neubau.

Überträgt man Descartes Vorstellungen auf die uns interessierende Frage der Selbsterziehung, so ergibt sich folgendes. Die Erziehung des Menschengeschlechts zur Humanität ist im neuzeitlichen Sinne nur auf dem Weg der Selbsterziehung möglich. Der Mensch wird durch Menschen und nicht durch außermenschliche Erzieher erzogen. Da diese selbst erzogen sind, kann der Gedankenkreis, der ihr Leben bestimmt und den sie in der Erziehung „anbieten“, falsch sein. Die Fremderziehung muß deshalb notwendig von jedem Menschen selbst

„überprüft“ und gegebenenfalls korrigiert werden. Das Projekt Selbsterziehung wird von der Menschheit in den Einzelmenschen verlagert. Die Autorität, die über Weg und Ziel entscheidet, ist bei Descartes das Vermögen der Vernunft. Selbsterziehung ist deshalb zunächst Erziehung der eigenen Vernunft zum richtigen Vernunftgebrauch. Sofern die Unterscheidung von richtig und falsch im Urteil des gesunden Menschenverstandes und in ihm allein geleistet werden muß, muß die Vernunft Regeln aufstellen, nach denen das richtige Urteilen vor sich geht. Die Vernunft kann und muß aus sich selbst heraus die richtige Methode entwickeln. Descartes bricht damit nicht nur mit der Tradition, sondern verbannt auch die Möglichkeit, über Wahrheit (und über die Ziele der Erziehung) konsensuell zu bestimmen.

Zum Verhältnis von Fremderziehung und Selbsterziehung bei Montaigne

Montaigne prüft im Essai „Apologie des Raimond Sebond“¹⁷ wie Descartes im „Discours de la Méthode“ die Verlässlichkeit des menschlichen Wissens. Hintergrund ist bei ihm die Frage, ob es dem Menschen möglich ist, den Glauben an Gott vernünftig zu begründen. Montaignes Leitinteresse ist also ein philosophisch–theologisches Interesse. Seine Prüfung der Verlässlichkeit des menschlichen Wissens setzt anders als Descartes nicht bei der Frage nach der Dignität des menschlichen Wissens an, wie es in den Büchern der Wissenschaften und Künste und im „Buch der Welt“ niedergelegt ist. Er fragt nicht nach dem Haus, sondern er fragt unmittelbar nach dem „Baumeister“, dem wirklichen Menschen selbst und seinen realen Möglichkeiten, sicheres Wissen zu erwerben.

„Anmaßung ist unsere eigentliche angeborene Krankheit. Das unseligste und gebrechlichste aller Geschöpfe ist der Mensch und immer wieder auch das stolzeste. Er haust ... in der niedrigsten Sphäre, ... die dem Himmel am fernsten ist; ... und denkt, er schwebt über dem Himmel. Dieselbe leere Einbildung führt ihn dazu, sich Gott gleich zu achten, sich göttliche Qualitäten zuzuschreiben, sich eine Sonderstellung anzumaßen, getrennt von allen übrigen Geschöpfen.“¹⁸

Montaignes Prüfung der angemessenen Qualitäten des Menschen, die seine Sonderstellung und Nähe zu Gott begründen sollen, erfolgt in einer Reihe von Einzelbetrachtungen, die nicht systematisch vorgetragen werden.¹⁹ Ich habe deshalb versucht, die Beobachtungen Montaignes in einer gewissen Textdistanz gemäß der anthropologischen Vermögenstheorie zu systematisieren, von der Montaigne sich leiten läßt.

1. Seine körperliche Verfassung weist den Menschen als Naturwesen aus. Er ist endlich und sterblich wie jedes Naturwesen. Sein Leben und Tod sind nichts Besonderes. Sein Körper weist so zahlreiche Fehler, Schwächen und Unvollkommenheiten auf, „daß wir es nötiger gehabt haben als jedes andere Tier, für uns die Kleidung zu erfinden“.²⁰ Als Naturwesen kann der Mensch im Vergleich zu den Tieren keine Sonderstellung beanspruchen.
2. Der aufrechte Gang, der den Menschen zum Himmel schauen läßt, den er deshalb als seine eigentliche Heimat beansprucht, zeichnet ihn ebenfalls nicht besonders aus, da viele kleine Tiere ebenfalls zum Himmel schauen und einige große Tiere zudem von erhabenerem Wuchs sind als der Mensch und insofern dem Himmel näher.
3. Das Sprachvermögen als Vermögen, Dinge zu bezeichnen und sich mitzuteilen wird ebenfalls als ausgezeichnetes und auszeichnendes Vermögen verworfen. Verständigungsmöglichkeiten gibt es auch unter Tieren. Die vergleichsweise hohe Elaboriertheit der menschlichen Sprache ist nicht von Vorteil, weil sie eher zu Mißverständnissen führt als zu differenzierten Einsichten.

4. Die Sinnlichkeit ist der Totalität der Selbst- und Welterkenntnis unangemessen, weil Sinne (a) selektiv sind, (b) ungenau funktionieren, (c) von der körperlichen Verfassung und von Stimmungen abhängen, und die Menschen (d) nicht einmal sagen können, ob sie über alle Sinne verfügen, die es gibt.
5. Der menschliche Verstand ist für Montaigne gemäß seiner sensualistischen Auffassung kein eigenständiges Vermögen, sondern von der Sinnlichkeit abhängig. In dieser Abhängigkeit übertragen sich die Schwächen der Sinnlichkeit auf den Verstand und machen ihn grundlos.
6. Die Vernunft kann bei unsicherer Ausgangslage ebensowenig wie der Verstand eine sichere Urteilsfähigkeit beanspruchen. Die Vernunft kann zwar richtig schließen. Schlüsse aus falschen Prämissen bleiben so richtig geschlossen, sind aber dennoch keine richtigen Schlüsse.
7. Der Geist ist als menschlicher Geist, pragmatisch gesehen, ein nützliches Arbeitsgerät. Er ist aber gleichzeitig auch anmaßend in seiner spekulativen Überschreitung der Wirklichkeit. Als spekulativ-kritischer Geist ist er gefährlich und vermessen und da Unruhe stiftend eine Bedrohung der Ordnung.
8. Der Glaube ist als menschliches Vermögen ebenfalls keine Auszeichnung. Wenn der Mensch die übersinnliche Wahrheit des Glaubens auf seine Kräfte stützen will, dann projiziert er sich selbst auf Gott.²¹ Glaube als menschliches Vermögen entkommt der Anthropozentrik nicht. Wahrer Glaube muß von Gott selbst geschenkt werden, weil er ein Privileg ist, das in Widerspruch zur endlichen menschlichen Verfassung steht.

Insgesamt verläuft die Prüfung ohne Ausnahme negativ. Die Sonderstellung ist bloß eingebildet. Wer er wirklich ist, weiß der Mensch nicht sicher. Dies hat Konsequenzen für die Sicherheit des Wissens, das der Mensch über sich und die Welt erreichen kann.

„Das Ergebnis ist dies: es gibt keine irgendwie feststehende Existenz dessen, was wir als unser Wesen, noch dessen, was wir als Außenwelt bezeichnen; ... Da sowohl der urteilende Mensch als die beurteilte Außenwelt ewig unsicher und veränderlich sind, kann über beide nichts Sicheres ausgesagt werden.“²²

Wenn es keine sichere Erkenntnis für den Menschen gibt, dann bleiben zwei Möglichkeiten: (1) Erkenntnisresignation im Sinne einer radikalen Skepsis oder (2) ein bescheidener Neuanfang des Wissens und Erkennens, der sich ständig der situativen Bedingtheit und Vorläufigkeit allen menschlichen Wissens bewußt bleibt. Montaigne verdeutlicht seine Entscheidung gegen eine radikale und für eine pragmatisch skeptische Position in Absetzung von Seneca:

„»Was für ein jämmerliches und niedriges Ding ist doch der Mensch, wenn er sich nicht über sein Menschsein erhebt.« Das ist ein geistreicher Ausspruch und ein verständlicher, aber zugleich sinnloser Wunsch: denn es ist unmöglich und widernatürlich, mit Hand und Arm mehr greifen zu wollen, als Hand und Arm fassen können, und die Schritte größer zu machen als unsere Beine es zulassen. Ebensowenig kann der Mensch über sich und sein Menschsein hinaus; denn er kann nun einmal nur mit seinen Augen sehen und mit seinem Fassungsvermögen begreifen.“²³

Aus der Verabschiedung sicherer Wesenskenntnis folgt für Montaigne nicht der Verzicht auf Menschenkenntnis überhaupt. Sein Prüfungsgang endet vielmehr in einer Art Selbstermunterung in der Frage: Was weiß ich, Montaigne, über den Menschen Montaigne? D. h., Montaigne wendet sich wie Descartes sich selbst zu als letztlich verbleibender Quelle der Erkenntnis, aber, anders als dieser, ohne Hoffnung durch den Rückgang auf sich selbst ein sicheres Fundament erreichen zu können. Montaigne will nicht die Vernunft ihren eigenen, bislang zu wenig beachteten Regeln unterstellen, sondern sich an die Erscheinungen der Dinge halten – genauer an die Erscheinungen, wie sie ihm selbst zugänglich sind. Montaigne versucht deshalb in den Essais, mit Mitteln der Selbstbeobachtung und Selbstreflexion sich

selbst nachzuerzählen und so sich selbst und die Welt soweit zu erkennen, wie dies einem Menschen möglich ist. Anthropologie und schwankend-individuelle Selbsterkenntnis fallen zusammen. Montaigne ist sich bewußt, daß sein Anspruch, mit einer unzusammenhängenden narrativen Biographie zugleich eine exemplarische Anthropologie vorlegen zu können, Widerspruch provozieren muß. In Auseinandersetzung mit möglichen Einwänden gegen eine Erkenntnis des Menschen, die die zufälligen Einsichten, Befindlichkeiten und Erinnerungen eines Einzelmenschen zum zentralen Ausgangspunkt nimmt, behauptet Montaigne – modern formuliert – in seinen beiden Gegenargumenten einen Vorrang der Existenz vor der Essenz.

Den Einwand der Subjektivität, wie er von Seiten der Gelehrten und Künstler als den „Produzenten“ von Hochbildern des Menschen vorgetragen werden könnte, beantwortet Montaigne in gewisser Weise mit deren eigener Forderung nach Gegenstandsvertrautheit, d. h. mit der Forderung, daß der Gelehrte seinen Gegenstand gut kennen muß, wenn er sachhaltige Aussagen über ihn treffen will. Für Montaigne ist seine Selbstvertrautheit mit sich selbst in keiner anderen Form der Gegenstandsvertrautheit zu überbieten. Gelehrte, die von sich absehen, verzichten – so lautet sein Gegeneinwand – auf die Erforschung des aufschlußreichsten Gegenstandes (Mensch) und sie verzichten auch auf die Analyse der Arbeitsgrundlagen ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit in sich selbst. Ihr Wissen kann deshalb weder originell, noch authentisch sein, es bleibt konventionell.²⁴

Im zweiten Argument verweist Montaigne darauf, daß jeder Einzelmensch den Menschen überhaupt repräsentiert, wenn auch in zufälliger Brechung.²⁵ Wenn es sich so verhält, kann es eine absolute Besonderheit ebensowenig geben wie eine absolute Allgemeingültigkeit. Niemand ist Fall einer allgemeinen Idee Mensch, aber jeder ist ein vollgültiges Beispiel des existierenden faktischen Menschen und er ist deshalb auch Beispiel für andere faktische Menschen.

Die Relevanz der Erzählung erschöpft sich deshalb nicht in der Bedeutung der Selbsterkenntnis desjenigen, der sich erzählend Rechenschaft gibt. Als „Landsmann“ unter „Landsmännern“ kann er mit jedem anderen Menschen – ob noch lebend oder schon lange gestorben – ins Gespräch kommen. In diesem Gespräch ist keine Perspektive zu verwerfen, aber auch keine als unbedingt und dauerhaft gültig anzuerkennen. Alle Perspektiven haben ein begrenztes Recht. Wenn nichts sicher erkannt werden kann, wenn alles menschliche Erkennen immer unter dem Vorbehalt der situativen Perspektive steht, dann kann ich unter anderen Umständen auch anderes für richtig halten. Deshalb ist jede Ansicht eines Menschen zugleich ernst zu nehmendes Beispiel für die Möglichkeiten wie die Begrenztheiten des Menschen.

Descartes und Montaigne haben anfänglich einen Gedankenkreis übernommen, der dann in ähnlicher Weise, aber in unterschiedlicher Absicht eingeklammert wird. Anders als Descartes versucht Montaigne nicht, eine Nullpunktsituation zu erreichen, von der her er dann autodidaktisch einen Gedankenkreis aufbaut, der der Welt und den Menschen kongruent ist. Montaigne hält eine pragmatisch skeptische Position durch, die, geleitet durch die Frage „Was weiß ich?“, in jeder Erkenntnis deren Situationsgebundenheit und perspektivische Verengung aufzeigt. Die Skepsis Montaignes überzieht weder die Möglichkeiten endlich menschlicher Erkenntnis, noch unterschätzt sie die Erkenntnismöglichkeiten. Sie hält bewußt, daß menschliche Erkenntnis nicht klare und deutliche Wesenserkenntnis ist, sondern durch die menschlich-endlichen Vermögen und durch die jeweilige Situation getrübe Phänomenerkenntnis, die in ihren Schematisierungen und Perspektivierungen den Gegenstand ihres Interesses immer einseitig sieht. Einseitig sehen heißt aber eben immer noch, etwas sehen und etwas anderes nicht sehen. Die zerbrechende Gewißheit des Wissens zerstört nicht das Wissen-Können, macht es aber fragwürdig. Das Zerbrechen des zufälligen

Gedankenkreises der Tradition, in der Montaigne aufgewachsen ist, eröffnet für ihn anders als für Descartes nicht die Möglichkeit zur Selbstproduktion eines methodisch erzeugten Gedankenkreises, der in der weiteren Perspektive frei von allen Irrtümern sein kann, weil er die Welt zutreffend darstellt. Für Montaigne wird aber in bestimmter Weise das menschliche Wissen ebenfalls richtiger, weil es authentisch wird, wenn der Mensch sich in seinem Erkenntnisanspruch nicht mehr überhebt. Montaigne verendlicht den Menschen radikal. Er setzt nicht bei einer Idee des Menschen an, sondern bei seiner Faktizität, er sucht nicht nach Gewißheit, sondern nach menschlich–endlicher Erkenntnis mit all ihren Irrtümern und Vorläufigkeiten. Er geht nicht vom Zufälligen zum Gewissen, sondern bewegt sich ausschließlich in lebensweltlichen Bezügen. Alle darüber hinausgehende Erkenntnis läßt er dahingestellt. Dabei praktiziert er eine skeptisch spähende Haltung, eine Weise des Sehens, die sich ihrer perspektivischen Gebundenheit bewußt ist. Die verschiedenen Perspektiven werden aufeinander bezogen und es wird geprüft, wie sie zu einander stimmen. Es ist ein Versuch, festzustellen, aus welchen Perspektiven ein Gegenstand gesehen werden kann, ohne zu entscheiden, welches die richtige Perspektive ist und ob es überhaupt eine richtige Perspektive gibt. Für Montaigne kommt man nicht aus jeglicher Schematisierung heraus. Jedes Schema ist zwar ein Vor–Urteil, eine Weise, die Welt schematisch zu ordnen. Wir können aber nur die Schematisierungen in Bewegung bringen und auf Voraussetzungen prüfen, ohne dadurch letztlich die perspektivische Beschränkung selbst überwinden zu können. Menschliche Erkenntnis kann keine Wesenserkenntnis werden, sie ist und bleibt Phänomenerkenntnis. Absolut sichere Aussagen über Mensch und Welt gibt es deshalb nicht.

Da Montaigne anders als Descartes nicht bei dem vorfindlichen Gedankenkreis, der Stadt, die sich aus einem Burgflecken zufällig zu einer Großstadt entwickelt hat, ansetzt, sondern sofort nach den Fähigkeiten des Baumeisters fragt, ist für ihn das unvollkommene Ergebnis einer zufällig entstandenen Stadt nicht auf einen nicht regelgerechten Vernunftgebrauch zurückzuführen. Er kann deshalb auch nicht auf Regeln des richtigen Vernunftgebrauchs als Abhilfe setzen. Für ihn ist die Vernunft auch bei richtigem Gebrauch nicht zu sicherer Erkenntnis fähig. Auch ein einzelner Baumeister, der die Stadt aus einem Guß entwirft und realisiert, kann nicht die wahre Stadt bauen. Montaigne sucht nicht nach einem sicherem Fundament, sondern er versucht eine Anreicherung der Perspektiven des „Gegenstandes“ Mensch qua „Gegenstand“ Montaigne. Selbsterziehung ist hier Einübung in Selbsterkenntnis, die am Beispiel Montaigne die Relativität und Situationsabhängigkeit aller erworbenen Gesichtskreise aufzeigt und sich kein Urteil abnötigen läßt, wo Urteile keine Basis haben. Relativität führt zu Toleranz gegenüber fremden Perspektiven, aber auch zu Festhalten an dem zufällig erworbenen eigenen Gedankenkreis mit dem Argument, daß nicht einzuschätzen ist, ob ein Wechsel tatsächlich eine Verbesserung wäre. Die Toleranz wird in gewisser Weise auch gegenüber dem eigenen „falschen“ Gedankenkreis praktiziert.

Bei Montaigne richtet sich die Kritik an dem Gedankenkreis, den er übernommen hat, vor allem dagegen, daß dieser dem Menschen ein Bild von sich selbst vorgaukelt, das gefährlich unrealistisch ist, weil es den Menschen in einer Sphäre ansiedelt, der er nicht angehört. Er kommt deshalb zu Urteilen über Dinge, die er nicht beurteilen kann. Handeln wird so überflüssigen Entscheidungszwängen und Dogmen unterworfen, obwohl es keinen Bereich des menschlichen Lebens gibt, in dem ein sicheres Urteilen möglich ist. Die Alternative zum Dogmatismus ist für Montaigne nicht totale Skepsis, sondern die vorbehaltlose Annahme der menschlich–endlichen Erkenntnisbeschränkungen, ohne das Erkenntnisvermögen durch einen Vergleich mit göttlicher Allwissenheit zu entwerten. Perspektivität, schematisch beschränktes Erkennen, Situationsabhängigkeit sind zwar nicht zu überwinden, ihre Anerkennung als genuine Charakteristika menschlichen Wissens macht aber den Blick frei dafür, daß Vermutungen durchaus hinreichen, als Mensch sein Leben zu bewältigen.

„Auch wenn sich einer nicht einer bestimmten Lehre anschließt, weil er sich zu einer eindeutigen Entscheidung nicht getrieben fühlt, und weil er empfindet, daß er sich nicht einsetzen darf, da vielleicht doch etwas Unrichtiges daran sei, hindert das nicht, daß er die Anforderungen, die das Leben an ihn stellt, vollständig und ohne anzustoßen erfüllt. Wie viele Arbeitsrichtungen gibt es, die es ausgesprochenermaßen mehr mit Vermutungen als mit bestimmtem Wissen zu tun haben; in denen es nicht darum geht, zwischen falsch und richtig zu unterscheiden, sondern bei denen der Anschein allein den Ausschlag gibt. Es gibt, sagen diese, Wahres und Falsches; es liegt in uns der Trieb, diesem Unterschied nachzugehen, aber nicht die Macht, ihn sicher zu bestimmen.“²⁶

Anders als Descartes versucht Montaigne nicht, ein Haus zu entwerfen, das sicher gegründet, für seinen Zweck optimiert und solide gebaut ist. Während Descartes den Blick des Architekten oder Baumeisters hat, hätte Montaigne den des Bewohners, der wüßte, daß es nicht das für alle richtige Haus gibt. Es gibt für jeden Bewohner nur das ihm selbst angemessene Haus und die Angemessenheit selbst ist auch nicht ein für allemal zu bestimmen. Sie ist abhängig vom Klima, von der Bodenbeschaffenheit, der Familiengröße, dem Stand, dem Alter, der Gesundheit, selbst von Stimmungen. M. a. W. von inneren und äußeren Umständen, die sich verändern. Weil er von sich selbst wüßte, daß er zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Lagen verschiedene Häuser bevorzugt hätte, würde Montaigne anerkennen, daß jeder Mensch eine andere Vorstellung von dem Haus hat, das für ihn richtig ist. Für den Menschen kommt es deshalb gerade nicht darauf an, sein Haus oder gar seine Stadt ein für allemal nach einem vernünftigen Plan zu errichten, sondern jedem Menschen das ihm gemäße Haus zuzubilligen.

Versucht man sich die Differenz zwischen Descartes und Montaigne in zwei Analogien weiter zu verdeutlichen, so kann man vielleicht sagen, Descartes versucht, eine Universalbibliothek aufzubauen, deren Bestand in der letzten Ausbauphase alles Wissen in systematischer und vollständiger Weise umfaßt, eine Bibliothek also, die durch ihre regelgerechte Überprüfung und ihren regelgerechten Ausbau bis dahin bereinigt und ergänzt werden kann, daß das in ihr aufgespeicherte Wissen die Welt in all ihren Aspekten klar und deutlich vorstellt.

Montaigne dagegen begnügt sich mit vielen jeweils nach individuellen Vorlieben und Notwendigkeiten zusammengestellten Privatbibliotheken, deren jeweiliger Wert sich nur relativ zu ihrem Nutzer bestimmen läßt. Unabhängig von diesem ist der Bestand der jeweiligen Bibliothek keine gültige Repräsentanz der Wirklichkeit – und der jeweilige Besitzer täuscht sich nicht über den beschränkten Wert seiner Privatbibliothek.

In einem zweiten Bild, das die Differenz vielleicht noch deutlicher hervortreten läßt, könnte man Descartes Anliegen mit dem Versuch vergleichen, die Welt in einer elektronischen Karte, ähnlich unseren heutigen Routing-Programmen, so abzubilden, daß durch eine Zoomfunktion die Darstellung der Welt in jedem beliebigen Maßstab möglich ist. Weiterhin würde die Karte es erlauben, in jedem Maßstab beliebige Details geographischer, biologischer, wirtschaftlicher, politischer, demographischer Art etc. für die Gegenwart, die Vergangenheit und auch für die Zukunft ein- oder auszublenden. Enthalten wäre also ein Wissens, das insgesamt der Welt und ihrer Entwicklung kongruent ist und je nach Interessenlage in unterschiedlicher Fülle bereitgestellt wird.²⁷

Montaigne sieht dagegen die Möglichkeiten der Menschen darauf beschränkt, einander durch die Anfertigung situationsbezogener Handskizzen bei der Orientierung zu helfen, ohne dabei eine richtige Vorstellung von einem evtl. gegebenen Gesamtzusammenhang haben zu können. Zu denken ist hier etwa an eine Skizze, die Freunden die Anfahrt bei einem Besuch erleichtern soll.

Montaigne beansprucht damit – anders als Descartes – nicht, in den Rücken der Tradition gelangen und einen externen Standpunkt zu ihrer Be- und Verurteilung einnehmen zu können. Die Tradition ist das, was auch bei ihm selbst die Schematisierungen des Wissens

leitet. Er entkleidet die Tradition aber in seinem Versuch sich von den Einflüssen der Fremderziehung zu befreien ihres dogmatischen Anspruchs, aus einer sicheren Wesenseinsicht heraus darüber entscheiden zu können, welcher Gedankenkreis der einzig richtige für den Menschen ist. Solange ein Gedankenkreis das Handeln zu bestimmen vermag, wird er deshalb auch nicht verabschiedet zugunsten eines anderen, von dem man vorher nicht wissen kann, ob er der eigenen Lage angemessener ist als der alte. Aus dem gleichen Grund verbietet es sich auch, jemand anderem den eigenen Gedankenkreis aufzuzwingen.

„Ich bin im wesentlichen bei denen (Ansichten, HMW) geblieben, die ich in der Jugend als selbstverständlich aufgenommen habe; denn so überzeugend das Neue auch bisweilen scheint, ich tausche nicht leicht, weil ich immer fürchte, bei einem Tausch zu verlieren; und weil ich ja nun einmal nicht in der Lage bin, eine sichere Wahl zu treffen, nehme ich das von anderen Gewählte.“²⁸ (Apologie, S. 227)

Die durchgängige Relativierung des Anspruchs alleiniger Geltung einer Tradition führt bei Montaigne gerade nicht zu einer radikalen Destruktion von Tradition überhaupt als bloß zufälligen, nicht nach den Regeln der Vernunft entstandenen Orientierungen. Die Einsicht in die Unmöglichkeit, mit Hilfe des menschlichen Erkenntnisvermögens andere als relativ gültige Orientierungen hervorbringen zu können, führt letztlich dazu, daß jede vorgefundene Tradition respektiert wird als Möglichkeit, sich in der Welt zu behausen.

Insgesamt wird bei Montaigne nicht die Vernunft und ihr Urteil zur entscheidenden Instanz für richtiges Handeln, sondern das Gewissen. Dieses gibt zwar keine Auskunft darüber, ob man absolut gesehen richtig oder falsch handelt, es ist aber ein Gradmesser dafür, ob man mit sich selbst übereinstimmt oder nicht übereinstimmt.

„Wir kleinen Leute, die ein Privatleben führen, das sich nur vor uns abspielt, wir müssen in unserem Inneren ein Idealmodell haben, an dem wir die Echtheit unserer Handlungen prüfen können, und je nach dem Ergebnis dieser Prüfung können wir dann uns innerlich streicheln oder müssen uns in Zucht nehmen. Ich habe meine eigenen Gesetze und mein eigenes Gericht, um über mich das Urteil zu sprechen, und ich appelliere mehr an diese Instanz als an jede andere: ich schränke mein Handeln ein in Rücksicht auf andere, aber ich bestimme seine Weite nur nach meinem inneren Gesetz. Jeder weiß nur von sich selbst, ob er feig und grausam, oder ob er ehrlich und andächtig ist.“²⁹

Im Anschluß an Montaigne ist Selbsterziehung damit als dreifacher Versuch zu verstehen: (1) als Versuch, die ungerechtfertigten Geltungsansprüche der Überlieferung außer Kraft zu setzen, (2) als Versuch, für sich selbst zu akzeptieren, daß der Mensch auch ohne überzogene Erkenntnisansprüche sein Leben leben kann und schließlich (3) als Versuch, inmitten der bloß relativen Geltung von Gedankenkreisen mit sich selbst in Übereinstimmung zu bleiben.

Zum Verhältnis von Fremderziehung und Selbsterziehung heute

Bei Descartes und Montaigne finden sich deutlich ausgeprägte Zweifel an der Zuverlässigkeit und Nützlichkeit des Gedankenkreises, den sie in ihrer Kindheit und Jugend von der Generation ihrer Eltern übernommen haben. Daß andere Menschen etwas für richtig halten, heißt für beide offenbar nicht, daß es richtig ist.

Bei Descartes wird die Tradition insgesamt als zufällig verworfen, um an ihre Stelle einen vernünftigen ungeschichtlichen Gedankenkreis setzen zu können. In der Phase des autodidaktischen Aufbaus des neuen Gedankenkreises muß der Traditionsboden weiterhin vorausgesetzt werden, um das faktische Weiterleben zu sichern. An dieser Stelle wird die Differenz Stadt – Einzelhaus zum Problem. Eigentlich hätte die Stadt abgerissen und neu gegründet werden müssen. Dies würde aber auf einen Schlag den Verlust der gesamten Tradition bedeuten und damit das Projekt des Neubaus gefährden. Deshalb erfolgt eine Einschränkung auf ein Einzelhaus. Descartes setzt einen Traditionsboden voraus, der auch den, der sich von ihm lossagt, noch sicher trägt, weil sich nicht alle zugleich lossagen. Die

Sicherheit, die das Festhalten an einer Moral auf Zeit gewährt, ist somit daran gebunden, daß sie für viele Moral auf Ewigkeit ist und nur für wenige Moral auf Zeit.

Bei Montaigne wird die Tradition in ihrer Zufälligkeit anerkannt, aber ihres falschen Anspruchs, alleinige Wahrheit zu sein, entkleidet. Wenn wesentliche Wahrheit nicht erreichbar ist, dann muß durch Selbsterziehung gegen den falschen Anspruch der Fremderziehung, eine unumstößliche Orientierung zu ermöglichen, die phänomenal zugängliche Wahrheit zur Lebensgrundlage gemacht werden. Dabei hat der Gedankenkreis, den man durch Erziehung übernommen hat, eine gewisse Priorität, weil man an ihn gewöhnt ist und weil man nicht entscheiden kann, ob ein anderer Gedankenkreis für das eigene Leben tauglicher wäre. Auch Montaigne setzt einen tragenden Traditionsboden voraus, der es erlaubt, das eigene Handeln zu orientieren und der, sobald er in seinem absoluten Geltungsanspruch eingeklammert ist, nicht nur die Duldung, sondern die Anerkennung anderer Traditionsböden als menschenmögliche erlaubt. Letzte Urteilsinstanz ist bei Descartes die verallgemeinerte und verallgemeinernde ungeschichtliche Vernunft und bei Montaigne das individuelle geschichtliche Gewissen, das Selbstübereinstimmung in wechselnden Situationen feststellt.

Selbsterziehung erfolgt bei Descartes wie bei Montaigne auf dem Boden eines von der Tradition vorgegebenen Gedankenkreises und gegen diesen, d. h. nachdem die Fremderziehung abgeschlossen ist und vor dem Hintergrund einer Tradition, die so sicher ist, daß sie auch noch als Boden und Bezugsgröße ihrer eigenen Destruktion dienen kann.

Unsere heutige Situation ist eine andere. In Descartes Analogie gesprochen, haben inzwischen die meisten Menschen ihr Haus abgerissen, ohne daß der Neubau recht vorangekommen wäre. Einige haben daraufhin auf den Abriß verzichtet, andere ihr Haus nach alten Plänen wieder aufgebaut. Die Infrastruktur der Stadt hat unter dem massenhaften Abriß von Einzelhäusern gelitten. Ein Ausweichquartier steht in vielen Fällen nicht mehr zur Verfügung. Die Menschen leben in einer Stadt, in der stellenweise die Trümmer weggeräumt werden, stellenweise gebaut wird und stellenweise abgerissen wird. Eine einheitliche Planung ist nicht sichtbar, da gegen jeden Versuch, einen Gesamtplan aufzustellen, vielfältige Einwände vorgetragen werden können. Folge ist, jeder schafft sich so gut er kann ein Dach über dem Kopf. Viele Menschen wohnen nicht mehr in soliden Häusern, haben sich aber irgendwie eingerichtet. Man ist mehr oder weniger zufriedenstellend behaust, das Zusammenleben in der Stadt funktioniert auch mehr oder weniger gut, kann aber nicht mehr als einzig richtige Art des Wohnens und Zusammenlebens verteidigt und tradiert werden. Für die praktizierte Form des Wohnens spricht, daß sie wirklich ist. Daß sie wirklich ist, heißt aber nicht, daß sie notwendig so ist oder daß man so und nicht anders wohnen soll. Damit wird nicht mehr ein Gedankenkreis von der älteren Generation angeboten, sondern verschiedene, unter denen man wählen kann. Rationale Konsequenz dieser Marktsituation ist, daß man vergleicht, abwägt, hinsichtlich der Vor- und Nachteile, der Kosten und des Nutzens. Dabei kann sich die Entscheidung, auf die der Vergleich hinauslaufen muß, orientieren an dem, was die Meisten richtig finden, an dem, was die Erfolgreichsten gewählt haben, an dem, was die tun, deren Meinung im eigenen Umfeld besonders viel gilt, an dem, was die raten, die ihre Meinung am abgewogensten begründen, oder auch an dem, was die wollen, die mit den attraktivsten Belohnungen locken oder mit den unangenehmsten Strafen drohen.

Die Unsicherheit der älteren Generation über den richtigen Weg in die Zukunft und das richtige Zusammenleben in der Gegenwart bedeutet nun aber keineswegs, daß die Situation des Sich-Beratens und Beraten-Lassens, Vergleichens und Auswählens ohne äußeren Zwang im Sinne von Fremderziehung wäre. Ein deutlicher Fremdeinfluß ergibt sich daraus, daß alle an der Beratung Beteiligten ihre Sicht der Dinge jeweils für richtig halten und mehr oder

weniger entschlossen durchsetzen wollen, vor allem aber daraus, daß ein endliches Wesen eine Entscheidungssituation nicht endlos in der Schwebelage halten kann. Jede Entscheidungssituation muß abgebrochen werden und wird häufig selbst dann abgebrochen, wenn man noch gar nicht alle Alternativen kennt. Man muß, im Bild gesprochen, einziehen, ohne alle Wohnungen gesehen und ohne die Nebenkosten der gewählten Wohnung genau berechnet zu haben. D. h. konkret, Erwachsene können den Jüngeren u. U. zwar eine gewisse Zeit des Überlegens, Suchens, Sich-Orientierens, Experimentierens zugestehen, müssen dann aber vor dem Hintergrund des drohenden Generationenwechsels eine Entscheidung verlangen. Und diese Entscheidung betrifft nicht nur den entschiedenen Einzelfall, sondern eröffnet in seiner Folge weitere Wahlmöglichkeiten und verschließt andere.

Damit verändert sich das Verhältnis von Fremderziehung und Selbsterziehung. Die Fremderziehung bietet keinen sicheren Traditionsboden mehr an und eng damit zusammenhängend kann die Selbsterziehung nicht mehr vorrangig als menschheitliche Selbsterziehung verstanden werden. Als menschheitliche Selbsterziehung sollte sie die Zufälligkeit traditioneller Erziehungs- und Bildungsvorstellungen dadurch überwinden, daß sie diese an einem vernünftig-humanen Erziehungs- und Bildungsideal orientierte und so eine bewußte Fortentwicklung des beschränkten faktischen Erziehungshandelns ermöglichte. Wenn heute die zufällige Pluralität der Erziehungs- und Bildungsvorstellungen nicht nur zwischen unterschiedlichen Traditionen, sondern innerhalb ehemals einheitlicher Traditionen die Regel ist, dann muß Selbsterziehung als Leistung jeder Generation, wenn nicht jedes Einzelmenschen im Sinne einer Wahl zwischen gleich-gültigen Angeboten neu ausgelegt werden.

Auch für die Pädagogik als Wissenschaft entsteht damit eine neue Problemlage: Sie muß sich dem überwunden geglaubten Problem des Verhältnisses von Erziehungswirklichkeit und idealem Vorentwurf erneut stellen. Traditionell hat die Pädagogik als Wissenschaft das Phänomen der Bildungsideale entweder epilogisch erforscht oder prologisch mitzubestimmen versucht.

Epilogisch kann die Pädagogik versuchen zu erklären und zu verstehen, weshalb der Mensch so geworden ist, wie er sich bisher zeigt, welche manifesten Zukunftsvorstellungen es gibt und wie die Gestalten und Vorstellungen von natürlichen und kulturellen, von menschheits- und lebensgeschichtlichen Bedingungen und situativen Gegebenheiten abhängen. Sie kann gegebenenfalls auch vorschlagen, Fehlentwicklungen zu korrigieren, um Normalzustände wieder herzustellen. Damit begibt sie sich aber bereits auf das sehr dünne Eis einer externen Position, die es erlaubt, über Normalität und Anormalität zu entscheiden.

Prologisch kann die Pädagogik versuchen, sich vorzustellen, wie der Mensch sich in der aktuellen Situation und in seiner Gattungsgeschichte bestimmen sollte, trotzdem er sich in Vergangenheit und Gegenwart bislang faktisch nicht so bestimmt hat und es offen ist, ob er sich jemals so bestimmen wird. Ein solches Ideal ist offensichtlich nicht in dieser Welt zuhause, es erlaubt aber gerade weil es transempirisch ist, das tatsächliche Handeln konsistent zu machen, weil man unter seiner Perspektive beurteilen kann, ob man sich im tatsächlichen Handeln eher vom Ideal entfernt oder sich ihm eher annähert.³⁰

Da die epilogische sozialwissenschaftlich-empirische und geisteswissenschaftlich-hermeneutische Erforschung von handlungsleitenden Bildungsidealen zwar Entscheidungsprozesse nachträglich bewußt machen, nicht aber die Bewußtheit von Entscheidungsprozessen fördern kann, fürchte ich, daß die Pädagogik sich heute auf das sehr viel riskantere Geschäft der prologischen Behandlung handlungsleitender Entwürfe einlassen muß, ohne ihr Bildungsideal aus einer Offenbarung oder aus sicherer Wesenserkenntnis deduzieren und ohne das im Ideal verkörperte Sollen auf dem etwas undurchsichtigen Weg

der Idealtypenbildung im Sein auffinden zu können.³¹ Wie das im einzelnen zu bewerkstelligen ist, kann ich nicht sagen. Ich will aber andeuten, in welcher Richtung ich suche.

Dadurch, daß wir nicht ausdrücklich über das höchst problematische Verhältnis von Normativität und Handeln in praktischen Disziplinen sprechen, wird die Orientierung an Idealen nicht vermieden. Sie wird nur nicht ausdrücklich gemacht und setzt sich deshalb abhängig von biographisch bedingten Anwahlen in Konzepten der Bildung zum Bürger ebenso zufällig durch wie in Konzepten der Bildung zum Menschen. Folge ist die Pluralisierung von unausgewiesenen handlungsleitenden Idealen, die wir nicht mit ihrem Verschwinden verwechseln sollten.

Wenn die Pädagogik aber eine transempirische Vorstellung braucht, um ihr empirisches Geschäft unter einem pädagogischen Gesichtspunkt strukturieren und einen pädagogischen Gedankenkreis konstruieren zu können, und wenn transempirische Vorstellungen sich heute Entscheidungen verdanken, dann sollten diese Entscheidungen so bewußt wie möglich getroffen werden.

D. h., ein Bildungsideal sollte in Kenntnis möglichst vieler Möglichkeiten gewählt werden, die Erwachsenenheit des Einzelmenschen und der Menschheit zu bestimmen. Zum einen sollte man deshalb in Vergangenheit und Gegenwart nicht nur nach ausdrücklich formulierten Selbstaussagen des Menschen suchen, sondern auch auf Interpretationen in Formen des Zusammenlebens, Formen des Naturumgangs, in der Festlegung von Tabubereichen des Wissens und Handelns, in Gesetzgebungen, in Stadt- und Staatsgründungen, in Regeln für und Verhalten in Ausnahmesituationen aufmerksam sein. Zum anderen sollte man in verwirklichten Selbstaussagen immer auch nach dem suchen, was man ihren unbeachteten Überschuß nennen könnte. Das setzt voraus, daß auch der Bereich erschlossen wird, der in einer bereits verwirklichten Möglichkeit als alternative Möglichkeiten vorhanden ist. Ein solcher Überschuß ergibt sich zwangsläufig, weil menschliches Erkennen, Urteilen, Entscheiden und Handeln in vielerlei Hinsicht perspektivisch verengt ist. Die Verengungen sind – so kann man mit Montaigne sagen – weder zu überwinden noch zu beklagen. Sie sind unser Normalzustand. Als Mangel erscheinen sie erst im Vergleich mit göttlichen Möglichkeiten. In unserem Zusammenhang ist hervorzuheben, daß seine unüberwindbare Perspektivität den Menschen nicht auf mehr oder weniger eng umgrenzte Perspektiven festlegt. Der Mensch hat immer eine Perspektive, aber er hat nicht immer dieselbe Perspektive. Er irrt – so könnte man sagen – immer, aber er irrt immer wieder anders und seine Irrtümer – so könnte man versöhnlich hinzufügen – sind offenbar in irgendeinem Toleranzbereich angesiedelt, da die Gattung bisher überlebt hat. Der Mensch ist zu vielen Sphären organisiert, kann sich aber offensichtlich als Einzelmensch oder als Menschengruppe unter bestimmten Bedingungen, faktisch nicht in allen ihm prinzipiell zugänglichen Sphären bewegen. Die faktisch nicht besetzten Sphären sind ihm aber nicht als Möglichkeit, in vielen Fällen nicht einmal als wirkliche Alternative verschlossen.

Als Weg, unbeachtete Überschüsse in bereits verwirklichten Möglichkeiten aufzuspüren, bietet sich m. E. die Ergänzung empirischer und hermeneutischer Methoden durch phänomenologische Methoden an. Diese ermöglichen es, gegebene intentionale Zuwendungen zu einer Sache – und das sind auch einzelwissenschaftliche Zuwendungen – ausdrücklich zu machen, in ihrer Geltung vorübergehend einzuklammern und so durch sie verdeckte Aspekte der Sache wieder sichtbar zu machen. M. a. W. phänomenologische Analysen bauen in kontrollierter Weise „Vorurteile“ dadurch ab, daß sie operative Hintergrundmodelle, methodische Perspektiven und eingeschliffene Intentionen eigens herausarbeiten und in ihrer unkontrollierten Geltung einklammern. Indem so fortschreitend

Voraussetzungen und Implikationen von Meinungen und Aussagen, Institutionalisierungen und Organisationsformen, Modellen, Theorien und Methoden offengelegt und in ihrem Geltungsanspruch geprüft werden, wird eine immer größere Zahl ungenutzter Möglichkeiten sichtbar. Die so gefundenen Möglichkeiten werden zunächst hypothetisch als gleichwertige Möglichkeiten zugelassen. Im zweiten Schritt werden sie unter Rückgriff auf empirische und hermeneutische Methoden unter der Fragestellung geprüft, welche Folgen und Nebenfolgen sich ergäben, wenn eine der Möglichkeiten allein oder im Verbund mit anderen als Ideal das pädagogische Handeln in Theorie und Praxis bestimmte. In einem dritten Schritt wäre dann die Entscheidung für eine der in ihren Voraussetzungen und Implikationen möglichst umfassend entfalteten Alternativen zu begründen und selbst auch wieder in ihren Implikationen und Voraussetzungen offenzulegen.

Die so getroffene Entscheidung bleibt zwar eine bloß menschliche und damit riskante Entscheidung für ein Ideal und entkommt – wie sich besonders im dritten Schritt der Entscheidung zeigt – letztlich auch nicht dem, was mein Lehrer Egon Schütz als anthropologischen Zirkel zu entwickeln versucht. Sie ist aber als Entscheidung offengelegt. Bereits dadurch entsteht eine neue Situation: die Pädagogik orientiert sich nicht mehr diensteifrig an wechselnden Zielvorgaben aus außerpädagogischen Bereichen, sondern kann an diese, ausgehend von eigenen explizit ausgewiesenen Zielvorstellungen Rückfragen richten. Sie muß auch nicht rat- und tatenlos den schwankenden Selbstorientierungsversuchen der jüngeren Generation zusehen, sondern kann auf dem Markt der Möglichkeiten mit einem eigenen Angebot präsent sein. Erst durch die prologische Formulierung einer genuin pädagogischen Zielvorstellung kann die Pädagogik im Wechselspiel von fremden Zielvorstellungen, vorgefundenen Bedarfen, Bedürfnissen, Orientierungsversuchen und Sachnotwendigkeiten als Mitspieler auftreten. Gelingt ihr der explizite Ausweis eines eigenen organisierenden Gedankens nicht, wird sie in diesem Spiel je nach Ausrichtung Kommentator, Kritiker oder Trainer in fremden Diensten bleiben.

- ¹ Wilhelm Dilthey, *Schriften zur Pädagogik*, Besorgt von Hans–Hermann Grootjohoff und Ulrich Herrmann, Paderborn 1971, S. 44.
- ² Wilhelm Dilthey, *Schriften zur Pädagogik*, Besorgt von Hans–Hermann Grootjohoff und Ulrich Herrmann, Paderborn 1971, S. 45f.
- ³ Johann Friedrich Herbart, *Pädagogische Schriften, Zweiter Band, Pädagogische Grundschriften*, Herausgegeben von Walter Asmus, Stuttgart 1982, S. 22f.
- ⁴ Johann Friedrich Herbart, *Pädagogische Schriften, Zweiter Band, Pädagogische Grundschriften*, Herausgegeben von Walter Asmus, Stuttgart 1982, S. 28f.
- ⁵ Johann Friedrich Herbart, *Pädagogische Schriften, Zweiter Band, Pädagogische Grundschriften*, Herausgegeben von Walter Asmus, Stuttgart 1982, S. 21.
- ⁶ Johann Friedrich Herbart, *Pädagogische Schriften, Zweiter Band, Pädagogische Grundschriften*, Herausgegeben von Walter Asmus, Stuttgart 1982, S. 22.
- ⁷ Johann Friedrich Herbart, *Pädagogische Schriften, Zweiter Band, Pädagogische Grundschriften*, Herausgegeben von Walter Asmus, Stuttgart 1982, S. 19.
- ⁸ Dieter Lenzen, Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Weinheim und Basel 1997, Heft 6, S. 949–967.
- ⁹ Dieter Lenzen, Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Weinheim und Basel 1997, Heft 6, S. 965.
- ¹⁰ René Descartes, *Discours de la Méthode, Von der Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Forschung*, übersetzt und herausgegeben von Lüder Gäbe, Hamburg 1960, S. 7.
- ¹¹ René Descartes, *Discours de la Méthode, Von der Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Forschung*, übersetzt und herausgegeben von Lüder Gäbe, Hamburg 1960, S. 17.
- ¹² René Descartes, *Discours de la Méthode, Von der Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Forschung*, übersetzt und herausgegeben von Lüder Gäbe, Hamburg 1960, S. 19/21.
- ¹³ René Descartes, *Discours de la Méthode, Von der Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Forschung*, übersetzt und herausgegeben von Lüder Gäbe, Hamburg 1960, S. 23.
- ¹⁴ René Descartes, *Discours de la Méthode, Von der Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Forschung*, übersetzt und herausgegeben von Lüder Gäbe, Hamburg 1960, S. 37.
- ¹⁵ René Descartes, *Discours de la Méthode, Von der Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Forschung*, übersetzt und herausgegeben von Lüder Gäbe, Hamburg 1960, S. 29ff.
- ¹⁶ René Descartes, *Discours de la Méthode, Von der Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Forschung*, übersetzt und herausgegeben von Lüder Gäbe, Hamburg 1960, S. 37ff.
- ¹⁷ Michel de Montaigne, „Apologie des Raimond Sebond, in: Michel de Montaigne, *Die Essais*, ausgewählt, übertragen und eingeleitet von Arthur Franz, Stuttgart 1984, S. 205–233.
- ¹⁸ Michel de Montaigne, *Die Essais*, ausgewählt, übertragen und eingeleitet von Arthur Franz, Stuttgart 1984, S. 205f (Essai „Apologie des Raimond Sebond“).
- ¹⁹ Die Betrachtungen finden sich verstreut in dem Essai „Apologie des Raimond Sebond, in: Michel de Montaigne, *Die Essais*, ausgewählt, übertragen und eingeleitet von Arthur Franz, Stuttgart 1984, S. 205–233.
- ²⁰ Michel de Montaigne, *Die Essais*, ausgewählt, übertragen und eingeleitet von Arthur Franz, Stuttgart 1984, S. 208 (Essai „Apologie des Raimond Sebond“).
- ²¹ Michel de Montaigne, *Die Essais*, ausgewählt, übertragen und eingeleitet von Arthur Franz, Stuttgart 1984, S. 217f (Essai „Apologie des Raimond Sebond“).

- ²² Michel de Montaigne, Die Essais, ausgewählt, übertragen und eingeleitet von Arthur Franz, Stuttgart 1984, S. 232 (Essai „Apologie des Raimond Sebond“).
- ²³ Michel de Montaigne, Die Essais, ausgewählt, übertragen und eingeleitet von Arthur Franz, Stuttgart 1984, S. 232f (Essai „Apologie des Raimond Sebond“).
- ²⁴ Vgl. Michel de Montaigne, Die Essais, ausgewählt, übertragen und eingeleitet von Arthur Franz, Stuttgart 1984, S. 286f (Essai „Von der Reue“).
- ²⁵ „Ich lege hier ein niedriges und glanzloses Leben vor: das ist unerheblich ... jeder Mensch trägt in sich die Gesamtform des Menschseins.“ Michel de Montaigne, Die Essais, ausgewählt, übertragen und eingeleitet von Arthur Franz, Stuttgart 1984, S. 286 (Essai „Von der Reue“).
- ²⁶ Michel de Montaigne, Die Essais, ausgewählt, übertragen und eingeleitet von Arthur Franz, Stuttgart 1984, S. 211 (Essai „Apologie des Raimond Sebond“).
- ²⁷ Daß das Cartesianische Projekt bis heute wenig von seiner Faszination verloren hat, kann man unschwer bei verschiedenen Propheten des Internet nachlesen, die dieses als ausgelagertes Insgesamt allen menschlichen Wissens propagieren, das jedermann jederzeit zur Verfügung steht.
- ²⁸ Michel de Montaigne, Die Essais, ausgewählt, übertragen und eingeleitet von Arthur Franz, Stuttgart 1984, S. 227 (Essai „Apologie des Raimond Sebond“).
- ²⁹ Michel de Montaigne, Die Essais, ausgewählt, übertragen und eingeleitet von Arthur Franz, Stuttgart 1984, S. 288 (Essai „Von der Reue“).
- ³⁰ Das sei an einem einfachen Beispiel erläutert. Die empirische Formel „Erziehung ist Entfaltung von Anlagen“ wird von Kant durch Hinzufügung des Wortes „Aller“ „Erziehung ist Entfaltung aller Anlagen“ in eine Idealvorstellung von Erziehung verwandelt, die es im Unterschied zur ersten Formel erlaubt, die faktische Erziehung zu beurteilen.
- ³¹ „Ich betrachte einen Schlittschuhläufer oder eine Tanzende. Die Angemessenheit der Bewegungen ist für mich untrennbar mit der Auffassung derselben verbunden. Ich verbinde diese Bilder mit den verwandten Erinnerungsbildern unter dem Gesichtspunkt ihrer Angemessenheit. Die Sachvorstellung kann ich hier nur durch Anstrengung und Übung von der Wertvorstellung trennen. So entsteht für jeden Teil menschlicher Lebensäußerung ein Typus ihrer angemessenen Ausführung. Derselbe bezeichnet ihre Norm, wie sie zwischen den Abweichungen nach beiden Seiten liegt.“ Wilhelm Dilthey, Gesammelte Schriften Bd. 5, Göttingen 1990, S. 279.