

**Prof. Dr. Egon Schütz**

# **Montaignes Essais über Erziehung**

**Hauptseminar**

**WS 1995/96**

**Universität zu Köln**

**Pädagogisches Seminar**

**Philosophische Fakultät**

**(Protokolliert von F. Felger)**

## Seminarsitzungen

1. Sitzung 24. 10. 1995 - biographischer Abriß; einleitende Eröffnungsfragen, drei verschiedene Modelle von Geschichte
2. Sitzung 31. 10. 1995 - Rückblick; Vorwort zu den Essais
3. Sitzung 14. 11. 1995 - Rückblick; drei Grundfragen einer allgemeine Anthropologie; Einstieg in die Apologie
4. Sitzung 21. 11. 1995 Rückblick; Resümeesatz der Apologie: es gibt keine feststehende Existenz des Menschen; Montaignes einebnender Mensch-Tier-Vergleich als Argument gegen die Sonderstellung des Menschen
5. Sitzung 28. 11. 1995 Rückblick; historisch-systematische Betrachtung des Wortes Skepsis: die zehn Tropen; Unterscheidung: absolute und partielle Skepsis; Montaignes Fragesatz: Was weiß ich?
6. Sitzung 05. 12. 1995 Rückblick; Montaignes Skepsis im Licht seines skeptischen Prüfungsganges hinsichtlich der körperlich-sinnlichen Verfaßtheit des Menschen

7. Sitzung 12. 12. 1995 Rückblick; Differenz von Selbsterkenntnis und Selbstkenntnis; Essay: Von der Reue
8. Sitzung 19. 12. 1995 Rückblick; Durchsprache des Vergleichsprofils zwischen Selbsterkenntnis und Selbstkenntnis
9. Sitzung 09. 01. 1996 umfassender Rückblick; Essay: Vom Dünkel
10. Sitzung 23. 01. 1996 Rückblick; grundlegende Gedanken zur bildungstheoretischen Legitimation von Wissen; Essay: Über Schulmeisterei; Montaignes bildungstheoretisches Legitimationskriterium: Tugend verstanden als Lebenstüchtigkeit
11. Sitzung 30. 01. 1996 Rückblick; Montaignes Schulkritik; Essay: Über die Erziehung der Kinder; oberstes Erziehungsziel: „sich selbst zu erkennen und gut zu sterben und zu leben“; methodisches Grundprinzip der Erziehung: der Umgang; der philosophierende Dialog als grundlegendes Medium von Erziehung und Unterricht
12. Sitzung 06. 02. 1996 Gesamtrückblick

### Seminartexte

- Michel de Montaigne, Essays über Erziehung (hrsg. und übersetzt von Ulrich Bühler), Klinkhardt, Bad Heilbrunn/OBB. 1964.
- Michel de Montaigne, Die Essais, (ausgewählt, übertragen und eingeleitet von Arthur Franz), Reclam, Stuttgart 1969.

### Sekundärliteratur

- Hugo Friedrich, Montaigne, Bern 1967 (zweite, neubearbeitete Auflage).
- Jean Starobinski, Montaigne. Denken und Existenz, Fischer Taschenbuch, Frankfurt a.M. 1989.
- Günter R. Schmidt, Montaigne, in: H. Scheuerl (Hrsg.), Klassiker der Pädagogik Bd. I, München 1979. S. 49-65.

24.10.1995

## Erste Sitzung

### Biographischer Abriß

Wer war jener Michel Eyquem de Montaigne, der - an der Grenze zur Neuzeit stehend - mit seinen Essais nicht nur eine neue literarische Gattung schuf, sondern darin den Typus eines radikalen Selbstdenkers verkörperte? Wer war dieser Michel de Montaigne, der in seinen Essais eine Selbsterkenntnis als paradoxe Selbstthematisierung praktizierte und darin exemplarisch das allgemein Menschliche traf, so daß die Essais auch nach vierhundert Jahre hindurch immer noch eine ungewöhnliche Aktualität besitzen und spontan gelesen werden können?

Michel de Montaigne wurde am 28. Februar 1533 im gleichnamigen Landgut in der südwestfranzösischen Provinz Guyenne (Guyenne ist eine 'Verballhornung' von Aquitanien) als erstes von acht Kindern geboren. Seine Eltern stammten aus dem durch Handel reich gewordenen Bürgertum Bordeaux. Aufgezogen wurde er zunächst, wie das zu jener Zeit üblich war, bei einer Amme auf dem Land. Später bestellte sein Vater einen Hofmeister aus Deutschland, Horstanus (Horst), der des Französischen kaum mächtig war und angehalten wurde, den Knaben ausschließlich in lateinischer Sprache zu erziehen. Dieses Erziehungsexperiment, nicht zuerst die Muttersprache erlernen zu lassen, hatte beim Sohn außerordentlichen Erfolg.

Gemäß den Überlieferungen besaß der junge Knabe ausgezeichnete Lateinkenntnisse, so daß angesehene Gäste auf dem Gut Montaigne sich vor der Eleganz der lateinischen Diktion des Sohnes fürchteten. Nach sechs Jahren hofmeisterlicher Erziehung durch Horstanus besuchte M. Montaigne von 1539-46 das Collège Guyenne, in dem vor allem spanische Humanisten lehrten. 1546-54 schlug er, der Bestimmung seines Vaters folgend, die Beamtenlaufbahn der noblesse de robe ein und nahm in Bordeaux und Toulouse das Studium der Rechte auf. Im Jahre 1557 im Alter von vierundzwanzig Jahren wurde Montaigne Ratsherr im Parlamente von Bordeaux und folgte dieser Tätigkeit vierzehn Jahre lang. Zwischen 1559-63 unternahm Montaigne mehrere Reisen in diplomatischer Mission nach Paris an den königlichen Hof, wo er unter anderem 1562 im Gefolge des königlichen Heeres der Eroberung von Rouen (Zentrum der Hugenotten) beiwohnte. Das Jahr 1563 markierte einen entscheidenden Einschnitt im Leben Montaignes durch den Tod seines besten Freundes und Amtskollegen, des Dichters Etienne de la Boétie (1531-1563). 1565 vermählt er sich mit der Tochter des Bordelaiser Amtskollegen und Edelmannes Françoise de Chassagne, von den sechs Töchtern aus dieser Ehe blieb nur eine am Leben (Leonore). 1568 starb Michels Vater Pierre Eyquem de Montaigne und Michel wurde nach damaligen Erbrecht als ältester Sohn Eigentümer des Landgutes Montaigne, dem Hauptsitz der Familie seit dem 15. Jahrhundert. 1569 veröffentlichte er, um einen Wunsch seines Vaters zu erfüllen, die umfangreiche „Theologia naturalis“ des spanischen

Gelehrten Raimond Sebonds. 1571 verkaufte er sein Amt als parlamentarischer Rat und zog sich am 28. Februar von seinen öffentlichen Ämtern zurück. 1571-73 begann er seine Arbeit an den Essais und es erfolgte die Niederschrift des ersten Buches. 1580 wurde das erste und zweite Buch der Essais veröffentlicht, im gleichen Jahr unternahm er eine Bäderreise nach Deutschland, Italien und durch Frankreich, um sein Steinleiden zu kurieren. Während diesen Reisen schrieb er ein Tagebuch, welches seine hervorragende Beobachtungsgabe in eindrucksvoller Weise dokumentiert. Diese wurde posthum 1774 erst veröffentlicht. 1581 wurde Montaigne in Abwesenheit - er unternahm zu jener Zeit eine Italienreise - zum Bürgermeister von Bordeaux gewählt; 1582 erfolgte eine zweite Auflage der Essais (1. und 2. Buch) und Reisen nach Paris. 1583 wurde er wiederholt zum Bürgermeister von Bordeaux gewählt. 1885 herrschte in Bordeaux die Pest; 1588 war Montaigne in Paris zur Veröffentlichung der 4. Auflage seiner Essais (diesmal mit dem 3. Buch), zudem unternahm er Reisen mit Heinrich III. 1589/90 bereitete er eine neue Ausgabe der Essais vor mit umfangreichen Neuerungen und Ergänzungen. 1592 am 13. September starb Michel de Montaigne neunundfünfzigjährig auf seinem Landgut. 1676 wurden die Essais Montaignes unter Papst Clemens X. auf den Index librorum prohibitorum gesetzt.

### Einleitende Eröffnungsfragen

Einleitend fragen wir (das phänomenologische Wir) uns, warum und aus welchem Grund soll man sich heute noch mit einem

Autor beschäftigen, der vor 400 Jahren lebte und wirkte. Welchen Sinn hat eine solche Beschäftigung für einen Pädagogen insbesondere und im allgemeinen? Welche Gründe könnte es geben, die das Interesse für einen historischen Autor erklären? Zunächst führten uns diese Fragen zu der grundlegenden Frage, warum man überhaupt mit Geschichte umgehen soll. Welche Gründe bzw. Motive gibt es hierfür? Die Geschichte lehrt uns, so hören und sagen wir es häufig. Demnach wäre ein erstes Motive für die Beschäftigung mit der Geschichte das des Lernens aus ihr (wobei sich aus der bloßen Tatsache des Lernens keineswegs eine stringente Linie zum Handeln ziehen läßt, d. h. das Faktum des Lernens bedeutet nicht ohne weiteres, daß das, was gelernt, auch getan wird). Im Hinblick auf Montaigne als historischen Autor stellten wir fest, daß wir bei ihm, in seinen Essais, eine spezifische Autonomie des Denkens studieren und lernen können. Welchen Anlaß könnte es für uns geben, bei Montaigne etwas über die Autonomie des Denkens zu lernen? Gibt es Zeitmotive, die uns dazu bewegen, bei einem solchen Autor einmal nachzusehen, was er über die Autonomie, über das Subjekt denkt und sagt? Wir alle kennen die Rede vom 'Ende des Subjekts', jenem postmodernen Slogan, der in den philosophischen und auch pädagogischen Debatten unserer Zeit seinen festen Platz hat und auf das Verschwinden des Subjekts hinweist. In der Tat legt sich angesichts einer zunehmenden Verwissenschaftlichung des gesamten Lebensbereiches die Frage nach der Rolle und der Kapazität des Subjekts nahe. Wie ist es um das Subjekt bestellt in einer Zeit, in der die Wissenschaft im Leben eine vorrangige

Stellung einnimmt? Inwiefern aber stellt die Wissenschaft überhaupt eine Bedrohung des Subjekts dar? Von einer wissenschaftlichen Aussage fordert man, daß sie allgemeingültig und intersubjektiv verifizierbar ist, d. h. sie muß den Kriterien der Allgemeingültigkeit, der Objektivität und Intersubjektivität entsprechen und nicht dem Kriterium der Subjektivität oder dem der Authentizität.

S O (wissenschaftliche Ebene)

M W (Fundierungsebene)

Auf der wissenschaftlichen Ebene, auf der ein Subjekt-Objekt-Verhältnis vorherrscht, muß von dem Mensch-Welt-Verhältnis abgesehen werden, obgleich dieses dem S-O-Verhältnis bedingend zugrunde liegt. Für einen Wissenschaftler bedeutet dies, daß er in seiner Rolle als Wissenschaftler soweit von sich als Subjekt absehen muß, daß seine Aussagen frei von subjektiver Färbung (d. h. frei von Werturteilen) den wissenschaftlichen Kriterien genügen. Kurz gesagt, es interessiert unter wissenschaftlichem Gesichtspunkt nicht, was er selbst denkt, sondern lediglich, was intersubjektiv überprüfbar ist. Wissenschaft wird dann zu einer Bedrohung für das Subjekt, wenn, überspitzt formuliert, das System Wissenschaft, das subjektive System des je-eigenen Selbst überflügelt und soweit reduziert, daß dessen Subjektivität keinen objektiven Anspruch auf eigene Dignität mehr erheben kann, da einzig nur noch das wissenschaftlich Legitimierte Gültigkeit beansprucht. Wenn sich

in dem gesamten Lebensbereich die wissenschaftliche Einstellung und damit das S-O-Verhältnis zu Lasten des M-W-Verhältnisses durchsetzt, stände das Subjekt nur noch als Thema der objektivierenden Wissenschaft (wie beispielsweise der Psychologie und der Soziologie) zur Debatte, nicht aber mehr als individuelle Existenz, als individuelles Bewußtsein mit dem Anspruch auf Authentizität in Sachen Selbsterkenntnis und Urteilskraft. Das wäre gleichsam der Untergang der selbsthaften Subjektivität, und zwar als Vergleichgültigung denkender Individualität vor der allgemeinen Geltung wissenschaftlich legitimierter Wahrheiten. Ein derart von der Wissenschaft dominiertes Zeitalter wie unseres steht in der Gefahr, das M-W-Verhältnis gänzlich durchzustreichen und somit das Problem der Individualität und der Subjektivität zugunsten der Allgemeingültigkeit und Objektivität aufzuheben.

In einem groben Schema hätten wir hier also ein Motiv - und zwar die Reklamation der Individualität -, sich in der Geschichte nach Vergleichbarem einmal umzusehen. Hinter der Rede vom 'Ende des Subjekts' verbirgt sich ein gebotener und zeitgemäßer Anlaß, bei Montaigne einmal nachzuschauen, wie er das Verhältnis von Mensch und Wissenschaft sieht und bestimmt. Möglicherweise haben wir bei Montaigne ein Beispiel, das selbst in dieser Differenz von Wissenschaft und Leben stehend dem Leben das Wort redet. Die in Frage gestellte Autonomie des Subjekts im Kontext einer objektiven Epoche wie der unseren kann einen dazu führen, bei Montaigne einmal nachzusehen, daß er, wenn er Ich sagt, nicht gleich etwas Belangloses und Falsches sagt. Wir können von Montaigne aber nicht nur lernen, was er

unter der Autonomie des Denkens versteht, sondern ebenso, wie er sie in seinen Essays praktiziert, und zwar als radikale Selbsterkundigungspraktik, die ihr Interesse an sich selbst nicht in wissenschaftlichen Theorien verallgemeinert oder aus ihnen abzieht, sondern im Modus eines Beispiels sich der Welt anheimstellt.

Ein zweites Motiv für die Beschäftigung mit einem historischen Autor wäre das Interesse an der Geschichte überhaupt, denn von der Geschichte abzusehen bedeutet, seinen Lebensfaden abzuschneiden. Zur Gesundheit des Lebens gehört das Erinnern und das Vergessen, beides. (Nietzsche) Wie aber kann die Erinnerung an die Geschichte, von der wir etwas lernen wollen, verlaufen? Wie ist unser Verhältnis zur Geschichte? Welche Vorstellung von Geschichte haben wir? Wir stellten fest, daß es mindestens drei Vorstellungen von Geschichte gibt:

a) Die übliche Form, in der wir Geschichte sehen und verstehen, ist Geschichte als kontinuierlicher Verlauf, als lineare Abfolge von Ereignissen (gleichsam eine 'Wäscheleine der Ereignisse'). Dieses linear-kausale Geschichtverständnis kann unterschiedlich interpretiert werden, und zwar einmal als positive Kontinuität in der Linie, d. h. als Fortschrittsgeschichte, wie es z.B. Herder denkt: Geschichte ist die Vollendung des Menschen in der Geschichte, die sich zur Humanität steigert. Sie kann aber auch negativ gelesen werden wie z.B. bei Rousseau, für den die Menschheitsgeschichte eine zunehmende Entfremdungsgeschichte darstellt; eine Entfremdung, in der der Mensch im Erreichen des gesellschaftlichen Zustand die Unschuld des

Naturzustandes verliert und dabei als moralisches Wesen degeneriert.

1.

(Herder)

2.

(Rousseau)

b) Das ist jedoch nicht das einzige Schema, in der Geschichte gelesen werden kann. Ein weiteres wäre die Wiederholung der Geschichte bzw. die ewige Wiederkehr des Gleichen (Nietzsche), Geschichte gleichsam als spiralförmige Bewegung, in der das Ereignis A sich immer wieder in den Lauf der Zeiten hineinzieht, jedoch nicht als dasselbe, identische, sondern als ähnliches und vergleichbares Ereignis. In dieser Sicht wäre Montaigne für uns auf der Ebene des Vergleichbaren, aber nicht desselben zu betrachten.

(Nietzsche)

c) Ein weiteres Schema von Geschichte finden wir bei Foucault. Bei ihm gibt es eine diskontinuierliche Geschichte als strukturelle

Geschichte. Ereignisse sind zwar in bestimmten Räumen darstellbar, die aber aber keinerlei Kontinuitäten aufweisen. Geschichte wird hier verstanden als diskontinuierliche Serien, die „innerhalb gewisser Grenzen jeweils ihre eigene Regelmäßigkeit haben“ (Ordnung des Diskurses, S. 38), wobei diese serielle Regelmäßigkeit ausdrücklich kein Kontinuitäten stifendes und Einheit suggerierendes Prinzip ist. Die Vorstellung von Geschichte, die wir bei Foucault finden, verabschiedet die (herkömmliche) zeitliche Dimension, indem sie von Brüchen, Abfolgen, Serien und Diskontinuitäten ausgeht. Geschichte wird hier nicht mehr zeitlich, sondern räumlich gedacht. Sie formiert sich gleichsam als räumliche Anordnung zufälliger und diskontinuierlicher Serien. Man kann sich das im Sinne von Foucault - paradox ausgedrückt - als Raum einer ungeschichtlich konstruierten Geschichte vorstellen. Dieses Geschichtsdenken bricht mit der traditionellen Geschichtsauffassung der Kontinuitäten und Kausalitäten.

(Geschichte als räumliche Anordnung von diskontinuierlichen Serien)

Wenn wir also von der Geschichte reden, dann müssen wir uns darüber im klaren sein, daß es 'die' Geschichte nicht gibt. Geschichte ist immer eine Interpretation von Geschichte, ein bestimmtes Schema, das dem Geschichtsverständnis zugrundeliegt.

Wir fragen uns, welchen Zugriff wir nun auf Montaigne zu wählen haben. Uns schien, daß der angemessene geschichtstheoretische Hintergrund unserer Beschäftigung mit Montaigne das zweite Schema wäre: Geschichte als die ewige Wiederkehr des Gleichen. Diese Art Geschichte zu sehen, und zwar als Schichtungen, die aufeinander aufbauen und aufeinander verweisen, ist vielleicht nicht die wissenschaftlichste Art, aber diejenige, in der wir Montaigne am besten begegnen können. Montaignes Selbsterkundungen in den Essais lassen sich als exemplarisches Portrait eines Lebens fassen, das in keinem Augenblick sich in seiner Zeithaftigkeit übersprang und offenbar gerade dadurch im Modus der Exemplarizität das allgemein Menschliche traf, und zwar so, daß es auch heute noch eine Aktualität besitzt, die es uns erlaubt, in der Wieder-Holung des Gleichen (nicht des Selben) bei ihm etwas über den Menschen zu lernen.

31.10.1995

## Zweite Sitzung

Wir haben uns in der letzten Seminarsitzung zunächst mit Grundinformationen über die Seminarliteratur und zu Montaignes Curriculum vitae und dann mit zwei scheinbar einfachen, in Wahrheit aber sehr schwierigen Eröffungsfragen beschäftigt, die uns helfen sollten, in den Text hineinzukommen. Diese Fragen lauteten: 1) Warum soll man sich als Pädagoge - aber nicht nur als Pädagoge - überhaupt mit einem Autor beschäftigen, dessen Werk vor fast vierhundert Jahren entstand und der der Geschichte angehört? 2) Welche Grundeinstellungen gibt es zur Geschichte? Diese Frage führte uns zu weiteren Fragen, ob Geschichte etwa ein vorliegender Gegenstand ist, so wie es Häuser, Pflanzen oder auch Tiere sind, oder ob Geschichte als Geschichte allererst durch bestimmte Perspektiven konstituiert bzw. gemacht wird? Was ist das für ein seltsamer Gegenstand die Geschichte? Wenn Geschichte nicht so vorliegt wie das Buch, der Tisch oder die Tasse, sondern konstituiert wird (durch Erinnerung), welches wären dann die Schemata (Weisen), die Geschichte qua Geschichte zu fassen und damit zu konstituieren?

zu 1)

Hier wurde gesagt: man befaßt sich mit der Geschichte, um in solcher Befassung bzw. Rückwendung auf die Geschichte zu lernen. Unterstellt man, daß Geschichte nicht nur gelernt,

sondern aus ihr gelernt werden kann, d. h. Konsequenzen aus vergleichbaren Situationen gezogen werden können, dann stellt sich für uns noch konkreter die Frage: Was können wir von Montaigne lernen? Was gibt es für ein Lernproblem, das uns über den geschichtlichen Zeitraum von fast vierhundert Jahren hinweg mit Montaigne möglicherweise verbindet? Hier fiel in der Diskussion das Stichwort: Autonomie. Was ist Autonomie? Gemäß den in dem Wort liegenden griechischen Wortstämmen *autos* (selbst) und *nomos* (Gesetz) bedeutet Autonomie Selbstgesetzgebung, Eigengesetzlichkeit oder Selbstbestimmung. Mit dem Phänomen der Autonomie muß das der Autarkie, der äußeren und inneren Unabhängigkeit mitgedacht werden. Dieses schließt sich mit der Autonomie zusammen. Wir versuchten sehr knapp und vorläufig auszumachen, worin Zeitgründe liegen könnten, die für uns Autonomie und Autarkie zu einem Lernproblem machen können. Wir fanden zwei Zeitgründe bzw. -umstände, die Autonomie und Autarkie zu einem Problem werden lassen: erstens das Fraglichwerden des Individualismus in unserer Zeit und zweitens - im Zusammenhang mit diesem Fraglichwerden - jener Zeitzug, den man bezeichnen kann als Zug zur Priorität des Objektiven. Zusammengefaßt werden diese Zeitcharakteristika in dem Schlagwort der Verwissenschaftlichung. Als negativer Zug meint Verwissenschaftlichung, daß tendentiell nur solche Annahmen öffentlich akzeptiert und honoriert werden, die sich intersubjektiv und nicht bloß subjektiv ausweisen können, d. h. die eine allgemeine und nicht nur persönliche Geltung haben. Dieser Trend droht dem Individuum die Selbstbestimmung

einzuschränken, es gleichsam in konsequentlose Privatheit abzudrängen oder durch Experten abzunehmen. Er droht ferner, die Option der Unabhängigkeit im Urteil als Illusion zu zerstören. Sofern Montaigne vor vierhundert Jahren in einer vergleichbaren Situation stand (Priorität der Gelhrsamkeit, Glaubenskämpfe um das richtige Dogma, Eingestandenheit der Privatheit der Essais), könnte in der Tat das Autonomie-Autarkie-Motiv ein Anlaß der Bekümmernng sein, um von und aus Montaigne zu lernen, obgleich wir bis jetzt noch nicht endgültig sagen können, ob wir uns dem Tertium der bedrohten Individualität wirklich bedienen dürfen. Bisher haben wir bezüglich dieses Vergleichesichtspunktes in historischer Perspektive nur Vermutungen geäußert und müssen bei Montaigne noch genauer hinschauen, ob wir berechtigt sind, das Autonomie-Autarkie-Motiv als Tertium comparationis anzunehmen.

zu 2)

Die Frage nach den Geschichtseinstellungen ist noch schwieriger als die nach dem verbindenden Motiv. Zur Geschichte kann man verschiedene Einstellungen einnehmen. Die Geschichte an sich gibt es in Wirklichkeit nicht. Geschichte gibt es nur für uns und nicht an sich. Das heißt mehreres:

a) Geschichte gibt es nur für ein Wesen, das geschichtlich denken kann. Ein solches Wesen muß eine Voraussetzung erfüllen können. Es muß ein ausdrückliches Zeitverhältnis haben, sich gleichsam zur Zeit verhalten können und d. h., es muß um sein in der Zeit-sein wissen. Alles, was ist, ist in der

Zeit, aber nicht alles, was ist, weiß, daß es in der Zeit ist. Weil der Mensch weiß, daß er in der Zeit ist, weil er ein Zeitbewußtsein hat, ist er dasjenige Wesen, die sich erinnern und ein Verhältnis zur Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft haben kann. Wir fragen uns, wo das herkommt, sich ausdrücklich zur Zeit verhalten zu können. Das kräftigste Motiv für das Zeitbewußtsein und ausdrückliche Zeitverhältnis des Menschen ist das Faktum seiner Sterblichkeit. In der Tatsache des menschlichen Endens gründet unser Zeitverhältnis. Hätten der Mensch kein Bewußtsein von der Tatsache seiner Endlichkeit, dann könnten und bräuchten er z.B. keine Pädagogik zu betreiben. Denn Pädagogik ist letztlich nichts anderes, als die angesichts des Wissens um die menschliche Endlichkeit jeweils von einer Generation vorgenommene Vorbereitung der nachfolgenden Generation im Hinblick auf das Fortbestehen der Generationen und damit auf das Fortbestehen der Menschheit überhaupt. Die Bedingung der Möglichkeit von Pädagogik gründet im Phänomen der Endlichkeit, d. h. im Phänomen der Zeit.

Da es Geschichte nicht an sich, sondern nur für sich gibt, d. h. für und durch ein Wesen, das um sein in der Zeit-sein weiß, ist Wahrheit in der Geschichte dem Menschen nur als geschichtliche Wahrheit, d. h. als zeitlich bedingte Wahrheit erreichbar, nicht aber als endgültige, überzeitliche Wahrheit. Anders formuliert, geschichtliche Wahrheit ist immer interpretierte Wahrheit.

Wenn es eine Geschichte an sich nicht gibt, ist dann, so fragen wir uns, die historische Aussage: 'Am 8. Mai 1945 endete der

zweite Weltkrieg' falsch? Wir stellten fest, daß man historischen Aussagen unterscheiden muß, und zwar: a) in Ereignisaussagen, denen es nicht um Beurteilung und Be-Wertung historischer Ereignisse geht, sondern um die bloße Datierung eines Ereignisses, und b) in synthetisierende, (be-) wertende Aussagen wie z.B.: der Kommunismus hat den Faschismus hervorgerufen. Das sind historische Aussagen, in die eine Bewertung der Geschichte miteingeht, die einer bestimmten Interpretation von Geschichte entspringt.

Die Möglichkeit der historischen Wahrheit ist eine philosophische Frage. Geschichte ist ein anderes Problem als die Tatsache des Baumes. Wir sind auf Interpretationen angewiesen und angelegt, da es die Geschichte an sich nicht gibt. Es gibt die Geschichte nur für den Menschen und durch ihn, sofern er ein Zeitewußtsein hat. So zerlegt sich die Geschichte qua Historie (erinnerte Geschichte) einerseits in eine Mehrzahl von Bereichsgeschichten (Literatur-, Kunst-, Wirtschafts-, Moral-, Kultur-, Kriegsgeschichte, Geschichte der Pädagogik, der Disziplinen, der Natur, z.B. Evolutionstheorie usf.). Andererseits gibt es das grundlegendere philosophische Problem, wie wir uns Geschichte überhaupt vorstellen. Hier kommen bestimmte Modelle bzw. Schemata ins Spiel, in denen Geschichte gleichsam gemacht wird. Schon bei einem ersten Ausblick in der letzten Seminarsitzung konnten wir unterscheiden zwischen einer sukzessiv-kontinuierlichen Auffassung, die Geschichte als Verkettung von Epochen und gleichsam linear als deren Abfolge faßt. Innerhalb dieser Auffassung ließen sich wieder zwei verschiedene Ansichten unterscheiden, die Geschichte als einen

Progress (Herder) oder als kontinuierlichen Niedergang (Rousseau) der Menschheit zu betrachten. Im Gegensatz zu diesem linear-kontinuierlichen Modell steht das zyklische Modell von Geschichte. Geschichte als die ewige Wiederkehr des Gleichen (nicht desselben). Hier wird die Geschichte nicht als Fortgang gesehen, sondern als eine Wieder-Holung.

Wir machten uns in einem kurzen Zwischenschritt Gedanken über den Unterschied von a) Wiederholung und b) Wieder-Holung. Worin unterscheiden sich diese beiden? Bei der Wiederholung, so verdeutlichten wir uns, geht es um Identität, d. h. um die Repetition desselben bzw. des Identischen. Die geschichtliche Bewegung gleicht hierbei einer kreisförmigen Bewegung, in der dieselben Ereignisse immer wieder in den Lauf der Geschichte eintreten würden. Die Wieder-Holung hingegen ist die Repetition des Gleichen, des Ähnlichen, wobei die Ähnlichkeit der Ereignisse T1 und T1 nur unter der Voraussetzung angenommen werden kann, daß es im Vergleichbaren auch Unvergleichbares gibt. Im zyklischen Geschichtsverständnis geht es um die Wieder-Holung der Geschichte, um die Wieder-Holung bestimmter historischer Konstellationen und Ereignisse im Horizont von Vergleichbarem.

Wiederum anders, so stellten wir fest, erscheint die Geschichte, wenn man sie als diskontinuierliche Geschichte liest, gleichsam als Bruchstücke, die man rekonstruieren, aber nicht in Sinnverbindungen sehen kann. Ein solches diskontinuierliches Geschichtsverständnis finden wir bei Foucault, in seinen Arbeiten zur Geschichte des Gefängnisses, der Psychiatrie, der

Sexualität, in denen er sich auf die Analyse diskursiver Einheiten beschränkt.

Angesichts dieser unterschiedlichen Geschichtsauffassungen, dieser unterschiedlichen Einstellungen zu dem, was Geschichte ist, zeigte sich uns, daß die Auslegung der Geschichte vorläufig ist, sich ändern kann und somit selbst ein geschichtliches Phänomen darstellt. Wenn wir uns mit Montaigne befassen, dann unterstellen wir, daß es eine Vergleichbarkeit gibt, ohne hierbei Identität zu behaupten.

Wir frugen uns in diesem Zusammenhang, welche Geschichtsauffassung sich eigentlich bei Montaigne abzeichnet? Angesichts seines Skeptizismus ist zu vermuten, daß er ein zyklisches Verhältnis zur Geschichte hat. Montaigne versucht in einen Dialog mit historischen Persönlichkeiten zu treten, sich gleisam von ihnen anregen zu lassen. Er selbst ist weder ein Historiker noch ein Philologe. Die Geschichte ist für ihn exemplarisch. Er versucht, mit historischen Autoren ins Gespräch zu kommen, wobei er betont, daß sie ihm nicht als Autoritäten dienen, sondern als Gesprächspartner. Wir sahen, daß Montaigne in einen Dialog mit der Geschichte eintreten will. Es gibt bei ihm, in seinem Umgang mit Geschichte so etwas wie eine Tendenz zur Wieder-Holung, indem er, um zu sehen, was die Geschichte ihm zu zeigen und zu sagen hat, sich im Sinne einer Umschau auf die Geschichte einläßt.

Einstieg in den Text - Das Vorwort zu den Essais

Wie weit wird nun unsere Vermutung, man könne bei Montaigne das Problem von Autonomie und Autarkie studieren, gestützt oder nicht gestützt? Zur Beantwortung dieser Frage wandten wir uns, als Einstieg in unsere Beschäftigung mit dem Text, dem Vorwort in den Essais zu. (Ein Vorwort das Schule gemacht hat, z.B. im Diskurs I von Rousseau, in dem sich bestimmte Parallelen aufweisen lassen.) Was erwarten wir eigentlich von einem Vorwort? Was kann ein Vorwort enthalten? Es kann die Nennung und die Perspektive der Sache enthalten, das Motive, und zwar einmal als Motive des Autors, zum anderen aber auch als Motivationsmotiv, die Sache für den Leser attraktiv zu machen. Es kann weiterhin eine Art Gebrauchsanweisung sein, wie man den Text zu lesen habe, oder aber es kann auch eine Zusammenfassung sein, eine Angabe von Thema und Methode. Darüberhinaus kann es eine Warnung enthalten an den Leser, gleichsam als eine Art negative Reklame.

Der Grundcharakter des Vorworts von Montaigne ist prinzipiell der einer Warnung, und zwar eine Warnung, der Leser solle nicht etwas wie eine objektive Nützlichkeit erwarten. Montaigne beabsichtigt mit diesem Buch weder, daß es etwas zu seinem persönlichen (dazu reichen seine Qualifikationen nicht aus) noch zu seinem literarischen Ruhm beitrage. Vielmehr ist es seine Intention, ein Selbstbildnis für Freunde und Verwandte zu entwerfen, das zur Vervollständigung und Belebung ihres Bildes von ihm nach seinem Tode dienen solle. Montaignes Vorwort enthält also eine Warnungsfunktion als kritische Selbsteinschätzung („dazu reichen meine Kräfte doch nicht“),

die einen Ausbund an Bescheidenheit darstellt. Seine Warnung zielt darauf ab, dem Leser klar zu machen, daß es letztlich nicht lohne, sich die Mühe des Lesens zu machen („Es lohnt sich nicht, daß du deine Zeit auf einen so gleichgültigen und unbedeutenden Stoff verwendest; also: leb wohl!“). Wir sehen, daß das Ganze zum einen eine Warnung ist und zum anderen eine Selbstdarstellung als Begründung der Warnung. Läßt sich, so frugen wir uns, in dem Vorwort aber nicht noch etwas anderes sehen als bloß eine Warnung? Geht das, was Montaigne im Vorwort anführt, in der Darstellung der Warnung und der Bescheidenheit ganz auf? Oder gibt es da nicht noch andere Aspekte? Ein entscheidender Aspekt ist der der Kritik. In dem das Vorwort einleitenden Satz „In dem Buch, das ich vorlege, will ich aufrichtig sein“ verbirgt sich bereits eine Kritik. Montaigne wendet sich in seiner betonten Absicht, aufrichtig zu sein, indirekt gegen das Gekünstelte der Gelehrsamkeit seiner Zeit. Davon will er sich bewußt abheben, obwohl er selbst mit seinen Absichten noch unter einer Rücksicht auf die Öffentlichkeit steht, die ihm das ungeschminkte Aufzeigen seiner Fehler nur begrenzt möglich macht, „denn hätte ich in einem von den Ländern gelebt, in denen, wie es heißt, noch die süße Freiheit der ursprünglichen Naturgesetze herrscht, da hätte ich mich sehr gern, das kann ich dir versichern, ganz vollständig und ganz nackt dargestellt“.(Reclam, Essais, S. 34.) Dieser Satz enthält eine negative Geschichtstheorie. Die ‘natürliche’ Freiheit’ ist zugunsten einer luxuriösen degenerierten Öffentlichkeit dahingegangen, die die ungeschminkte Darstellung nicht mehr zuläßt. In diesem

anfänglich als Warnung erkannten Charakter dieses Vorworts verbirgt sich also auch eine scharfe Zeitkritik.

Bei genauerem Hinsehen zeigt es sich, daß das Vorwort eine Kurzformel von Gesichtspunkten und Inhalten der Essais unterhalb der Warnung anzeigt. In ihm werden bereits die Grundthemen der Essais angeschlagen, und zwar a) die Selbstdarstellung, die b) als unzeitgemäß angesehen wird, und c) wird hier eine bestimmte Form skeptischer Relativität im Blick auf die Geschichte dargestellt. Das Thema Skepsis ist im Vorwort zu den Essais schon angelegt, da sowohl im Modus der Warnung als auch in der anklingenden Zeitkritik die Grundzüge eines ganz bestimmten Menschenbildes berührt werden, die besonders in der Apologie des Raimond Sebond sich zeigen und darin ausgeführt werden.

14.11.1995

### **Dritte Sitzung**

Wir haben in der letzten Sitzung zwei Grund- und Eröffnungsfragen thematisiert: 1) Die Frage nach Montaignes Verhältnis zur Geschichte qua Historie, und 2) die Frage, wie Montaigne in seinem knappen Vorwort die Essais eröffnet und charakterisiert.

zu 1)

Den von uns im Vorfeld unterschiedenen Grundauffassungen von Geschichte a) als linear-kontinuierliche Geschichte in auf- und absteigender Bewegung, b) als zyklische Geschichte der ewigen Wiederkehr des Gleichen und c) als diskontinuierliche Geschichtsauffassung (Geschichte als Ereignisse, die durch Brüche bestimmt ist, die sich nicht in einer übergreifenden Gestalt fassen lassen) liegen unterschiedliche Zeitauffassungen zugrunde: und zwar Zeit einmal als kontinuierlicher Ablauf, dann als Kreisbewegung und Zeit als Zerstückelung der Geschichte im Fragment.

Montaignes Stellung zur Geschichte ist wenig expliziert in Sinne eines ausgeprägten historischen Bewußtseins. Begibt man sich auf den Weg der Erschließung im Umgang mit historischen Gestalten, so kann man sagen, Montaignes Geschichtsverständnis operiert auf dem Boden einer idealen Gleichzeitigkeit (von Montaigne mit den Autoren), wie dies im zyklischen Geschichtsmodell gedacht werden kann. D . h. die Autoren sind

Montaigne Beispielzeugen für die eigene Geschichte und die eigenen Erfahrungen. Die menschliche Geschichte ist ein Raum von vergleichbaren Lagen und Situationen, die sich gegenseitig spiegeln und relativieren. Fremde und vergangene Autoren sind für Montaigne von daher auch keine absoluten Autoritäten, sowenig wie die Bibliothek, in der Montaigne saß, auch nicht eine Versammlung von Autoritäten ist, die man kennen und zitieren muß, um gebildet zu sein. Autoren haben einen subsidiäre Funktion und keine autoritative im Umgang mit sich selbst. „Jeder Mensch (und zwar der Gegenwart wie der Vergangenheit, E. S.) gilt mir als Landsmann; nicht weil Sokrates es gesagt hat (das wäre autoritativ), sondern weil ich, vielleicht sogar etwas übertrieben, es so empfinde.“ (Reclam, S. 332) Die Tatsache, daß Sokrates es gesagt hat, erhebt das Gesagte nicht zu einer Norm. Erst dadurch, daß ich es so empfinde und erfahre, daß ich gleichsam „in mir selbst alles finde, was ich dort sehe“ (Pascal) erkenne ich im Modus der Beispielhaftigkeit (nicht der Regelmäßigkeit) das allgemein Menschliche, wie es im Lauf der Geschichte sich in unterschiedlichen Weisen ausformt. Im Hinblick auf diese Exemplarizität gewinnt der folgende Satz Montaignes seine wirkliche, von Arroganz befreite Bedeutung: „Caesars Leben ist nicht lehrreicher (bzw. beispielhafter, Original: **I' example**) für uns als unser eigenes Leben.“ (Reclam, S. 362) Jedes Leben kann überhaupt nur Beispiel von Leben und nicht unüberbietbare Norm sein. Wenn Sokrates und Caesar nicht mehr Beispiel sein können als unser eigenes Leben, dann ist das kein Qualifikationsvergleich, sondern eine Einsicht, daß es

überhaupt kein Mensch zu mehr als einer beispielhaften Bezeugung der *conditio humana* bringen kann. Beispiel ist der Name für Coexistenz, die im Horizont der Elementaritäten sich verständigt, damit aber an kein Ende kommt und deshalb die Mannigfaltigkeit gewährleisten muß, die dem Ich, dem Einzelnen sein Recht gibt. Erst im Blick auf diese im Lauf der Geschichte zwar nicht identische, aber exemplarische *conditio humana* und durch sie gibt es eine Basisresonanz des Verstehens, und sei es, daß diese Basisresonanz auch nur aus Fraglichkeiten besteht, die sich um Grundthemen menschlichen Daseins drehen, wie z.B. Tod, Liebe, Freundschaft, Sprache usf. Die Geschichte ist für Montaigne offenbar eine Variation allgemeiner menschlicher Grundbefindlichkeiten und den ihnen folgenden Schwächen (wobei Montaigne seine eigenen Schwächen massiv unterstreicht). Der Bildungseffekt der Geschichte kann dementsprechend nur darin liegen, die unendlichen Variationsspiele des Menschen in der Geschichte zu sehen und zu studieren, „in wie ewig wechselnder Weise die menschliche Natur Gestalt gewinnt“ (Ebd., S. 333). Die Autoritäten der Geschichte können nichts anderes sein, als ein historischer Gestaltenspiegel der allgemeinen menschlichen Natur. Wollte man diesen Gestaltenspiegel kanonisierend festlegen, dann würde man nach Montaigne dem menschlichen Wesen widersprechen, denn „die Natur hat uns frei und beweglich in die Welt gesetzt“ (Ebd., S. 332).

zu 2)

Unsere Interpretation des „Vorworts an den Leser“ stand im Zeichen der Analyse der Mehrschichtigkeit des Vorworts. Wir sahen, daß sich dieses auf einer ersten Ebene (der einfachsten) als eine einladende Warnung lesen läßt, daß die Absichten nur privater und persönlicher, nicht wissenschaftlicher Natur seien und insofern es nicht lohne, bei einem so belanglosen, gleichgültigen und unbedeutenden Gegenstand viel Zeit darauf zu verwenden. Nutzen könne es wenn überhaupt nur Verwandten oder Freunden, die nach seinem Tode sich ein vollkommeneres Bild von ihm machen könnten. Dementsprechend lautet auch das Schlußresümee an den Leser: „Also: Leb wohl!“. Auf einer zweiten Ebene liest sich das Vorwort als Anzeige einer Bekenntnisbereitschaft unter dem Anspruch der Authentizität: „Ich will aufrichtig sein. (...) Man soll mich in meiner einfachen, gewöhnlichen, unstudierten und ungekünstelten Gestalt sehen.“ Auf einer dritten Ebene kann das Vorwort als Anzeige einer Zeit- und Gesellschaftskritik gelesen werden, und zwar an einer Gesellschaft, die es nicht mehr zuläßt, dem Postulat vollendeter Aufrichtigkeit gerecht zu werden, d. h. in der man sich nicht mehr ganz ungeschminkt bzw. „nackt“ darstellen kann, weil sie die „süße Freiheit der ursprünglichen Naturgesetze“, wie sie noch in anderen Ländern herrsche, verloren habe.

Insgesamt enthält das Vorwort bereits eine Reihe von Grundmotiven, die sich durch die gesamten Essais ziehen:

1. Ein erstes, methodisches Grundmotiv ist das Postulat der Aufrichtigkeit: „Ich will aufrichtig sein“. Montaigne will nach

bestem Wissen und Gewissen verfahren. Er will das Wissen in der Selbstzeugenschaft des eigenen Gewissens prüfen. Der durch das Gelehrtentum gebrochene Zusammenhang von Gewissen und Wissen soll in der methodischen Selbsterfassung wieder hergestellt werden. Es handelt sich hier gleichsam um den methodischen Grundsatz der Essais. Den Weg, den Montaigne hier einschlägt und versucht, ist der der Selbsterkenntnis.

2. Das methodische Grundmotiv der Selbsterkenntnis ist dem Gegenstandsmotiv, dem 'Ich selbst' angepaßt. Gegenstand ist die Unscheinbarkeit und öffentliche Belanglosigkeit eines Subjekts, das sich in den Essais bis zum Ende selbst schreibt („Ich stelle eben mich dar“). Die objektive Unscheinbarkeit und Belanglosigkeit des Gegenstandes hat jedoch einen unbestreitbaren Vorteil gegenüber den ordentlichen Wissenschaften. Dieser Gegenstand kann nämlich subjektiv besser bezeugt werden als man es objektiv je könnte. Denn „niemals (hat) jemand sein Thema besser gekannt und verstanden, als ich den Gegenstand kenne, den ich mir darzustellen vorgenommen habe“ (Reclam, S. 287). In einem übertrifft Montaigne die Gelehrten also, nämlich in ihrem Anspruch auf Gegenstandsvertrautheit. In Sachen Vertrautheit und Nähe zum Gegenstand ist ihm, Montaigne, keiner der Gelehrten, die objektive Wissenschaft betreiben, gleich. Der mögliche Vorwurf des bloß Subjektiven wird von Montaigne sodann auf diese zurückgewendet: „Wenn die Leute mir vorwerfen, daß ich zuviel von mir spreche, so werfe ich ihnen vor, daß sie überhaupt nicht über sich selber nachdenken.“ (Reclam, S. 286)

3. Das Grundmotiv der durchgängigen Selbstthematization verbindet sich mit dem anthropologischen Motiv einer radikalen und schonungslosen Selbstanfrage. Was im Vorwort als persönliche Mängelliste erscheint („die Absichten, die ich verfolge, (sind) nur privater und persönlicher Natur“; „dazu reichen meine Kräfte nicht“; „in meiner einfachen, gewöhnlichen, unstudierten und ungekünstelten Gestalt“; „es lohnt sich nicht, daß du die Zeit auf einen so gleichgültigen und unbedeutenden Stoff verwendest“) ist in Wahrheit nicht eine Eigenart Montaignes, sondern ein Grundzug der skeptischen Anthropologie, wie sie Montaigne in seinen Essais entwickelt. Diese hat einen Höhepunkt in der ‘Apologie des Raimond Sebond’, in der die Vernunftsaussicht des Menschen radikal abgewertet wird. Im Hintergrund der Disqualifizierungen steht also die skeptische Anthropologie.

Das methodische, das Gegenstands- und das disqualifizierende Motiv sind exemplarische Hinweise auf Grundzüge der Essais selbst und keineswegs nur persönliche Ansichten, die vorab im Vorwort geäußert werden.

Bevor wir uns Montaignes Anthropologie in der Apologie zuwandten bemühten wir uns selbst um eine Vorklärung dessen, was das Wort Anthropologie überhaupt besagt, um zu wissen, wonach wir eigentlich fragen, wenn wir uns mit Montaignes Anthropologie beschäftigen. Zunächst einmal ist damit schlicht das Wort bzw. die Lehre (logos) vom Menschen (anthropos) gemeint. Da es aber nicht nur eine Lehre vom Menschen gibt, bedarf es einer weiteren Differenzierung. Versteht man unter

Anthropologie die Suche nach dem, was sich in der geschichtlichen Variation vom Menschen als gleichbleibend herausstellt, so ist damit bereits eine bestimmte Anthropologie gemeint, nämlich eine Wesensanthropologie, die zu beantworten versucht, was den Menschen als Menschen ausmacht. Ihre Grundfrage lautet. Was ist der Mensch? Sie fragt also nach dem, was der Mensch eigentlich, was er in seinem Wesen ist. Die Wesensfrage ist eine Wesensfrage, die nach dem Unveränderlichen, dem Überzeitlichen, dem Gleichbleibenden fragt und in diesem Sinne das Wesenhafte zu bestimmen sucht. Es ist die philosophische Frage, die nach dem Wesen des Menschen fragt, ohne schon festzulegen, wie dieses Wesen zu fassen ist, z.B. als Dynamik oder als Kraft usf. Die Wesensfrage ist jedoch nicht die einzige Frage, die eine allgemeine Anthropologie sich stellt. Eine weitere ist die sogenannte Wiefrage, d. h. die Frage nach der Beschaffenheit des Menschen: Wie ist der Mensch beschaffen? Dieses ist die Frage, die in der Biologie, der Medizin, der Psychologie usf. gestellt wird. Hier sucht der Mensch auf dem Wege objektiver Forschung Kenntnisse über seine psycho-physische Verfaßtheit zu gewinnen. Für einen Pädagogen reichen diese zwei Fragen nicht aus, da sie ihm nicht hinreichend Aufschluß darüber geben, woraufhin der Mensch erzogen werden soll. Es kommt also noch eine dritte Grundfrage ins Spiel, und zwar die Frage nach dem Ziel, dem Woraufhin des Menschen: Wie soll der Mensch sein? Das ist gleichsam die bildungstheoretische Frage unter den anthropologischen Grundfragen.

Was ist der Mensch?

(Wesensfrage)

Fragezusammenhang einer

Wie ist der Mensch beschaffen?

(Beschaffenheitsfrage)

allgemeine Anthropologie

Woraufhin ist der Mensch zu erziehen?

(Ziel- bzw. Bildungsfrage)

Was man hier sieht, ist in vereinfachter Weise das Grundschema einer allgemeinen Anthropologie, das ist ihr Fragekontext, der in der Geschichte immer anders beantwortet wurde. Es gab Zeiten, in denen dieser Fragezusammenhang deduktiv gesehen wurde (eine sogenannte geschlossene Anthropologie), d. h. in dem aus einer übergreifenden Ordovorstellung die Bestimmung des menschlichen Wesens, seiner Beschaffenheit und seines Ziel abgeleitet wurden, wie z. B. bei A. Comenius in seiner Magna Didactica. Die Anthropologie ist hierin Teil einer festen Schöpfungsordnung und unterliegt einer bestimmten Ziel- bzw. Sinnfestlegung, und zwar dem ewigen Leben, von woher sich Wesen und Beschaffenheit des Menschen bestimmen. Menschliches Leben ist demnach bei Comenius Vorschule für das ewige Leben, gleichsam Vorbereitungs- bzw. Bewährungsstrecke vor dem eigentlichen Ziel des ewig seligen Lebens in Gott.

Wozu?

Was?

Wie?

(Deduktionszusammenhang)

Dieser geschlossene Fragezusammenhang als die Frage des Menschen nach sich selbst läßt sich jedoch nicht auf die ganze Geschichte der Anthropologie übertragen. In der neuzeitlichen Epoche tritt eine grundlegende Änderung ein. Das aufkommende geschichtliche Denken sprengt den stabilen Ordnungsrahmen des christlichen Ordogedankens und der Mensch tritt an, sich selbst zu bestimmen. Als der „erste Freigelassene der Schöpfung“ (Herder) tritt er aus dem Ganzen der Schöpfungsordnung heraus und muß nun selbst die Frage nach sich beantworten. Für den neuzeitlichen Menschen stellt sich der anthropologische Fragekontext eher als ein Implikationszusammenhang dar.

Was?

Wie?

Wozu?

(Implikationszusammenhang)

Diese Fragen sind für den heutigen Menschen keineswegs so unabhängig, wie es das Frageschema darstellt. Man muß schon

eine Vorstellung von dem haben, was der Mensch ist, wenn man das Ziel des Menschen bestimmen will. Hat man ein Ziel, dann muß man sich fragen, welche Möglichkeiten der menschlichen Beschaffenheit gibt es eigentlich, dieses zu erreichen. Umgekehrt können veränderte Zielvorgaben, die die Geschichte mit sich bringt, auf die Tatsachenforschung des Menschen (Beschaffenheitsfrage) rückwirken und deren Ergebnisse nachhaltig verändern. Wir machten uns das klar an folgendem Beispiel. Hinter der altertümlichen Redewendung 'Was das Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr' verbirgt sich eine bestimmte Vorstellung von der Lernfähigkeit des Menschen, die mit Eintritt in das Erwachsenenalter mehr oder weniger erlischt. In einer derart hoch differenzierten und modernisierten Gesellschaft wie der unseren wird die anscheinend selbstverständliche Tatsache, daß der Ältere nicht mehr lernt, zu einem Problem, und zwar zu einem Überlebensproblem. Die rasanten Entwicklungen vor allem in der Technologie und die zunehmende Verwissenschaftlichung des gesamten Lebensbereiches erfordern vom heutigen Menschen ein hohes Maß an Flexibilität und Lernbereitschaft, die vor Altersstufen keinen Halt machen. Auch der ältere Mensch muß, will er in unserem schnelllebigen Zeitalter technologischer Vernetzung und Digitalisierung überleben, ein mindest Maß an Lernbereitschaft und -kraft sich erhalten. Diese Situation veränderter Lebensbedingungen verhilft gleichsam der Tatsachenforschung zu neuen Erkenntnissen im Hinblick auf die Beschaffenheit des Menschen, in diesem speziellen Fall hinsichtlich der menschlichen Lernfähigkeit.

Nach dieser ersten und vorläufigen klärenden Annäherung an das, was mit dem Begriff Anthropologie gemeint ist, wandten wir uns Montaignes Anthropologie zu, wie sie sich in der 'Apologie des Raimond Sebond' uns zeigt.

#### - Apologie des Raimond Sebond -

Die historischen Hintergründe zur Abfassung der Apologie bildeten die heftigen Glaubenskämpfe (Hugenottenkriege) im Frankreich des sechzehnten Jahrhunderts. Für Montaigne waren sie Anlaß, die den Dogmatismus tragende menschliche Vernunft in ihre Grenzen zu verweisen. In der Apologie unternahm Montaigne einen Test auf die Reichweite und Wahrheitsfähigkeit der menschlichen Vernunft vor dem Anspruch einer rationalen Theologie, wie diese in der 'Theologia naturalis' (1424/36 abgefaßt, 1484 Erstdruck) des Raimundus Sebundus einen Ausdruck hatte.

Die Theologia naturalis gehörte zu der von Raimundus Lullus (1235-1314) ausgehenden Bewegung des vierzehnten und fünfzehnten Jahrhunderts gegen den lateinischen Averroismus. Dieser hatte die Glaubensinhalte soweit in den Bereich des Irrationalen abgerückt, daß ein logischer Zugang nicht mehr möglich schien und die Gefahr bestand, die Glaubensartikel als etwas Sinnwidriges aufzulösen. Spanische und französische Theologen versuchten gegenüber diesen averroistischen Tendenzen eine unbedingte Einheit von Wissen und Glauben, von Theologie und Philosophie herzustellen, und zwar derart, daß die Zugänglichkeit der Mysterien für das natürliche Denken

gezeigt werden sollte. Der Kerngedanke der natürlichen Theologie bestand in der Überzeugung, daß das logisch-diskursive Denken imstande sei, selbst für die geoffenbarten Glaubenswahrheiten Gewißheitsgründe beizubringen, die sie auch für Nichtgläubige zwingend mache.

In dieser Tradition des Lullus befand sich Raimundus Sebundus. In seiner *Theologia naturalis* hebt er die Eigenmacht menschlicher Erkenntnis hervor, die die Offenbarung zwar nicht überflüssig mache, die sich aber kraft eigener Mittel auf sie hin zu arbeiten vermag. Das ganze Universum von den unbelebten Dingen bis zu Gott faßte Sebundus als einen natürlichen Erkenntnisbereich auf, den jeder, auch der philosophisch nicht geschulte Denkende bestreiten und der zu einer empirisch-rationalen Einsicht in die Gottbezogenheit alles Seienden führen könne.

Der Titel 'Apologie des Raimond Sebond' drückt nicht exakt das aus, was in dem Essay selbst ausgeführt und gesagt wird. Montaigne geht es zunächst zwar um eine Verteidigung des Sebundus, die in ihrer Ausführung jedoch in eine Kritik an dem Verteidigten selbst umschlägt. Montaigne will Sebundus gegen seine rationalen Kritiker zunächst verteidigen, die diesem vorwerfen, seine Schlüsse und Begründungen, seine rationale Beweisführung seien zu schwach, um das zu beweisen, was er beweisen will, nämlich die göttlichen Mysterien. Gegen diese Kritiker, die meinen, ihnen und ihrer Vernunft sei nichts verborgen, will Montaigne Sebundus verteidigen, und zwar mit dem Mittel, jenen die Nichtigkeit der menschlichen Erkenntniskraft wie des Menschen überhaupt radikal vor Augen

zu führen und sie dieselbe fühlen zu lassen. (Vgl. Essais, Manesse-Ausgabe, S. 431f) Montaigne will gegen den Stolz und den Hochmut angehen, der sich hinter solchen rationalen Kritiken verbirgt und in dem Glauben an die Macht der menschlichen Vernunft wurzelt. Gegen diese Gewißheitsmacht der menschlichen Vernunft bringt Montaigne eine Reihe von empirischen Belegen an, die zeigen sollen, wie erbärmlich, begrenzt, bedingt und unfähig die menschliche Vernunft ist, weder Gott, die Welt noch den Menschen in ihren letzten Gründen zu erfassen. Damit aber führt die vornehmliche Aufgabe einer Verteidigung des Sebundus zu einer Kritik an demselben, da es Montaigne um die Entmächtigung der Vernunft geht. Indem er nun aber gerade in der Apologie die Reichweite der Vernunft grundsätzlich in Frage stellt und sich gegen den Tauglichkeitsanspruch der Vernunft wendet, entzieht er nicht nur den Kritikern des Sebundus ihrer Basis, sondern diesem ebenso. Dessen Theologia naturalis basiert auf eben dieser Überzeugung von der Gewißheitsmacht der natürlichen Vernunft, die Montaigne in der Apologie einer kritischen Prüfung unterzieht und radikal entmächtigt. Die rationale Theologie wird für Montaigne ein Beispiel geistigen Verhaltens, an dessen Mißlingen die Begrenztheit und Niedrigkeit des Menschen demonstriert werden kann. Wo der Mensch mit im Spiel ist, da gibt es für Montaigne keine Idealität, weil der Mensch ein bedingtes Wesen ist. Was Montaigne bei Sebundus dennoch verteidigt, ist nicht dessen rationales Beweisverfahren, sondern dessen Inspiriertheit. Montaigne verteidigt ihn als einen Inspirierten, einen Erleuchteten, von dem er offensichtlich

annimmt, daß ihm jene göttliche Gnade zuteil wurde, die allein es dem Menschen ermöglicht, sich über seine menschliche Begrenztheit zu erheben. Jene Gnade also, von der Montaigne am Ende der Apologie sagt: „Und doch ist es ihm (dem Menschen, d. Verf.) gegeben, sich über diese (menschliche, d. Verf.) Beschränkung zu erheben, aber nur, wenn Gott ihm zu diesem Sprung über die menschliche Ordnung die Hand reicht; die Erhebung ist ihm möglich, wenn er unter vollständigem Verzicht auf den Glauben an seine menschlichen Fähigkeiten, durch rein himmlische Kräfte sich erhöhen und emportragen läßt“. (Reclam, S. 233)

Montaignes Weg führt zum Fideismus, einer christlichen Glaubenslehre, die die rationale Beweisbarkeit der Offenbarungswahrheiten verwirft. Der Glaube wird ganz in die Transzendenz verwiesen. Er bleibt möglich, aber ausschließlich als ein göttliches Geschenk, denn „er ist uns rein geschenkt von der milden Hand eines Höheren“ (Reclam, S. 210). Seine Inhalte liegen, wie jegliche Transzendenz überhaupt, in einer Dunkelheit und sind der natürlichen Vernunft des Menschen nicht zugänglich und einsichtig.

Ausgangspunkt bzw. Hintergrund der Apologie ist der Zweifel an der rationalen Beweisbarkeit Gottes, ein Zweifel, der direkt zur erkenntnistheoretischen Frage, d. h. der Frage nach der Möglichkeit menschlichen Erkennens überhaupt führt. Wie geht nun Montaigne im einzelnen vor?

In den ersten Sätzen (in der Reclam-Ausgabe) zeigt sich sogleich ein klassischer Vergleichsrahmen, der die berühmte Wasfrage beantworten soll, nämlich der Gott-Mensch-Tier-Vergleich. Die

Frage nach der „Sonderstellung“ (Reclam, S. 206) des Menschen ist in den spezifischen und hierarchisch strukturierten Orientierungsrahmen von Gott, Mensch und Tier gestellt, in dem sie herkömmlicher Weise beantwortet wurde.

Gott

Mensch (Sonderstellung)

Hierarchie

Tier

Diese Hierarchie, in der herkömmlicher Weise die Stellung des Menschen im Kosmos beantwortet wurde, wird für Montaigne problematisch. Montaigne benutzt diesen Vergleich gleichsam als methodisches Mittel, nicht um ihn zu bestätigen, sondern um diese Hierarchie kritisch zu prüfen. Er fragt nämlich danach, wie das Verhältnis von Mensch und Tier ist, wie der Mensch im Unterschied zum Tier beschaffen ist, und ob seine Auszeichnungen ihn berechtigen, sich gegenüber dem Tier zu erheben. Diese Verhältnisfrage stellt Montaigne sich in verschiedenen Hinsichten (Tertia): und zwar hinsichtlich der körperlichen Gestalt (aufrechter Gang), der Schönheit, der Sprache, des Verstandes, des Fühlens usw. Am Ende dieses skeptischen Vergleichs steht die Aufhebung der menschlichen Sonderstellung gegenüber dem Tier. Mit dem Mittel des Vergleichs kippt Montaigne das hierarchische Mensch-Tier-Verhältnis. Sein Ergebnis lautet dementsprechend, daß der Mensch keinen Grund hat, sich über die Tiere zu erheben. Das

ist im Groben der Ansatz der skeptischen Anthropologie bei Montaigne, die es im folgenden genauer durchzusprechen gilt.

21.11.1995

### **Vierte Sitzung**

In der letzten Seminarsitzung haben wir uns mit vier Themenkreisen beschäftigt: 1) mit dem Thema der Geschichtsauffassung Montaignes, wie sie sich in den Essais ablesen läßt, 2) mit Grundfragen und Grundproblemen einer allgemeinen Anthropologie, 3) mit dem klassischen Vergleichsverfahren von Mensch-Tier-Gott, in dem es darum geht, die eigentümliche Stellung des Menschen in der Welt festzustellen, und 4) mit Montaignes Auftakt in der Apologie.

zu 1)

Die Geschichtsauffassung Montaignes, die im Hintergrund der Essais steht, kann beschrieben werden als Auffassung eines Geschichtsraumes, in dem die allgemeinen menschlichen Befindlichkeiten variieren. Der Fortgang der Geschichte ist eine Variation von menschlichen Themen (Schwächen und Stärken), die sich nicht verbinden lassen zu einer Kette des Fortschritts. Montaigne sieht Geschichte, sofern es sich um menschliche Geschichte handelt, als eine 'ewige Wiederkehr des Gleichen'. Auf dieser Basis ist sein Verhältnis zu den antiken Autoren das einer idealen Gleichzeitigkeit. Die geschichtlichen Gestalten, die alle prinzipiell vergleichbar sind, weil es eine Menschennatur gibt, sind für Montaigne immer Beispiele - Beispiele für den Menschen wie für das Menschliche überhaupt. Alle Menschen sind Landsmänner der einen Erde. Das sich

Unterscheidendenwollen ist für Montaigne eine Verkümmernng des Menschen selbst und Anzeige einer kulturspezifischen Verfallserscheinung.

zu 2)

Anthropologie in ihrer allgemeinsten Form ist die Frage des Menschen nach sich selbst, nach seiner Stellung in der Welt. Diese Frage des Menschen läßt sich in drei elementare Fragen auffächern: und zwar a) in die Frage: Was ist der Mensch? Das wäre die Frage nach einer Wesensformel des Menschen, die beantwortet wurde z.B. in den bekannten Formeln des animal rationale, des homo faber, des homo sapiens, des homo logos oder auch des Menschen als animus und anima; b) in die Frage: Wie ist der Mensch beschaffen? Das wäre die Frage nach den empirisch und historisch feststellbaren Eigenschaften des Menschen, die man in verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven zu erfassen sucht. Mit der positiven Beschaffenheit des Menschen befassen sich die sogenannten Regionalanthropologien (die biologische, psychologische, medizinische, ethnologische usf); und c) in die Frage: Wie wird der Mensch zum Menschen (die comenische oder kantische Frage)? Das ist die Frage nach dem Selbstbild des Menschen, d. h. nach der den Menschen bestimmenden Idee (ein Sollen, eine Norm), die er sich zur Aufgabe macht und nach der er sich selbst entwirft. Humboldts Menschheitsideal, Herders Humanitätsideal oder auch das Konzept von Emanzipation und Mündigkeit, in welchem der Mensch versucht, Herr seiner selbst

zu werden, sind Antworten auf die Frage: Wie wird der Mensch zum Menschen?

Die neuzeitliche Anthropologie faßt diese drei Fragen als wechselseitig sich bedingender Implikationszusammenhang, in dem keiner der drei Fragen eine Priorität zukommt. Die mittelalterliche Anthropologie stellte dagegen diese Fragen in einen Deduktionszusammenhang, in der mit der Wesensfrage auch die Normfrage gesetzt war, d. h. Sein und Sollen des Menschen noch nicht auseinander fielen.

zu 3)

Das Vergleichsverfahren als anthropologisches Verfahren der Selbsterkenntnis hat eine lange Tradition. Von der Antike (Aristoteles) bis in die Gegenwart (K. Lorenz) ist der Mensch-Tier-Gott-Vergleich ein anthropologisches Grundverfahren, die Stellung des Menschen im Kosmos zu bestimmen. Hierbei erscheint der Mensch je nach Bestimmung des Vergleichesichtspunkts bzw. Tertium (Trieb, Geist, Natur usf.), in dessen Horizont der Vergleich durchgeführt wird, einmal als animal rationale (Aristoteles), als Herr der Schöpfung (Comenius), als erster Freigelassener der Schöpfung (Herder), als verdoppelte Natur exzentrischer Positionalität (Plessener) oder als handelndes sich rückkoppelnd entlastendes System (Gehlen). Es gibt keine Erziehungs- oder Bildungstheorie, die nicht auf einer expliziten oder impliziten Anthropologie, einem Entwurf über die Stellung des Menschen in der Welt beruht und sich nicht in irgendeiner Weise auf die Vergleichsmethode beruft. Auch bei Montaigne sahen wir, daß seine skeptische

Anthropologie ihren Ausgangspunkt von einem Mensch-Tier-Vergleich nimmt, in dessen Verlauf es zu einer Umkehrung desselben kommt, in der der Mensch keineswegs als der Souverän erscheint, als der er im antiken und christlichen Denken erscheint.

Die Problematik der Vergleichsmethode liegt in der Möglichkeit und in der Begrenzung, die im Tertium liegen, und ist somit dem methodologisch-erkenntnistheoretischen Bereich zuzuordnen. Die Bestimmung eines Tertiums aus einer größeren Auswahl möglicher Vergleichsgesichtspunkte bedarf einer Vorentscheidung, die in die Bestimmung desselben unweigerlich miteingeht. Der Wahl eines Vergleichsgesichtspunktes liegt immer schon eine bestimmte Anthropologie zugrunde, nach der ein Vergleichsgesichtspunkt ausgewählt wird. Das Problem, das sich hier anzeigt, ist das der Zirkularität, da die Wahl eines Tertium auf der Basis bestimmter anthropologischer Vorentscheidungen getroffen wird, die einerseits eine solche Wahl erst möglich machen, andererseits als Grundannahmen in den Vergleichsverlauf implizit miteingehen und somit das Vergleichsergebnis inhaltlich schon vorbestimmen. Die Vergleichsgesichtspunkte unterliegen selbst schon bestimmten Hinsichten und wirken somit bereits selektiv. Die Vergleichsmethode kann demzufolge nicht in der Weise objektive Ergebnisse garantieren wie die quantitativen Methoden z.B. in den Naturwissenschaften. Das Problematische der Vergleichsmethode sind die Tertia und ihre Begründungen. Diese Vergleichsgesichtspunkte sind heuristische Annahmen, die nicht beanspruchen einen Beweis zu liefern, sondern lediglich

der hypothetischen Aufhellung eines Sachverhaltes, eines Phänomens dienen. Wenn man z. B. Mensch und Tier unter dem Tertium der Vernunft vergleicht, dann steckt darin bereits die Annahme, daß es sich bei der Vernunft um eine logisch-diskursive Fähigkeit handelt, die dem Tier nicht zukommt. Es wäre also zu fragen, was diesen bestimmten Vergleichsgesichtspunkt rechtfertigt.

zu 4)

Montaignes Intention in der Apologie läßt sich vorab zusammenfassen als eine Relativierung der menschlichen Auszeichnungen (vernunftbegabt, sprachbegabt, aufrechter Gang usf.), als Nivellierung des normativen Rangverhältnisse von Mensch und Tier, überspitzt formuliert: als Demontage humanistischer Überzeugungen. Die Grundstimmung, die die Apologie durchzieht, ist die einer fundamentalen Skepsis. Das Ergebnis des skeptischen Prüfungsganges in der Apologie lautet dementsprechend: „Es gibt keine irgendwie feststehende Existenz dessen, was wir als unser Wesen, noch dessen, was wir als Außenwelt bezeichnen; wir selbst, unser Urteil und alles, was sterblich ist, zerfließt immer wieder und rollt unaufhörlich dahin. Da sowohl der urteilende Mensch als die beurteilte Außenwelt ewig unsicher und veränderlich sind, kann über beides nichts Sicheres ausgesagt werden ... Nichts ist greifbar, weil alles vergeht.“ (Reclam, S. 232)

Montaigne schließt aus, daß es so etwas wie eine feststehende Existenz des Menschen und der Welt gibt, da die Existenz des Menschen im Fluß ist und sich alles in einem stetigen Wandel

befindet, der Wesensaussagen unmöglich macht. Hier legt sich unweigerlich die Frage nahe, mit welcher Sicherheit dieser Satz eigentlich von Montaigne selbst behauptet werden kann. Wenn sich nichts Sicheres über den Menschen und die Welt aussagen läßt, wie sicher ist dann diese Aussage, die etwas über den Menschen aussagen will, nämlich, daß er weder über sich noch über die Welt sicheres Wissen besitzen kann. Nimmt sich Montaigne von dem Anspruch seines Satzes nicht selbst aus? Und impliziert dieser Satz gegen seinen Anspruch vielleicht nicht doch eine Wesensaussage, wenn er behauptet, „es gibt keine irgendwie feststehende Existenz dessen, was wir als unser Wesen ... bezeichnen“? Das schließt nicht aus, daß das Wesen des Menschen, zwar nicht statisch, so doch dynamische gefaßt werden kann. Wie ist dieser Satz zu lesen? Es ist fraglich, ob Montaigne mit diesem Satz wirklich eine Wesensaussage machen will. Bedenkt man seinen skeptischen Prüfungsgang mit der Vielzahl empirischer Belege, die er darin anführt, so hat dieser Ergebnissatz eher den Status einer zusammenfassenden Erfahrung. Denn nachdem, was im Gang der Kritik der menschlichen Vernunft erreicht wurde, kann Montaigne keine Wesensaussage mehr machen. Dieser Satz ist also vornehmlich auf einer Erfahrungsebene zu lesen. Er bildet gleichsam die resignativ-skeptische Summe dessen, was zuvor in der Apologie entwickelt wurde. Das Hauptargument für Montaignes Ergebnissatz liegt in der Grundthese, daß alles, was lebt, sterblich und damit geschichtlich ist und niemals zu einer Konstanz, zu einem gesicherten Wesen kommen kann. Wir haben im folgenden genau zu schauen, wie Montaigne dazu

kommt, dasjenige anzuzweifeln und das Gegenteil von dem zu behaupten, was man mit gesundem Menschenverstand gemeinhin anzunehmen geneigt ist, nämlich ein festehendes Wesen von Mensch und Welt.

Montaignes skeptischer Prüfungsgang setzt mit einem Satz ein, der in einer Entsprechung zum Ergebnissatz steht. „Anmaßung ist unsere eigentliche angeborene Krankheit. Das unseligste und gebrechlichste Geschöpf ist der Mensch, und immer wieder auch das Stolzeste.“ (Reclam, S. 205)

Sind, so frugen wir uns, diese Sätze ausschließlich negativ besetzt? Das kleine Wörtchen „auch“ scheint ein Signal zu sein, die negative Grundstimmung dieser Sätze zumindest hinsichtlich des Stolzes dahingegen zu durchbrechen, daß es offenbar einen begründeten Stolz des Menschen geben kann, und zwar dann, wenn er fähig ist, die eigene Gebrechlichkeit z.B. in der Arbeit zu überwinden. Der Stolz führt allerdings dann zur Hybris, wenn der Mensch seine Gebrechlichkeit nicht erkennen will. Stolz ist hier keineswegs ein von vornherein negativ besetztes Epitheton. Es gibt einen begründeten Stolz für denjenigen, der um seine Gebrechlichkeit weiß. Demut muß Stolz also nicht ausschließen. Vor dem Hintergrund dieses kleinen Wörtchens „auch“ erheben sich Bedenken, diesen Satz ausschließlich als negativen Index zu lesen, wengleich die Richtung des fortlaufenden Textes dieser negativen Lesart zunächst recht gibt. So heißt es weiter im Text: Er (der Mensch, d. Verf.) haust hier - und er fühlt und sieht es deutlich - im Schmutz und Kot der Welt, ..., und in der Einbildung maßt er sich seinen Platz über der Mondbahn an und denkt, er schwebe über dem

Himmel. Dieselbe leere Einbildung führt ihn dazu, sich Gott gleich zu achten, sich göttliche Qualitäten zuzuschreiben, sich eine Sonderstellung anzumaßen.“ (Reclam, S. 206) Der Mensch, so sieht es Montaigne, lebt nicht nur im Kot und Schmutz der Welt, sondern ist zudem ein Opfer seiner eigenen Einbildungen (ein Motiv übrigens, das später bei Rousseau eine große Rolle spielt). Dieser Grundeindruck von der menschlichen Gebrechlichkeit und Niedrigkeit, von seiner Anmaßung und Einbildungsanfälligkeit wird von Montaigne in einer desillusionierenden Strategie begründet, die aus einer negativen Komparation besteht.

Unter den Argumenten, die Montaigne gegen die Sonderstellung des Menschen anführt, nimmt ein breiter Raum der einebnende und umkehrende Vergleich mit den Tieren ein. Dieser geht zurück auf die pyrrhonische Skepsis, die aus der Instinktsicherheit und der Sinnesschärfe der Tiere den Zweifel an der Einzigartigkeit menschlicher Vermögen ableitete. Mit dem erneuten Auftreten der Skepsis im sechzehnten Jahrhundert tritt der Tierversgleich lebhaft wieder hervor und wurde zu einem Gemeinplatz in der Beweisführung gegen die menschlichen Vorrangstellung. Seitenlang ergeht sich Montaigne in der Apologie darüber, die Vorzüge, die für die Sonderstellung des Menschen sprechen, durch empirische Belege zu entkräften; Belege, die zeigen, daß sich hinter diesen Vorzügen, die auch oder zuweilen viel eher für das Tier zutreffen, weitaus größere Schwächen verbergen. Der Sinn dieses einebnenden und umkehrenden Vergleichs, dessen Verlauf eine Bewegung von außen nach innen aufweist, vom

aufrechten Gang über die Schönheit, die Sprache, das Wissen bis hin zum Denken und Glauben, ist klar: der Mensch wird seiner Sonderstellung enthoben und in eine Ranggleichheit mit den Tieren gestellt, denn sie sind „seine Mitbrüder und Gefährten“ (Reclam, S. 206). Diese zur Bescheidenheit zwingende Einebnung und Umkehrung zieht sich durch den ganzen Essay. Sie setzt ein mit der Frage nach dem, was der Mensch von den Tieren eigentlich wissen kann. Besonders anschaulich verdeutlicht Montaigne die menschliche Unfähigkeit, das Tier in seinem Innersten zu erkennen und zu verstehen in der Frage: „Wenn ich mit meiner Katze spiele, wer weiß denn, ob sie sich nicht eher die Zeit mit mir vertreibt, als ich mit ihr?“ (Reclam, S. 206) Dahinter steht die grundlegendere erkenntnistheoretische Frage, was der Mensch denn überhaupt wissen kann von dem, was er nicht selber ist, da er schon dies nicht einmal genau weiß.

In dem Vergleichsverlauf werden eine ganze Reihe menschlicher Auszeichnungen und Vorzüge einer skeptischen Prüfung unterzogen. Montaignes desillusionierende Strategie enthält eine Vielzahl empirischer Belege, die die menschliche Sonderstellung radikal in Frage stellen. So stellt er fest, daß der menschliche Körper weitaus geberechlicher und schwächer ist als der vieler Tiere. Der Sprache als ein Vorzug des Menschen gegenüber dem Tier begegnet Montaigne mit dem Argument, daß auch die Tiere in einer ihnen eigentümlichen Bewegungssprache sich verständigen. Auch die Sprache des Menschen ist nicht ausschließlich eine „Wortsprache“ (d. h. logisch-diskursiv), sondern wird ergänzt und durchdrungen von

der „Gestensprache“, einer Sprache, darin der Mensch dem Tier verschwistert ist. Die Sprache ist also kein Vorzug gegenüber den Tieren, insbesondere dann nicht, wenn man bedenkt, wie häufig sie Mißverständnisse enthält, die zu Kriegen führen. Der aufrechte Gang als ein weiterer besonderer Vorzug des Menschen wird von Montaigne mit dem Hinweis entkräftet, daß „es eine ganze Menge kleiner Tiere (gibt), deren Augen ganz nach dem Himmel zu gerichtet sind; und den hohen Wuchs von Kamel und Strauß finde ich noch erhabener und aufrechter als unseren“ (Reclam, 207). Ebenso wie der aufrechte Gang keinen Grund zum Vorzug des Menschen darstellt, ist auch die Schönheit kein ihn auszeichnender Grund. „Wenn ich daran denke, wie der Mensch nackt aussieht, ... das sogenannte schönere Geschlecht, ..., so finde ich, daß wir es nötiger gehabt haben als jedes andere Tier, für uns Kleider zu erfinden.“ (Reclam, S. 208) Von den äußeren bewegt sich Montaigne zu den inneren Vorzügen des Menschen, dem Denken, Wissen und Glauben, und da sieht es keineswegs anders aus. Das Phänomen des Denkens ist bedingt durch die Reflexivität des Menschen. Das Denken, der Verstand des Menschen ist „unendlich zahlreichen schlimmen Verirrungen“ (Reclam, S. 208) ausgesetzt. Was also ist die Spitzenleistung im Denken des Menschen wert, wenn dieses dem Wankelmut, der Trauer, dem Neid, der Habsucht, der Lüge, den Lüsten und Trieben etc. ausgesetzt ist? Ebenso ist das Wissen nicht immer ein Vorzug. Montaigne unterscheidet zwischen dem gelehrten Wissen der Universitätsprofessoren, dessen Notwendigkeit für das Leben nicht unmittelbar ist, sondern mehr in der Einbildung als in der

Wirklichkeit besteht, und dem natürlichen Wissen, das den Handwerker, den Arbeiter, den einfachen Menschen auszeichnet. Der Vorzug des natürlichen Wissens liegt darin, daß es dem Menschen dient, daß es „für sein Leben nützlich und verwertbar ist“ (Reclam, S. 208). Was das Wissen allein ausweist, ist seine Nützlichkeit und Verwertbarkeit und nicht seine Gelehrsamkeit. Je weniger man im Sinne des Gelehrtenwissens weiß, desto näher lebt man an der Wirklichkeit, weil der Blick für die nützlichen Dinge durch die Vielwisserei nicht verstellt ist. Das nützliche Wissen zeichnet sich aus durch Demut und Gehorsam, die in den Augen Montaignes besser sind als die Vielwisserei, denn nicht das Wissen, sondern „nur Demut und Unterwerfung formt den Menschen recht“ (Reclam, S. 209). Ähnlich wie in der christlichen Religion, hat das Wissen für Montaigne seinen Ursprung in der Sünde. „Die erste Versuchung durch den Teufel, sein erstes Gift, fand den Weg in das menschliche Herz durch sein Versprechen von Wissen und Erkenntnis.“ (Reclam, S. 209) Auch ist der Glaube kein Vorzug des Menschen gegenüber dem Tier. „Unseren Glauben haben wir uns nicht selbst geschaffen; er ist uns rein geschenkt von der milden Hand eines Höheren“ (Reclam, S. 210), und zwar deshalb, weil die Glaubensinhalte aus der Natur nicht abzuleiten und der menschlichen Vernunft grundsätzlich unzugänglich sind. „Nicht auf dem Wege der verstandesmäßigen Überlegung sind wir zur Religion gekommen, sondern durch die Macht und ein Gebot von außen.“ (Reclam, S. 210) Der Glaube ist anthropomorph bzw. unterliegt anthropomorphen Tendenzen, wenn der Mensch die übersinnliche Wahrheit des Glaubens auf seine Glaubens- und

Denkkraft bauen will, denn dann projiziert er vom Menschen auf Gott. Reiner Glaube kann nur von Gott selbst in einem Gnadenakt dem Menschen geschenkt werden.

Montaigne setzt hinter alles, was als menschliche Auszeichnung gilt, ein Fragezeichen. Insgesamt führt dieser Duktus zu einer skeptischen Destruktion positiver Anthropologismen. Und dementsprechend folgert Montaigne, daß der ganze Gewinn, den der Mensch aus seinem jahrhundertelangen Forschen und Suchen gezogen habe, einzig darin besteht, daß er seine Schwäche und Begrenztheit erkannt habe. Gott, Welt und der Mensch selbst bleiben dem Menschen aufgrund seiner begrenzten sinnlichen Verfassung unerreichbar. Die in der Natur des Menschen liegende Begrenzung seines Wissens ist für Montaigne aber kein resignatives Ergebnis seiner Beobachtungen. „Unwissenheit, die sich ihrer bewußt wird, die sich beurteilt und verurteilt, ist keine vollständige Unwissenheit; dazu muß sie unbewußt sein.“ (Reclam, S. 210f)

Wenn das Wissen qua Mensch sich seiner eigenen Begrenztheit bewußt wird, dann ist keine endgültige Entscheidung mehr möglich. Montaigne spielt an dieser Stelle auf die *Épécho*, die Urteilsenthaltung der Pyrrhoniker an, die in der Konsequenz ihrer Skepsis liegt. „Warum soll man ihnen nicht zugestehen, daß sie nur zusehen, wie die Dinge sind, daß sie aber in der Beurteilung sich ihre Freiheit wahren und sich nicht zu einer bestimmten Stellungnahme zwingen lassen?“ (Reclam, S. 211)

Auch wenn man sich auf Grund der prinzipiellen Unwissenheit keiner bestimmten Lehre oder einem bestimmten Grundsatz anschließen kann, so enthebt dieses Faktum der Begrenztheit des

Wissens den Menschen nicht davon, sich den Anforderungen des Lebens zu stellen. „Weil der Mensch 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, so hindert das nicht, daß er die Anforderungen, die das Leben an ihn stellt, vollständig und ohne anzustoßen erfüllt.“ (Reclam, S. 211) Die Verabschiedung sicheren Wissens endet bei Montaigne nicht in einem Verzicht auf jegliches Wissen. So führt auch seine skeptische Destruktion positiver Anthropologien nicht zu dem Bekenntnis eines dogmatischen Skeptizismus 'Ich weiß, daß ich nichts weiß', sondern zu der in dem Absatz über den pyrrhoneischen Skeptizismus formulierten Frage: „Was weiß ich?“ (Que scay-je?) Dies ist die Version montaignischer Skepsis, die sich Welt auffallen und sie nicht im Nihilismus eines radikalen Skeptizismus untergehen läßt. Die Linie der skeptischen Destruktion bei Montaigne endet a) in einer negativen Anthropologie und b) in einer Skepsis, die sich von der pyrrhoneischen Skepsis darin unterscheidet, daß sie nicht davon entlastet, sich um die Dinge des Lebens zu bekümmern. Die Skepsis, die sich Montaigne vorstellt, ist diejenige, die aus den Bildern und Erfahrungen, die er in seinem Essay anführt, eine Konsequenz der Erfahrung und nicht des Denkens zieht. Montaigne begibt sich damit auf den Weg schonungsloser Selbsterkenntnis, ähnlich wie Descartes, aber nicht mit dem Ziel, ein fundamentum in concussum zu finden. Wir haben nun zu prüfen, was diese spezifische Skepsis von Montaigne ist.

28.11.1995

### **Fünfte Sitzung**

Wir bemühten uns zuletzt um Montaignes skeptische Anthropologie, und zwar in der Beobachtung von Beobachtungen, die Montaigne in seiner Apologie versammelt, um die Fragwürdigkeit (im doppelten Sinne von fragenswert und zweifelhaft) des Menschen unter dem Gesichtspunkt der rationalen Beweisbarkeit christlicher Dogmen aufzuzeigen. Es ging uns im wesentlichen um zwei Fragen: zum einen um die Frage nach dem Wesen des Menschen (Wasfrage), zum anderen um die Frage nach der Beschaffenheit des Menschen (die Wiefrage). Wir beobachteten, wie diese zwei Fragen bei Montaigne ineinanderlaufen und die Wesensfrage in der Beschaffenheitsfrage sich auflöst. Die dritte Frage einer allgemeinen Anthropologie, und zwar die Frage nach dem Ziel menschlicher Entwicklung, die Bildungsfrage, wird sich bei Montaigne unter der Voraussetzung der skeptischen Anthropologie vor allem in den Erziehungs-Essais erörtern lassen. Hier wäre dann zu fragen, ob die skeptische Anthropologie in den Erziehungs-Essais beibehalten oder revoziert wird.

Wir haben uns in der letzten Sitzung um eine erste 'gewisse' Klärung der skeptischen Anthropologie bei Montaigne bemüht. Wir betonten, daß es sich hierbei nur um eine 'gewisse' Klärung handeln kann, da wir auf Interpretation angewiesen sind, weil Montaigne in der Apologie keine systematische Abhandlung

über den Menschen schreibt, sondern das Bild des Menschen durch eine Art 'rapsodischen Umblick' zu gewinnen sucht. (Mit rapsodischem Umblick meinten wir so etwas wie eine erzählende Zusammenstellung von Gedanken und Eindrücken über und von dem Menschen.) Bei unserem Versuch, Ordnungsbezüge zu sehen, konnte und kann es weder darum gehen, Stimmigkeiten zu erzwingen, wo keine sind, noch Assoziationsspielen freien Lauf zu lassen. Zwischen beidem muß die Interpretationsaufgabe eine gewisse Gratwanderung darstellen.

Wir haben als Ausgangspunkt unserer Interpretation einen Resumee Gedanken Montaignes gewählt. In diesem faßt Montaigne hypothetisch das Ergebnis seiner rapsodischen Umschau zusammen: „Es gibt keine irgendwie feststehende Existenz dessen, was wir als unser Wesen, noch dessen, was wir als Außenwelt bezeichnen; wir selbst, unser Urteil und alles, was sterblich ist, zerfließt immer wieder und rollt unaufhörlich dahin.“ (Reclam, S. 232) Wir fragen uns, welchen Anspruch Montaignes Verneinung einer möglichen Wesensexistenz des Menschen haben kann. Fällt seine Verneinung nicht selbst unter die Relativität, die sein Resumee Satz impliziert? Liegt vielleicht sogar ein logischer Widerspruch vor? Oder bringt Montaigne hier nicht einfach nur seine Skepsis gegenüber der Überbeanspruchung der menschlichen Vernunft vor? Beansprucht dieser Satz nicht mehr als ein summierender Erfahrungs- und Beobachtungssatz zu sein, dann könnte er folgendermaßen gelesen werden: 'Ich, Montaigne, zweifle, angesichts der vielfältigen empirischen Belege eine

unvergängliche Wesensaussage des Menschen zu formulieren. Das jedoch hindert mich nicht, die an mich gestellten Lebensaufgaben zu bewerkstelligen.' Solchermaßen impliziert dieser Satz auch den Zweifel am absoluten Zweifel, da dieser trotz der Ungesicherheit allen Wissens die Welt nicht im Nihilismus untergehen läßt.

Wir haben versucht, den Unterbau des zusammenfassenden Resümeeesatzes durchzusprechen, indem wir die Eingangssätze des Essays (in der Reclam-Ausgabe), die eine Parallelität zum Resümeeesatz aufweisen, uns etwas genauer anschauen. Dort heißt es: „Das unseligste und gebrechlichste aller Geschöpfe ist der Mensch.“ (Reclam, S. 205) Diese These wird mehrfach belegt. Zum einen durch den Mensch-Tier-Vergleich, den Montaigne gegen die normative Implikation liest, daß der Mensch gegenüber dem Tier eine Sonderstellung einnehme und dem Tier übergeordnet sei. Für Montaigne ist der Mensch nicht bedeutender und mehr als das Tier, das sein „Mitbruder und Gefährte“ (Reclam, S. 206) ist. Zum anderen wird die Eingangsthese durch Einzelbeobachtungen von anthropologischen Grundcharakteren belegt: Sprache, Schönheit, Körperbau, Denken, Wissen, Glauben, Vernunft usw., deren Vorzughaftigkeit bei genauerem Hinsehen sich als willkürliche Bestimmung erweist. Die Strategie, die Montaigne verfolgt, ist die des Perspektivenwechsels und der Wertungsumkehr. Die Strategie des Perspektivenwechsels äußert sich darin, daß Montaigne den Menschen nicht nur im Hinblick auf das Tier, sondern diesen auch vom Tier her sieht. Einer solchen Betrachtung liegt noch die Annahme zugrunde, daß

Mensch und Tier, auch hinsichtlich der menschlichen Vorzüge und Auszeichnungen, nicht unvergleichbar sind, selbst dann, wenn sie aus umgekehrter Perspektive verglichen werden. Die Wertungsumkehr läßt sich vor allem bei der Selbstbeobachtung von anthropologischen Grundeigenschaften und Grundcharakteren finden. Solche anthropologischen Grund- bzw. Vorzugseigenschaften sind Denken, Sprache, Wissen, Forschen, Erkenntnis, Glaube usf. Im Hinblick auf diese praktiziert Montaigne eine Problematisierungsstrategie, die hinter die Vorzüge Fragezeichen setzt und sie umkehrt. Die Hochschätzung der Denkraft, der Reflexionsfähigkeit des Menschen verliert an Überzeugungskraft angesichts des Preises, den der Mensch zu zahlen hat, nämlich Lüge, Neid, Habsucht, Eifersucht usf. Montaigne führt eine negative Skala solcher Eigenschaften an, die er aus dem Phänomen der Reflexivität ableitet. Der Preis der Reflexivität, die den Menschen auf sich als sinnhaftes Wesen zurückkoppelt, weshalb seine Vernunft, sein Geist auch nicht autonom, sondern heteronom sind, ist eine Gedankenblase, die eine Verunsicherung des Lebens darstellt. Die Hochschätzung des Wissens erweist sich bei näherem Hinsehen als ein übler Trugschluß. Der Mensch wird dadurch Opfer seiner Einbildung. Angesichts der Unsicherheit und Begrenztheit allen menschlichen Wissens sind es Demut und Gehorsam, die für Montaigne die rechten Grundeinstellungen des menschlichen Lebens darstellen. Und hinsichtlich des Glaubenswissens formuliert Montaigne: „Unseren Glauben haben wir uns nicht selbst geschaffen; er ist und rein geschenkt von der milden Hand eines Höheren.“ (Reclam, S. 210) Nicht

die verstandesmäßige Überlegung, sondern die Blindheit und Unwissenheit ermöglichen es dem Menschen, der göttlichen Weisheit teilhaftig zu werden.

Die Zusammenfassung der Ergebnisse seines skeptischen Prüfungsganges anthropologischer Auszeichnungen beginnt mit der Frage: „Steht es in der Macht des Menschen zu finden, was er wissen will?“ (Reclam, S. 210) Die Antwort darauf ist bei Montaigne ein klares Nein. Die Begründung dieses Neins liegt in der spezifischen Form seiner Skepsis.

Bevor wir uns Montaignes spezifischer Skepsis zuwandten, versuchten wir mit einer Umschau im Wortfeld der Skepsis und einem historisch-systematischen Rückblick, uns einen ersten Zugang zu dem Phänomen der Skepsis zu verschaffen.

Wir frugen uns zunächst, wogegen man eigentlich skeptisch ist. Skeptisch ist man z.B. gegenüber einem Urteil und den Anspruch, den es impliziert. Skepsis kann sich gegen ein Urteil richten, das gleichsam als Akzeptanzhorizont vorliegt. Hierbei weist das Faktum der Skepsis zunächst einmal daraufhin, daß man offenbar eine gewisse Erfahrung mit Urteilen hat, die einen grundsätzlich skeptisch sein lassen. Man erhebt Zweifel an einem Urteil, da dieses ein Vorurteil sein könnte. Skepsis ist also ein Zweifel an einem Urteil, hinter dem man ein Vorurteil vermutet. Die Skepsis dient dazu, sich in diesem Fall Gewißheit, Wahrheit oder auch Sicherheit zu verschaffen. Man zweifelt also, um die Wahrheit herauszufinden. (Berühmtestes Beispiel einer solchen Wahrheitssuche ist Descartes, der meinte, in dem 'cogito ergo sum' ein absolut sicheres Fundament gefunden zu haben.) Wird die Skepsis zu einer Maxime erhoben, spricht man

von einem Skeptizismus. Hierbei geht jedoch die positive Konnotation, die mit dem Wort Skepsis verbunden ist, verloren. Im Skeptizismus wird der Zweifel zum Prinzip des Denkens erhoben. Man zweifelt gleichsam um des Zweifels willen. Die Skepsis als eine vernünftige Haltung des Hinterfragens, als Verfahren, hinter Sachverhalte, die als selbstverständlich geltende angenommen werden, ein Fragezeichen zu setzen, als Vermutung eines Vorurteils hinter einem Urteil, erfährt im Skeptizismus eine dogmatische Verhärtung, die den Skeptizismus vom Dogmatismus im Grunde nicht mehr unterscheidet, da beide den Anspruch auf ein absolutes Wissen erheben, sei es auch das des Nichtwissens.

Etymologisch geht das Wort Skepsis auf das Griechische skepesthai zurück, was soviel wie Auffinden und spähes Umherblicken meint. Als philosophischer Grundsatz läßt sich die Skepsis historisch zurückverfolgen bis in die Antike. Die antike Skepsis (der sog. Pyrrhonismus, der auf Pyrrhon von Elis zurückgeht, der ca. 365 - ca. 275 v. Chr. lebte) entstand als Gegenbewegung zu dem metaphysischen Dogmatismus der vorhergehenden philosophischen Schulen, die mit den Mitteln der Wissenschaft die Existenz einer erfahrungsjenseitigen Wirklichkeit aufweisen wollten (wie z.B. in Platons Ideenlehre). Der Pyrrhonismus als Folge einer in Frage gestellten und als gescheitert angesehenen Wahrheitssuche entwickelte die sogenannten skeptischen Tropen (Weisen der Entgegensetzung), gleichsam die Gründe für den Zweifel an der Erkennbarkeit der Wirklichkeit, um die Epoché, die Enthaltung

herbeizuführen. eine Liste von zehn Tropen wurden dabei angeführt:

- a) die Verschiedenheit der Sinne bei verschiedenen Lebewesen,
- b) die Verschiedenheit der menschlichen Naturen nach ihren körperlichen Konstitutionen,
- c) die Verschiedenheit der Sinnesorgane und dementsprechend der sinnlichen Eindrücke (d. h. die menschlichen Sinne vermitteln dem Menschen die Welt in unterschiedlicher Weise),
- d) der Wechsel der Stimmungen und der körperlichen Verfassung, d. h. die Verschiedenheit der Zustände, in denen sich die Menschen jeweils befinden,
- e) die Unterschiedlichkeit der kulturellen Lebensführungen und der darin begründeten dogmatischen Vorstellungen,
- f) die Verschiedenheit der Erscheinungen je nach ihrer Verbindung (Beispiel: die Dinge zeigen sich jeweils anders bei aufgehender und untergehender Sonne),
- g) die Verschiedenheit der Lagen, Entfernungen und Orte, d. h. der räumlichen Lagebedingungen,
- h) die Abhängigkeit der menschlichen Erkenntnisfähigkeit von Bildung, Sitten, Gesetzen, religiösen und philosophischen Anschauungen,
- i) die Abhängigkeit der Vergleiche, d. h. das Vermischtsein des Wahrnehmungsobjekt mit andern Objekten,
- j) die Relativität der Dinge (was z.B. rechts ist, ist dies nicht von Natur aus, sondern nur von einem bestimmten Standpunkt aus, der beliebig ist) und der Aussagen (jeder Aussage kann mit gleichstarken Gründen eine mit ihr unvereinbare entgegengestellt werden).

Das sind alles Argumente, mit denen der Pyrrhoneer die Unerkennbarkeit der Wirklichkeit zu begründen versuchte. Wir werden sehen, daß die ganze Argumentation Montaignes stark von diesen zehn Tropen des Pyrrhonismus geprägt ist, wobei er nicht soweit geht, sich ihrer Schlußfolgerung eines absoluten Nichtwissens anzuschließen.

Im Hinblick auf Montaigne sahen wir, daß wir zwischen einem absoluten und partiellen bzw. gemäßigten Skeptizismus unterscheiden müssen. Die partielle Skepsis leugnet etwa die Möglichkeit der Erkenntnis der übersinnlichen Wahrheit des religiösen Glaubens, ohne deshalb die Wahrheit selber zu bezweifeln. Diese Art der Skepsis kann als Bereichsskepsis bezeichnet werden, die die Erkennbarkeit Gottes, nicht aber die Existenz Gottes bezweifelt. Im Hinblick auf Montaigne muß man diese Möglichkeit der partiellen Skepsis im Auge behalten, weil das, was er in der Apologie betreibt, eine solche Skepsis ist. Wir werden sehen, daß es sich bei Montaigne um einen partiellen, einen antidogmatischen und pragmatischen Skeptiker handelt, der die Bildung von dogmatischen Urteilen vermeiden will und deshalb auch für die stellungnehmende Enthaltung der Skeptiker Verständnis zeigt (Vgl. Reclam, S. 211), was ihn jedoch nicht zu einer prinzipiellen Entscheidungsenthaltung (Epoché) verleitet. Montaigne ist ein Skeptiker, der in den alltäglichen Lebensaufgaben und ihren Anforderungen, d. h. im alltäglichen Entscheidungszwang (nicht aber in der prinzipiellen Entscheidung) die Aufforderung zu einer Entscheidung sieht. Insofern kann man ihn auch als einen pragmatischen Skeptiker

bezeichnen. Wenn der Mensch auch kein sicheres Wissen haben kann, so weiß er dennoch nicht überhaupt nichts, denn er verfügt über ein nützliches, ein Erfahrungswissen. Montaigne hält an der endlichen Möglichkeit von Wahrheit und Wissen fest. Ein Beleg dafür finden wir schon darin, daß es bei ihm so etwas wie ein nützliches Wissen gibt, das sich im und für das Leben bewährt. Montaigne geht es darum, sich soweit wie möglich sowohl von Vorurteilen als auch von prinzipiellen Standpunkten fernzuhalten, ohne dadurch aber in einer totalen Entscheidungsenthaltung zu landen. Sein Konzept einer pragmatischen Skepsis liegt genau zwischen den Extrempositionen von Dogmatismus und dogmatischem Skeptizismus. Wir haben es also bei ihm mit einer Skepsis zu tun, die die Erkenntnismöglichkeit des Menschen nicht radikal in Frage stellt, wie dies in der skeptischen Philosophie der Pyrrhoneer geschieht. Gegen diese und ihre vollkommene Skepsis wendet sich Montaigne mit einem sprachlichen bzw. logisch-diskursiven Argument. „Die skeptische Philosophie der Pyrrhoniker kann offenbar ihre Grundüberzeugung in keiner Weise sprachlich formulieren; denn dazu brauchte sie eine neue Sprache: unsere Sprache besteht aus lauter positiven Aussagen, und diese vertragen sich nicht mit ihrer Lehre: wenn sie sagen ‘Ich zweifle’, hat man sie gleich gefangen; sie müssen zugeben, daß sie ‘zweifeln’. Ihre Idee läßt sich weniger mißverständlich in dem Fragesatz formulieren: ‘Was weiß ich?’ Das ist für mich der Sinnspruch auf einer Waage.“ (Reclam, S. 217) Diese Umformulierung des Satzes: ‘Ich weiß, daß ich nichts wissen kann’ in den Fragesatz: „Was weiß ich?“ ist eine

Umformulierung der absoluten Skepsis der Pyrrhoneer. Im Unterschied zum pyrrhoneischen Grundsatz, der seine Intention sprachlich nicht fassen kann, weil er sich dabei in einen logischen Selbstwiderspruch verstrickt, läßt die Frage Montaignes die Möglichkeit, daß ich etwas wissen kann, offen. Montaignes Fragesatz nimmt dem pyrrhoneischen Grundsatz seine radikale Spitze und hebt ihn aus seiner dogmatischen Verengung heraus. Dies ist ein letzter Beweis dafür, daß es sich bei Montaignes Skepsis nicht um eine absolute Skepsis handelt.

05. 12. 1995

## Sechste Sitzung

Hauptthema der letzten Semiarstunde war Montaignes Skepsis als *nervus rerum* seiner skeptischen Anthropologie. Wir versuchten uns dem Thema in drei Schritten zu nähern:

In einem ersten Schritt suchten wir unser eigenes Vorverständnis von Skepsis abzuklären. In einem zweiten bemühten wir uns um eine philosophisch-systematische Grundbestimmung von Skepsis im Rückgriff auf die skeptischen Tropen (Weisen, Gründe), und in einem dritten Schritt analysierten wir eine markante Äußerung Montaignes zur pyrrhonischen Skepsis.

zu 1)

Der erste Schritt ließ erkennen, daß Skepsis häufig in unserer Alltagssprache vorkommt. Wir verhalten uns skeptisch zu Meinungen, Äußerungen, Behauptungen usw. Das Gemeinsame skeptischen Verhaltens liegt offenbar darin, daß man an gängigen Urteilen zweifelt. Man meldet einen Vorbehalt auf reklamierte Geltungen an, indem man unterstellt, daß bestimmte Urteilsgeltungen in Wirklichkeit noch zu überprüfende Vorurteile sind. Skepsis ist demnach eine Art Vorurteilsvermutung, die Überprüfungen von Behauptungen, Einschätzungen, traditionellen Überzeugungen einfordert und die unter diesem Gesichtspunkt eine 'Beipflichtungsenthaltung' (Epoché) bis zur genaueren Einsicht reklamiert. Wir sahen bei unserem eigenen Umblick auch, daß sich im alltäglichen Leben

die Skepsis vornehmlich auf vereinzelte Sachverhalte bezieht ('Ich bin skeptisch gegenüber', und nicht, 'ich bin überhaupt skeptisch'). Skepsis als Praxis bedarf offenbar eines mehr oder weniger sicheren Wahrheits- oder Überzeugungsboden, auf dem sie operiert. Fällt dieser in totaler Skepsis fort, so werden uns auch die Skeptiker zweifelhaft. Am Beispiel Descartes verdeutlichen wir uns dieses. In seinem Discoure de la methode hebt Descartes hervor, daß er in der Zeit während er zweifelt an etwas festhalten müsse (Moral auf Zeit). D. h. auch der methodische Zweifel versichert sich eines Bodens in der Zeit seiner Skepsis.

zu 2)

In dem zweiten Schritt ging es uns um die philosophisch-systematische bzw. historisch-systematische Grundbestimmung von Skepsis. Zunächst machten wir uns klar, was man unter historisch-systematisch versteht, was sich hinter dieser Bestimmung eigentlich verbirgt. Historisch meint in diesem Zusammenhang, daß man schaut, wie ein bestimmter Begriff oder ein bestimmtes Phänomen sich in der Geschichte entwickelt haben, d. h. es geht um die historische Rekonstruktion eines Begriffes, eines Phänomens, einer Sache, eines Wertes usf. Systematisch bedeutet, etwas unter einem bestimmten Gesichtspunkt in seiner zusammenhängenden Einheit bzw. Ordnung als Ganzes zu erfassen. Was aber besagt nun das Bindwort historisch-systematisch? Sind das Historische und Systematische eng miteinander verquickt? Der Bindstrich zwischen historisch-systematisch enthält eine ganze Reihe von

Problemen, da gefragt werden muß, in welchem Verhältnis Historie und System zueinander stehen. Das System kann z.B. selbst historisch aufgefaßt werden, womit gemeint ist, daß es als solches nur innerhalb einer bestimmten historischen Epoche, d. h. zu einem bestimmten Zeitpunkt existiert.

Nicht alle System aber fassen sich historisch auf. Es gibt Systeme, die übergeschichtliche Geltung beanspruchen, wie z.B. Platons Ideenlehre oder auch das Kategoriensystem von Kant. Das sind Systeme, die beanspruchen, zeitstabil zu sein. Wenn man also von historisch-systematisch spricht, dann muß man zugleich die Hinsicht bestimmen, in der man historisch-systematisch liest, da dieses selbst interpretationsbedürftig ist.

Unsere Absicht, eine historisch bzw. philosophisch-systematisch Grundbestimmung von Skepsis vorzunehmen, richtet sich auf die Erfassung sich durchhaltender und damit elementarer Strukturen der Skepsis. Das Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe (Hoffmeister) ist solch ein Versuch, in philosophisch-systematischer Weise Grundbegriffe der Philosophie zu erfassen.

Unter Skepsis findet man darin zunächst die allgemeine Grundbestimmung, daß es sich um das aus dem Griechischen herrührende Wort Untersuchung, Überlegung, Zweifel handelt. Weiterhin wird darin auf den Unterschied von absoluter und partieller Skepsis hingewiesen. Beides sind Weisen des Philosophierens, die den Zweifel an der Möglichkeit der Erkennbarkeit von Wahrheit und Wirklichkeit zum Prinzip erheben und diese Erkennbarkeit entweder überhaupt (absolute

bzw. dogmatische Skepsis) oder nur in bestimmten Bereichen (partielle Skepsis) bestreiten. (Wir haben uns darüber verständigt, daß es sich bei Montaignes Skepsis um einen partiellen und keinen absoluten Zweifel handelt, der eine vernünftige Beweisführung der Existenz Gottes bestreitet.) Als Gründe für die Unmöglichkeit der Erkenntnis der Wirklichkeit und Wahrheit wurden von den griechischen Skeptikern die sogenannten skeptischen Tropen eingeführt, die insgesamt mit anthropologischen Bedingungen argumentieren, denen die menschliche Erkenntnis unterliegt, ohne daß der Mensch über diese Bedingungen verfügen könnte. Zu diesen einschränkenden anthropologischen Erkenntnisbedingungen (Tropen) gehören: a) die begrenzte Anzahl und Verschiedenheit der Sinne, d. h. hätte der Mensch noch mehr Sinne, würden er die Dinge anders wahrnehmen; die Verschiedenheit der Sinne verweist darauf, daß die akkustische Wahrnehmung dem Menschen die Welt in anderer Weise vermittelt als die optische oder taktile, d. h. jeder Sinn vermittelt ein anderes Erscheinungsbild der Welt; b) die Verschiedenheit der menschlichen Temperamente und körperliche Verfassungen; c) die Verschiedenheit der Eindrücke; d) die Differenz und Wechsel der Stimmungen, denen der Mensch und damit auch seine Erkenntnis unterliegt; e) die unterschiedlichen kulturellen und dogmatischen Einflüsse, d. h. die Verschiedenheit der Lebensführungen, der Glaubensweisen, der mythischen Überlieferungen, der dogmatischen Annahmen, in denen die Ansichten vom Wahren und Falschen, von Gut und Bösen, von Schön und Häßlich usw. gründen; f) die Mischungen und Verbindungen der Dinge, d. h.

nichts erscheint für den Menschen in seiner reinen Gestalt an und für sich, sondern immer nur in Verbindungen und Mischungen mit anderem; usf.

Insgesamt sind die Tropen anthropologische Relativierungsargumente im Hinblick auf Wissenschaft und wissenschaftliche Erkenntnis, die grundsätzlich die Möglichkeit der Wahrheit wie auch der Welt- und Selbsterkenntnis abhängig machen von der begrenzten menschlichen Verfassung. Der Skeptiker geht davon aus, daß diese Argumente immer greifen. Man muß aber bedenken, daß alle Argumente, die die Skeptiker aufführen im Hinblick auf Erkenntnis, ebenso ins Spiel kommen, wenn der Mensch sich selbst zum Gegenstand der Erkenntnis macht. Hier taucht das Problem der Zirkularität auf, das im Hinblick auf den Gültigkeitsbereich der Tropen, die als ein Resultat der menschlichen Selbstbeobachtung denselben menschlich-begrenzten Bedingungen unterworfen sind, nochmal ein ganz eigenes Problemfeld aufwerfen.

zu 3)

Wir hatten den Eindruck, daß Montaigne ein partieller Skeptiker ist - so zeigte es sich jedenfalls in der Apologie - und zwar deshalb, weil er einerseits die grundsätzliche Unerkennbarkeit übersinnlicher Gewißheit behauptet, andererseits aber nicht an der Nützlichkeit und der Notwendigkeit pragmatischer Lebensentscheidungen zweifelt. Sein skeptisches Interesse ist insbesondere ein antidogmatisches, das nicht nur die dogmatische Entscheidung ablehnt, sondern auch die Dogmatik einer absoluten Skepsis (deren logischer

Selbstwiderspruch faßt er in dem Bild vom Rababer, der ein Mittel gegen Verstopfung sei, das sich selbst mit abführt). Diese Ablehnung impliziert jedoch nicht die Ablehnung eines nützlichen Wissens auf Zeit und damit auch nicht die totale Entscheidungsenthaltung. Als Argument führten wir Montaignes Umformulierung des Leitsatzes der pyrrhoneischen bzw. absoluten Skepsis an 'Ich weiß, daß ich nichts weiß' in den Fragesatz „Was weiß ich?“, bei der es sich nicht lediglich um eine paraphrasierte Umformulierung des pyrrhoneischen Grundsatzes handelt. Die Pyrrhoneer müssen zugestehen, daß sie wenigstens eines sicher wissen, eben nichts sicheres zu wissen. Ihre Formulierung der skeptischen Idee scheitert an dem positiven Charakter der Sprache, da die Skeptiker zugeben müssen, „daß sie 'zweifeln'“ (Reclam, S. 217). Ihre Idee läßt sich nach Montaigne „weniger mißverständlich in dem Fragesatz formulieren: Was weiß ich?“ (Ebd.) Die Umwandlung in den Fragesatz, der die Idee der Skeptiker besser ausdrücken soll, setzt sich von der absoluten Skepsis ab, weil der Gegenstand (Was), das Wissen (weiß) und der Wissende selbst (Ich) im Fragesatz offen bleiben. Insofern liegen der Leitsatz der Pyrrhoneer und der Fragesatz Montaignes nicht auf ein- und derselben Ebene. Sie unterscheiden sich zunächst ganz offensichtlich in ihrer Struktur als Aussage- und Fragesatz. Das ist jedoch nur ein äußerer, struktureller Aspekt. Bedeutender ist, daß der Fragesatz als Bedingung der Möglichkeit von Behauptungen dem Aussagesatz der Pyrrhoneer vorausliegt. Montaignes Frage ist nicht oder nicht nur die umfassendere, sondern auch die fundierende. Die These der Pyrrhoneer wird

gleichsam erst durch diese Frage ermöglicht. Mit seiner Frage eröffnet Montaigne die Möglichkeit eines Neuanfangs aus der dogmatisch verhärteten Position des Skeptizismus. Es ist eine Art Durchbruch der dogmatisch skeptischen Position, in dem die Möglichkeit des Wissens nicht grundsätzlich ausgeschlossen ist. Montaigne rehabilitiert die Skepsis, indem er ihre dogmatische Verhärtung mit seiner Frage sprengt. Derart gelöst von ihrer dogmatischen Fessel erweist sich die Skepsis Montaignes als „blicköffnende Weisheit“, wie Hugo Friedrich in seiner Montaigne-Biographie treffend formuliert (H. Friedrich, Montaigne, Tübingen 1993, S. 123), eine Skepsis, die weit entfernt ist von jeglicher Zerstörungslust nihilistischer Anwendung. Montaignes Skepsis, in dem Fragesatz „Was weiß ich?“ zum Ausdruck gebracht, ist eine erschließende Skepsis, die vor jeglicher dogmatischen Welt-ver-stellung, wie sie im Skeptizismus (als prinzipielles Nichtwissen) oder im Dogmatismus (als absolutes Wissen) geschieht, sich Welt erneut auffallen läßt. Dies gelingt gleichsam dadurch, daß der Gegenstand (das Was), die Relation von Subjekt und Erkennen (das Wissen) als auch das Subjekt des Erkennens selbst (das Ich) in einen Fragezusammenhang gestellt werden, ohne diesen endgültig beantworten und zugunsten eines der drei Parameter auflösen zu wollen. Die Umwandlung des pyrrhoneischen Grundsatzes, der sich logisch aufhebt, setzt sich von der absoluten Skepsis in dreierlei Hinsicht ab, und zwar im Hinblick auf den Gegenstand, auf das Wissen und auf das wissende Subjekt. Keines dieser drei Parameter wird in der Frage

Montaignes als empirische Tatsache prinzipiell in Frage gestellt, ohne sie deshalb als absolut gewiß anzunehmen.

Diese Begründung der pragmatischen Vorbehaltsskepsis liegt in der Apologie im Zeichen einer rationalen Theologie und im Umfeld einer skeptischen Anthropologie. Montaigne bezweifelt die Erkenntnis des Absoluten und widerlegt diese, wie auch die absolute Skepsis durch seine anthropologischen Beobachtungen.

Im Rahmen einer allgemeinen Anthropologie gibt es immer ganz bestimmte Denk- und Fragebahnen, die sich auf bestimmte Felder der menschlichen Auszeichnungen beziehen (Geist, Vernunft, Sprache usf.). Montaigne greift diese anthropologischen Denk- und Fragebahnen auf und prüft sie kritisch hinsichtlich ihres begründenden Gewichts zur These von der Sonderstellung des Menschen:

a) Als erste dieser Denkbahnen tritt bei Montaigne der menschliche Körper auf. Die körperliche Verfassung des Menschen ist für ihn die gebrechlichste unter allen Geschöpfen, die der des Tieres an Stärke und Ausdauer in vielem nachsteht und keineswegs zur Stützung der These von der Sondertstellung des Menschen ausreicht. Auch ist des Menschen aufrechter Gang kein ihm gegenüber den Tieren auszeichnendes Merkmal, da es Tiere gibt, die weitaus aufrechter gehen und deren Augen viel klarer zum Himmel aufgerichtet sind als die des Menschen. (Vgl. Reclam, S. 207)

b) Ein weiteres, den Menschen nur scheinbar auszeichnendes Merkmal ist seine Sprache. Auch sie funktioniert im Vergleich zu den Tieren schlechter, da sie mißverständliche Merkzeichen

enthält und interpretationsbedürftig ist, was (wie es sich z.B. in der Interpretierbarkeit der Gesetze zeigt) häufig zu Unstimmigkeiten und Kriegen führt. In den Augen Montaignes ist die menschliche Sprache ein äußerst defizitär funktionierendes Zeichensystem.

c) Die menschlichen Sinne erscheinen Montaigne trügerisch, zum einen weil sie abhängig von Stimmungen sind und die Wahrnehmung der Wirklichkeit je nach Gestimmtheit färben und zum anderen weil sie selektiv sind, d. h. immer nur einen Teil, einen Ausschnitt der Wirklichkeit erfassen können und somit vor dem Anspruch der Ganzheit scheitern. Indem sie auswählen betrügen sie, da sie Ganzheit suggerieren, obgleich sie die Wirklichkeit als Ganze aus- und eingrenzen (müssen). Die menschlichen Sinne ermöglichen dem Menschen nur eine begrenzte Wahrnehmung von Wirklichkeit. (Der Mensch z.B., der sich selbst Gott vorstellt, kann ihn sich nur vorstellen nach Maßgabe seiner begrenzten Wahrnehmungs- und Erkenntnisfähigkeit, und damit ist es immer sein Gott, d. h. ein antropomorphes Gebilde.)

d) Der Verstand, der gemeinhin als das Vermögen gilt, das aus sinnlichen Anschauungen Begriffe bildet und diese zu einer Einheit ordnet, ist bei Montaigne grundlos und heteronom, weil er von den Sinnen abhängig ist. Da diese in ihrer selektiven Funktion bei Montaigne schon negativ bestimmt sind, ist der Verstand, der sich auf die sinnliche Anschauung bezieht und mittels der Begriffe diese zu einer Einheit ordnet, in potenziertem Maße defizitär.

e) Und die Vernunft, unter der man allgemein das menschliche Vermögen der Ideen, der Einsicht und des Schließens versteht, ist bei Montaigne eine interessierte, d. h. eine subjektive Vernunft, die nicht um höhere Einsicht bemüht ist, sondern ihre Interessen durchsetzen will. So wie Montaigne sie beobachtet, ist sie eine interessierte Vernunft und deshalb auch bedingungsabhängig und nicht autonom.

f) Der menschliche Geist, unter dem man gemeinhin das Vermögen der Spekulation, der transzendentalen Spekulation, d. h. das Vermögen des erfahrungsunabhängigen, des reinen Denkens versteht, ist für Montaigne ein gefährliches und unruhiges Arbeitsinstrument, das vermessen und maßlos ist, da er sich keiner Ordnung und keinem Maß fügt. (Vgl. Reclam, S. 221)

g) Wie beurteilt Montaigne den Glauben? Wie schätzt er die Möglichkeit der Formulierung des Glaubens durch menschliche Kräfte ein? Da für Montaigne die natürlichen, irdischen Denkkräfte des Menschen die übernatürliche, himmlische Erkenntnis der Glaubensmysterien nicht fassen kann, unterliegt jegliche Form des Glaubens, der auf menschliche Denkkraft beruht, antropomorphen Tendenzen. Denn echten Glauben kann der Mensch selbst nicht schaffen, er ist ein rein durch göttliche Gnade gewirktes Geschenk an den Menschen.

Wir veranschaulichten uns diese skeptische Demontage anthropologischer Auszeichnungen und Vorzügen von Montaigne anhand einer kleinen Skizze.

	Körper	tierhaft, gebrächlich	
	Sprache	mißverständlich	
	Sinne	selektiv	
skeptische Anthropologie	Verstand	grundlos, heteronom	Gott
			Welt
	Vernunft	interessiert	
	Geist	vermessen, maßlos	
	Glaube	antropomorph	

Dieser Aufbau von der körperlich-sinnlichen Verfassung des Menschen über seine geistigen Fähigkeiten bis hin zum Glauben stellt in dieser kritischen Lesart die skeptische Anthropologie Montaignes dar. Diese setzt hinter alles, was als menschliche Auszeichnung gilt, ein Fragezeichen. Gott und Welt (und auch der Mensch selbst) sind durch diese beschränkten und mangelhaften menschlichen Eigenschaften in ihren letzten Gründen nicht zu erreichen. Das Ergebnis der skeptischen

Anthropologie ist im Hinblick auf Gott und Welt derart negativ, daß es nur durch die Offenbarung gelöst werden kann.

Wir fragen uns, mit welcher Gewißheit der Mensch in dieser Weise sich a) bestimmen und b) desillusionieren kann, da jede Anthropologie eine Option (unausgesprochene Grundannahme) macht, die sich selber wieder zur Debatte stellt und in der sich das Problem der Anthropologie gleichsam wiederholt. Wenn der Mensch über sich selbst nachdenkt, hat er immer schon ein Bild von sich in der Hinterhand, das selbst noch nicht begründet ist. Aus diesem Zirkel kann er als Mensch, d. h. durch eigene Mittel nicht herauskommen. Wie zwingend ist also dieses Resultat der skeptischen Anthropologie Montaignes? Führt sie letztlich nicht doch auf die Frage zurück, ob der Mensch sich nicht schon verstanden haben muß, wenn er über sich nachdenken und sich selbst verstehen will? Bietet die Anthropologie überhaupt eine Chance hinter sich als Mensch zukommen?

(S)            M (O)

Wenn der Mensch sich in dieser Weise auf sich selbst richtet, entspricht das der Weise des S-O-Verhältnis der Wissenschaften. Der Mensch kann jedoch mit seinem Denken durch Denken nicht hinter das Denken kommen, oder anders gesagt, er kann nicht mit seiner Sprache durch die Sprache hinter die Sprache gelangen, d. h. hinter sich selbst. Es ist ihm nicht möglich, mit jener Bestimmtheit hinter sich zu gelangen, wie er hinter ein Objekt kommen kann, das er nicht selbst ist und ihm gegenüber

steht. Das ist das Problem des anthropologischen Zirkels, den der Mensch nicht sprengen, sondern nur auslegen kann.

12. 12. 1995

### **Siebte Sitzung**

Wir haben uns in der letzten Seminarsitzung um eine Zusammenfassung der Grundzüge des skeptischen Menschenbildes bei Montaigne bemüht, und zwar so, wie diese sich in der Apologie des Raimond Sebond abzeichnet. Abschließend ging es um das Problem, ob nicht jede philosophische Anthropologie auf unausgesprochenen Annahmen beruht, in denen sich das Problem der Anthropologie gleichsam wiederholt (anthropologischer Zirkel). Wenn man Verstand, Vernunft, Glaube usf. thematisiert, macht man schon Vorausannahmen. Bei Montaigne wird z.B. nicht ausdrücklich zum Thema gemacht, ob der Schichtenbau (Körper, Vernunft, Geist etc.), wie er in der Apologie zutage tritt, überhaupt gerechtfertigt ist. Dieser abschließende Gesichtspunkt der letzten Seminarsitzung läßt sich in der Frage zusammenfassen, ob einer Anthropologie nicht schon eine Anthropologie vorausgeht und somit eine endgültige Aussage über den Menschen möglicherweise ausgeschlossen ist.

explizite Anthropologie (z.B. die in der Apologie)

anthropologische Annahmen (die in den expliziten Aussagen mitschwingen, aber nicht ausdrücklich thematisiert werden)

zu 1)

Da Montaigne in der Apologie Einzelbeobachtungen zusammenstellt und sie nicht systematisch ordnet, haben wir versucht, seine Beobachtungen systematisch zu rastern. Diese Rasterung hielt sich so nahe wie möglich am Text, ist mit diesem jedoch nicht identisch. Die Rasterung geschah in einer Textdistanz und ist somit ein wissenschaftliches Muster zweiten Grades. Das Grundkonzept, das Montaigne offenbar leitete, ist das der anthropologischen Vermögenslehre, die von der Sinnlichkeit über den Geist bis hin zum Glauben reicht und der gemäß sich das menschliche Vermögen (Sprach-, Urteils-, Vernunftvermögen etc.) in einer Art Schichtenstruktur aufbaut und des Menschen Sonderstellung ausmacht. Dabei ist immer zu beachten, daß die anthropologische Prüfung des Menschen, die Montaigne betreibt, sich auf spezifisch menschliche Phänomene bezieht und unter einer bestimmten Grundfragestellung steht, und zwar unter der Frage nach der Möglichkeit übersinnlicher Erkenntnis. Das Leitinteresse Montaignes ist ein philosophisch-theologisches Erkenntnisinteresse. Unter diesen Vorzeichen stellt sich Montaignes Menschenbild folgendermaßen dar:

1) Der Mensch kann im Vergleich zu dem Tier keine Sonderstellung beanspruchen. Er gehört wie die Tiere der Natur zu. Seine körperliche Verfassung weist ihn als ein gebrechliches Geschöpf aus, das endlich und sterblich ist wie alles Lebendige. In diesem Sinne sind sein Leben und Tod nichts besonderes.

2) Das Sprachvermögen des Menschen, d. h. das Vermögen die Dinge zu bezeichnen und sich mitzuteilen wird von Montaigne als ausgezeichnetes und auszeichnendes Vermögen ebenso

verworfen. Verständnismöglichkeiten gibt es auch unter den Tieren. Die menschliche Sprache führt eher zu Mißverständnissen und zu Differenzen als zu Einsichten (das zeigt sich z.B. an der Interpretierbarkeit der Gesetze, die ständig Anlaß zu Streit liefert). „Die meisten Kriege kommen aus einer sprachlichen Ohnmacht, daß nämlich die Abkommen und Bündnisverträge der Fürsten nicht eindeutig formuliert werden können. Wieviele und wie folgenschwere Streitigkeiten sind nicht in der Welt ausgelöst worden durch die Unbestimmtheit des Sinnes von dem einen Wörtchen: 'Hoc' in der Transsubstantiationslehre?“ (Reclam, S. 217) Die Sprache stellt für Montaigne eine der größten Schwierigkeiten dar.

3) Das Vermögen der Sinnlichkeit, der sinnlichen Wahrnehmung ist der Totalität der Selbst- und Welterkenntnis unangemessen, weil Sinne a) selektiv sind, b) ungenau funktionieren und c) offensichtlich von der körperlichen Verfassung (Krankheit, Müdigkeit usf.) sowie Stimmungen (heiter, traurig usf.) abhängen. Auch die Sinnlichkeit zeichnet den Menschen also nicht aus.

4) Der menschliche Verstand, als das Vermögen der Begriffe, unter denen Erscheinungen nach Regeln erfaßt werden, ist für Montaigne kein eigenständiges Vermögen, sondern von der Sinnlichkeit abhängig. (Hier zeigt sich eine Tendenz zum Sensualismus, der alle Erkenntnis aus Sinneswahrnehmungen ableitet.) In dieser Abhängigkeit und Heteronomie durch die Sinne übertragen sich die Schwächen der Sinnlichkeit auf den Verstand und machen ihn „grundlos“ (Reclam, S. 223).

5) Die Vernunft des Menschen, die üblicher Weise verstanden wird als das Vermögen der Schlüsse und Ideen, kann ebenso wenig wie der Verstand keine sichere Urteilsfähigkeit beanspruchen. Aus falschen Prämissen kann zwar richtig geschlossen werden, doch sind dadurch die Schlüsse noch nicht richtig. Wenn das Schlußverfahren, das logisch richtig sein kann, auf falschen Prämissen beruht, sind die Schlüsse ebenso falsch. Aufgrund dessen geht die Vernunft mit der Lüge wie mit der Wahrheit. „Deshalb läßt es sich so schwer feststellen, wo sie sich verrechnet oder ihre Grenzen überschreitet.“ (Reclam, S. 224) Die Vernunft ist für Montaigne interessiert, d. h. subjektiv und ein bloß geistiger Zusammenhang, den sich jeder im Inneren nach seinem Gesetz zurecht macht. „Diese Vernunft gleicht einem Gerät aus Blei oder Wachs; sie läßt sich dehnen, biegen und allen Richtungen und Maßen anpassen; es kommt nur auf das Geschick an, mit dem man sie dreht.“ (Ebd., S. 224)

6) Der Geist, der Logos, das Vermögen der Ordnung, der Besonnenheit und der Weisheit, ist als menschlicher Geist einerseits pragmatisch einzuschätzen, und zwar als Arbeitgerät und Überlebensinstrument, andererseits ist er in spekulativer Überschätzung der Wirklichkeit anmaßend. Als solcher Geist ist er „gefährlich und vermessen“ (Reclam, S. 221) und insofern unruhestiftend und ordnungsbedrohend, da er sich nur schwer der Ordnung und dem Maß fügt. In Kenntnis dieses Sachverhalts wendet sich Montaigne gegen die Entfesselung des Geistes unter der Reklamation der richtigen Wahrheit, die es nicht gibt, und plädiert daher für einen Weltgehorsam, der pragmatisch und nicht theoretisch orientiert ist.

7) Als menschliches Vermögen ist das Vermögen des Glaubens für Montaigne ebenfalls keine Auszeichnung. Sein Hauptargument ist das Moment der Anthropozentrik. Der menschliche Glaube unterliegt anthropomorphen Tendenzen, d.h. der Mensch, versucht er die übersinnliche Wahrheit des Glaubens auf eigene Glaubens- und Denkkraft zu bauen, projiziert von sich auf Gott, und dann, so könnte man es überspitzt formulieren, ist gewissermaßen Gott das Ebenbild des Menschen und nicht umgekehrt. „Das Menschenaue kann von der Wirklichkeit nur das erfassen, was seiner Aufnahmefähigkeit entspricht.“ (Reclam, S. 218) Der Mensch trägt in all das, worauf er sich richtet, sich selbst, seine Beschränktheit mit hinein. Er kommt über sich und sein Menschsein nicht hinaus. Mit anderen Worten, er kommt durch sich selbst und mit sich selbst weder hinter sich, hinter die Welt noch hinter Gott. In der Konsequenz dieser negativen anthropologischen Glaubensfähigkeit liegt Montaignes Überzeugung, daß der Glaube nur von Gott selbst geschenkt werden kann. Die Inhalte des Glaubens, ewige Seligkeit und Unsterblichkeit, sind aus der Natur des Menschen nicht abzuleiten. Der Glaube ist ein Privileg, das im Grunde zur endlichen menschlichen Verfassung steht. Der Glaube erscheint als das einzige Vermögen, dessen Negativität die Positivität Gottes zwar nicht beweisen kann, aber diese erfordert.

Mit dieser Feststellung sind wir am Ende des skeptischen Prüfungsganges der menschlichen Erkenntnis, 'gewisse', d. h. absolute Wahrheit zu verbürgen. Der Mensch entkommt sich

nicht aus eigener Kraft und ist zugleich dasjenige Geschöpf, das sich am wenigsten auf sich selber verlassen kann. Das ist das Ergebnis einer Prüfung, die den Menschen ohne Beschönigung betrachtet.

Überleitung zu dem Essay „Von der Reue“ im Sinne von Zwischenfragen:

1. Kann man angesichts dieser skeptisch anthropologischen Bilanz noch davon sprechen, daß Montaigne die Was-Frage beantworten will? Löst sich möglicherweise die Wesensfrage in die Beschaffenheitsfrage auf? Hier vermerken wir kurz, daß die Wesensfrage im Sinne einer endgültigen positiven Wesensbestimmung des Menschen von Montaigne nicht beantwortet wird. Eine solche Antwort ist vor dem Hintergrund einer skeptischen Anthropologie, wie Montaigne sie betreibt, unmöglich, da diese endgültige bzw. feststehende Aussagen ausschließt. Die Bestimmung des Menschen als das schlechthin unbestimmbare Wesen kann allerdings bei Montaigne als eine Art Wesensbestimmung gelesen werden. Eine endgültige Beantwortung dieser Fragen ließen wir noch offen.

2. Welche Konsequenz zieht Montaigne selbst aus der Einsicht, daß der Mensch weder sich noch Gott, noch die Welt erfassen kann? Montaigne zieht sich auf sich selbst zurück. Dies bezeichnet er als Selbsterkenntnis, jedoch nicht um eine Fundamentum in con cūsum zu finden (wie Descartes' cogitus ergo sum), sondern aus der Not des Mangels, absolute Erkenntnis zu erlangen, die Tugend ehrlicher, selbstbegrenzter

Erkenntnis zu machen. Mit der Bilanz der skeptischen Anthropologie geht Montaigne nicht unter, 'wie er leibt und lebt', sondern Welt und Mensch stellen sich als Frage neu. In der Uneinholbarkeit absoluter Wahrheit erlischt der Wille zur Wahrheit nicht, sondern er formuliert sich als der Wille zur Selbsterkenntnis dieseits von Skepsitizismus und Dogmatismus in der Frage: Was weiß ich?

Skeptizismus

Dogmatismus

### Selbsterkenntnis

Diese Bilanz führt zu einem Neueinstieg, der den Charakter einer 'Mikroanthropologie' in eigener Sache hat.

In einem kurzen Zwischengedanken erläuterten wir uns die Differenz von Selbstkenntnis und Selbsterkenntnis. Wir hielten eine phänomenologische Umschau im Umfeld dieser beiden Worte. Mit Selbsterkenntnis schien uns zunächst die Bewußtwerdung der eigenen Fähigkeiten und Grenzen gemeint. Problematisch wird diese Bestimmung allerdings, wenn man sich klar macht, daß unter Bewußtwerdung ganz verschiedenes verstanden werden kann: a) Bewußtwerdung z.B. als das Bewußtwerden des Unbewußten durch Hervorhebung (z.B. in der Psychoanalyse), oder b) Bewußtwerdung als Erfahrung, durch die das Erfahrene ins Bewußtsein gehoben wird. Diese Bestimmungen schienen uns noch nicht den Kern der Selbsterkenntnis zu treffen, um von dort aus die Differenz zur

Selbstkenntnis deutlich machen zu können. Worin genau liegt der Unterschied des sich-selbst-Kennens und des sich-selbst-Erkennens? Was macht den unterschiedlichen Stil der Selbstkenntnis und der Selbsterkenntnis aus?

Selbstkenntnis

S S (O)

Selbsterkenntnis

S S

Ersteres, so wurde eingewandt, ist ein Resultatsverhältnis, zweiteres ein Prozeß. Auch mit dieser Bestimmung von Resultat und Vorgang schien uns diese Differenz noch nicht hinreichend erfaßt zu sein. Selbstkenntnis, so machten wir uns weiter klar, geht dem Stile nach auf objektive Kenntnis, d. h. sie hat einen objektiven Grundduktus und ist auf Fakten ausgerichtet, die sich belegen lassen, sie rechnet nicht mit dem Schicksalhaften wie z.B. dem Ödipusphänomen. Im Hinblick auf Selbsterkenntnis möchte Ich möglichst genau kennen, was ich bin. Ich verhalte mich zu mir qua Objekt, wobei das Selbst eben nicht das Jemeinige, d. h. mein ausdrückliches Selbst ist. Der Modus, in dem ich mich zu mir selbst verhalte, ist der des Subjekt-Objekt-Schemas (S S(O)), in dem das Ich selbst objektivierter Gegenstand ist.

In der Selbsterkenntnis hingegen verhalte ich mich ausdrücklich zu mir selbst und erfahre mich gleichsam von Innen. Hier steht das Selbst als das Jemeinige zur Debatte und insofern kann die

Selbsterkenntnis niemand anderem in Auftrag geben werden. In der Selbsterkenntnis geht es nicht um die Beantwortung der Frage: 'Was bin ich?', sondern 'Wer bin ich?' Der Modus ist der des Subjekt-Subjekt-Verhältnisses (S S), in dem das Selbst durch die Erkenntnis mit konstituiert ist. Die Ergebnisse der Selbsterkenntnis sind demnach auch nicht in der Weise verifizierbar, wie die der Selbstkenntnis, da sie nicht auf methodisch diszipliniertem Wege gewonnen werden und damit weder belegbar noch intersubjektiv überprüfbar sind. Ihre Allgemeingültigkeit erweist sich nicht durch ihre intersubjektive Überprüfbarkeit, sondern durch ihre Beispielhaftigkeit.

In dem Essay „Von der Reue“ (Reclam, S. 285ff) bringt Montaigne diese Differenz von Selbstkenntnis und Selbsterkenntnis ins Spiel, wenn er einerseits von dem „Selbstbildnis“ spricht, das nach Art der Künstler geformt wird, und andererseits von den „tastende(n) Versuche(n) der Selbsterkenntnis“, in der man als Einzelner immer „beim Lernen und Probieren bleibt“ (Reclam, S. 286). Der Künstler, wie auch die „anderen“, von denen Montaigne spricht und dabei die Wissenschaftler und Gelehrten meint, praktizieren Selbstkenntnis, indem sie nämlich ein bestimmtes Bild, ein Einheitsbild vom Menschen zeichnen. Sie „formen, wie die bildenden Künstler, den Menschen als Einheit“ (Reclam, S. 285). Die Selbstkenntnis erlaubt eine Einheitsdarstellung des Menschen, in der der Mensch als Ganzes in seinem Wesen gefaßt wird. Die Kenntnis, die hierbei gewonnen wird, ist nicht die des je eigenen Selbst, da sie ebensogut die eines anderen Selbst sein

kann. Das Selbst der Selbstkenntnis ist im Hinblick auf die zu gewinnende Kenntnis austauschbar, da diese objektive Kenntnis von jedem anderen Selbst ebenso erreicht und gewonnen werden kann. Während das Selbst der Selbstkenntnis ohne Verfälschung ihrer Kenntnis das eines anderen Selbst sein kann, ist das Selbst der nach sich tastenden Selbsterkenntnis unverwechselbar, und dementsprechend kann auch die Kenntnis der Selbsterkenntnis nur die meine sein. Mit anderen Worten, im Horizont der Selbsterkenntnis ist das Selbst kein Fall von vielen Fällen, sondern ein Beispiel, und insofern ist in der Selbsterkenntnis eine endliche Bestimmung des Selbstbildes nicht sicher möglich. Das Ende jeglicher Selbsterkenntnis ist der Tod, der die Rätselhaftigkeit des Menschen nicht aufschlüsselt, sie gleichsam mit ins Grab nimmt. Im Horizont der Spanne von Leben und Tod, in der sich das Leben des Einzelnen vollzieht, klingt die Selbsterkenntnis als geschehende, als sich ereignende, gleichsam ins Leben einbrechende Kenntnis (das Schicksalhafte) ganz anders als die Selbstkenntnis, in der ich nur objektivierbare Einsichten vom Selbst habe. Ödipus z.B. hatte, was die Selbstkenntnis angeht, diese besessen und das, was er tat, war im Horizont dieser Selbstkenntnis richtig. Selbsterkenntnis besaß er aber nicht, konnte er nicht besitzen, und so hatte er keine Chance die Tat zu wiederholen. Die Anthropologie, um die es bei Montaigne geht und die wir bei ihm studieren wollen, ist eine Anthropologie der Selbsterkenntnis, d. h. eine Anthropologie der Authentizität, der Originalität und der Exemplarizität, in der der Mensch Montaigne nicht als Fall, d. h. als Regel, sondern als Beispiel erscheint.

19.12.1995

## Achte Sitzung

In der letzten Seminarsitzung haben wir erstens die anthropologische Durchsicht der Apologie Montaignes resümiert, zweitens die Frage aufgeworfen, wie Montaigne sein negatives Resultat einer Entkräftigung der Sonderstellung des Menschen stellen kann, und drittens bemühten wir uns um eine Vorklärung der Differenz von Selbstkenntnis und Selbsterkenntnis, in der Überzeugung, daß es dabei um aufschlüsselnde Kategorien der Essays Montaignes geht, um Kategorien, mit der sich eine individuelle exemplarische Biographie beleuchten läßt.

zu 1)

Im einzelnen braucht die zusammenfassende Darstellung der skeptischen Anthropologie nicht wiederholt werden. Wichtig ist, daß Montaigne einerseits als Ergebnis seines skeptischen Prüfungsganges jeden anthropologischen Wissens-dogmatismus verneint, andererseits aber ebenso jeden dogmatischen Skeptizismus ablehnt. Beides ist für ihn - mit bekanntem Ausgang - nicht überzeugend, weder die absolute Skepsis noch der absolute Dogmatismus. Ferner ist es wichtig im Auge zu behalten, daß mit der Umformulierung des pyrrhoneischen Grundsatzes „Ich weiß, daß ich nichts wissen kann“ in die Frage „Was weiß ich?“ auf eine andere tiefere, Ebene zurückgegriffen wird, die der absoluten Skepsis und dem absoluten Dogmatismus

vorausliegt. Diese Frage erschließt unterhalb dieser beiden Dogmatismen einen neuen Weltzugang.

zu 2)

Die Verabschiedung sicheren Wissens endet bei Montaigne nicht in einem Verzicht auf anthropologische Selbsterkenntnis überhaupt. Sie endet in einer Art Selbstermunterung, bezüglich sich selbst die Frage zu stellen, „Was weiß ich?“, d. h. was weiß ich, Montaigne, über dem Menschen Montaigne. Montaigne begibt sich auf den Weg schonungsloser Selbsterkenntnis, ähnlich wie Descartes, jedoch nicht in der Absicht, auf ein sicheres Fundament zu stoßen.

zu 3)

Um einen Interpretationsrahmen für Montaignes Anthropologie zu gewinnen, warfen wir das Problem auf, nach dem Zusammenhang und der Differenz von Selbstkenntnis und Selbsterkenntnis als Wissensphänomene zu fragen, in der Überzeugung, daß sie eine Bedeutung bei Montaigne haben. Wir stellten uns diese Frage, um eine phänomenale Differenz auffallen zu lassen, auf die im gängigen Sprachgebrauch zu wenig geachtet wird. Im alltagssprachlichen Umgang scheinen Selbstkenntnis und Selbsterkenntnis dasselbe zu meinen, etwa in diesem Sinne, daß die Summe der Selbstkenntnisse die Selbsterkenntnis sei. Schon in einem ersten Anlauf zeigten sich jedoch Zweifel an dieser Identität. Ein Vorschlag zu Klärung dieser Differenz lautete, in Selbstkenntnis das Ziel und in der Selbsterkenntnis die Methode, das Verfahren, den Vorgang zu

sehen. Diese Erläuterung schien uns jedoch die Differenz nicht weit genug zu decken, und zwar vor allem vor dem Bedeutungshorizont der Selbsterkenntnis, der ihr seit der Antike zukommt (bei Augustinus in den *Confessiones*, bei Pascal in den *Pensées*, bei Rousseau im zweiten Diskurs: „Je mehr wir von uns wissen, desto weniger kennen wir uns“; und auch bei Kant, der im Zusammenhang der Selbsterkenntnis von einer ‘Höllenfahrt zum Selbst’ spricht). Im Sinne einer ersten Ein- und Umkreisung versuchten wir zu klären, worin Selbstkenntnis und Selbsterkenntnis sich unterscheiden.

In einem Vergleichsprofil bemühten wir uns, die Differenz zwischen Selbstkenntnis und Selbsterkenntnis uns anschaulicher und verständlicher zu machen.

### Selbstkenntnis

- fragt: Wie bin ich?, und zwar wie bin ich im objektiven Vergleich der anderen
- sucht nach allgemeinen Zügen des Ich, nach sogenannten belegbaren Eigenschaften des Ich
- im Hinblick auf die Methode ist Selbstkenntnis methodisch objektivierend
- ist Feststellenlassen, wie bin Ich
- folgt den Kriterien richtig/falsch
- ist produktorientiert
- zielt auf Wissen
- sucht Erkenntnis
- ist abtretbar, teilbar
- sucht das Vergleichbare im Unvergleichbaren
- reklamiert Intersubjektivität
- ist erfahrend (ich erfahre mich)
- ist systematisch
- ist beweisend
- ist informierend
- zieht Schlüsse

### Selbsterkenntnis

- stellt die Frage: Wer bin ich? und zwar im Vergleich mit mir selbst
- sucht nach individuellen Zügen des Ich
- dagegen ist Selbsterkenntnis selbstreflexiv verstehend
- ist rechenschaftsablegend
- folgt den Kriterien wahrhaft/unwahrhaftig
- ist prozessorientiert
- zielt auf Gewissen
- sucht Einsicht
- ist unabtretbar, unteilbar
- sucht das Unvergleichbare im Vergleichbaren, geht auf die Differenz
- reklamiert Authentizität
- ist erlebend
- ist exemplarisch
- ist bekenntend
- ist verpflichtend
- zieht Konsequenzen

Gibt es mit diesen Entgegensetzungen, anhand derer der Unterschied von Selbstkenntnis und Selbsterkenntnis angezeigt werden sollte, Probleme? Finden wir Entgegensetzungen, für die wir keine Erahrungsdeckung haben?

Probleme bereite die ausschließliche Zuordnung des Erfahrens unter die Rubrik der Selbstkenntnis. Ist, so fragen wir uns, die Selbsterkenntnis nicht auch eine Weise des sich Selbst Erfahrens?

Zunächst einmal klären wir, daß die Unterscheidungen und Entgegensetzungen, die hier angeführt sind, weder erschöpfend noch so kategorisch und trennscharf sind, daß in der einen Rubrik etwas steht, was nicht auch in der anderen stehen könnte. Dieses Vergleichsprofil ist eine gewisse Paraphrasierung mit leichter Akzentverschiebung, um uns in den Unterscheidungen die Differenz von Selbstkenntnis und Selbsterkenntnis auffallen zu lassen.

Mit Erfahrung sollte im Unterschied zum Erleben angezeigt werden, daß die Intention der Selbstkenntnis darauf aus ist, sich in der Erfahrung zu vergegenständlichen, während mit Erleben ein Moment der Selbsterkenntnis umschrieben werden sollte, das man als Widerfahrnis bezeichnen kann. Der Modus, in dem ich mich erfahre, ist ein anderer als der des Erlebens. Der Horizont der Erfahrung ist eher ein äußerlicher, während der des Erlebens im Innern liegt.

Kann man, so fragen wir weiter, sich überhaupt mit sich selbst vergleichen? Gibt es so etwas wie eine innere Vergleichbarkeit? Wenn man die inneren Data seines Erlebens in eine Kontinuität bringt, dann hat man die Möglichkeit, sich mit sich selbst zu

vergleichen, ohne daß ein anderer hinzugezogen werden müßte, wie z.B. im Vergleich des historischen mit dem gegenwärtigen Ich. Auch Bekenntnisse sind Erkenntnisse eines inneren Erlebens des mit sich selbst Vergleichens, indem man sich selbst in der Absicht der Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit innerlich Revue passieren läßt. Sofern wir ein biographisches Bewußtsein haben, gibt es so etwas wie eine innere Vergleichbarkeit.

Weiterhin fragen wir uns, warum die Exemplarizität der Rubrik der Selbsterkenntnis zugeordnet wird. Muß das Beispielhafte nicht auch gewisse allgemeine Züge aufweisen, um exemplarisch für anderes zu sein? Kann auf die Frage „Wer bin ich?“ eine Antwort gegeben werden, die, allgemeine Züge aufweisend, exemplarisch ist? Was ist überhaupt unter exemplarisch zu verstehen, wenn es denn seine Zuordnung in den Bereich der Selbsterkenntnis erfährt? Wenn Montaigne sagt, „Ich erzähle, wie ich bin“, dann geschieht das im Modus der Beispielhaftigkeit, die entschieden darauf verzichtet, als Fall von etwas anderem zu gelten bzw. Fall von einer Regel zu sein, weil die Regel (hier: des Menschen) nicht zu fassen ist. Beispiel kann ich nur für jemanden sein, dem ich die Akzeptanz meines Beispiels seiner Urteilskraft anheimstelle. Beispiel geben heißt, dem anderen die Freiheit einzuräumen und die Chance zu lassen, zu entscheiden, ob er das Beispiel annimmt oder verwirft, es für wahrhaftig oder unwahrhaftig hält. Der Fall läßt diese Chance nicht zu. Unaufdränglich Beispiel zu sein, impliziert somit den Respekt vor der Individualität des Anderen.

Gibt es nur Unterschiede oder nicht auch Übereinstimmungen zwischen Selbstkenntnis und Selbsterkenntnis? Wenn ich sage,

wer ich bin, kann ich dann darauf verzichten zu wissen, was ich bin? Steckt hier nicht eine Dichotomie? Man könnte sagen, daß die Selbstkenntnis in einem Fundierungsverhältnis zur Selbsterkenntnis steht, und zwar in dem Sinne, daß es Selbsterkenntnis nicht ohne Selbstkenntnis gibt, während es aber ohne weiteres Selbstkenntnis ohne Selbsterkenntnis geben kann.

Unsere Diskussion zur Differenz zwischen Selbsterkenntnis und Selbstkenntnis beendeten wir vorläufig mit der Betrachtung einiger Zitate zum Thema der Selbsterkenntnis:

a) „Wir Erkennenden sind uns selbst unbekannt.“ (Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse) Das liegt auf der Liene von Rousseaus Gedankem, „Je mehr der Mensch von sich weiß, desto weniger kennt er sich“.

b) „Täglich staune ich, ich kenne mich selber nicht.“ (Nachlaß I)

c) „Der Mensch ist gegen die eigene Beobachtung gut verteidigt“, was soviel heißt wie, der Mensch ist gegen die eigene Selbsterkenntnis gut verteidigt.

d) „Das erste Gebot aller Pflichten gegen sich selbst, ist: erkenne, erforsche, erfinde dich selbst.“ (Kant, Metaphysik der Sitten) Dem Sinne nach wird hier der Standpunkt vertereten, daß die moralische Selbsterkenntnis aller Weisheit Anfang ist.

Es war wahrscheinlich gut für unser Seminar, daß wir nach dem Konflikt, den wir in der letzten Seminarsitzung hatten, das Thema der Selbsterkenntnis uns verständlich zu machen, dieses Thema heute nochmal aufgenommen haben. Unser Konflikt hat

verdeutlicht, daß die Differenz von Selbsterkenntnis und Selbstkenntnis, unabhängig von ihrem Aufschließungswert für Montaigne, immer noch so etwas wie eine Verpflichtung darstellt. Und wenn unser Konflikt auch zu nichts anderem getaucht hat, als uns die sachliche Resonanz für das Thema zu geben, dann wäre ich persönlich sehr froh, da es in Sachen Selbsterkenntnis an das 'Eingemachte' des Humanismus geht. Für mich ist das Problem der Selbsterkenntnis mit dem Problem der Bildung identisch. Insofern bin ich immer noch der Überzeugung, daß ich hier an der Universität nicht nur die Aufgabe habe, Wissen zu vermitteln und zu produzieren, sondern daß ich als Pädagoge und Mensch auch die Aufgabe habe, auf die Selbsterkenntnis als einer elementaren Bildungskategorie hinzuweisen.

09.01.1996

## Neunte Sitzung

Unsere Annäherung an Montaigne hat sich in mehreren Schritten vollzogen, die wir uns in einem Rückblick, der mehr einen groben Überblick darstellt und keine präzise Wiedergabe beansprucht, im einzelnen nochmal vor Augen halten wollen.

1) Unser erster Schritt war eine Durchsprache von möglichen Grundeinstellungen zur Geschichte überhaupt. Denn, beschäftigt man sich mit einem historischen Denker, dann ist es wichtig zu klären, welche Grundeinstellung man gegenüber der Geschichte einnehmen kann. Im Hinblick darauf, daß Montaigne zu den historischen Denkern gehört, sahen wir, Geschichte ist immer ein Auslegungsphänomen, wobei die Auslegungen bestimmten Grundschemata folgen. Wir unterschieden als solche dreierlei Geschichtsauffassungen: a) eine lineare Geschichtsauffassung als positiver oder negativer Verlauf der Geschichte, b) eine zyklische Auffassung von Geschichte im Sinne einer „ewigen Wiederkehr des Gleichen“ (Nietzsche) und c) eine diskontinuierliche Ereignisgeschichte, in der Geschichte als Spiel von Zufällen begriffen wird, die nicht miteinander im Sinne einer Kontinuität verkettet werden können (z.B. bei Foucault).

Im Hinblick auf Montaignes Umgang mit der Geschichte schien uns eine exemplarische Geschichtsauffassung vorzuliegen mit einer gewissen Nähe zur Geschichte als ewiger Wiederkehr des

Gleichen. Es handelt sich hierbei um eine Geschichtsauffassung, die dem Prinzip der Exemplarizität (Beispielhaftigkeit: ein Mensch ist immer ein Beispiel eines anderen, eine Epoche ein Beispiel für eine andere und nicht der Fall einer Regel) folgt und es erlaubt, die Epochen und Phänomene in einer idealen Gleichzeitigkeit zu sehen und in eine auffallende Beziehung zu setzen.

2) Unser zweiter Schritt war der Übergang von der Geschichtsauffassung Montaignes zu seiner Anthropologie. Im Hinblick auf Montaignes Erziehungsverständnis war es uns wichtig, nach seiner Anthropologie zu fragen. Erziehung gibt es nur auf dem Boden einer bestimmten Auslegung des Menschen. Vorbereitend versuchten wir systematisch zu klären, was unter Anthropologie zu verstehen sei. Im Grundriß unterschieden wir drei zentrale Fragen, die eine allgemeine Anthropologie zu stellen hat: a) Was ist der Mensch?, b) Wie ist der Mensch? und c) Wozu ist der Mensch? Letztere ist die Bildungsfrage, welche impliziert, daß der Mensch immer auch das ist, wie er sich vorhat.

3) Vor dem Hintergrund dieses Fragerasters näherten wir uns Montaignes Anthropologie in der Apologie. Zentral erschien uns für Montaignes Anthropologie die Rolle der Skepsis zu sein. In seiner Apologie unternimmt er eine skeptische Demontage der exponierten Sonderstellung des Menschen im Vergleich zu den Tieren, eine Sonderstellung, die der Mensch aufgrund seiner überragenden Fähigkeiten sich selbst zuschreibt. Von

besonderem Interesse war uns Montaignes spezifische Skepsis, wie er sie in dem Fragesatz „Was weiß ich?“ formuliert. Seine Skepsis erschien uns nicht im Sinne der pyrrhoneischen Skepsis als absoluter Zweifel zu verstehen zu sein, sondern als eine relative bzw. partielle oder pragmatische Skepsis. Wir erläuterten uns Montaignes spezifische Skepsis an seiner Umschrift des pyrrhoneischen Grundsatzes 'Ich weiß, daß ich nichts weiß' in den Fragesatz 'Was weiß ich?'. Wichtig war uns, zu sehen, daß der Fragesatz noch vor oder unter dem ersten Satz liegt, diesem gleichsam bedingend vorausliegt und insofern eine Art vorskeptische Grundlegung reklamiert. Wir hielten fest: a) daß Montaigne die Wesensfrage nicht für substantiell und endgültig beantwortbar hält, b) daß er sich infolgedessen an die Erscheinungen halten muß, d.h. an die Beschaffenheit des Menschen (wie ist der Mensch beschaffen?), und c) daß er der menschliche Vernunft den Beweis eines höchsten Wesens nicht zutraut.

Die Was-Frage kann nie endgültig beantwortet werden, weder im Hinblick auf den Menschen noch auf die Welt, noch im Hinblick auf Gott. Das Entscheidende ist nun, daß diese negative Bilanz der skeptischen Anthropologie Montaigne nicht dazu führt, zu resignieren, sondern ihn veranlaßt, Respekt vor dem Vorhandenen zu haben, vor dem, was sich durch die Tradition hindurch als Bewährtes zeigt, und ihn eine bestimmte Einstellung einnehmen läßt, und zwar die der praktischen und pragmatischen Toleranz gegenüber anderen Meinungen.

4) Das negative Ergebnis der skeptischen Prüfung der Anthropologie von der Sonderstellung des Menschen führte uns in das zentrale Thema der Essais ein, nämlich in des Thema einer narrativen Biographie, die den Charakter der Exemplarizität hat und als exemplarische Anthropologie gelten kann. Montaignes Vorhaben ist es, mit den Mitteln der Selbstbeobachtung und Selbstreflexion sich selbst kommentierend nachzuerzählen und zu erkennen. Damit wird die exemplarische Anthropologie zu einer Frage der individuellen Selbsterkenntnis unter Bedingungen der Unvollkommenheit und Relativität des Menschen überhaupt.

Wir bemühten uns in einem Vergleichsprofil von Selbstkenntnis und Selbsterkenntnis, die Differenz zwischen beiden uns auffallen zu lassen, um so die Wende Montaignes zu sich selbst besser zeigen und verstehen zu können. Wir versuchten uns klar zu machen, was Selbsterkenntnis im Unterschied zur Selbstkenntnis als objektives Selbstwissen bedeutet. Einen entscheidenden Unterschied machten wir fest an der Differenz der jeweiligen Fragen, die der Selbsterkenntnis und Selbstkenntnis zugrunde liegen. Die Selbsterkenntnis fragt „Wer bin ich?“, und zwar als einmaliges Individuum unter bestimmten Lebensbedingungen, während die Selbstkenntnis dannach fragt „Wie bin ich?“, und zwar als Gegenstand positiver Forschung. Wie bin ich im Blick auf andere? Wie bin ich als allgemeines Ich von außen betrachtet? Selbsterkenntnis geht auf das Besondere, Selbstkenntnis auf die allgemeinen Züge des Ich. Die Spaltung zwischen Selbstkenntnis und Selbsterkenntnis ist eigentlich die Spaltung, die sich auftut in dem Wissen, das ich

von mir habe, welches aber nicht identisch ist mit mir selbst. Dies ist ein Grundzug des modernen Bewußtseins, das die Unterscheidung von Subjekt und Objekt als Erkenntnischema von Individuellem und Allgemeinem voraussetzt. Montaignes Essais sind Ausdruck von dieser Unterscheidung und wie sich diese sporadisch aber zentral artikuliert.

5) Wir haben eine erste flüchtige Prüfung des interpretativen Schlüssels von Montaignes Essais unternommen. Bezugspunkt war ein Satz aus dem Essay „Von der Reue“. „Die anderen formen, wie die bildenden Künstler, den Menschen als Einheit; ich erzähle nach, wie er ist.“ (285).

Montaigne hebt sich ab von den „anderen“. Diese „anderen“, die Gelehrten und Wissenschaftler sind darauf aus, wie der bildende Künstler, den Menschen als Einheit zu formen. Er, Montaigne, will hingegen nur erzählen, weil es ihm nicht darum geht, den Menschen als Einheit vorzustellen, sondern ihn darzustellen, wie er ist. Der Künstlervergleich ist mehrschichtig, wobei die Opposition von Formung und Erzählung entscheidend ist. Die anderen formen den Menschen, wie der bildende Künstler. Der Künstler ist hier als Beispiel gebracht für diejenigen, die wie er, eine Einheitsbild des Menschen entwerfen. Er steht gleichsam als Modell für alle, die nach Maßgabe der Einheit den Menschen formen. Diese Formung ist nicht nur eine Sache der Künstler, sondern auch der Wissenschaftler, der Juristen, der Grammatiker, der Dichter. (Vgl. Reclam, S. 286) Entgegen dieser Einheitsformung durch die Gelehrten und die Wissenschaft will Montaigne nacherzählen, wie der Mensch, und zwar der Mensch Montaigne ist. Dabei betrachtet er seine eigene

Weise des Erzählens, nämlich über sich selbst zu reden („Selbstbildnis“), als die einzig mögliche - worin sich ein gesundes Selbstbewußtsein bekundet. Montaigne begründet diese Weise biographischen Erzählens mit dem Argument, daß jeder Mensch in sich die Gesamtform des Menschseins trage (Vgl. Ebd.). Der Einzelne repräsentiert, wenn auch in zufälligen Brechungen, die ganze Menschheit. Wenn Montaigne von sich erzählen will, dann ist das im Horizont der Repräsentation und der Exemplarizität keinesfalls belanglos.

Montaigne ist sich bewußt, daß seine biographische Weise des Nacherzählens ihn aus der Welt der Gelehrten ausschließt. Er gesteht zu, im „Selbstbildnis“ seines Ich nur dessen „vorübergehende Erscheinung“ und keineswegs irgendeine Wesenheit zu erfassen. Die Dinge sind in einem stetigen Wandel und kommen einem immer wieder anders vor. Dieses Eingeständnis führt aber nicht zu einer Selbstdisqualifikation. Im Hinblick auf das jeweils eigenen Selbst bezichtigt Montaigne all die anderen Leute der Gedankenlosigkeit. „Wenn die Leute mir vorwerfen, daß ich zu viel von mir spreche, so werfe ich ihnen vor, daß sie überhaupt nicht über sich selber nachdenken.“ (Ebd.) Das ist die Quelle, die Begründung seines Selbstbewußtseins. Hier dreht sich der mögliche Vorwurf an ihn auf die andern. Die Argumente dazu bleibt Montaigne nicht schuldig.

Eine Parallele zu dieser Vorwurfsstelle findet sich in dem Essay „Vom Dünkel“. Dort heißt es: „Gewöhnlich sehen die Menschen auf ihr Gegenüber, ich richte meinen Blick nach innen. (...) Jeder blickt vor sich, ich blicke in mich. Ich habe es nur mit mir

zu tun. (...) Die anderen gehen, genau genommen, immer woanders hin; sie gehen immer von sich fort: 'Niemand macht ernsthaft den Versuch, in sein Inneres hinabzusteigen.' Ich dagegen wälze mich sozusagen in mir selbst." (Reclam, 258) Die Vorwurfsstelle aus dem Essay „Über die Reue“ wird hier nochmal differenziert. Jeder denkt nach über die Welt, über die Dinge und bewegt sich fort von sich, weg von seinem Inneren, und wenn er über sich selbst nachdenkt, dann geschieht das allenfalls im Modus der objektiven Selbstkenntnis, in der man sein Selbst zwar vor sich hat, aber nicht wirklich bei sich selbst ist. „Ich dagegen“, betont Montaigne, „wälze mich sozusagen in mir selbst.“ (Reclam, S. 258) Ihm geht es ausschließlich um die Erkenntnis seines Selbst. Im Erzählen ist er, Montaigne, ganz bei sich selbst. Mögliche Einwände nimmt Montaigne sogleich auf und stellt sich ihnen. „Aber ist es berechtigt, daß ich, wo ich doch in meinem Verhalten so besonders bin, mich in meiner Erkenntnis als allgemeingültig hinstelle?“ (Reclam, S. 286) Dies ist die Frage nach der Reichweite der Gültigkeit dessen, was Montaigne von sich selbst erzählt. Wie allgemeingültig kann etwas sein, das jemand nur von sich selbst erzählt? An diese Frage nach der Allgemeingültigkeit des subjektiv Erzählten schließt sich die Frage nach der Berechtigung der Weise an, in der erzählt wird, nämlich als Biographie. „Ist es auch berechtigt, daß ich der Welt, in der die kunstvolle Darbietung solches Ansehen und solche Gestaltung besitzt, unverarbeitete, einfache Tatsachen vorsetze, die der Natur entnommen sind, und noch dazu einer recht schwächlichen Natur?“ (Ebd.)

Dies sind zwei skrupulöse Fragen zum einem nach der Allgemeingültigkeit dessen, was Montaigne von sich anbietet, und zum anderen nach der Berechtigung der Weise, in der Montaigne erzählt, nämlich biographisch. „Heißt das nicht, ohne Steine oder ähnlichen Baustoff eine Mauer bauen wollen, wenn man Bücher ohne das wissenschaftliche Handwerk aufbaut? Die musikalischen Phantasien werden kunstgemäß durchgeführt, die meinigen zufallsmäßig“ (Ebd.)

Diese Selbsteinwändungen haben ein großes Gewicht. Sie richten sich alle gegen den unter wissenschaftlichen Standards möglichen und berechtigten Vorwurf des bloß Subjektiven in Montaignes biographischer Erzählung. Montaigne stellt sich diesen Einwänden und zuletzt folgt eine Art Ehrenrettung, denn „eine Eigenschaft habe ich wenigstens, die von einer ordentlichen Wissenschaft verlangt wird: daß niemals jemand sein Thema besser gekannt und verstanden hat, als ich den Gegenstand kenne, den ich mir darzustellen vorgenommen habe; und daß ich darin der gelehrteste Mann bin, den es gibt: zweitens, daß niemals jemand tiefer in den Stoff eingedrungen, keiner sorgfältiger herausgeklaut hat, wie er sich gliedert und zusammenhängt, keiner genauer und vollständiger das Ziel erreicht hat, das er sich für seine Arbeit gesteckt hatte. Um diese Arbeit zu gutem Ende zu bringen, dazu brauchte ich nur Treue der Beobachtung mitzubringen: die ist da, die ehrlichste und reinsten Treue, die es gibt.“ (Ebd., S. 287) Das Handwerk des biographischen Erzählens bzw. der Selbsterkenntnis mag zwar den allgemeinen wissenschaftlichen Standards nicht genügen, aber in einem entscheidenden Gesichtspunkt teilt und

übertrifft es diese, und zwar in der Vertrautheit des Gegenstandes. Die wissenschaftlich geforderte Vertrautheit mit dem Gegenstand ist in der Selbsterkenntnis in einem Maße gegeben, die kein Gelehrter zu seinem Gegenstand je haben kann. Unter dem Kriterium der Authentizität des Wissens verblaßt das wissenschaftliche Gelehrtentum. Insofern kann Montaigne auch sagen, daß im Thema der Selbsterkenntnis, im biographischen Erzählen er, Montaigne, der gelehrteste Mann sei, den es gebe (Reclam, 287), unter der Voraussetzung, daß er sich an die Wahrhaftigkeit hält, und „die ist da, die ehrlichste und reinste Treue“ (Ebd.).

Wir finden hier bei Montaigne eine polemische Schärfe gegen die Wissenschaft, die in dem Satz gipfelt: „Wer an mein Werk rührt, rührt an den Mann.“ (Ebd.) Während man in den Wissenschaften das Werk loben oder Tadeln kann, ohne dabei an den Wissenschaftler selbst zu rühren, geht das in Sachen Selbsterkenntnis nicht. Diesen Satz kann man als einen frühen Vorläufer, als einen frühen Ausdruck des existenzphilosophischen Grundsatzes lesen, daß die Existenz der Essenz vorausgehe (Satre). Das Ende der gelehrten Anthropologie ist bei Montaigne gleichsam der Anfang des Subjekts, die Reklamation der Selbsterkenntnis und damit die Geburt des Wissens aus dem Geist des Subjekts, des Individuums. In diesen Sätzen Montaignes steckt eine ungeheure Provokation des Gelehrtentums. Vom Maßstab dieses Gelehrtentums befreit und zurückgekehrt in die oszillierende Intimität gewinnt Montaigne Selbstvertrauen, Distanz und vor allem jene Freiheit-für-sich, die sich der Stimmungen nicht

entschlagen darf, um nicht nur wissend, sondern auch klug zu sein. Montaigne ist sich im klaren drüber, daß seine Selbsterkenntnis nicht zu einer Menschenkunde führt, die - möglichst über alle Zeit hinweg - zur Belehrung des Menschen führen könnte. Deshalb sagt er: „Ich will nicht belehren, ich will erzählen.“ (Reclam, 287) Dieses Erzählen hat keine Unterhaltungsabsicht. Montaigne kann nicht belehren wollen, wenn Lehre sich auf Wissen aus Gründen bezieht und dadurch apriori allgemein ist. Aber er kann sehr wohl erzählen und sich dadurch eine Ebene der Coexistenz erschließen, auf der sich sein Experiment der Selbsterkenntnis in anderen fortsetzt und widerspiegelt. Erzählenwollen unterhalb der Belehrung ist die einzige Möglichkeit, die Montaigne bleibt, sich zu vermitteln, wenn die Quelle der Frage und die Geltung der Antworten in der Individualität des Einzelnen verankert ist. Der Modus der Lehre ist jetzt das sich erzählende oder erzählte Beispiel. Das Erzählen ist der didaktische Preis und die didaktische Chance anthropologischer Authentizität.

23.01.1996

## Zehnte Sitzung

In der letzten Seminarstunde haben wir uns um Montaignes Argumente für eine Anthropologie der Selbsterkenntnis bemüht. Diese Bemühungen lassen sich in drei Hinsichten zusammenfassen:

1. in Montaignes Programm einer 'exemplarischen' Anthropologie,
2. in Montaignes Apologie seines Programms gegenüber möglichen Einwänden der Gelehrten, und
3. in den Umschlag der Apologie in eine Kritik am Gelehrtentum (wobei diese Kritik, das wird sich im Verlauf dieser Seminarstunde zeigen, in einer Kritik am Schulwesen sich fortsetzt).

zu 1)

Das Programm einer 'exemplarischen' (beispielhaften) Anthropologie ergibt sich als Konsequenz des kritischen Prüfungsgangs, den wir in der Apologie analysiert haben. Wenn es, wie es das Ergebnis dieses Prüfungsgangs Montaignes nahelegt, keine absolut sicheren Aussagen im Sinne uneingeschränkter Allgemeingültigkeit gibt, und zwar sowohl über den Menschen, über die Welt als auch über Gott, dann bleiben nur zwei Möglichkeiten: entweder eine Erkenntnisresignation oder ein bescheidener Neuanfang des

Wissens und Erkennens, der sich ständig seiner situativ bedingten Vorläufigkeit bewußt ist.

Montaigne riskiert diesen Neuanfang bei sich selbst. Dabei räumt er durchaus selbstbewußt ein, daß sein Weg in der Selbsterkenntnis anscheinend nicht konkurrieren könne mit der Erkenntnis angesehener Künstler und Gelehrter. Montaigne ist sich im klaren darüber, daß das, was er in den Essais kommentierend und selbstbeobachtend als Selbsteinsicht erzählend anbieten kann, in Sachen Gültigkeit weniger, aber in Sachen Wahrheit und Wahrhaftigkeit mehr ist als das, was die Künstler und Gelehrten anbieten können, denn Selbsterfahrung und -beobachtung sind näher am bestimmten Menschen als alles Sprechen über den Menschen.

zu 2)

Der Grundeinwand gegen Montaignes Verfahren und Vorhaben exemplarischer Selbsterkenntnis wird von ihm klar gesehen. Es ist, modern gesprochen, der Einwand des bloß Subjektiven. Gegen diesen Einwand wendet sich Montaigne mit zwei Argumenten: a) mit dem Repräsentationsargument und b) mit dem Argument der Gegenstandsvertrautheit. Ersteres besagt, daß jeder Mensch an sich selbst, wenn auch in zufälligen Brechungen, die ganze Menschheit repräsentiert, denn „jeder Mensch trägt in sich die Gesamtform des Menschseins“ (Reclam, S. 286). Wenn es sich aber so verhält, dann kann es keine absolute Besonderheit wie auch keine absolute Allgemeingültigkeit geben, beides ist ausgeschlossen. Das Argument der Gegenstandsvertrautheit schlägt die Gelehrten mit

ihrer eigenen Forderung, daß nämlich der Gelehrte seinen Gegenstand sehr gut kennen müsse, wenn er darüber sachhaltige Aussagen treffen wolle. Für Montaigne ist die Selbstvertrautheit eines Lebens mit sich selbst eine nicht zu überbietende Gegenstandsvertrautheit. D. h., wenn die Gelehrten darüber einkommen, daß man von sich absehen müsse, dann verzichten sie in Montaignes Sicht nicht nur auf den interessantesten Gegenstand, nämlich den Menschen, überhaupt, sondern sie verzichten auch auf die Analyse ihrer Arbeitsgrundlage, die sie selber sind. Sie, so betont Montaigne in seinem Essay 'Vom Dünkel', „sehen ... auf ihr Gegenüber, ich richte meinen Blick nach innen. Jeder blickt vor sich, ich blicke in mich. Die anderen gehen, genaugenommen, immer woanders hin; sie gehen immer von sich fort: 'Niemand macht ernsthaft den Versuch, in sein Inneres hinabzusteigen'.“ (Reclam, S. 258) Mit der Forderung nach Absehung von sich selbst zum Zwecke der Allgemeingültigkeit ihrer Erkenntnis verzichten die Gelehrten auf die Sicherung ihrer Grundlage. Ihr Wissen kann von daher nur konventionell sein, nie aber originär und besonders. Modern formuliert kann man im Anschluß an Montaignes Kritik am Gelehrtentum seiner Zeit sagen, die Gelehrten lassen die 'Essenz der Existenz' vorausgehen und nicht umgekehrt 'die Existenz der Essenz' (Satre). Damit wendet sich die Gelehrtenkritik als mögliche Kritik an Montaigne an sie selbst zurück.

zu 3)

Das Umschlagen der Gelehrtenkritik in eine Kritik am Gelehrtentum läßt sich als Forderung nach einem subjektbezogenen Wissen verstehen. Diese Forderung würde implizieren, nur dasjenige Wissen ist wertvoll und praktisch, das sich entweder über die Aneignung mit dem Subjekt verbindet (Anwandlung) oder dasjenige, mit welcher Reichweite auch immer, das der 'Selbstzeugenschaft' (Fink) der Individualität entspringt. D. h. Montaigne fordert vom Wissen einen Relevanzausweis und nähert sich mit diesem der Frage einer bildungstheoretischen Legitimation von Wissen.

Wir machten uns in einem Zwischengedanken klar, was unter bildungstheoretischer Legitimation von Wissen zu verstehen ist. Bildungstheoretische Legitimation meint schlicht, wenn man diesen Begriff lediglich übersetzt, die Rechtfertigung eines Inhaltes im Hinblick auf Bildung. Genauer versteht man darunter die Frage nach den Kriterien, anhand derer Lerninhalte z.B. in einem Curriculum ausgewählt werden. Nicht jeder Inhalt ist schon aufgrund der bloßen Tatsache, daß es ihn gibt, ein Lerninhalt. Als ausgewiesener Lerninhalt bedarf er der Rechtfertigung durch oberste Bildungskriterien. Bei einer bildungstheoretischen Legitimation geht es um dreierlei: a) um Inhalte, b) um die Auswahl von Inhalten und c) um Kriterien, nach denen ausgewählt wird. Das besondere Problem, das hierbei auftaucht, ist die Verschiedenheit der Legitimationsstrategien, die ins Spiel gebracht werden können und dementsprechend auch den Akzent der ausgewählten

Lerninhalte verschieben. Diese Problematik läßt sich an den unterschiedlichen bildungstheoretischen Konzeptionen z.B. der Aufklärungspädagogik und der Pädagogik des Neuhumanismus und ihren Forderungen nach einerseits 'beruflicher' und andererseits 'allgemeiner' Bildung darstellen. Während die Aufklärungspädagogik die Erziehung um der progressiven gesellschaftlichen Funktion willen an Gemeinützigkeit, Ökonomie und Staat orientierte, hierin Stand und Beruf die dominierenden Kriterien bildeten und dementsprechend eine Berufsausbildung mit technisch-ökonomischen Lerninhalten im Zentrum ihres pädagogischen Interesses stand, wandte sich die neuhumanistische Pädagogik (Ende des 18. Jahrhunderts) gegen eine solche 'berufliche' Bildung und Erziehung, da ihr der Zwangscharakter der ständischen Gesellschaft inhärent war und sie den Menschen in seiner durch Stand und Beruf bewirkten faktischen Unmündigkeit beließ. Ihre pädagogische Antwort auf die gegenaufklärerischen Wirkungen der Aufklärungspädagogik war das Prinzip der Individualitätsbildung. In der Bildung des Menschen um seiner selbst willen, in der Freisetzung des Menschen zu mündiger Vernünftigkeit sah man das oberste Ziel der Erziehung. Unter dem Kriterium der Individualitätsbildung forderte man eine 'allgemeine' Bildung, in der es im Gegensatz zur Aufklärungspädagogik keine Einschränkung durch ständische oder berufsspezifische Verwertungsinteressen für die Mediatisierung der Weltinhalte zu möglichen Aufgabe der Selbstbildung geben sollte. In einer solch 'allgemeinen' Bildung sollte das Studium des Altertums, insbesondere des Griechentums, einen Schwerpunkt bilden, da die Griechen als

„eine anfangende Nation“ (Humboldt) die Idee der Humanität besonders rein verwirklichen konnten und aus der Sicht der Neuhumanisten einen exemplarischen Charakter für das „Studium des Menschen überhaupt“ besaßen.

Montaigne fordert, daß Wissen sich vor Bildung zu legitimieren hat. Mit anderen Worten, das, was an Wissen gelernt werden soll, muß sich im Hinblick auf Bildung rechtfertigen lassen. Damit spricht Montaigne das Verhältnis von Wissen und Bildung an. Wie aber ist dieses Verhältnis zu verstehen? Was unterscheidet eigentlich Bildung von Wissen und wie verbindet sich Wissen mit Bildung? In gemeinsamer Erkundung stellten wir fest, Bildung ist nicht nur Anwendung von Wissen, wobei Anwendung hier nicht ausschließlich im Sinne einer technischen Anwendung verstanden werden darf, sondern urteilskräftiger Umgang mit Wissen, ein Umgang, der seine Maßstäbe nicht aus dem Wissens selbst nimmt, sondern aus dem Horizont von gesetzten Werten. Bildung und Urteilskraft hängen unmittelbar mit der Individualität zusammen. Das verdeutlichten wir uns an der einfachen Tatsache, daß Wissen im Hinblick auf Individuen austauschbar ist, denn man kann ohne weiteres zwischen Wissensinhalten, die man lernen möchte, wählen und sie gegen andere eintauschen, wohingegen Bildung in gleicher Weise von einem Individuum nicht aus- und eintauschbar ist. Niemals sprechen wir von einem gebildeten Team oder einer gebildeten Gruppe, sondern nur von einem Team oder einer Gruppe von Gebildeten. Schon unser Sprachgebrauch, in dem Bildung als Prädikat oder Adjektiv nur singulären Subjekten zugeschrieben

wird, zeigt die unmittelbare Verflochtenheit von Bildung und Individualität an. Man kann sagen, Bildung setzt zwar Wissen voraus, ist mit diesem aber nicht identisch. Bildung ist vielmehr so etwas wie eine subjektive Aneignung von Wissen und erweist sich als Vorhanden durch die Entwicklung von Urteilskraft. Bildung ist also immer zu einem Teil die Verwandlung des Wissens in mein eigenes Wissen unter dem Vorbehalt von Urteilskraft, und zwar von einer Urteilskraft, die a) im Horizont des einzelnen liegt, die b) Wertungen in das als solche neutrale Wissen hineinbringt, die c) in Selbstverantwortung konstituiert wird und die d) nicht durch Regeln präformiert wird, sondern für die jeder nur selber einstehen kann. Damit haben wir vorerst einen Eindruck von der bildungstheoretischen Relevanz.

Nach dieser Zwischenüberlegung zu dem Verhältnis von Bildung und Wissen wandten wir uns mit folgender Frage an Montaignes Erziehungsskizzen „Über Schulmeisterei“ und „Über die Erziehung der Kinder“. Gibt es bei Montaigne eine oberste Definition von Bildung als Kriterium dafür, welches Wissen relevant ist und welches nicht? Mit anderen Worten: Was ist für Montaigne das oberste Kriterium, vor dem sich das Wissen auszuweisen hat? „Ich meine, sein (des Zöglings) eigenes Urteil. Dies zu bilden, das ist der einzige Zweck seines Lernens, seines Arbeitens, seines Studierens.“ (Reclam, 80) Und an anderer Stelle heißt es bei Montaigne: „Sowohl Urteilskraft wie Ehrlichkeit, (...) diese beiden Eigenschaften sind doch die

wichtigsten Ziele, denen er (der Zögling) nachstrebt.“ (Reclam, 83)

Urteilkraft und Tugend erscheinen hier als die wichtigsten Bildungsziele, wobei Tugend in diesem Zusammenhang als eine sittliche Kategorie im Sinne von Tüchtigkeit und nicht im Sinne von Moral zu verstehen ist. Was berechtigt uns aber, hier anstelle von Ehrlichkeit von Tugend (Tüchtigkeit) zu sprechen? Die Berechtigung, der Tugend den Vorzug vor der Ehrlichkeit zu geben, hat ihren Grund darin, daß Montaigne selbst sein Bildungsverständnis im Horizont des Vergleichs zwischen Athen und Sparta expliziert und hierbei ausdrücklich letztere rühmt, ob ihrer Handlung und Tugend.

Urteilkraft und Tugend fallen bei Montaigne in einem obersten Bildungsziel zusammen, und zwar in dem Phänomen der Lebenstüchtigkeit. „Sich selbst zu erkennen und gut zu sterben und zu leben“ (Klinkhardt, S. 22), das solle die erste Lehre sein, mit der man den Verstand des Zöglings tränken müsse. Die Lebenstüchtigkeit, und zwar verstanden als Handlungsfähigkeit schließt auch die Bereitschaft mit ein, im Leben dem Tod ohne Furcht entgegen zu sehen, den Montaigne geht es um beides, gut zu sterben und zu leben.

Urteilkraft

Lebenstüchtigkeit

(Handlungsfähigkeit)

Tugend

Mit der Lebenstüchtigkeit haben wir bei Montaigne das Kriterium, vor dem sich für ihn das Wissen auszuweisen hat.

Auf der Grundlage dieses kritischen Moments der Lebenstüchtigkeit verstanden als Handlungsfähigkeit übt Montaigne Kritik an den Pedanten seiner Zeit, denen er vorwirft, daß ihnen in toto gerade diese Handlungsfähigkeit abgeht. „Sie kennen die Theorie aller Dinge; sucht nur jemand, der sie in die Praxis umsetzt.“ (Klinkhardt, S. 42) Das Ziel der Lebenstüchtigkeit sieht Montaigne beispielhaft in den Schulen der Lakedämonier verwirklicht, die er kritisch den Schulen der Pedanten gegenüberstellt. „Mein Lehrer müßte mir eine schöne Rede in genere Demonstrativo halten, bevor er mich überzeugte, daß seine Schule jener ebenbürtig sei.“ (Klinkhardt, S. 45) Das Ziel der Lebenstüchtigkeit führt Montaigne dann zur massiven Kritik an dem Schulwesen seiner Zeit. Deutliche Belege hierfür finden wir zum einen in den rühmenden Ausführungen über das Bildungsideal der Lakedämonier, denn jene wollten „von Anfang an ihre Kinder mit der Wirklichkeit in Berührung bringen und sie nicht durch Hörensagen, sondern durch Versuche im selbständigen Handeln unterrichten“ (Klinkhardt, S. 45). Zum andern finden wir sie in den unmißverständlichen Äußerungen Montaignes über die Schulen und das Bildungsverständnis seiner Zeit. „Infolge der Art und Weise, wie wir unterrichtet werden, (ist) es nicht verwunderlich, daß weder die Schüler noch die Lehrer darin (in den Wissenschaften) geschickter werden, obschon sie sich dabei gelehrter machen“ (Klinkhardt, S. 39). Und in ähnlich kritischer Weise fügt er hinzu: „Die Mühe und der Aufwand unserer Väter zielt nur darauf ab, den Kopf mit Wissen zu möblieren; von Urteil und Tugend ist kaum die Rede. (...) Wir erkundigen uns

gerne: 'Kann er Griechisch oder Latein? Schreibt er in Versen oder in Prosa?' Ob er aber besser und klüger geworden ist, das wäre die Hauptsache, doch das bleibt dahinter liegen. Man müßte sich erkundigen, wer das bessere Wissen hat, nicht wer das meiste Wissen hat.“ (Klinkhardt, S. 40) Mit dieser Reihe an Zitaten haben wir hinreichend Belege dafür, daß in Montaignes Bildungskonzept die Lebenstüchtigkeit das oberste Kriterium darstellt.

Montaignes Demontage der enzyklopädischen Paukschule gipfelt in dem resumierenden Satz: „Wir sind, so glaube ich, nur durch unser gegenwärtiges Wissen gelehrt, nicht durch das vergangene, so wenig wie durch das zukünftige.“ (Ebd.) Was ist das für ein Gedanke? Gegenwärtiges Wissen, so machten wir uns klar, ist dasjenige Wissen, das sich in der augenblicklichen Praxis des Lebens bewährt. Es ist das Wissen, das eine persönliche Erfahrungsdeckung braucht, d. h. das authentisch ist. Gegenwärtiges Wissen meint nicht ein selbstschöpfendes Wissen, das ohne vergangenes Wissen auskommt. Das wäre ein Umkehrschluß, der nicht im Sinne Montaignes ist. Das Wissen, das man als gegenwärtiges hat, muß nicht aus der Gegenwart sein, aber es muß im Modus der Vergegenwärtigung in der konkreten Situation, in der man lebt, aktualisiert werden. Gegenwärtiges Wissen beinhaltet vergangenes Wissen, entscheidend ist jedoch, daß es seine Aktualität unter den gegenwärtigen Bedingungen hat, d. h. daß es konkret, aktuell, situativ bedeutungsvoll ist und sich im Anspruch der Gegenwart bewährt.

30.01.1996

### **Elfte Sitzung**

Wir haben uns in der letzten Seminarsitzung dem zugewandt, was man als Montaignes Erziehungs- und Bildungskonzept bezeichnen könnte und von dem zu erwarten ist, daß es in einer bestimmten Korrespondenz zu seiner skeptischen Anthropologie steht. Im Hinblick darauf ist nicht zu erwarten, daß Montaigne eine oberste Bildungsnorm mit transzendtem Status einräumt, wie z. B. bei A. Comenius die Vorbereitung auf das ewige Leben ein solch oberstes Erziehungsziel darstellt, von dem her sich alles irdische Leben ableiten läßt. Montaignes skeptischer Anthropologie, die dem Menschen nur begrenzte Möglichkeiten der Erkenntnis einräumt, ist der Gedanke einer obersten Bildungsnorm fern. Selbst wenn es eine solche gäbe, Montaigne würde bestreiten, sie erkennen zu können.

Vorbereitend auf den Pedanten-Essay haben wir uns zuerst gefragt, was man allgemein unter Bildung versteht. Dabei fiel uns folgendes auf:

Bildung erschöpft sich nicht allein schon im Besitz von Wissen, wie es ein sogenanntes 'enzyklopädischen' Bildungsideal annimmt. Bildung setzt zwar Wissen voraus, ist aber nicht identisch mit diesem. Bildung ist vielmehr individuelle Aneignung und Verarbeitung von Wissen. Wir erwarten von einem gebildeten Menschen, daß wir in seinem Wissen und Können seine eigene, individuelle Handschrift erkennen können.

Bildung ist also an die Individualität gebunden, demzufolge begreifen wir sie auch nur als eine individuelle Eigenschaft. Mit anderen Worten, ein gebildetes Team gibt es nicht, sondern nur ein Team von Gebildeten. Bildung ist auch nicht identisch mit technischem Anwenden-Können von Wissen. Bildung bedeutet, über dies hinaus, eine urteilskräftige Stellungnahme zu Wissen und Können, d. h. ein- und abschätzen können, was mit Wissen positiv oder negativ machbar ist. Bildung als Wissensverarbeitung im Kontext der Individualität hat immer auch einen Grundzug der Welt- und Selbsterkenntnis, vor allem der Selbsterkenntnis. Von Bildung erwartet man nicht nur einen urteilsfähigen Umgang mit objektiven Sachverhalten, sondern auch mit sich selbst, und das heißt, sich selbst im Hinblick auf seine eigene Person einschätzen können. (Gerade dies kann man bei Montaigne sehr gut studieren.) Will man diese Gesichtspunkte auf eine Formel bringen, so kann man sagen: Bildung ist Urteilskraft durch Welt- und Selbsterkenntnis. In ihrer neuzeitlichen Bedeutung, in der man sagt, Bildung sei im wesentlichen Selbstbildung, ist Bildung: Urteilskraft durch Selbsterkenntnis und Selbsterkenntnis durch Urteilskraft, also beides zugleich, und das nicht in einer weltlosen monadischen Situation.

Anschließend an diese Überlegungen zur Bedeutung des Bildungsbegriffs, suchten wir erste Umriss des Bildungsverständnisses Montaignes im Pedanten-Essay zu skizzieren. Im Überblick über den Essay zeigte sich uns folgendes:

Montaigne wendet sich im Pedanten-Essay, und zwar im Modus der Zeitkritik, ganz offensichtlich gegen die Katechisierung des paukenden Unterrichts seiner Zeit, indem er ihn mit zwei Grundkriterien konfrontiert: zum einem mit dem Kriterium des praktischen Lebensvollzuges, welches nach der Bedeutung eines Bildungsinhalts für das Handelnmüssen und -können fragt und zum anderen mit dem Kriterium der Tugendförderung (im weitesten Sinne als urteilsfähige Lebenstüchtigkeit), welches nach der Bedeutung des Unterrichts für die moralische Tüchtigkeit fragt. Wir zogen diese beiden Kriterien zusammen in das Kriterium der Lebenstüchtigkeit, verstanden als Lebenstauglichkeit. Im Lichte dieses Kriteriums schneidet die Erziehungspraxis der Schulmeister, die Montaigne beobachtet, sehr schlecht ab. Montaigne verdeutlicht dieses anhand mehrerer Momente, die von ihm im Hinblick auf die Erziehungspraxis problematisiert werden:

a) Montaigne beobachtet im Gelehrtentum seiner Zeit ein für die Erziehung gefährvolles Auseinanderdriften von Theorie und Praxis. „Sie (die Gelehrten und Pedanten) kennen die Theorie aller Dinge; sucht nur jemanden, der sie in die Praxis umsetzt.“ (Klinkhardt, S. 42)

b) Weiter kritisiert Montaigne den Verbalismus des Gelehrtentums, indem man das „schöne Reden“ und das Unterrichten durch „Hörensagen“ dem „Handeln“ vorziehen würde. Er vergleicht diese Situation mit der Athens, wo man in erster Linie um die Worte bekümmert war und stets die Zunge übte, kurz: wo man gut reden lernte, anstatt gut zu handeln. (Vgl. Klinkhardt, S. 45).

c) Der Praxisferne und dem Verbalismus wird von Montaigne beispielhaft das spartanische Bildungsideal vorgehalten. Dort „wollten sie von Anfang an ihre Kinder mit der Wirklichkeit in Berührung bringen und sie nicht durch Hörensagen, sondern durch Versuche im selbständigen Handeln unerrichten, indem sie sie nicht allein durch Vorschriften und Worte, sondern hauptsächlich durch Beispiele und Werke bildeten und formten“ (Klinkhardt, S. 45). Eine solche praxisorientierte Erziehung erscheint Montaigne eher Lebenstauglichkeit und -tüchtigkeit zu erreichen, als der Verbalismus und die Praxisvergessenheit des Gelehrtentums seiner Zeit. Dort komme es nicht zu dieser Distanz zwischen Theorie und Praxis, zwischen Reden und Handeln. Montaigne plädiert für eine Spontaneität des Lernens aus und in der Situation gegen den Theoretizismus des Verbalismus und des Enzyklopädismus.

d) Indem Montaigne kritisch hervorhebt, daß „wir nur (arbeiten), um das Gedächtnis zu füllen und Verstand und Gewissen leer (lassen)“ hebt er entscheidend auf die moralische Urteilskraft ab. Er fordert damit eine Umwandlung von Wissen in Gewissen. Diese Umwandlung ist eine typische Forderung, nicht nur alles zu wissen, sondern auch von etwas eine Ahnung zu haben, d. h. Wissen nicht nur zu besitzen, sondern auch zu „verdauen“.

e) Unser besonderes Interesse galt dem resümierenden Satz: „Wir sind, so glaube ich, nur durch unser gegenwärtiges Wissen gelehrt, nicht durch das vergangene, so wenig wie durch das zukünftige.“ (Klinkhardt, S. 40) Der Gedanke von der Belehrung durch gegenwärtigen Wissens bezieht sich auf den

Bezugs- und Bewährungspunkt jedes Wissens. Wissen hat seine Relevanz nur in seiner Präsenz, seine Tauglichkeit nur in der gegenwärtigen Lebenslage. Damit ist keineswegs gemeint, vergangenes oder zukünftiges Wissen sei an sich obsolet. Es ist dies lediglich dann, wenn es keine gegenwärtige lebensstaugliche Relevanz besitzt. Wissen aus der Vergangenheit (oder Zukunft, z.B. als Prophetie) ist für Montaigne erst dann relevant und lebensdienlich bzw. nützlich, wenn es vergegenwärtigt wird.

Am Primat der Gegenwärtigkeit des Wissens kann man den anthropologischen Skeptizismus Montaignes wieder finden, ihn gleichsam ablesen. Wenn menschliches Wissen nämlich nur situativ und nicht zeitübergreifend sein kann - ein Ergebnis des skeptischen Prüfungsgangs Montaignes in der Apologie -, dann kann auch kein anderes als nur das gegenwärtige Wissen verlässlich sein. Mit anderen Worten, Wissen ist aktuell oder es ist gar nicht.

f) Weiterhin fragt Montaigne in seinem Essay , „woher es kommt, daß eine mit der Kenntnis so vieler Dinge ausgestattete Seele davon nicht lebhafter und aufgeweckter wird und daß ein plumper und gewöhnlicher Geist in sich die Reden und Urteile der hervorragendsten Geister beherbergen kann, ohne sich zu verändern“ (Klinkhardt, S. 38, vgl. auch Reclam, S. 71). Montaigne kritisiert hier ganz offensichtlich eine bloß auf Anhäufung von Wissen gerichtete Geistesbildung, wie es dem enzyklopädischen Bildungsideal entspricht, die im Erreichen eines bestimmten quantifizierbaren Wissensertrags ihr höchstes Bildungsziel hat, hierbei aber Geist und Seele nicht zu verändern mag. Bildung im Verständnis Montaignes als

Aneignung von Wissen (im Gegensatz zur An- bzw. Aufhäufung von Wissen) evoziert eine Vorgang der Veränderung und ist niemals bloß ein statisches Produkt. Bildung gibt es für Montaigne nicht als Produkt, sondern nur als Prozeß.

Zusammenfassend: Bildung muß aktuell sein, verändern, die Diskrepanz von Theorie und Praxis aufheben, Tüchtigkeit entwickeln, Wissen in Gewissen verwandeln, Urteilskraft und selbstständiges Handeln ermöglichen, individuell orientiert sein, denn wer das nicht verdaut, was er weiß, hat sich nichts angeeignet. „Ein Papagei könnte gut ebensoviel sagen.“ (Klinkhardt, S. 40)

Mit dem Vorwissen aus dem Pedanten-Essays wandten wir uns nun dem Essay „Über die Erziehung der Kinder“ zu, dessen Hauptschwierigkeit für uns zunächst darin bestand, ihn aufgrund seines unsystematischen Aufbaus zu rezipieren. Es galt zunächst einmal, einen systematischen Zugang zu dieser Menge an Sätzen und Beobachtungen zu gewinnen. Wir frugen uns, wie wir dieser Schwierigkeit begegnen und einen Zugang zu dieser unsystematischen Aneinanderreihung an Sätzen und Beobachtungen finden können.

Wenn es um Erziehung geht, dann geht es immer um einen institutionellen Rahmen, den man als Fragerahmen an eine Abhandlung über die Erziehung anlegen kann. Mit anderen Worten, wenn man es mit Erziehung zu tun hat, dann legen sich bestimmte Stichpunkte bzw. -worte nahe, die mit dem Phänomen der Erziehung zusammenhängen. Es läßt sich also fragen: Wie denkt Montaigne z. B. über das Problem der

Schule, der Lehrinhalte, der Stellung des Lehrers, der Lernmethoden und der Lernziele, oder was sagt er über Phänomene wie den Leib, den Geist und die Sprache. Weiter läßt sich fragen: Welche Rolle spielt z. B. die Gesellschaft in seinem Erziehungsverständnis? Wie wird das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrer bei ihm gedacht? Sind etwa die Eltern oder die Lehrer die geborenen Erzieher? Und was denkt er über die Anlagen? Ist für ihn das Kind ein plastisches Gebilde? Mit diesem Stichwortkatalog an Fragen, der keineswegs Vollständigkeit beansprucht, wandten wir uns Montaignes Essay „Über die Erziehung der Kinder“ zu.

Worauf es Montaigne im Leben und somit auch in der Erziehung überhaupt ankommt, d. h. welches sein oberstes Erziehungsziel ist, dazu findet man in dem Essay an die Gräfin von Gurson einige wichtige Aussagen. „Mir scheint, die ersten Lehren, mit denen man seinen Verstand tränken muß, müssen jene sein, die seine (des Zöglings, Verfs.) Sitten und seinen Verstand regeln und ihn lehren, sich selbst zu erkennen und gut zu sterben und zu leben.“ (Klinkhardt, S. 22). Oberstes Erziehungsziel für Montaigne ist es, „sich selbst zu erkennen und gut zu sterben und zu leben“. Wie hängt das zusammen, gut zu sterben und zu leben? Die Selbsterkenntnis liefert gleichsam die Einsicht in den Zusammenhang von der Güte des Sterbens und des Lebens. Das entscheidende Problem des Lebens ist für Montaigne der Tod. So schreibt er in seinem Essay 'Philosophieren heißt sterben lernen': „Wer die Menschen lehrte zu sterben, würde sie lehren, wie man lebt.“ Nur das Wissen,

sterben zu müssen, gibt die nötige Freiheit und Unabhängigkeit gegenüber dem oft mißlichen Leben. Denn „wer zu sterben gelernt hat, den drückt kein Dienst mehr. Sterbenkönnen befreit von aller Knechtschaft, von allem Zwang.“ (Reclam, S. 55) „Gut zu sterben“ heißt demnach, am Ende des Lebens mit einem guten, reinen Gewissen sterben zu können; am Lebensabend ohne Vorwürfe, ohne das Gefühl etwas vermißt oder versäumt zu haben auf das Leben zurückschauen zu können, nicht traurig sein zu müssen, etwas noch nicht erreicht zu haben; gut zu sterben heißt, die Anforderungen des Lebens bewältigt und das Leben, wie es sich darbot, genutzt zu haben. „Wenn ihr das Leben genutzt habt, könnt ihr gesättigt und befriedigt scheiden.“ (Reclam, S. 60) Gut zu leben meint dementsprechend, das Leben zu nutzen, es so zu bewältigen, daß im Falle eines Todes, kein Versäumnis zurückbleibt, z.B. rechtzeitig Erbschaftsfrage zu regeln, mit den Mitmenschen versöhnt zu sein usf., d. h. so zu leben, daß man jeden Augenblick befriedigt und befriedet aus dem Leben scheiden kann. Gut zu leben heißt demnach auch, nicht nach Höherem oder Mehr zu streben, sich nicht übermäßige, unangemessene Ziele setzen, als man in seinem Leben gemäß seinen Kräften und Anlagen zu erreichen vermag. Die Güte des Lebens zeigt sich angesichts des Todes. Bezeichnender Weise nennt Montaigne das „gut zu sterben“ zuerst, vor dem „gut zu leben“. Offensichtlich verweist er darauf, daß die Güte des Todes als das sicherste Faktum im menschlichen Leben über die Güte des Lebens entscheidet, denn wenn jemand gut sterben, d. h. wenn er in Frieden scheiden kann, dann hat er auch gut, d. h. nützlich gelebt. Mit diesem

obersten Erziehungsziel wird das Phänomen der Erziehung auf seine Fundamente gebracht, nämlich auf die Verschränkung von Tod und Leben, worin es seinen Grund. Denn angesichts der Sterblichkeit bzw. Endlichkeit des Menschen und seines Wissens darum wird Erziehung allererst notwendig als die Tätigkeit, das Überleben der Menschheit in den Generationen zu sichern.

Fragt man nun danach, wie das Erziehungsziel des guten Sterbens und Lebens im einzelnen verwirklicht werden soll, so findet man bei Montaigne einen ganzen Katalog von Dingen, die dieses Erziehungsziel differenzieren, es gleichsam operationalisieren. „Er (der Heranwachsende, Verfs.) wird seine Lektion nicht sowohl hersagen als tun. Er wird sie in seinen Handlungen wiederholen. Man wird dabei sehen, ob Vorsicht in seinen Unternehmungen sei, ob Güte und Gerechtigkeit in seinem Lebenswandel, ob Verstand und Anmut in seiner Sprache, Festigkeit in seinen Krankheiten, Bescheidenheit in seinen Spielen, Mäßigkeit in seinen Hochgenüssen, Gleichmut in seinem Geschmack, ..., und Ordnung in seinem Haushalt.“ (Klinkhardt, S. 29) Man kann das als einen Katalog lesen, der das Erziehungsziel Montaignes plastisch macht. Wenn jemand über diese Dinge verfügt, ist er im Sinne Montaignes fähig, „gut zu sterben und zu leben“, sein Leben besitzt dann die Qualität, Leben und Tod sinnvoll verschränkt zu haben.

Diese Erziehung, die sich auf den ganzen Menschen richtet, denn „es ist ein Mensch“, den man erzieht, eine Erziehung also, die Gemüt, Geist und Leib gleichermaßen im Blick hat, „muß sich (...) in strenger Sanftmut vollziehen, nicht so wie es heute geschieht. Anstatt Kinder zu den Wissenschaften einzuladen,

begegnet man ihnen in Wahrheit nur mit Schrecken und Grausamkeit. Weg mit Gewaltsamkeit und Zwang! Meiner Ansicht nach gibt es nichts, was eine wohlgeborene Natur so entarten läßt und verdummt.“ (Klinkhardt, S. 27) Hier finden wir einen ersten Hinweis auf die Erziehungsmethode Montaignes. Es ist ein Plädoyer gegen Gewalt und Zwang, die Montaigne in den Paukschulen seiner Zeit ausmacht, und die Reklamation einer, so könnte man sagen, nachgehenden, die Natur des Kindes umsorgenden und hegenden Erziehung, die nicht direktiv-autoritär, sondern indirekt führt. Die direktiv-autoritäre Methode, wie man sie in den Paukschulen vorfindet, macht die Schulen in Montaignes Augen zu Kerkern. So lautet denn auch sein ernüchterndes Urteil über diese: „Die Mehrzahl unserer Schulen (...) sind wahre Kerker einer gefangenen Jugend.“ (Ebd.)

Ein methodisches Grundwort für Montaigne ist der „Umgang“, und zwar der Umgang mit den Menschen (Vgl. Ebd, S. 19f), mit historischen Gestalten (Vgl. Ebd., S. 19), mit anderen Kulturen und Religionen, mit der Natur und den Tieren (Vgl. Ebd., S. 27), kurz gesagt: der Umgang mit der Welt. Die Welt, soll „das Buch meines Schülers werden“ (Ebd., S. 21). Montaigne votiert dafür, daß das Leben selbst den Heranwachsenden erziehen soll. Im Umgang mit der Welt soll er Urteilskraft geübt, erprobt und entaftet werden. Der Umgang mit der Welt lehrt den Verstand, seine Unvollkommenheit und seine natürliche Schwäche einzusehen, und damit sich selbst, sein eigenes Urteil im Hinblick auf Welt richtig ein- und abschätzen zu können. „Man eignet sich aus dem

Umgang mit den Leuten (man könnte im Sinne Montaignes hinzufügen, mit der Welt) für das menschliche Urteil eine wunderbare Klarheit an“ (Ebd., S. 20), und zwar die Klarheit, die der Selbsterkenntnis entspringt. Der Umgang als methodischer Grundssatz der Erziehung bei Montaigne findet seinen höchsten Ausdruck im Gespräch bzw. im Dialog. Das allerwichtigste Medium der Erziehung und des Unterrichts ist der Dialog, und zwar als philosophierender Dialog in der Situation. Montaigne plädiert für ein Philosophieren vor Ort, das den Charakter des Dialogs hat. Die Philosophie, und zwar nicht im schulphilosophischen, sondern im Sinne des philosophierenden sokratischen Dialogs, erscheint bei Montaigne als das Medium der Erziehung par excellence, weil sie ihre Meinung nicht aufdrängt und aufzwingt, sondern fragend und anfragend die Dinge des Lebens der Urteilskraft des Gegenübers anheimstellt, sie herausfordert und ihm derart zur (Selbst-)Einsicht verhilft. In den Augen Montaignes tut man deshalb auch „sehr unrecht, die Philosophie den Kindern als unzugänglich zu beschreiben und so, als hätte sie ein gerunzeltes, sorgenvolles und schreckliches Gesicht. Wer hat sie mir mit diesem falschen, bleichen und scheußlichen Antlitz maskiert? Es gibt nichts Fröhlicheres, Frischeres und Munteres, und fast hätte ich gesagt, nichts Ausgelasseneres.“ (Ebd., S. 23) Von hier aus entfaltet sich eine Zuversicht, die sich mit der Melancholie und der Schwermut, die wir so häufig mit der Skepsis verbinden, bei Montaigne jedenfalls so gar nicht verbinden läßt. Die Philosophie als erfrischender und erfreuender Dialog in der erzieherischen Situation kann man als

ein weiteres Argument lesen, daß es sich bei Montaignes Skepsis nicht um eine Skepsis handelt, die im Relativismus und Nihilismus untergeht.

06.02.1996

## Zwölfte Sitzung

1) Montaigne zeichnet in den Erziehungssais für die Gräfin von Gurson die Skizze des Profils einer Edelmanns- oder Standeserziehung, die als Hofmeistererziehung von ihm konzipiert wird. Er zeichnet diese Skizze im Horizont seiner eigenen Befähigung, etwas über die Erziehung der Kinder äußern zu können. „Wenn ich in dieser Sache einige Fähigkeiten besäße, könnte ich sie nicht besser anwenden, als daraus ein Geschenk für jenen kleinen Mann zu machen, den Sie bald gebären werden“ (Klinkhardt, S. 13), schreibt Montaigne an die Gräfin Madame de Foix. Wenn Montaigne die Erziehung des künftig neugeborenen Sohnes als Hofmeistererziehung konzipiert, dann bedeutet das, daß er auf eine Privaterziehung abzielt und nicht auf eine Erziehung durch Schulmeister und in Schulen. Der Erziehungssay ist im Horizont dieses Gedankens einer Privaterziehung geschrieben, der bei der Erörterung dieses Essays nicht außeracht gelassen werden darf.

2) Montaigne maßt sich nicht an, in seiner Erziehungsskizze dem Anspruch des Themas voll und ganz gerecht werden, d. h. es verbindlich und allgemeingültig behandeln zu können. Er will sich nur selbst in bezug auf die Sache zu erkennen geben und seine Meinung - in gewohnter Untertreibung - vortragen. Unter diesem Vorbehalt wird positiv ein Anspruch auf Authentizität gestellt, der die locker gebundenen Aussagen bestimmen soll. So

sind die Gelegenheitsäußerungen Montaignes Ausdruck eigener Erfahrung und damit ebenso Ausdruck eigener Urteilskraft und kein Produkt praktizierter Gelehrsamkeit. Der gesamte Essay ist beispielhaft für das, was Montaigne als oberste Erziehungsziele fordert, nämlich Urteilskraft und Selbsterkenntnis.

3) Das umfassendste Erziehungsziel, zu dem sich Montaigne bekennt und was demnach die erste Lehre für den Verstand sein soll, ist, „sich selbst zu erkennen und gut zu sterben und zu leben“ (Klinkhardt, 22). Erziehung bezieht sich bei Montaigne ausdrücklich auf die Verspannung von Leben und Tod im menschlichen Dasein. Sie ist für Montaigne eine Kunst, Leben und Sterben, beides zugleich, zu lehren, und zwar so, daß das je einzelne Leben ein sinnvoll geführtes Leben mit einem angstfreien Sterben, mit einer Furchtlosigkeit vor dem Tode verbindet. Mit anderen Worten, zur Lebenstüchtigkeit gehört für Montaigne das Sterbenkönnen.

4) Im Sinne dieses obersten Erziehungsziels ist für Montaigne Erziehung, und zwar immer im Rahmen seines Konzepts einer Standeserziehung gedacht, Führung zur rechten Lebensführung. Diese Führung zur rechten Lebensführung will Montaigne einem Hofmeister anvertraut wissen und nicht etwa den Eltern. Ihnen gegenüber äußert er die Bedenken, ihre natürliche Liebe zu dem Kinde könne in den entsprechenden Situationen nicht die nötige Härte aufbringen lassen (Vgl. hierzu Klinkhardt, S. 17). Ebenso dürfe eine solche Erziehung nicht in die Hände der Schulmeistern gelegt werden (Vgl. ebd., S. 26), deren

Pedantismus nicht gezielt führen könne im Sinne einer Anleitung zum eigenen Verstandesgebrauch. Der Hofmeister als Erzieher und Lehrer ist für Montaigne der einzige, der Erziehung und Unterricht so individualisieren kann, wie es die individuellen Anlagen eines Kindes erfordern und wie es für eine gelungene Erziehung und Unterricht nötig ist.

5) Was der Zögling zu eigener rechten Lebensführung braucht ist Urteilskraft (judgement). Montaigne versteht darunter das Vermögen des Menschen, Sachen und sich selbst ein- und abschätzen zu können. Urteilskraft - formal formuliert - ist das Vehikel der Selbst- und Welterkenntnis. „Sein (des Schülers) Unterricht, seine Arbeit, seine Studien zielen nur darauf, sie (die Urteilskraft) zu formen.“ (Klinkhardt, S. 16) Die Formung der Urteilskraft, die Montaigne fordert und die nicht gelernt, sondern nur geübt werden kann (ein Gedanke, der sich bis zu Kant durchhält), steht im massiven Gegensatz zu jeder Gelehrsamkeit um ihrer selbst willen, wie sie Montaigne in den Schulen seiner Zeit vorzufinden glaubt.

6) Die eigentliche Methode für Montaignes Zögling ist der „Umgang“ mit den Menschen des je eigenen Landes und fremder Länder. (Vgl. Klinkhardt, S. 16) Die primäre Weise des Umgangs mit den Menschen ist hierbei das „Gespräch“ (Klinkhardt, S. 17), und zwar als Dialog und nicht als Geschwätz. Die methodologische Zentralkategorie des Umgangs verbindet sich mit bestimmten Umgangstypen. Zu dieser „Schule des menschlichen Umgangs“ (Ebd.) gehören für Montaigne die

Fähigkeiten, schweigen („Stillschweigen“) und hören zu können. Des weiteren spricht er von der Bescheidenheit im Umgang mit anderen („mit Kenntnissen, ... sparsam und haushälterisch umzugehen“, Klinkhardt, S. 18), von der Zurückhaltung in der Kritik - „Er (der Zögling) vermeide dieses schulmeisterliche und unhöfliche Gebaren und diesen kindischen Anspruch, schlauer erscheinen zu wollen, um anders zu sein, und sich durch tadelnde Kritik, und Neuigkeiten einen Namen zu machen.“ (Ebd.) - und von der Lauterkeit in der Rede, nämlich „einen Fehler (zu) bekennen, den er selber in seiner Rede entdeckt“ (Ebd., S. 19). Zu diesen Tugenden im mitmenschlichen Umgang, dem Schweigen, der Bescheidenheit, der Zurückhaltung und der Lauterkeit kommt noch eine sehr wichtige hinzu, und zwar die der „rechtschaffenen Neugierde“ (Ebd.). Montaigne möchte, daß sein Zögling mit rechtschaffener Neugierde, d. h. mit interessierter Offenheit und aufrichtiger Wißbegier sich auf die Dinge des Lebens richte. Er soll „sich nach allem erkundigen. Alles Merkwürdige, das ihn umgibt, soll er sehen.“ (Ebd.) Das Lernen durch Umgang mit den Menschen und den Dingen hat für Montaigne nicht das Ziel einer Berufsvorbereitung, sondern ist reiner Selbstzweck, und zwar deshalb, weil Montaigne der Überzeugung ist, daß das verpflichtende Urteil, das nicht aus einem freien Umgang kommt, nicht frei ist.

7) In die Übung der Urteilskraft durch lernenden (bildenden) Umgang will Montaigne (wie später einmal auch Rousseau) auch historische Gestalten einbezogen wissen. „In diesen Verkehr mit

Menschen will ich auch, und zwar an erster Stelle, jene Männer einbezogen wissen, deren Andenken nur noch in Büchern lebt.“(Ebd.) Diese historischen Gestalten sollen in Lebensbeschreibungen vorgestellt werden (hier denkt Montaigne vor allem an Plutarchs Biographien), weil in solchem Vorstellen von Lebensbeschreibungen, in welchen gezeigt wird, wie Menschen als Menschen und nicht als Helden gelebt haben, die Grundkategorie des rechten Lebens im Spiel ist. Montaignes Forderung an den Erzieher des Geschichtsunterrichts lautet dementsprechend: „Er präge dem Schüler nicht so sehr das Datum des Untergangs von Karthago ein als vielmehr den sittlichen Charakter eines Hannibals oder Scipio; ... Er lasse ihn nicht so sehr die Geschichte lernen, als viel mehr darüber urteilen.“ (Ebd.)

Im übrigen ist für Montaigne das wichtigste Buch für die Übung der Urteilskraft die Welt als Horizont der Erfahrungen. „Ich will, daß sie (die Welt) das Buch meines Schülers sei.“ (Klinkhardt, S. 21) Hier trifft sich Montaigne mit Sokrates und sagt, sich mit diesem identifizierend, daß Sokrates in seiner reichen und weiten Vorstellungskraft die ganze Welt wie seine Stadt angesehen und umfaßt habe, in der die Menschen wohnen und in der er demgemäß seine Kenntnisse, seinen gesellschaftlichen Umgang und seine Zuneigung auf das ganze Menschengeschlecht ausgebreitet habe. Von hier aus läßt sich in konsequenter Linie zu Montaignes methodologischem Postulat des lernenden Umgangs mit Menschen des eigenen Landes und fremder Länder die Forderung nach einer Entnationalisierung und -regionalisierung der Erziehung herauslesen.

Die Hauptziele eines weltoffenen Umgangs sind Menschenkenntnis, Selbstrelativierung und realistische Selbsterkenntnis, die dadurch realistisch wird, daß sie sich nicht der Konfrontation mit Neuem und Fremdem verweigert und, dadurch bereichert, sich der eigenen Begrenztheit bewußt wird. Die Welt ist für Montaigne „der Spiegel, in dem wir uns betrachten müssen, um uns vom rechten Ort aus kennen zu lernen.“ (Klinkhardt, S. 21)

8) Diesen Umgang mit Welt soll die Erziehung der Begegnung mit den Wissenschaften vorausgehen lassen, und zwar aus zweierlei Gründen: denn erst, wenn die Urteilskraft auf diese Weise geübt und entwickelt ist, sind die Kriterien für den rechten Umgang mit den Wissenschaften, das heißt für die Einschätzung derselben bekannt, nämlich „sich selbst zu erkennen und gut zu sterben und zu leben“. Erst im Hinblick auf Selbsterkenntnis, auf Leben und Sterben kann der Zögling die Nützlichkeit der Wissenschaften ein- und abschätzen, und erst dann kann auch Wissenschaft zum Gegenstand eines sinnvollen Gesprächs werden und ist nicht lediglich Material des Paukunterrichts, wie dies in den Schulen der Pedanten der Fall ist. Man kann also sagen, erst wenn der Zögling erste Formen der Urteilskraft entwickelt hat, dann ist die rechte Zeit des Unterrichts im strengen Sinne. Die entscheidende Methode dieses Unterrichts ist der philosophierende Dialog. Montaigne betont eigens, daß die Philosophie „als Bildnerin der Urteilskraft und der guten Sitten sein (des Zöglings) wichtigster Unterricht sein wird“ (Klinkhardt, S. 26). Zu den

interessantesten Ausführungen dieses Essays gehören die Abschnitte, in denen Montaigne darlegt, daß die Philosophie als erfrischender und erfreuender Dialog auf jeder Altersstufe möglich ist. Montaigne ist überzeugt davon, daß „die Philosophie ... Abhandlungen für die früheste Kindheit der Menschen wie für das gebrechliche Alter“ (Klinkhardt, S. 25) habe und so fragt er, warum man sie den Kindern nicht mitteile, da sie „uns leben lehrt und die Kindheit, wie die anderen Alterstufen, darin ihre Lebensaufgabe findet“ (Ebd.), nämlich einen urteilskräftigen Umgang mit den Menschen und Dingen zu üben und zu pflegen.

9) Die Tugendlehre, Zweck des philosophierenden Dialogs, wird für Montaigne dann notwendig, „wenn er (der Zögling) sich selbst zu fühlen beginnt“ (Klinkhardt, S. 24), d. h. wenn die Zeit der Pubertät beginnt. Dann kommt alles darauf an, daß der Erzieher seinem Zögling die Tugend als Glück vorstellt. Tugend ist bei Montaigne der freie maßvolle Umgang mit menschlichen Gütern und Fähigkeiten. In diesem Sinne beinhaltet sie für ihn weder die Unterdrückung aller spontanen und natürlichen Neigungen in mißvergnülich asketischer Übung, denn „sie (die Tugend) liebt das Leben, sie liebt die Schönheit und den Ruhm und die Gesundheit“ (Ebd.), noch die zwanghaft bewahrende Ausübung konventioneller Verhaltensweisen. Tugend ist für Montaigne maßhaltende und Ordnung genießende Standhaftigkeit in allen menschlichen Handlungen und so „die Nährmutter der menschlichen Freuden“ (Ebd.). Zu den wesentlichen Tugenden richtiger Lebensführung rechnet

Montaigne die Vorsicht, die Güte, die Gerechtigkeit, den Verstand, die Anmut, die Mäßigkeit, den Gleichmut und die Ordnung. (Vgl. Klinkhardt, S. 29)

10) In der Sprachbildung will Montaigne den Primat der Sachen vor den Wörtern, d. h. die klaren Vorstellungen von Dingen müssen dem Sprechen vorausgehen (es zeigt sich, daß hier eine bestimmte Vorstellungspsychologie mit im Spiel ist). Nicht das Lernen von Grammatik und Wörtern schafft die klaren Vorstellungen, d. h. ein Verständnis von den Dingen, sondern der vertraute Umgang mit ihnen. „Möge unser Zögling nur gut mit den Dingen vertraut sein, dann werden die Worte nur allzuleicht folgen.“ (Klinkhardt, S. 30) Das Prinzip des weltoffenen Umgangs als Basis der Erziehung hält sich auch in der Spracherziehung durch. Der Sprachunterricht soll nicht mit der Form, mit den Regeln der Sprache, sondern mit den Sachen selbst beginnen, denen sich die Worte unweigerlich anschließen. „Er (der Zögling, der sich auf die Sachen besinnt und im Geiste klare Vorstellungen hat) kennt weder Ablativ, Konjunktiv, Substantiv, noch die Grammatik; auch sein Diener oder das Heringsweib von der Petit Pont kennen sie nicht, und doch werden sie euch bis zur Genüge unterhalten, sofern ihr Lust dazu habt, und dabei ebenso wenig gegen die Regeln ihrer Sprache verstoßen wie der beste Magister der freien Künste in Frankreich.“ (Ebd.) Der Zweck der Sprache liegt für Montaigne in der Verständigung des Handelns und deshalb ist es für ihn unerheblich, welcher Sprache man sich bedient, denn, wo die Hof- oder gelehrten Sprache nicht ausreicht oder ausdrücklich

differenziert, ist es erlaubt, den Dialekt zu benutzen. „Die Worte müssen dienen und folgen, und möge das Gascognische dabei das Ziel erreichen, wenn das Französische nicht ausreicht.“ (Klinkhardt, S. 32) Die Sprache muß sich also den Sachen anpassen und hat darin eine dienende Funktion. Montaigne wendet sich ausdrücklich gegen die Spitzfindigkeit von Schlüssen (Syllogismen) und gegen die Rhetorik als Beredsamkeit, da in ihnen die Sprache sich gegen ihre eigene dienende Funktion richtet, indem sie - insbesondere die Beredsamkeit - die Aufmerksamkeit auf sich selbst richten und so den Dingen und der Klarheit des Sprechens nicht gerecht werden. Im Sprachunterricht geht es Montaigne aller erst um eine Klarheit im Sprechen und nicht um die „wohlgesetzte Rede“. Das Ziel, das Montaigne hierbei im Auge hat, ist der Gebrauch der Sprache zum Zweck des verständigen Umgangs mit den Menschen, mit denen der Zögling am meisten verkehrt, und das sind zunächst einmal die Menschen des je eigenen Landes, dann aber auch diejenigen der Nachbarländer. Deshalb verlangt Montaigne, daß sich an die Muttersprache die Fremdsprachen anschließen sollen, wie dann, in einem weiterem Schritt, sich die Kenntnis der toten Sprachen an die der lebenden anknüpfen möge, wobei im Zentrum der Sprachbildung immer die Muttersprache stehen soll. So betont er ausdrücklich: „Ich möchte vorerst meine Sprache gut beherrschen und dann die meiner Nachbarn, mit denen ich am meisten verkehre. Griechisch und Latein sind ohne Zweifel eine schöne und großartige Sache, aber man kauft sie zu teuer.“ (Klinkhardt, S. 33)

11) Auf der Grundlage seiner These, von der Leib-Seele-Einheit des Menschen, denn „es ist nicht eine Seele, es ist nicht ein Körper, den man erzieht; es ist ein Mensch; man darf sich nicht an zwei richten“ (Klinkhardt, S. 27), plädiert Montaigne in der Erziehung seines Zöglings auch für eine Leibeserziehung. Für diese fordert er die Abhärtung des Körpers, um den Zögling auf „die Pein und Qualen der Verrenkungen, der Kolik, der Brennmittel, auch des Kerkers und der Folter vorzubereiten“ (Klinkhardt, S. 17) Zur Leibeserziehung gehört für ihn auch die Einübung in eine gewisse Gelassenheit („sanftmütige Gestimmtheit“) gegenüber Strapazen, eine Gelassenheit, wie sie die die Philosophie beherbergende Seele nahelegt, die „durch ihre Gesundheit auch den Körper gesund machen (muß)“ (Klinkhardt, S. 23). Des weiteren gehören zur Leibeserziehung eine ganze Reihe von Sportarten, wie Laufen, Reiten, Ringen, kriegerische Übungen, der Tanz und auch die Jagd. (Vgl. Klinkhardt, S. 27) In ihnen soll sich sein Zögling üben, damit „der äußere Anstand, die Gewandtheit im Umgang, die persönliche Haltung mit der Seele zugleich gebildet werden“ (Ebd.).

12) Zuletzt sollen auch soziale Verhaltensweisen der Ein- und Anpassung in und an wechselnden Umgebungen gelernt werden. Mit andern Worten, Montaigne plädiert für eine umgebungsspezifische Flexibilität seines Zöglings, welche Selbsterkenntnis und Urteilskraft produziert, wie sie ebenso deren Ergebnis ist.

Mit diesem skizzenhaften Überblick hätten wir im Rahmen der Möglichkeiten ein Erziehungskonzept aufgezeichnet, das Montaigne in seinem Essay „Über die Erziehung der Kinder“ entwirft. Es fiel uns auf, daß, entgegen der für ihn gewohnten umsichtigen und umfassenden Darstellungsweise, Montaigne in seinem Erziehungssessay einen wichtigen Aspekt der Erziehung gänzlich außer acht läßt, und zwar die religiöse Erziehung. Wir fragen uns, welche Gründe es hierfür geben könnte, daß Montaigne den Aspekt der religiösen Erziehung in seinem Erziehungskonzept ausschließt. Zunächst läßt sich vermuten, daß Montaigne eine religiöse Erziehung aus dem Grunde ablehnte, da eine solche ausschließlich in konfessioneller Gebundenheit erfolgen konnte und, in einer Zeit herrschender Konfessionskriege, damit unweigerlich dem religiösen Dogmatismus seiner Zeit ausgesetzt war. Weiterhin ist anzunehmen, daß die religiöse Erziehung für Montaigne nicht eine Angelegenheit und Aufgabe des Hofmeisters ist, sondern in den umfassenderen Überlieferungszusammenhang einer Kultur hineingehört, in dem durch Teilnahme und Teilhabe am kulturellen Leben auch die religiösen Bräuche und Sitten eines jeweiligen Kulturraumes an die nachfolgende Generation vermittelt werden. Vor dem Hintergrund seiner skeptischen Anthropologie in der Apologie läßt sich argumentieren, daß für Montaigne eine auf Urteilskraft, Selbsterkenntnis und Lebenstüchtigkeit abzielende Erziehung, Glaube und Glaubensinhalte, die zentralen Momente eines religiösen Lebens, nicht zu ihrem Gegenstand machen kann, da gemäß dem

Ergebnis seines skeptischen Prüfungsgangs in der Apologie die menschliche Vernunft nicht ausreicht, die „übernatürliche, himmlische Erkenntnis“ der Glaubensinhalte zu fassen. (Reclam, S. 210). „Den Glaube“, schreibt Montaigne, „haben wir uns nicht selbst geschaffen; er ist uns rein geschenkt von der milden Hand eines Höheren.“ (Ebd.) Als ein solches göttliches Geschenk liegt der Glaube für Montaigne außerhalb des menschlichen Erkenntnisbereichs. Er entzieht sich der vernunftmäßigen Einsicht und dem urteilskräftigen Umgang des Menschen und liegt damit auch außerhalb einer Erziehung als urteilsbildender Umgang mit Menschen und Dingen. Der Zugang zur „göttlichen Weisheit“ ist dem Menschen nur „durch rein himmlische Kräfte“ möglich und „unter vollständigem Verzicht auf den Glauben an seine menschlichen Fähigkeiten“ (Reclam, S. 233). Ein solches Glaubensverständnis schließt die Möglichkeit religiöser Erziehung, d. h. einen lernenden Umgang mit dem Religiösen zum Zwecke der Glaubensbildung aus. Der Glaube als ein rein göttlich gewirkter Gnadenakt kann durch keine Erziehung vermittelt noch durch Übung erworben werden. Man könnte sagen, Erziehung als Führung zur rechten Lebensführung durch den lernenden Umgang mit der Welt im philosophierenden Dialog erscheint bei Montaigne ausschließlich Diesseits orientiert. Glaubensinhalte finden bei Montaigne auf der Grundlage seiner skeptischen Anthropologie keine bildungstheoretische Legitimation, und demzufolge finden wir auch in seiner Skizze des Profils einer Hofmeistererziehung die religiöse Erziehung an keiner Stelle eigens erwähnt. Montaignes Ausklammerung der religiösen Erziehung in seinem

Erziehungskonzept läßt sich aber weder auf agnostische noch auf atheistische Überzeugungen seinerseits zurückführen. Er lehnt das Religiöse prinzipiell nicht ab, doch als Glaube liegt es im Bereich der göttlichen Gnade und damit außerhalb des menschlichen Zugriffs und als Brauch, Sitte und Ritus gehört es für ihn zum weltoffenen Umgang seines Zöglings mit den Dingen und Menschen, deren „vielerlei Gemütsarten, Sekten, Urteile, Meinungen, Gesetze und Gewohnheiten (uns) lehren gesund über die unseren urteilen; und sie lehren unsern Verstand, seine Unvollkommenheit und natürliche Schwäche einsehen“ (Klinkhardt, S. 21). Montaignes Erziehungskonzept ist also dem Religiösen gegenüber keineswegs abgewandt, schließt aber in konsequenter Umsetzung des Ergebnisses seines skeptischen Prüfungsgangs in der Apologie eine religiöse Erziehung als ausdrückliche Angelegenheit eines Hofmeisters aus.

Ziel                      Urteilkraft/Selbsterkenntnis  
                                  (als Mittel rechter Lebensführung)

Lernen durch:        - Umgang  
                                  - Philosophieren  
                                  - Geschichtsbildung  
                                  - Tugendbildung  
                                  - Wissensbildung  
                                  - Sprachbildung  
                                  - Leibesbildung  
                                  - soziale Bildung

Grundmethode:      der 'Dialog in der Situation'

Das Ziel der Erziehung ist für Montaigne die Urteilkraft und die Selbsterkenntnis, als die Mittel zur rechten Lebensführung. Dieses Ziel soll erlernt werden durch den Umgang, durch das Philosophieren als ein freudiges Denken, durch die Geschichtsbildung als Auseinandersetzung mit Lebensbeschreibungen historischer Gestalten, durch die Tugendbildung, durch die Wissensbildung und Sprachbildung, durch die Leibesbildung und durch die soziale Bildung als Umgang mit den Menschen. Die Grundmethode dieses Erziehungskonzepts, denn im weitesten Sinne handelt es sich bei dieser Aufzählung um Bildungsinhalte mit Ausnahme des Umgangs, ist der 'Dialog in der Situation'. Das Vorbild, das Montaigne ganz offensichtlich für seine Hofmeistererziehung im

Auge hat, ist Sokrates. Im Hinblick darauf kann man seine Grundmethode der Erziehung auch als eine sokratische bezeichnen. Was aber bedeutet nun der Dialog in Montaignes Erziehungsverständnis? Mit dem 'Dialog in der Situation' haben wir jenes Moment, das anzeigt, daß es sich hierbei um ein Konzept von Erziehung handelt, das die private Erziehung eines Edelmannes, die Standeserziehung im Blick hat. Montaignes pädagogisches Konzept ist ein stark individualisierendes Konzept mit nur bedingter Verallgemeinerung und verbindet sich mit einer grundlegenden Kritik an der institutionalisierten Erziehung in den Schulen der Pedanten, deren schulmeisterlicher Unterricht gerade den Dialog in und aus der Situation heraus ausschließt.

Wir fragen uns, ob es Verbindungslinien zwischen diesem Konzept von Erziehung und der negativ ausgehenden Anthropologie bei Montaigne gibt. Einen Aspekt haben wir bereits aufgegriffen, und zwar den der religiösen Erziehung, die in Montaignes Erziehungskonzept nicht thematisiert wird. Ein weiterer Aspekt ist die Situationsgebundenheit, die Situativität der Erziehung. Man kann sagen, der Dialog in der Situation ist die konsequente bildungstheoretische Antwort Montaignes auf die von ihm konstatierte Unsicherheit menschlichen Erkennens und Wissens. Denn, wenn der Mensch gemäß der skeptischen Anthropologie Montaignes derart mangelhaft ausgestattet ist, endgültige Wahrheiten zu erkennen, auszusprechen und zu verkünden, dann bleibt ihm im Grunde nichts anderes übrig, als, unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung von Selbsterkenntnis und Urteilskraft, die Konsequenz des situativen Dialogs zu

ziehen, denn nur in diesem Dialog ist unser Wissen ein gegenwärtiges, und „nur durch unser gegenwärtiges Wissen (sind wir) gelehrt“.

Montaignes Konzept der Erziehung liest sich wie eine Quintessenz der Apologie. Wenn der Mensch unter den Bedingungen, die in der Apologie expliziert werden, dem Lernen ausgesetzt ist, dann bleibt ihm als einziger Ausweg nur der Dialog in der Situation als die Hoffnung auf endliche Wahrheit.

Wir sind an das Ende unseres Seminars gelangt. Ob dieses im Sinne des situativen Dialogs Ihnen entsprochen hat, das muß ich Ihrer Urteilskraft anheimstellen. Mir bleibt nur zu sagen, den Dialog kann man weder planen bzw. machen, noch kann man ihn erzwingen. Man muß seine Rahmenbedingungen, so wie sie auch in diesem Seminar gegeben waren, akzeptieren, in der Hoffnung, daß der situative Dialog gelingt und vielleicht auch in diesem Seminar in Ihrem Sinne gelungen ist. Ich danke Ihnen für Ihre Seminarteilnahme.