

Klaus Giel

## „Heroische Leidenschaften“. Denken-Lernen\*

1. Die Sprache als „Organon“ 2
  2. Lernen 3
  3. Wissenschaftliches Denken. Die Auflösung der Gegenständlichkeit und die Formalisierung des Denkens 4
  4. Noch einmal: Lernen 5
  5. Was der Fall ist 6
  6. Logos: Die Vereinigung von Denken und Sprechen 7
- Literaturhinweise 7

Ein paar Thesen vorweg:

*Die Leistung des Denkens liegt nicht in der Befriedigung von biologischen Bedürfnissen, sondern in der Vergegenständlichung der Wirklichkeit und in der Rückbindung des Denkens an das in ihm erschlossene Objektive.*

*Der Beweggrund des Denkens ist nicht im Seelischen zu suchen, in den Wünschen und Trieben, Leidenschaft für das Bleibende im Vergänglichen.*

*Der Sinn des Denkens liegt nach dieser Auffassung im Fußfassen, in der Einwurzelung in einer kontingenten (zufälligen) Wirklichkeit.*

*Im Dienste der Forschung, die ein Teilgebiet der gesellschaftlichen Wirklichkeit darstellt, verliert das Denken seinen transzendentalen Sinn.*

*Das Interesse verfügt nicht über die Sache, es hängt an ihr. Es ist ein Ergriffensein von ihr her, das ergreifen möchte, wovon es ergriffen ist.*

Im Grunde genommen hat die Philosophie, wo immer sie mit dem Anspruch ihres kulturellen Eigenwertes aufgetreten ist, sich selber als Schule des Denkens verstanden und zu begreifen versucht. Dieser Anspruch leitet sich von folgenden Grundannahmen her: zum einen daraus, daß das Denken auf Lehre, Disziplinierung und Kultivierung angewiesen ist, weil, zum anderen, der Mensch sich im Denken verfehlen oder in seinem Menschsein gewinnen kann. Das Denkvermögen steht für das sich selbst Überantwortet-Sein des Menschen. In dem zum Wesenskern des Menschseins erhobenen Denkvermögen hat die Philosophie ihr eigenes Fundament zu finden geglaubt.

Als denkendes Wesen ist der Mensch von allen anderen Kreaturen nicht nur spezifisch, sondern generisch (die Gattung betreffend) unterschieden; auch von den Geschöpfen, denen er biologisch am nächsten steht. Max Scheler hat den Tieren zwar „praktische Intelligenz“ zugebilligt, aber kein Denkvermögen im eigentlichen und strengen Sinne. Intelligenz, das ist nach dieser Unterscheidung ein in wissenschaftlichen Kategorien beschreibbares Verhalten, das, als solches, sowohl an Menschen als auch an Tieren zu beobachten ist. Köhler hat diese als intelligent zu charakterisierende Verhaltensweise als Umwegverhalten beschrieben. Er versteht darunter ein Verhalten, das seine in biologischen Zwecken begründeten Ziele unter Überwindung von Hindernissen, auf indirektem Weg und unter Verwendung von Hilfsmitteln zu errei-

---

\* Erschienen in : Der blaue Reiter. Journal für Philosophie Nr. 6, 1997, Themenheft „Eros des Denkens“, S. 6 – 10. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

chen vermag. Demgegenüber hat Scheler unter Denken im strengen und eigentlichen Sinne einen durch keine biologische Funktion bedingten, freien Zugang zur Wirklichkeit verstanden. Die Leistung des Denkens liegt entsprechend nicht in der Befriedigung von biologischen Bedürfnissen, sondern in der Vergegenständlichung der Wirklichkeit und, dies ist vor allem wichtig, in der Rückbindung des Denkens an das in ihm erschlossene Objektive. Das Denken findet seine Verbindlichkeit also nicht in den Bedürfnissen; es sucht seinen Grund vielmehr in dem (denkend unterstellten) „Sein“ der gegenständlichen Wirklichkeit. Der Beweggrund des Denkens, um dies gleich hier schon anzumerken, ist nicht im Seelischen zu suchen, in den Wünschen und Trieben, sondern in einer Leidenschaft (Scheler nennt sie auch Liebe) für das Bleibende im Vergänglichen. Im Ergriffenwerden durch die Leidenschaft werden wir fähig, uns aus den Verstrickungen in Traditionen und Dogmen zu lösen. Was uns darin ergreift, sind die Bilder und Formen, in denen wir die Wirklichkeit so zu fassen bekommen, wie sie uns über den Tag hinaus gegenwärtig ist. „Heroische Leidenschaft“ hat Giordano Bruno, der der Idee vom Ursprung des Denkens in der Leidenschaft zum Durchbruch verholfen hat, die Passion des Philosophen genannt. Das leidenschaftliche Interesse an dem erst noch herauszuarbeitenden Bleibenden im Vergänglichen löst uns aus den Verstrickungen des Alltags und der Traditionen und befähigt uns zu einem freien Umgang mit der Wirklichkeit. Scheler hat diesen Gedanken in seiner Darstellung der Liebe aufgegriffen und weitergeführt: Nur dem Liebenden zeigt sich die geliebte Person in einer reinen, aus allen Verstrickungen und Bedingungen befreiten Gestalt. Sieht man von jeder ontologischen (das Sein betreffenden) Interpretation des hier Angedeuteten ab, wird dem Denken die Kraft der Vergegenwärtigung der Wirklichkeit zugeschrieben: In der Form des Gedachtseins zeigt die Wirklichkeit sich in einer dem zeitlichen Wandel (dem unsere sinnliche Natur unterworfen bleibt) enthobenen Gestalt. In dieser Form kann es dann auch im Gedächtnis aufbewahrt und unverändert durch den Wandel der Zeit und der Lebensschicksale hindurch getragen werden. Der genuine (ursprüngliche) Ort des Gedachten ist das Gedächtnis, die memoria.

Damit ist deutlich geworden, daß die Philosophie das Denken als ein sinnvolles Gerichtetsein auf die Wirklichkeit beschreibt, in dem sinnliche Daten zwar verarbeitet werden, aber keine fundierende Bedeutung haben. Der Sinn des Denkens liegt nach dieser Auffassung im Fußfassen, in der Einwurzelung in einer kontingenten (zufälligen) Wirklichkeit. In diesem Grundnehmen erhebt der Mensch sich zum Subjekt.

## 1. Die Sprache als „Organon“

Vom leidenschaftlichen Interesse an der Präsenz des Wirklichen bewegt, kann das Denken, was seinen Realitätsbezug angeht, nicht auf Sinnesorgane gegründet sein. Wo man daher das Denkvermögen nicht aus einem die Wirklichkeit übersteigenden metaphysischen Prinzip herleitet – Scheler hat ein solches Prinzip unter dem Namen „Geist“ angenommen –, stellt sich die Frage nach dem Organ des Denkens, das ihm die Realität zuführt. Dieses Organ glaubte man seit jeher in der Sprache gefunden zu [6/7] haben.

Humboldt hat die Organfunktion der Sprache in ihrem Zeichencharakter begründet gesehen. In den artikulierten Lauten der Sprache lägen uns die „reinsten“ Zeichen vor, die in keiner realen oder analogischen oder andeutenden Beziehung (wie die Anzeichen) zum Bezeichneten stehen. Die Sprachzeichen bezeichnen, ohne inhaltlich zu präjudizieren (im voraus entscheiden). Im Modus des Bezeichnetseins wird das Bezeichnete aus allen Formen, in denen wir darüber verfügen, freigegeben. Die Sprache ermöglicht daher zuallererst eine gegenständliche Beziehung zur Wirklichkeit, indem sie diese zur Erkundung und Erschließung freigibt. Nun ist die Sprache, wie wir sie täglich als Kommunikationsinstrument gebrauchen, nicht schon als solche ein Organ des gegenständlichen Denkens. Sie muß vielmehr zuallererst als ein sol-

ches Organ angeeignet und ausdrücklich gelernt werden. Diese ausdrückliche Aneignung erfolgt über die grammatische Struktur der Sprache: In ihr werden die Funktionen erfaßt, in denen die Elemente unabhängig von

jeder inhaltlichen Fixierung auf die Realität gerichtet sind. So ist für Humboldt die Grammatik das Feld, auf dem die Sprache als System von reinen Zeichen und somit als Organ des gegenständlichen Denkens angeeignet werden kann. Um die grammatikalische Aneignung der Sprache ohne kommunikative Beimischung rein zu erhalten, hat Humboldt die toten Sprachen in den Mittelpunkt des Sprachunterrichts gestellt: nicht, was bei ihm ja tatsächlich der Fall gewesen wäre, aus Hochschätzung des Griechischen oder Lateinischen. Die lateinische, grammatikalisch fundierte Sprachlehre hat noch bis in unsere Tage hinein als unersetzbares Medium der Denkschule gegolten. Sie hat, aus guten Gründen, diesen Platz der Mathematik geräumt. Von Humboldt wurde genau genommen nur auf den Punkt gebracht, was die Philosophie bereits in der Scholastik gelehrt und praktiziert hat. Als Organ des Denkens wurde die Sprache – das Latein, wie es sich für das Mittelalter versteht – im Trivium<sup>1</sup> ausgelegt: In der Grammatik als der Lehre vom richtigen Sprechen, in der Dialektik (Logik) als der Lehre von den formalen Bedingungen der Satz Wahrheit (von zwei Sätzen, die in einem kontradiktorischen (sich widersprechenden) Verhältnis stehen, ist einer wahr und der andere mit logischer Notwendigkeit falsch) und in der Rhetorik als der Lehre von der guten, das heißt mit Argumenten und Gründen überzeugenden Rede.

## 2. Lernen

Die durch die Künste des Triviums vermittelte Aneignung der Sprache wurde als „Studium“ aufgefaßt: als ein eifriges Streben (Verlangen), das mit Lust verbunden ist. Konkret und auf die Aneignung Sprache bezogen ist mit „Studium“ ein besonderes Verhältnis zur Sprache gemeint, das vergleichbar ist mit speziellen Formen der Aneignung unseres Körpers. Wer ein Musikinstrument lernt, lernt nur dann erfolgreich, wenn er seinem Körper außergewöhnliche motorische oder sensorische Fähigkeiten abringt: außergewöhnlich in dem Sinne, daß die erworbenen Fähigkeiten keinen praktischen Zweck erkennen lassen und keine biologische Funktion erfüllen. Wer gegen die Sperrigkeit der Hand ankämpfend Doppelgriffe auf der Violine lernt, übt noch nicht einmal eine Sonate. Er erwirbt nur eine Disposition (Fähigkeit) zum Einüben eines Stückes, in dem Doppelgriffe gefordert sind. Die reine Übung der Doppelgriffe ist, von außen gesehen und als solche genommen, sinnlos. Ihre Bedeutung erlangen die Doppelgriffe erst im Zusammenhang mit einer musikalischen Interpretation. Wie dem auch sein mag: Die Könnensformen, die keinen Zweck nach außen erkennen lassen, müssen in Überwindung unserer als sperrig und ungefügt erscheinenden Natur abgerungen werden. Deshalb zerfällt das erworbene Können auch, wenn es nicht permanent geübt wird. Nun ist aber diese Überwindung der Sperrigkeit mit einer eigentümlichen „Lust“ verbunden, die Chateau als „jouissance morale“ im Kinderspiel beobachtet hat: in Spielen, in denen die Kinder sich aus reiner Lust am Gelingen in immer schwierigeren Formen herausfordern, in der Steigerung der Schwierigkeitsgrade des Ballprellens zum Beispiel.

Nach diesem Verständnis stellt das Lernen sich als Organbildung oder -Umbildung dar, in der eine Disponiertheit erzielt wird. Lernend bildet der Mensch, das nicht-festgestellte Tier, Organe aus, mit denen er Fuß faßt in einer Wirklichkeit, die insofern kontingent ist, als der Mensch nicht schon von „Natur“ aus mit einer entsprechenden Organausstattung „gebildet“

---

<sup>1</sup> Im Mittelalter wurde der „Philosophische Schulstoff“, die sieben freien Künste (septem artes liberales), unterteilt in *Quadrivium* und *Trivium*. Das *Trivium* umfaßte Grammatik, Logik und Rhetorik. Weitere Ausführungen hierzu finden sich in dieser Ausgabe im Beitrag: „Die Wiedergeburt der Metaphysik aus dem Geist der Sprache“ von Martin Bauer.

ist. So ist das Lernen der Sprache, von dem oben die Rede war, auf das grundnehmende, objektivierende Denken angelegt. Lernen ist hier generell Denken lernen, das ließe sich für alle Bereiche durchführen, in denen der Mensch sich in Überwindung seiner Nicht-Angepaßtheit erst Organe bilden muß, wie in der Musik. Das bedeutet auch, daß alles, „was“ man lernt und sich lernend aneignet, wie zum Beispiel das Wissen, als Organ des objektivierenden Denkens angeeignet wird. Nach diesem Verständnis ist das Wissen nicht das Ergebnis des Denkens – dies nur in einer noch zu erörternden Hinsicht –, sondern ein Medium und Organ des Denkens. Mit dem schulischen Lernen hat die klassische Pädagogik – im Unterschied zum gelegentlichen Lernen – das Lernen des Lernens gefordert. In diesem Lernen sollten Grunddispositionen, Hauptorgane bereitgestellt werden, nach denen sich die gegenständliche Wirklichkeit gliedert (vgl. Flitner 1954). [7/8]

### 3. Wissenschaftliches Denken. Die Auflösung der Gegenständlichkeit und die Formalisierung des Denkens

Im Zuge der Verwissenschaftlichung haben sich die oben dargelegten Verhältnisse von Grund auf gewandelt. Die Verwissenschaftlichung des Denkens geht, wie Schulz (1972) herausgearbeitet hat, einher mit der Ablösung des Denkens von der Selbstbindung an die darin konstituierte Gegenständlichkeit. Mit anderen Worten: Das Denken wird nicht mehr in seiner präsentierenden Kraft beansprucht, in der es auf das „Sein“, das „Wesen“ der „Dinge“ gerichtet ist und darin seinen Grund und seine Erfüllung findet. Die „Aktivität“ des Denkens ist demnach auch nicht mehr als subjektive, sich in der Wirklichkeit einwurzelnde Tätigkeit im Blick, sondern als Inbegriff von sich in Symbolen und Zeichenbeziehungen manifestierenden Operationen, denen ein gemeinsames Muster zugrundeliegt, das selber symbolisch repräsentiert werden kann. Im Rahmen solcher Operationen werden die Wahrheitsbedingungen von Aussagen geschaffen, die, nicht mehr an den grammatikalisch richtigen Satz gebunden, als Kalküle geschrieben werden können, die sich von der Rückbindung an eine Sprache ablösen. Die Objektivität des auf diese Weise formalisierten Denkens liegt jetzt in der Exaktheit der Durchführung der Operationen und in ihrer an ein gemeinsames Muster gebundenen Konsistenz. Die Objektivität des Denkens erscheint jedenfalls nicht mehr in den Sachen selbst begründet. Daher kann das Denken zum Thema einer auf die Muster und Strukturen gerichteten Wissenschaft, der formalen Logik, werden, die ihrerseits in ein spannungsreiches Verhältnis zur Mathematik tritt. Auf diese Weise formalisiert, tritt das Denken in den Dienst der wissenschaftlichen Forschung. Es übernimmt dort ein Wächteramt über die Wahrheit der Aussage, die nicht mehr in den Gegenständen selbst begründet ist. Die Lust am Denken entzündet sich an den durch die Forschung selbst vermittelten Fragen; es lebt nicht mehr aus der großen Leidenschaft, die den Menschen über sich selbst hinausreißt und vor die Frage nach dem Woher und Wohin seiner Existenz stellt. Im Dienste der Forschung, die ein Teilgebiet der gesellschaftlichen Wirklichkeit darstellt, in die sich die Subjektivität des Menschen aufgelöst hat, verliert das Denken seinen transzendentalen (hier: grundlegenden) Sinn. Vor diesem Hintergrund hat Heidegger sich die ans Skandalöse grenzende Bemerkung erlaubt, daß in den Wissenschaften nicht mehr eigentlich gedacht werde.

Nun bringen die Aussagen der Forschung allerdings – das in ihr und von ihr produzierte Wissen – nicht mehr die Sache selbst zum Vorschein. Das im modernen Wissen Gewußte ist darin nicht mehr präsent. Es ist vielmehr in seiner Substanz Antwort auf präzise gestellte, in der Regel apparativ instrumentierte Fragen, die durch den Forschungsprozeß vermittelt sind. Rheinberger hat mit Bezug auf L. Fleck und auf die eigene Forschungspraxis gestützt herausgestellt, daß die Fragen der empirischen Forschung in den Experimentalanordnungen im wörtlichen Sinne erzeugt werden. Das Experimentalsystem „erlaubt erst, die Fragen zu formulieren, die

man beantworten kann. Es ist eine Vorrichtung zur Materialisierung von Fragen“ (Rheinberger 1992, S. 25).

Demnach besagt und bedeutet das Wissen nur dem etwas, der die Fragen kennt, auf die es antwortet, und die Sprache, in der die Antwort gegeben wird. Obwohl das Wissen – gut verpackt und medial zurechtgemacht – auf der Straße liegt, bleibt es für die Allgemeinheit doch stumm, deren Lebenspraxis in paradoxer Weise von ebendiesem Wissen durchdrungen ist. Darin wird deutlich, daß das Problem der Wissensvermittlung keine Angelegenheit der Rhetorik im Sinne der populären, verständlichen Darstellung ist, sondern die Sache eines vernünftigen, sinnvollen, obgleich nicht-professionellen Fragens. Dies aber will gelernt sein, in einem Lernen allerdings, das, nach einer antiquiert geltenden Auffassung, das Wissen als Organ eines einwurzelnden Denkens zugänglich und verfügbar macht.

#### 4. Noch einmal: Lernen

Wie das Denken von seiner gegenständlichen Fundierung (der stets individuelle Tönung und – nicht auszuschließende – Verblendungen beigemischt waren) im Zuge der Verwissenschaftlichung gelöst wurde, so auch das Lernen. Die „Lerngegenstände“ sollten in der Tendenz der wissenschaftlich angesetzten Lerntheorien in Lernziele umformuliert werden. Als Lernen gilt die Erfüllung von gegebenen, externen Bedingungen durch das beobachtbare Verhalten eines Organismus (Anpassung). Vor diesem theoretischen Hintergrund hat Gagne eine Theorie des Denkenlernens entwickelt, die in der Schulpädagogik der 70er und 80er Jahre eine große Rolle gespielt hat. „Denken“ wird von Gagne als problemlösendes Verhalten in den Blick genommen. Zum Lösen von Problemen werden die Kenntnis von Regeln (Gesetze) vorausgesetzt, zu deren Aufbau Begriffe erforderlich sind, die ihrerseits auf der Fähigkeit der Diskriminierung (hier: Unterscheidung) von Merkmalen beruhen usw. Gagne gewinnt auf diesem Wege acht Lernarten, die er in einem hierarchischen System ordnet, das mit der klassischen Konditionierung beginnt und im Problemlösen seinen Abschluß findet. In unserem Zusammenhang interessiert jetzt nur das folgende: Das Denken wird (wie übrigens in den meisten lerntheoretischen Ansätzen) als Problemlösen in Ansatz gebracht. Dabei erscheint die Lösung als Subsumption (Unterordnung) des Besonderen unter Regeln und Begriffe. Man muß nur wissen, um welchen Begriffes oder um welcher Re- [8/9] gel Fall es sich im Konkreten handelt, um das Problem behandeln, das heißt aus der Welt schaffen zu können. Probleme werden in der Regel als Störungen oder Unterbrechungen einer Normalität verstanden. Von daher leitet sich auch die gebräuchliche Definition des Lernens als „Anpassung“ her. In der Biologie wird unter Anpassung unter anderem auch die Wiederherstellung einer natürlichen Lebensordnung bezeichnet, die durch mehr oder minder dramatische Ereignisse gestört worden ist. Uns kommt es hier jedoch auf das folgende an: Das Besondere eines Falles besteht darin, daß eben nicht auf der Hand liegt, daß es sich im Vorliegenden um einen „Fall von ...“ handelt. Es muß daher immer eigens begründet und mit Argumenten dargetan werden, worum es sich im vorliegenden Fall handelt. Dies, zumal in den zur Lösung herangezogenen Begriffen und Gesetzen das darin Gedachte nicht präsent ist. Die Anwendung des Wissens auf besondere Fälle ist daher auch nur in der Form einer spezifischen Interpretationsleistung möglich, die Kant Deduktion (Ableitung vom Allgemeinen zum Besonderen) genannt und – in seiner Leistung – dem Urteilsvermögen zugesprochen hat. Es ist nun allerdings und in der Tat etwas voreilig, daß wir „Fall“ und „Problem“ ohne weitere Differenzierung eingeführt haben, so, als würden sie dasselbe bedeuten. Auf Probleme stößt man, in der Forschungspraxis nicht anders als im Alltag, und man muß damit fertig werden, das heißt sie aus dem Weg und möglichst aus der Welt schaffen. Man kann allerdings auch lernen, Problemen aus dem Weg zu gehen.

## 5. Was der Fall ist

Wo Probleme in der Form des Falles aufgegriffen werden, hat bereits eine eigentümliche Übersetzung stattgefunden. „Fall“, das ist die Bezeichnung für eine „Redeform“, das heißt eine Form der sprachlichen Darstellung, die Redeform deshalb genannt wird, weil sie eine Weise des Sprachgebrauchs ist, die weder in der Sprache als „langue“ präfiguriert (vorweggenommen) noch aus der kommunikativen Verständigung abgeleitet ist. Der „Fall“ ist vielmehr eine einfache, nicht weiter reduzierbare literarische Form (vgl. Jolles 1930). Darin werden – unter der bloß hypothetischen Annahme, daß es sich um den Fall eines Begriffes handelt – Gegebenheiten, Daten u. ä. als Zeichen oder Spuren interpretiert, die als Beleg für die Annahme zitiert werden können. Der Fall selbst ist nur in der Form eines in sich geschlossenen Textes gegeben, in dem Hinweise aufgenommen, Andeutungen entdeckt und Schlüsse gezogen werden: als Geschichte von der Art der Kriminalgeschichte. Es ist sicher kein Zufall, daß die Fälle, auch wenn sie keine Kriminalfälle sind, auf irgendeine Weise spannende, interessante Fälle sind. Spannend auch deshalb, weil die Fallgeschichte auf eine innere Geschlossenheit drängt. Da bleibt kein Anzeichen im Rest und unberücksichtigt, nichts, das nicht seine Deutung in und durch die Geschichte fände, wie auch umgekehrt die Deutung eines Einzelzuges mit zur Geschlossenheit der Geschichte beiträgt, das Gefüge und den Bau der Geschichte mitbestimmt. Wie dem auch sei: Der Fall ist das Ergebnis einer Fiktion und es gibt keine nicht-fingierten Fälle. Was der Fall ist, sagt die Fallgeschichte. Fallgeschichten beginnen daher mit sich selber: sie schließen an nichts außer ihnen an und sind selber nicht anschlussfähig. (Bei den sich in der Praxis stellenden Problemen muß daher in der Regel herausgearbeitet werden, was der Fall ist, damit das Problem weiter behandelt, das heißt der behinderten Praxis aus dem Weg geräumt werden kann.) In der Fallgeschichte, die mit sich selber beginnt, wird etwas von der Brüchigkeit und Diskontinuität (Zusammenhanglosigkeit) unserer Existenz offenbar. Das Nicht-Eingestelltsein unserer Existenz auf die Wirklichkeit wird darin deutlich, daß wir bei allem Wissen und Können die Wirklichkeit, die uns in irritierender Weise überrascht, nicht im Griff haben. Wir werden von ihr vor Fragen gestellt, die unser Wissen in Frage stellen, vor elementare Fragen, die durch keine Institution vermittelt sind. Und die Antwort auf diese Fragen besteht nicht in Aussagen, die nach einem binären Code (Ja-nein-Schema) entschieden werden können und universelle Geltung beanspruchen. Vielmehr liegt die Antwort in der Geschichte, die allerdings nur insoweit Antwort ist, als sie für den vorliegenden Fall eine befriedigende Lösung, das heißt einen zureichenden Erklärungsgrund, bereithält.

In der Form des Falles, könnte man zusammenfassend sagen, findet das in Frage gestellte Wissen und Können seinen Grund wieder in der Wirklichkeit selber. Am Fall erfaßt das Denken einen Ausschnitt der Wirklichkeit als Grund seiner selbst. Daher können an Fällen ja auch Lücken einer Theorie entdeckt werden. [9/10]

Mit der Lösung eines Falles wird dieser nicht aus der Welt geschafft, im Gegenteil: die Wirklichkeit wird darin, in einem Ausschnitt, als gedachte bewahrt. So gibt es in der Literatur jeden Faches und der Ethik, als der Lehre von der Lebenspraxis, klassische Fälle, an denen man das Denken lernen kann. Es ist indes nicht nur die befreiende, lösende Kraft des Denkens, die in der Fallbearbeitung erfahren werden kann. Fälle können daraufhin interessant sein, daß sie das Denkvermögen fesseln: Fälle packen einen, lassen nicht los, man wird von ihnen ergriffen. Fälle sind so gesehen immer auch Zeugnisse und Beispiele eines ergriffenen Begreifens. Dieses Ergriffenwerden ist ganz gewiß nicht die große, heroische, das All im ganzen umfassende Leidenschaft Giordano Brunos. Allerdings: die formale Struktur, in der Bruno die große Leidenschaft beschreibt, läßt sich auch in der Fallbearbeitung nachweisen. Der interessante Fall läßt einen nicht gleichgültig; er mobilisiert Emotionen, die uns an die Sache binden. Das Interesse, so hat Herbart es formuliert, verfügt nicht über die Sache, es hängt an ihr. Es ist

ein Ergriffensein von ihr her, das ergreifen möchte, wovon es ergriffen ist.

## 6. LOGOS: Die Vereinigung von Denken und Sprechen

Die formale Logik thematisiert die inhaltsunabhängigen Wahrheitsbedingungen der Aussage und ist in dem Sinne abstrakt, daß sie die konkrete Erfüllung der Bedingungen im Erkenntnisprozeß ausklammert. Sie setzt den Erkenntnisprozeß immer schon als perfekten, abgeschlossenen voraus und trägt nichts zur Erkenntnisgewinnung bei, in der sich doch die Eigendynamik des Denkens entfaltet. Dies hat immer wieder die Kritik an der Formalen Logik auf den Plan gerufen. Die bekannteste findet sich in der Schülerszene im „Faust“:

„Mein teurer Freund ich rat’ Euch drum  
Zuerst Collegium Logicum!  
Da wird der Geist Euch wohl dressiert,  
In spanische Stiefeln eingeschnürt,  
Daß er bedächtiger so fortan  
Hinschleiche die Gedankenbahn.  
Wer will was Lebendig’s erkennen und beschreiben,  
Sucht erst den Geist herauszutreiben;  
Dann hat er die Teile in seiner Hand,  
Fehlt, leider! nur das geistige Band.“

Eine philosophisch tiefgründige Kritik findet sich in Hans Lipps’ „Untersuchungen zu einer hermeneutischen Logik“ (1959). Die klassische formale Logik beruft sich auf Aristoteles. In Wahrheit aber hat sie Aristoteles verschüttet, aus Gründen, die, wie man vermuten möchte, mit der Institutionalisierung des Denkens im Mittelalter zusammenhängen. Lipps hält es jedenfalls für unabdingbar, auf Aristoteles selbst zurückzugehen. Er zitiert Aristoteles in der Übersetzung von Trendelenburg: „Jede Rede dient zur Bezeichnung“, merkt aber sogleich an, daß die eigentliche Bedeutung des „Bezeichnens“ darin unterschlagen werde. Diese glaubt er auf die Form bringen zu können: „Es bedeutet: jemandem etwas zu erkennen zu geben“ (1959, S. 7). Gemessen an dieser Bedeutung des „Bezeichnens“ sei die Fixierung des „Logos“ auf die Aussage (den logos apophantikos) eine unzulässige Verengung. Von hier aus reklamiert er die Logik als eine Lehre von der Typik des Redens (legein) und macht die einfachen, nicht-reduzierbaren „Redeformen“ zum eigentlichen Thema einer philosophischen Logik. In diesen als elementar bezeichneten Redeformen wird die Sprache aus dem kommunikativen Alltagsgebrauch herausgelöst und zum Medium, in dem die ausdrückliche Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit eingeleitet wird. Die Sprache wird so zum Organ des „zu erkennen gebenden“ Denkens gebildet. Als einfache Redeformen untersucht und beschreibt er unter anderem den Fall, das Beispiel, das Exempel, den Sachverhalt usw. In diesen Redeformen finden sich, so Lipps, Denken und Sprechen als Erscheinungen des Logos vereint.

Literaturhinweise:

Château, J.: Le jeu de l’Enfant. Paris 1946

Flitner, W.: Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1954

Gagne, R. M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover 1973

Humboldt, W. v.: Werke in fünf Bänden, Bd. III. Stuttgart 1963

Jolles, A.: Einfache Formen. Halle 1930

Köhler, W.: Intelligenzprüfungen an Anthropoiden, Abhandlung der Preuß. Akad. der Wis-

senschaften. Berlin 1917

Lipps, H.: Untersuchungen zu einer hermeneutischen Logik. Frankfurt/M. 1959

Lipps, H.: Die Verbindlichkeit der Sprache, Arbeiten zur Sprachphilosophie und Logik. Frankfurt/M. 1958

Rheinberger H. J.: Experiment, Differenz, Schrift. Marburg 1992

Rogler, G.: Die hermeneutische Logik von Hans Lipps und die Begründbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnis, Dissertation. Augsburg 1996

Scheler, M. : Die Stellung des Menschen im Kosmos. München 1947

Schulz, W.: Philosophie in der veränderten Welt. Pfullingen 1972

*Klaus Giel ist Universitätsprofessor (Erziehungswissenschaften) im Ruhestand. Er ist Mitbegründer und langjähriger Geschäftsführer des Humboldt Studienzentrums für Philosophie und Geisteswissenschaften an der Universität Ulm.*