

Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie
in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Hans-Christoph Koller, Roland Reichenbach,
Norbert Ricken (Hrsg.)

PHILOSOPHIE DES LEHRENS

2012

FERDINAND SCHÖNINGH

PADERBORN · MÜNCHEN · WIEN · ZÜRICH

Umschlagabbildung:
by alegri/4freephotos.com

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Umschlaggestaltung: Anna Braungart, Tübingen

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlorfrei gebleichtem
und alterungsbeständigem Papier © ISO 9706

© 2012 Ferdinand Schöningh, Paderborn
(Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, Jühenplatz 1, D-33098 Paderborn)

Internet: www.schoeningh.de

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk sowie einzelne Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen ist ohne vorherige schriftliche Zustimmung des Verlages nicht zulässig.

Printed in Germany. Herstellung: Ferdinand Schöningh, Paderborn

ISBN 978-3-506-77587-0

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung	7
Allgemeine Theorie des Lehrens. Ein Abriss <i>Lutz Koch</i>	15
Die Unmöglichkeit des Lehrens – Augustin und Wittgenstein <i>Johannes Giesinger</i>	31
Die Personalität des Lehrens und das Verschwinden der Lehrperson <i>Roland Reichenbach</i>	47
Zu Martin Wagenscheins Philosophie des Lehrens <i>Harald Bierbaum</i>	65
Versuch einer Phänomenologie des Widerstreits von Erwerb, Weitergabe und Aneignung von geistigem Besitz <i>Hartmut Meyer-Wolters</i>	85
Lehren ist auch Übertragung <i>Karl-Josef Pazzini</i>	103
Ein entschiedenes Vielleicht. Das pädagogische Unverhältnis im Dienst einer Sache, die nicht feststeht <i>Nora Sternfeld</i>	117
Die Unfähigkeit des Lehrmeisters und die Wirksamkeit des Lehrens <i>Sönke Ahrens</i>	129
Über die allmähliche Verfertigung der Forschung beim Lehren <i>Gabriele Weiß</i>	145
Universitäre Lehre wie aus dem Lehrbruch. Oder: Inspiration als bildende Ausnahme <i>Olaf Sanders</i>	165
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	179

Literatur

- Aristoteles: Metaphysik. Übers. von Hermann Bonitz. Hrsg. von Héctor Cavallo und Ernesto Grassi. Hamburg: Rowohlt 1966.
- Die Nikomachische Ethik. Übers. und hrsg. von Olof Gigon. München: DTV 1972.
- Buck, Günther: Lernen und Erfahrung. 3. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1989.
- Herbart, Johann Friedrich: Umriss pädagogischer Vorlesungen. Pädagogisch-didaktische Schriften. Hrsg. von Walter Asmus. Bd. III. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta 1982 (1841), S. 155–300.
- Humboldt, Wilhelm von: Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues. Werke in fünf Bänden. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Bd. 3. 3. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1969 (1827–1829), S. 144–367.
- Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft. Besorgt von Raymund Schmidt. Neu- druck der zweiten Auflage. Hamburg: Felix Meiner 1967.
- Platon: Der Sophist. Werke in acht Bänden. Griechisch und deutsch. Bd. 6. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1970, S. 220–401.
- Des Sokrates Verteidigung. Werke in acht Bänden. Griechisch und deutsch. Bd. 2. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1973, S. 2–69.
- Quintilianus, Marcus Fabius: Ausbildung des Redners (*institutio oratoria*). Hrsg. und übers. von Helmut Rahn. Bd. I. 3. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1995.
- Rancière, Jacques: Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. Aus dem Französischen von Richard Steurer. 2. Aufl. Wien: Passagen Verlag 2009.
- Steiner, George: Der Meister und seine Schüler (*Lessons of the Masters*). Aus dem Englischen von Martin Pfeiffer. München/Wien: Carl Hanser Verlag 2003.
- Willmann, Otto: Didaktik als Bildungslehre. 7. Aufl. Freiburg i. Br.: Herder 1967.

JOHANNES GIESINGER

DIE UNMÖGLICHKEIT DES LEHRENS –
AUGUSTIN UND WITTGENSTEIN

In seinem Werk „De magistro“ verteidigt Augustin die These, es sei unmöglich, jemanden durch Zeichen zu belehren. Entweder, so Augustin, weiß die andere Person nicht, worauf sich das Zeichen bezieht. Dann aber kann sie durch das Zeichen nichts lernen. Oder sie kennt das Ding bereits, welches durch das Zeichen bezeichnet ist. Dann aber lernt sie durch das Zeichen nichts Neues (vgl. Augustinus 1974, X, 33). Nicht durch Belehrung, sondern durch selbständiges Lernen – in direktem Kontakt mit empirischen Dingen und spirituellen Realitäten – gelangen wir nach Augustin zu neuem Wissen. Wenn wir in uns hineinschauen, enthüllt uns Christus – unser innerer Lehrer – die Wahrheit über die geistigen Dinge (vgl. ebd., XII, 38–40). Der menschliche Lehrer kann uns nichts beibringen, sondern uns lediglich dazu veranlassen, die Wahrheit selbst zu suchen.

In diesem Beitrag möchte ich Augustins Überlegungen zur Unmöglichkeit des Lehrens in Beziehung setzen zur Spätphilosophie Ludwig Wittgensteins. Wittgenstein eröffnet seine „Philosophischen Untersuchungen“ mit einer Passage aus Augustins „Confessiones“, in der Augustin schildert, wie er selbst als Kind sprechen lernte. Die daran anschließenden Bemerkungen Wittgensteins werden meist als Kritik an Augustins Sprachkonzeption gesehen – insbesondere an der Auffassung, Wörter stünden für Dinge (vgl. Wittgenstein 1969, §1). Im Rahmen seiner Auseinandersetzung mit Augustin führt Wittgenstein den Begriff des *Abrichtens* ein, um das Lehren und Lernen von Sprache zu beschreiben. Abrichtung ist kein Grundbegriff moderner Pädagogik. Wird das Wort überhaupt verwendet, so allenfalls dazu, um Begriffe wie Erziehung oder Bildung dagegen abzugrenzen.¹ Hunde werden abgerichtet, nicht Kinder. Wer Kinder abrichtet, so die gängige Auffassung, unterwirft sie damit seinem Willen und formt sie nach seinen Vorstellungen, ohne ihre Selbsttätigkeit zur Geltung zu bringen. Wird der Begriff der Abrichtung in einem pädagogischen Kontext gebraucht, muss mit Abwehrreflexen gerechnet werden.

Augustins Anmerkungen zum selbständigen Lernen hingegen können viel eher auf Zustimmung zählen – zumindest dann, wenn man sie aus ihrer plato-

¹ Paradigmatisch dazu folgende Stelle aus Kants Pädagogikvorlesung: „Der Mensch kann entweder bloß dressiert, abgerichtet, mechanisch unterwiesen, oder wirklich aufgeklärt werden“ (Kant 1803/1977, A 24).

nisch-christlichen Theorieumgebung herauslöst. Augustins Philosophie des Lehrens und Lernens hat wesentlich in die moderne Pädagogik hineingewirkt.

Interessanterweise findet man bei Wittgenstein eine Überlegung, die Ähnlichkeit mit Augustins Argument für die Unmöglichkeit des Lehrens aufweist. Wittgenstein behauptet nicht, das Belehren sei gänzlich unmöglich, aber er äußert Vorbehalte gegenüber dem erklärenden Lehren. Er weist darauf hin, dass erklärendes Lehren bereits auf bestimmten Voraussetzungen beruht. Allgemein gesagt, setzt dieses voraus, dass der Lernende bereits in gewisse regelgeleitete Praktiken – in sogenannte Sprachspiele – eingeführt ist. Ansonsten wüsste er mit den ihm angebotenen Erklärungen nichts anzufangen.

Wenn Wittgenstein in den Anfangspassagen der „Philosophischen Untersuchungen“ von Erklärungen spricht, so hat er damit nicht primär propositionale, sondern hinweisende Erklärungen im Blick. Eine hinweisende Erklärung besteht darin, auf einen Gegenstand zu zeigen und dabei das Wort zu äußern, welches den Gegenstand bezeichnet. Die Frage, die Wittgenstein umtreibt, lautet folgendermaßen: Kann man einem Kind *erklären*, was das Wort „Fuchs“ bedeutet, indem man „Fuchs“ sagt und dabei auf einen Fuchs zeigt?

Nach Wittgensteins Auffassung setzt nicht nur propositionales, sondern auch hinweisendes Erklären die Fähigkeit zur Teilnahme an bestimmten Sprachspielen voraus. Zum Teilnehmer an diesen Sprachspielen jedoch wird man, wie Wittgenstein betont, erst durch Abrichtung. Während Augustin also von der Behauptung der Unmöglichkeit des Lehrens zur Idee des selbständigen – durch göttliche Erleuchtung ermöglichten – Lernens gelangt, führt der Weg bei Wittgenstein zum Begriff der Abrichtung.

Im *ersten* Teil dieses Beitrags befaße ich mich mit Augustins Argumentationen, während ich mich im *zweiten* Teil den Bemerkungen Wittgensteins zuwende. Im *letzten* Teil verdeutliche ich, warum ich es für lohnenswert halte, sich in erziehungsphilosophischer Perspektive mit Augustin und Wittgenstein zu beschäftigen: Insofern Augustin als Vorläufer moderner pädagogischer Theoretiker gelesen werden kann, ist Wittgensteins Kritik an seinen Positionen auch eine Kritik der modernen Pädagogik. Wittgenstein stellt die Auffassung in Frage, wonach Kinder durch den Gebrauch ihrer Vernunft – und unabhängig von sozialen Einflüssen – zu gültigen Einsichten gelangen können. Folgt man Wittgenstein in diesem Punkt, so bedeutet dies aber nicht, dass die Errungenschaften moderner Pädagogik insgesamt über Bord zu werfen sind. Wie ich aufzeigen möchte, ist Wittgensteins Konzeption des Lehrens und Lernens mit der Auffassung vereinbar, wonach das Kind ein selbsttätiges Wesen ist, dessen Selbstbestimmungsfähigkeit pädagogisch gefördert werden kann.

1. Augustin, die Unmöglichkeit des Lehrens und die Bedeutung des selbständigen Lernens

In einer langwierigen Argumentation kommt Augustin in „De magistro“ zunächst zum Schluss, dass man ohne Zeichen nichts lehren kann. Dies betrifft auch das hinweisende Erklären²: So sei es unmöglich, die Bedeutung des Wortes „Gehen“ durch das Vorzeigen der entsprechenden Tätigkeit zu erklären. Wenn man gefragt wird, was „Gehen“ bedeutet, und dies „erklärt“, indem man seine Schritte etwas verschnellert, so kann dies, wie Augustin erläutert, als Erklärung des Wortes „Eilen“ missverstanden werden (Augustin 1974, III, 6/X, 29). Offensichtlich sind – wie auch Wittgenstein 1500 Jahre später feststellen wird – hinweisende Erklärungen stets mehrdeutig.

Augustin allerdings scheint diese Sichtweise später zu revidieren: Plötzlich wird es als möglich dargestellt, von einem Vogeljäger durch bloßes Zuschauen zu lernen, wie man – mit Hilfe von Greifvögeln – einen Vogel jagt (ebd., X, 32). Es scheint also, wie Augustin betont, möglich, andere Personen ohne Verwendung von Zeichen zu belehren. Mit dieser Revision der früheren These bereitet Augustin das Terrain für seine Kernthese vor: „Wenn du die Sache aber noch sorgfältiger betrachtest, wirst du draufkommen, dass überhaupt nichts durch sein Zeichen gelehrt werden kann.“ (ebd., X, 33)³

Augustin erläutert dies an Hand eines Auszugs aus dem biblischen Buch Daniel, in dem das Wort *sarabarae* gebraucht wird. Augustin vermutet, dieses Wort stehe für eine bestimmte Art von Kopfbedeckung. Er behauptet nun, man könne das Wort nicht verstehen, wenn man *sarabarae* nicht selbst gesehen habe. Die direkte Vertrautheit mit dem entsprechenden Ding ist für ihn die Voraussetzung für ein Verstehen des entsprechenden Zeichens.

Gemäß einem naheliegenden Einwand kann man das unbekannte Wort durch bereits bekannte Wörter (wie „Kopf“ und „bedecken“) *erklären*, selbst

² Wittgensteins Auffassung von hinweisendem Erklären beruht auf der Vorstellung, dass man jeweils ein Wort äußert, wenn man auf etwas zeigt. Dies ist aber, streng genommen, kein Lehren *ohne Zeichen*. Deshalb wählt Augustin eine andere Darstellung: Man wird gefragt und versucht die Frage durch eine hinweisende Erklärung zu beantworten.

³ Nur am Rande sei auf ähnliche Bemerkungen Rousseaus verwiesen: „Setzt überhaupt niemals das Zeichen an die Stelle der Sache“, heißt es im dritten Buch des „Emile“ (Rousseau 1971, S. 162). Rousseau argumentiert – im Unterschied zu Augustin – nicht für die Unmöglichkeit des Lehrens. Wer nur durch Zeichen lernt und belehrt wird, so Rousseau, denkt nicht selbst und versteht nicht, was er aufnimmt: Emile „darf nichts wissen, weil ihr es ihm gesagt habt, sondern weil er es selbst verstanden hat“ (ebd., S. 159). Nur wer sich den Dingen zuwendet – anstatt sich an Zeichen zu orientieren – gelangt zu wahren Verstehen. Ähnlich sagt auch Augustin, Verstehen beruhe auf einer unmittelbaren Vertrautheit mit Dingen. Anders als Augustin jedoch bringt Rousseau diese Auffassung in Zusammenhang mit der Idee des autonomen Subjekts, welches selbst denkt, anstatt sich an Autoritäten zu orientieren (vgl. ebd., S. 159f).

wenn man das entsprechende Ding nicht zeigen kann. Augustin meint demgegenüber, derartige Erklärungen seien nicht möglich.

Betrachten wir einen etwas anderen Fall: Ein Lehrer stellt einen Sachverhalt sprachlich dar, der den Lernenden unbekannt ist. Er benutzt dafür aber ausschließlich bekannte Zeichen: „Der Luchs jagt, wenn er starken Hunger hat, bisweilen auch einen Fuchs“. Nehmen wir an, die Lernenden haben bereits einmal einen Fuchs und einen Luchs gesehen und verstehen auch die anderen Elemente des Satzes. Sie haben aber noch nie einen Luchs gesehen, der einen Fuchs jagte. Trotzdem, so die allgemeine Auffassung, verstehen sie die vom Lehrer geäußerte propositionale Erklärung und lernen etwas Neues dazu.

Einen Hinweis darauf, wie Augustin diesen Fall behandelt, geben seine Anmerkungen dazu, wie wir biblische Geschichten verstehen (ebd., X, 37). Diejenige Passage im Buch Daniel, in der von *sarabarae* die Rede ist, erzählt von drei Männern, die in einen heißen Ofen geworfen werden, diesem aber dank ihres Gottvertrauens lebendig wieder entsteigen. Offensichtlich verstehen wir diese Geschichte, obwohl wir bei den erzählten Ereignissen nicht dabei waren. Gemäß Augustin verstehen wir sie, weil wir ihre einzelnen Elemente verstehen (z.B. „Ofen“ oder „Feuer“). Was wir nicht verstehen, sind die Namen der drei Männer – denn diese Männer haben wir nie getroffen.

Während sich diese Überlegungen auf der Ebene der einzelnen Wörter bewegen, scheint sich eine weitere Bemerkung Augustins auf die Geschichte als ganze zu beziehen. Er schreibt: „Im übrigen muss ich gestehen, dass ich all das, was sich damals zutrug (...) eher glaube, als dass ich es weiß.“ (ebd.)

Augustin unterscheidet also zwischen Glauben auf der einen und Wissen auf der anderen Seite. Wie im Weiteren deutlich wird, setzt er dem Glauben nicht nur das Wissen, sondern auch das Verstehen gegenüber: „[N]icht alles, was ich glaube (*credo*), verstehe ich auch (*intellego*). Alles, was ich verstehe, weiß ich (*scio*), hingegen weiß ich nicht alles, was ich glaube.“ (ebd., X, 37)

Einerseits also verstehen wir die Erzählung einer Geschichte, die wir nicht selbst erlebt haben, insofern wir mit den einzelnen Elementen der Geschichte vertraut sind. Wir empfinden die Erzählung der Geschichte nicht als Ansammlung sinnloser Geräusche. Andererseits aber können wir die Geschichte als ganze doch nur glauben – nicht aber verstehen. Übertragen auf das propositionale Erklären – „Der Luchs jagt bisweilen einen Fuchs“ –, bedeutet dies, dass wir solche Erklärungen sowohl verstehen, als auch nicht verstehen. Diese widersprüchliche Schlussfolgerung entsteht, wenn der Kern von Augustins Konzept des Verstehens – die Notwendigkeit persönlicher Vertrautheit mit der Realität – sowohl auf Wörter, als auch auf Sätze und Geschichten angewandt wird. Diese Kernvorstellung von Verstehen und Wissen prägt Augustins Auffassung von selbständigem Lernen⁴, wie sie in „De magistro“ skizziert wird:

⁴ Handelt es sich dabei tatsächlich um ‚selbständiges Lernen‘? Es ist Christus, der innere Lehrer, der dem Lernenden die Wahrheit enthüllt. Der Mensch kann – so betrachtet – nichts

Wesentlich ist, dass die Realität – sei es mit den Sinnen oder dem ‚inneren Auge‘ – unmittelbar *gesehen* wird.⁵

Auch in den „Confessiones“ arbeitet Augustin, wie gesagt, mit der Idee des selbständigen Lernens. Hier behauptet er, als Kind selbständig sprechen gelernt zu haben: „Das Sprechen lehrten mich nämlich nicht die Erwachsenen (...), sondern ich lehrte es mich selbst mit dem Verstand, den du, mein Gott, mir gegeben hast.“ (Augustinus 1964, I, 8) Diese Parallele zum Werk „De magistro“ – das elf Jahre früher entstand – sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Idee des selbständigen Lernens hier eine andere Ausprägung erhält als in „De magistro“. Zwar wird auch in den „Confessiones“ auf die Rolle Gottes Bezug genommen, aber der Erwerb von Sprache wird nicht als Innenschau beschrieben. Hier muss sich das Kind auf die Autorität Erwachsener verlassen. Warum hält Augustin trotzdem an der Idee des selbständigen Lernens fest?

Erstens stellt er das selbständige Lernen dem Lehren mittels einer „bestimmten Lehrmethode“ gegenüber. Während Buchstabieren in der Schule methodisch gelehrt wird, ist der frühe Spracherwerb nicht auf Lehren angewiesen.

Zweitens fällt auf, dass Augustin sich selbst als Kleinkind nicht in einer passiven Rolle sieht. Das Kind ist von Anfang an aktiv – es hat Wünsche und versucht diese mit Schreien und Bewegungen kundzutun. Es ist frustriert, weil seine kommunikativen Bemühungen nicht immer verstanden werden. Daraus entwickelt es den Antrieb, die Sprache der Erwachsenen zu lernen.

Es ist auffällig, dass Augustin seinen Spracherwerb in der ersten Person beschreibt:

„[I]ch sah, wie die Erwachsenen ein Ding nannten und wie sie in Übereinstimmung damit den Körper dem Ding zuwandten, und ich merkte mir, wenn sie etwas benannten, wie das klang, sobald sie es mir zeigen wollten. Was sie aber

selbst herausfinden. Andererseits ist es der Mensch selbst, der die Wahrheit *sieht*, die ihm enthüllt wird. Der Kirchengeschichtler Alfred Schindler schreibt dazu: „Welchen Anteil hat also der Mensch am Erkennen, und welchen hat Gott? Und wie kann die von den Glaubenden angestrebte Gotteskennntnis, ja Gottesschau, von der von jedermann zugänglichen Ideenerkenntnis des Guten, Schönen usw. unterschieden werden? Auf diese Fragen gibt es bei Augustin *keine* präzisen und befriedigenden Antworten. (...) Gnade ist *auch* Illumination, und Illumination ist *auch* Gnade. *Alle* Erkennbarkeit und *jedes* Erkenntnisvermögen hängen von der gnadenhaften Erleuchtung des trinitarischen Gottes ab.“ (Schindler 1979, S. 666)

⁵ Moderne Kommentatoren von „De magistro“ (wie Scheffler 1964/1993, Burnyeat 1987, King 1998, Matthews 2003) sehen die Leistung Augustins primär darin, die Unlehrbarkeit des Verstehens – d.h. der selbständigen Einsicht – aufgezeigt zu haben. Allerdings wird man kaum behaupten können, Augustin habe eine brauchbare Konzeption des Verstehens entwickelt. Was wir (heute – in einem didaktischen Kontext) als Verstehen bezeichnen, ergibt sich nicht aus dem direkten Kontakt mit einem isolierten Ding oder Sachverhalt. *Erstens* kann man ein einzelnes Element nur verstehen, wenn man es in einen größeren Kontext epistemischer Elemente einordnet. *Zweitens* muss man nicht alles mit eigenen Augen sehen, um es verstehen zu können.

wollten, ging aus ihren Körpergesten hervor, jener Natursprache, die allen Völkern gemeinsam ist und sich zusammensetzt aus Miene und Blick, Bewegung der Glieder und dem Ton der Stimme, womit die Gefühlsregungen des Verlangens und Habenwollens, des Zurückweisens und Fliehens der Dinge zum Ausdruck kommen. Auf diese Weise sammelte ich nach und nach die Worte in mir auf, die ich in ihren Bedeutungen jeweils an ihrem Platze immer wieder vernommen hatte, und begriff, für welche Dinge sie die Zeichen waren, und gab sodann mit dem nach diesen Zeichen gezähmten Mund durch sie meine Wünsche kund“ (Ebd.)

Dies ist die Passage, die Wittgensteins „Philosophische Untersuchungen“ eröffnet. Schauen wir genauer, was Wittgenstein dazu zu sagen hat.

2. Wittgenstein – Abrichten und Erklären

In §32 der „Philosophischen Untersuchungen“ verdeutlicht Wittgenstein seine Kritik an Augustin. In dessen erstem Abschnitt heißt es: „Wer in ein fremdes Land kommt, wird manchmal die Sprache der Einheimischen durch hinweisende Erklärungen lernen, die sie ihm geben; und er wird die Deutung dieser Erklärungen oft *raten* müssen und manchmal richtig, manchmal falsch raten.“ Diese Ausführungen schließen an die in früheren Abschnitten der „Philosophischen Untersuchungen“ geführte Diskussion zur Möglichkeit des hinweisenden Erklärens an.

Zunächst betont Wittgenstein, die Bedeutung von Wörtern könne nicht hinweisend erklärt oder definiert werden, solange das Kind „noch nicht nach der Benennung fragen“ könne (Wittgenstein 1969, §6). Damit will Wittgenstein sagen, dass das Fragen nach der Benennung und das hinweisende Erklären bereits ein regelgeleitetes Sprachspiel darstellen, welches das Kind anfänglich nicht beherrscht. Dieses Sprachspiel setzt Abrichtung bereits voraus: „[W]ir werden erzogen, abgerichtet, dazu, zu fragen: ‚Wie heißt das?‘“ (ebd., §27)

Allerdings: Auch zu einem Zeitpunkt, wo das Kind am Sprachspiel des Fragens und Erklärens noch nicht teilhat, besitzt es die Voraussetzungen zur Teilnahme an einem noch einfacheren Sprachspiel – dem Sprachspiel des hinweisenden Lehrens (vgl. ebd., §23), welches gemäß Wittgenstein „als wichtiger Teil der Abrichtung“ (ebd., §6) zu sehen ist. Es besteht wie das hinweisende Erklären darin, dass die lehrende Person auf einen Gegenstand weist und dazu das entsprechende Wort äußert. Auf diese Weise, so Wittgenstein, kann die Bedeutung von Wörtern nicht erklärt, wohl aber gelehrt werden. Durch hinweisende Abrichtung, verbunden mit „einem bestimmten Unterricht“ (ebd.), gelangt das Kind dazu, Wörter zu *verstehen*. Verstehen ist hier,

im Gegensatz zu Augustin, nicht durch eine selbständige Einsicht in die Natur der Dinge charakterisiert, sondern durch die Beherrschung der Regeln, welche ein Sprachspiel konstituieren.

Im Weiteren kommt Wittgenstein zum Schluss, dass hinweisendes Erklären auch dann problematisch ist, wenn das Kind bereits in das entsprechende Sprachspiel eingeführt ist (vgl. ebd., §28). Wer auf zwei Nüsse zeigt und dabei das Wort „zwei“ äußert, eröffnet damit vielfältige Deutungsmöglichkeiten – zum Beispiel könnte man zum Schluss kommen, dass das geäußerte Wort zur Bezeichnung von Nüssen verwendet wird. Um die Erklärung richtig zu deuten, muss man bereits wissen, dass damit ein Zahlwort eingeführt werden soll. Man wird sie ganz anders interpretieren, wenn man annimmt, dass sie von Formen, Farben oder Früchten handelt (vgl. ebd., §30/31). Das heißt: Auch wenn man das Sprachspiel des Fragens und Erklärens beherrscht, wird man oftmals Schwierigkeiten mit der Deutung der Erklärung haben.

Vor diesem Hintergrund ist die bereits zitierte Stelle in §32 zu lesen: Wenn wir in ein fremdes Land kommen, können wir auf Grund hinweisender Erklärungen manchmal die Bedeutung uns unbekannter Wörter erraten. Daran schließt sich folgende Kritik an Augustin an. Wittgenstein schreibt:

„Und nun können wir, glaube ich, sagen: Augustinus beschreibe das Lernen der menschlichen Sprache so, als käme das Kind in ein fremdes Land und verstehe die Sprache des Landes nicht; das heißt: als habe es bereits eine Sprache, nur nicht diese. Oder auch: als könne das Kind schon denken, nur noch nicht sprechen. Und ‚denken‘ hieße hier so etwas, wie: zu sich selber reden.“

Wittgenstein scheint Augustin hier zu unterstellen, er arbeite in seiner Schilderung des primären Spracherwerbs mit der Idee des hinweisenden *Erklärens*. Aus der von Wittgenstein verwendeten Passage aus den „Confessiones“ ergeben sich aber keine Hinweise darauf, dass Augustin der Auffassung ist, Erwachsene könnten dem Kind Bedeutungen eindeutig erklären. Aus „De magistro“ geht hervor, dass Augustin sich dieses Problems durchaus bewusst ist. Gemäß seiner Darstellung ist das Lernen von Wörtern in einen Kontext von Bewegungen, wechselnden Mienen und stimmlichen Ausdrücken eingebettet, und die Wörter müssen häufig in unterschiedlichen Kontexten gehört werden, um letztlich verstanden zu werden (vgl. Luntley 2010, S. 39). Dieses Bild des Sprachlernens deckt sich mit Wittgensteins Auffassung, wonach sich die Bedeutung von Wörtern aus dem Gebrauch in spezifischen Kontexten erschließt.⁶

Jedoch ist Wittgensteins Unterstellung, Augustin konzipiere den Spracherwerb analog zum Lernen einer Fremdsprache, nicht aus der Luft gegriffen. In

⁶ Vgl. dazu Wittgensteins berühmte Bemerkung zur Bedeutung von „Bedeutung“ (Wittgenstein 1969, §43): „Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache“. Weniger bekannt ist der daran anschließende Satz. „Und die Bedeutung eines Namens *erklärt* man manchmal dadurch, dass man auf seinen Träger zeigt.“ (Hervorh.: J.G.) Wie bereits in §32 hält Wittgenstein auch hier fest, dass hinweisendes Erklären durchaus sinnvoll sein kann.

der Tat erweckt Augustin den Eindruck, das sprachunfähige Kleinkind verfüge bereits über eine geistige Sprache – ein System vorgefertigter Bedeutungen, die aber noch nicht sprachlich ausgedrückt werden können. In den „Confessiones“ wird dem Baby der Wunsch zugeschrieben, das auszudrücken, was es in seinem Herzen fühlt. In „De magistro“ wird klar, dass Augustin Begriffe wie Verstehen, Wissen, Denken oder Lernen nicht an die Sprachfähigkeit bindet: Es ist möglich, unabhängig von Sprache selbständige Einsicht in die Natur der Dinge zu gewinnen.⁷

Hier stellt sich die Frage nach Wittgensteins Position in dieser Sache: Kann man etwas wissen, ohne sprechen zu können? Ist es möglich zu denken, ohne an Sprachspielen teilzuhaben? Aus der zitierten Passage könnte man folgern, dass ein Wesen, das nicht sprechen kann, auch nicht denken kann. Wittgensteins Auffassung lässt sich kaum auf eine solche Formel reduzieren (vgl. dazu Glock 2006). Es scheint aber klar, dass er das Bild vom Lernen, welches Augustin in „De magistro“ zeichnet, ablehnt. Spezifisch menschliche Formen des Denkens, Wissens und Verstehens sind an die Teilhabe an einer menschlichen Lebensform – an regelgeleiteten Sprachspielen – gekoppelt. Erst in der Initiation in eine gemeinsame Praxis differenziert sich die begriffliche Welt des Kindes aus. Wie wir die Welt begrifflich strukturieren, hängt nach Wittgenstein von unserer Erziehung ab. So schreibt er, unterschiedliche Formen von Erziehung könnten fundamental verschiedene Begriffssysteme hervorbringen.⁸

Erst wenn das Kind in regelgeleitete Praktiken eingeführt ist, kann ihm etwas propositional erklärt werden. „Die Grundlage jeglicher Erklärung ist das Abrichten (Das sollten Erzieher bedenken)“ (Wittgenstein 1970b, §419), schreibt Wittgenstein. Um Erklärungen – propositionale oder hinweisende – verstehen zu können, muss das Kind vielfältige Abrichtungsprozesse durchlaufen haben.

Wie bereits deutlich wurde, zweifelt Wittgenstein an der erklärenden Kraft des Zeigens: „[D]ie hinweisende Definition kann in jedem Fall so oder anders

⁷ Dies wird auch in Augustins Schrift „Vom ersten katechetischen Unterricht“ („De catechizandis rudibus“) deutlich. Hier spricht der Autor von der „Einsicht“, die in ihm plötzlich aufblitze, und die er dann in Worte zu fassen suche. Er betont, jene Einsicht sei nicht sprachlich gebunden. Die entsprechenden Eindrücke seien „weder lateinisch, noch griechisch noch hebräisch, noch irgendeinem anderen Volksstamm zu eigen, sondern sie entstehen im Geist, wie der Gesichtsausdruck am Körper“ (Augustinus 1985, S. 15). In den „Confessiones“ bezeichnet Augustin die Körpersprache als „Natursprache, die allen Völkern gemeinsam“ sei. Hier nun wird eine Analogie gezogen zwischen der Körpersprache und den geistigen Eindrücken. Diese können, so steht zu vermuten, gemäß Augustin ebenfalls als universale Natursprache betrachtet werden.

⁸ Vgl. dazu Wittgenstein 1970b, §387f: „Ich will sagen: eine ganz andere Erziehung als die unsere könnte auch die Grundlage ganz anderer Begriffe sein. Was uns interessiert, würde sie nicht interessieren. Andere Begriffe wären da nicht unvorstellbar. Ja, *wesentlich* andere Begriffe sind nur so vorstellbar.“

gedeutet werden.“ (Wittgenstein 1969, §28) Diese Formulierung gemahnt an Wittgensteins Erwägungen zum Problem des Regelfolgens, die später in den „Philosophischen Untersuchungen“ ansetzen. Eine Regel, bzw. deren Formulierung, heißt es hier, kann stets so oder anders gedeutet werden. Kenne ich die Formulierung einer Regel, so kann ich nicht sicher sein, wie ich nach ihr handeln muss. Müsste ich also hinter die unterschiedlichen Ausdrucksweisen der Regel zurückgehen, um die wahre Regel – gewissermaßen die (platonische) Idee der Regel – aufzusuchen? Wittgenstein lehnt es ab, Regeln als abstrakte Entitäten zu sehen, die außerhalb von Raum und Zeit angesiedelt sind (vgl. Baker/Hacker 1985, S. 43f). Weder durch Kenntnis einer abstrakten Entität, noch durch Kenntnis von Regel-Formulierungen gelangen wir dazu, richtig nach einer Regel zu handeln.

Um zu erläutern, wie der Graben zwischen dem Ausdruck der Regel und dem Handeln nach der Regel überbrückt werden kann, bringt Wittgenstein wiederum den Begriff des Abrichtens ins Spiel: „Was hat der Ausdruck der Regel – sagen wir, der Wegweiser – mit meinen Handlungen zu tun? Was für eine Verbindung besteht da? – Nun, etwa diese: ich bin zu einem bestimmten Reagieren auf dieses Zeichen abgerichtet worden, und so reagiere ich nun.“ (Wittgenstein 1969, §198) Durch Abrichtung, so Wittgenstein weiter, werde ich dazu angeleitet, an einer „Gepflogenheit“ – einem „Gebrauch“ oder einer „Institution“ teilzuhaben (ebd., §198/199). Als Gegenbegriff zu Abrichten erscheint hier wiederum das Erklären: Man kann niemanden durch (propositionales) Erklären darüber belehren, wie er nach einer Regel handeln soll. Man muss ihn in entsprechender Weise abrichten.

Zum Schluss

Wie eingangs gesagt, löst Wittgensteins Auffassung vom Lehren als Abrichten unter Pädagogen Irritation und Abwehr aus, während Augustins Konzeption eher Sympathie hervorruft. Augustins pädagogischer Ansatz scheint ‚moderner‘ zu sein als derjenige Wittgensteins.⁹

⁹ Andererseits wird Augustins Denken – vor allem seine Gnadenlehre – oftmals als unvereinbar mit den Grundideen moderner Philosophie betrachtet. Als Vorläufer der Moderne wird Augustin u.a. von Charles Taylor eingestuft – Augustin habe die Vorstellung einer inneren Stimme aufgebracht. Taylor erläutert: „At first, this idea that the source is within doesn't exclude our being related to God or the Ideas; it can be considered our proper way to them. In a sense, it can be seen just as a continuation and intensification of the development inaugurated by Saint Augustine, who saw the road to God as passing through our own reflexive awareness of ourselves.“ (Taylor 1991, S. 26f) Bei Rousseau etwa, dem Begründer der modernen Pädagogik,

In der Tat wird Wittgensteins Spätphilosophie oftmals als Abwendung von wesentlichen Elementen moderner Philosophie – insbesondere deren Konzentration auf das Subjekt – gedeutet. Die Vorstellung, wonach das vernünftige Subjekt selbständig, d.h. unabhängig von Autoritäten, zu Einsichten gelangen kann, ist prägend für Philosophie und Pädagogik der Moderne.

Wittgenstein stellt demgegenüber Begriffe wie Lebensform und Sprachspiel ins Zentrum seines Denkens; an die Stelle des monologisch operierenden Subjekts tritt die Gemeinschaft derer, die nach bestimmten Regeln handeln. Das Selbst bildet sich durch die Initiation in eine Lebensform – und die Übernahme von deren Regeln. Dies führt zu einer Verschiebung der pädagogischen Vorstellungen: Gemäß diesem Bild nämlich besitzt das Kind nicht die Fähigkeit, kraft seiner eigenen Vernunft herauszufinden, wie man richtig handelt. Es muss sich auf Autoritäten verlassen, welche ihm die Regeln der Gemeinschaft vermitteln. Damit gewinnt das Lehren an Gewicht – allerdings nicht das erklärende Lehren, dessen Unmöglichkeit Augustin behauptete. Das Lehren, welches das Lernen grundlegender Regeln ermöglicht, ist nach Wittgenstein als Abrichtung zu sehen.

Damit scheinen wesentliche Errungenschaften moderner Pädagogik in Frage gestellt. *Zum einen* scheint Wittgenstein das lernende Kind als passives Objekt pädagogischer Einwirkung zu sehen – während Augustin es als selbsttätiges Wesen beschreibt. *Zum anderen* drängt sich die Frage auf, ob Abrichtung dazu taugt, Kinder zu selbstbestimmungsfähigen oder autonomen Personen heranzubilden. Meines Erachtens können diese Bedenken zerstreut werden.

Es stimmt, dass die Lernenden bei Wittgenstein oftmals als passiv und unterwürfig dargestellt werden. Dies mag Wittgensteins pädagogischen Vorstellungen – und seiner Praxis als Volksschullehrer – durchaus entsprechen. So gesehen ist es vielleicht kein Zufall, dass Wittgenstein das Wort Abrichtung, welches für viele abstoßend klingt, so häufig verwendet. Dennoch muss betont werden, dass die Vorstellung autoritärer Unterwerfung nicht den Kern von Wittgensteins Begriff der Abrichtung ausmacht. Die Grundidee ist vielmehr, dass der Lernende *epistemisch* auf diejenigen angewiesen ist, die bereits kompetente Teilnehmer an Sprachspielen sind. Um in eine Lebensform hineinzuwachsen, muss das Kind lernen, so zu handeln, wie ‚man‘ im Rahmen dieser Lebensform handelt – und das für richtig zu halten, was ‚man‘ für richtig hält. Dies bedingt, dass das Kind Erwachsene als *epistemische* Autoritäten anerkennt, nicht aber, dass es sozial unterworfen und seiner Fähigkeit zur Selbsttätigkeit beraubt wird.

In der Pädagogikvorlesung Kants wird *Abrichten* als Gegenbegriff zu *Aufklären* eingeführt: „Wirklich aufgeklärt“ wird das Kind nur, wenn es zum Ge-

ist die Idee einer inneren Stimme – des Gewissens – nach wie vor in einen religiösen Kontext eingebettet: „Gewissen! Gewissen! Göttlicher Instinkt! Unsterbliche und himmlische Stimme!“ (Rousseau 1762/1971, S. 306)

brauch der eigenen Vernunft veranlasst und so zur Einsicht in das moralische Gesetz geführt wird (Kant 1803/1977, A 24). Gemäß diesem Modell verfügt der Mensch über epistemische Autarkie, d.h. er ist in der Erkenntnis des moralisch Richtigen nicht auf epistemische Autoritäten angewiesen. Kant stellt keineswegs die Bedeutung pädagogischer Autorität in Frage, betont er doch die Unverzichtbarkeit der Disziplinierung. Das Kind hat sich dem Erzieher sozial unterzuordnen. Das Wissen um das moralisch Richtige und die entsprechenden Motivationen jedoch kann und soll es nicht vom Erzieher übernehmen, sondern muss es selbst entdecken. Die Aufgabe des Erziehers besteht darin, im sokratischen Gespräch seine Vernunfttätigkeit anzustoßen (ausführlicher dazu: Giesinger 2011; vgl. auch Koch 2003).

Nach Wittgenstein ist nicht davon auszugehen, dass der Mensch Einblick in eine von sozialen Praktiken unabhängige Sphäre der Vernunft gewinnen kann. Was richtig oder falsch ist, kann nicht als ‚a priori‘ gegeben betrachtet werden. Vielmehr entwickeln wir die normative Unterscheidungsfähigkeit erst in Prozessen der Abrichtung. Nur wenn wir uns an bereits vorhandenen normativen Maßstäben orientieren und diese zunächst kritiklos übernehmen, können wir die Fähigkeit zu selbständigem Denken – und zur Kritik des Gegebenen – entwickeln. Wittgenstein selbst schenkte dem Problem der Selbstbestimmung oder Autonomie keine Beachtung. Es soll also nicht behauptet werden, die Abrichtung figuriere in Wittgensteins Denken als Bestandteil einer ‚Erziehung zur Autonomie‘. Die hier vertretene These lautet lediglich, dass die Praxis der Abrichtung nicht mit dem Erziehungsziel der Autonomie in Konflikt steht. Wer sich fragt, ob eine bestimmte Erwägung einen angemessenen Grund zum Handeln abgibt, greift dabei auf basale Fähigkeiten zurück, die er durch Abrichtung erworben hat.

Nicht nur mit Autonomie als pädagogischer Zielvorstellung ist die Idee der Abrichtung vereinbar, sondern auch mit der Auffassung, wonach das lernende Kind als ‚selbsttätiges‘ Wesen zu sehen ist. Wittgenstein hält Augustins Bild des Kleinkinds für problematisch, weil es den Eindruck erweckt, das Kind besitze bereits eine vorgefertigte, begrifflich strukturierte mentale Welt und könne schon ‚denken‘. Sich von diesem Bild zu verabschieden bedeutet aber nicht, dem Kind jegliche Fähigkeit zur Selbsttätigkeit abzusprechen. Es scheint klar, dass ein Kind bereits über gewisse Fähigkeiten – und bestimmte Formen von Aktivität – verfügen muss, um überhaupt abgerichtet werden zu können. Unterzieht man Hunde oder Katzen der hinweisenden Abrichtung, so werden sie dadurch nicht zu kompetenten Sprachbenutzern. Ihnen fehlen nämlich die Fähigkeiten, um überhaupt in den Prozess des Spracherwerbs einzutreten. Der Wittgenstein-Interpret Michael Luntley (2010, S. 44) vertritt die Auffassung, nach Wittgenstein sei die Fähigkeit zu zweckgerichteter Aktivität – genauer: die Fähigkeit, sein Verhalten unter Bezugnahme auf Dinge zu orga-

nisieren („the capacity to direct [one's] behaviour with respect to things“) – als Voraussetzung für den Erwerb von Sprache betrachten.¹⁰

Diese Art des Tätigseins setzt gemäß Luntleys Einschätzung keine begrifflichen Fähigkeiten voraus – denn die Akteure lassen sich nicht von Begriffen, sondern von Dingen leiten. Kleine Kinder nehmen den Stuhl nicht *als Stuhl* wahr, sind aber mit ihm vertraut und weisen ihm in der Ausgestaltung ihrer Aktivität unterschiedliche Rollen zu – sie ziehen sich daran hoch, um darauf zu sitzen, kippen ihn um, wenn sie wütend sind, usw. So gesehen ist die praktische Vertrautheit mit Dingen eine Voraussetzung dafür, um in den gemeinsamen Handlungsraum einer Lebensform eintreten zu können.

Allerdings stellt sich die Frage, ob Luntleys vorsichtige Formulierung nicht auch auf gewisse Tierarten anwendbar ist, denen offensichtlich die Fähigkeit zur Teilnahme an einer menschlichen Lebensform abgeht (vgl. dazu auch Glock 2009): Eine neukaledonische Krähe, die ein Werkzeug herstellt, um an Nahrung zu kommen, organisiert ihr Verhalten mit Rücksicht auf Dinge (vgl. Taylor et al. 2007). Es ist ohne Weiteres möglich, ihr eine Form zweckgerichteter Aktivität zu unterstellen.

Mir scheint, dass Wittgenstein in seinen Bemerkungen zur Abrichtung noch eine andere implizite Voraussetzung macht: Den Lernenden wird nicht nur eine basale Form von Aktivität zugeschrieben, sondern auch eine grundlegende soziale Fähigkeit: Sie müssen in der Lage sein, ihre Aufmerksamkeit von einer anderen Person lenken zu lassen. Ohne diese Fähigkeit – die den meisten Tierarten fehlt – wäre hinweisendes Abrichten gar nicht möglich: „Ein wichtiger Teil der Abrichtung wird darin bestehen, dass der Lehrende auf die Gegenstände weist, *die Aufmerksamkeit des Kindes auf sie lenkt*, und dabei ein Wort ausspricht.“ (Vgl. Wittgenstein 1969, §6; Hervorhebung: J.G.)¹¹

Folgt man diesen Annahmen, so ist das Kind – im Rahmen des Wittgensteinschen Ansatzes – als selbsttätiges Wesen zu sehen, welches einerseits sein individuelles Tun zweckgerichtet organisiert, andererseits aber auch fähig ist, sich aktiv auf das Handeln anderer einzulassen, indem es deren Aufmerksamkeit teilt. Wenn das Kind nicht *von sich aus* an sozialen Handlungsvollzügen

¹⁰ Vgl. dagegen die Darstellung von Wolfgang Huemer (2006), der Abrichtung mit Konditionierung gleichsetzt. Im sogenannten „Brown Book“ (vgl. Wittgenstein 1965, S. 77), dessen überarbeitete Fassung in deutscher Sprache unter dem Titel „Eine philosophische Betrachtung“ erschien, setzt Wittgenstein das Abrichten von Tieren mit dem Abrichten von Kindern gleich. Diese Gleichsetzung fehlt jedoch in der deutschen Version (vgl. Wittgenstein 1970a, S. 117), die dann die Vorlage zur Ausarbeitung der „Philosophischen Untersuchungen“ bildete. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Gleichsetzung in der englischen Fassung zur Erläuterung des mehrdeutigen Wortes *training* nötig erscheint. Das deutsche Wort Abrichtung spricht demgegenüber für sich.

¹¹ Diese Bemerkung spielt auf das Phänomen an, das von Entwicklungspsychologen als „gemeinsame Aufmerksamkeit“ (*joint* oder *shared attention*) bezeichnet wird. Zur philosophischen Aufarbeitung des Phänomens vgl. Brinck (2004) und die Beiträge in Eilan et al. (2005).

teilnimmt, wird man es nicht abrichten können. Ebenso gilt, dass die erwachsene Person, die das Kind abrichtet, sich auf das Kind als Gegenüber einlassen muss. Die intersubjektive Verbindung zwischen Kind und Erwachsenem – sowie ihre gemeinsame Bezogenheit auf Gegenstände – erscheint damit als Voraussetzung der Praxis des Abrichtens.¹²

Abrichtung wiederum ist die Voraussetzung für erklärendes Lehren. Dessen Möglichkeit also beruht auf der Initiation in regelgeleitete Praktiken. Weil wir im Zuge unseres Aufwachsens vielfältiges Regelwissen erworben haben, können wir darüber belehrt werden, „dass der Luchs manchmal einen Fuchs jagt“, ohne dass wir den entsprechenden Sachverhalt persönlich beobachtet haben. Die Möglichkeit des erklärenden Lehrens beruht auf dem Vorhandensein einer gemeinsamen Basis, die durch Abrichtung geschaffen wird. Wer in die gemeinsame Sphäre eingeführt ist, kann auf dieser Grundlage weitere Lernschritte unternehmen. Das heißt: Die Voraussetzungen des erklärenden Lehrens sind nicht identisch mit dem anzustrebenden Resultat.

Damit kommen wir einer Eigenheit von Augustins Argumentation auf die Spur: Das Belehren durch Zeichen ist gemäß Augustin nicht möglich, weil man die Zeichen nicht versteht, sofern man den entsprechenden Sachverhalt nicht kennt. Die persönliche Vertrautheit mit den Dingen ist demnach die Voraussetzung dafür, um Zeichen zu verstehen und durch sie etwas lernen zu können. Sobald diese Voraussetzung erfüllt ist, gibt es jedoch nichts mehr zu lehren und zu lernen. Im Gegensatz zu Wittgensteins Sichtweise ist es hier nicht möglich, Voraussetzungen anzugeben, die weitere Lernschritte ermöglichen. Diese Grundidee erlaubt es Augustin, in radikaler Weise gegen die Möglichkeit des Lehrens zu argumentieren. Wittgensteins Ansatz hingegen führt zur – weit plausibleren – Auffassung, wonach erklärendes Lehren möglich ist, sofern lehrende und lernende Person über einen Schatz gemeinsamen Regelwissens verfügen.

Literatur

Augustinus, Aurelius: Dreizehn Bücher Bekenntnisse. Übertragen von Carl Johann Perl. Deutsche Augustinusausgabe. Paderborn: Schöningh 1964.

¹² So betrachtet wäre die intersubjektive Verbindung zwischen Personen („Ich-Du-Beziehung“) *genetisch* vorrangig gegenüber der Einführung in gemeinsame, regelgeleitete Praktiken („Ich-Wir-Beziehung“). Das Kind muss mit einer anderen Person in Beziehung treten, um die Regeln der Gemeinschaft lernen zu können. Erwägungen dieser Art gehen selbstverständlich deutlich über das hinaus, was Wittgenstein selbst beschäftigte (vgl. dazu auch Stojanov 2007).

- Der Lehrer/De magistro. Übertragen von Carl Johann Perl. Deutsche Augustinusausgabe. Paderborn: Schöningh 1974.
- Vom ersten catechetischen Unterricht. Übersetzt von Werner Steinmann. Schriften der Kirchenväter. Bd. 7. München: Kösel 1985.
- Baker, Gordon P./Hacker, Peter M.S.: Wittgenstein. Rules, Grammar and Necessity. Oxford: Blackwell 1985.
- Brinck, Ingar: Joint Attention, Triangulation and Radical Interpretation: A Problem and its Solution. In: *Dialectica* 58 (2004), Heft 2, S. 179–206.
- Burnyeat, Myles F.: Wittgenstein and Augustine „De Magistro“. In: *Proceedings of the Aristotelian Society* (1987), Supplementary Volume 61, S. 1–24.
- Eilan, Naomi et al. (Hg.): *Joint Attention: Communication and Other Minds*. Oxford: Clarendon Press 2005.
- Giesinger, Johannes: Kant's Account of Moral Education. Erscheint in: *Educational Philosophy and Theory* (2012).
- Glock, Hans-Johann: Thought, Language, and Animals. In: Kober, Michael (Hg.): *Deepening our Understanding of Wittgenstein*. Special Issue of *Grazer Philosophische Studien* 71 (2006), S. 139–160.
- Can Animals Act for Reasons? In: *Inquiry* 52 (2009), Heft 3, S. 232–254.
- Huemer, Wolfgang: The Transition from Causes to Norms: Wittgenstein on Training. In: Kober, Michael (Hg.): *Deepening our Understanding of Wittgenstein*, Special Issue of *Grazer Philosophische Studien* 71 (2006), S. 205–225.
- Kant, Immanuel: Über Pädagogik. In: ders.: *Werkausgabe*. Bd. 12. Hrsg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1977 (1803).
- King, Peter: Augustine on the Impossibility of Teaching. In: *Metaphilosophy* 29 (1998), Heft 3, S. 179–195.
- Koch, Lutz: *Kants ethische Didaktik*. Würzburg: Ergon 2003.
- Luntley, Michael: What's Doing? Activity, Naming and Wittgenstein's Response to Augustine. In: Arif, Ahmed (Hg.): *Wittgenstein's Philosophical Investigations: A Critical Guide*. Cambridge: Cambridge University Press 2010, S. 30–48.
- Matthews, Gareth B.: The Educational Thought of Augustine. In: Curren, Randall (Hg.): *A Companion to the Philosophy of Education*. Malden: Blackwell 2003, S. 50–61.
- Rousseau, Jean Jacques: *Emile oder über die Erziehung*. Paderborn: Schöningh 1971 (1762).
- Scheffler, Israel: *Philosophical Models of Teaching*. In: ders.: *Reason and Education*. Indianapolis: Hackett 1993 (1964), S. 67–81.
- Schindler, Alfred: Augustin, Augustinismus I. Augustin. In: Müller, Gerhard/Krause, Gerhard (Hg.): *Theologische Realenzyklopädie (TRE)*. Berlin/New York: De Gruyter 1979, S. 646–698.
- Stojanov, Krassimir: Intersubjective Recognition and the Development of Propositional Thinking. In: *Journal of Philosophy of Education* 41 (2007), Heft 1, S. 75–93.
- Taylor, Alex/Hunt, Gavin/Holzhaider, Jennifer/Gray, Russell: Spontaneous metatool use in New Caledonian Crows. In: *Current Biology* 17 (2007), Heft 17, S. 1504–1507.
- Taylor, Charles: *The Ethics of Authenticity*. Cambridge: Harvard University Press 1991.
- Wittgenstein, Ludwig: *The Blue and Brown Books. Preliminary Studies to the „Philosophical Investigations“*. New York: Harper and Row 1965.
- Wittgenstein, Ludwig: *Philosophische Untersuchungen*. In: ders.: *Schriften*. Bd. 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1969.

- Wittgenstein, Ludwig: Eine philosophische Betrachtung (Das sogenannte Braune Buch). In: ders.: *Schriften*. Bd. 5. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1970a.
- Wittgenstein, Ludwig: Zettel. In: ders.: *Schriften*. Bd. 5. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1970b.