

Philosophische Bibliothek

Thomas von Aquin
Über den Lehrer
De magistro

Lateinisch – Deutsch

Meiner





THOMAS VON AQUIN

Über den Lehrer
De magistro

Quaestiones disputatae de veritate
Quaestio XI

Summa theologiae
Pars I, quaestio 117, articulus 1

Lateinisch–Deutsch

Herausgegeben, übersetzt
und kommentiert von
Gabriel Jüssen, Gerhard Krieger und
Jakob Hans Josef Schneider

Mit einer Einleitung von
Heinrich Pauli

FELIX MEINER VERLAG
HAMBURG

Im Digitaldruck »on demand« hergestelltes, inhaltlich mit der ursprünglichen Ausgabe identisches Exemplar. Wir bitten um Verständnis für unvermeidliche Abweichungen in der Ausstattung, die der Einzelfertigung geschuldet sind. Weitere Informationen unter: www.meiner.de/bod.

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet abrufbar über <http://portal.dnb.de>.

ISBN 978-3-7873-0748-7

www.meiner.de

© Felix Meiner Verlag GmbH, Hamburg 2006. Alle Rechte vorbehalten. Dies gilt auch für Vervielfältigungen, Übertragungen, Mikrofilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen, soweit es nicht §§ 53 und 54 UrhG ausdrücklich gestatten. Gesamtherstellung: BoD, Norderstedt. Gedruckt auf alterungsbeständigem Werkdruckpapier, hergestellt aus 100 % chlorfrei gebleichtem Zellstoff. Printed in Germany.

INHALT

Einleitung. <i>Von Heinrich Pauli</i>	XI
Editorischer Bericht. <i>Von Jakob Hans Josef Schneider</i>	XLIX
1. Zu Text und Übersetzung	XLIX
2. Zu Zitationsweise und Literaturverzeichnis	LV

THOMAS VON AQUIN

Über den Lehrer

De magistro

TEXT UND ÜBERSETZUNG

Von der Wahrheit. Elfte Quaestio	3
<i>Erster Artikel</i>	
Kann ein Mensch lehren und Lehrer genannt werden oder allein Gott?	3
<i>Zweiter Artikel</i>	
Kann jemand Lehrer seiner selbst genannt werden? .	35
<i>Dritter Artikel</i>	
Kann der Mensch von einem Engel unterrichtet werden?	43
<i>Vierter Artikel</i>	
Ist das Lehren eine Tätigkeit des praktischen oder kontemplativen Lebens?	67
Summe der Theologie. Erster Teil, 117. Quaestio	75
<i>Erster Artikel</i>	
Kann ein Mensch einen anderen unterrichten?	75

KOMMENTAR

Von der Wahrheit. Elfte Quaestio

Erster Artikel. <i>Von Jakob Hans Josef Schneider</i>	87
Zweiter Artikel. <i>Von Gabriel Jüssen</i>	128
Dritter Artikel. <i>Von Gerhard Krieger</i>	133
Vierter Artikel. <i>Von Gabriel Jüssen</i>	160

Summe der Theologie. Erster Teil, 117. Quaestio

Erster Artikel. <i>Von Jakob Hans Josef Schneider</i>	166
---	-----

Literaturverzeichnis	183
--------------------------------	-----



Thomas von Aquin (ca. 1225 – 1274)
Gemälde von Carlo Crivelli, 1476.

EINLEITUNG

Debet homo acquirere sapientiam cum aliis communicando
Thomas von Aquin, Sermo "Puer Jesus proficiebat"

I. Mag der Glaube die Geschichte brauchen, die Vernunft braucht sie nicht, so meinte dem Sinne nach Malebranche und hielt deshalb die Philosophen an, die Bücher anderer stets so zu lesen, "qu'on n'attende point d'être instruit par les hommes".¹ Das Mittelalter glaubte an die soziale Dimension und an die Traditionsverfasstheit menschlicher Wahrheitssuche und hielt das Besondere in deren philosophischer Gestalt mit einer einfachen Unterscheidung für hinreichend bestimmt. Den Philosophen interessiert nicht die Absicht in äußerlichem Sinne und nicht der partikuläre Anlaß, ihn interessiert das Recht, mit dem andere etwas gedacht, gesagt oder getan haben.² Insofern ist seine Fragestellung notwendig abstrakt, auf das Allgemeine gerichtet, weil allein dieses die Wahrheit ermöglicht, um die es dem Philosophen geht.

Dem so bestimmten Besonderen philosophischer Wahrheitssuche wird sich zumal derjenige verpflichtet fühlen, der sich einem Text des Thomas von Aquin mit philosophischem Interesse zuwendet. Denn es war Thomas, der meinte, wenn sie philosophisch sein wolle, könne die Beschäftigung mit vergangenem Denken ihren letzten Zweck nicht

¹ Vgl. dens., *De la recherche de la vérité*, tome I, livre II, II. partie, chap. VI; sowie — hier das angegebene Zitat — ebd. livre I, chap. III.

² Vgl. etwa Duns Scotus, *Ord. I, dist. 8, pars 2, q. un. n. 250*; *Ed. Vat. IV, 294: De intentione istorum philosophorum Aristotelis et Avicennae* (einige Handschriften und mit ihnen die älteren Drucke ergänzen hier: *non curo*). *Nolo eis imponere absurdiora quam ipsi dicant vel quam ex dictis eorum necessario sequantur, et ex dictis eorum volo rationabiliorem intellectum accipere quam possum.* Das ist die "Streitkultur" des Mittelalters und ihr vornehmstes Kennzeichen: der Wille zur Objektivierung.

darin haben, in Erfahrung zu bringen, was andere gedacht haben. Vielmehr müsse sich das Vergangene die Prüfung gefallen lassen, ob es wahr sei, und es werde zum Zweck dieser Prüfung hervorgeholt.³ Freilich wird manchmal auch der Philosoph die Erfahrung machen, daß er zum Vorteil seines eigenen Geschäftes von den partikulären Bedingungen des Denkens nicht absehen kann. Er wird dann zum Historiker, und gerade die Beschäftigung mit der mittelalterlichen Philosophie wird es ihm oft abnötigen, sich der materiellen Bestimmung seines Tuns nach in diesen zu verwandeln. Der Leser mag das folgende als Beispiel für diese Bedingung des Philosophierens mit dem Mittelalter auffassen, ein Beispiel das deutlicher ausfallen wird, wenn wir die natürliche Reihenfolge umkehren und sogleich und an erster Stelle nach dem Gewinn fragen, mit dem wir uns aus der Sicht gegenwärtig bedeutsam erscheinender Fragestellungen dem zuwenden können, was der hl. Thomas über das Lehren und Lernen gedacht hat.

Es ist weniger schwer, als man vielleicht denkt, diese Frage zu beantworten. Der Lehrer ist für Thomas ein menschliches Subjekt, eine Person, die selbst im Besitz von Erkenntnis, einem anderen Subjekt zu seiner eigenen oder einer weitergehenden Erkenntnis verhilft, und zwar so, daß der andere selbständig das erkennt, was es zu erkennen gilt. Lehre ist dann diejenige Tätigkeit, die es einem anderen ermöglicht, vollziehendes Subjekt von Erkenntnis zu werden, ist die Vermittlung von Selbsterkenntnis in diesem Sinne. Die Tätigkeit des Lehrers (*magister*, *doctor*) heißt bei Thomas "*docere*" oder "*doctrina*", wobei er mit dem Substantiv zugleich den Erkenntnisinhalt bezeichnet, die Lehre also, zu welcher der Lehrer dem Lernenden den Zugang ermöglicht.⁴ Der Erkenntnisakt des Schülers

³ Vgl. dens., In *De caelo et mundo*, lib. 1, lect. 22, nr. 8; Ed. Leonina III, 91; sowie In *Metaph.* lib. 1, lect. 1, nr. 288 Spiazzi.

⁴ Vgl. *Ver.* 11, 1c/2c. (Das "*corpus articuli*" (= c) ist die jeweils in der Mitte eines Artikels stehende, von den Argumenten (*objectiones*), dem Andererseits (*sed contra*) und den Erwiderungen (*solutiones ad 1* usw.) umrahmte, definitive Antwort (*responsio*) des *Magisters*) sowie In *Anal. post. lect.* 1, nr. 10; zur Doppelbedeutung

(discipulus), das Lernen, heißt "discere", bzw. (mit dem Nomen agens) "disciplina".⁵ Um sein Ziel zu erreichen, das heißt, um dem Schüler das selbständige Erkennen, das Lernen heißt, zu ermöglichen, stehen dem Lehrer zwei Wege offen: die mündliche Unterweisung, und sie ist für Thomas die vorzügliche Form der Lehre, und die augenfällige Demonstration.⁶ Für das Verständnis dessen, was Lehren und Lernen bedeutet, kommt es aber weniger auf diese zwei Wege an, als darauf, wie auf dem einen und auf dem anderen Weg die geistige Eigenaktivität des Lernenden erreicht wird, die ihm das Lernen ermöglicht. Es ist leicht, im Sinn des Thomas ein Beispiel zu bilden, um das zu verdeutlichen. Nehmen wir an, jemand solle lernen, daß die Zahl 438 durch 3 teilbar ist, oder, um diesen Fall gleich hinzuzunehmen, er solle lernen, bei einer Zahl wie 438 zu entscheiden, ob diese durch 3 teilbar ist oder nicht. Um allerlei raffinierten, aber irreführenden Verwicklungen zu entgehen, würde Thomas darauf bestehen, daß wir uns zunächst darüber Klarheit verschaffen, mit welchem Vorwissen derjenige, dem wir diesen Lernprozess zudenken, ausgestattet ist. Es ist nicht sehr sinnvoll anzunehmen, daß der, dem gerade dieses Lernziel zugemutet werden soll, nicht weiß, was der Satz "Ist die Zahl 438 durch 3 teilbar

von "doctrina" vgl. G. Jüssen, Artikel "disciplina, doctrina" (gemeinsam mit G. Schimpf), in: Hist. Wb. der Philos., Bd. 2, Basel 1972, Sp. 259f.

⁵ Vgl. die in Anm. 4 angegebenen Stellen sowie zur Einschränkung des Begriffes "disciplina" bei Thomas, G. Schimpf, Titel wie in Anm. 4, Sp. 258f.

⁶ Vgl. Ver. 9, 1c/5c. (Den des Lateinischen nicht mächtigen Leser können wir für diese Texte nur auf Edith Steins Übersetzung der *Quaestiones de veritate* verweisen, die zuletzt 1952 als Band 3 und 4 der "Gesammelten Werke" Edith Steins erschien. Diese Übersetzung enthält nicht immer zutreffende Zusammenfassungen und bietet insofern einen "entproblematisierten" Thomas, als nur die *corpora articulorum* und die Erwiderungen (diese in Auswahl und oft gekürzt) übertragen wurden. Dennoch bleibt sie eine bedeutende Leistung. Eine wissenschaftlich zuverlässige zweisprachige Ausgabe der *Quaestio I* hat A. Zimmermann 1986 veröffentlicht. (= Philosophische Bibliothek Band 384) sowie Ver. 11, 1 ad 11 / ad 12 und S.th. I, 117, 1 (Text und Übersetzung im folgenden).

oder nicht?“ bedeutet. Wenn das so ist, dann dürfen wir voraussetzen, daß er über eine Vorstellung von dieser Zahl sowie den sie ausdrückenden Ziffern verfügt und den Begriff des Teilens kennt. Es gibt kein Lernen – das festzuhalten, ist Thomas wichtig⁷ – dem nicht irgendeine Art von Wissen vorausgeht. Ebenso wenig sinnvoll ist es aber nun, aus der genannten Feststellung für unser oder andere Beispiele abzuleiten, der Lernende wisse also das schon, was er lernen solle, und lerne demnach nichts.⁸ Es läßt sich sehr präzise angeben, was er nicht weiß: Er weiß in unserem Beispiel nicht, ob die Zahl 438 durch 3 teilbar ist, bzw. wie er eben das bei dieser oder einer anderen Zahl überprüfen kann. Nehmen wir nun den Fall an, unser Kandidat wüßte, daß Zahlen, deren Quersumme durch 3 teilbar ist, ebenfalls durch 3 teilbar sind, er sei zudem in der Lage, die Quersumme der Zahl 438 zu bilden und deren Teilbarkeit durch 3 festzustellen. In diesem Fall wäre der Lehrer in der glücklichen Situation, seinen Schüler lediglich zu den beiden letztgenannten Schritten anhalten zu müssen. Thomas würde sich in diesem Fall, und in einem qualifizierten Sinn nur in diesem Fall, die Feststellung erlauben, unser Kandidat habe “der Möglichkeit nach” bereits gewußt, daß 438 durch 3 teilbar sei, ohne es jedoch “aktuell” zu wissen.⁹ Wahrscheinlicher ist aber, daß unser Schüler die genannte

⁷ Vgl. Ver. 11, 1 ad 3 und S.th. I, 117, 1 arg. 4.

⁸ Vgl. Ver. 11, 1 arg. 3 und ad 3; S.th. I, 117, 1 arg. 4.

⁹ Nach einer von Thomas aus der Aristotelischen Ontologie entnommenen Unterscheidung ist die eigentlich qualifizierte Form der Möglichkeit (die im ontologischen Zusammenhang nie mit dem bloß logisch Möglichen verwechselt werden darf) nicht die “*potentia passiva*” (die Fähigkeit des Holzes, zu brennen), sondern die “*potentia activa*”. (die Fähigkeit des Ringers, der in der Ringkust ausgebildet ist, zu ringen) (Anwendung der Unterscheidung auf das Problem des Wissens bei Aristoteles, *De anima* II, 5. 417a 21ff.) Wie Thomas in Ver. 11, 1c ausführt, gibt es die Fähigkeit, zu lernen, im Lernen nie als bloße *potentia passiva*, sondern immer nur als Fähigkeit im Übergang von der *potentia passiva* zu einer *potentia activa completa*, und es ist der Fortschritt in diesem Übergang, an dem sich die Notwendigkeit lehrenden Eingreifens bemißt. Die Kenntnis der Prinzipien, mit deren Hilfe Einzelnes erkannt werden kann, die

Regel nicht kennt. Dann bleiben dem Lehrer mehrere Möglichkeiten. Geht es nur um die Teilbarkeit der konkreten Zahl, könnte er fragen, ob der Schüler 42 für durch 3 teilbar halte, ob dann auch das Zehnfache, ob 18 usw. Er könnte ihn auch fragen, ob er die Zahlen 9, 12, 15 und 18 für durch 3 teilbar halte, ihm sodann den Begriff der Quersumme erläutern, ihn bitten, diese von der Zahl 438 zu bilden, dasselbe mit den Zahlen 12, 15 und 18 zu versuchen, usw. Er könnte ihm schließlich sogar erklären, warum eine Zahl, deren Quersumme durch 3 teilbar ist, stets auch selbst durch 3 teilbar sein muß, aber es ist wenig wahrscheinlich, diese Möglichkeit für unser Beispiel anzunehmen. Klammern wir sie aus, so würde einer der möglichen Schlüsse, die unser Schüler bildet, so lauten:

Wenn in den von mir geprüften Fällen jede Zahl, deren Quersumme durch 3 teilbar ist, auch selbst durch 3 teilbar ist, dann ist es wahrscheinlich, daß diese Regel für alle Zahlen gilt, deren Quersumme durch 3 teilbar ist.

Auch die Zahl 438 ist eine solche Zahl.

Also ist sie durch 3 teilbar.

Zwar beruht dieser Schluß in seinem ersten Teil nicht auf einem allgemein gültigen logischen Gesetz, aber doch auf einer Annahme, mit deren Hilfe wir gewöhnlich, und zwar mit Erfolg, die Zahl unserer Grundsätze erweitern. Für Thomas entscheidend ist folgendes: Der Lehrer mag durch wer weiß wie viele Reduzierungen es dem Schüler erleichtern, sich dem obigen oder einem ähnlichen Schluß anzuschließen, er kann es ihm aber auf gar keine Weise abnehmen, das Urteil zu fällen, auf dem dieser Entschluß beruht. In der Sprache des Thomas heißt das: Der Lehrer ist nicht in der Lage, den "tätigen Verstand" des Schülers zu er-

eine Kenntnis "im Allgemeinen" ist (Ver. 11, 2 ad 4), trägt von Anfang an den Charakter der *potentia activa completa*, was aber nicht bedeutet, daß sie nicht mehr differenziert werden kann, sondern, daß diese Differenzierung nur konfortativ von Außen zu fördern ist. Vgl. im übrigen Anm. 15 sowie die eingehende Darstellung des Kommentars.

leuchten,¹⁰ er ist die "äußere", die "quasi instrumentelle", nicht aber die "innere" Ursache des Lernens.¹¹ Wir brauchen uns hier nicht damit aufzuhalten, die Voraussetzungen dieser Sprache zu klären. Das geschieht im Kommentar, und wir werden weiter unten auf ein Beispiel zurückkommen. Kehren wir also zur Sache zurück, um die es geht. Allein das Urteil, von dem wir sprachen, macht aus einem Satz, dessen Sinn der Schüler versteht, einen Satz, den der Schüler weiß.¹² Allein dieses Urteil holt jenen Satz in den Kreis seines Wissens ein. Und das geschieht durch eine Leistung, die ganz und gar niemand anderes erbringen kann als der Schüler selbst. Sollte er sich nicht in der Lage sehen, dieses Urteil zu fällen, zu dem ihn allein sein eigener Verstand nötigen kann, dann kann er diesen Satz bestenfalls glauben. Die Endlichkeit und zeitliche Erstreckung menschlicher Erkenntnis macht es häufig nötig, das weiß auch Thomas¹³, daß wir einem anderen etwas glauben, nicht nur in der Lehre, in welcher der Schüler dem Lehrer unter dem Vorbehalt späterer Einsicht etwas glauben muß, sondern auch in den Wissenschaften. Aber dann tritt an die Stelle jenes Urteils ein freier Willensentschluß und an die Stelle der Einsicht das willentliche Fürwahrhalten. Von einem Lernen kann in diesem Fall für Thomas keine Rede sein. Das heißt aber nun keineswegs, daß die Tätigkeit des Lehrers entbehrlich ist. Sie ist im Gegenteil höchst bedeutungsvoll. Lernen ist selbstvollzogene Erkenntnis, aber es ist keine Erkenntnis, die von selbst — in der Sprache des Thomas ausgedrückt — aus der "Möglichkeit" in die "Wirklichkeit" umschlägt.¹⁴ Gesetzt den Fall — eine Situation,

¹⁰ Vgl. Ver. 11, 1 ad 9 / ad 14; 11, 3 arg. 5 / sed contra 6 sowie S.th. II—II, 173, 2c. Hier liegt der Unterschied zur Prophetie, in der Gott das iudicium des Propheten erleuchtet z.B. dasjenige Josefs, der den Traum des Pharao deutet.

¹¹ Vgl. Ver. 11, 1c / ad 13; 11, 2 arg. 1 sowie S.th. I, 117, 1c und S.th. I—II, 111, 4c

¹² Vgl. Ver. 11, 1 arg. 4 / 13.

¹³ Vgl. Ver. 11, 1 arg. 13 sowie Ver. 9, 1 ad 3; 12, 1c; 14, 10c; ferner S.th. II—II, 2, 3c.

¹⁴ Vgl. Ver. 8, 6 ad 7.

die wir oben allerdings als wenig wahrscheinlich angenommen haben — der Schüler würde zwar unsere Quersummenregel kennen, käme aber nicht auf den Gedanken, sie auf die Zahl 438 anzuwenden: Wenn es wirklich so steht, und wir sollten uns nicht darüber täuschen, daß das bei komplizierteren Fällen häufig die Kondition unserer Erkenntnis ist, dann ist auf keinen Fall damit zu rechnen, daß er im strengen Sinne des Wortes von selbst, „automatisch“, auf diese Anwendung verfällt. Würden wir stets auf den Zufall warten, daß ihm das doch eines Tages gelänge, wäre es mit der Weitergabe unseres Wissens schlecht bestellt. Es bedarf also eines Anstoßes, und es ist in der Regel der Lehrer, der ihn gibt. Ganz wie im Fall unseres Schlusses würde dieser Anstoß darin bestehen, eine Verbindung zu schaffen zwischen dem, was gewußt, und dem, was nicht gewußt wird. Thomas, der sich an der logischen Struktur orientiert, sagt: Der Lehrer muß den „Mittelbegriff“ bereitstellen.¹⁵ Der Mittelbegriff ist derjenige Begriff, der in beiden Prämissen eines Schlusses vorkommt und dabei die übrigen in diesem Schluß vorkommenden Begriffe verbindet. In dem Beispiel eines Schlusses, das wir angeführt haben, ist der Mittelbegriff der Begriff der Zahl, deren Quersumme durch 3 teilbar ist, und die deshalb die Eigenschaft hat, selbst durch 3 teilbar zu sein. Diese Eigenschaft ist dem Schüler, der die Regel kennt, aber nicht darauf kommt, sie auf die Zahl 438 anzuwenden, ja bekannt. In seinem Fall wäre deshalb der Mittelbegriff eines möglichen Schlusses einfach der Begriff der Zahl, deren Quersumme durch 3 teilbar ist. Nur die Tatsache, daß die Zahl 438 eine solche Zahl ist, müßte er ja noch erkennen. Natürlich kann sich die Leistung des Lehrers nicht immer darauf beschränken, einen solchen

¹⁵ Vgl. Ver. 9, 1 ad 2; dieselbe Bedeutung hat die in Ver. 11, 1 sowie 11, 3 (jeweils corp. art.) und in S.th. I, 117, 1c in fine angedeutete Möglichkeit, daß der Lehrer dem Schüler eine Deduktion zur Beurteilung vorlegt, sowie die in S.th. I, 117, 1c erhobene Forderung, der Lehrer müsse dem Schüler Sätze von geringerem Allgemeingrad (*propositiones minus universaliores*) anbieten.

Mittelbegriff bereitzustellen.¹⁶ Vielleicht muß er immer auch unsere Vorstellungskraft beanspruchen, muß uns die Möglichkeit zur Anschauung geben, muß uns zu Abstraktionsleistungen oder zur Prinzipienbildung veranlassen: In all dem bleibt entscheidend, daß er es uns niemals abnehmen kann, die Geltung von Prinzipien anzuerkennen und der Ableitung der sich aus ihnen ergebenden Folgen zuzustimmen¹⁷, also diejenigen Akte zu vollziehen, die allein Wissen, welches durch Gewißheit gekennzeichnet ist¹⁸, begründen.

Nun verbinden sich mit dem, was wir bisher als Thomas' Meinung dargestellt haben, für ihn noch eine ganze Reihe von Voraussetzungen, Beobachtungen und weiteren Folgerungen. Davon soll gleich die Rede sein. Vielleicht ist es aber nützlich, schon an diesem Punkt eine prüfende Besinnung zu versuchen.

Wir hatten eingangs die Erwartung geweckt, aus der Darstellung des Thomas zunächst solche Perspektiven auszuwählen, in die wir im Licht gegenwärtiger Fragestellungen ohne Mühe würden eintreten können, um ihnen darüber hinaus mit Gewinn zu folgen. In dieser Erwartung könnte man sich angesichts dessen, was wir bisher erfahren haben, enttäuscht sehen. Thomas bietet, so scheint es, eine erkenntnistheoretisch gewiß interessante Analyse der Erweiterung unseres Verstandeswissens. Ist seine Abhandlung aber mehr als der intelligente Zuschnitt des Problems des Lehrens und Lernens auf das Problem wissenschaftlicher Erkenntnis? Vor weit über zwanzig Jahren hat ein Pädagoge einer alten pädagogischen Einsicht die folgende, gewiß glückliche Formulierung gegeben¹⁹: Es sei die Aufgabe des Lehrers, zu erziehen (instituere), zu belehren (docere) und nach der Wahrheit zu suchen (philosophari). Die Aufgabe des Lehrers, so will dieser Satz sagen, umgreift ein Kon-

¹⁶ Vgl. S.th. I, 117, 1c.

¹⁷ Vgl. Ver. 11, 1 ad 13; 11, 2 arg. 2 sowie S.th. I, 117, 1 arg. 3.

¹⁸ Vgl. Ver. 11, 1 arg. 17.

¹⁹ H. von Hentig, Der Beruf des Lehrers, in: Neue Sammlung 3 (1963), 216–235, hier 225.

tinuum, in dessen Mitte die Vermittlung von Wissen steht. Aber das Ganze, das Lehren bedeutet, beginnt mit der Aufgabe, uns auf ein Leben vorzubereiten, zu dem es auch gehört, in Funktionen einzutreten und sich in Institutionen zu bewegen, und es findet seine höchste Entfaltung dort, wo der Lehrer die Verantwortungsfähigkeit des Schülers vorwegnimmt, indem er sich darauf einläßt, mit ihm gemeinsam auf Ansprüche zu hören. Weil die Vorstellung, die in diesem Satz ausgedrückt ist, unseren Begriff des Lehrens und Lernens bestimmt, erscheint uns weithin nur ein Begriff als hinreichend allgemein, alle die menschlichen Lebensvollzüge zu erfassen, denen auf dem Wege des Lehrens und Lernens zu ihrer möglichen Vollkommenheit verholfen werden soll. Dieser Begriff ist weiter als derjenige des Wissens und betrifft eine Lebensäußerung, von der auf alle, nicht nur auf die kognitiven Veränderungen des Subjekts zurückgeschlossen werden kann. Es ist derjenige des Verhaltens. Eine zweite mögliche Enttäuschung nährt sich nicht von dem Verdacht der Engführung, sondern geht von der Weise aus, wie Thomas nach dem Lehren und Lernen fragt. Wir sind darauf eingestellt, diese Frage als die Frage zu verstehen, wie man lehrt und lernt. Thomas scheint eine andere Frage im Auge zu haben. Er scheint untersuchen zu wollen, was das eigentlich ist, das man tut, wenn man lehrt und lernt.

Was nun unsere erste mögliche Enttäuschung betrifft, so wird auch der wohlwollend voreingenommene Thomasinterpret eingestehen müssen, daß die beschriebene Verengung des Problems nicht einer genialen Vereinfachung des Thomas entspringt, sondern geschichtlichen Vorgaben der Problemstellung, auf die zurückzukommen sein wird. Das schließt nun aber nicht aus, daß gerade diese Verengung

²⁰ Vgl. dens. "Über Pädagogik", A 13 (Kant, Werke in zehn Bänden hrsg. von W. Weischedel, Bd. 10, 711): "Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne." Dazu W. Ritzel, Kant und die Pädagogik, in: ders., Die Vielheit der pädagogischen Theorien und die Einheit der Pädagogik, Wuppertal 1968, 84–104.

geeignet sein kann, eine Wahrheit hervortreten zu lassen, die weiter gilt. Ich meine, daß genau dies der Fall ist. Bekanntlich hat sich Kant einmal die Frage gestellt²⁰, wie es möglich sei, in der sittlichen Erziehung des Menschen die Freiheit, auf die doch hier alles ankomme, mit dem Zwang zu vereinbaren. Es scheint mir, daß man Thomas zumindest so lesen kann, als gehe er hier noch weiter. In jedem Schritt, mit dem wir uns lernend die Möglichkeit aneignen, in dieser Welt unserem Wesen gerecht leben zu können, begegnen sich – so meine ich können wir Thomas lesen – ein Moment der Aneignung und der Anerkennung. Dies gilt auch für den Glauben, den Thomas seiner grundsätzlichen Möglichkeit nach stets für vernünftig hält, mag es auch in diesem Leben unmöglich sein, diese Vernünftigkeit einzuholen.²¹ Die Anerkennung ist ein Freiheitsakt, der nur durch eine einzige Instanz zu nötigen ist, durch die Vernunft selbst, die das Objektive, das es anzueignen gilt, als Objektives erkennt. Ein solcher Freiheitsakt liegt auch dann und gerade dort vor, wenn die von der Vernunft ausgehende Nötigung durch eine freie Zustimmung des Willens ersetzt wird. Das geschieht im Glauben²², und ist möglich in dem Vertrauen, daß er uns nichts abverlangt als das, was in einem anderen Stande auch die Vernunft von uns verlangen würde. Ist es so, dann zeitigt die "Einführung" des Thomas und seine besondere Frageweise vielleicht doch ein bedenkenswertes Ergebnis: Wenn Lehren und Lernen ein menschliches Tun sein sollen, dann setzt alles, was wir in ihrem Sinne unternehmen, in seinem geringsten Fall die Möglichkeit späterer Freiheit voraus, einer Freiheit, die sich allein selbst, nicht aber unter dem Zwang eines anderen zur Wahrheit entschließen kann. Wir werden es dem Theologen Thomas dabei gewiß zugestehen, wenn

²¹ Vgl. Ver. 14, 10 ad 7.

²² Vgl. Th. von Aquin, Ver. 14, 1c. sowie *Expositio sup. lib. Boethii de trinitate* 3, 1, 4 = p. 115, 1f. Decker; zu dieser und den in der folgenden Anmerkung genannten Stellen L. Oeing-Hanhoff, *Gotteserkenntnis im Licht der Vernunft und des Glaubens nach Thomas von Aquin*, in: ders. (Hrsg.), *Thomas von Aquin 1274/1974*, München 1974, 97–124.

es für ihn Gott ist, der uns zu konkreter Wahrheit und Freiheit befähigt; denn es ist die menschlichste Erfindung Gottes, die für Thomas die Vernunft hell macht und uns zugleich die innere Selbstmächtigkeit verleiht, in der die Freiheit im letzten besteht: die Gnade²³.

II. Der Kreis der Gesichtspunkte, unter denen uns die folgenden Texte einladen, mit Thomas zu denken, ist damit nicht erschöpft. Um diesen Kreis weiter zu erschließen, ist es nun allerdings nötig, sich näher mit einigen Voraussetzungen zu beschäftigen, aus denen weitere Fragen des Thomas erwachsen sind. Nur wenn wir diese Voraussetzungen wiedergewonnen haben, wird es uns in diesem Fall gelingen, mit Thomas in ein Gespräch zu kommen.

Nach einer Vorstellung, die das Mittelalter aus der antiken Logik übernommen hat²⁴, gründet jedes Fortschreiten im Wissen auf einem inventorischen, den Inhalt betreffenden, und einem iudikatorischen, die Form des Denkens betreffenden Moment. Wie wir im Vorangehenden gesehen haben, liegt das iudikatorische Moment – wir waren geneigt, darin Thomas zuzustimmen – ganz auf Seiten des Schülers. Erst sein Urteil, welches sich demjenigen des Lehrers anschließt oder nicht, begründet Wissen. Nun bemüht sich Thomas im zweiten Artikel unseres Textes aus *De Veritate*, zu zeigen, daß man jemand nicht im qualifizierten Sinne des Wortes Lehrer seiner selbst nennen könne. Es ist der Begriff des Lehrers, der für Thomas diese Möglichkeit nicht zuläßt. Ein Lehrer ist jemand, der aus der Kenntnis des Ganzen möglicher Inhalte eines Sachgebietes bestimmte Inhalte auswählt, damit der Schüler an diesen sein Urteilsvermögen bewährt und so den Kreis seiner Kenntnisse um diese Inhalte erweitert. Der Lehrer

²³ Vgl. S.th. I–II, 108, 1, ad 2; sowie I–II, 109, 1 / 2

²⁴ Vgl. Cic. top. 6; Boethius in Cic. top. com. PL64, 1045A / B; Thomas von Aquin, In Anal. post. prooem. nr. 6; Die Begriffe dienen ursprünglich dazu, innerhalb der Logik die zwei Zweige zu unterscheiden, die sich mit dem inhaltlichen, bzw. mit dem formalen Aspekt des Urteils befassen. Dabei wird jedoch die Logik als Inbegriff jeder wissenschaftlichen Methode verstanden.

weiß um die Bedeutung des zu Lernenden im Rahmen eines Ganzen. Nun ist Thomas selbst Wissenschaftler, Forscher. Es wäre ganz unsinnig, von ihm zu erwarten, daß er den selbständigen Wissenserwerb, die *via inventionis*, für unmöglich oder auch nur für weniger vornehm hielte.²⁵ Es ist für ihn aber offenbar wichtig, festzuhalten, daß der Forscher gegenüber dem Lehrer eines nicht vermag: Auch wenn der Forscher sich aus eigener Kraft bemüht, die Wirklichkeit in möglichst angemessenen Begriffen zu erfassen und diese Begriffe durch zutreffende Urteile zu einem System zu verbinden, auch wenn er sich selbst in den Besitz des "Materials" setzt, mit dem er arbeitet, so ist dieses Material doch mindestens unter einem Aspekt für ihn neu, und vielleicht ist das gerade der Aspekt, auf den es ankommt. Er kann diesen Aspekt nicht vorher zum Prinzip seiner Auswahl und seiner Begriffsbildung machen, auch nicht, wenn er an seinem Material lediglich eine bereits vorher formulierte Annahme zu überprüfen sucht. Der forschende Wissenserwerb ist immer durch ein zufälliges Moment, ein Moment des Gelingens, bestimmt. Die Auswahl der Untersuchungsgegenstände kann falsch sein, oder diese können sich weigern, das herzugeben, was sie hergeben sollen. Aus genau diesem Grund kann man Wissenschaft nur in einem sehr beschränkten Sinn des Wortes

²⁵ Vgl. S.th. II-II, 1, 7 ad 2: "Der Fortschritt in der Erkenntnis hat auf zweifache Weise statt. Einmal von Seiten des Lehrenden, der in der Erkenntnis vorwärts schreitet, sei es nur einer, seien es mehrere in der Abfolge der Zeiten. Und das ist der Grund des Wachstums in den Wissenschaften, die durch menschliche Vernunft begründet werden. Sodann von Seiten des Lernenden. So überliefert ein Meister, der seine ganze Wissenschaft beherrscht, diese nicht sofort von Anfang an dem Jünger, weil er sie nicht fassen könnte, sondern allmählich, indem er sich zu dessen Fassungskraft herabläßt. Und in dieser Weise haben die Menschen Fortschritte gemacht in der Erkenntnis des Glaubens in der Abfolge der Zeiten. Darum vergleicht der Apostel den Stand des Alten Bundes mit der Kindheit." (Übersetzung Die deutsche Thomasausgabe, Bd. 15, Heidelberg 1950, 32; nach dieser Übers. zitiert bei M.-D. Chenu, *Thomas von Aquin, mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten dargestellt*, Hamburg 1960, 99).

“organisieren”. Das ist auch im Fall der Lehre nicht möglich. Aber das zufällige, sich dem Einfluß entziehende Moment liegt hier vom Wesen des Vorganges her auf der anderen Seite, im nicht zu erzwingenden Urteil des Schülers. Nun scheint es, als wenn das Bemühen um ein vertieftes Verständnis dessen, was das Wesen des Lehrens ausmacht, für Thomas ein völlig hinreichender Grund gewesen wäre, die Frage des zweiten Artikels der Quaestio XI zu behandeln. Tatsächlich kann man sich aber sowohl aus dem Zusammenhang des Textes wie aus historischen Überlegungen nicht ganz des Verdachtes entledigen, als sei es Thomas auch darum gegangen, einer möglichen Präention entgegenzutreten. In der Antwort des ersten Artikels war ja bereits in aufwendiger Auseinandersetzung gezeigt worden, was im ersten Argument pro des zweiten Artikels vom fiktiven Gegner als quasi vernachlässigungsfähig hingestellt wird, daß ein “äußeres Prinzip” des Lernens unverzichtbar ist. Ebendort aber und in der Antwort des dritten Artikels wird auch gezeigt, daß die Annahme, ein Mensch könne tatsächlich einen anderen lehren, keineswegs Gott die ermöglichende Mitwirkung bei jeder Art von Erkenntnis, sein “einzigartiges Magisterium”, bestreitet²⁶, wenn man nur recht versteht, *wie* Gott bei unserem Erkennen mitwirkt. Auch unser Ureigendstes, der Urteilsakt, vollzieht sich ja nach dem dort Gesagten ebenso wie unser Lernen im Ganzen kraft einer durchaus vermittelten Unmittelbarkeit.²⁷ Es scheint also, als sei Thomas daran interessiert, uns gerade dort, wo er die menschliche Selbstmächtigkeit zur Erkenntnis wie kein anderer betont, deren Abhängigkeit nicht vergessen zu lassen. Menschliche Erkenntnis ist für den Theologen die Erkenntnis eines Geschöpfes, und sie ist – um dessen gegenwärtig zu werden,

²⁶ Man vergleiche die versöhnliche Interpretation Augustins in Ver. 11, 1 ad 8.

²⁷ Ich verdanke die Anwendung dieses aus Hegelschem Geist stammenden Begriffs, der mir in der Tat genau das zu treffen scheint, was für Thomas “Lernen” bedeutet, auf unseren Sachverhalt, einem Gespräch, zu welchem sich Prof. Dr. Dr. h.c. Rudolf Haubst gütigerweise die Zeit nahm.

bedarf es nicht des Glaubens – die Erkenntnis eines Wesens, das in sozialen Bezügen lebt. Das Bemühen um Wissen, das Thomas selbst kraft einer "Profession" vertritt, die Theologie, ist, wenn auch mit vorgegebenen Prinzipien arbeitend, ein solches sozial vermitteltes, menschliches Erkenntnisbemühen, das sich in einer Lehre (*doctrina*) auslegt. Von einer solchen "christlichen Lehre" hatte sich das Mittelalter von Augustin in einem berühmten Text²⁸ sagen lassen, daß sie die gewöhnliche Kondition ihres Zustandekommens und ihrer Weitergabe nicht vergessen darf, ohne sich in Neid und Überheblichkeit zu verstricken und sich im Kommunikationsverzicht zu isolieren. Christliche Theologie nach den Prinzipien des Thomas ist kommunikel und überprüfbar. Ihre Maßstäbe sind die *doctrina Christi*, der Glaube der Apostel und das Zeugnis der Propheten. Nichts steht der Möglichkeit entgegen, daß eine künftige *Communio fidelium* diese im Einzelnen tiefer verstehen wird als wir.²⁹ Deshalb steht es in diesem Punkt für Thomas mit dem Glauben wie mit dem Wissen: Daß wir Mitglieder einer in Traditionen verfassten Kommunikationsgemeinschaft sind, beschränkt nicht die Wahrheitschancen des Einzelnen und der Gemeinschaft.³⁰ Eher vergrößert es sie.

Wenden wir uns einem weiteren Gedanken zu. In einer deutschen Predigt Meister Eckharts heißt es an einer Stelle: "Und darumbe ist sin (Gottes) bekennen (Erkennen) min, als in dem meister (Lehrer) ein ist, daz er lêret, und in dem jünger¹ (Schüler), daz er gelêret wird."³¹ Wie dem

²⁸ Vgl. Aug. de doct. christ. prooem. 5 / 6.

²⁹ Vgl. Ver. 14, 11 c.

³⁰ Vgl. Ver. 14, 10 arg. 11 und ad 11; in einem zumindest von T. Eschmann für echt gehaltenen Predigtreportatum zu Lk. 2, 52 heißt es, Weisheit müsse der Mensch erwerben "im Austausch mit anderen" (*cum aliis communicando*). Der Text ist am bequemsten zugänglich in der Referenzausgabe des *Index Thomisticus* (Band 6, 33 sqq.; das Zitat ebd. 34, Ps. 3, 114 sq.), die den Text nach der *Editio Parmensis t.XXIV* wiedergibt.

³¹ Eckhart, Predigt 76, DW 3, 320f. Quint. Der Herausgeber bezieht sich auf die ausführliche Behandlung der Frage in Thomas'

gelehrten Herausgeber des Textes nicht entgangen ist, bezieht sich Eckhart im zweiten Teil dieses Satzes auf einen Gedanken des hl. Thomas. Er tut das mit einer Absicht, welcher der hl. Thomas nicht zugestimmt hätte, aber daran brauchen wir uns hier nicht zu stören. Wie verhält sich eigentlich, so fragt Thomas in unserem Text, das Wissen des Lehreres zu dem des Schülers? Wenn der Schüler von seinem Lehrer etwas gelernt hat, dann kann man sagen, er wisse jetzt in einem bestimmten Umfang das, was der Lehrer weiß. Aber in welcher Hinsicht handelt es sich um dasselbe Wissen? Es ist *nicht* so — daran, das festzustellen, liegt Thomas offenbar sehr viel³² —, daß der Lehrer sein Wissen einfach in den Schüler verpflanzt. Wissensvermittlung ist keine "Wissenstransfusion", mag man sie auch in loser Rede so nennen.³³ Wissen ist eine bestimmte Art, sich im Geiste auf Sachverhalte zu beziehen. Der Lehrer verpflanzt nicht eine seiner derartigen Beziehungen in den Schüler — ein solches unvermitteltes "intrare in mentem" ist ihm nach gemeinsamer mittelalterlicher Auffassung gegenüber Wesen der gleichen Ordnung gar nicht möglich —, er ermöglicht es dem Schüler vielmehr, seine eigene geistige Sachverhaltsbeziehung nachzuahmen, sie also in sich selbst neu in gleicher Weise zu bilden. Wissen vollzieht sich in diesem Sinne im Modus der Imitation³⁴, und die Tätigkeit des Lehrers ist wesentlich "konfortativ"³⁵, nicht

De unitate intellectus, c.5, nr. 258 Spiazzi, bei der Thomas seinem Lehrer Albert folgt.

³² Vgl. Ver. 11, 1 arg. 6 und ad 6.

³³ Vgl. Ver. 11, 4 arg. 4 und ad 3; Das Bild begegnet in ähnlicher Form wohl zum ersten Mal bei Platon, bei dem es Symp. 175d heißt: "Das wäre eine schöne Sache, lieber Agathon, wenn es mit der Weisheit eine solche Bewandtnis hätte, daß sie aus dem Vollerem von uns in den Leererem hinüberflösse, wenn wir miteinander in Berührung kommen, gleichwie das Wasser durch einen Wollstreifen aus dem volleren Becher in den leereren hinüberfließt." (Übersetzung: Franz Susemihl).

³⁴ Vgl. Ver. 11, 1c; S.th. I, 117, 1c, aber auch Nikolaus von Kues, De filiatione Dei IV, = h IV, 1, nr. 74.

³⁵ Vgl. Ver. 11, 1c und ad 2; S.th. I, 117, 1c.