

Monika Born

Vom Lehren und Lernen¹

Josef Pieper zum 100. Geburtstag

Nicht wenige werden wie ich sagen: Josef Pieper war mein philosophischer Lehrer - irgendwann zwischen 1946 und 1973 an der Pädagogischen Akademie/Hochschule (dann Gesamthochschule/Universität) Essen, zwischen 1950 und 1990 an der Universität Münster oder/und durch seine Schriften.

Geboren am 4. Mai 1904 in Elte/Münsterland als Sohn eines Lehrers, gestorben am 6. November 1997 in Münster, wäre er in diesem Jahr 100 Jahre alt geworden. Das ist ein Anlass, seiner dankbar zu gedenken und zu fragen, was er denn selbst in seinen Schriften über das Lehren und Lernen gesagt hat. Auf den ersten Blick mag man denken, dass sei in theoretischer Hinsicht nicht gerade eines seiner großen Themen gewesen. Aber es ist gleichsam immer mit „anwesend“, direkt oder eher untergründig.

Im Folgenden beziehe ich mich (bis auf eine Ausnahme) nicht auf die Werkausgabe, sondern auf „die kleinen Pieper-Bücher“, zum einen, weil der Glossar-Band noch nicht erschienen ist, zum anderen weil die Einzelbände den Lesern wohl eher zugänglich sein dürften und sie angeregt sein könnten, wieder einmal darin zu lesen.

1 Biographische Annäherung an das Thema

Zunächst soll es um Josef Piepers eigene Lehrer und dann um ihn selbst als Lehrenden gehen.

1.1 Kindheit, Schulen und ein wichtiger Lehrer

In seinen autobiographischen Schriften sagt Pieper wenig über seine Erfahrungen mit Lehrern und Lernen in jungen Jahren. Natürlich - der Vater war Lehrer und über Jahre hinaus der einzige des Dorfes Elte (später Rektor in Münster). Es sei wohl für den „Dorfschulmeister“ aus dem Paderbornschen nicht leicht gewesen, in dem weltverlorenen Dorf Fuß zu fassen, meint der Sohn. Aber er sei rasch beliebt geworden, und sein ältester Sohn („Lehrers Jopp“) genoss Publizität, zumal er Sonntags neben dem Vater auf der Orgelbank saß. (Noch wußte, 11-13; 30)

Eine Szene hat sich dem Sohn eingepägt, in der sein Vater ihm Lehrer war: Da hat er das Kind in einer Mainacht 1910 geweckt, es mit in den dunklen Garten genommen und ihm den Halleyschen Kometen gezeigt, den das Kind vor lauter Aufregung wohl gar nicht richtig ausgemacht hat. „Dennoch werde ich ihn nie vergessen.“ (a.a.O., 20f)

Einmal noch erzählt Pieper von seinem Lehrervater, der sich ein Vergnügen daraus machte, dem Enkel seine geliebten Rechenregeln beizubringen. Und vielleicht wäre sein ältester Sohn Thomas ohne diese Unterweisung später nicht auf das Studium der Mathematik verfallen. (a.a.O., 204) Also: Freude am Lehren kann Freude am Lernen bewirken. Welcher Lehrer wüsste das nicht!

¹ Katholische Bildung 105 (2004), S. 289-307.

An die ersten Schuljahre in Elte habe er - so Pieper - kaum Erinnerungen. Weit wichtiger sei ihm beispielsweise das abendliche Einholen der Kühe gewesen. (a.a.O., 21)

Nach dem Umzug der Familie nach Münster war Pieper seit 1914 Schüler am Gymnasium Paulinum. Es war - so sagt er - schon der Rede wert, was man auf dieser Schule lernen konnte. Und hier schreibt er einen für unser Thema wichtigen Satz: „Weil aber Lernen heißt: sich etwas aneignen und es zu eigen gewinnen, vergißt man meist, daß man es von jemand anders empfangen hat.“ (a.a.O., 50) Meist - heißt das - verschwindet der Lehrer hinter dem Gelehrten und Gelernten.

Einer seiner Gymnasiallehrer hat dann aber doch für Pieper große Bedeutung gewonnen. Sein Portät zeichnet er ausführlich. (a.a.O., 50-54) Unter seinen Kollegen und bei der Schulbehörde habe dieser Lehrer geradezu als Versager gegolten; für die Schüler aber sei er „eine wahre Wohltat“ gewesen, denn er habe unerbittlich darauf bestanden, dass sie jederzeit genau wissen sollten, wovon sie reden. Durch sokratisch-ironische Fragen habe er den Schüler, der mit einer terminologisch hochgestochenen, soeben angelesenen „Philosophie“ daherkam, dazu gebracht, sich zur schlichten Menschensprache zu bequemen.

Diese Erfahrung hat sicher prägenden Einfluss auf Piepers eigene Sicht von Sprache gewonnen (z.B. Mißbrauch der Sprache - Mißbrauch der Macht; Über die Schlichtheit der Sprache in der Philosophie).

Auf den Unterprimaner Josef Pieper hatte dieser Lehrer aber noch eine andere und - wie er sagt - „lebensentscheidende Wirkung“: Er hat ihm den Weg zu seinem eigentlichen Lehrer gewiesen, zu Thomas von Aquin, als ihm der Schüler begeistert aus seiner Kierkegaard-Lektüre zitierte. Das sei nicht übel - so der Lehrer -, aber Konditor-Gebäck. Was man brauche, sei Brot, am besten Schwarzbrot - eben Thomas von Aquin, z.B. den Kommentar zum Johannes-Prolog. Natürlich habe der Schüler damals nicht viel begriffen. Die Begegnung mit diesem Mann jedoch habe ihm einen Weg geöffnet, den er natürlich selber gehen müssen. „Aber daß es diesen Weg überhaupt gab, habe ich erst durch meinen Lehrer erfahren.“ (a.a.O., 54) Thomas von Aquin jedenfalls hat Pieper „nicht wieder losgelassen“. (Pongratz, 242)

Implizit schwingt hier mit, was in Piepers Sicht zu einer Lehrerpersönlichkeit gehört: dass sie über den Unterrichtsstoff hinaus hohe Forderungen an den Lernenden stellt - durchaus weit über das hinaus, was sich dem Schüler unmittelbar erschließen kann, ihm dabei die Freiheit lassend, die Anregung aufzugreifen oder nicht. Greift er sie auf, dann kann das für ihn lebensbestimmend werden.

1.2 Ein unvergleichlicher Lehrer: Romano Guardini

Pieper selbst bezeichnet ihn als einen „unvergleichlichen Lehrer“, dem alles Professorale fremd gewesen sei, der aber zugleich keinerlei Distanzlosigkeit zugelassen habe. (Noch wußte, 43)

Von seinem 16. bis zu seinem 23. Lebensjahr hat Pieper Guardini „zu Füßen gesessen“ - zuerst auf Rothenfels, später in der Universität Berlin - als „ein konsequent wortloser Zuhörer, aber als ein mit großer Inständigkeit“ Zuhörender. (Tradition, 321) Dem Sechzehnjährigen tat sich durch diesen Lehrer eine bis dahin nicht einmal geahnte, dann

„mit leidenschaftlicher Vehemenz“ ergriffene Dimension geistiger Wirklichkeit auf: die Welt der heiligen Zeichen und die Realität, die im sakramentlich-kultischen Vollzug der Mysterienfeier geschieht. (Noch wußte, 42) In dieser frühen Begegnung mit Guardini wurzelt wohl Piepers Hinwendung zum Themenkreis von Liturgie, Kult, Fest und Feier. (Kettern)

Entscheidend wurde für den Studenten der Philosophie, Rechtswissenschaft und Soziologie (seit 1923) Guardinis Rede auf Rothenfels zum 175. Geburtstag Goethes (28. August 1924). Pieper beschreibt das „Gebrodel“ noch nicht formulierbarer Gedanken in seinem Kopf, als er diese Rede hörte. Er hatte sich im Studium in die Summa des Thomas von Aquin systematisch eingearbeitet und war einem Gedanken auf der Spur, den er noch nicht zu fassen vermochte. Nun sprach Guardini über das „Klassische“ und dabei nicht nur von Goethe, sondern auch von Thomas von Aquin: Beiden sei die „objektive Richtung“, sei der „Respekt vor der Realität“ gemeinsam - nicht vor dem bloß Faktischen, sondern vor dem wahrhaft Wirklichen. - In diesem „gleichen Augenblick“ (so beschreibt es Pieper mehrfach) schossen die gedanklichen Materialien in seinem Kopf „wie unter einem zaubrischen Anstoß plötzlich zu kristallischer Gestalt“ zusammen. (Noch wußte, 69f)

In seinem Beitrag zu Guardinis 70. Geburtstag (1955) schreibt Pieper, er könne sich an den Wortlaut des entscheidenden Satzes, der ihm mit einem Schlag die Welt verändert habe, gar nicht mehr erinnern. Was der Satz aber gemeint hat, das habe er niemals vergessen und könne es nur mit eigenen Worten sagen, die der Grundgedanke seiner philosophischen Dissertation sind (und seines ganzen Werkes): „Alles Sollen gründet im Sein; das Gute ist das Wirklichkeitsgemäße. Wer das Gute wissen und tun will, der muß seinen Blick richten auf die gegenständliche Seinswelt; nicht auf die eigene ‘Gesinnung’, nicht auf das ‘Gewissen’, nicht auf die ‘Werte’, nicht auf eigenmächtig gesetzte ‘Ideale’ und ‘Vorbilder’. Er muß absehen von seinem eigenen Akt und hinblicken auf die Wirklichkeit.“ (Tradition, 323f; Noch wußte, 69f; Pongratz, 243f)

Seinen Dank an Guardini stellt Pieper unter das Goethe-Wort „Bedeutende Fördernis durch ein einziges Wort“. Die Art und Weise, in die er diesen Dank fasst, lässt uns erahnen, welchen „Befreiungsschlag“ Guardinis Wort für Pieper bedeutete. Und er schreibt Guardini, was wohl allgemeingültigen Charakter haben dürfte: „Ich frage mich, ob uns wohl jemals wieder so bewegende, in den Grund der Seele dringende Erkenntnisse zuteil werden, wie wenn wir, zwanzig Jahre alt, dem Worte eines geliebten und verehrten Lehrers zuhören.“ (Tradition, 322)

In seiner Autobiographie berichtet Pieper von der Wiederbegegnung mit Guardini 1936. Zum ersten Mal habe es ein wirkliches Gespräch mit dem bislang nur aus der Ferne Verehrten gegeben. Und bald schon habe es beide nicht mehr überrascht, dass sie einander immerfort bekräftigten. Als sie sich trennten, habe Guardini die nachdenkliche Bemerkung gemacht, nun stehe Pieper noch der „Durchbruch“ von der Philosophie zum Neuen Testament bevor. „Nun, ich wußte wohl, daß mir noch mancherlei bevorstehe.“ (Noch wußte, 139)

Dass Guardini Pieper wirklich ein „unvergleichlicher Lehrer“ war und er in dessen Spuren weitergegangen ist, kommt sicher auch in der Verleihung des Romano Guardini Preises (1981) zum Ausdruck, der gleichzeitig Walter Dirks („ein Freund von ehedem“) zugesprochen wurde. Die Verleihung dieses Preises - so Pieper - habe ihn „auf bewegende Weise“ unversehens an die Anfänge seines eben mündig gewordenen geistigen Lebens zurückgeführt. (Eine Geschichte, 175)

1.3 Ein weiterer wichtiger Lehrer: Erich Przywara

Noch vor seiner Promotion (1928) ist Pieper dem Jesuiten Erich Przywara begegnet, einem Philosophen und Theologen, den er einen seine Weltansicht „von Grund auf prägenden Lehrer“ nennt. (Pongratz, 244) In drei je fünfwöchigen „Ferienkursen“ mit Studenten aus allen Fakultäten konnte Pieper an Przywaras Vorlesungen, Seminaren und Kolloquien teilnehmen, in denen der Jesuit traditionelle und moderne Philosophie und Theologie miteinander verband, zugleich leidenschaftlich engagiert in den aktuellsten Kontroversen (z.B. um Phänomenologie, dialektische Theologie oder Psychoanalyse). Seine Vorlesungen seien trotz pedantisch ausgearbeiteter Dispositionen das Gegenteil von „Schul-Philosophie“ gewesen. Durch Przywara - so Pieper - sei ihm aufgegangen, „daß jeder auf ein geschlossenes System der Wahrheit zielende Anspruch der wirklichen Existenzsituation des endlichen Geistes, seiner Kreatürlichkeit, widerspricht“ - und dass etwa das Werk Thomas von Aquins sich gegen alle Übersetzung in ein Schulsystem lehrbarer Sätze sperrt. (a.a.O., 244f; Noch wußte, 74-76)

Diese prägende Einsicht kommt in Piepers Aussage zum Tragen, dass er den Philosophierenden gerade nicht für jemanden halte, der sich mit Erfolg „eine wohlgerundete Weltansicht“ erarbeitet hat, sondern für jemanden, der sich damit beschäftigt, die Frage nach der „letzgründigen Bedeutung des Wirklichkeitsganzen“ wachzuhalten und Misstrauen zu wecken gegenüber jedem Anspruch, „die Weltformel“ gefunden zu haben. (Pongratz, 264)

Wenn aber „das Wirklichkeitsganze“ der Gegenstand der Philosophie ist, darf der Philosophierende sich nicht auf Auskünfte beschränken, die ihren Ursprung in der unmittelbaren Empirie haben, sondern muss Auskünfte mitbedenken, die aus dem Bereich von Überlieferung, Glaube und Offenbarung kommen. Er muss folglich Philosophie und Theologie verbinden. Denn sonst würde der Philosophierende aufhören, seinen Gegenstand „unter jedem für ihn denkbaren Aspekt“ ins Auge zu fassen. (Pongratz, 265f) Gerade an diesem entscheidenden Punkt wird deutlich, was Pieper seinen Lehrern Guardini und Przywara, die beide Philosophen und Theologen waren, verdankt.

1.4 Akademischer Lehrer und Schriftsteller

In den - wie er sagt - „vier abenteuerlichen“ Assistentenjahren (1928-32) bei Johann Plenge am „Forschungsinstitut für Organisationslehre und Soziologie“ (Universität Münster) wurde Pieper die selbständige Leitung des Proseminars übertragen. Dazu bemerkt er knapp, hier habe er erfahren, was es heißt, „lehrend selber zu lernen“. (Pongratz, 246-248) Mit dieser Formulierung trifft Pieper das, was für ihn selbst als Lehrenden lebenslang Gültigkeit hatte und um das jeder Lehrer weiß: Lehren wird als Beglückung erfahren von dem, der dabei selbst lernt - vor allem im Gespräch mit Lernenden.

Nach dem Ausscheiden aus Plenges Institut hat sich Pieper („glücklicherweise“) wieder ganz seiner ursprünglichen Thematik zugewandt: der Lehre vom Sein und Sollen des Menschen, orientiert an der großen abendländischen Denktradition, vor allem am Werk des Thomas von Aquin. Die erste Frucht dieser Studien war „Vom Sinn der Tapferkeit“ (1934); weitere Publikationen zu den Kardinaltugenden folgten. Damit hatte der philosophische Lehrer Josef Pieper sozusagen seinen Lehrstuhl eingenommen.

Aus den auch beruflich wirren Jahren der Nazizeit ist für unser Thema wichtig festzuhalten, dass Pieper in der Erwachsenenbildung tätig wurde und hier die Notwendigkeit erfahren hat, das wissenschaftliche Fach-Idiom umzuprägen in die Denk- und Redeweise des spezialistisch nicht vorgebildeten Menschen. Damals - so Pieper - sei ihm „endgültig“ der Unterschied zwischen Terminologie und gewachsener Sprache klar geworden - und auch, warum für ihn paradigmatische Denker wie Platon, Aristoteles, Thomas von Aquin und Newman unbeirrt vom durchschnittlichen Sprachgebrauch ausgegangen sind, und zwar nicht aus primär pädagogisch-didaktischen Gründen, sondern weil es für die Erörterung eines jedermann angehenden Themas einen anderen verbindlichen Ausgangspunkt gar nicht gibt. Dieser Einsicht habe er versucht in seinen späteren Schriften und in der akademischen Lehrtätigkeit treu zu bleiben. (Pongratz, 249-251)

Akademischer Lehrer im offiziellen Sinn wurde Pieper 1946 mit der Berufung als Philosophie-Dozent an die Pädagogische Akademie Essen (ab Juli 1946 Professor - nach seiner Habilitation an der Philosophischen Fakultät der Universität Münster). Der Lehrerausbildung in Essen ist Pieper verbunden geblieben - auch nachdem er (1950) Professor an der Universität Münster geworden war - solange, bis die in die Gesamthochschule integrierte Lehrerausbildung sich seinem Verständnis mehr und mehr entfremdete (1972).

In seiner Autobiographie erzählt er von den Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Nachkriegszeit, die in Essen äußerst dürftig waren. Es war die „so vehemente geistige Neugier“ der Studenten, die ihm diese Jahre „zu einer unvergleichlich glücklichen Zeit intensiven Lernens und Lehrens“ werden ließen. (Noch nicht, 19f) Es scheint mir typisch für den akademischen Lehrer Pieper, wenn er sagt, das Abend-Kolloquium in Essen im Sinne einer „Philosophischen Poetik“ - von den Studenten „Dichterabend“ genannt - sei für ihn die „weitaus schönste und fruchtbarste“ seiner Unternehmungen gewesen. (Noch nicht, 21) Es war wohl die - durch Literatur angeregte - „ungezwungene Leichtigkeit der hin und her gehenden Rede“, immer wieder ins „eigentliche Philosophieren“ führend, die Pieper so beglückte (a.a.O., 22): „lehrend lernen“!

In Essen und dann auch in Münster hat Pieper in Vorlesungen und Seminaren nach und nach seine großen Themen entwickelt: Was heißt Philosophieren? - Über das christliche Menschenbild - Das Menschenbild der Kardinaltugenden - Über das Ende der Zeit - Tod und Unsterblichkeit - Weistum, Dichtung, Sakrament - Muße und Kult - Hinführung zu Thomas von Aquin - Platonische Mythen - ... und immer wieder: Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Philosophen (u.a. Sartre, Marcel, Lewis).

Während Pieper selbst bereits akademischer Lehrer war, wurde er durch Gerhard Krüger einem - wie er sagt - „neuen, mir bis dahin weniger bekannten Lehrmeister“ zugeführt: Platon. Er habe es als Wohltat empfunden, „die abstrakte Begrifflichkeit des Thomas von Aquin ausgeglichen und ergänzt zu sehen durch die farbige, ereignishaft persönliche Konkretheit“, die Platons Werk so lebendig macht.

Thomas und Platon, „diese beiden Lehrmeister“, hätten vieles gemeinsam, vor allem „die im Grunde gleiche dialogische Struktur“, die ihre Werke kennzeichnete. Und beide stimmten in der Überzeugung überein, „daß der wahrhaft Philosophierende die gewußte und geglaubte Wahrheit voneinander zwar klar unterscheiden muß, sie aber nicht gegeneinander getrennt halten kann, wofern nicht beide gleichermaßen steril werden sollen.“ (Pongratz, 257f)

Mit dieser Charakterisierung seiner beiden großen „Lehrmeister“ hat Pieper zugleich die wichtigsten Intentionen seiner eigenen Lehre zum Ausdruck gebracht: Wahrheit - das Wirklichkeitsganze - Dialog.

Bleibt noch festzuhalten (was für die Leidenschaft des Lehrers spricht), dass Pieper die Verknüpfung der Tätigkeit in der Lehrerbildung mit der des Universitätslehrers „stets besonders wichtig“ gewesen ist. (Pongratz, 258) Warum? Der künftige Volksschullehrer, der es mit der Erziehung von Kindern zu tun haben wird, dürfte sich nicht darüber täuschen, wie sehr gerade er „eine theologisch-philosophische, aufs Ganze gehende Grundlegung der Weltansicht“ braucht, was Universitätsstudenten weit eher verborgen bleiben könne. Darum stand Pieper der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung skeptisch gegenüber und befürchtete, sie würde unseren Kindern „nicht gut bekommen“. (a.a.O., 259)

Seit den fünfziger Jahren wurde Pieper mehr und mehr ein „berühmter“ Lehrer der Philosophie - als akademischer Lehrer und als Autor: Gastprofessuren im In- und Ausland, hohe Auflagezahlen seiner Bücher, Vorlesereisen in aller Welt und zahlreiche Auszeichnungen und Ehrungen bezeugen dies. (s. Schriftenverzeichnis)

Und doch: Obwohl Pieper sicher Generationen von Studenten geprägt hat, ist ihm die Anerkennung der universitären Philosophie nicht zuteil geworden. Er habe - so Ketterm - zweifellos „eine Sonderstellung“ eingenommen; „die Zunft tat sich schwer, ihn einzuordnen“. In Zeiten des erklärten Abschieds von der Metaphysik sei die ihm spezifische Art des Philosophierens auf Widerstand gestoßen.

Rodheudt sieht Pieper „eher in der Rolle des Sokrates, der sich aus der eigenen Erkenntnis, aus der Weisheit der Alten und aus den Mythen sagen läßt, wie es in Wahrheit mit der Wirklichkeit bestellt ist“. Die Radikalität in der Weise der Wirklichkeitssuche hatte bei Sokrates das Unverständnis der Sophisten zur Folge und schließlich den Giftbecher. Dem Schicksal der Verurteilung zum Tod ist Pieper zwar entgangen, aber sein Schicksal sei insofern dem des Sokrates ähnlich, als diejenigen ihm den Stempel des Unzeitgemäßen aufgedrückt hätten, die im Namen der Moderne die Akzeptanz überlieferter Weisheit und Offenbarung zunichte gemacht und sie als Anmaßung „zum Tode verurteilt“ haben. (Rodheudt, 101)

Vielleicht hat Pieper das manchmal geschmerzt. Aber beklagt hat er sich nie darüber und gelassen seine Position vertreten, unbeirrt bis zum Ende - wie es einem überzeugten Lehrer angemessen ist, der „Vom Sinn der Tapferkeit“ geschrieben hat, vom Standhalten im Guten, von der Bereitschaft, Verwundungen hinzunehmen um der Wahrheit und des Guten willen.

2 Über das zugleich notwendige und unmögliche Geschäft des Lehrens

Diesen Titel hat Pieper seiner Rede zur Einweihung einer Pädagogischen Akademie (1958) gegeben. (Tradition, 202-216) Der Gedankengang jener Rede soll Leitlinie der folgenden Überlegungen sein.

2.1 Bildung und Menschenbild

Wer über Lehren und Lernen Auskunft geben will, muss einen Bildungsbegriff haben, d.h. eine Vorstellung davon, welchen Sinn und welches Ziel Lehren und Lernen haben sollen. Ein solcher Bildungsbegriff ist nur dann nachvollziehbar, wenn er eine plausible Begründung im Wesen des Menschen, in der Sicht seiner Bestimmung, seiner Möglichkeiten und Begrenztheiten hat, also im Menschenbild.

Piepers aus der großen abendländischen Tradition hergeleiteter Bildungsbegriff steht in Vielem quer zu modernen Auffassungen. Bildung *als Frucht*, als Ergebnis eines Bildungsprozesses besagt im Sinne der abendländischen Tradition, dass einer weiß, wie es sich „mit der Welt im ganzen“ verhält (und das nicht nur mit dem Kopf, sondern auch mit dem Herzen). Bildung *als Tun*, als Menschenbildung, bedeutet dann: dem Lernenden den Zugang zum Ganzen der Wirklichkeit eröffnen, die Vielfalt als „Eines und Ganzes“ zeigen. (Tradition, 202)

An diesem Punkt greift Pieper die Frage auf, die sich jetzt seinen Hörern und Lesern mit Sicherheit stellt: Ist dieser Anspruch nicht unerfüllbar? Muss man davor nicht erschrecken? „Handelt es sich nicht um ein von Anfang an unmögliches Geschäft?“ (a.a.O., 203) Einerseits - so die Antwort - ist es ja nicht wenig, was wir exakt wissen und wirklich können, was also auch an die junge Generation weiterzugeben ist. Andererseits aber ist es ja gar nicht das exakte Wissen und ist es nicht die darauf beruhende Tüchtigkeit, wodurch ein Mensch zu einem gebildeten Menschen wird, zu einem Menschen heißt das, der das Menschliche realisiert. Hierfür ist entscheidend, dass die Welt als Ganzes zu Gesicht komme (a.a.O.), dass also Bildung die wesentliche Ausrichtung des Menschen auf das Gesamt der Wirklichkeit zum Inhalt hat. (Rodheudt, 113)

Diese „wesentliche Ausrichtung“ besagt nichts anderes, als dass der Menscheng Geist von Natur aus „ein für das Totum der Wirklichkeit empfängliches Gefäß“ sei, fähig, das Allgesamt der Dinge zu fassen. Genau hierin gibt es keine endgültige Exaktheit des Wissens, über das man praktisch verfügen kann. Diese Grenze des Wissens und Welthabens - so Pieper - ist zugleich eine Grenze der Menschenbildung, die wir heute besonders nachdrücklich erfahren. War denn nicht früher, in den Zeiten der „Alten“ (der großen Zeugen vor allem der abendländischen Tradition) das Ganze der Welt und Weisheit überschaubar - im Gegensatz zu heute? (Tradition, 204)

In dieser Auffassung sieht Pieper eine doppelte Täuschung: 1. Unser Weltwissen ist unvergleichlich reicher als das irgendeiner Generation vor uns. 2. Jene „Alten“ haben den Bezirk der ihnen bekannten und ausgeleuchteten Welt als umgeben erfahren von einem für menschliches Erkennen undurchdringlichen Dunkel. (a.a.O.) Wie der platonische Sokrates so habe auch Thomas von Aquin erfahren und gewusst: Die Wesenheit der Dinge ist uns unbekannt und verborgen. Die Wirklichkeit selbst verlangt von uns den Verzicht auf „rundumfassendes Begreifen“, also auch auf die Geschlossenheit philosophischer Systeme. Wir „haben“ das Ganze der Welt nicht. Wir besitzen gerade das nicht wirklich, wofür wir von Natur geschaffen sind. (a.a.O., 206)

Angesichts dieses Befundes stellt sich die Frage, warum denn Bildung und somit Menschenbildung als „ein im Grunde unmögliches Geschäft“ dennoch unablässig besorgt werden müsse (a.a.O., 206f) - also ein notwendiges Geschäft. Hier verweist Pieper (typischerweise) auf die durchschnittliche Alltagspraxis, in der wir erfahren, wie wenig das spezielle, exakte Einzelwissen (so wichtig es auch ist) genügt: im Bereich der sittlichen Lebensgestaltung, die uns jeden Tag aufgetragen ist und die nicht begründbar ist ohne eine Gesamtvorstellung von der Welt und vom menschlichen Dasein. Wie sonst könnte jemand

die Freiheit über den materiellen Lebensstandard stellen? Wie könnten wir sonst wachen Herzens mit der immer gegenwärtigen Möglichkeit des Todes fertig werden? Wie sonst wüsste man, welches die entscheidenden menschlichen Voraussetzungen politischer Machtausübung sind - „und so fort“. (a.a.O., 207)

Wir sehen, dass es hierfür aktuelle Bezüge gibt, wenn sich z.B. Fragen nach Wert und Würde menschlichen Lebens stellen (Abtreibung, Euthanasie), wenn es um Entscheidungen in der Bio-Ethik geht, um den Gottesbezug in der Europäischen Verfassung oder um Bildungsstandards. Offenbar bedarf es für all das einer „Tauglichkeit“, die weit über jede bloß fachliche und berufliche Tüchtigkeit weit hinausgeht; einer Tauglichkeit, die bedeutet, „daß der Mensch selber als Mensch richtig sei“, was heißt: klug, gerecht, tapfer, maßvoll, fähig zu glauben, zu hoffen, zu lieben. Dazu aber muss er (auf welche Weise auch immer) wissen, wie es mit der Welt als Ganzes bestellt sei. (a.a.O.) Er muss also in diesem Sinne ein Gebildeter sein.

Pieper erteilt mit diesem Bildungsbegriff und mit seinem anthropologischen Ansatz - so macht es Rodheudt deutlich (109f) - einem letztlich allein biologisch deterministischen Verständnis vom Menschen und seiner Bildung eine Absage. Wenn die Wirklichkeit (wie heute z.B. im Konstruktivismus) lediglich als Produkt und Ergebnis menschlichen Denkens angesehen wird, dann müsse sich der Mensch letztlich selbst vergegenständlichen und werde dabei sich entdecken als das, was er selbst aus sich gemacht hat.

Diesen neuzeitlichen Denkansatz lehnt Pieper radikal ab: Der Mensch ist „das leib-geistige Wesen, das die Möglichkeit der Dingerkenntnis besitzt und das zur Begegnung mit dem Sein befähigt ist“, denn er steht *in* der Wirklichkeit und kommt in der Begegnung mit ihr „zu sich selbst“. Der Mensch ist - bei aller Begrenztheit - ein wahrheitsfähiges Wesen. Seine Fähigkeit zur Seinsteilhabe betrifft dabei nicht nur das begriffliche Denken, sondern auch jene Zugänge zur Wirklichkeit, wie sie in Sprache, Dichtung und Kunst zum Tragen kommen. Bildung bedeutet dann die „Ausprägung dieser Möglichkeiten zur Wahrheitsfindung“. (Rodheudt, 111)

Im Hinblick auf die Schule bedeutet diese Sicht der Bildung konkret, dass sie dann „rühmenswert“ ist, wenn sie - kraft ihrer Satzung - „Dingen Raum gibt, die, obwohl von unermesslichem Wert für ein wahrhaft menschliches Leben, dennoch nicht unmittelbar zu brauchen und zu verwerten sind, nicht einfachhin ausmünzbar für die Praxis von Erwerb, Nutzung, Produktion Planerfüllung - und so weiter.“ (Tradition, 53; Rodheudt, 120f) Werden Schulen und Hochschulen, werden Bildungspolitik und Bildungsstandards einer solchen Sicht vom Menschen und von Menschenbildung heute gerecht? Wollen sie es überhaupt? Können beispielsweise Bildungsstandards etwas anderes erfassen als das Messbare? Und verdienen sie dann den Namen „Bildungsstandards“?

Es wird sicher höchste Zeit, sich wieder dezidiert mit Bildungsbegriffen auseinander zu setzen. Wenn wir nicht nur Funktionäre, sondern Gebildete wollen, ist es unerlässlich, den abendländischen Bildungsbegriff, wie ihn Pieper vertritt, in dieser Diskussion gründlich zu bedenken. Auch ein wirklicher kultureller Fortschritt wie auch die kulturelle Selbständigkeit eines Volkes sind in Piepers Sicht nur möglich, wenn die Fähigkeit entwickelt wird, das neu Hinzukommende kritisch zu durchdringen und über den bisherigen Besitzstand hinaus- und voranzuschreiten. (Überlieferung, 38) Das aber wird nur möglich sein, wenn das Totum der Wirklichkeit immer im Blick bleibt, also auch das, was nicht im strikten Sinn gelernt, sondern empfangen wird: die Weisheit der „Alten“ und die „heilige Überlieferung“. (a.a.O., 39f)

2.2 Lehren und Lehrer

Es versteht sich von selbst, dass bei Piepers Verständnis von Bildung keine spezifischen didaktisch-methodischen Aussagen zum Lehren und Lernen zu erwarten sind, sondern einfachhin grundlegende. Und so ist es auch selbstverständlich, dass er nicht den Lehrenden als Fachlehrer im Blick hat (der jeder Lehrende natürlich auch mit hoher Kompetenz sein muss), sondern die „schlechthin andere Menschen Lehrenden“ (Tradition, 207f), von denen erwartet wird, dass sie „den Wahrheitsbestand“ auch persönlich bejahen, den sie in der Bildung anderer zur Sprache bringen. Sie müssen also selbst gebildet sein. (Rodheudt, 129)

Wie nun - so fragt Pieper - bringen es die Lehrenden fertig, den Lernenden eine Vorstellung vom Wirklichkeits- und Lebensganzen zu vermitteln, das ihnen doch selber unfasslich bleibt? - Vor allem komme es darauf an, die geduldige, hoffende Offenheit für das Ganze des Seins rein zu erhalten (im Lernenden wie bei sich selbst), was bedeute, auf das schulmäßig Bequeme zu verzichten, das Weltformeln eigentümlich ist (Tradition, 208f), also Fragen wachzuhalten oder zu wecken wie: Warum ist das so? Ist das auch wahr? Warum soll ein Mensch das tun? Warum soll ich sachlich sein? Warum ist das falsch, schlecht? ...

Dabei gilt es zu sehen, dass Lehren im abendländischen Verständnis (z.B. bei Thomas von Aquin) zu den höchsten und vollkommensten Formen geistigen Lebens überhaupt gehört, weil in ihm *die* beiden Grundgestalten menschlichen Daseins, die *vita contemplativa* und die *vita activa*, miteinander verknüpft sind: Der Lehrende blickt einerseits auf die Wahrheit der Dinge; das ist der kontemplative Aspekt des Lehrens, der Aspekt des schweigenden Hörens, ohne den das Wort des Lehrenden Geschwätz und Betrug wäre. Der Lehrende blickt andererseits aber auch auf die lernenden Menschen; er unterzieht sich der methodisch disziplinierten, mühevollen Arbeit des Verdeutlichens, des Aufweisens, der Vermittlung. Das ist das Element von *vita activa* im Lehren. Es sei - so Pieper - einer um so mehr Lehrer, je intensiver und leidenschaftlicher diese beiden Bezüge gelebt werden: das Wahrheitsverhältnis und der liebende Hinblick auf den Hörenden. (Weistum, 138-140)

Dieser zweite, der Beziehungsaspekt wird von Pieper immer wieder bedacht. Er spricht geradezu vom „Ruhm des Lehrenden“, der darin liege, dass er den Hörer da aufsucht und anzutreffen weiß, wo dieser sich befindet. Nur so könnten ja Lehren und Lernen zustande kommen. (Tradition, 291f) Was ist damit gemeint? - Dass sich der Lehrer die Mühe macht, dass ihm dies aber auch gelingt, „vom Anfangenden her, aus der inneren Situation der erstmaligen Begegnung nicht nur zu sprechen und zu formulieren, sondern zu denken.“ Hierbei verknüpfe sich die erlernbare, methodisch disziplinierte Kunstfertigkeit mit etwas eigentlich nicht Erlernbarem: der liebenden Zuwendung, ja Identifizierung mit dem Anfangenden. (Weistum, 146f) Denn Lehren - so Pieper - findet ja nicht schon statt, wenn einer die Resultate seines Nachdenkens bekannt gibt, sondern erst dann, wenn der Hörende erreicht wird - und zwar nicht in der Weise irrationaler Faszination oder absichtsvoller Beeinflussung, sondern so, dass die Wahrheit des Gesagten sich dem Hörenden zeigt. Lehren findet nur dann wirklich statt, wenn das Belehrt-Sein des Hörenden erreicht ist, wenn der Lernende sieht, dass und warum das vom Lehrenden Gesagte wahr und gültig ist. (Thomas, 52; Kümmert, 203)

Wenn sich der Lehrer mit dem Lernenden derart zu identifizieren vermag, dann widerfährt ihm selbst ein besonderes Glück: dass er die Wirklichkeit wie der Anfangende zu sehen

vermag - mit dessen Unbefangenheit und dem Staunen einer ersten Begegnung - und dennoch zugleich mit der Erfassungs- und Durchdringungskraft des gebildeten Geistes. (Weistum, 147)

Seine eigenen großen Lehrmeister - Thomas von Aquin und Platon/Sokrates - stellt Pieper immer wieder auch als Prototypen des Lehrenden vor Augen. Von Thomas sagt er, er habe die Liebe des wahrhaft Lehrenden mit der meisterlichen Beherrschung des didaktischen Handwerks verknüpft und beispielsweise gefordert, man müsse bei den Lernenden den Ekel vermeiden, den das allzu Gewohnte und die ständige Wiederholung des Gleichen erzeugten. Alles komme darauf an, dass der Lernende an dem zur Rede stehenden Gegenstand das Erstaunliche wahrnehmen könne und auf den Weg echten Fragens gebracht werde. (Hinführung, 135f) Ferner müsse der Lehrende dafür Sorge tragen, dass die Gliederung des zu Lernenden der Sache entspreche (Weistum, 150f), und er müsse sich hüten vor einem Übermaß an Gelehrsamkeit. Um der Lernenden willen soll der Lehrer um echte Vereinfachung bemüht sein; um *echte*, denn die sachlich ungemäße Vereinfachung sei die gefährlichste Entartung des Lehrens. (a.a.O., 152f) Von Thomas sagt Pieper, er gehöre zu denen, „die lehren, indem sie wachsen, und wachsen, indem sie lehren“. (Weistum, 138)

Den anderen großen Lehrenden, den platonischen Sokrates, charakterisiert Pieper besonders eindrucksvoll in seinen drei Fernsehspielen und mit einem Satz, der für ihn selbst als Lehrer wohl eine wichtige Leitlinie gewesen ist: „Nein, wenn ihr auf mich hören wollt, dann kümmert euch nicht um Sokrates, kümmert euch um die Wahrheit!“ (Kümmert, 180) - geradezu das Vermächtnis des Sokrates an seine jungen Schüler im Angesicht des Todes.

Aber es geht Pieper nicht nur um die Charakterisierung des wahren Lehrers, sondern auch um die des falschen in der „Figur des Sophisten“ (Figur, 132-194), dem Platons lebenslanger Kampf gegolten hat. Pieper weist auf, dass der Sophist als Lehrer eine zu jeder Zeit auftretende Figur ist, die Sophistik eine „immerwährende Möglichkeit“ des reflektierenden Denkens: die Festigkeit überkommener Ordnungen und auch der objektiven Realität aufzulösen - in einer propagandistischen Täuschung anderer, in der Zerstörung sowohl des Realitätszugangs als auch des Mitteilungscharakters der Sprache. Den Sophisten - und es gibt sie auch in unserer Zeit - ist Wahrheit gleichgültig und damit zugleich der Lernende, denn sie sehen in ihm nur einen Empfangenden, nicht aber einen Partner, der im Gespräch der Wahrheit aus Eigenem ansichtig werden kann, wenn der Lehrer die „Hebammenkunst“, die Maieutik, beherrscht - wie Sokrates.

2.3 Sprache und Gespräch

Wenn die beiden Grundvoraussetzungen gegeben sind - das Wahrheitsverhältnis des Lehrenden und eine liebende Zuwendung zum Lernenden -, welche Bedingungen sind dann günstig dafür, das Wirklichkeitsganze (und sei es „wie etwas Geahntes“) dem menschlichen Geist gegenwärtig zu halten?

Die erste Chance sieht Pieper in der Sprache, der Muttersprache: in der Umprägung fremder und abstrakt gefasster Erkenntnisse (überlieferter wie moderner) in die „leibhaftige Gestalt der deutschen Sprache“. Im Regelfall erschließe sich dem Menschen die Tiefe der Welt, in der sie als Ganzes und Eines ahnbar wird, ja nur in der Muttersprache, jedenfalls nicht in einer auf das international Fassbare reduzierten Sprache, schon gar nicht in den „billigen Stanzformen einer flachen Papiersprache“. Die

Muttersprache (im Bund mit dem dichterischen Wort) gilt es nach Piepers Auffassung lebendig zu halten - ohne provinzielle Enge oder Pedanterie, wenn Menschenbildung gelingen soll. (Tradition, 209-213)

Das Plädoyer Piepers für die Pflege der Muttersprache erscheint als höchst aktuell in der gegenwärtigen Diskussion um eine Lese- und Schreibkultur in der Schule. Da kann es nicht genügen, dass mittels einer Standardsprache die Alltagskommunikation gerade so gelingt; da ist es notwendig, dass Lernende (gerade auch durch Poesie) immer mehr vertraut werden mit dem Reichtum der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten, die ihnen immer mehr Welt erschließen. Dies gilt auch für junge Menschen aus fremden Kulturen in unseren Schulen. Ihre sprachliche Bildung ist eine vordringliche Aufgabe, wenn es gelingen soll, dass sie in unsere Kultur hineinwachsen können.

Reichtum der Muttersprache ist die eine Chance; das, was Pieper „Schlichtheit der Sprache“ nennt, die andere. In der Schlichtheit der Rede zeige sich die Selbstlosigkeit unbefangener Zuwendung zu den Sachen, was gerade den „schrecklichen Vereinfachern“ fehle, die durch den „Pomp der Diktion“ imponieren wollen. Es geht Pieper hier nicht in erster Linie um Verständlichkeit oder Lesbarkeit, sondern darum, dass die Muttersprache mehr Realität fasst als der Terminus (z.B. Tod - Exitus), der um der Eindeutigkeit willen einen Sachverhalt isoliert, während es doch in Wirklichkeit keine isolierten Sachverhalte gibt. (Weistum, 287-290)

Danach aber geht es Pieper auch um die Zuwendung zum Hörenden und Lesenden, mit dem durch die Schlichtheit der Rede der innere Dialog zustandekommen und in Gang bleiben soll. Auf diese Weise werde die Würde des Partners (des Lernenden im weiten Sinn) auf besondere Weise gewahrt. (Tradition, 291-293)

Der „innere Dialog“ mit dem Lernenden muss immer dann vom Lehrer angestrebt werden, wenn er einen Sachverhalt vor Augen führt, wenn er etwas erklärt usw., ohne dass es schon zu einem direkten Gespräch kommt - also beim Lehrervortrag in frontalen Unterrichtssituationen oder bei der direkten Instruktion von Einzelnen und Gruppen, aber auch bei der Vorbereitung von Arbeitsmaterialien für offene Unterrichtsformen oder Prüfungssituationen. Jeder, der Josef Pieper kennt, weiß, dass es ihm nicht um einen Angriff auf den Lehrervortrag geht, sondern um die Qualität des Sprechens selbst.

Mit Platon wendet sich Pieper „gegen die monologische Rede“, gegen ein gleichsam partnerloses Sprechen, in dem der Hörer oder Leser entweder ignoriert oder zum bloßen Objekt einer „Einwirkung“ erniedrigt wird.

Vor allem wenn es um das Ganze der Wirklichkeit und den Sinn menschlichen Daseins geht, ist das *Gespräch* der Ort der Wahrheit: Wenn Menschen um der Sache willen immer wieder miteinander sprechen, entzündet sich wie durch einen überspringenden Funken unversehens in der Seele ein Licht. (Tradition, 283-286) Dabei kann es denn auch geschehen, dass der Lehrende durch die Lernenden korrigiert oder widerlegt wird. Sokrates würde sich „bei diesem Kinde“ oder seinem jungen Gesprächspartner dafür „aufrichtig bedanken“. (Kümmert, 54) Das ist echte Realisierung von partnerschaftlichem Gespräch zwischen Lehrendem und Lernendem.

2.4 Konfessionelle Bildung

Eine weitere große Chance für die Verwirklichung von Menschenbildung sieht Pieper im konfessionellen Charakter von Bildungseinrichtungen, was vielen Menschen in einer weitgehend säkularisierten Gesellschaft ebenso schwer zu vermitteln ist wie der abendländische Bildungsbegriff, dessen Konsequenz die Sicht konfessioneller Bildung ist. Worin sieht Pieper die Chance? - Darin, dass genau das Gegenteil einer Festlegung auf etwas Spezielles gemeint ist, das Gegenteil von Einschränkung der Freiheit oder Einschränkung „geistiger Weite“, sondern gerade das Wirklichkeitsganze viel selbstverständlicher im Blick bleiben kann als in einer Bildungseinrichtung ohne konfessionellen Charakter; dass das Gewusste und Geglaubte sich zu einem (wenn auch höchst fragmentarischen) Bild von Welt und Dasein zusammenschließen können. Ein bloßes Nebeneinander von Wissen und Glauben (Glauben z.B. als Thema einzig im Religionsunterricht) reiche nicht.

Noch schlimmer als ein bloßes Nebeneinander seien der wissenschaftliche Starrsinn, der sich weigert, das Geheimnis anzuerkennen, und der theologische Starrsinn, der sich weigert, Erkenntnisse wissenschaftlicher Forschung in die Interpretation der offenbarenden Rede Gottes hineinzunehmen. Die Verknüpfung von Wissen und Glauben ist also nicht leicht zu realisieren, auch nicht in einer konfessionellen Bildungseinrichtung. Und doch ist hier die Chance einzigartig groß, dass Lehrer und Lernende, die die göttliche Offenbarung im Glauben angenommen haben, sie soviel wie möglich dem zuordnen, was Menschen wissen.

Es geht also gerade nicht um konfessionspolitische Zweckmäßigkeiten oder Machtpositionen. Der Christ, der das so sehe, verderbe sich selber die Chance. Vielmehr geht es um eine Aufgabe, die dem Wesen der Menschenbildung im Sinne abendländischer Überlieferung entspricht, wie es der platonische Sokrates ausdrückt: Wenn es um die letzten Auskünfte über das Daseinsganze geht, müssten diejenigen zu Wort kommen, die „weise sind in den göttlichen Dingen“. (Tradition, 213-216)

Die Überlieferung, vor allem die heilige Überlieferung („das in Wahrheit Bewahrenswerte“) bedarf bei der Weitergabe „der hier und jetzt lebendigen Artikulierung“, damit sie den Lernenden erreichen kann. Sie müsse glaubwürdig ausgesprochen sein, zum Beispiel dadurch, dass der Lehrende die Realität der gegenwärtigen Welt „herzhaft bedenkt“; dass er das Gewicht von Gegenargumenten nicht unterschätzt; dass er vor allem mit seiner Existenz für die Wahrheit einsteht. (Tradition, 65; Überlieferung, 31-36)

3 Die Lernenden

Lehren und Lernen (somit Lehrende und Lernende) stehen in einem notwendigen Zusammenhang, denn Lehren geschieht um des Lernens willen. So widmet sich Pieper auch ausdrücklich den Lernenden (Tradition, 269-282) und dem Lernen, das in abendländischer Tradition vom Empfangen und Annehmen des Überlieferten zu unterscheiden ist, bei dem es um Glauben geht und nicht eigentlich um Lernen. (Überlieferung, 35)

Aber - so fragt Pieper - muss nicht (wie es Aristoteles sagt) auch der Lernende glauben? - Ja, das muss er. Aber das treffe nur für den ersten Schritt des Lernens zu: Am Anfang allen Lernens stehe nicht die kritische Prüfung, sondern ein Akt des Vertrauens, in dem der Lernende das Gelehrte vorbehaltlos übernimmt. „Ohne diesen unkritischen Anfang würde niemals die kritische Selbständigkeit erreicht, die dann das einfach Übernommene

allmählich in ein Selbstgewußtes umwandeln wird. Und erst wer das zustande bringt, hat wirklich im strikten Sinn etwas ‘gelernt’.“ (Überlieferung, 35f)

Steht diese Auffassung von Lernen als Empfangen und Aufnehmen von Gelehrtem (jedenfalls im ersten Schritt) nicht in krassem Widerspruch zum heute vorrangig propagierten Modell eigenaktiven Lernens (in offenen Unterrichtsformen), bei dem der Lehrer sich verstehen soll als Planer, Entwickler und Begleiter von Lernprozessen, während sich die Lernenden - wie Rodheudt das ausdrückt (179) - Kenntnisse aktiv-konstruierend selbst erwirtschaften? - Sehen wir genauer hin! Auch wenn die Eigenaktivität des Lernenden heute (vielleicht mit einigem Recht) so stark betont wird: Muss nicht der Lernende immer zuerst einmal darauf vertrauen, dass ihm der Lehrer (z.B. mit Lernmaterialien, die er ihm zur Verfügung stellt) wirkliches Lernen ermöglichen will, dass er nicht in die Irre geführt oder manipuliert werden soll? Der Lehrer bleibt auch hier Lehrer, der eine hohe Verantwortung den Lernenden wie der Sache gegenüber trägt, auch wenn das direkte Belehren zurücktritt und den Lernenden mehr Raum für die aktive Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten gegeben, aber auch (nicht selten überfordernd) zugemutet wird. Der Lernende muss dem Lehrer auch vertrauen, wenn er sich ihm im Lernprozess beratend und helfend zuwendet. Das wird heute oft zu wenig gesehen (und auch, dass Zuhören keineswegs Passivität bedeutet).

Auch die kritische Auseinandersetzung mit dem Lernstoff, wodurch erst wirkliches Lernen (als Selbst-Wissen) zustande kommt, muss durch den Lehrenden angeregt und eingefordert werden. Auch hier bleibt das Gespräch „der Ort der Wahrheit“.

Wenn es um die Weitergabe und das Aufnehmen von Weisheit bis hin zur heiligen Überlieferung geht, um existentielle Fragen und Auskünfte nach dem Ganzen von Welt und Dasein, dann geht es auf der Seite des Lernenden um die Bereitschaft des Hörenwollens. In dieser Bereitschaft muss er sich dem Lehrer zuwenden - in „gewissem Sinn unkritisch“ (Tradition, 276), in liebender Identifizierung mit dem Lehrenden, wodurch er die Möglichkeit gewinnt, den Gegenstand mit den Augen des Lehrenden zu sehen und mit geistigen Realitäten in Berührung zu kommen, die er, rein intellektuell gesehen, noch gar nicht fassen kann. Nach Platon jedenfalls geschieht so Lernen in seiner intensivsten Gestalt. (a.a.O., 278)

Diese Sicht von Lernen wird alle befremden, die die Wahrheit der Dinge verneinen und die Wurzel dieser Wahrheit, die im Erkennen Gottes liegt; die eine subjektive Autarkie des Erkennenden annehmen und für die sich folglich auch Tradition als Weitergabe der Wahrheit erübrigt. (Rodheudt, 182f)

Hier zeigt sich sehr klar, wie Bildung und Menschenbild, Glaube und Wissen, Lehren und Lernen in einem innerem Zusammenhang stehen - bei Pieper, aber auch bei jedem Lehrenden, der sich Rechenschaft über diesen Zusammenhang geben muss - in Verantwortung gegenüber dem Lernenden.

Mit spürbar großer Anteilnahme stellt Pieper uns Lernende in den platonischen Dialogen vor Augen: *Aristodem*, dessen Stärke das Wachsein gerade nicht ist, der Sokrates so unkritisch verehrt, dass Platon diese Einstellung schonungslos auf's Korn nimmt, der aber doch eine besondere Rolle spielt, denn ausgerechnet ihm verdanken wir - in Platons Symposion - die Kenntnis der Reden über den Eros. Ausgerechnet dem Aristodem vertraut Platon das Tiefste an, was er gedacht hat: Im entscheidenden Augenblick hat der junge Mann zugehört, das Gehörte festgehalten und weitergegeben. Das zeichnet ihn aus.

(Tradition, 271f) Auch *Apollodor* ist ein ähnlich „Verrückter“ wie Aristodem, ein „unkritisches, enthusiastisches Studentlein“. Ihn lässt Platon die wichtigsten Gedanken über das Wesen der Liebe und des Philosophierens mitteilen.

Soll damit - so fragt Pieper - gesagt sein, dass einzig die jugendlich unentwegte Suche nach der Weisheit der hoffnungslosen Situation des wahrhaft Philosophierenden in einer Welt standzuhalten vermag, der die Wahrheitssuche gleichgültig ist? (Tradition, 272-274) Pieper meint, Platon könnte sich vielleicht selber in diesen Jünglingen um Sokrates dargestellt haben (in Aristodem, Apollodor, Phaidon, Hippokrates ...). Dann hieße die Botschaft an die Lehrenden: Seht die Unbeholfenheit, Unsicherheit und Verletzlichkeit der Lernenden, denen ihr das Beste anvertraut, das ihr weiterzugeben habt. Welche Verantwortung!

Wie bei den Lehrenden so charakterisiert Platon auch bei den Lernenden die Gegenfiguren: die Schüler der Sophisten, die genau sagen können, welches Wissen sie sich anzueignen wünschen und was sie damit zu „machen“ gedenken (unter der Perspektive von Geld, Karriere und Macht). An ihnen werde - so Pieper - erfahrbar, wie angemessen, positiv und erfreulich dagegen die „Unfixiertheit“ der Lernenden um Sokrates sei, die nach Weisheit suchen und dabei das Ganze der Wirklichkeit und des menschlichen Daseins im Blick haben. In diesem Sinne ist jeder Philosophierende ein Lernender (Tradition, 281f), also auch jeder Lehrer, dem es um Menschenbildung geht.

Zum Schluss zitiere ich Piepers gute Wünsche für „Lehrer schlechthin“: Sie möchten, um nie mutlos zu werden, die Notwendigkeit ihres Tuns immer lebendig erfahren; sie möchten aber auch nie vergessen, „ein wie unmögliches und fragmentarisches Geschäft“ sie da treiben (das bewahre vor einem „schulmeisterlich sterilen Hochmut“). Und vor allem wünscht er den Lehrenden „die herzlichste Unbekümmertheit, alle Chancen zu nutzen, das Unmögliche und zugleich Notwendige zu tun.“ (Tradition, 216)

Literatur

1 Verzeichnis der zitierten Werke Josef Piepers

„Bedeutende Fördernis durch ein einziges Wort“. Romano Guardini zum siebzigsten Geburtstag (1955). In: Tradition, S. 321-325.

Das Gespräch als Ort der Wahrheit (1955). In: Tradition, S. 283-285.

Das Viergespann. Klugheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit, Maß. Kösel: München 1964.

Die Figur des Sophisten in den platonischen Dialogen (1956). In: Wald, Berthold (Hrsg.): Josef Pieper: Darstellungen und Interpretationen: Platon. Bd. 1 (Werke in acht Bänden). Meiner: Hamburg 2002, S. 132-194.

Die Lernenden (1954). In: Tradition, S. 269-282.

Eine Geschichte wie ein Strahl. Autobiographische Aufzeichnungen seit 1964. Kösel: München 1988.

- Hinführung zu Thomas von Aquin. Zwölf Vorlesungen. Kösel: München 1958, 2. Aufl. 1963.
- Kümmert euch nicht um Sokrates. Drei Fernsehspiele. Kösel: München 1966.
- Mißbrauch der Sprache - Mißbrauch der Macht. Die Arche: Zürich 1970.
- Muße und Kult. Kösel: München 1948. 6. Aufl. 1961.
- Noch nicht aller Tage Abend. Autobiographische Aufzeichnungen 1945-1964. Kösel: München 1979.
- Noch wußte es niemand. Autobiographische Aufzeichnungen 1904-1945. Kösel: München 1976.
- Sprache, Terminologie, Jargon. Schwabenverlag: Stuttgart 1989.
- Thomas von Aquin. Leben und Werk. Kösel: München 1958, 3. Aufl. 1986.
- Thomas von Aquin als Lehrer (1949). In: Weistum, S. 138-155.
- Tradition als Herausforderung. Aufsätze und Reden. Kösel: München 1963.
- Über das christliche Menschenbild. Kösel: München 1950, 6. Aufl. 1955.
- Über das Ende der Zeit. Eine geschichtsphilosophische Betrachtung. Kösel: München 1950, 3. bearb. Aufl. 1980.
- Über das in Wahrheit Bewahrenswerte (1959). In: Tradition, S. 48-66.
- Über das zugleich notwendige und unmögliche Geschäft des Lehrens (1958). In: Tradition, S. 202-216.
- Über die platonischen Mythen. Kösel: München 1965.
- Über die Schlichtheit der Sprache in der Philosophie (1954). In: Tradition, S. 286-294.
- Überlieferung. Begriff und Anspruch. Kösel: München 1970.
- Vom Sinn der Tapferkeit. Hegner: Leipzig 1934, 8. Aufl. Kösel: München 1963.
- Weistum, Dichtung, Sakrament. Aufsätze und Notizen. Kösel: München 1954.
- 2 Beitrag von Josef Pieper in einem Sammelwerk
- Pongratz, Ludwig J. (Hrsg.): Philosophie in Selbstdarstellungen. Meiner: Hamburg 1975. Darin: Josef Pieper, S. 241-268.

3 Schriftenverzeichnis

Breitholz, Paul u.a. (Hrsg.): Josef Pieper. Schriftenverzeichnis 1929-1989. Kösel: München 1989.

4 Benutzte Sekundärliteratur

Kettern, Bernd: Josef Pieper. In: Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon. Bautz. Bd. XIX (2002), Spalten 1057-1076.

Rodheudt, Guido: Die Anwesenheit des Verborgenen. Zugänge zur Philosophie Josef Piepers. LIT: Münster 1997.