

4 Formen der Übung

4.1 Den Skeptizismus in die Praxis verlagern

Am Anfang der Argumentation, an deren Ende wir jetzt stehen, war die skeptische Herausforderung. Der Skeptiker hinterfragt nicht nur, ob wir uns sicher sein können, dass unsere Urteile und Erkenntnisse auch richtig sind; in der von Kripke beschriebenen, radikaleren Variante hinterfragt er, wie so etwas wie Erkennen und Urteilen *überhaupt möglich* sein kann. Wir haben Kripkes und McDowells Deutungen der Antwort, die Wittgenstein gibt, rekonstruiert und gezeigt, dass beide repräsentative Lesarten nicht ihr erklärtes Ziel erreichen, den Skeptiker wieder zurückzudrängen. Doch diese »Wiederkehr« des Skeptikers ist nicht darauf zurückzuführen, dass die Autoren in ihren jeweiligen Theorien Lücken ließen, Unachtsamkeiten, die der wache Skeptiker ausnutzt. Vielmehr erwies sich die ganze Grundannahme als problematisch, der Skeptiker müsse *zurückgedrängt* werden – denn diese Verteidigungsstrategie partizipiert noch am Selbstverständnis des Skeptikers, dass unser Weltverhältnis einer epistemischen Fundierung bedürfe.

Der Skeptizismus muss, so das bisherige Resultat, in die Praxis verlagert werden, anstatt ihn kritisch auszuweisen. Mit diesem Ergebnis können wir nun das Problem angehen, wie unter praxisphilosophischen Bedingungen die philosophische Reflexion, ja wie *Kritik* noch verstanden werden kann. Der Skeptizismus bietet hier einen privilegierten Einstiegspunkt: Sofern wir ihn als *Problem* anerkennen, verfügen wir mit ihm bereits über ein exemplarisches Zeugnis der Möglichkeit, sich innerhalb der Praxis von ihr zu distanzieren. Im Folgenden wird es daher darum gehen, die Gemeinsamkeiten der skeptischen Distanznahme zur Praxis im Besonderen mit der philosophischen Reflexion im Allgemeinen auszunutzen, um so einen Begriff der philosophischen Praxis zu gewinnen, der den bisherigen Einsichten gerecht wird.

Der nachfolgende Versuch, sich über den Skeptizismus wieder der Philosophie zu nähern, ist dabei von einer Grundüberzeugung geleitet. Sowohl der Skeptizismus als auch die Philosophie müssen, wenn sie praxisimmanent gedacht werden, als eine *Transformation* des Subjekts verstanden werden – als einen Eingriff in die Art und Weise, wie wir die

Welt sehen, als eine Bearbeitung unserer Auffassung der Dinge. Durch eine solche Transformation lernen wir, wie Wittgenstein schreibt, »die Dinge *so* anzusehen. Also auch, *so* und *so* zu handeln.« (BGM VI-7) Mit dieser Herangehensweise wird die Verwirrung, die der Skeptiker produziert, produktiv genutzt: Anstatt sie als »desaströse« Schlussfolgerung abzuweisen, wird in den Mittelpunkt gerückt, dass der Skeptizismus imstande ist, eine solche neue, für das Subjekt selbst potenziell verblüffende Sicht der Dinge zu produzieren. So führt der Skeptizismus das Individuum mit demselben Mittel aus der Praxis heraus, mit dem es ursprünglich in sie eingeführt haben: durch eine Wandlung seiner Sicht- und Verhaltensweisen, deren Resultat es ist, die Dinge auf eine andere Weise aufzufassen.

Diese Parallele erklärt, warum für die Untersuchung der philosophischen Praxis eine Analyse des *Lernens* erforderlich wird. Wir haben mit der Initiation in der Praxis – mit dem, was gemeinhin bei Wittgenstein verkürzt als »Abrichtung« auftritt – nicht nur ein Modell dafür, wie sich Normativität und praktische Übereinstimmung herausbilden und aufrecht erhalten. Sie gibt, da der Erwerb dieser Übereinstimmung untrennbar mit einer neuen »Sicht« der Dinge verbunden ist, zugleich ein Muster zur Hand, an dem sich die *philosophische* Praxis erörtern lässt. In beiden Fällen handelt es sich um eine *Übung*, die das Subjekt transformiert.¹

Diese Transformation operiert, wie sich zeigen wird, mit *Techniken*. Durch Techniken lernen wir, einen normativen Zusammenhang zu erkennen, und durch sie führen wir uns auch selbst einen solchen normativen Zusammenhang vor Augen, überzeugen uns von ihm. Die Philosophie, so die These, erweist sich somit selbst als eine spezifische Technik, die wir an uns selbst anwenden. Dabei ist von der charakteristischen Zwischenposition auszugehen, die der Skeptizismus im Verhältnis zur Philosophie einnimmt: Gerade in seinem Bestreben, sich von der Praxis und ihrer Normativität zu lösen, steht der Skeptiker für die fundamentale Spannung der Philosophie, sich gleichzeitig innerhalb wie außerhalb des überkommenen Sprachgebrauchs zu bewegen, ihn transzendierend und doch immer wieder auf ihn zurückgeworfen. In diesen Grundkonflikt sind, wie gezeigt wird, die Begriffe der Technik, der Übung und schließlich des Beweises einzuordnen, mit dem wir Wittgenstein zufolge normative Zusammenhänge zu »sehen lernen«.

1 Die Wahl des Begriffs der Übung ist stark von Menke, *Zweierlei Übung* inspiriert, wo zwei Formen der Subjektwerdung, die Foucault historisch diskutiert, auf den gemeinsamen Nenner der »Übung« gebracht werden.

4.2 Philosophie und Skeptizismus

Wittgenstein weist in *Über Gewissheit* die Auffassung zurück, das Subjekt stehe in einem epistemischen Verhältnis zur Praxis und zu sich selbst. Damit kehrt er das traditionelle Verhältnisses von Gewissheit und Erkenntnis um. Für den Skeptiker beruht unsere Gewissheit auf Erkenntnis; Descartes sagt von sich, er könne »nur urteilen über das, was ich weiß.«² Für Wittgenstein ruht dagegen die Erkenntnis auf unserer praktischen (in der Praxis liegenden) Gewissheit, mit der wir in unseren Urteilen übereinstimmen. So schreibt er: »es gehört zur Logik unserer wissenschaftlichen Untersuchungen, daß Gewisses *in der Tat* [in praxi, IV] nicht angezweifelt wird.« (ÜG, §342) Diese Gewissheit ist jedoch fern davon, jeden philosophischen Zweifel kategorisch abzuweisen. Der Zweifel erhält jetzt eine andere Bedeutung: Aus dem abstrakten Angriff auf die Rationalität unseres Handelns wird der Inbegriff der Möglichkeit, in Distanz zu sich selbst und damit zur Praxis zu treten. Der Skeptizismus kommt, wie schon die Exposition des Kripke'schen Zweifels (2.1.2) vermuten ließ, nicht von außen, sondern entspringt einem gestörten Verhältnis zu den eigenen Urteilen und Reaktionen, aus der Zurückhaltung, Urteile wie »das ist eine Addition« oder »der andere hat Schmerzen« gelten zu lassen.

Das eigene Tun lässt sich, was der Skeptizismus ausnutzt, auch anders verstehen; es gibt alternative Möglichkeiten, es zu beschreiben. Insofern ist die Zugehörigkeit zur Praxis *nicht* ein unhintergehbare Faktum, dass sich von selbst zeigt. Sie kann auch neu bestimmt werden, so dass sich das »Wir« verschiebt – oder wir uns subjektiv nicht mehr imstande sehen, uns mit dem »Wir« der Praxis zu identifizieren. Diese Distanzierung kann in die skeptische Paralyse führen, sofern darauf beharrt wird, dass sie mit den Mitteln der epistemischen Erkenntnis wieder überbrückt werden soll. Der Skeptizismus überhitzt die Vernunft, indem er sie dazu auffordert, sich selbst zu begründen; doch er versteht sich selbst falsch, wenn er damit eine Lücke in unserem Weltverhältnis gefunden zu haben glaubt. Da unser Handeln nicht rational begründet ist, muss der Skeptizismus gleichsam *umgebogen* werden: Er fordert nicht zu einer weiteren Runde im Kampf um die richtige Deutung auf, sondern zu einem Blick in die Praxis, die hinter den alternativen Deutungsmöglichkeiten steht. Wittgenstein: »Nicht die *Deutung* schlägt die Brücke zwischen dem Zeichen und dem gemeinten [sic]. Nur die Praxis tut das.«³

Diese Abkehr vom erkenntnistheoretischen Paradigma impliziert, sofern dieses das Subjekt tendenziell von der Welt entfernt, umgekehrt eine *Einbeziehung* des Subjekts in den Erkenntnisprozess. Die Praxis hinter

2 Descartes, *Meditationen über die Grundlagen der Philosophie*, 2. Meditation, §11.

3 MS 165, p. 72.

der Deutung zu sehen bedeutet vor allem, dass das deutende Subjekt selbst auch in der Praxis verwoben ist, als konkretes handelndes und körperliches Wesen. Es ist Teilnehmer oder, wie Gunter Gebauer hervorhebt, *Mitspieler* in der Praxis.⁴ Wenn hinter den alternativen Deutungen je andere Praktiken stehen, dann schließen diese Erkenntnisformen je ein anderes Subjekt mit ein – eine je andere Weise, zu reagieren und zu urteilen, eine andere Auffassung der Welt, eine andere *Haltung* des Individuums zu sich selbst und zu dem Sprachspiel, in dem es agiert. Die verschiedenen Praktiken implizieren andere Formen der Subjektivität.

Dem Begriff der Philosophie, der philosophischen Überschreitung des »Ich« zum »Wir«, muss vor diesem Hintergrund besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Die im letzten Kapitel geübte Kritik an McDowell legt nahe, dass die Philosophie enger mit dem Skeptizismus verwandt ist, als es die Metapher und der gescheiterte Versuch des »Exorzierens« nahelegt (und dann ist doch auch der Teufel nur ein gefallener Engel). Wir können den Skeptiker nicht »exorzieren«, da dies mit dem Skeptiker auch die philosophische Praxis austreiben würde. Beide Seiten bauen darauf auf, dass wir nicht nur reagieren, sondern uns auch prüfend zu diesen Reaktionen verhalten können – und das auch *müssen*. Der Skeptizismus wäre harmlos, eine Spielerei, wenn er nicht diesen Imperativ angreifen würde. Nur, weil uns die Reflexion auf uns selbst *wichtig* erscheint, von Bedeutung ist, kann der Skeptizismus, der sie in die Konsequenz einer Negation aller Selbstverständlichkeiten führt, als eine Bedrohung aufgefasst werden. Umgekehrt kann der Skeptizismus erst, wie in der Antike geschehen, als eine therapeutische Übung in die Unerschütterlichkeit (*ataraxia*) des Subjekts gesehen werden, wenn der Widerstreit der philosophischen Schulen dem Geist *gefährlich* wird.⁵ Philosophie und Skeptizismus berühren sich in einer gemeinsamen Wurzel, wie schon die historische Pertinenz des Skeptizismus zeigt, der seit der Antike immer wieder seine »dogmatischen« Widersacher zur Präzisierung ihrer Modelle gezwungen hat.⁶

Die Verbindung von Philosophie und Skeptizismus verweist darauf, dass der praktisch Erwerb der Handlungsgewissheit und die (skeptische) Reflexion eine gemeinsame Struktur aufweisen. Sowohl die Einführung in die Praxis, die das Individuum überhaupt erst zum Subjekt werden lässt, als auch die philosophische Praxis zielen auf eine *Transformation* des einzelnen. Zuerst treten wir in das Sprachspiel ein und lernen,

4 Gebauer, *Praktischer Sinn und Sprache*.

5 Voelke, *La philosophie comme Thérapie de l'Âme*, Einen Vergleich der drei großen Schulen mit Wittgenstein Therapieansatz findet sich im Vorwort Hadots zu.

6 So sieht Kant im Skeptizismus die aufgeklärte Vernunft, die den Dogmatismus in seine Schranken weist; doch ihm müsse ein dritter Schritt folgen, »der nur der gereiften und männlichen Urteilskraft« (Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, B 789) zukomme. Dieser dritte Schritt ist bekanntlich die Kritik selbst.

normativ zu urteilen und zu handeln. Doch wir handeln nicht nur, wir verhalten uns auch zu unserem Handeln, zu uns selbst. Wir müssen also erklären, wie jener von der Philosophie Wittgensteins angestrebte Wandel des »Blicks«, den die Philosophie *als* Praxis für sich in Anspruch nimmt, mit diesem Konstitutionsprozess zusammenhängt. Wenn es in der Philosophie darum geht, sich bestimmter Irrtümer und falscher Vorstellungen zu entledigen, dann muss diese *Praxis der Transformation des Subjekts* in einem engen Zusammenhang mit dem praktischen Erwerb der Subjektivität stehen. Es gibt Praktiken des Ersterwerbs, aber auch Praktiken der Reflexion von Urteilen und Handlungen. Wenn wir nun nicht mehr davon ausgehen können, dass die letztere Form eine »Meta-Praxis« darstellt, dann müssen *beide* Praxisformen unter einen gemeinsamen Nenner gebracht werden: In ihnen geht es um eine Transformation des Subjekts, um eine Modifikation seiner Denk- und Urteilsweisen. Sowohl der Erwerb normativer Handlungsweisen als auch ihre Reflexion transformieren das Subjekt.

Der Skeptizismus, der nicht zuletzt auch selbst eine philosophische Praxis ist, eine Form philosophischer Reflexion, zeigt somit etwas über die Natur der Praxis an. Es ist richtig: Der Skeptizismus ist, als innerweltlicher Standpunkt, unhaltbar und selbstwidersprüchlich; er ist, wie Kant schreibt, ein »Ruheplatz der menschlichen Vernunft«, aber kein »Wohnplatz zum beständigen Aufenthalt«. ⁷ Man kann nicht als Skeptiker leben und daran glauben, dass es »keine Außenwelt« oder »keine Bedeutung« gibt. Doch hier gilt es zweierlei im Auge zu behalten: Der Skeptizismus ist nicht von vornherein sinnlos, sondern steht in einem ambivalenten Verhältnis zur Praxis, deren Gültigkeit er anzweifelt; und seine Schlussfolgerungen, so paradox sie sind, werden durch logische Schlüsse und Argumentationen erreicht. Damit teilt er wesentliche Merkmale mit der Reflexionspraxis, deren Konturen er sichtbarer hervortreten lässt.

Im Skeptizismus kollidieren erstens zwei *konkurrierende* Sprachverwendungen. Wenn man mit so vielen Worten die Überzeugung verteidigt, dass es keine Bedeutung gibt, dann tritt die Rede über »Bedeutung« mit der normalen Sprache in Konflikt, wo wir ohne weiteres Bedeutung zuschreiben können. ⁸ Der Skeptizismus spitzt hier nur zu, was jede Philosophie in Anspruch nimmt: Er distanziert sich vom normalen Sprach-

7 Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, B 789.

8 Der Widerspruch oder Konflikt zwischen verschiedenen Verwendungsweisen ist ein zentrales Motiv in Wittgensteins Spätwerk. So heißt es im *Blauen Buch* (1984) hinsichtlich der Verwirrung, welche die Frage »Was ist Zeit?« aufwerfen kann: »Den Widerspruch, der hier zu entstehen scheint, könnte man einen Konflikt zwischen zwei Wortgebräuchen nennen« (50); einige Seiten später wird als »ein schönes Beispiel für eine philosophische Frage« die Frage »Wie kann man denken, was nicht der Fall ist?« erwähnt. (56) Hier stellt Wittgenstein fest: »und während uns diese Frage verwirrt, müssen wir zugeben, daß nichts leichter ist als etwas zu denken, was nicht der Fall ist.« (56) Diese Formulierung

gebrauch, indem er eine neue Beschreibung anbietet, eine alternative Sicht der Dinge; und doch kann er nur funktionieren, wenn er aus seiner neuen Perspektive gleichwohl *unsere* Welt trifft.

Die Besonderheit dieses Konflikts tritt schärfer hervor, wenn man ihn mit der naturwissenschaftlichen Form der Problemlösung vergleicht. Auch durch naturwissenschaftliche Erklärungen werden vorhandene Vorverständnisse (»die Sonne dreht sich um die Erde«) umgestürzt; doch tatsächlich nehmen diese Neubeschreibungen eine *Revision* unseres Verständnisses vor. Es wird eine Wahrheit als Irrtum entlarvt und durch eine neue Wahrheit ersetzt, oder es werden uns neue Wahrheiten (»Materie besteht aus Atomen«) beigebracht. Die Philosophie fragt dagegen, *was es heißt*, etwas als wahr zu erkennen, *und bleibt somit immer an den bestehenden Sprachgebrauch gebunden*, so sehr sie auch andere Verwendungsformen aufgrund ihrer Analyse ablehnt und ausgrenzt. Die Philosophie lehrt uns nicht neue Sachen sehen, sondern beansprucht, das Vorhandene in ein neues Licht zu stellen. Da sie den gegebenen Sprachgebrauch (»Freiheit«, »Wahrheit«, »Gerechtigkeit«) prüfen und besser verstehen will, muss sie ineins von ihm abweichen und ihn doch in Anspruch nehmen.⁹

Dieser Konflikt, diese im Skeptizismus zum Paradox getriebene Widersprüchlichkeit wird jedoch – und das ist der zweite wichtige Punkt – selbst über Argumente und Gedankengänge erreicht. Der Skeptizismus ist eine Form von Argumentation und spiegelt unsere Fähigkeit, uns im Denken entlang zahlreicher Regeln und Schlussfiguren fortzubewegen. Gerade das macht ihn erst zu einem würdigen philosophischen Gegner. Nicht zufällig ruht eines der Kernstücke der *Kritik der reinen Vernunft*, der Widerstreit der Vernunft mit sich selber, auf einer »skeptischen Methode«.¹⁰

Der seltsam oszillierende Standpunkt des Skeptizismus, zugleich innerhalb der Welt zu stehen und sich doch aus ihr heraus argumentierend, gleicht der Situation, die Wittgenstein als »Verfangen in unsern Regeln« (PU, §125) beschreibt. Wir haben auf der einen Seite Regeln (»eine Technik, für ein Spiel«) und erreichen dann, »wenn wir den Regeln folgen«, plötzlich einen Ort, den wir nicht erwartet hätten. Die Regeln, von denen Wittgenstein hier spricht, sind die Schritte, die uns Argumentationen erlauben – logische Regeln, aber auch grammatische Zusammenhänge; alles, was schließlich in philosophischen Texten den Gedanken vorantreibt.

gleich exakt dem Problem, das hier am Skeptizismus entwickelt wurde. – Der Konflikt taucht wieder in den BGM auf (III-80) und in den PU, §125.

9 Cavell hat dieses Dilemma ausgearbeitet in Cavell, *Availability*, 60, ausführlicher in CR, 220ff.

10 Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, B 451; Vgl. auch Hegels Darstellung der *Bildung des Geistes* als »sich vollbringende[n] Skeptizismus« (Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, 72). – Freilich grenzt die Transzendentalphilosophie die skeptische Methode vom Skeptizismus selbst ab, welcher als Position für sie unhaltbar ist.

Sie sind Techniken im Sprachspiel der Philosophie, deren Anwendung aber, wie der Skeptizismus zeigt, in eine offen selbstwidersprüchliche Position münden kann. Kripkes Regelparadox ist ein gutes und, angesichts seiner Erwähnung in PU §201, auch vermutlich treffendes Beispiel für ein solches »Sich-Verfangen in unsern Regeln«. Wir denken, eine Handlung müsse durch eine vermittelnde Deutung auf die sie konstituierende Regel bezogen werden, und verfangen uns so in das Paradox, dass jede Handlung mit der Regel übereinstimmen könnte. Allgemein spricht Wittgenstein hier von dem Konflikt, dass wir durch die philosophische Praxis Positionen erreichen, die einerseits unserem normalen Verständnis widersprechen und dieses andererseits doch voraussetzen müssen.

Wittgenstein betont, dass dieses Sich-Verfangen in den Regeln als eine *fundamentale Tatsache* eingesehen werden müsse: »Die fundamentale Tatsache ist hier: daß wir Regeln, eine Technik, für ein Spiel festlegen und daß es dann, wenn wir den Regeln folgen, nicht so geht, wie wir angenommen haben.« (PU §125) Die Verwirrung, die aus dieser Situation entsteht, ist im Wortsinne maßlos.¹¹ Schließlich wissen wir weder, was die Regeln sind (denn offenbar funktionieren sie nicht so, wie wir dachten) noch wissen wir, was wir eigentlich getan haben (denn wir hatten unser Tun bislang als ein Befolgen der Regeln begriffen). Doch die Verwirrung ist auch real. Sie ist ein Faktum, eben ein Faktum der philosophischen oder skeptischen Praxis; Wittgenstein kennzeichnet diese Faktizität im selben Paragraphen mit den Begriffen »Zustand«, »Tatsache«, »Fall«, »der Widerspruch tritt auf«. Diese Realität zu verstehen, sie »übersehbar zu machen« setzt sich Wittgenstein als Ziel: »Dieses Verfangen in unsern Regeln ist, was wir verstehen, d.h. übersehen wollen.« (PU, §125)

Den Skeptizismus in die Praxis zu holen – das heißt also, die Realität der philosophischen Praxis, die Tatsache der Konfusion, die wir durch die Praxis der Selbstreflexion erlangen können, anzuerkennen.¹² Die skeptischen Schlussfolgerungen, so extrem sie auch in ihrem Resultat erscheinen mögen, sind, wie Cavell sagt, ein »standing threat to thought and communication« und zeigen dadurch, »that they [thought and communication] are only human, nothing more than human to us.« (CR, 47) Der Skeptizismus – und mit ihm die philosophische Reflexion und Konfusion – ist ebenso ein *Teil* unserer menschlichen Praxis, wie es Kochen, Krieg führen und Kartenlegen sind.

11 Vgl. dazu die Begründung dieser Behauptung in Kapitel 5.4.

12 Das ist Cavells zentrale These; sie taucht auf in CR 47 u.ö., aber auch in Cavell, *Availability*, 60.

4.3 Übereinstimmung und ihre Produktion

Gehen wir im Konflikt des Skeptizismus mit dem normalen Sprachgebrauch von letzterem aus: Vor der skeptischen Reflexion, als ihre Voraussetzung, steht die spontane Gewissheit. Um Kripkes Beispiel aufzugreifen: Wir sind uns sicher, mit »+« die Addition zu meinen. Wie kommt es zu dieser praktischen Gewissheit, deren Selbstverständlichkeit der Skeptiker in Zweifel zieht? In welchem Sinne *kann* das vom Skeptiker angegriffene Subjekt bereits die Sprache gebrauchen? Diese Frage ist wichtig, denn sie sucht nach einer Beschreibung der *Konstitution* des Selbstverhältnisses, das der Skeptiker entzweit. Doch sie kann, wie die Diskussion des Verhältnisses von Subjekt und Praxis gezeigt hat, nicht einfach mit dem Verweis auf die Initiation in die Praxis beantwortet werden. Es ist kein Zufall, dass McDowell und Kripke der Konstitution der Subjektivität keine tiefere Aufmerksamkeit widmen. Beide gehen davon aus, dass die Individuen die gemeinschaftlichen Maßstäbe übernehmen. McDowell nennt diesen Prozess »Bildung« und beschreibt ihn als eine Formierung der zweiten Natur des von Natur aus kulturellen Wesens Mensch; Kripke spezifiziert ihn körperlicher als eine »Abrichtung«, die mittels Sanktionen die Antwortneigung des Subjekts auf die Maßstäbe der Gesellschaft einstellt.¹³

In dieser Verkürzung des Erwerbs der Subjektivität ist jedoch bereits das Problem angelegt, das schließlich zur Wiederkehr des Skeptikers führt. Wenn das Individuum den Maßstab, der ihm erst Subjektivität verleiht, nur *übernimmt*, kann es sich zu ihm auch nicht verhalten. Der Skeptizismus wird aus dieser Perspektive entweder unvermeidlich oder unbegreiflich. Mit der Distanz, die das Subjekt zu seinen eigenen Urteilen einzunehmen versucht, nimmt es sich nach dieser Lesart notwendig auch die Basis jedes Urteils überhaupt. Seine Distanzierung kann demnach nur noch als ein *Abgrund* begriffen werden, und der Skeptizismus wird tatsächlich zu einem unvermeidbaren Sog, in den das reflektierende Individuum sich verstrickt; oder die skeptischen Probleme werden zu einem *Rätsel*, vielleicht sogar zu einer Krankheit, denn sie drücken den unmöglichen Versuch des Individuums aus, sich von sich selbst und damit (aus dieser Sicht) notwendigerweise auch von der kollektiven Praxis zu entfernen. Ein Urteil ohne Maßstab hat jedoch keinen Sinn und kann nur auf eine auszutreibende Verwirrung zurückzuführen sein. Die Initiation in die Praxis nur als eine Übernahme der Maßstäbe der Praxis zu denken, als eine Internalisierung oder kulturelle Formierung, wiederholt den Fehler der Verdinglichung der Praxis.

13 McDowell: »Our *Bildung* actualizes some of the potentialities we are born with [...] our eyes can be opened to it [the space of reasons] by *Bildung*«. (MW 88)

Um die Einführung in die Praxis angemessen mit den bisherigen Ausführungen in Einklang zu bringen, ist es hilfreich, sie von ihrem *Ziel* aus zu betrachten. Wir werden daher zunächst die Übereinstimmung näher erläutern, die am Ende des Lernprozesses steht, und dann auf die einzelnen Strukturmerkmale der Lernsituation eingehen. Das hilft, die These zu vertiefen, dass unser Welt- und Selbstverhältnis nicht epistemisch ist. Das Verhalten des Schülers, der im Lernprozess die erforderliche Übereinstimmung erwirbt, wird nämlich nicht durch das beste Argument, sondern durch eine Einschränkung der möglichen Deutungs- und Handlungsalternativen gelenkt. Diese Einschränkung manifestiert sich in der Person des Lehrers, der den Schüler *führt*, kann aber verallgemeinert werden auf die Anwendung von *Techniken*, mit denen das Subjekt sich auch selbst führen kann. Indem Wittgenstein mit dem Beweis eine solche Anwendung von Techniken diskutiert, gibt er ein Paradigma auch der *philosophischen Praxis*.

4.3.1 Übereinstimmung

Wie ist die »Übereinstimmung in der Sprache«¹⁴, die den Zielzustand der Initiation in die Praxis markiert, zu verstehen? Sowohl Kripke als auch McDowell sehen die Übereinstimmung der Mitglieder einer Praxis untereinander durch *Kriterien* gesichert. Beide Konzeptionen verleihen, wie sich gezeigt hat, den Kriterien den Status eines unanfechtbaren Grundes, der unsere Gewissheit rechtfertigt, mit der wir uns alltäglich auf die Welt beziehen. Die Kriterien sollten unsere *Erkenntnis* der Welt absichern, weshalb die Initiation in die Praxis von beiden als eine Form des *Hineinwachsens* in feststehende Kriterien verstanden wurde.

Die Übereinstimmung in der Praxis als eine *Aktivität* zu verstehen, heißt nun, auf diese epistemische Vermittlung durch Kriterien zu verzichten. Die Einführung in die Praxis kann daher weder auf Abrichtung (Kripke) noch auf Bildung (McDowell) reduziert werden. Die Einführung ist *auch* eine Abrichtung, denn das Individuum muss lernen, so wie die anderen zu reagieren. Die Abrichtung vermittelt jedoch kein Wissen, sondern schafft die Grundlage, auf der wir erst von Wissen reden können. »Das Kind, möchte ich sagen, lernt so und so reagieren; und wenn es das nun tut, so weiß es damit noch nichts. Das Wissen beginnt erst auf einer späteren Stufe.« (ÜG, §538) Die Einführung ist *auch* Bildung, denn das Individuum lernt in diesen Reaktionen, sich kompetent in den verschiedenen Sprachspielen zu bewegen. Doch diese Kompetenz ist keine isolierte Fähigkeit des Subjekts – weshalb (*pace* McDowell) die

14 Die Übereinstimmung taucht auf als Übereinstimmung in der Sprache, in der Lebensform (beides PU §241), als Übereinstimmung der Menschen (BGM VI-49) und als Übereinstimmung innerhalb bestimmter Sprachspiele, wie z.B. der Arithmetik (BGM VI-34).

bloße Ausübung dieser Fähigkeit noch nicht den Anspruch stützt, repräsentativ für die Praxis zu handeln. Das Subjekt bleibt in der Ausübung seiner Fähigkeit an die Praxis gebunden und ist nur insofern Subjekt, als seine Antworten und Reaktionen vor einem gemeinsamen Hintergrund normativen Status haben. Die eigene Kompetenz ist nur normativ, wenn sie in der Praxis – und das heißt immer: in der *Anwendung* dieser Kompetenz, in der Tat – mit den anderen übereinstimmt. »Die Anwendung bleibt ein Kriterium des Verständnisses.« (PU, §146)

Cavell findet für diese Übereinstimmung die englische Übersetzung »attunement«, also Einklang, Einstimmigkeit. »The idea of agreement here is not that of coming to or arriving at an agreement on a given occasion, but of being in agreement throughout, being in harmony, like pitches or tones, or clocks, or weighing scales, or columns of figures.« (CR, 32) Doch was kennzeichnet den »Einklang«? Einen Hinweis gibt die Überlegung, dass wir in der bisherigen Diskussion der Frage, wie das Subjekt sich auf die Praxis beziehen kann, tatsächlich auch immer seine Übereinstimmung mit ihr diskutiert hatten. Die skeptische Herausforderung isolierte das Subjekt von der Praxis; dieses versucht, seine Übereinstimmung wiederzugewinnen. Insofern sind Kripkes Regelskeptizismus und der Skeptizismus des Fremdpsychischen zwei Seiten derselben Medaille: In beiden äußert sich ein *Verlust* an Übereinstimmung, ein *Bruch* mit den anderen. Dieser Bruch zeigt sich als ein Verlust der Gewissheit, mit der das Subjekt seine Handlungen ausführt; es kann sich nicht mehr auf seine eigenen Urteile und Reaktionen verlassen.

Wenn die Übereinstimmung so durch den Verlust des Selbstverhältnisses in Gefahr gerät, dann ist die Übereinstimmung in der Praxis so zu verstehen, dass das Subjekt in ihr *sich selbst* gegenüber gewiss ist, gegenüber seinen eigenen Reaktionen und Handlungen. Die Übereinstimmung existiert nicht »an sich«, sondern nur »für uns«, vermittelt durch unser subjektives Selbstverhältnis und durch die Gewissheit, mit der wir in der Praxis agieren. Wir können sie nur als Selbstverständlichkeit, als *je unsere* Normalität, zur Sprache bringen. In dieser *Einbeziehung des Subjekts* liegt der entscheidende Unterschied zu den Entwürfen von McDowell und Kripke.

Die Unterscheidung von »Subjekt« und »Handlung« ist hier freilich nur analytisch zu verstehen, als eine Relation, die erst durch den Zweifel in den Blick kommt, zeitlich *nach* der für den Skeptizismus charakteristischen Entfremdung von den eigenen Reaktionen und Äußerungen. Während der Zweifel durch Zögern, Zurückhaltung und Wägen charakterisiert ist, geht das sich selbst gewisse Subjekt in der Praxis auf. Erst aus der skeptischen Distanz hebt sich dieser oder jene Akt ab, wird isoliert und damit *problematisch*. Die Selbstgewissheit ist somit gerade nicht als eine bewusste Haltung, als ein explizites Verständnis zu verstehen; sie ist vielmehr jene Gewissheit »in der Tat«, mit der das Subjekt handelt.

Solange diese Übereinstimmung gewährleistet ist, trifft McDowell's Schilderung zu, dass sich die Teilnehmer der Praxis gleichsam transparent sind. Sie stimmen *normativ* miteinander überein, da sie ihr Handeln als *Urteile* auffassen. Deshalb betont Wittgenstein, dass zur »Verständigung durch die Sprache« auch »eine Übereinstimmung in den Urteilen«¹⁵ gehöre. Mit diesen »bedrock judgements«¹⁶ stimmen wir darin überein, was wir *rot* nennen, was wir *rund* nennen, was für uns ein *Ball* ist. Nicht, weil wir einen Konsens finden oder gefunden haben, sondern weil wir »in der Tat« – etwa im Zuruf: »Bring mir einen roten Ball!« – darauf reagieren, darauf reagieren *können* und wissen, wie man reagieren sollte. »Wir lernen die Praxis des empirischen Urteilens nicht, indem wir Regeln lernen; es werden uns *Urteile* beigebracht und ihr Zusammenhang mit anderen Urteilen.« (ÜG, §45)

Die Einführung in die Praxis hat somit die Funktion, das Verhältnis zu den eigenen Reaktionen so abzustimmen, dass die Individuen in der Praxis mit den anderen agieren können. Sie reagieren aufeinander wie Spieler in einem Spiel, gleichsam automatisch, mit der Sicherheit dessen, der das Spiel kennt und weiß (im Sinne von *savoir faire*), wie man es spielt. Der Begriff des Sprachspiels soll gerade dieses lückenlose Ineinanderschließen der Reaktionen der Teilnehmer ausdrücken. Im Sprachspiel handeln die Subjekte nicht nur im Einklang mit den anderen, sie agieren auch im Einklang mit ihren eigenen Reaktionen und Urteilen. Ein Zögern, eine Verzögerung, kann den ganzen Spielablauf stören. Es kann dem ganzen Spiel den *Sinn* nehmen und mit dem Fluss des Spiels ihm seine Selbstverständlichkeit rauben.

Kennzeichen der Übereinstimmung, wie Wittgenstein sie konzipiert, ist ihre *Unauffälligkeit* für die Teilnehmer. Sie begreifen es als *normal*, als das, was man in diesem Fall eben tun oder antworten sollte. Der Neuling fragt sich, warum jetzt so und nicht anders gehandelt wird; der kompetente Teilnehmer der Praxis handelt einfach. Das zeichnet seine Kompetenz aus, seine Sicherheit im Urteil. Während der Neuling seinen eigenen Reaktionen gegenüber skeptisch bleibt, unsicher, ob sie tatsächlich den Anforderungen des Spiels entsprechen, ist sich der Fortgeschrittene seiner Handlung gewiss. Im Training lernt das Individuum, auf die Äußerungen und Handlungen anderer zu reagieren und seine Reaktionen *selbst* für selbstverständlich zu erachten.

»Damit es mir erscheinen kann, als hätte die Regel alle ihre Folgesätze zum Voraus erzeugt [d.h., damit ich die Regel immer und jederzeit anwenden kann], müssen sie mir *selbstverständlich* sein. So selbstverständlich, wie es mir ist, diese Farbe »blau« zu nennen.« (PU, §238)

15 PU, §242, vgl. BGM VI-39.

16 Williams, *Wittgenstein and Davidson on the Sociality of Language*, 311.

Wichtig ist, dass Wittgenstein in diesem Zitat eine reflexive Formulierung gebraucht: Es ist *mir*, als urteilendem Subjekt, selbstverständlich, diese Farbe »blau« zu nennen. Wir erwerben in der Einübung in die Praxis somit eine *Sichtweise* oder eine *Haltung* gegenüber uns selbst und der Praxis. Diese Sichtweise *bindet* uns: Nicht in dem, was wir tun (nach wie vor können wir tun und lassen, was wir wollen), sondern darin, wie wir unser Tun verstehen. Unser Verhalten, das wir zuvor gleichsam vorurteilslos betrachteten, wird nun *normativ* begriffen. Auch wenn die Äußerungen »2+2=4« und »2+2=8« beide weiterhin möglich sind, erscheint uns letztere nach der Einübung in die Arithmetik falsch. »Habe ich einmal eine Regel begriffen, so bin ich in dem, was ich weiter tue, gebunden. Aber das heißt natürlich nur, ich bin in meinen *Urteilen* gebunden darüber, was der Regel gemäß ist, und was nicht.« (BGM VI-27)

Die normativen Urteile sind uns – dank der Initiation – vertraut; wir wissen, was zu erwarten ist und was von uns erwartet wird. Mit der Praxis wird das Subjekt in ihren *normalen Verlauf* eingeübt. Normalität ist der Inbegriff der Übereinstimmung. Der »normale Sprachverkehr« (ÜG, §260), auf den Wittgenstein immer wieder rekurriert, ist formal zu verstehen. Er bezeichnet den Zustand der Übereinstimmung, bevor der Skeptiker die Bühne betritt. »Nur in normalen Fällen ist der Gebrauch des Worte uns klar vorgezeichnet; wir wissen, wir haben keinen Zweifel, was wir in diesem oder jenem Fall zu sagen haben.« (PU, §142) Der normale Fall ist der, in dem sich das Subjekt gewiss ist, wie es reagieren sollte. Hier herrscht kein Zweifel.

»Ich habe einen bestimmten Begriff der Regel. Ich weiß, was ich in jedem besonderen Fall zu tun habe. Ich weiß, d.h. ich zweifle nicht: es ist mir offenbar. Ich sage ›Selbstverständlich‹. Ich kann keinen Grund angeben.« (BGM VI-24)

Der Begriff des Normalen ersetzt bei Wittgenstein die Begriffe der Interpretation oder der Deutung, mit denen wir geneigt sind, die »Teilhabe« an der Regel zu erklären. Nicht die richtige Einsicht bringt das Subjekt dazu, der Regel gemäß zu handeln und zu urteilen, sondern sein praktischer (körperlicher) *Sinn* für das Normale. Es weiß, wie man normalerweise reagiert; es weiß, was es normalerweise zu erwarten hat.¹⁷ Das Normale erfüllt eine logische Funktion, keine epistemologische. Es ist für uns normal, selbstverständlich, außer Frage, diesem Urteil zuzustimmen; und dass wir diesem Urteil auch zu Recht zustimmen, ist das Resultat der faktischen Übereinstimmung mit den anderen in der Frage, was es heißt,

17 Die Nähe dieser Lesart zu Bourdieus »praktischer Sinn« ist unverkennbar. Vgl. zu einer Diskussion des Regelfolgens als eine »funktionale Äquivalenz«, nach der das Subjekt den Regeln der Institutionen gemäß handelt, ohne dazu über eine Repräsentation oder Internalisierung der Regel verfügen zu müssen: Gebauer, *Die Konstruktion der Gesellschaft aus dem Geist?*

ein solches Urteil zu fällen. »So rechnet man, unter solchen Umständen *behandelt* man eine Rechnung als unbedingt zuverlässig, als gewiß richtig.« (ÜG, §39) Das heißt nicht, dass wir, wenn wir ein normatives Urteil fällen, damit *meinen*, dass es richtig ist, weil die Mehrheit mit uns übereinstimmt. Im Gegenteil können wir unser Urteil auch dazu verwenden, andere zu korrigieren. Doch unser Urteil – obgleich für uns normativ und damit unabhängig von der faktischen Zustimmung der anderen – hat nur *vor dem Hintergrund* einer geteilten Übereinstimmung Gültigkeit.¹⁸

Zweifellosigkeit verbindet das Subjekt, die anderen und ihr Verständnis ihres Tuns miteinander. Die Tatsache, dass es nicht »zu Tätlichkeiten« über die Frage kommt, ob ein Gegenstand rot ist oder nicht, »gehört zu dem Gerüst, von welchem aus unsere Sprache wirkt.« (PU, §240) Deswegen ist die radikale Infragestellung der Urteile des Subjekts auch nicht, wie wir gesehen haben, eine direkte Negation bestimmter Behauptungen. Sie greift mit der praktischen Übereinstimmung »eine Grundlage meines ganzen Handelns« (ÜG, §414) an und bleibt, wie gezeigt, in ihrer Negation unbestimmt. Ihr Resultat wäre nicht »nicht p«, sondern »etwas *wirklich Unerhörtes*«, wie Wittgenstein schreibt:

»wenn ich etwa sähe, wie Häuser sich nach und nach ohne offenbare Ursache in Dampf verwandelten; wenn das Vieh auf der Wiese auf den Köpfen stünde, lachte und verständliche Worte redete; wenn Bäume sich nach und nach in Menschen und Menschen in Bäume verwandelten.« (ÜG, §513)

Wittgenstein kann, wenn unser Welt- und Selbstverhältnis nicht epistemisch gegründet ist, den Einbruch der Übereinstimmung nur negativ kennzeichnen. Wenn wir positiv beschreiben könnten, worin wir *nicht* übereinstimmen, setzten wir bereits eine andere Übereinstimmung voraus, aus der heraus wir unsere Differenz markieren. Die *Negativität* ist das Kennzeichen des Skeptizismus, sowohl in seiner kartesischen oder kantischen Variante.

Wenn Wittgenstein sagt, »der Zweifel beruht nur auf dem, was außer Zweifel ist« (ÜG, §519), so ist damit nicht gesagt, dass wir nicht zweifeln *können*. »Was ich zeigen muß, ist, daß ein Zweifel nicht notwendig ist, auch wenn er möglich ist.« (ÜG, §392) Der Zweifel ist nicht notwendig, weil unsere Gewissheit nicht auf dem Wissen beruht, das der Zweifel zur Begründung sucht. Sie beruht auf dem Training, auf der Einübung in die Praxis und dem Einklang mit den anderen Teilnehmern der Praxis, der sich in ihrer Folge einstellt. Der Zweifel ist nicht nötig, aber möglich. Genau das heißt es, den Skeptizismus als *Teil* der Praxis anzuerkennen.

18 Eine pointiert auf diese Frage zugeschnittene Verteidigung der These des »normativen Hintergrunds« findet sich bei Williams, *Blind Obedience*; vgl. auch hier Kap. 4.3.5.

Wittgenstein identifiziert den skeptischen Einbruch unserer Übereinstimmung mit dem Ungewöhnlichen, dem Abweichenden. Wir werden zu Skeptikern, wenn wir das Vertrauen in unsere Reaktionen verlieren. Das Normale weicht dem Unnormalen; das Bekannte dem Befremdlichen. Für den Skeptiker ist, wie für den Anfänger, nichts normal. »Je abnormaler der Fall, desto zweifelhafter ist es, was wir nun hier sagen sollen.« (PU, §142)

Die Einführung in die Praxis ist somit in einem doppelten Sinne eine *Produktion von Normalität durch Produktion von Selbstverhältnissen*. Zum einen erwirbt in ihr das Individuum, welches die Praxis noch nicht beherrscht, das »passende« Selbstverhältnis (wobei nicht vergessen werden darf, dass »Selbstverhältnis« auf dieser Ebene der praktischen Gewissheit nur eine analytische Kategorie ist). Der Neuling lernt, bestimmte Antworten und Reaktionen für selbstverständlich zu halten, so selbstverständlich, wie uns Urteile der Form »Dies ist rot« oder »Das ist meine Hand« erscheinen. Hier tritt das Subjekt noch nicht in Distanz zu sich selbst; es hat die praktische Gewissheit inne, die es durch die Initiation in die Praxis erworben hat. Wenn es diese Kompetenz erwirbt, wird es schließlich mit seinem Handeln und Urteilen repräsentativ für die Praxis. Zugleich können die Äußerungen nur repräsentativ sein, solange sie in einer Praxis eingebettet sind, deren Teilnehmer im Einklang mit dem neuen Mitspieler urteilen. Nur vor dem Hintergrund der übereinstimmenden Praxis können diese Urteile Gehalt beanspruchen; ein Mangel an Übereinstimmung erzeugt den skeptischen Regress, da die Übereinstimmung selbst nicht auf Gründen beruht und somit auch nicht durch Gründe wieder eingeholt werden kann.

Wir stimmen normativ überein, doch diese Übereinstimmung ist selbst *produziert* worden. Sie ist das Produkt eines vorgängigen Trainings, einer Übung. Diesem Gedankengang folgend, werden sich die folgenden Abschnitte der Initiation in die Praxis näher zuwenden. Die Lernsituation und der Lernprozess verhelfen dazu, die formale Struktur der Initiation und ihrer – um einen Begriff Foucaults aufzugreifen – subjektivierenden Wirkung deutlicher zu sehen.

4.3.2 Die Lernsituation

Einen Einblick in Struktur und Bedeutung der Lernsituation bei Wittgenstein gibt Meredith Williams. Maßgeblich für die Einführung in die Praxis, wie sie mit Wittgenstein in den Blick rückt, ist für Williams der Kontrast von Schüler und Lehrer, den sie auch als den Gegensatz von Meister und Novize bezeichnet.¹⁹ Der Meister handelt und urteilt, wie

19 »Schüler« und »Lehrer« in Williams, *The Social Basis of Normativity in Wittgenstein and Brandom: Interpretation or Agreement*; Williams, *The philosophical*

er es für selbstverständlich hält, zu handeln und zu urteilen; er repräsentiert das gemeinsame »Wir«, das in Wittgensteins Philosophie immer auftaucht.²⁰ Der Novize hingegen hat noch keine Vorstellung davon, wie er handeln und urteilen sollte; sein Handeln ist zögernd, gleichsam noch experimentell, ungewiss darin, ob es *das* ist, was von ihm verlangt wird. Die Reaktionen des Novizen bedürfen noch der Prüfung; sie verstehen sich nicht von selbst, sie sind nicht selbstverständlich.

Es fällt nicht schwer, in diesen beiden prototypischen Positionen des Meisters und des Novizen die Positionen Kripkes und McDowells wiederzuerkennen. Kripke und mit ihm die ganze *community view* argumentiert, wie Williams selbst betont, aus der Perspektive des Novizen. Der Antirealismus erklärt uns alle zu Novizen, die der ständigen Prüfung des Rests der Gemeinschaft unterstehen; er »reads the child into the adult, in which mutual checking for conformity replaces autonomous mastery.«²¹ Die autonome Beherrschung der Regel steht wiederum im Vordergrund von McDowell. Seine transzendente Lesart, hierin trotz zahlreicher Unterschiede einig mit der Oxford-Deutung von Baker und Hacker, weiß sich schon immer auf der Seite des »Wir«.

Williams' eigentliche Entdeckung ist nun, dass es kein Zufall ist, dass beide Seiten sich auf denselben Text berufen. Wittgenstein thematisiert beide Aspekte – die Perspektive des Schülers, der unsicher ist, und die Perspektive des Lehrers, der sich gewiss weiß –, weil *beide* zum Problem des Regelfolgens gehören. Demnach ist es nicht nur eine rhetorische Strategie, dass Wittgenstein die Frage der Richtigkeit an Beispielen des Lernens und Lehrens diskutiert. Die *Lernsituation* ist von einer besonderen Bedeutung. Sie ist mehr als eine notwendige Bedingung für den Spracherwerb: Sie ist konstitutiv für den normativen Kontrast, zwischen richtig und falsch zu unterscheiden; sie *eröffnet* erst, so Williams, den logischen Raum, in dem die Unterscheidung von »grammatisch« und »empirisch«, »normativ« und »regelmäßig« gewonnen werden kann.²²

Die Lernsituation ist in einem dreifachen Sinne paradigmatisch für die zentrale Unterscheidung von »richtig« und »falsch«, die mit dem Regelfolgen in den Blick kommt. Erstens repräsentiert sie idealtypisch

significance of learning in the later Wittgenstein; »Meister« und »Novize« in Williams, *Blind Obedience*.

20 Nur als kleine Auswahl aus den PU: »wir können uns vorstellen....« (PU, §6), »Denken wir uns...« (PU, §2, §54, §207, §270, §312; vgl. PU §53), »Wir sagen« (PU, §178, §190, §207, §251, §282, §295, §459, §531), »Wir sagen nicht...« (PU, §357), »Wir verwenden den Ausdruck« (PU, §189) – James F. Peterman zählt über tausend Nennungen des Wortes »Wir« in den *Philosophischen Untersuchungen* (Peterman, *Philosophy as Therapy*, 46).

21 Williams, *The Social Basis of Normativity in Wittgenstein and Brandom: Interpretation or Agreement*, 468

22 Williams, *The philosophical significance of learning in the later Wittgenstein*, 189.

die Situation, in der diese Unterscheidungen gefragt sind und ihren Sinn haben. Wenn es einen Ort gibt, wo der Philosoph seine Annahme, es sei doch *wichtig*, ob wir richtig oder falsch handeln, bestätigt findet, dann in der Lernsituation. Hier herrscht keine Diskussion darüber, ob es sinnvoll ist, dass der Lehrer den Schüler korrigiert oder ermuntert; die Lernsituation als Rahmenpraxis grenzt diese Frage von vornherein aus. Zweitens ist die Lernsituation auch die Szene, in der wir die Bedeutung von »richtig« und »falsch« *ganz selbstverständlich beherrschen*. Die Lernsituation ist nicht nur ein Beispiel, sondern selbst eine zentrale Praxis, in der die Worte und Begriffe, die uns beschäftigen, eine klare und deutliche Anwendung haben. In der Lernsituation hat der hyperbolische Zweifel keinen Ort, und erst recht nicht der Zweifel daran, wie die Normativität signalisierenden Urteile (»das ist falsch«, »so geht es richtig«) zu verstehen sind. Wittgenstein weist darauf hin, dass ein Schüler, der bei jeder Demonstration des Lehrers an der Wirklichkeit des Gezeigten zweifeln würde, nicht lernen könnte. (ÜG, §315)

Drittens schließlich zeigt die Struktur der Lernsituation, in der ein kompetenter Meister einen Anfänger führt, die Bedingungen auf, unter denen wir überhaupt von Normativität reden können. Der Novize befindet sich in der Situation des Skeptikers: Alles, was ihm erscheint, könnte dieses oder jenes sein; es gibt keinen intrinsischen Maßstab, der alternative Deutungen ausschließt. Der Novize unterliegt in seinem Handeln keiner Einschränkung, da alles für ihn alles bedeuteten kann. Die Grundlage für den skeptischen Regelregress ist die *Deutungsoffenheit* eines beliebigen Datums: ohne ein Wissen darüber, wie man ein Datum auffassen soll, kann es nichts erklären. Diese Beobachtung Wittgensteins ist bekannt und wird in zahlreichen Kontexten von ihm vorgeführt, etwa in der Kritik der ostensiven Definition zu Beginn der *Philosophischen Untersuchungen*. Williams hebt nun hervor, dass diese Vielzahl von Deutungsmöglichkeiten selbst nicht das eigentliche Problem ist. Im Gegenteil ist sie überhaupt die Bedingung der Möglichkeit von Normativität. Erst, weil Handlungen und Gegenstände für sich genommen, ohne jeden Kontext, keine intrinsische Deutung und Bedeutung haben, ist es möglich, sie an eine Norm zu legen und mit ihr zu vergleichen. Eine Reaktion wird erst zu einer *normativen* Reaktion, weil sie eine Auswahl darstellt, einen Ausschluss anderer, falscher Reaktionen.²³

Im Vergleich zu instinktiven Reaktionen oder biologischen Determinismen ist die normative Handlung dadurch gekennzeichnet, dass sie durch die *Norm* verursacht wird und nicht durch einen kausalen Automatismus. Der Begriff der Verursachung ist hier formal zu verstehen: Wenn wir von einer normativen Handlung sprechen, dann, weil sie um-

23 Williams, *The philosophical significance of learning in the later Wittgenstein*, 193.

willen der Norm stattfand; dieser formale Bezug – wie immer er auch *de facto* realisiert sein mag – kennzeichnet die normative Handlung als solche. Eine instinktive Reaktion kann auch normativ sein, sofern sie durch die Norm verursacht worden ist, in ihr eingebettet wird. Instinktive Reaktionen sind sogar die Grundlage der Normativität, bieten sie der Formierung des Kindes doch überhaupt erst einen Ansatzpunkt. Um eine kulturell angepasste Gleichheit in den Reaktionen zu erwerben, müssen natürliche Reaktionspotenziale ausgenutzt werden.²⁴ Indem diese instinktiven Reaktionen in ein soziales Training gebettet werden, werden sie normativ. So mag es eine natürliche Reaktion sein, die Hand von Feuer wegzuziehen; in der Umgebung, in der das Kind aufwächst, wird sie zum »richtigen« Verhalten. Indem das Kind seine instinktiven Reaktionen in einen umfassenderen Rahmen einbettet, werden sie kulturalisiert.

Die kausale Beziehung der Norm zur Handlung wird durch die Lernsituation verwirklicht. Der Schüler lernt, indem er sich in seinen Handlungen vom Lehrer leiten lässt; er lernt, dass bestimmte Handlungen richtig sind und andere falsch. Der Lehrer repräsentiert den Maßstab dieser Korrekturen, er repräsentiert den Hintergrund, vor dem allein die Handlungen und Äußerungen des Schülers überhaupt »greifen«. Er lenkt den Schüler, indem er alternative Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten ausschließt. Der Schüler, indem er die Handlungen des Lehrers kopiert oder seinen Anweisungen folgt, erwirbt so die Fähigkeit, im Sinne der Praxis zu handeln. Doch diese Handlungen sind, solange der Schüler Schüler bleibt und die Regel noch nicht inne hat, selbst nur eine Nachahmung der Praxis. Der Schüler hat noch nicht die Kompetenz, selbständig an der Praxis teilzunehmen; er handelt normativ nur *durch die Augen des Lehrers*, der die Praxis repräsentiert. Der Lehrer, indem er die Bewegungen des Schülers führt und steuert, ist noch die eigentliche Ursache dafür, dass der Schüler normativ handelt und nicht bloß zufällig das erforderliche Ergebnis trifft. Die Normativität der Äußerungen des Schülers ist, so Williams, »a function of the status extended to those utterances by masters of that practice.«²⁵

Nur durch diese kontrafaktische Unterstellung seitens des Lehrers *kann* der Novize überhaupt jemals die erforderliche Kompetenz erwerben. Sie ist die Antwort auf das Problem, wie ein Individuum sich selbst eine Kompetenz beibringen kann, zu deren Beurteilung es doch bereits

24 Williams betont die Bedeutung geteilter natürlicher Reaktionspotenziale als notwendige Bedingung des Trainings in Williams, *The Social Basis of Normativity in Wittgenstein and Brandom: Interpretation or Agreement*, 464 – Dies ist, wie vielleicht betont werden sollte, kein »Naturalismus«, insofern diese Reaktionspotenziale unser Urteil nicht begründen. Dass wir »von Natur aus« gleich reagieren, ist – wie jeder Vergleich – eine Feststellung innerhalb der Praxis.

25 Williams, *The philosophical significance of learning in the later Wittgenstein*, 194.

die erforderliche Kompetenz besitzen müsste. Nur, indem sich der Schüler vom Lehrer führen lässt, und nur, indem er dadurch kontrafaktisch bereits als kompetentes Subjekt bewertet wird, erhält er die Möglichkeit, irgendwann die fragliche Fähigkeit selbständig auszuüben.

4.3.3 Der Lernprozess

Mit Blick auf die Lernsituation wird deutlicher, worum es in der Unterscheidung von »regelfolgend« und »regelmäßig« geht. Dieses Begriffspaar bestimmt die Diskussion um das Regelfolgen. »Regelmäßig« nimmt den Platz von »empirisch« ein, denn »regelmäßige« Verhaltensweisen mögen Gesetzen oder gesetzmäßigen Zusammenhängen folgen, gelten jedoch nicht als Anwendung einer Regel. Eine »regelfolgende« oder normative Handlung dagegen ist nicht einfach empirisch, sondern selbst Ausdruck einer Orientierung an einem Maßstab. Das Problem des Regelfolgens entzündet sich an der Frage, ob der Schüler wirklich oder – wie der Skeptiker unterstellt – nur scheinbar nach der Regel handelt; mithin an der Frage, worin diese »Verursachung« durch die Norm besteht.

Das Verhalten des Schülers, das zu Beginn bloß regelmäßig war, wandelt sich mit Abschluss der Einübung in die Praxis in ein *regelfolgendes* Handeln. Die Diskussion des Regelfolgens hat ergeben, dass dieses regelfolgende Handeln *nicht* als Ausdruck eines Willens oder als Ausführung einer subjektiven Absicht begriffen werden kann. Solche und andere Erklärungen laufen darauf hinaus, normatives Handeln als Resultat der Befolgung einer (bevorzugt im »Inneren« gelagerten) Repräsentation der Regel zu erklären, was in den Regelregress führt. Daher kann das Lernen, der Übergang vom regelmäßigen zum regelfolgendem Handeln, nicht als Verinnerlichung konzipiert werden.

Wittgensteins Alternative liegt, wie so häufig, in eine Einbettung der fraglichen Phänomene in ihren praktischen Kontext. Der Übergang zum regelfolgenden Handeln wird verständlicher, wenn man den relationalen Charakter der Lernsituation einbezieht. Der Übergang vom regelmäßigen Handeln zum regelkonformen ist eingebettet in einer Praxis. In dieser Praxis ist das regelmäßige, nicht-normative Handeln des Schülers von Anfang an nicht mehr völlig frei und unbestimmt. Der Lehrer *führt* den Schüler vielmehr in seinem Handeln, er lenkt ihn, indem er sein Verhalten beeinflusst. Wieder ist die Perspektivendifferenz hier entscheidend. Auch wenn aus den Augen des Schülers das eigene Handeln noch nicht zwingend ist, er sich noch nicht an eine Regel gebunden fühlt, lässt er sich vom Lehrer normativ leiten.

Williams beschreibt die Tätigkeiten des Schülers mit einer Zwischenkategorie. Der Novize handelt weder (nur) regelmäßig, denn als Ursache seines Verhaltens ist der Lehrer zu nennen; noch handelt er (bereits) regelfolgend. Er wird, so Williams, vielmehr in ein Verhalten eingeübt, *das*

einem bestimmten Muster folgt. Der Schüler übt ein »pattern-governed behavior« aus:

»What the initiate learner is being trained into are pattern-governed behaviors; in other words, behaviors that are performed because they conform to, or contribute to, a complex social pattern but not because the agent recognizes and follows a set of rules that may provide an abstract description of the pattern.«²⁶

Williams hat den Begriff des »pattern-governed behavior« von Sellars übernommen, dessen Beispiel des Bientanzes sie zitiert. Es gibt innerhalb der Tanzbewegungen der Biene bestimmte Verhaltensformen, wie etwa, mit dem ganzen Hinterkörper zu wackeln. Die Erklärung dieses Verhaltens ist nur in Abhängigkeit von dem ganzen Tanz, in dem dieses Muster auftaucht, zu geben. Diese Bewegungen »are performed because they are a part of the dance though not from a conception of the dance.«²⁷ Ihre Erklärung liegt in ihrem Verhältnis zu den anderen Aktivitäten, die mit diesem Tanz verbunden sind (auf ein Blumenfeld stoßen, in den Bienenstock fliegen etc.) Nur diese Position *innerhalb* des übergreifenden Handlungsmusters gibt der einzelnen Bewegung ihre Bedeutung (wie etwa: »dort ist die Blume«). Ohne diesen Hintergrund fehlt derselben Bewegung die Bedeutung. Provoziert man die Bewegung des Hinterkörpers durch bestimmte Chemikalien, so ist dieses Muster bedeutungslos.

Der Meister, der den Schüler führt und sein Verhalten induziert, bringt den Schüler dazu, dass sein Verhalten das geforderte Muster aufweist. Doch das *Maß* dieses Verhaltens und damit seine formale Ursache liegt im Meister, in seiner Führung.²⁸ Er weist den Schüler auf bestimmte Umstände hin, lenkt seine Aufmerksamkeit, anfangs vielleicht sogar seine Hand. Für Williams zeichnet sich der Lernprozess nun darin aus, dass die Ursache der Handlungen vom Meister zum Schüler übergeht. Der Schüler wird die eigene Ursache seiner Handlungen, indem er lernt, sie in das übergreifende Handlungsmuster des Sprachspiels zu integrieren. »The initiate learner shifts from behavior that merely conforms to a pattern but whose cause is independent of that pattern to behavior that

26 Williams, *The philosophical significance of learning in the later Wittgenstein*, 195.

27 Ebd.

28 Hier begegnet sich die Formursache im aristotelischen Sinne – die *Idee*, die sich in einem Vollzug realisiert – mit der Wirkursache als die Quelle der Veränderung. Das Maß des richtigen Verhaltens, und somit die Idee, gibt die Praxis; doch da diese Praxis nicht von den Handlungen des Lehrers zu trennen ist (eine Praxis existiert nicht unabhängig von ihren Teilnehmern), begegnet dem Schüler im Lehrer die Praxis nicht nur als Idee, sondern auch als Wirkung.

conforms in virtue of being a part of the pattern.«²⁹ Der Schüler lernt, mitzuspielen.

Dieser Wandel ist, wie Williams betont, nicht durch eine durch den Lernprozess gewonnene Einsicht zu erklären. Sie benutzt das Bild der *Kalibrierung* des Subjekts: Das Individuum wird gelehrt, so zu reagieren, wie es erforderlich ist, um am Sprachspiel teilzunehmen; es erwirbt den erforderlichen Sinn für das Normale der Sprachspielsituationen. Diese Justierung nutzt natürliche Reaktionspotenziale und ein gewisses Entgegenkommen der Welt aus: Der Einzelne wird gleichsam als Meßinstrument genutzt, und der Lernprozess dient dazu, ihn auf die jeweiligen Anforderungen zu eichen.

»Training is the medium in which [...] our potential for differential responses to the aspects of the environment, is exploited in teaching normative judgements of sameness, that is, what *ought* to be taken to be the same. Being trained in such techniques of response is a matter of calibration.«³⁰

Für beide beteiligten Seiten der Lernrelation ist in diesem Prozess kein Wissensanspruch im Spiel. Wenn das Selbstverhältnis nicht epistemisch ist, dann auch, weil von Anfang an unser Weltverhältnis nicht auf Wissensansprüche gebaut ist. Der Novize handelt, wie er handelt, weil er sich vom Lehrer führen lässt (der Lehrer ist die »cause independent of that pattern«). Er lernt nicht, sein Handeln zu rechtfertigen; er lernt nur, so und so zu handeln. »Das Kind lernt nicht, daß es Bücher gibt, daß es Sessel gibt, etc., etc., sondern es lernt Bücher holen, sich auf Sessel (zu) setzen, etc.« (ÜG, §476) Für den Lehrer stellt sich wiederum auch nicht die Frage der Rechtfertigung. Er handelt aus der Perspektive des »Wir«, für die es *selbstverständlich* ist, so und nicht anders zu handeln. Der Lehrer operiert aus der unbegründeten Zweifellosigkeit heraus, die oben als Merkmal der Praxis herausgehoben wurde; der Schüler glaubt dem Lehrer, er *muss* ihm glauben.³¹ Der Eintritt in die Welt beginnt mit einer doppelten Blindheit.

Doch müssen wir der Lernsituation die hier umrissene Rolle zuschreiben? Das Lernen könnte auch anders gefasst werden. So würde ein Nativismus, wie Chomsky oder Fodor ihn vertreten, es als einen Prozess der Aktivierung unbewusster nativer Regeln begreifen; der im Lernen gegebene Input aktiviert (»triggert«) die Regeln, die schließlich unseren

29 Williams, *The philosophical significance of learning in the later Wittgenstein*, 195.

30 Williams, *The Social Basis of Normativity in Wittgenstein and Brandom: Interpretation or Agreement*, 464 – Das Bild des »Eichens« findet sich in den PU §242, §441

31 Der Zwang ist hier logischer Natur: Der Schüler muss dem Lehrer glauben, insofern er noch gar nicht zweifeln kann: »Das Kind lernt, indem es dem Erwachsenen glaubt. Der Zweifel kommt *nach* dem Glauben.« (ÜG, §160)

Sprachgebrauch steuern. Ein andere Beschreibung würde darauf insistieren, dass der Lernprozess zwar *für uns* nötig zu sein scheint, doch nichts dagegen spricht, dass wir den Lernweg durch bestimmte Manipulationen z.B. des Gehirns abkürzen können. Entscheidend ist demnach, dass wir eine bestimmte Fähigkeit erwerben; ob dies nun durch einen physiologischen Eingriff oder durch die traditionellere Methode des Unterrichts bewirkt wird, wäre demnach irrelevant.³²

Der erste, nativistische Einwand setzt einen Begriff von Regel voraus, der die Regel unabhängig von unserer Praxis konzipiert; Regelfolgen wäre ihm zufolge eine *Anwendung* jener eingeborenen Gesetze. Hier kann auf die Diskussion des Skeptizismus verwiesen werden, die zeigt, dass eine solche objektivistische Idee der Regel an dem Problem scheitert, woran wir die »richtige« Erfassung der Regel von der »falschen« unterscheiden können. Dies ist wohlgemerkt kein Einwand dagegen, dass wir uns – wie in der Universalgrammatik faktisch geschehen – auf ein solches Regelrepertoire einigen könnten. Doch um diese Regeln zu testen, um ihre Gültigkeit zu prüfen und zu schauen, ob sie dem entsprechen, was wir in der Praxis für richtig und falsch erachten, sind wir selbst wieder auf die Praxis verwiesen, vertreten in der Form der »Muttersprachler«, an denen die grammatischen Testfragen geprüft werden. Die Vorstellung angeborener Regeln mag richtig sein, sie ist aber für uns, die wir versuchen, diese Regeln zu bestimmen, zirkulär; sie lassen sich aus der Betrachtung »kürzen« wie der Käfer in der Schachtel. (vgl. PU, §293) Wittgenstein interessiert nicht, ob unser Handeln vielleicht nicht doch durch irgendwelche eingeborene Strukturen geleitet wird; er fragt, welchen Status eine solche Erklärung für uns haben kann. Wir können jede Beschreibung unseres Handelns anfertigen, die wir wollen; doch wir sollten misstrauisch werden, wenn wir diese Beschreibung *selbst* als erschöpfenden Grund unseres Welt- und Selbstverhältnisses ansehen. Die Gefahr ist zu glauben, dass jene Darstellung etwas erfasst, das *unabhängig* von uns (von unserer Praxis, von uns selbst als Subjekte) Gültigkeit hat, um sodann als Maßstab hypostasiert zu werden.

Aus diesem Grunde greift auch der zweite Einwand nicht, für den der Unterricht auch durch einen physiologischen Eingriff ersetzt werden könnte. Selbst wenn wir durch eine Manipulation des Gehirns jemandem das Rechnen »beibringen« könnten, so müssten wir doch *in der Anwendung* testen, ob der Proband auch wirklich Rechnen gelernt hat. »Die Abrichtung kann freilich als bloße Geschichte vernachlässigt werden, wenn er jetzt *stets* richtig multipliziert. Aber, daß er rechnen *kann* zeigt er nicht nur den Andern, sondern auch sich selbst dadurch, daß er richtig *rechnet*.« (BGM VI-33) Seine Handlungen *sind* nur »Rechnen«

32 Die folgende Diskussion gibt im wesentlichen die Argumente von Meredith Williams wieder; vgl. Williams, *The philosophical significance of learning in the later Wittgenstein*, 212ff.

vor dem Hintergrund der Praxis des Rechnens. Sollte einmal ein solcher Eingriff entdeckt werden, so könnte schließlich diese Praxis die Folge jener Eingriffe sein, die jedes Kind erfährt. Doch damit wurde nur eine andere Weise gefunden, dasselbe Verhaltensmuster zu reproduzieren, welches wir als »Rechnen« bezeichnen. Der physiologische Eingriff käme dem »Wesen« des Rechnens nicht näher als die Abrichtung, weil wir sie nur dank der bereits existierenden Übereinstimmung in der Praxis beurteilen können.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen lässt sich nun auch präzisieren, in welchem Sinne die Lernsituation *konstitutiv* ist für das Erlernte. Entscheidend ist, dass die gemeinsame Übereinstimmung, die den einzelnen Urteilen erst den Status einer normativen Handlung verleiht, selbst »blind« in dem oben genannten Sinne ist. Wir handeln und urteilen blind, insofern diese Praxis nicht aus der selbstbewussten oder impliziten Anwendung von Regeln oder Kriterien resultiert. Die Regel ist selbst das Produkt der Praxis, in die wir initiiert werden (müssen). Wenn wir über etwas urteilen und dabei Äußerungen oder Maßstäbe verwenden (»das ist rot«, »so sieht ein roter Ball aus«), so haben diese Äußerungen oder Maßstäbe nur vor dem Hintergrund der geteilten Reaktionen und Antwortmuster Gültigkeit. Die Regel wird gleichsam von unserem Verhältnis zu ihr »gehalten«; ihre Gültigkeit ist eingebettet in der Art und Weise, wie wir sie – selbstverständlich, normalerweise – auffassen.

»The rule is made a guide, or standard, for action *by* our acting towards it in ways that are fixed by our training. [...] The attitudes, judgements, and actions of the participants hold the object in place as a standard.«³³

Wir können daher die Darstellungen der Regel (Äußerungen oder Maßstäbe, Paradigmen etc.) nur begreifen, weil wir in eine Haltung zu ihnen eingeübt worden sind, die gleichermaßen ein Verhältnis zur *Praxis* ist (denn wir stimmen mit den anderen überein) wie ein Verhältnis zu uns *selbst* (denn wir fassen unsere Reaktion als normal auf).

4.3.4 Beweis und Technik

Der Übergang von regelmäßigem zu regelfolgendem Handeln lässt sich, wie wir gesehen haben, durch den Erwerb von Antwortmustern beschreiben, die der Schüler schließlich als normale Reaktionsmuster übernimmt. Wichtig ist dabei die Perspektivendifferenz zwischen Lehrer und

33 Williams, *The philosophical significance of learning in the later Wittgenstein*, 200; vgl. auch ÜG, §404: »Ich will sagen: Es ist nicht so, daß der Mensch in gewissen Punkten mit vollkommener Sicherheit die Wahrheit weiß. Sondern die vollkommene Sicherheit bezieht sich nur auf seine *Einstellung*« (meine Hervorhebung).

Schüler. Ohne die Differenz zwischen dem Schüler, der nicht weiß, wie er zu reagieren hat, und dem Lehrer, der den Schüler in seinem Verhalten führt und dadurch das Spektrum möglicher Reaktionen reduziert, ließe sich nicht von einem erworbenen *normativen* Verhalten reden. Die Lernsituation ist nicht nur konstitutiv für das, *was* gelernt wird; in ihrer Konfrontation zweier Perspektiven ist sie zugleich konstitutiv dafür, dass die erworbenen Urteile überhaupt normativ sind – Handlungsmuster, die abweichen können. Dabei ist auf beiden Seiten kein Wissensanspruch impliziert: Der Schüler lässt sich führen, der Lehrer wiederum handelt mit der Selbstverständlichkeit dessen, der blind der Regel folgt. Die Einübung in die Praxis schafft so überhaupt erst die gemeinsame Basis, von der aus Wissensansprüche diskutiert werden können. Sie erzeugt gemeinsame Antwortmuster, *in denen* wir übereinstimmen.

Die Lernsituation nimmt somit eine paradigmatische Funktion ein. Trotzdem geht die Bedeutung der vorangegangenen Analysen über diese hinaus: In der Lernsituation zeigt sich deutlich, unter welchen Bedingungen der Erwerb von Normativität steht; doch der Erwerb von Normativität beschränkt sich nicht auf die Lernsituation. Schließlich lernen wir nicht nur, so zu urteilen wie die anderen; wir fügen, als kompetente Teilnehmer, auch neue Urteilsformen der Sprache hinzu und ändern – z.B. in der Wissenschaft – unser Verständnis davon, was eine richtige Reaktion sein sollte. Auch könnte es scheinen, dass die bisherigen Ausführungen sich nur auf niedrigstufige Urteilsformen beschränkt, auf die Einübung basaler Farburteile und dergleichen. Doch die am Lehrprozess aufgezeigten Zusammenhänge verweisen auf eine weitgreifendere Logik.

Wittgenstein analysiert den Erwerb von Normativität auch in einem Zusammenhang, der von einer paradigmatischen Konfrontation von Lehrer und Schüler absieht. Während sich *Über Gewissheit* und die *Philosophischen Untersuchungen* vorwiegend mit der praktischen Lehrsituation beschäftigen, stellen die *Bemerkungen zu den Grundlagen der Mathematik* den individuellen Lernprozess in den Vordergrund. Hier diskutiert Wittgenstein, wie mathematische Regeln ihre Normativität erhalten. Die mathematischen Regeln stellen das Problem der Normativität in doppelter Schärfe: Zum einen sind sie der Idealfall der Normativität, insofern *eine* Regel ein Spektrum *unendlicher* richtiger Anwendungsfälle umfasst; zum anderen werden sie nicht einfach nur gelehrt und aufgenommen, sondern auch selbst durch Beweise entwickelt. In der Diskussion der Beweiskraft geht Wittgenstein über das bloße »Abrichten« hinaus, da hier das Individuum *sich selbst* die Normativität bestimmter Zusammenhänge vor Augen führt.

Im Mittelpunkt dieser Überlegungen steht der Beweis als das Instrument, mit dem wir uns formale (»zwingende«) Zusammenhänge verdeutlichen. »Wenn du fragst, mit welchem Recht sprichst du diese Regel

aus, so ist die Antwort der Beweis.« (BGM VI-2) Der formale Beweis, so Wittgenstein »zeigt uns, was herauskommen *soll*.« (BGM III-55) Er steht in doppelter Verbindung mit dem Phänomen des Regelfolgens. Erstens bilden wir mit ihm neue Regeln und machen uns normative Zusammenhänge einsichtig. Haben wir vielleicht bisher nur vermutet, dass »2+2« 4 ergibt, kann uns der Beweis von der Notwendigkeit dieses Zusammenhangs überzeugen. Doch gerade in der vermeintlich fundierenden Beziehung, die der Beweis zum Bewiesenen unterhält, repräsentiert er auch den zweiten zentralen Aspekt des Regelfolgens. Wie schon bei der hinweisenden Definition (»Das ist ein Apfel!«) täuscht die Selbstverständlichkeit, mit der wir uns von Beweisen überzeugen lassen. Die Ableitungsschritte, die den Beweis konstituieren, sind so wenig selbstverständlich wie die hinweisende Geste: auch sie lassen sich so oder anders verstehen. Ein Beweis erfordert, dass man seine Elemente und Ableitungen auf eine *bestimmte* Weise auffasst, womit der Weg frei ist für eine skeptische Hinterfragung. Wittgenstein Buch ist voller Beispiele, in denen solche scheinbaren Evidenzen mit äußerster Kreativität anders gedeutet und dadurch zerstört werden.³⁴

Der Beweis ist das verborgene Ideal des Skeptikers und deshalb zugleich sein Angriffspunkt. Der Beweis legt eine lückenlose, unangreifbare Ableitung eines normativen Zusammenhangs nahe, und er muss doch selbst richtig gedeutet werden, und das Schritt für Schritt. Der Beweis gleicht somit in seiner Funktion den mentalen oder anderen Repräsentationen, mit denen das regelfolgende Subjekt seine Anwendung der Regel als solche belegen will. Er scheint das Problem der Normativität zu klären und setzt doch gerade selbst, um verstanden zu werden, Normativität wieder voraus.³⁵

Wittgenstein analysiert den Beweis nun in Analogie zur Lehrsituation als einen *zeitlichen Vorgang*: »Wir überzeugen uns, daß, was hier steht, aus dem folgt, was dort steht. Und dieser Satz ist *zeitlich* gebraucht.« (BGM I-23) Der Beweis führt dazu, dass wir von der Richtigkeit eines normativen Zusammenhangs überzeugt werden. »Ich habe einen Beweis gelesen – nun bin ich überzeugt.« (BGM I-63). Die Überzeugungskraft ist das Gütezeichen eines Beweises. Sie stellt gleichsam den Zweifel still. Der Beweis kann so als der Versuch verstanden zu werden, die unerschütterliche Gewissheit und Selbstverständlichkeit, die wir bereits als Kennzeichen des normalen Sprachgebrauchs herausgestellt haben,

34 BGM I-25, 38, 40, 42, 50, 53, 54, 62. – Meredith Williams hat das Verhältnis der Technik zum Beweis so zusammengefasst, dass ein Beweis nur *vor dem Hintergrund* einer Technik wirkt, welche – um den Regress zu verhindern – selbst nicht mehr als Regel aufgefasst werden kann. Die Technik kann daher nur *gezeigt* werden. Williams, *The philosophical significance of learning in the later Wittgenstein*, 211.

35 Vgl. BGM I-33

noch einmal rational zu fundieren. Er steht für die allgemeine Logik des Begründens, für die Art und Weise, wie wir prüfen, ob uns ein Zusammenhang nur zwingend erscheint oder ob er es auch ist. Deshalb wechselt Wittgenstein in seinen Überlegungen häufig von der Überzeugung, mit der wir durch einen Beweis eine mathematische Regel übernehmen, zu unserem allgemeinen Sprachgebrauch. (z.B. BGM III-75).

Wie die Lehrsituation ist der Beweis durch die Differenz Skepsis – Gewissheit konstituiert. Den Beweis zu verstehen, heißt, vom möglichen Zweifel zur notwendigen Gewissheit zu wechseln. »Der Beweis muss ein Vorgang sein, von dem ich sage: Ja, so muß es sein; das muß herauskommen, wenn ich nach dieser Regel vorgehe.« (BGM III-23) Der Beweis »zeigt mir einen neuen Zusammenhang, daher gibt er mir auch einen neuen Begriff.« (BGM V-45)

Das Resultat des Beweises ist eine neue *Anschauungsweise* (Wittgenstein benutzt immer wieder Ausdrücke wie »der Beweis zeigt«, »durch ihn lerne ich sehen«). Doch um diesen Übergang im Subjekt zu bewirken, muss dieses sich einer *Technik* unterwerfen, welche die einzelnen Schritte des Beweises miteinander verbindet und ihnen ihre Überzeugungskraft gibt. Als *Technik* bezeichnet Wittgenstein symbolische und andere Transformationen, mit denen innerhalb eines Beweises von einem Schritt zum nächsten gegangen wird (eine »Regel des Transformierens«). So ist das Zirkelschlagen eine wichtige Technik für geometrische Beweise, bestimmte logische Grundregeln wie der *modus ponens* sind Techniken für komplexere Beweise, und wenn wir Einzelaussagen wie » $25 \times 25 = 625$ « beweisen wollen, stützen wir uns dabei auf die Technik, die Elemente der Rechnung in einer bestimmten Form schriftlich zu fixieren und mit diesem Schriftbild zu operieren. Durch die Anwendung der Technik überzeugen wir uns davon, dass eine Regel – wie etwa » $25 \times 25 = 625$ « – richtig ist.³⁶

Wenn die einzelnen Elemente des Beweises (die Sätze, die grafischen Anordnungen) mit den Sprossen einer Leiter verglichen werden können, ist es die Technik, mit der wir die einzelnen Sprossen erklimmen. Die Technik ist nötig, damit aus einer beliebigen Anordnung, etwa von Zahlen und Strichen, auch ein *Beweis* wird. Sie gibt den einzelnen Elementen, deren Anordnung Wittgenstein das »Beweisbild« nennt, die beweisende Kraft. In dem Beweis als zeitlichem Vorgang begegnen sich somit die Technik und das Beweisbild:

»Der Begriff einer formalen Prüfung setzt den Begriff einer Regel des Transformierens, und also einer Technik, voraus. Denn nur durch eine Technik können wir eine Regelmäßigkeit *begreifen*. Die Technik ist außerhalb des Beweisbildes.

36 BGM III-66.

Man könnte den Beweis sehen und ihn doch nicht als Transformation nach diesen Regeln verstehen.« (BGM VI-I)

Das Ziel des Beweises ist es, von der Richtigkeit des Resultats zu überzeugen. Bis zur Übernahme des Beweisziels ist das Resultat noch ergebnisoffen, normativ unbestimmt. Schließlich kann es auch sein, dass der Beweis falsch ist und wir uns z.B. beim Prüfen der Rechnung 25×25 *verrechnet* haben. Deswegen ist die benutzte Technik, wie Meredith Williams betont, selbst noch keine Regel. Das würde in den Regress führen, eine Regel durch eine Regel zu beweisen. Die Technik ist daher im Grunde »a skilled activity, not a further set of rules«³⁷; sie ist der Hintergrund, von dem ausgehend wir uns Beweisen zuwenden können.

Die Anwendung der Technik auf das Beweisbild ist zunächst mit einem *Experiment* zu vergleichen. Wir wenden die Technik (die, wie Wittgenstein sagt, »außerhalb« des Beweises steht) auf die Elemente des Beweises an und erhalten dadurch ein bestimmtes Resultat – »wie du es durch ein Experiment auch erhieltest.« (BGM VI-2) Solche Experimente liegen für Wittgenstein am Grund unseres Lernens:

»Lege 2 Äpfel auf die leere Tischplatte, schau daß niemand in ihre Nähe kommt und der Tisch nicht erschüttert wird; nun lege noch 2 Äpfel auf die Tischplatte; nun zähle die Äpfel, die da liegen. Du hast ein Experiment gemacht; das Ergebnis der Zählung ist wahrscheinlich 4. [...] So lernen ja die Kinder bei uns rechnen, denn man läßt sie 3 Bohnen hinlegen und noch 3 Bohnen und dann zählen, was da liegt.« (BGM I-37)

Wir haben eine bestimmte Anordnung (das Beweisbild) und operieren mit ihr. Hier wiederholt sich die formale Struktur der Lernszene: Vor dem Beweis ist das Individuum der Novize, der in der Situation des Skeptikers kein Kriterium für das richtige Resultat zur Hand hat. Die Technik führt ihn, wie es der Lehrer tut. Der Novize folgt der Technik und erhält ein Ergebnis. Im Gegensatz zur Lehrsituation wird dieses Ergebnis nun nicht durch den Lehrer für das richtige erklärt, sondern es *überzeugt* den Novizen. Abgesehen von diesem Unterschied ist die Selbstanwendung der Technik formal gleich mit der Lehrsituation: Der Novize lässt sich entlang einer Anordnung von Elementen führen und lernt so, dass das Verhaltensmuster (die Technik) und das Resultat (das Beweisziel) zusammenhängen. In demselben Sinne, wie das Kind lernt, *diesen* Ball zu nehmen, um der Aufforderung »Bring mir den roten Ball!« zu folgen, lernt der Schüler der Mathematik, *diese* Technik anzuwenden, um das Ergebnis von » 25×25 « zu erhalten.

Der hier am Beweis analysierte Prozess ist verallgemeinerbar: In der Initiation in die Praxis geht es nicht einfach um Reiz und Reaktion, sondern

37 Williams, *The philosophical significance of learning in the later Wittgenstein*, 208.

um gerichtete Verhaltensweisen, die eingeübt und *kraft dieser Einübung* selbstverständlich werden. Sie können in der konkreten Auseinandersetzung von Lehrer und Schüler eintrainiert werden; doch zuletzt ist es nicht wichtig, wer oder *was* den Schüler führt. Eine Lehrperson kann sein Verhalten direkt lenken, doch der Schüler kann sich auch selbst den normativen Zusammenhang erschließen, indem er bereits vorhandene Kompetenzen nutzt und sich zum Beispiel durch ein Lehrbuch instruiert. Diese Abstraktion ist der Gewinn, den der Begriff der Technik bietet. Die Führung durch die Technik ist ein formaler Aspekt; entscheidend ist, dass die Verhaltens- und Sichtweisen eingeschränkt und so gelenkt werden.

Entscheidend an der durch den Beweis gewonnenen Überzeugung ist, dass sie normativ wirkt. Als Folge des Beweises kann dessen Ergebnis nicht mehr wie ein Zufall erscheinen; gerade das macht seine Beweiskraft aus. Indem der Beweis das Individuum überzeugt, ändert sich dessen Verhältnis zu der angewandten Technik. Vor diesem Umschlag war ungewiss, was herauskommen würde; die Technik glich einem spielerischen Vorgehen, das auf das Beweisbild angewandt wird. »Die Prüfung war bis jetzt also sozusagen experimentell.« (BGM VI-2) Nachdem der Beweis durchlaufen wurde, ist die Technik nicht mehr unabhängig von dem Resultat. Da der Beweis gezeigt hat, was durch die Anwendung der Technik herauskommen sollte, wird *dieses* Handlungsmuster nunmehr selbst normativ gesehen. Die im Beweis gewonnene Notwendigkeit überträgt sich auf die Technik. War vor dem Beweis die Technik unbestimmt und fragte sich das Subjekt, was durch ihre Anwendung herauskommen wird, betrachtet es nun *dieselbe Regelmäßigkeit* als eine Handlung, die zu einem richtigen Resultat führen muss. Es vollzieht den »Übergang [...] von ›es wird so sein‹ zu ›es muß so sein‹«. (BGM IV-29) Wenn der Beweis es überzeugt hat, dann wird es nachher sagen, dass dieses richtige Ergebnis herauskommen *musste* und bei abweichendem Ergebnis die Technik falsch angewandt wurde. Die Technik ist nun kein experimentelles Verfahren mehr. Aus der empirischen Regelmäßigkeit wird ein Handeln, welches normativ beurteilt werden kann; die Technik wird zu der Anwendung einer Regel. Der durch den Beweis gewonnene arithmetische Satz – etwa » $25 \times 25 = 625$ « – »bestimmt, daß der Regel nur dann gefolgt wurde, wenn dies [z.B. 625] das Resultat des Multiplizierens ist.« Der Satz, der zuerst einen experimentellen Zusammenhang beschrieb, dient »nun als Paradigma dazu, die Erfahrung zu beurteilen.« (BGM VI-23)

Der Beweis ändert somit den Status des Handlungsmusters, das als Technik für den Beweis erforderlich war. »[D]as Resultat der Operation« wird, wie Wittgenstein schreibt, »zum Kriterium dafür erklärt [...], daß diese Operation ausgeführt ist«. (BGM VI-16) Im Beweis wird das Ergebnis der Operation, das doch zunächst ein Erfahrungsurteil ist, selbst zu einem normativen *Kriterium* der Anwendung der Technik erhoben.

Bestimmte vorher die Technik, was das Ergebnis der Operation ist (und war man dadurch der Technik gleichsam ausgeliefert), wird jetzt das Resultat der Operation selbst zum Maßstab, an dem die richtige oder die falsche Anwendung der Technik beurteilt werden kann.

Der Effekt, auf den Wittgenstein hier hinweist, ist, dass durch den Beweis somit ein einstiger Erfahrungszusammenhang – die Anwendung der Technik auf ein »Beweisbild« – zu einer normativen Bestimmung wird. Aus einem zeitlichen Vorgang wird ein »mathematischer Satz« geformt, der »unzeitlich gebraucht« wird. (BGM VI-2) In *Über Gewissheit* diskutiert Wittgenstein, dass »der gleiche Satz einmal als von der Erfahrung zu prüfen, einmal als Regel der Prüfung behandelt werden kann.« (ÜG, §98) Der Beweis bewirkt einen solchen Übergang für das Subjekt, das ihn durchläuft und sich von ihm überzeugen lässt. Der bewiesene Zusammenhang »ruht nun auf einem Fuß zuviel, um Erfahrungssatz zu sein.« (BGM VI-16) Das Resultat ist selbst in den Rang eines Kriteriums erhoben worden, an dem die richtige Ausführung der Technik geprüft werden kann. Damit *normiert* der Beweis die Technik, die zum Resultat führt; das Verhalten wird der entstandenen Norm untergeordnet. Wenn wir in der Anwendung der Technik nicht mehr das erforderliche Resultat herausbekommen, dann haben wir nicht einen neuen Zusammenhang bewiesen – wir haben uns geirrt, wir sind der Regel falsch gefolgt.³⁸ Der durch den Beweis bewiesene Satz ist somit, wie Wittgenstein schreibt, »der Kontrolle durch die Erfahrung entzogen« (BGM VI-23): Wir prüfen nicht mehr durch die Technik, was als Resultat der Operation gilt, sondern durch das Resultat, welche Operation wir ausgeführt haben. Der bewiesene Satz wird selbst zu einem »Paradigma, womit die Erfahrung verglichen und beurteilt wird. Also eine neue Art von Urteil.« (BGM VI-22)

4.3.5 Die reproduktive Regel

Der Begriff der Technik hilft auch zu verstehen, wie die Normalität, die sich als Inbegriff der normativen Übereinstimmung erwiesen hat, in der Praxis reproduziert. Indem das Resultat der angewandten Technik durch den Beweis zum Kriterium ihrer Ausführung erklärt wird, wirkt es

38 Einen ähnlichen Zusammenhang weist Kuhn, *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* auf, wenn er die naturwissenschaftliche Praxis als »Rätsellösen« (puzzle solving) charakterisiert. Wenn ein Experiment nicht das gewünschte Resultat zeitigt, dann ist dies zunächst ein Beleg dafür, dass das Experiment einen Fehler hatte und nicht die Theorie. Die Theorie – als Kriterium für die Richtigkeit des Urteilens – wird nach Kuhn erst unter einem immensen Druck revidiert. Entgegen dem naturwissenschaftlichen Selbstverständnis ist die naturwissenschaftliche Praxis demnach nicht ein ständiger Prozess der »Falsifikation«, sondern eine Einübung in Techniken, welche die theoretischen Zusammenhänge ausartikulieren.

auf die Verhaltensweisen *zurück*, die zu diesem Ergebnis geführt haben. Während der Beweisvorgang selbst innerweltlich und in der Zeit eingeordnet ist, scheint sein Resultat von der Zeit enthoben zu sein. (BGM VI-2) Das Subjekt, welches den Beweis durchlaufen hat, unterwirft somit rückblickend auch ursprünglich normativ unbestimmte Verhaltensweisen dieser Norm. Im Nachhinein wirkt es, als hätte es zu dem Ergebnis kommen *müssen*, das erreicht wurde. Klaus Puhl nennt dies den »retro-aktiven« Effekt der Regel: »Die Regel wird erst *nachträglich* aus jenem Verhalten entwickelt, das dann *rückwirkend*, in einer Art Kreisbewegung, als der Regel folgend gesetzt wird.«³⁹

Durch den Erwerb der Regel wird ein und dieselbe Verhaltensweise rückwirkend zu einer normativen Handlung, die ausgeführt werden *muss*, wenn man der Regel folgen will. Wittgenstein verwendet dafür das Bild einer Kreisbewegung, die der Schüler durchläuft: »Dieses Muß [der Regel] bedeutet, daß er im Kreis gegangen ist.« (BGM VII-8) Derselbe Vorgang wird neu bewertet; aus einem »naturwissenschaftlichen Satz« (ebd.), der eine experimentelle Tatsache festhält, wird eine »Begriffsbestimmung« (ebd.), die festlegt, *was es heißt*, der Regel zu folgen. So entsteht der Eindruck, dass die normativen Scheidelinien der Regeln, die nun das Verhalten in »richtig« und »falsch« einteilen, immer schon bestanden haben. Da nun das Verhalten im Lichte der Regel gesehen wird, ist die Regel, wie Wittgenstein schreibt, »der Kontrolle durch die Erfahrung entzogen« (BGM VI-23). Abweichendes Verhalten kann die Regel nicht mehr widerlegen und fällt auf das Subjekt zurück, das sich *falsch* verhalten hat. Die Regel scheint immer schon gegolten zu haben, da wir vergangene *und* zukünftige Handlungen aus ihrer Perspektive beurteilen; nichts ist selbstverständlicher als die »Auffassung«, die wir durch die Technik gelernt haben.

Der Erwerb der Regel produziert somit jene Normalität, die konstitutiv für die geteilte Übereinstimmung in der Sprache ist; eine Normalität, deren Konventionalität in den Hintergrund tritt und wie die unhintergebar *natürliche* Art und Weise wirkt, fortzufahren. Diese »List der Regel« (Puhl) wird dadurch bestärkt, dass der Beweis schließlich nur *funktioniert*, weil das Subjekt diese und jene Verhaltensweisen reproduziert. Insofern es erforderlich ist, sich zum Erwerb der Regel in den Techniken einzüben, *produziert* die Regel somit die Voraussetzungen für ihre eigene Gültigkeit. Im Erwerb der Regel erzeugt diese ihre eigene Evidenz, die Sichtweise und das Verhaltensrepertoire, in denen ihre normative Kraft ruht. Da das zukünftige Verhalten an der Regel gemessen wird, gehen die Verhaltensweisen und Urteile, die den Beweis zu einer überzeugenden Demonstration haben werden lassen, in das »normale« Repertoire der Teilnehmer der Praxis über. Regel und Technik stabilisieren sich gegen-

39 Puhl, *Die List der Regel*, 92.

seitig: Die Technik stützt den Beweis, der das Subjekt überzeugt, und der Beweis stützt die Technik, die an seinem Resultat gemessen wird.⁴⁰ Indem alle Subjekte in die Regel eingeübt werden, werden sie zugleich in die Urteile und Handlungen eingeübt, welche die Gültigkeit der Regel mit scheinbar unumstößlicher Evidenz demonstrieren. »Die Regel bzw. ihre Durchsetzung [z.B. in der Lernsituation] produziert also nicht nur jenes Verhalten, das sie regelt und normiert; sie wird dadurch zugleich auch selbst immer wieder reproduziert. Darin besteht ihre *Immanenz*. Die Regel existiert nur in ihren ›Wirkungen‹, jenen Handlungsweisen, die sie konstituiert, indem sie sie reguliert.«⁴¹

Die Einübung in die Praxis erzeugt eine regelkonforme Verhaltensweise (eine »bloß« empirische Übereinstimmung), die zwar selbst nicht die Normativität der Regel rechtfertigt, jedoch dieser Rechtfertigung als notwendiger Bedingung vorausgeht. Die Rechtfertigung funktioniert nur aufgrund dieser Übereinstimmung, vor ihrem Hintergrund; doch der Hintergrund *verleiht* dem einzelnen Urteil nicht seine Gültigkeit. In Wittgensteins Worten: »Der Satz *ruht* in einer Technik, beschreibt sie aber nicht.« (BGM VII-1) Der Beweis funktioniert nur, weil wir in den Schritten, die ihn konstituieren, fraglos übereinstimmen; wir stimmen aber fraglos überein, weil wir zu diesem Verständnis abgerichtet wurden, indem unser Verhalten bei der Initiation in die Praxis entlang der Regel geführt wurde. »Indem wir zu einer Technik erzogen sind, sind wir es auch zu einer Betrachtungsweise, die *ebenso fest* sitzt als jene Technik.« (BGM IV-34)

4.3.6 Beweis und Sehen

Der Beweisvorgang formiert durch die praktische Einübung nicht nur das beobachtbare Verhalten des Subjekts. Er greift darüber hinaus gleichsam in die Optik des Subjekts ein, indem es mit der Technik auch eine »Betrachtungsweise« (BGM IV-34) fixiert. Wie ist diese Behauptung zu verstehen, wenn sie nicht im Bereich des rein Metaphorischen verbleiben soll?

Im Text der *Bemerkungen zu den Grundlagen der Mathematik* finden sich immer wieder solche Ausdrücke wie »die Anschauung ändern«, die »Sichtweise« oder »die Auffassung« ändern. Sie werden im Zusammenhang mit dem Beweis gebraucht, der für Wittgenstein diese Wirkung auf das Subjekt hat. Dabei bezieht sich die veränderte Auffassung vor

40 »Aber wir kommt es, daß er [der Beweis] *jeden* von uns so führt, daß wir übereinstimmend von ihm beeinflusst werden? Nun, wie kommt es, daß wir übereinstimmend *zählen*? ›Wir sind eben so abgerichtet‹, kann man sagen, und die Übereinstimmung, die so [durch die Abrichtung] erzeugt wird, setzt sich durch die Beweise fort.« (IV 29) Die Beweise vertiefen die Technik, indem diese in einen weiteren Zusammenhang eingebettet wird.

41 Puhl, *Die List der Regel*, 90.

allem auf den Beweis selbst und die Technik, die zu ihm führt: Im Beweis erhalten wir ein neues *Bild* unseres Handelns. Wir lernen nicht nur, bestimmte Handlungen für selbstverständlich zu nehmen; wir können mit dem durch den Beweis gewonnenen Bild uns auch davon überzeugen, dass dieser Zusammenhang der richtige ist.

In dieser Funktion lenkt Wittgenstein sein Interesse auf den Beweis: Er ist ein deutliches Beispiel dafür, welchen Unterschied wir im Gebrauch von Zeichen, Bildern und Darstellungen machen können. Wittgenstein betrachtet den Beweis formalistisch als eine Aktivität der Manipulation von Zeichen und Symbolen, womit der Unterschied zwischen einem *experimentellen* Gebrauch der Zeichen und einem *regelfolgendem* äußerlich nicht mehr zu fassen sein scheint.⁴² Wittgensteins Analyse zeigt nun, dass wir diesen Unterschied durch die Übung erwerben. Die Übung bringt uns dazu, *dieselbe* Manipulation der Zeichen und Symbole auf eine neue Weise zu betrachten, nämlich als zwingende und notwendige Ausübung der Regel, die der Beweis beweist. Was sich ändert, ist unsere Haltung zu der von Wittgenstein »Beweisbild« genannten Anordnung von Symbolen, Zeichen oder grafischen Elementen. Während wir in der »experimentellen« Auffassung jedes Ergebnis zu akzeptieren bereit sind, das aus der Anwendung der Manipulationstechnik resultiert, ist die »normative« Auffassung nicht mehr gewillt, ein abweichendes Resultat anzuerkennen.

Es wäre verkehrt, aus Wittgensteins bekannter Kritik der Abbildtheorie der Bedeutung eine Abwertung des Bildbegriffs überhaupt zu folgern. Vielmehr kritisiert er in seiner Spätphilosophie die Erklärung der »Bildhaftigkeit« durch eine »Übereinstimmung mit der Wirklichkeit« und setzt an ihre Stelle die Einbettung der Bilder in Praktiken.⁴³ »Das Bild ist *da*; und ich bestreite seine *Richtigkeit* nicht. Aber *was* ist seine Anwendung?« (PU, §424) Der Beweis hilft, den komplizierten Zusammenhang von Bild und Praxis, den Wittgenstein auch in den *Philosophischen Untersuchungen* entwickelt, deutlicher vor Augen treten zu lassen. In beiden Schriften betont Wittgenstein, dass Bilder das Denken auf eine falsche Fährte locken können. Dies wird vor allem dadurch gefördert, dass wir die Anwendung des Bildes nicht berücksichtigen.⁴⁴ Wittgenstein interessiert sich für Bilder, insofern wir sie zur Beschreibung unseres Handelns benutzen:

»Was wir ‚*Beschreibungen*‘ nennen, sind Instrumente für besondere Verwendungen. Denke dabei an eine Maschinenzzeichnung, einen Schnitt, einen Aufriß mit den Maßen, den

42 Vgl. zu dem Folgenden Frascolla, *Wittgenstein's philosophy of mathematics*, 132ff.

43 Bezzel, *Wittgenstein*, 112ff.

44 PU §374.

der Mechaniker vor sich hat. Wenn man an eine Beschreibung als ein Wortbild der Tatsachen denkt, so hat das etwas Irreführendes: Man denkt etwa nur an Bilder, wie sie an unsern Wänden hängen; die schlechtweg abzubilden scheinen, wie ein Ding aussieht, wie es beschaffen ist. (Diese Bilder sind gleichsam müßig.)« (PU, §291)

Eike von Savigny weist darauf hin, dass die Metapher der »müßigen« Bilder in eine Reihe mit der Sprache zu stellen sei, die »feiert« (PU, §38); Wittgenstein stört sich nicht am Begriff des Bildes überhaupt, sondern an der Idee, ein Bild könne unabhängig von jeder Verwendungspraxis als Abbild gedacht werden.⁴⁵ Am Bild wiederholt sich die Grundproblematik des Skeptizismus: Es kann seine Funktion als *Erklärung* ohne Regress nur vor dem Hintergrund einer bereits bestehenden normativen Übereinstimmung erfüllen. Das Verständnis des Bildes ruht daher, wie unser Sprachverstehen überhaupt, in unserem normalen Umgang mit dem Bild:

»Können nun Bild und Anwendung kollidieren? Nun, sie können insofern kollidieren, als uns das Bild eine andere Verwendungsweise erwarten läßt; weil die Menschen im allgemeinen von *diesem* Bild *diese* Anwendung machen. / Ich will sagen: Es gibt hier einen *normalen* Fall und abnormale Fälle.« (PU §141)

Bilder bilden die Wirklichkeit nicht ab; doch sie sind Mittel, mit denen wir Handlungen zu vergleichen gelernt haben. Und Bilder haben eine erklärende Kraft, sie können Sachverhalte abbilden oder Handlungsweisen zusammenfassen, insofern sie diese allgemeine Verwendung haben. Bilder sind daher, wie sprachliche Äußerungen und Darstellungen, durch ihren Gebrauch in ihrer Bedeutung bestimmt. *Insofern* können sie auch zum Abbilden eines Sachverhalts dienen; doch *dass* sie als Abbild eines Sachverhaltes dienen, liegt in ihrer Verwendungsweise.

Die Analyse des Bildes – und sein Zusammenhang mit dem Beweis – geht jedoch über die skeptische Grundthematik hinaus. Das Bild spielt insofern eine besondere Rolle, als seine selbstverständliche Anwendung nicht nur in einer Praxis ruht, sondern auch Handlungsweisen vorzuschreiben scheint. »Unser ›Glaube, das Bild zwingt uns zu einer bestimmten Anwendung«, bestand also darin, daß uns nur der eine Fall und kein anderer einfiel.« (PU, §140) Mit der Analyse des Beweises und der Technik zeigt Wittgenstein, wie ein Bild diese normative Kraft erwirbt. Im Beweisvorgang wechseln wir die Haltung zu unseren eigenen Handlungen. Aus dem Experiment wird die Prüfung an der Regel; unsere Handlung wird nun nicht einfach als Ergebnis einer Prüfung akzeptiert, sondern

45 Savigny, *Zusammenhänge sehen*.

untersteht wieder einem normativen Maßstab. Es ist kein Zufall, dass Wittgenstein vom *Beweisbild* spricht (wobei das Beweisbild sowohl grafische Anordnung als auch logische Schlussregeln umfasst, vgl. BGM III-30). Der Beweis *zeigt* uns nach Wittgenstein, wie wir vorzugehen haben, wenn wir der Regel gemäß handeln; er gibt uns ein klares Bild von dem, was wir zu tun haben, wenn wir richtig (und das heißt hier: dem bewiesenen Zusammenhang gemäß) handeln wollen. Der Beweisvorgang ist somit der Ort, wo Bild und Anwendung miteinander verbunden werden: Indem wir durch die Anwendung einer Technik lernen, den Beweis zu verstehen, und der Beweis uns schließlich davon überzeugt, dass wir *so* zu handeln haben, wenn wir richtig handeln wollen, gibt uns der Beweis zugleich ein Bild unseres Handelns zur Hand. War unser Handeln vor dem Beweisdurchlauf gleichsam noch eine Prüfung, ob der Zusammenhang besteht, ist mit dem Beweis diese Prüfung selbst in den Rang einer Norm erhoben worden:

»Die Tätigkeit der Prüfung brachte das und das Resultat hervor. Die Prüfung war bis jetzt sozusagen experimentell. Nun wird sie als Beweis aufgefaßt. Und der Beweis ist das *Bild* der Prüfung.« (BGM VI-2)

Während wir bisher vor allem die normierende Wirkung des Beweises beschrieben haben, soll hier hervorgehoben werden, dass diese Norm sich nicht nur in den konformen Handlungen und Haltungen der so geübten Individuen niederschlägt. Sie lernen zugleich, den Beweis als etwas zu sehen, was ihnen den Weg weist, wenn sie *so* handeln wollen, wie man – sofern man dieser Regel folgen will – handeln *sollte*. »Der Beweis zeigt, wie man nach der Regel vorgeht, ohne anzustoßen. [...] Das Bild [das Beweisbild] zeigt mir natürlich nicht, daß etwas geschieht, aber, daß was immer geschieht wird sich so anschauen lassen.« (BGM VI-5) Der Beweis ändert daher die »Anschauungsweise« des Subjekts, insofern es dazu gebracht wird, bestimmte Handlungsweisen als eine *Bestätigung* des im Beweisbild niedergelegten Zusammenhangs sehen zu können. »Der Zuschauer [des Beweises] wird von etwas überzeugt.... Er erzählt: ›Ich habe gesehen daß es so sein muß.« (BGM VI-7)

Der Beweis lehrt somit, *wie* eine bestimmte Handlung aussehen kann. Er wird als Maß des Handelns verwendet; an ihm vergewissern wir uns, ob unser Handeln richtig oder falsch ist. (BGM III-21) Widersprechen ihm unsere Handlungen, so haben wir *falsch* gehandelt. »Der Beweis muß ein Vorgang sein, von dem ich sage: Ja, so muß es sein; das muß herauskommen, wenn ich nach dieser Regel vorgehe.« (BGM III-23) Wenn ich im Zweifel bin, wende ich mich an den Beweis; er dient als Paradigma (BGM III-28). Der Beweis wird zur Rechtfertigung herangezogen (»Wenn du fragst, mit welchem Recht sprichst du diese Regel aus, so ist die Antwort der Beweis«, BGM VI-2) und zur instruierenden Einführung in die

Regel genutzt (»Der Beweis ist also auch eine Anweisung zur Benützung der Regel«, BGM VI-3). Der Beweis ist, kurz gesagt, ein *Referenzbild* unseres Handelns, ein Vorbild, »welches als Vergleichsobjekt (Maßstab) für wirkliche Veränderungen dient.« (BGM III-23)

Der Beweis der Addition bildet nicht ab, wie wir rechnen; er zeigt aber, was wir unter einer »richtigen Rechnung« zu verstehen haben. Dass der Beweis dies zeigen kann, ist selbst wieder ein Resultat des Beweisvorgangs. Das Beweisbild kann nur als Vorbild dienen, insofern wir den Beweis angenommen haben, insofern er uns – unter anderem durch Anwendung einer Technik – überzeugt hat. Doch einmal angenommen, ist es gerade die Funktion des Beweises als grafische oder symbolische Anordnung, *in Absehung* der im Beweisvorgang wirksamen Praktiken als Maß und Modell richtigen Handelns zu dienen. Wir zeigen nur noch auf das Bild und glauben, damit alles gesagt zu haben. Der Beweisvorgang zielt nicht nur darauf, das Subjekt zu formieren, es in seinem Verhalten und seiner Betrachtungsweise zu lenken; er bindet diese *Anerkennung* des Beweises zugleich symbolisch an das Beweisbild:

»Du bringst ihn zur Entscheidung dies Bild anzunehmen. Und zwar durch Beweis, d.i. durch Vorführung einer Bilderreihe, oder einfach dadurch, daß du ihm das Bild zeigst. Was zu dieser Entscheidung bewegt ist hierbei gleichgültig. Die Hauptsache ist, daß es sich um das Annehmen eines Bildes handelt. / Das Bild des Zusammensetzens ist kein Zusammensetzen; das Bild des Zerlegens kein Zerlegen; das Bild eines Passens kein Passen. Und doch sind die Bilder von größter Bedeutung. *So sieht es aus*, wenn zusammengesetzt wird; wenn zerlegt wird; usw.« (BGM IV-12)

Wittgenstein entwickelt in seiner Philosophie der Mathematik ein Modell, das logische und mathematische Notwendigkeiten nicht mehr als kognitive Tätigkeiten begreift, sondern als *praktische*. Der Beweis fügt sich somit in das Gesamtbild, das Wittgensteins Analyse der Lernsituation zeichnet: Es ist ein praktisches Element, das unsere Übereinstimmung im Handeln (re-) produziert. Und wie die Lernszene funktioniert der Beweis vor allem dadurch, dass er das Verhältnis des Subjekts zu seinen Handlungen verändert. Der Beweis geht also über den Willen des Subjekts; er involviert – wie die Lernsituation überhaupt – das Subjekt, insofern *es selbst* an ihm die Überzeugung gewinnt, dass nur diese und jene Form des Handelns richtig sein kann, und seine Haltung zu dem Beweisbild ändert. Damit kann der Beweisvorgang als Paradigma unseres Erwerbs von symbolischen Zusammenhängen gesehen werden, als eine Präzisierung der Lernsituation. Die Betonung der Lernsituation weckt die (falsche) Assoziation eines Behaviorismus. Der Beweis zeigt, dass die lernende Übung immer mehr ist als eine reine Zurichtung des Lernenden. Sie involviert einen Maßstab des Erfolgs, an dem der

Meister und schließlich auch der Schüler selbst sein Handeln ausrichten und korrigieren kann. Dieser Maßstab ist nicht *nötig*, um die Regel zu lernen; wir lernen auch, wie Wittgenstein hervorhebt, normatives Handeln ohne jeden expliziten Verweis auf die Regel. Der Beweis jedoch ist ein Fall, wo ein expliziter Maßstab in Form des Beweisbildes vorliegt. Dieses zeigt, wie man vorzugehen hat, wenn man richtig handeln will. Doch auch das Beweisbild kann, folgt man Wittgenstein, nicht als die Beschreibung einer impliziten Norm begriffen werden. Der Beweis ruht selbst auf einer voraussetzenden Übereinstimmung, und er *schafft* neue Übereinstimmungen, insofern er unser Verständnis unserer Handlungen, unsere Sicht- und Auffassungsweisen, ändert. Der Beweis, so Wittgenstein, schafft neue Begriffe, und entdeckt keine platonischen Wahrheiten.⁴⁶

Der Beweis zeigt, wie wir die Selbstverständlichkeit und Gewissheit erwerben, mit der wir normative Urteile fällen; er breitet das Material der Lernsituation vor uns weiter aus, als es der Begriff der Abrichtung vermag, und beleuchtet die Zusammenhänge der einzelnen Elemente (Technik, Beweisbild, Führung). Wenn die philosophische Praxis sich nun wie der Beweis dadurch auszeichnet, dass wir in ihr neue normative Zusammenhänge erschließen können, so liegt es nahe, auch sie mit dem hier entwickelten Begriffsinstrumentarium zu beschreiben. Diesem Begriff der Philosophie als eine *Übung* wenden wir uns im nächsten Kapitel zu.

46 BGM IV-29.

