



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2022

«Philosophieren, nicht Philosophie lernen». Überlegungen zur (Nicht-)Lehrbarkeit der Philosophie

Berthold, Jürg

Abstract: Schwache Formen der Nicht-Lehrbarkeit gibt es überall dort, wo die Lehre letztlich von Voraussetzungen profitiert, die sie selber nicht hervorbringen kann. Das ist auch, aber nicht nur in der Philosophie der Fall. Wo darüber hinaus, wie es für die Philosophie konstitutiv ist, Nicht-Lehrbarkeit eine radikalere Form annimmt, braucht es unterschiedliche Formen im Umgang mit der grundsätzlichen Vielfalt, die sich dadurch eröffnet. Nicolas Reschers Begriff des clusters wird als Vorschlag ins Spiel gebracht, diesem Erfordernis philosophiedidaktisch zu begegnen.

DOI: <https://doi.org/10.14315/prth-2022-570108>

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-219950>

Journal Article

Published Version

Originally published at:

Berthold, Jürg (2022). «Philosophieren, nicht Philosophie lernen». Überlegungen zur (Nicht-)Lehrbarkeit der Philosophie. *Praktische Theologie : Zeitschrift für Praxis in Kirche, Gesellschaft und Kultur*, 57(1):20-25.

DOI: <https://doi.org/10.14315/prth-2022-570108>

»Philosophieren, nicht Philosophie lernen«

Überlegungen zur (Nicht-)Lehrbarkeit der Philosophie

Jürg Berthold

Überblick

Schwache Formen der Nicht-Lehrbarkeit gibt es überall dort, wo die Lehre letztlich von Voraussetzungen profitiert, die sie selber nicht hervorbringen kann. Das ist auch, aber nicht nur in der Philosophie der Fall. Wo darüber hinaus, wie es für die Philosophie konstitutiv ist, Nicht-Lehrbarkeit eine radikalere Form annimmt, braucht es unterschiedliche Formen im Umgang mit der grundsätzlichen Vielfalt, die sich dadurch eröffnet. Nicolas Reschers Begriff des clusters wird als Vorschlag ins Spiel gebracht, diesem Erfordernis philosophiedidaktisch zu begegnen.

A major motive for wishing to leave the field of philosophy, for wishing relief from it, from one's periodic revulsions from it, would be to find something which could be taught more conveniently, a field in which it was not part of one's task to vie with one's students, nor to risk misleading them so profoundly.

Stanley Cavell

1. Starke und schwache Formen von Nicht-Lehrbarkeit

Anlass für die Einladung an die *ancilla theologiae* zu diesem Zwischenruf war die Vermutung, dass sich die Thematik des Heftes vielleicht erhellen ließe durch entsprechende Überlegungen aus der Philosophie. Die schwache Form einer Nicht-Lehrbarkeitsthese könnte lauten: Bestimmte Dispositionen sind für die Philosophie zwar nicht hinreichend, aber notwendig, und diese sind nicht lehrbar. So bilden Intuitionen, die im Kontext normativer Überlegungen immer wieder beigezogen werden, zwar ein Fundament, auf dem Argumentationen aufrufen, werden aber nicht von ihnen hervorgebracht. Die normativen Reflexionen zehren so, frei nach Böckenfördes berühmtem Diktum über den Rechtsstaat, von Voraussetzungen, die sie selber nicht garantieren können.¹ Ebenso wird eine philosophische Ästhetik hinter ihren Gegenständen zurückbleiben, wenn sie nicht von einem Sinn für Kunst getragen wird. Ihre Ausführungen werden jenen Äußerungen über Sandfiguren gleichen, von denen Nietzsche spricht: »Man kann sich einen Menschen denken, der ganz taub ist und nie eine Empfindung des Tones und der Musik gehabt hat: wie dieser etwa die chladnischen Klangfiguren im Sande anstaunt, ihre Ursachen im Erzittern der Saite findet und nun darauf schwören wird, jetzt müsse er wissen, was die Menschen den ›Tonk nennen...«². Auch Dispositionen, die seit der Antike zur Philosophie gehören, etwa die Bereitschaft, die eigene Meinung zu hinterfragen,³ sind nur bedingt lehrbar. Die philosophische Lehre stößt hier an eine Schranke: Die Einstellung, auf Gründe zu hören, lässt

¹ Vgl. *Ernst-Wolfgang Böckenförde*: Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation, in: *Ders.: Recht, Staat, Freiheit*, Frankfurt a. M. 2006, 112f.

² *Friedrich Nietzsche*: Über Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinn, in: *Giorgio Colli/Mazzino Montinari* (Hg.): *Kritische Studienausgabe*, Bd. I (KSA 1: Die Geburt der Tragödie. Unzeitgemäße Betrachtungen I-IV), München 82009, 875-890, hier 879.

³ Aufmerksamkeit, Bereitschaft zum Nachdenken, Mut, Offenheit, die eigene Meinung zu hinterfragen und Einwände zu berücksichtigen, sind einige der Dispositionen, die auch heute noch in Einführungsliteratur genannt werden, so etwa in *Jonas Pfister*: *Kritisches Denken*, Stuttgart 2020, 18f.

sich gerade nicht mittels Gründen erzeugen; die Einstellung, die erst erwirkt werden soll, müsste ja bereits vorhanden sein. Selbst die für die Philosophie wohl grundlegendste Dispositionen, das Streben nach Wahrheit und die Haltung der intellektuellen Redlichkeit, müssen vorausgesetzt werden.⁴ So gesehen ist Kants Imperativ des *Sapere aude* nicht nur Ausdruck eines aufklärerischen Optimismus, sondern auch einer Ohnmacht der Philosophie: Die Bereitschaft, auf die es der Aufklärung als Selbstaufklärung (letztlich) ankommt, lässt sich gerade nicht mit den Mitteln der Aufklärung argumentativ vermitteln. Sie muss vielmehr in Imperativform anbefohlen werden. Solche schwachen Formen der Nicht-Lehrbarkeit lassen sich allerdings auch in vielen anderen Gebieten finden, seien dies einzelne Voraussetzungen – für die Mathematik etwa das Gefühl für Schönheit, für die Biologie die Achtung vor dem Lebendigen oder für die Medizin all das, was sich im Hippokratischen Eid verdichtet –, seien dies Tugenden des forschenden Denkens wie Neugier, Hartnäckigkeit und Frustrationstoleranz. Die spezifische Problematik für die Lehrbarkeit der Philosophie ergibt sich deshalb, so die hier eingenommene Position, aus der starken Version der Nicht-Lehrbarkeitsthese.

Zu den skizzierten Grenzen der Lehrbarkeit, so die Behauptung der starken Form, kommt hinzu, dass die Philosophie als Ganze (letztlich) nicht lehrbar sei. Am prägnantesten ausgedrückt findet sich diese Vorstellung in Kants Diktum über den Jüngling, der Philosophie lernen wollte: »Nunmehr denkt er, er werde Philosophie lernen, welches aber unmöglich ist, denn er soll jetzt philosophieren lernen.«⁵ Schon Hegel hat sich über diese Überspitzung lustig gemacht, und zwar mit dem Verweis, man könne nicht tischlern lernen, ohne einen Tisch zu machen.⁶ Das soll hier als Hinweis darauf gelesen werden, dass die Streitfrage in der Unterscheidung zwischen der starken und der schwachen Version der Schwierigkeiten bestehen und an dem oben mehrmals in Klammern eingefügten »letztlich« hängen könnte. Trotzdem soll im Folgenden zunächst an der Unterscheidung festgehalten werden. Vorschnell versucht Hegel mit seinem suggestiven Vergleich, Kants Pointe die Spitze zu nehmen.

Philosophie im Philosophieren lernen?

2. Was ist ein philosophisches Problem?

Die Geschichte der Philosophie ist bemerkenswerterweise seit ihren Anfängen – prominent in Platons »Höhlengleichnis« – durchzogen von Texten, die sich um die Frage ihrer Lehrbarkeit drehen.⁷ Gleichwohl scheint die Philosophie im Hinblick auf diese Frage zunächst ein Fach wie jedes andere zu sein.

⁴ Vgl. *Ernst Tugendhat*: Retraktionen zur intellektuellen Redlichkeit, in: *Ders.*: Anthropologie statt Metaphysik, München 2007, 85-113: »Die intellektuelle Redlichkeit besteht in einer Haltung der Offenheit für Gründe, die gegen die eigene Meinung sprechen...« (98, Hervorhebung JB).

⁵ *Immanuel Kant*: Vorkritische Schriften (1747-1777). Kapitel: Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre von 1765-1766. Basis-Ausgabe: Akad. (1905ff.), II: 306. – Zum Kant-Diktum als Mantra der neueren Philosophiedidaktik, vgl. *Roger Hofer*: Wissen und Können, Münster 2012, 164-168. Eine detaillierte Analyse zu Kants Diktum gibt *Matthias Tichy*: Lehrbarkeit der Philosophie und philosophische Kompetenzen, in: *Jonas Pfister/Peter Zimmermann* (Hg.): Neues Handbuch des Philosophieunterrichts, Bern 2016, 43-60.

⁶ »Kant wird mit Bewunderung angeführt, daß er *Philosophieren*, nicht *Philosophie* lehre; als ob jemand das Tischlern lehrte, aber nicht, einen Tisch, Stuhl, Tür, Schrank usw. zu machen«, in: *Georg Wilhelm Friedrich Hegel*: Waste-Book, in: *Werke*, Frankfurt a. M. 1986, Bd. 2, 559.

⁷ Vgl. *Jürg Berthold*: Über den Lehrer (der Philosophie), in: *Jean-Claude Höfliger* (Hg.): Verflechtungen. Die Textlichkeit des Originären. Aufsätze zur Philosophie für Jean-Pierre Schobinger, Zürich 1997, 11-27. Eine Zusammenstellung findet sich auf 13f.

Man kann lehren (und lernen), das Gettier-Problem darzulegen oder was aus Rawls Gedankenexperiment zum »veil of ignorance« für die Konzeption von Gerechtigkeit folgt oder welches die Standardeinwände gegen den ontologischen Gottesbeweis sind. Zu all diesen Themen gibt es Einträge in der *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, gleichsam dem Goldstandard heutigen Philosophierens. Gemeinsam ist diesen Themen die Problemorientierung, wobei allerdings die Frage, was ein Problem ist, eigentümlich verschattet bleibt. Bemerkenswerterweise gibt es in der Enzyklopädie keinen Eintrag zum philosophischen Begriff des Problems. Philosophie zu lehren heißt aber, nicht nur die Kenntnisse über Probleme und die Varianten ihrer Lösung zu vermitteln, sondern ein bestimmtes Problem als Problem zu einem Problem für sich und andere werden zu lassen. Was braucht es, damit ein Problem als Problem, als Denkauftrag wahrgenommen wird? Denn nur wo das geschieht, wird jemand mehr als nur fremde Lösungen präsentieren und mit seiner eigenen philosophischen Stimme für eine Antwort eintreten. Oder im Gleichnis: Der Gefesselte in Platons Höhle muss den Kopf aus eigenem Antrieb umdrehen.

Selbstverständlich gibt es auch Lehrveranstaltungen, die nicht problemorientiert sind, etwa solche zu Texten, die als Klassiker gelten. Und selbstverständlich gibt es da eine Menge, was man wissen kann und auch wissen sollte. Aber hat man, wenn man philosophiehistorisches Wissen erarbeitet hat, Philosophie gelernt oder gar Philosophieren? Aber wenn es nicht um ein solches Wissen gehen, resp. dieses allenfalls vorbereitenden oder begleitenden Charakter haben soll, worum geht es dann, zum Beispiel beim Studium von Descartes' »Meditationes«? Schon die einfachsten Voraussetzungen sind unklar: Muss

Worum geht es bei der Lektüre philosophischer Texte?

man alle sechs Teile lesen oder reichen Auszüge, vorzugsweise aus dem ersten und zweiten – etwa zum *genius malignus* oder zum *cogito*? Reicht die deutsche Übersetzung als Grundlage oder ist der lateinische Originaltext unabdingbar, weil schon bei der Übersetzung des *cogito* Ich und Denken auseinanderfallen? Und worum soll es bei der Lektüre eigentlich gehen? Um

eine Interpretation im Horizont der Philosophie des 17. Jahrhunderts? Um ein Verständnis für die Wirkungsgeschichte oder eher um ein solches der verschiedenen Einflüsse? Um eine rationale Rekonstruktion des Gedankengangs? Oder um die Frage, ob Descartes die Dinge richtig sah – mit Bezug auf welchen Referenzrahmen auch immer?

Diese Schwierigkeiten sowohl eines problemorientierten als auch eines texthermeneutischen Zugangs zur Philosophie sollen als Hinweise für die starke Version der Nicht-Lehrbarkeitsthese gelesen werden. Im Kontext der schon zitierten Stelle, wo Kant von der Nicht-Lehrbarkeit spricht, führt er als Begründung einen grundsätzlichen Mangel an:

»Um also auch Philosophie zu lernen, müsste allererst eine wirklich vorhanden sein. Man müsste ein Buch vorzeigen und sagen können: sehet, hier ist Weisheit und zuverlässige Einsicht; lernet es verstehen und fassen, bauet künftighin darauf, so seid ihr Philosophen. (306)« Diesen Mangel spricht Kant ganz zu Beginn der »Kritik der reinen Vernunft« als »Kampfplatz endloser Streitigkeiten« an.⁸ Bekanntlich tritt das Buch mit dem Anspruch an, diesen Kampfplatz ein für alle Mal zu befrieden. Wir alle wissen auch, dass der »Ewige Friede«, so der Titel einer späteren Schrift, nicht eingekehrt ist. Als Lehrer der Philosophie habe ich, wenn ich redlich bin, keine Lehre anzubieten.⁹ Es gibt, wie man mit Thomas Kuhn sagen

⁸ Immanuel Kant: Kritik der reinen Vernunft (A VIII).

⁹ Auch wenn das Verb »lehren« vielschichtig ist und weiter gefasst werden muss als »eine Lehre anbieten« und »ein Referenzbuch vorweisen können«, bleibt das Grundproblem, dass sich in der Philosophie (abgesehen vom Spezialfall der Logik) kein Lehrbuchwissen präsentieren lässt, bestehen.

könnte, keine »Normalwissenschaft« innerhalb eines anerkannten Paradigmas: Philosophie ist Paradigmenwechsel in Permanenz. Die Diversität von Stimmen ist für sie konstitutiv, sowohl mit Blick auf ihre Geschichte als auch hinsichtlich ganz unterschiedlicher, konkurrierender Ansätze, Positionen und Stile in der Gegenwart.

3. Die irreduzible Vielfalt von Optionen, Philosophie zu lehren

Nicolas Rescher hat die Situation philosophischer Vielfalt zu erklären versucht. Zentral ist dabei sein Begriff des *clusters*. Bevor dieser Begriff geklärt und auf das Problem der Lehrbarkeit angewendet werden soll, sind drei allgemeine Bemerkungen nötig:

- (1) Philosophische Vielfalt ist keine Tatsache. Sie ergibt sich vielmehr aus einer bestimmten Sicht, und diese ist, gerade wenn das, was sie stark zu machen versucht, zutreffen soll, selber jener Vielfalt der Deutungen unterworfen. Oder wie Rescher sagt: »Das Problem philosophischer Uneinigkeit ist selbst ein Beispiel für das strittige Phänomen.«¹⁰
- (2) Dass Philosophen*innen untereinander uneins sind, ist bekannt. Rescher unternimmt den Versuch, dieses Phänomen zu entpersonalisieren und aus der eigentümlichen Natur der Sache heraus zu erklären. Unsere Sichtweisen, so Rescher, sind grundsätzlich inkonsistent, und zwar aus prinzipiellen Gründen. Da die Philosophie keinen gesonderten Gegenstandsbereich hat, für ihre Belange also grundsätzlich alles potentiell relevant ist, speist sie sich aus einer heterogenen Menge von »Daten«. Dazu gehören für Rescher zum Beispiel Common-sense-Meinungen, Resultate der jeweils aktuellen Wissenschaften, Verallgemeinerungen von Alltagserfahrungen und weltanschauliche Hintergrundüberzeugungen. In ihrer Gesamtheit sind diese Daten inkonsistent, üben aber aufgrund ihrer relativen Plausibilität als »*local knowledges*«, wie Donna Haraway sagen würde, einen »kognitiven Druck« aus. Dieser macht uns die Inkonsistenzen unserer Überzeugungen bewusst. Im Alltag herrsche allerdings das Sich-Durchmogeln vor: Es gehört zur »rationalen Ökonomie evolutionärer Prozesse«¹¹, dass unsere praktischen Hilfsmittel faktischen Beschränkungen unterworfen sind, wir also die Inkonsistenzen immer nur gerade so weit auszuräumen versuchen, wie es die Situation nach unserer Einschätzung erfordert.
- (3) Reschers Ansatz soll hier nicht den oben beschriebenen Mangel beheben, das heißt, er springt hier nicht für jenes fehlende Lehrbuch mit vermittelbarem gesichertem Wissen ein. Für den Moment scheinen seine Überlegungen aber hilfreich zu sein, um die Konsequenzen aus Kants Beobachtungen zu ziehen.¹²

**Inkonsistent
aus Prinzip**

Im *Cluster*-Konzept sieht Rescher eine Möglichkeit, die erwähnte Dynamik der Vielfalt präziser darzustellen. »Ein *aporetischer Cluster* ist eine Familie von philosophisch relevanten Behauptungen«, die zwei Eigenschaften aufweist: 1. Nach Lage der bekannten Fakten gibt es gute Gründe, »sie alle zu akzeptieren, die verfügbaren Beweisgründe sprechen für jede einzelne von ihnen«; 2. Zusammengenommen sind sie unverträglich; »die ganze Familie ist inkonsistent«¹³.

¹⁰ Nicholas Rescher: *The Strife of Systems. An Essay on the Grounds and Implication of Philosophical Diversity* (Pittsburgh 1985) Deutsch: Nicholas Rescher: *Der Streit der Systeme. Ein Essay über die Gründe und Implikationen philosophischer Vielfalt*, Würzburg 1997, 6, resp. 19.

¹¹ A.a.O., 49, resp. 72.

¹² Vgl. Jürg Berthold: *Kampfplatz endloser Streitigkeiten. Studien zur Geschichtlichkeit der Philosophie*, Basel 2011, 281-296.

¹³ A.a.O., 21, resp. 38.

Für Rescher sind solche Cluster im Hintergrund von philosophischen Streitfragen wirksam, und zwar so, dass unterschiedliche Positionen einerseits je andere Elemente des Clusters in den Vordergrund rücken und andererseits auf die Aufrechterhaltung bestimmter zu diesem Cluster gehöriger Sätze verzichten, resp. sie preisgeben. In diesem

Probleme nicht lösen, sondern auflösen

Sinne kann eine Position, zumindest wenn sie den Anspruch auf Konsistenz erhebt, niemals das Ganze eines Clusters realisieren. Der Preis, den ihre Verfechtung einfordert, ist ihr unauslöschlich eingeschrieben. Ein Problem kann nicht *gelöst*, sondern nur *aufgelöst* werden, wie Peter Bieri bemerkt.¹⁴ Die Freilegung eines Clusters verdankt sich damit nicht nur einer Archäologie der Positionen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt zu einem Problemkontext möglich sind. Sie ist auch die Buchhaltung von Nutzen und der Kosten, die mit den Positionen zusammenhängen.

Bei Rescher ist nicht klar, wie man in einer bestimmten Konstellation aus Texten und Argumenten auf das passende Cluster kommt. Die folgende Zusammenstellung von mindestens drei Überzeugungen, die jede für sich genommen eine gewisse Evidenz beanspruchen, von denen aber nicht alle zusammen wahr sein können, ist ein Vorschlag, wie sein Verfahren für das Verständnis der Nicht-Lehrbarkeitsthese fruchtbar gemacht werden könnte. Er kann als produktive Problemaneignung bezeichnet werden, da die Aufstellung der drei Sätze keine *Beschreibung*, sondern die eigentliche *Konstruktion* des Problemkomplexes darstellt.

1. Philosophie ist ein Fach wie jedes andere; seine Inhalte sind lehrbar.
2. In der philosophischen Lehre sind nicht Inhalte zentral, sondern deren Denkvollzug.
3. Die Philosophie hat eine wesentlich historische Dimension.

Wie erwähnt, entstehen die Schwierigkeiten daraus, dass man nicht allen drei Aussagen gleichzeitig zustimmen kann. Bei den Sätzen (1.) und (2.) ist die Spannung zwischen Inhalt und Vollzug offenkundig. Satz (3.) steht quer zu den beiden anderen Überzeugungen, denn sowohl den »Inhalten« – ob man diese nun als Begriffe, Ideen, Texte, Positionen oder Argumente auffasst – als auch den Denkvollzügen – ob man diese nun als Begriffsarbeit, Textinterpretation oder den Austausch von Argumenten auffasst – wohnt eine historische Dimension inne. Damit gibt es jetzt drei Varianten, die je für unterschiedliche Auffassungen von philosophischer Lehre stehen, und zwar je nachdem, welchen Punkt man fallen lässt:

- A. Gibt man (1.), also die Idee von lehrbaren Inhalten, auf: hermeneutischer Ansatz (Vollzug in der historischen Dimension).
- B. Gibt man (2.), also die Idee von Philosophie im Vollzug, auf: doxographischer Ansatz (Inhalt mit systematischer oder historischer Dimension).
- C. Gibt man (3.), also die historische Dimension, auf: analytisch-argumentativer Ansatz (Inhalte sind Argumente, möglichst selber nachvollzogen).

Mindestens drei Konsequenzen ergeben sich aus dieser Aufstellung:

- (1) Wir haben jetzt eine zweite differenziertere Antwort auf die Frage, warum es zwar nicht das eine Lehrbuch, aber trotzdem Lehrbücher gibt: Jeder der drei Ansätze führt zu Lehrbüchern, allerdings zu ganz unterschiedlichen. Diese bilden nicht, wie Kant unterstellte, eine philosophische Lehre ab, sondern ziehen je eigene Konsequenzen aus der *Cluster*-Situation: Entweder bestehen sie aus einer Zusammenstellung von

¹⁴ Peter Bieri verwendet den *Cluster*-Begriff in seiner »generellen Einführung« zum Sammelband »Analytische Philosophie des Geistes«, Meisenheim ³1997, um die Positionen bezüglich des Leib-Seele-Problems systematisch aufeinander zu beziehen (5ff.), hier 7.

Originaltexten aus der Geschichte der Philosophie, die es zu interpretieren gilt (A). Oder es sind doxographische Zusammenstellungen von Inhalten (B). Oder es handelt sich um eine Rekonstruktion von Begriffen und Argumenten, für den Schulgebrauch aufgearbeitet (C).

- (2) Die mit Kant stark gemachte Vorstellung eines Philosophieunterrichtes, der das Philosophieren lehren würde, ist kombinierbar mit den hermeneutischen und analytisch-argumentativen Ansätzen der Lehrbuch-Varianten A oder C. Der von Hegel vorgebrachte Tischler-Einwand, dass es den reinen Vollzug nicht gibt, läuft damit ins Leere: Der Einwand ist richtig, hebt das Problem der Nicht-Lehrbarkeit aber nicht auf.
- (3) Lehrbücher welcher Art auch immer setzen eine Auswahl voraus: Die Kriterien dafür werden meist nicht offengelegt, so dass sie Zusammenstellungen quasi-natürliche Gegebenheiten zu sein scheinen. Die dahinterstehenden Narrationen oder Auslegeordnungen komplexer Problemfelder stellen auf je eigene Art und Weise Befriedigungsversuche jenes Kampfplatzes endloser Streitigkeiten dar, von denen ich mit und gegen Kant ausgegangen war.

4. Schlussbemerkung

Die Analyse der Voraussetzungen philosophischer Lehre hat gezeigt, dass es nötig ist, neben einer schwachen Form der Nicht-Lehrbarkeitsthese noch in einem grundsätzlicheren Sinne über die Frage der Lehrbarkeit nachzudenken. Kants Diktum diene dabei als Leitfaden, insbesondere sein Hinweis auf die fehlende Lehre, eine Leere, die auch sein Einsatz auf dem »Kampfplatz endloser Streitigkeiten« nicht zu füllen vermochte. Wenn die Vielfalt philosophischer Stimmen konstitutiv für das Feld der Philosophie ist, stellt sich die Frage, wie sich die Dynamik dieser Vielfalt auf die Frage der Lehrbarkeit auswirkt. Reschers Begriff des *clusters* sollte plausibel machen, wie ganz unterschiedlich auf den kognitiven Druck reagiert werden kann, der aus dieser Dynamik entsteht. Dass es unterschiedliche Ansätze gibt, die aus unterschiedlichen Gründen ihre Vorstellung von Lehrbarkeit propagieren und in der Logik des *clusters* alle gleichberechtigt nebeneinanderstehen, widerlegt nicht, sondern bekräftigt die starke Version der Nicht-Lehrbarkeitsthese.

Vielfalt als produktive Herausforderung

Vergleicht man mit Blick auf die Nicht-Lehrbarkeit die Kunst des Philosophierens eher mit jener des Seiltänzers als mit jener des Taschenspielers,¹⁵ dann versteht man das Gefühl des Schwindels, das sich als Topos durch ihre Geschichte zieht. Zitiert sei nur die klassische Stelle in Platons »Theätetos«: »Wahrlich, bei den Göttern, Sokrates, ich wundere mich ungemein [thaumazo], wie doch dieses wohl sein mag; ja bisweilen, wenn ich recht hineinsehe, schwindelt mir ordentlich [skotodinio].«¹⁶

Prof. Dr. Jürg Berthold ist Titularprofessor für Philosophie an der Universität Zürich. Er interessiert sich für metaphilosophische Fragen, die auch für hochschuldidaktische Themen relevant sein können. E-Mail: berthold@philos.uzh.ch

¹⁵ Vgl. Immanuel Kant: Kritik der Urteilskraft, B176 (§43, Fussnote).

¹⁶ Platon: Theätet, 155c, übersetzt von Ekkehard Martens.