



Philosophisch-Theologische Hochschule Sankt Georgen  
Frankfurt am Main – Virtueller Leseraum

Heinrich Watzka SJ

[www.sankt-georgen.de/leseraum/watzka4.pdf](http://www.sankt-georgen.de/leseraum/watzka4.pdf)

---

## **Die Nichtlehrbarkeit der Philosophie als hochschuldidaktische Herausforderung**

[erschienen in: M. Scheidler/ B.J. Hilberath/ J. Wildt (Hg.):  
*Theologie lehren. Hochschuldidaktik und Reform der Theologie*,  
Freiburg 2002 (Quaestio disputata 197), 138-148]

An der amerikanischen Fordham-Universität (Bronx, New York) sind Philosophie und Theologie baulich unter einem Dach vereinigt. Betritt man das Gebäude, so findet man zur Linken die Räume der einen Fakultät, zur Rechten die der anderen. Die entsprechenden Wegweiser waren eines Tages, sicherlich nicht von offizieller Seite, mit Kommentaren 'verziert' worden. Auf dem Wegweiser zur Philosophie fand sich der Zusatz „unbeantwortete Fragen“, auf dem Wegweiser zur Theologie: „ungefragte Antworten“. Die Universitätsleitung erwies sich als humorlos und lies die Kritzeleien schnell entfernen.<sup>1</sup>

Im Curriculum des Diplomstudiengangs der Theologie in den deutschsprachigen Ländern stehen die philosophischen Fächer am Beginn des Studiums. Neben den alten Sprachen, der Kirchengeschichte, der 'Einführung in die Theologie' und gegebenenfalls der Liturgiewissenschaft werden die Studienanfänger der Theologie in erster Linie mit Philosophie konfrontiert. Für die Mehrheit der Studierenden fällt dieser Anfang mit dem Beginn des Hochschulstudiums überhaupt zusammen. Viele werden ihr erstes Hauptseminar, ihr erstes Referat, ihr erstes Examen in der Philosophie absolvieren. Die Positionierung der Philosophie an den Anfang der Theologiestudiums ist am wenigsten theologiedidaktisch motiviert. Ihre historischen Wurzeln liegen in der Zweiteilung des Fachs in rationale und positive Theologie.<sup>2</sup> Es waren theologieimmanente systematische Gründe, die es zwingend erscheinen ließen, mit der Philosophie zu beginnen. Didaktisch ist diese Reihung eher schwierig. Kaum einer meiner Studenten hat sich für die Philosophie entschieden. Sie wird in Kauf genommen. Sie ist für nicht wenige eine schwere Hürde und ein Risiko. Nach Platon

---

<sup>1</sup> Quelle: Conversations on Jesuit Higher Education Nr.18/ Fall 2000, S.24

<sup>2</sup> Der Wissenschaftscharakter der Theologie wurde in Abhängigkeit gesehen von der Möglichkeit eines Existenzbeweises Gottes in der Philosophie, vgl. Thomas: *Summa Theologiae* I 1,2 ad 1

kann man erst mit etwa 50 Jahren Philosoph sein.<sup>3</sup> Sind die meisten meiner Studenten zu jung für das Fach? Die Philosophie ist Fach und Nichtfach zugleich. Es erheben sich Zweifel, ob Philosophie lehrbar ist und daher gelernt werden kann wie jedes andere Fach. Kant war der Auffassung, dass nicht Philosophie, sondern nur das Philosophieren lehrbar ist. Wir haben also (erstens) ein Motivationsproblem, (zweitens) eine Frage der curricularen Positionierung der Philosophie, (drittens) ein didaktisches Rätsel der Philosophie selber.

Ich bin mir nicht sicher, ob die Qualität meines Unterrichts angesichts der prekären Situation des Fachs im Gesamt der Theologie tatsächlich Auswirkungen auf die Motivation vieler Studierenden hat. (Soviel zur ersten Frage.) Es gibt curriculare Modelle der Theologie, die die rigide Zweiteilung in einen propädeutischen philosophischen und den aufbauenden theologischen Teil unterlaufen und Philosophie sowohl vor als nach der Zwischenprüfung vorsehen. Die Frage einer curricularen Neuordnung der Theologie ist aber nicht unser Thema. Faktum ist die bisherige Zweiteilung des Studiums. Faktum ist aber ebenso, dass die Philosophie ganz wesentlich von den Fragen und Problemen, dem Lebenshintergrund und den Bildungsvoraussetzungen der Studierenden mitgeprägt wird. Es steht zu erwarten, dass eine Beschäftigung mit Philosophie am Ende des Theologiestudiums dem Fach ein völlig anderes Gesicht geben würde. Karl Rahner konstatiert bereits 1967, dass es „faktisch und so didaktisch“ eine an die Bedürfnisse der Theologie adaptierte Philosophie, die von der Theologie einfach vorausgesetzt werden könnte, nicht mehr gibt. Er zieht daraus den Schluss, dass das Philosophieren heute primär „innerhalb der Theologie“ zu geschehen hat.<sup>4</sup> Welche curricularen Konsequenzen sich aus diesem Schluss ergeben, ist meines Wissens noch nicht diskutiert worden. Damit gehe ich zur dritten und wichtigsten Frage dieses Beitrags über.

### Es wissen und es doch nicht wissen

Platon vertrat bekanntlich die These, dass das, was wir Lernen nennen, in Wahrheit Wiedererinnerung ist. Uns interessiert in diesem Zusammenhang nicht so sehr, ob Platon dem Mythos präexistenter Seelen, die alle Dinge „im Hades und auf Erden geschaut haben“ und sich hier auf die entsprechende Anregung hin an alles wiedererinnern, buchstäblich Wahrheit beimaß. Im Gespräch mit Menon will sich Sokrates für diesen Mythos nicht verbürgen.<sup>5</sup> Er erfüllt seinen Zweck, wenn er die Menschen zum Forschen und Fragen anhält. Sokrates kommt auf ihn zu sprechen, als Menon einen berüchtigten „Satz der Eristiker“ zitiert, wonach es dem Menschen nicht möglich sei zu forschen, „weder nach dem, was er weiß, noch nach dem, was er nicht weiß“ [80 e]. Nach dem, was er weiß, wird er nicht forschen, denn er weiß es bereits. Nach dem, was er nicht weiß, kann er nicht forschen, denn er weiß nicht, wonach er

<sup>3</sup> *Politeia* 540 a

<sup>4</sup> Karl Rahner: *Philosophie und Philosophieren in der Theologie*, Schriften zur Theologie Band VIII, Einsiedeln 1967, 66-87; 68

<sup>5</sup> *Menon* 86 b

forschen soll. Es gibt also keinen Fortschritt vom Nichtwissen zum Wissen. Sokrates' Lösung im *Menon* lautet, dass Nichtwissen im Grunde verborgenes Wissen ist und durch entsprechende Verfahren jederzeit aktiviert werden kann. Um seine Behauptung zu exemplifizieren, führt er das bekannte Experiment an einem jungen Sklaven aus der Gefolgschaft des Menon durch. Menons Sklave hat keinen Unterricht in Geometrie erhalten, kann aber durch geschicktes Fragen von Seiten des Sokrates dahin gebracht werden, eine geometrische Rechenaufgabe zu lösen. Es ist Sokrates alles daran gelegen, zu demonstrieren, dass er den Sklaven „nichts lehrt, sondern alles erfragt“ [82 e]. Das Experiment lässt sich gut an, der Sklave beantwortet zunächst alle Fragen korrekt, bis er einen groben Schnitzer begeht. Sokrates kann ihm verständlich machen, worin sein Fehler liegt. Der Sklave sieht ein, dass er den Lösungsweg nicht kennt. Dies markiert einen Wendepunkt im Verlauf des Gesprächs. Bisher glaubte er, zu wissen, obwohl er es nicht wusste. Jetzt hat er sein Nichtwissen eingesehen. Sokrates bemerkt dazu, Nichtwissen sei besser als Falschwissen und Zu-Wissen-Glauben, weil es zum Fragen und Suchen anregt [83 c]. Die Verlegenheit, in die ihn Sokrates gebracht hat, ist ihm jetzt ein doppelter Ansporn, die Lösung zu finden. Sokrates zieht einige Hilfslinien und macht es ihm ganz leicht, selber auf die Lösung zu kommen. Damit ist der 'Beweis' erbracht, dass Lernen im Grunde Wiedererinnern ist: „Nicht durch Belehrung, sondern durch bloßes Fragen wird... [der Nichtwissende] zum Wissen gelangen, indem er aus sich selbst das Wissen gewinnt“ [85 d]. Es ist ein Beweis 'mit Augenzwinkern': „Im Übrigen, Menon, möchte ich für das Gesagte nicht mit vollem Nachdruck eintreten. Dass wir aber bei dem Glauben an die Notwendigkeit des Nachforschens nach dem, was man nicht weiß, tüchtiger und tapferer und weniger träge sein werde als bei dem Glauben an die Unmöglichkeit der Auffindung dessen, was wir nicht wissen..., dafür trete ich nach Kräften ein.“ [86 b-c]

### Ein didaktischer Mythos

Der Mythos von der Wiedererinnerung ist vor allem ein didaktischer Mythos. Er entzieht einer Konzeption von Fachdidaktik den Boden, die ihre Aufgabe in der 'Übersetzung', dem 'Transfer', der geschickten 'Abbildung' oder 'Vermittlung' eines immer schon als fertig und abgeschlossen vorausgesetzten Wissenszusammenhang sieht. Sokrates *lehrt* keine Philosophie, er stellt Fragen. Ob wir ihm seine Selbststilisierung als Nichtwissenden in den frühen Dialogen ganz abnehmen sollen, ist eine andere Frage. In den mittleren und späten Dialogen zeichnet Platon einen Sokrates, der auch 'Meinungen' preisgibt. Das, was ihn in den Augen seines Schülers Platon zum Richtmaß aller Philosophie macht, ist nicht das Entwickeln und Darstellen einer 'Lehre', sondern die 'Unterredungskunst', die nicht minder sach- als adressatenorientiert ist, d.h. an der Wahrheit und am Erkenntniszuwachs der Dialogisierenden (Sokrates eingeschlossen) interessiert ist. Sokrates 'lehrt' nicht Philosophie, - nicht, weil er keine besäße, sondern weil die Seele nicht wirklich weiß, was sie weiß, wenn sie es nicht aus sich selbst gewonnen hat und, so müsste man ergänzen, sich und anderen

‘Rechenschaft geben’ kann<sup>6</sup>. Philosophieunterricht ist Anleitung zum Selberdenken. Es wäre also zwecklos, die Philosophie zu dozieren, weil eine bloß ‘gelernte’ Philosophie es nicht verdiente, Philosophie genannt zu werden. Auch für Kant ist Philosophie nicht lernbar. „Man kann schon aus dem Grunde Philosophie nicht lernen, weil sie noch nicht gegeben ist. Gesetzt aber auch, es wäre eine wirklich vorhanden: so würde doch keiner, der sie auch lernte, von sich sagen können, dass er ein Philosoph sei; denn seine Kenntnis davon wäre doch immer nur *subjektiv-historisch*.“<sup>7</sup> Es genügt nicht, dass eine Lehre objektiv gesehen eine ‘Vernunftkenntnis’ darstellt. Wir müssen auch nach den Bedingungen fragen, unter denen Kenntnisse von Menschen erworben werden. Subjektiv gesehen kann eine Erkenntnis entweder ‘rational’ oder ‘historisch’ sein. Wer die Philosophie bloß historisch erworben hätte, wäre Philosoph, ohne philosophieren zu können. Er hätte von seiner Vernunft keinen ‘freien’, sondern bloß einen ‘nachahmenden’, ‘mechanischen’ Gebrauch gemacht und könnte sich nicht wirklich Philosoph nennen.<sup>8</sup>

Die einzig angemessene Methode, Philosophie zu lehren, wäre diejenige, die nichts lehrt, sondern alles erfragt. Nur diese Methode würde sicherstellen, dass die Lernenden im Sinne unseres didaktischen Mythos das Wissen aus sich selbst gewinnen und gleich auch mitlernen, davon ‘Rechenschaft’ zu geben, indem sie im Antwortgeben zunehmend gewandter würden.<sup>9</sup> In diesem Sinne stilisiert sich Sokrates, der Prototyp des Lehrenden, ironisch als ‘Hebamme’. Es sei ihm das Schicksal der Artemis, der jungfräulichen Patronin der Geburtshelferinnen beschieden, die selber keine Kinder haben konnte und der gerade deswegen der Schutz der Kindsg Geburt aufgetragen wurde.<sup>10</sup> „Zum Hebammendienst zwingt mich der Gott, das Gebären hat er mir vorenthalten. Ich bin also überhaupt nicht klug und kann auch keinen Fund als Erzeugnis meiner Seele vorweisen. Dagegen lassen einige von denen, die mit mir zusammen sind, anfangs zwar recht wenig an Klugheit sehen, aber im Laufe unseres Zusammenseins machen alle, denen es der Gott vergönnt, für sich selbst und auch die anderen überraschende Fortschritte. Und dabei lernen sie offensichtlich nie auch nur irgend etwas bei mir, sondern finden selber viele hervorragende Wahrheiten bei sich selbst heraus und bringen sie hervor. Urheber der Entbindung sind jedoch der Gott und ich.“<sup>11</sup> Im Ton nüchterner, der Sache nach nicht weniger entschieden als Sokrates äußert sich Wittgenstein in einer Vorlesungsreihe im Studienjahr 1934/ 35 zu seiner Methode: „Über alle Fragen, die wir diskutieren, habe ich keine Meinung, und wenn ich eine hätte, die mit der Meinung des anderen nicht übereinstimmte,

---

<sup>6</sup> In die zuletzt angedeutete Richtung zielt die Schriftkritik im *Phaidros*. Die Philosophie lässt sich nicht als Text objektivieren und konservieren, weil sich ein Text nicht gegen Fehldeutungen verteidigen kann und einen Interpreten benötigt. Die ‘eigentliche Schrift’ ist „...mit Einsicht geschrieben in die Seele des Lernenden, wohl im Stande, sich selbst zu helfen und zu unterscheiden, wem gegenüber sie zu reden und wem gegenüber sie Schweigen zu bewahren hat.“ [276 a]

<sup>7</sup> Logik, Werke in Sechs Bänden, Bd. III, hg. v. Wilhelm Weischedel, Wiesbaden 1958, 448f

<sup>8</sup> Ebd. 445

<sup>9</sup> Zur Forderung des ‘Rechenschaftgebens’ siehe *Phaidon* 76 a-b.

<sup>10</sup> *Theaitetos* 149 b

<sup>11</sup> *Theaitetos* 150 c-d

würde ich sie um der Argumentation willen sogleich aufgeben, denn für unsere Diskussion wäre sie ohne Bedeutung. Wir bewegen uns ständig in einem Bereich, in dem wir alle dieselben Meinungen haben. Ich habe nichts weiter zu geben als eine Methode; neue Wahrheiten kann ich nicht lehren... Man könnte Philosophie lehren, indem man ausschließlich Fragen stellt.“<sup>12</sup>

### Ein anamnetisches Philosophiekonzept

Die 'sokratische' Methode (Wittgensteins Methode inbegriffen) ist nicht nur aus dem Grund die 'einzig richtige Methode', weil sie adressatenorientiertes Philosophieren und kooperative Wahrheitssuche miteinander kombiniert, sondern auch deswegen, weil sie sich aus einem Philosophiebegriff ergibt, der dem am nächsten kommt, was wir tatsächlich tun, wenn wir philosophieren.<sup>13</sup> Ich würde den kategorialen Unterschied von Philosophie und Wissenschaften mit Hilfe des Begriffspaares 'begrifflich' vs. 'sachlich' beschreiben wollen. Philosophische Untersuchungen sind 'begriffliche Untersuchungen'<sup>14</sup>. Die Philosophie ist nicht die Fortsetzung unserer wissenschaftlichen Weltbeschreibungen und Erklärungen mit anderen Mitteln (Interpretation, Spekulation, Intuition etc.). In ihr lassen sich keine Entdeckungen machen oder zukünftige Ereignisse vorhersagen. Parmenides hat nicht das 'Sein' entdeckt wie Madame Curie die Radioaktivität, er hat eine bestimmte Sprechweise, unser 'ist'-Sagen, auf seine Implikationen hin untersucht und möglicherweise ein sehr einseitiges Bild dieses Sprachgebrauchs gezeichnet. Die Philosophie stellt keine Hypothesen auf, sie erklärt nichts (kausal, genetisch, funktional, historisch etc.). In spielen streng genommen auch Interpretationen keine Rolle (Philosophie ist nicht 'Weltanschauung'). Ihre Domäne ist das 'Apriori' unseres Vorverständnisses der Welt, in der wir leben und uns auskennen bzw. auszukennen meinen, der 'Horizont' des Unausgesprochenen, Mitgesagten, Mitgemeinten, vielleicht auch des Unausprechlichen. Um es in einem anderen Bild auszudrücken: die Domäne der Philosophie ist unser 'begriffliches Durcheinander'<sup>15</sup> im Doppelsinn des Worts: Gewimmel und 'Ideengeflecht'. Die Mehrzahl unserer zentralen Begriffe in der Metaphysik, Ethik, Erkenntnistheorie etc. sind ihrem Charakter nach 'porös'<sup>16</sup>, d.h. auf andere mehr oder weniger verwandte Begriffe hin durchlässig. Unsere Sprache bildet ein Netzwerk von Verweisungen und wechselseitigen Ein- und Ausschlussverhältnissen. Kaum dass wir angefangen haben, einen einzelnen Begriff zu untersuchen, sehen wir ihn als Aspekt eines anderen.

---

<sup>12</sup> Ludwig Wittgenstein. *Vorlesungen 1930-1935*, hg. v. Desmond Lee u. Alice Ambrose, Frankfurt/Main 1984, 271

<sup>13</sup> Zugegeben, in der Philosophie alles kontrovers ist, sogar die Bedeutung des Wortes 'Philosophie', vgl. dazu Robert Spaemann: *Die kontroverse Natur der Philosophie, Philosophische Essays. Erweiterte Ausgabe*, Stuttgart 1994, 104-129; 105

<sup>14</sup> „'Philosophie' könnte man auch das nennen, was vor allen neuen Entdeckungen und Erfahrungen möglich ist.“ (Ludwig Wittgenstein: *Philosophische Untersuchungen* §126, Werkausgabe, Bd.1, Frankfurt/Main 1984)

<sup>15</sup> Vgl. Ludwig Wittgenstein: *Das Blaue Buch*, Werkausgabe Bd.5, Frankfurt/Main 1984, 21

<sup>16</sup> Iris Murdoch: *Metaphysics as a Guide to Morals*, London 1993, 323

Kein Begriff ist für sich eine abgerundete Wesenheit, die wenigsten Wörter unserer Sprache funktionieren wie Eigennamen, am wenigsten unsere großen Wörter ('Freiheit', 'Wahrheit', 'Gegenstand', 'Wirklichkeit' etc.). Keine der von uns vorgenommenen begrifflichen Unterscheidungen wird daher endgültig sein können. Die Fähigkeit zu verstehen, worin z.B. 'Tugend' besteht, setzt die Fähigkeit voraus, diesen Begriff auf eine Reihe verwandter Begriffe beziehen und Beispiele geben zu können. Dieser Prozess ist prinzipiell unabschließbar. Es ist niemandem verwehrt, neue Vergleiche zu finden, Bezüge herzustellen, Unterscheidungen einzuführen und Anwendungen durchzuspielen, die bisher keiner gesehen hat. Es steht also zu erwarten, dass 'Wahrheit' in der Philosophie etwas anderes bedeutet als 'Wahrheit' in einer empirischen oder historischen Untersuchung. Die 'Wahrheit' einer philosophischen Untersuchung wird sich am ehesten darin manifestieren, dass wir Bezüge hergestellt haben, die wir als 'tief' empfinden. Wir sehen jetzt mehr 'Zusammenhänge' als früher.<sup>17</sup> Wir haben Grenzen gezogen, die uns helfen, ein ganzes Begriffsfeld in einem neuen Licht zu sehen. Die 'Wahrheit' in der Philosophie ähnelt in gewisser Weise der 'Wahrheit' großer Kunstwerke.<sup>18</sup> Es gibt in der Philosophie keine andere Verifikation als die Anerkennung durch die Dialogpartner: was sie als Ausdruck einer Schwierigkeit anerkennen, als Argument gelten lassen, als passenden Vergleich oder als Gegenbeispiel akzeptieren. Vor dem Hintergrund dieses schwachen 'grammatischen' Philosophiekonzepts<sup>19</sup> wird überhaupt erst die Pointe als der sokratischen „Was ist...?“-Frage deutlich ('was ist Tugend?', '...Erkenntnis?', '...Frömmigkeit?'). Solche Fragen wären als wissenschaftlichen Fragen völlig missverstanden. Welche Wissenschaft könnte uns definitiv darüber aufklären, was 'Wahrheit', 'Tugend', 'Erkenntnis' etc. bedeuten? Die Rolle derartiger Wörter erschöpft sich nicht darin, eine (geistige, spirituelle) Realität zu beschreiben. Mit diesen Wörtern drücken wir aus, wie wir uns selbst verstehen und wie wir leben wollen. Die 'Was ist...?'-Frage zielt auf etwas, das wir irgendwie schon wissen und auch wieder nicht wissen. Für Wörter wie 'Wahrheit', 'Tugend', 'Erkenntnis', 'Liebe' gibt es in unserer Lebenswelt, unserer religiösen, moralischen, wissenschaftlichen Praxis eine Vielzahl von Anwendungen. Was wir nicht verstehen, sind die 'Zusammenhänge'. Platon war der Überzeugung, dass uns das Sehen der Zusammenhänge (des Geflechts der Ideen) zu einem besseren, realitätsgerechteren Leben befähigt; dass wir moralisch, religiös, intellektuell bessere Menschen werden, wenn wir versuchen, uns 'wiederzuerinnern'.

Auch Wittgenstein gebraucht die Anamnesis-Metapher, um sein Ziel in der Philosophie zu beschreiben: „Die Arbeit des Philosophen ist ein Zusammentragen von Erinnerungen zu einem bestimmten Zweck“.<sup>20</sup> Wir sollen uns daran erinnern, wie wir

---

<sup>17</sup> Vgl. Wittgensteins Begriff der 'übersichtlichen Darstellung': „Die übersichtliche Darstellung vermittelt das Verständnis, welches eben darin besteht, dass wir die 'Zusammenhänge sehen“ [*Philosophische Untersuchungen* §122]. Der Begriff ist ein Synonym für 'Philosophie'.

<sup>18</sup> Murdoch, a.a.O. 321

<sup>19</sup> Platon vergleicht die Kunst Dialektikers, die Ein- und Ausschlussverhältnisse unserer Begriffe durchzugehen, mit der des Grammatikers: *Sophistes* 253 a-b.

<sup>20</sup> *Philosophische Untersuchungen* §127

bestimmte Wörter, vor allem die 'großen Wörter', in der Sprache tatsächlich gebrauchen. Wissen wir denn nicht, wie wir unsere Wörter gebrauchen? Nicht in jedem Fall. Wir sind im Alltag und in der Philosophie Gefangene gewisser 'Bilder', die sich aufdrängen, weil wir den Gebrauch unserer Wörter nie vollständig überblicken. Wir nähren unser Denken mit einseitigen Beispielen und einer bestimmten Art von Vergleichen (denken z.B. an einen Pflichtenkodex und den Hiatus von 'Tatsachen' und 'Werten', wenn wir das ethische Phänomen beschreiben wollen, oder an Gehirne und funktionale Zustände, wenn wir von 'Bewusstsein' und 'Selbst' reden). Die Vermehrung der Beispiele und Bezüge eines Wortes kann dazu beitragen, gewisse Bilder aufzugeben oder sie durch bessere zu ersetzen. Man denke an den Aufstieg aus der Höhle im berühmten Höhlengleichnis der *Politeia* (von der Welt der Schatten und Kunstfiguren zu einer Welt ohne Bilder).

### Philosophie in ihrem 'Schulbegriff'

Dem Ideal, die Studierenden nicht zu 'belehren', sondern sie durch 'bloßes Fragen' zu einem eigenständigen Suchen und Auffinden relevanter 'Zusammenhänge' zu bewegen, werde ich in meiner Unterrichtspraxis selten gerecht. In der Regel füttere ich meine Studenten in den Vorlesungen mit Meinungen und Theorien der Klassiker. Die Seminare sind mit Textarbeit angefüllt. Die Argumente, die wir gemeinsam durchgehen und prüfen, stammen nicht von den Studenten, sondern von den gelesenen Autoren. Die Sprache, die wir im Logikkurs benutzen, ist nicht die von Unklarheiten und Vagheiten gereinigte Alltagssprache, die Platon und Wittgenstein für ihre Zwecke vollkommen genügte, sondern eine normierte Kunstsprache. In den Examina 'erfrage' ich nichts, ich 'frage ab'. Ich habe, didaktisch gesehen, aus der Philosophie ein Fach wie jedes andere gemacht. Mein Unterricht ist in seinen Grundzügen 'historisch' und 'enzyklopädisch' ausgerichtet, - daran ändert auch der systematische Anspruch des Fachs wenig. Ich habe die Philosophie, mit Kant gesprochen, auf ihren 'Schulbegriff' reduziert, mit dem Unterschied, dass Kant die 'Schule' nur im Singular, als zeitlosen Systemzusammenhang einer begrenzten Menge von Vernunftkenntnissen (Begriffen a priori) kannte, während wir heute nur noch von 'Schulen' sprechen können, die nicht mehr im Bewusstsein und mit dem Anspruch auftreten können, sie verkörperten je auf ihre Weise *die* Philosophie im Ganzen. Gibt es für die Verschulung des Philosophieunterrichts didaktische Gründe, die über die Erwägung hinausreichen, dass die künftigen Theologen/ Theologinnen mit den Ansätzen zeitgenössischer Schulen (Heidegger-Thomismus, Transzendentalthomismus, analytische Religionsphilosophie etc.) vertraut gemacht werden müssen?

Ich mache aus meiner Vorliebe für die 'analytische Richtung' keinen Hehl. Die Vorteile der analytischen Art zu philosophieren sind hauptsächlich formaler Natur. Die einzelnen Fachtermini werden sauber eingeführt und definiert „und so weit wie mög-

lich einer klar aufgebauten und nachvollziehbar normierten Sprache angeglichen“.<sup>21</sup> Die einzelnen inhaltlichen Thesen werden in einer Weise präsentiert, das es ersichtlich wird, in welchem Ableitungszusammenhang sie stehen und wie sie zu begründen sind. Die aus dem analytischen Training hervorgehende Gedankendisziplin und Gesprächskultur ist für die Theologie von nicht zu unterschätzendem Wert, aber eine ‘Kultur des Talents und der Geschicklichkeit’ (Kant) kann kein Ersatz für ein genuines Philosophieren sein. „Man fragt doch immer am Ende, wozu dient das Philosophieren... - die Philosophie selbst als Wissenschaft nach dem *Schulbegriffe* betrachtet?“<sup>22</sup> Wer so fragt, nähert sich der Philosophie in ihrer anderen, wie Kant sagt, ‘weltbürgerlichen Bedeutung’. Die Philosophie ‘nach ihrem Weltbegriff’ entspricht unserem Wunsch, die ‘Zusammenhänge’ zu verstehen und der Frage nachzugehen, wie wir leben wollen und was wir wollen sollen, um im Einklang mit uns (unserer Natur?) zu sein. Kant denkt hier an eine „Wissenschaft von den letzten Zwecken der menschlichen Vernunft“ im Rang einer „Lehre der Weisheit“.<sup>23</sup> Es ist natürlich die Frage, ob wir diesem Ziel mit den Mitteln einer Theorie nahekommen, indem wir uns über die ‘letzten Zwecke’ unseres Daseins belehren lassen, oder ob wir unserem Bedürfnis nicht eher entsprechen, wenn wir die Zusammenhänge und Unterschiede von ‘gut’, ‘wahr’, ‘gerecht’ etc. in Platonisch-Wittgensteinscher Manier selber auffinden.

#### Die Grenzen des didaktischen Handelns

Das sokratische Fragen steht auf einer höheren Stufe als das bloße Dozieren und Üben vorgefundener Lösungen. Sokrates kann seinen Schülern die ‘Schule’ ersparen, weil er so zu fragen versteht, dass der gesamte Bildungsprozess der Seele sich gleichsam en passant im Plauderton eines Gesprächs ereignen kann. Seine Fragetechnik weist ihn trotz aller Beteuerung des Gegenteils als den eigentlich Wissenden aus. Als Lehrer, dem im Unterschied zu Sokrates kein göttlicher Dämon innewohnt, sehe ich mich außer Stande, ein Dialoggeschehen zu inszenieren, das mir und meinen Studenten private Lektüre, gemeinsame Textarbeit, Prüfen fremder Argumente oder hartnäckiges Diskutieren ersparen könnte. Die Fragen, die ich mir und ihnen vorlege, entstammen (in der Regel) nicht meinem eigenen Nachdenken, sondern der Philosophiegeschichte. Gleiches gilt für die Antworten, die wir im Unterricht behandeln. Es gibt Dinge, die meine Studenten nicht von mir, sondern nur aus der Tradition des Fachs lernen können:

---

<sup>21</sup> Edmund Runggaldier: *Zum Philosophieunterricht an kirchlich-theologischen Fakultäten*, in: Zeitschrift für katholische Theologie 114 (1992) 153-165; 164. Vgl. auch vom selben Autor: *Von der Dienstfunktion der Philosophie an theologischen Fakultäten*, in: Zeitschrift für katholische Theologie 119 (1997) 284-295

<sup>22</sup> Immanuel Kant: *Logik*, a.a.O. 446

<sup>23</sup> *Logik*, a.a.O. 446f

(1.) Die richtigen Fragen zu stellen. Die ganze Fruchtbarkeit des Nachdenkens in unserem Fach hängt an den richtigen Ausgangsfragen. Bestimmte Fragen können der Philosophie zum Verhängnis werden und dem Denken jeden Ausweg versperren. Es sind in erster Linie nicht Lösungen und Antworten, die uns in der Philosophie weiterbringen, sondern Fragen. Man denke an Sokrates' 'Was ist...?'-Frage, an die vierfache Unterscheidung der Frage nach dem 'warum?' (den Ursachen) bei Aristoteles, an die Descartes'sche Skepsis ('wie komme ich überhaupt dazu, meinen Sinnen zu vertrauen und nicht an der Existenz der Außenwelt zu zweifeln?'), an Wittgensteins Obsession ('wie kann ich jemals sicher sein, dass der andere wirklich Schmerzen hat?'), an Heideggers Lesart der 'Grundfrage der Metaphysik' ('warum ist überhaupt etwas und nicht vielmehr nichts?'). Für Robert Spaemann ist die Philosophie definiert durch „diejenigen Fragen, die sich ihrer konsensuellen Beantwortung bisher widersetzt haben“.<sup>24</sup> Man könnte von 'letzten Fragen' sprechen. „Letzte Fragen sind solche, die am Ende der normalen Diskurse offenbleiben und auf deren Nichtaufwerfen die konsensuelle Stabilität unserer normalen, persönlichen, sozialen und wissenschaftlichen Lebenspraxis beruht.“<sup>25</sup> Es ist nicht zwingend, solche Fragen diskutieren zu wollen, geschweige denn sie überhaupt als Fragen anzuerkennen. Wenn wir dies jedoch tun, merken wir sehr schnell, wie wenig originell wir in unserem eigenen Fragen und Nachdenken sind und wie sehr wir in unserem Fach auf den Schultern weniger stehen, die zur richtigen Zeit die richtigen Fragen gestellt haben.

(2.) Wie Antworten in der Philosophie aussehen. Die Genialität einer gefundenen Lösung hat häufig etwas mit der Genialität eines Vergleichs oder einer Analogie zu tun. Platons Ideen sind inspiriert von den Phänomenen der Spiegelung und des Schattenwerfens, die 'Substanzen' des Aristoteles verdanken sich der Beobachtung, dass 'der Mensch einen Menschen zeugt', Kant stilisiert seine 'anthropologische Wende' in der Metaphysik (nicht wir richten uns nach den Gegenständen, sondern die Gegenstände richten sich nach unserem Denken) nach dem Vorbild der 'kopernikanischen Wende', Wittgensteins 'Sprachspiele' sind nach der Analogie des Schachspiels konzipiert. Die 'Theorien', die uns die großen Autoren vorlegen, sind Ausgestaltungen solcher Bilder, Beschreibungen im Lichte solcher Bilder, die sich von unseren Erfahrungen und der Alltagssprache nicht allzu weit entfernen dürfen, um noch verständlich zu sein.

### Versöhnlicher Ausblick

Die Fragen, die Sokrates seinen Schülern vorlegte, ließ sie beredt und versiert im Antwortgeben werden und führte sie, nachdem der Anfangsschock des Nichtwissens überwunden war, zu einem geschärften Problembewusstsein und einer Ahnung, wie die Lösung gefunden werden könnte. Die Fragen, die ich meinen Studenten aus der

---

<sup>24</sup> Spaemann, a.a.O. 114

<sup>25</sup> Spaemann, a.a.O. 106

Tradition vorlege, bringen sie vielfach zum Verstummen. Ich referiere Antworten, bei denen ich mich manchmal selber wundere: 'und was war die Frage?' Ich wünschte mir, meine Studenten würden mir *diese* Frage wieder und wieder stellen, wenn ich sie, wie für gewöhnlich, mit fertigen Lösungen und scheinbar bewährten Theorien konfrontiere. Um diesen Schein des Fertigen und Abgeschlossenen zu durchbrechen, drehe ich manchmal den Spieß um und frage meine Studenten: 'und was war die Frage?' Die daraufhin einsetzende Verblüffung hat sich für das weitere Gespräch schon manchmal als sehr fruchtbar erwiesen.