

Suhrkamp Verlag

Leseprobe



Hampe, Michael
Die Lehren der Philosophie

Eine Kritik

© Suhrkamp Verlag
978-3-518-58605-1

SV

Michael Hampe
Die Lehren
der Philosophie

Eine Kritik

Suhrkamp

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Erste Auflage 2014

© Suhrkamp Verlag Berlin 2014

© Michael Hampe

Alle Rechte vorbehalten, insbesondere das der Übersetzung,
des öffentlichen Vortrags sowie der Übertragung
durch Rundfunk und Fernsehen, auch einzelner Teile.

Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form
(durch Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren)
ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme
verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Druck: Druckhaus Nomos, Sinzheim

Printed in Germany

ISBN 978-3-518-58605-1

Inhalt

1	Behaupten, Erzählen, Erziehen	11
2	Maieutische und akademische Philosophie	45
3	Leben, Subjektivität, Anpassung	103
4	Das Leben behauptender Wesen, sprachliche Dissidenz	145
5	Die gewöhnliche Sprache, Theorien und Erklärungen . .	173
6	Das Gewöhnliche und seine Wahrheit	201
7	Expertokratie und die Erziehung von Einzelwesen	236
8	Freiheit, Notwendigkeit, Kreativität	270
9	Auf die Welt reagieren	298
10	Von Behauptungen und Argumenten erzählen	326
11	Konkretion und Kritik	350
12	Am Ende des Behauptens ankommen	380
	Epilog zur Philosophiegeschichte	435
	Dank	441
	Namenregister	445
	Inhaltsverzeichnis	453

Für Raymond Geuss

»Die Philosophie ist keine Lehre, sondern eine Tätigkeit.«

Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*

»Es genügt nicht, das Fenster zu öffnen,
um Felder und Fluß zu sehen.

Es genügt nicht, kein Blinder zu sein,
um Bäume und Blumen zu sehen.

Man darf auch keiner Philosophie anhängen.

Mit Philosophie gibt es keine Bäume: es gibt nur Ideen.«

Fernando Pessoa, *Alberto Caeiro: Dichtungen*;

Ricardo Reis: *Oden*

»What I said before: that I cannot afford to believe. That
in my line of work one has to suspend belief. [...] That it
gets in the way.«

J. M. Coetzee, *Elizabeth Costello*

»Man muß auf die Welt reagieren [...].«

Françoise Gilot

»Die Welt ist einmalig. [...] Klassifikation ist die Bedin-
gung von Erkenntnis, nicht sie selbst, und Erkenntnis löst
die Klassifikation wiederum auf.«

Max Horkheimer/Theodor W. Adorno, *Dialektik der
Aufklärung*

Behaupten, Erzählen, Erziehen

Angenommen, die Welt besteht aus Einzelwesen, die manchmal Muster bilden. Von diesen Wesen kann man etwas erzählen. Über sie kann man aber auch manches behaupten, um eine Lehre zu entwickeln. Erzählen scheint sich *prima facie* auf das Besondere zu konzentrieren, etwa darauf, wann etwas wie aufgetaucht ist. Das Behaupten dagegen beschäftigt sich mit Allgemeinheiten, die viele Einzelheiten betreffen. Erzählen kann persönlich sein: »Ich habe einmal vor vielen Jahren auf diesem Sessel gesessen.« Das Behaupten neigt zur unpersönlichen Form und zur Kategorisierung: »Dieser Sessel ist ein Chesterfield von 1920.« Tätigkeiten des Behauptens und Erzählens stehen zunächst also in keinem offensichtlichen Zusammenhang, scheinen nebeneinander herzulaufen. Vereinfacht und psychologisierend betrachtet ist Behaupten eine ernste und strenge Tätigkeit, die der wahren Welterkenntnis und der richtigen Erklärung ihrer Phänomene dient. Erzählen dagegen ist, könnte man meinen, eher ein entspannter Zeitvertreib, der nach der Strenge des Behauptens und Lehrens kommt, von ihr entlastet und höchstens noch der sittlichen Einsicht dient, sofern man es mit Geschichten zu tun hat, die eine Moral haben. Die Kunst des Erzählens ist, so kann man es im Anschluß an Horaz formulieren, wie alle Kunst manchmal moralisch nützlich im Sinne von erbaulich, meist aber bloß unterhaltend.¹ Die behauptende Wissenschaft lehrt die strenge und manchmal auch unangenehme Wahrheit über die Welt. Die Kunst des Erzählens zerstreut den Geist dagegen nach der anstrengenden Auseinandersetzung mit der harten Wirklichkeit und erfreut ihn durch schöne oder aufregende Fiktionen. Auch

1 Im Sinne des Vers 333 der *Ars poetica* von Horaz: »Entweder nützen oder erfreuen wollen die Dichter« (*»aut prodesse volunt aut delectare poetae«*), Quintus Horatius Flaccus, *Ars poetica/Die Dichtkunst*, lateinisch/deutsch, hg., übers. und mit einem Nachwort von Eckart Schäfer, Stuttgart 2008.

die sozialen Verhältnisse sind verschieden, je nachdem, ob man sich in einer Lehr- oder Erzählsituation befindet. Wer eine Behauptung zur Kenntnis zu nehmen hat, wird über etwas unterrichtet, ist in der Haltung des Lernenden, der einem Lehrenden gegenübersteht, der die Autorität der Wahrheit auf seiner Seite hat. Der Lehrer nimmt dabei für sich in Anspruch, gegenüber dem Lernenden etwas behaupten zu können, das dieser zu akzeptieren hat. Wer etwas erzählt bekommt, dem werden dagegen Ablenkungen angeboten, der Erzähler scheint ihm mit Fiktionen zu dienen. Die Autorität des Erzählers scheint sich allein aus seiner Fähigkeit zu speisen, die Aufmerksamkeit des Zuhörers oder Lesers mit seiner Geschichte fesseln zu können.

So einfach und einfältig hat das natürlich niemand gesagt. Doch Charakterisierungen von Disziplinen wie Physik oder Chemie als »harten« Wissenschaften und Epik, Dramatik und Lyrik als »weichen« Unternehmungen – Charakterisierungen, die man in der Schule oder in der Universität hören kann – scheinen auf zumindest implizite Bewertungen dieser Tätigkeiten hinzuweisen, die in die oben angedeutete Richtung gehen. Sie speisen sich teilweise aus der Überzeugung, daß es in der Erziehung vor allem darauf ankommt, sich in dem auszukennen, was sich in der Welt wiederholt, in ihren allgemeinen Grundstrukturen und Gesetzmäßigkeiten. Diese gibt es zweifellos. Wir erfahren Einzelnes und Ähnlichkeiten zwischen Einzelwesen. Manches wiederholt sich, manches bleibt einmalig in unserer Erfahrung. Worauf es in der Erziehung jedoch ankommt, hängt davon ab, ob man meint, daß Einzelwesen untereinander allgemeine Muster hervorbringen oder daß die allgemeinen Muster die Existenz bestimmter Einzelwesen ermöglichen. Ist diese Frage entscheidbar oder ist sie eine Variante der Frage nach den Prioritäten von Henne und Ei?

Ich kann diese Frage hier nicht endgültig, nur hypothetisch beantworten. Dies soll im folgenden jedoch deutlich werden: Je nachdem, ob man sich darauf konzentriert, im Denken und in der Erziehung die Einzelwesen zu verstehen und ihre Geschichten zu erzählen oder die Allgemeinheiten zu erkennen

und Strategien zu begreifen, mit ihnen etwas zu erklären, wird man sich selbst anders verstehen und in einer anders erfahrenen Welt leben. Dabei soll es nicht um das Behaupten, Erzählen und schließlich das Erziehen *überhaupt*, sondern um diese Tätigkeiten *im Kontext der Philosophie* gehen. Es wird in diesem Zusammenhang zwischen einer behauptenden oder *doktrinären* Philosophie und einer *nichtdoktrinären* unterschieden werden. Diese Unterscheidung ist eine andere und allgemeinere als die zwischen ideographischen und nomothetischen Wissenschaften oder die zwischen den Verfahren des Verstehens und Erklärens, wie sie aus dem Methodenstreit um die Geistes- und Sozialwissenschaften seit Ende des 19. Jahrhunderts bekannt sind.² (Daß es nichts zum Verständnis der Disziplinen beiträgt, von einem einheitlichen Verständnis der Wissenschaften überhaupt auszugehen, wird vielmehr stillschweigend vorausgesetzt.) Hier stehen nicht die Einzelwissenschaften und ihre möglichen Kategorisierungen im Zentrum, sondern das Verständnis der philosophischen Tätigkeit und ihrer Relevanz für das Leben.

Philosophen, die sich in der doktrinären Philosophie betätigen, wollen mit oder aufgrund ihrer Behauptungen andere Menschen erziehen; sie wollen sie dazu bringen, sich ihren Behauptungen als einer Lehre *anzuschließen*. Dagegen bemühen sich Vertreter nichtdoktrinärer Philosophie darum, möglichst wenig oder gar nichts zu behaupten. Ihre Hauptintention ist eher, herauszufinden und den Behauptern selbst sichtbar zu machen, warum sie meinen, etwas behaupten zu müssen, und welche Konsequenzen das hat. Manchmal wird von philosophischen Unternehmungen dieser Art erzählt, etwa in jenem Dialog Platons, in dem Sokrates den Theaitetos befragt, der noch erzogen werden muß. Im *Theaitetos* wird erstaunlicherweise davon be-

2 Vgl. dazu Wilhelm Windelband, *Geschichte und Naturwissenschaft* (1894), Strassburg 1904; Heinrich Rickert, *Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft*, Freiburg 1899; Wilhelm Dilthey, *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften* (1910), Stuttgart 1968; Georg Henrik von Wright, *Erklären und Verstehen*, übers. von Günther Grewendorf und Georg Meggle, Meisenheim 1974.

richtet, wie dem zu Erziehenden durch Befragung das Behaupten vergeht. Es handelt sich um einen pädagogischen Text, der die Vergeblichkeit doktrinärer Philosophie vorführt, jedoch nicht einfach eine unterhaltsame Erzählung ist, sondern ein kanonisierter philosophischer Text. Weil auf diese Weise in der nichtdoktrinären Philosophie manchmal vom Behaupten und davon, wie einer dazu erzogen wird, über das Wissen oder die Tugend besser nichts zu behaupten, *erzählt* wird, ist das Verhältnis von Philosophie, Erziehung und Erzählung, dem sich die folgende Studie widmet, ein kompliziertes, unklares.

Erziehen mit neuen Begriffen

Daß in der Philosophie behauptet wird, liegt auf der Hand, ist eindeutiger, als daß es auch eine nichtdoktrinäre Philosophie gibt. Aristoteles behauptet, daß die Welt ewig ist, Thomas von Aquin, daß sie geschaffen wurde. Descartes behauptet, daß es zwei, Spinoza, daß es nur eine Substanz gibt. Kant behauptet, daß es einen klaren Unterschied zwischen analytischen und synthetischen Urteilen gibt, Quine bestreitet diese Behauptung. Die Liste wäre beliebig verlängerbar. Solche Behauptungen sind Reaktionen auf die Welt – eine Welt von Einzelheiten, wie hier scheinbar paradoxerweise hypothetisch behauptet werden soll. Wie Menschen auf die Welt reagieren, wenn dies nicht spontan geschieht, hängt unter anderem von ihrer Erziehung ab. Denn in dieser Erziehung werden sie mit den *Allgemeinbegriffen* vertraut gemacht, die sie in ihren Behauptungen verwenden *sollen*. Den zu erziehenden Menschen wird beigebracht, was man über die Welt behaupten kann und was nicht. Manchmal, allerdings eher selten, lernen sie auch, erzählend auf die Welt zu reagieren. Die Philosophie hat sich um diese Erziehungsprozesse ausführlich gekümmert. So ist beispielsweise für Platon in der *Politeia* die *paideia* ein potentiell lebenslanger Prozeß, der bei einigen ausgezeichneten Personen in der Erkenntnis der Idee des Guten, als der entscheidenden Allgemeinheit, gipfelt und

eigentlich nur von den zur Staatsführung bestellten Philosophen, die diese Allgemeinheit eingesehen haben und in Urteilen anwenden können, gelenkt werden kann. Andere prominente Beispiele von Erziehungsphilosophie wären Rousseaus Kultur- und Wittgensteins Metaphysikkritik. Sie zielen entweder auf eine Umerziehung der durch die Kultur verdorbenen Menschen oder auf eine therapeutische Philosophie als Erziehung von philosophisch verbildeten Erwachsenen, denen die vielfältigen Funktionsweisen der gewöhnlichen Sprache nicht vor Augen stehen und die deshalb neue Begriffe erfinden oder nach der angeblich schwer herauszufindenden Bedeutung von Ausdrücken wie »Verstehen«, »Schmerzen haben«, »Wünschen« usw. suchen wollen. Die therapeutische Philosophie Wittgensteins als Erziehung von Erwachsenen wird gegenwärtig vor allem von Stanley Cavell weitergeführt. Sie hat auch Wurzeln in der Kierkegaard-schen Existenzphilosophie, die mit dem Sokratismus verbunden ist.³

Weil Philosophie einerseits mit Erkenntnis zu tun hat, die sich in Behauptungen niederschlagen kann, andererseits jedoch, ähnlich wie die Literatur und anders als die Erfahrungswissenschaften, viele der »großen« doktrinären philosophischen Autoren gleichsam begrifflich von neuem zu beginnen scheinen, die Erkenntnis sich in der Philosophie also nicht einfach in einer sich ausdifferenzierenden Terminologie akkumuliert, ist die

3 Vgl. Platon, *Politeia* (= *Werke in acht Bänden*, Bd. 4), griechisch/deutsch, hg. von Gunter Eigler, Darmstadt 1971, 521c, S. 575; Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation. Nouvelle édition, Livre I*, Paris 2008. *Emile oder Über die Erziehung*, Stuttgart 1990; Ludwig Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, Frankfurt/M. 1980, vor allem §§ 109-138; Sören Kierkegaard, »Das Subjektivwerden«, in: *Abschließende unwissenschaftliche Nachschrift* (= *Gesammelte Werke*, Abt. 16), hg. von Emanuel Hirsch, Hajo Gerdes und Hans Martin Junghans, München 1959, S. 118-244; ders., *Über den Begriff der Ironie mit ständiger Rücksicht auf Sokrates* (= *Gesammelte Werke*, Abt. 31, Bd. 21), Gütersloh 1984; Stanley Cavell, *Must We Mean What We Say?*, Cambridge 1976, S. xxxix; und Cavells jüngst erschienene »pädagogische Briefe«: *Cities of Words. Ein moralisches Register in Philosophie, Film und Literatur*, übers. und eingeleitet von Maria-Sibylla Lotter, Zürich 2010.

Auseinandersetzung mit einem philosophischen Werk, das bestimmte Innovationen des Denkens anstrebt, einem Erziehungsprozeß vergleichbar. Man kann Philosophie nicht lernen wie Physik. Wer sich die Begriffe der Masse, Energie, Kraft, Ladung, Beschleunigung usw. angeeignet hat, verfügt über einen Wissensgrundstock, auf den er sich verlassen kann. Wer sich dagegen zum ersten Mal mit Spinoza oder Whitehead auseinandersetzt, nachdem er schon Platon und Aristoteles oder Descartes und Kant studiert hat, muß *umlernen*. Denn solche Philosophen verändern die Bedeutung der Begriffe, die sie von ihren Vorgängern übernehmen, weil sie anders als diese auf die Welt reagieren oder andere Erfahrungen für ihr Denken als exemplarisch nehmen. Sie sind, wenn man es terminologisch fassen will, *disidente Sprecher*. Da versteht der Leser, auch der philosophisch Vorgebildete, beim Aufschlagen der Werke eines für ihn neuen Autors zunächst einmal gar nichts.

Manchmal schaffen Philosophen auch neue Begriffe, nehmen sich also nicht nur heraus, bekannten Wörtern andere Bedeutungen zu geben, sie abweichend von der bisherigen Gewohnheit zu verwenden, sondern prägen neue Bildungen wie »Affektion«, »Ding an sich«, »aktuale Wesenheit«, »noematisches Korrelat« usw. Das macht den Lernprozeß für die Rezipienten besonders schwierig. Und schließlich wird Lesern gelegentlich auch empfohlen, bestimmte Begriffe schlicht »fallenzulassen«, etwa den des »Absoluten« oder »Gottes«, des »Wesens« oder der »Seele«. Nietzsche zum Beispiel hat in seiner Metaphysikkritik solche Empfehlungen ausgesprochen. Leserinnen müssen dann nicht nur umlernen, sondern auch Neues *dazulernen* oder Angeeignetes *verlernen*, wenn sie die betreffenden Autoren verstehen wollen, oder werden, wenn sie sich in das Denken eines für sie neuen Philosophen einfinden möchten, durch die entsprechenden Texte *umerzogen*. Betrachtet man Begriffe als Unterscheidungsgewohnheiten,⁴ so zielen diese Erziehungspro-

4 Im Anschluß an Arno Ros, der an vielen Stellen in seinem Werk auf die Bedeutung von Unterscheidungsfähigkeiten und Unterscheidungsge-

zesse auf die Etablierung neuer Unterscheidungsgewohnheiten. Der Anspruch auf philosophische Erkenntniserweiterung ist, auch wenn das kaum je so ausgesprochen wird, letztlich mit der Zumutung einer begrifflichen Umerziehung verbunden, sofern er sich nur an Erwachsene wendet. Ist diese Umerziehung erfolgreich, soll sie dazu führen, daß anders über die Welt gesprochen, gedacht und vielleicht auch einmal anders in ihr gehandelt wird.

Diese Prozesse der Erziehung von Erwachsenen durch die Aneignung neuer begrifflicher Mittel werden in der Regel im philosophischen Denken nicht reflektiert.⁵ Erzählungen können solch eine Reflexion jedoch leisten. Einerseits können Erzählungen mit anderen Mitteln als denen der begrifflichen Variation die Weltsicht ihrer Leser verändern. Man gesteht der Literatur beispielsweise zu, die Gefühle von Lesern zu erziehen (in einer *éducation sentimentale*). Sie kann aber auch davon unabhängig diejenige Erfahrung thematisieren, die zu bestimmten begrifflichen Entscheidungen und Reaktionen führt. Narrationen können zeigen, welche Erfahrungen man machen muß, um die Verwendung bestimmter Allgemeinbegriffe für die richtige Reaktion auf die Welt zu halten, oder warum eine Person eine bestimmte Unterscheidungsgewohnheit, die ihr nahegelegt wird, ablehnt. Deshalb stellt Literatur nur oberflächlich betrachtet lediglich ein Unterhaltungsprogramm dar.

Der Fokus auf die Erziehung löst die Betrachtung des Verhältnisses von doktrinärer und nichtdoktrinärer Philosophie von der

wohnheiten eingeht. Vgl. neuerdings: Arno Ros, »Über einige methodische Fehler bei der neueren Diskussion um philosophische Aspekte des Geist-Materie-Problems«, in: *e-journal Philosophie der Psychologie* 16 (2012) (www.jp.philo.at), S. 6, letzter Zugriff 9. 8. 2013.

5 Manchmal aber schon, wie etwa in dem erwähnten Platonischen Dialog *Theaitetos* oder von Hegel in seiner *Phänomenologie des Geistes* von 1806. Implizit und auch explizit spielt Erziehung und ihre Theorie, die Pädagogik, bei Autoren wie Rousseau, Kant und Cavell natürlich eine ganz wesentliche Rolle, wenn man an Bücher wie den *Emile*, Kants *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* und seine Schrift über Pädagogik oder Cavells *Cities of Words* denkt.

Debatte um den Skeptizismus. Zwar steht die hier untersuchte nichtdoktrinäre Philosophie dem Skeptizismus nahe. Doch es geht nicht primär um den Begriff des Wissens oder die Frage, ob Menschen überhaupt etwas wissen können. Es geht vielmehr um die Frage: »Was ist die Lehre der Philosophie? – What is the teaching of philosophy?«⁶ Hat die Philosophie überhaupt etwas zu lehren? Man kann das Vorhandensein von Wissen als eine Bedingung des Lehrens ansehen. Doch haben auch die Skeptiker etwas zu lehren, es gibt sogar eine Lehre von der Unwissenheit, eine *docta ignorantia*.⁷ Die Aufmerksamkeit auf die Lehre und Erziehung bringt jedoch politische und soziale Dimensionen der Philosophie ins Spiel, die in den erkenntnistheoretischen Auseinandersetzungen um die Skepsis nicht präsent sind. »Es gibt keine revolutionäre Vision«, so ist festgestellt worden, »die nicht eine Vision der Erziehung einschließt, und umgekehrt.«⁸ Aus einer pragmatistischen Perspektive, in der sich Philosophie durch ihre Relevanz für das menschliche Leben zu legitimieren hat, ist deshalb die Frage, ob und, wenn ja, was Philosophie zu lehren hat, von viel größerer Relevanz als eine Definition des Wissensbegriffs und das Problem des Skeptizismus. Erkenntnistheoretische Untersuchungen zum Wissensbegriff betreffen meist nur die doktrinäre Philosophie von innen und die von einigen Philosophen gesuchten Bedingungen der Möglichkeit von Wissenschaft, um die sich die Wissenschaften selbst jedoch kaum noch kümmern. Die soziale Rolle von behauptender Philosophie (und Wissenschaft) hat dagegen mit ihrem Anspruch auf Belehrung

6 Cavell, *Must We Mean What We Say?*, S. xxxviii.

7 »[...] so wünschen wir uns [...] ein Wissen um unser Nichtwissen. Gelingt uns die vollständige Erfüllung dieser Absicht, so haben wir die belehrte Unwissenheit erreicht. [...] Es wird einer um so gelehrter sein, je mehr er um sein Nichtwissen weiß.« (»[...] desideramus scire nos ignorare. Hoc si ad plenum assequi poterimus, doctam ignorantiam assequemur. [...] Et tanto quis doctor erit, quanto se sciverit magis ignorantem.«) Nicolai de Cusa, *De docta ignorantia/Die belehrte Unwissenheit*, lateinisch/deutsch, hg., übers. und mit Vorwort und Anmerkungen von Paul Wilpert, Hamburg 1970, Buch I, Kap. 1, S. 8 f.

8 Cavell, *Must We Mean What We Say?*, S. xxxix.

zu tun, der, wenn er erfolgreich realisiert wird, darauf Einfluß nimmt, wie Menschen auf die Welt reagieren, und das heißt: was für ein Leben Menschen letztlich führen.

Einfluß auf die Art und Weise, wie Menschen auf die Welt reagieren, wie sie sie wahrnehmen und in ihr handeln, hat auch die Dichtkunst. Es ist zwar keine Neuigkeit, daß die Texte von Sophokles bis Beckett, von Homer bis Proust und von Pindar bis Celan Erkenntnisse über die Welt bieten, die ebenfalls, wie manche philosophische Rede, mit abweichendem Sprechen verbunden sind. (In Beckett und Celan muß man sich ebenso »hineinfinden« wie in Spinoza und Deleuze.) Es spricht auch außer den Äußerlichkeiten der akademischen Arbeitsteilung nichts dagegen, Sophokles, Beckett, Proust und Celan als Philosophen zu bezeichnen. Doch ist es eine kaum verbreitete Einsicht, daß Dichtung nicht nur unterhaltend, sondern *auch* philosophisch relevant sein kann, wenn sich in ihr beispielsweise in narrativen Reflexionen über das philosophische Denken neue grundlegende philosophische Einsichten manifestieren. Und genau darum soll es hier gehen. Denn die Dichtung verändert anders als die Philosophie die Sicht auf die Welt nur selten durch neue oder umgedeutete Begrifflichkeiten, sondern auf andere Weise. Begriffe und Argumente spielen in ihr kaum eine Rolle. Denn über die jeweiligen individuellen *Anfänge* philosophischen Denkens und Argumentierens, über begriffliche Grundentscheidungen, ist keine argumentative Auseinandersetzung mehr möglich. Aber man kann von ihnen erzählen, es ist möglich, plausibel zu machen, wie eine Person zu ihren begrifflichen Grundentscheidungen gekommen ist. Dies kann geschehen, indem man die Innenwelt eines Menschen entfaltet, der die Wirklichkeit auf bestimmte Weise wahrnimmt, die einem selbst vielleicht unmöglich oder sehr fremd ist.⁹ Solche Erzählungen, wie sie etwa J. M. Coetzee in seinem Buch *Elizabeth Costello* angestellt hat,

9 Vgl. etwa Jonathan Littell, *Die Wohlgesinnten*, übers. von Hainer Kober, Berlin 2009. Das Buch erzählt aus der Innenperspektive des SS-Offiziers Max Aue.

von dem hier ausführlich die Rede sein wird, bringen auch Erkenntnisse über die Anfänge philosophischen Denkens narrativ ans Licht. In ihnen wird deutlich, wie eine Person dazu kommen kann, die Welt auf bestimmte Weise, das heißt mit Hilfe bestimmter Allgemeinheiten, zu sehen und dieser Sichtweise entsprechend zu handeln.

Solche narrativen Darstellungen stellen das individualistische Spiegelbild transzendentaler Untersuchungen dar. Denn transzendente philosophische Forschung sucht nach den Voraussetzungen von Wahrnehmungen, Behauptungen und Handlungen; sie sucht sie jedoch im Allgemeinen und geht von einer allgemeinen subjektiven oder sprachlichen Struktur aus, die alle Menschen teilen. Weil Menschen in manchem übereinstimmen – beispielsweise funktioniert erstaunlicherweise die Mathematik in allen Kulturen –, muß es, so der transzendentalphilosophische Grundgedanke, etwas geben, was die Menschen miteinander verbindet und was dazu führt, daß sie zu diesen Gemeinsamkeiten kommen. Klassischerweise wird hier in Anschluß an Kant das *Selbstbewußtsein* als ein solcher Ausgangspunkt angesehen. Es soll einerseits die Möglichkeit einer nichtempirischen Untersuchung menschlicher Allgemeinheiten überhaupt erst ermöglichen, wird also als eine allgemeine kognitive Fähigkeit betrachtet. Andererseits soll es auch der inhaltliche Ausgangspunkt sein, von dem der philosophische Forscher zu den Behauptungen übergehen kann, die alle menschlichen Wahrnehmer, Behaupter und Handelnde implizit voraussetzen, die ihnen jedoch nicht explizit vor Augen stehen.¹⁰

¹⁰ Vgl. Johannes Haag, *Erfahrung und Gegenstand. Das Verhältnis von Sinnlichkeit und Verstand*, Frankfurt/M. 2007, Kap. 1. Derek Pereboom, »Kant on Justification in Transcendental Philosophy«, in: *Synthese* 85 (1990), S. 25-54. Ders., »Kant's Transcendental Arguments«, in: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (<http://plato.stanford.edu/entries/kant-transcendental/>), letzter Zugriff 21.4.2013. Robert Stern (Hg.), *Transcendental Arguments*, Oxford 1999. Barry Stroud, »Transcendental Arguments«, in: *The Journal of Philosophy* 65 (1968), S. 241-256.