

René Torkler

Philosophische
Bildung und
politische
Urteilstkraft

Hannah Arendts
Kant-Rezeption
und ihre
didaktische Bedeutung

René Torkler

Philosophische Bildung und
politische Urteilskraft

PÄDAGOGIK UND PHILOSOPHIE



Die Arbeit formuliert einen zeitgemäßen Bildungsbegriff, der sich dennoch nicht in dem technologischen Kompetenzdenken erschöpft, das den gegenwärtigen Mainstream von Bildungstheorie und Didaktik so nachhaltig prägt. Dies erfolgt auf der Grundlage des hermeneutischen Verfahrens, welches Hannah Arendts Kant-Rezeption zugrunde liegt. Bildung wird als praktischer Prozess verstanden, durch den Formen der Weltorientierung erschlossen werden. Zudem wird deutlich gemacht, auf welche Weise philosophische Bildung eine wichtige Rolle für die politische Bildung von Schülerinnen, Schülern und allen sich Bildenden überhaupt spielt. Diese genuin politische Perspektive schließt eine Lücke in der philosophiedidaktischen Forschung der letzten Jahrzehnte.

Der Autor:

René Torkler hat mit der vorliegenden Arbeit 2014 an der Universität Vechta promoviert, er ist seit 2015 Juniorprofessor für Didaktik der Ethik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

René Torkler

Philosophische
Bildung und
politische
Urteilstkraft

Hannah Arendts Kant-Rezeption
und ihre didaktische Bedeutung

Verlag Karl Alber Freiburg/München

Pädagogik und Philosophie 7

Wissenschaftlicher Beirat:

Daniela G. Camhy, Ursula Frost, Ekkehard Martens,
Käte Meyer-Drawe, Hans-Bernhard Petermann, Matthias Rath,
Volker Steenblock, Barbara Weber und Franz Josef Wetz

Originalausgabe

© VERLAG KARL ALBER

in der Verlag Herder GmbH, Freiburg / München 2015

Alle Rechte vorbehalten

www.verlag-alber.de

Satz und PDF-E-Book: SatzWeise GmbH, Trier

ISBN (Buch) 978-3-495-48753-2

ISBN (PDF-E-Book) 978-3-495-80815-3

Inhalt

Danksagung	9
A. Gibt es ein politisches Lesen philosophischer Texte?	11
B. Politische Bildung und Philosophiedidaktik vor dem Hintergrund des Traditionsbruchs	21
1. Arendts Denken im Kontext politischer Bildung: Bestandsaufnahme und Standortbestimmung	25
1.1. Politische Bildung statt politischer Erziehung	25
1.1.1. Erziehung im Dunkel der Privatheit	25
1.1.2. Grenzen von Arendts Erziehungsbegriff	31
1.1.3. Bildung statt Erziehung	35
1.2. Werte in der politischen Bildung: Denken ohne Geländer	38
1.2.1. Ansätze normativer Orientierung	38
1.2.2. Werteordnung und politische Bildung	42
1.2.3. Denken ohne Geländer	48
1.3. Politische Bildung und der Begriff des Politischen: Bildung als und zur Praxis	55
1.3.1. Politische Bildung und der Begriff des Politischen	55
1.3.2. Politische Bildung als praktische Hermeneutik	60
1.3.3. Pluralität, Praxis und politische Bildung	65
1.4. Politische Orientierung durch Kategorien und Begriffe	68
1.4.1. Kategoriale Bildung	68
1.4.2. Der kategoriale Aspekt politischer Bildung	72
1.4.3. Übungen im politischen Denken	76

2. Philosophiedidaktik als Orientierung in der Welt	83
2.1. Politische Bildung als Aufgabe der Philosophiedidaktik	83
2.1.1. Das Ressentiment der Philosophie: Politik und Philosophiedidaktik	83
2.1.2. »Aufklärung« und »Fortschritt« in der Philosophiedidaktik	96
2.1.3. Leitmetapher Orientierung	105
2.1.4. Orientierungsrahmen Welt	114
2.2. Verstehen und Tradition	120
2.2.1. Die didaktische Transformation der Hermeneutik	120
2.2.2. Der gerissene Ariadnefaden	125
2.2.3. Verstehen der Wirklichkeit	132
2.2.4. Erbschaft ohne Testament	138
2.2.5. Im »in-between« oder: Der lebendige Raum der Didaktik	146
C. Arendts Kant-Rezeption als Lehrstück politischer Hermeneutik	153
1. Vom radikalen Bösen zu seiner Banalität	153
1.1. Das Böse und die Freiheit bei Kant	155
1.1.1. Der ungedeckte Wechselbegriff	155
1.1.2. Die Freiheit der Willkür	157
1.1.3. Der Hang zum Bösen	159
1.1.4. Die Allgemeinheit des Bösen	164
1.2. Arendts Phänomenologie des Bösen	169
1.2.1. Das radikal Böse	169
1.2.2. Mensch und Persönlichkeit	173
1.2.3. Stolpersteine	178
1.2.4. Vom Denken zum Urteilen	181
1.3. Bildungsphilosophische Erträge	187
1.3.1. Bildungstheoretische Perspektiven: Bildung als Kampf gegen Gedankenlosigkeit und Desinteresse	188
1.3.2. Methodische Perspektiven: »Ver-lernen« am Exemplar	192

2.	Freiheit und Pluralität – Arendts Kritik an Kants Ethik	196
2.1.	Aspekte der Ethik Kants	198
2.1.1.	Die Allgemeinheit ethischer Pflicht	198
2.1.2.	Verstand und Vernunft	202
2.1.3.	Einzelnes und Allgemeines: Moralität als Nötigung	205
2.1.4.	Freiheit als Unabhängigkeit	209
2.1.5.	Freiheit als Vermögen	213
2.2.	Arendts Kritik an Kants Ethik	218
2.2.1.	Freiheit als Initialität	221
2.2.2.	Menschliche Spontaneität im Arbeiten, Herstellen und Denken	225
2.2.3.	Kritik des philosophischen Intellektualismus	229
2.2.4.	Die Subsumtionsproblematik: Kant unter Ideo- logieverdacht?	235
2.2.5.	Willensfreiheit und Souveränität	245
2.2.6.	Freiheit und Macht	255
2.3.	Bildungsphilosophische Erträge	262
2.3.1.	Bildungstheoretische Überlegungen	262
2.3.2.	Methodische Überlegungen: Das <i>Vergessen</i> und die <i>Politische Hermeneutik</i>	268
3.	Gemeinsinn und Urteilskraft als politische Vermögen	277
3.1.	Welt und Gemeinsinn	277
3.1.1.	Exkurs: Gemeinsinn – Karriere eines Begriffs	277
3.1.2.	Kants Aufnahme des <i>sensus communis</i> - Begriffes	292
3.1.2.1.	Abgrenzung und Untergliederung des Begriffs- feldes <i>sensus communis</i>	292
3.1.2.2.	Gemeinsinn und ästhetisches Urteil	300
3.1.2.3.	Das Gefühl für die Gemeinschaft	311
3.1.2.4.	Der »gemeine Menschenverstand« und seine Maximen	316
3.1.3.	Hannah Arendt und die Welt des Gemeinsinns	327
3.1.3.1.	Der Gemeinsinn und die Wirklichkeit der öffent- lichen Welt	327
3.1.3.2.	Gemeinsinn und gesunder Menschenverstand	333
3.1.3.3.	Der Verlust des Gemeinsinns	338
3.1.3.4.	Gemeinsinn, Verstand und Denken	345
3.1.3.5.	Geselligkeit, Gemeinsinn und Urteilskraft	356

Inhalt

3.2. Vom ästhetischen zum politischen Urteil	363
3.2.1. Urteils- und Einbildungskraft in der Philosophie Immanuel Kants	363
3.2.1.1. Die Urteilskraft als Mittelglied im Projekt der Vernunftkritik	364
3.2.1.2. Verfahrensweisen der Urteilskraft	374
3.2.1.3. Einbildungs- und Urteilskraft: Vom Untertan zum Mitspieler	382
3.2.2. Urteilskraft als politisches Vermögen	391
3.2.2.1. Kultur und Politik	394
3.2.2.2. Vita activa und vita contemplativa	403
3.2.2.3. Urteilskraft als Unterschiede-machen	411
3.2.2.4. Einbildungskraft und repräsentatives Denken	419
3.3. Bildungsphilosophische Erträge	427
3.3.1. Methodische Perspektiven	427
3.3.2. Bildungstheoretische Überlegungen	433
D. Das Wagnis der Bildung	443
Siglenverzeichnis	457
Literaturverzeichnis	459
Personenregister	481
Sachregister	483

Danksagung

Diese Arbeit wurde im Sommersemester 2014 an der Universität Vechta als Dissertationsschrift angenommen. Da die Abfassung in meine Zeit als Studienrat am Leibniz-Gymnasium in Düsseldorf fällt, gibt es keine finanziellen Förderer, welchen an dieser Stelle Dank gesagt werden müsste – wohl aber viele Menschen, deren Mithilfe für das Gelingen dieses Dissertationsprojektes von entscheidender Bedeutung gewesen ist.

Dies sind zuallererst die beiden Betreuer dieser Promotionschrift, Prof. Dr. Karl-Heinz Breier und Prof. Dr. Volker Steenblock. Die intensive und freundschaftliche Begleitung, die ich von Karl-Heinz Breier in den Jahren des Schreibens trotz der räumlichen Distanz erfahren durfte, war für mich stets eine wichtige Stütze neben meiner schulischen Arbeit und das Verständnis für die spezifischen Schwierigkeiten einer neben dem Schuldienst abgefassten Dissertation ging in diesem Zusammenhang weit über alles Erwartbare hinaus. Auch Volker Steenblock möchte ich für das Zweitgutachten danken und für die während der Promotionszeit und darüber hinaus gewährte Unterstützung meiner Arbeit im Bereich Philosophiedidaktik.

Dank gebührt zudem dem Doktorandenkolloquium für Politikwissenschaft und Philosophie an der Universität Vechta, vor dem ich meine Arbeit in ihren verschiedenen Stadien immer wieder zur Diskussion stellen konnte und hier besonders Prof. Dr. Peter Nitschke, dessen schier unerschöpfliches Arsenal kritischer Anmerkungen zu Hannah Arendt die Arbeit weiterentwickeln half.

Annika Heidkamp, Dr. Annika Schlitte und Uli Böhme danke ich für das gründliche Korrekturlesen des Textes, wobei alle verbliebenen Fehler natürlich zu meinen Lasten gehen.

Den größten Dank schulde ich dabei meiner Freundin Annika Schlitte, ohne deren konsequente Bereitschaft zur inhaltlichen Auseinandersetzung über Probleme der Arbeit und ohne deren stete Er-

Danksagung

mutigung ich dieses Projekt kaum zu einem erfolgreichen Abschluss hätte bringen können.

Eichstätt, im August 2015

René Torkler

A. Gibt es ein politisches Lesen philosophischer Texte?

Bildung hat als Thema Konjunktur. Das gilt gegenwärtig nicht nur mit Blick auf politische Sonntagsreden, sondern auch im Bereich der Philosophie. Das Ausmaß, in dem Philosophen sich gegenwärtig befleißigen, die Schatztruhe der philosophischen Tradition zu öffnen und ihren Reichtum in den Dienst der Bildung zu stellen, ist in den letzten Jahren durchaus auffällig.¹ Dieses Engagement der Philosophie ist nicht nur erfreulich, es ist auch der Sache nach geboten. Denn »so wie die kritische Reflexion zu Fragen der Gegenwart blind ist, wenn sie sich nicht mit dem Wissen der Vergangenheit sättigt, so ist das Wissen der Vergangenheit für sich genommen hohl, wenn es keinen Kontakt zum Gegenwartsbewußtsein gewinnt.«²

Auffällig ist jedoch, dass bei der aktuellen Behandlung des Bildungsthemas der Aspekt des Politischen sehr weitgehend ausgespart wird. Dies befremdet umso mehr, als doch viele der einflussreichsten klassischen Bildungstheorien der Philosophiegeschichte – man denke nur an Platons Höhlengleichnis oder Rousseaus *Emile* – ihre Gedanken zu Erziehung und Bildung in einem recht direkten Verhältnis zum späteren politischen Leben entfaltet hatten. Diese Verbindung von Bildung und Politischem scheint sich unter den Bedingungen der

¹ Vgl. HASTEDT, HEINER (Hrsg.): *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*. Stuttgart 2012; HUTTER, AXEL und KARTHEININGER, MARKUS: *Bildung als Mittel und Selbstzweck. Korrektive Erinnerung wider die Verengung des Bildungsbegriffs*. Freiburg, München 2009; LIESSMANN, KONRAD PAUL: *Theorie der Unbildung*. München 2008; LESSING, HANS-ULRICH und STEENBLOCK, VOLKER (Hrsg.): »Was den Menschen eigentlich zum Menschen macht ...« *Klassische Texte einer Philosophie der Bildung*. Freiburg 2010; MEYER, KIRSTEN: *Bildung*. Berlin, Boston 2011; NIDA-RÜMELIN, JULIAN: *Philosophie einer humanen Bildung*. Hamburg 2013; NUSSBAUM, MARTHA: *Nicht für den Profit! Warum Demokratie Bildung braucht*. Überlingen 2012; REHN, RUDOLF und SCHÜES, CHRISTINA: *Bildungsphilosophie. Grundlagen – Methoden – Perspektiven*. Freiburg, München 2008.

² HUTTER, AXEL: Einleitung. In: DERS. und KARTHEININGER, *Bildung als Mittel und Selbstzweck*, 9–13, 13.

Spätmoderne mindestens gelockert zu haben. So taucht ein Bezug zum Politischen häufig nur im Kontext von Bildungsgerechtigkeit³ auf; bisweilen wird immerhin die Notwendigkeit von Bildung für die Funktionstüchtigkeit von Demokratien herausgestellt.⁴ Selten jedoch gehen Autoren so weit, einen konstitutiven inneren Bezug zwischen einem Begriff des Politischen und dem vorgestellten Bildungsbegriff zu unterstellen. Genau dies jedoch soll im Rahmen dieser Arbeit im Ausgang von Hannah Arendts Kant-Rezeption unternommen werden.

Unsere Ausgangsfrage wirkt angesichts dieses Projektes einigermaßen konkret. So wollen wir zunächst die Frage stellen, inwiefern die Rezeption philosophischer Texte – und gemeint sind philosophische Texte im Allgemeinen, nicht Texte der sogenannten *politischen Philosophie* – einen Beitrag leisten kann zu einer Bildung, welche die politische Dimension menschlichen Daseins ernst nimmt und mitreflektiert. Dass dies nicht automatisch und auch nicht bei jedem beliebigen Text der Fall sein wird, scheint recht offensichtlich zu sein. Wenn eine solche, politisch reflektierte Form der Rezeption philosophischer Texte möglich sein soll, so muss es hier also entweder eine spezifisch politische *Methode der Rezeption* philosophischer Texte geben oder ein ebensolches Verfahren der *Auswahl* geeigneter philosophischer Positionen – und damit wären wir bei einem klassisch *didaktischen* Gegenstand, welcher in dieser Form sowohl für die politische Bildung als auch die Philosophiedidaktik von Interesse sein muss. Dabei macht es zunächst einmal keinen allzu großen Unterschied, ob wir unter *politischer Bildung* ausschließlich die Didaktik des politischen (Schul-)Unterrichts verstehen oder auch die Theorie der Bildung mit Blick auf das Politische überhaupt – denn wir gehen hier davon aus, dass das Erstere in reflektierter Form ohnehin nur unter Rückgriff auf das Zweite möglich ist. In jedem Fall benötigt

³ Vgl. MEYER, *Bildung*, 155 ff.; STOJANOV, KRASSIMIR: *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden 2011; sowie DERS.: *Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 54/2008, Heft 4, 515–530.

⁴ NIDA-RÜMELIN, *Philosophie einer humanen Bildung*, 179 ff.; NUSSBAUM, *Nicht für den Profit!*, 27 ff.; REICHENBACH, ROLAND: *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*. Münster, New York, München, Berlin 2001, 111 ff.

politische Bildung eine »philosophische Hintergrundtheorie«⁵ – und um eine solche soll es im Rahmen dieser Arbeit gehen.

Ähnliches gilt für die Philosophiedidaktik, welche in ihrer gegenwärtig vorzufindenden Form ebenfalls auf einem genuin philosophischen theoretischen Fundament aufruhrt. Diesem Fundament einen Sinn für das Politische anzudienen wird daher nicht weniger unser Anliegen sein.

Doch bevor wir unser Vorgehen im Einzelnen beleuchten, muss freilich zunächst geklärt werden, wie und warum diese systematische Ausgangsfrage mit dem historischen Gegenstand von Hannah Arendts Kant-Rezeption in Verbindung gebracht werden soll. Überhaupt kann die Inanspruchnahme von Hannah Arendt für ein Projekt philosophischer Theoriebildung ja durchaus verwundern. Hannah Arendt hat es über weite Strecken ihres Lebens abgelehnt, sich selbst als Philosophin zu bezeichnen. Ihr eigenes Arbeitsgebiet beschrieb sie in einem Fernsehinterview einmal als »politische Theorie« und gab gleichzeitig an, der Philosophie »endgültig Valet gesagt«⁶ zu haben. Ihr Anliegen war es seitdem vielmehr, politische Phänomene zu beschreiben, dabei eine spezifische Form genuin politischen Denkens zu exponieren und überhaupt das Politische in seinen Erscheinungs- und Verfallsformen sichtbar und verständlich zu machen.

Die Rolle der Philosophie für dieses Unternehmen sah sie mindestens kritisch. Dennoch hielt ihre Skepsis gegenüber der politischen Kompetenz der Philosophie sie keineswegs davon ab, Positionen der philosophischen Tradition für ihr Werk in einer Breite und mit einer Detailkenntnis auszuwerten, wie sie auch in vielen philosophischen Fakultäten der Gegenwart ihresgleichen suchen dürfte. Der Verdacht liegt also nahe, dass auch Arendt die Rezeption philosophischer Texte für etwas hielt, das beim politischen Rasonieren mindestens einen Beitrag leisten kann – und eben diesen politischen Beitrag sichtbar zu machen, ist hier recht eigentlich unser Gegenstand.

Angesichts der erwähnten Breite ihrer Rezeptionsleistung erscheint es zur Erarbeitung der dabei eingesetzten *Methode* ratsam, eine Eingrenzung bezüglich des *Gegenstandes* dieser Rezeption zu treffen, welche es dennoch erlaubt, wesentliche Facetten dieser Me-

⁵ GAGEL, WALTER: Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989. Opladen 1994, 29.

⁶ ARENDT, HANNAH: Fernsehgespräch mit Günter Gaus. In: DIES.: Ich will verstehen, 46–72, im Folgenden zitiert als GG, hier 46.

thodik herauszustellen und die nach Möglichkeit auch wesentliche Züge von Arendts Denkens verstehen hilft.

Seyla Benhabib hat Arendt einmal als »gefesselt zwischen Aristoteles und Kant«⁷ bezeichnet; und wenn unsere Wahl im Rahmen dieser Arbeit nicht auf Aristoteles, sondern auf Kant fällt, so liegt dies nicht zuletzt daran, dass Arendt selbst Kant mit Blick auf die Relevanz seines Denkens für politische Zusammenhänge aus der philosophischen Tradition deutlich hervorhob. Sosehr sie »eine Art von Feindseligkeit gegen alle Politik bei den meisten Philosophen« diagnostizierte, so klar galt für sie diesbezüglich aber auch: »Kant ist aufgenommen.« (GG 47)

Angesichts der Tatsache, dass Kant auch in der Politischen und in der Rechtsphilosophie eine Rolle spielt, welche zu vernachlässigen jedem Kundigen einigermaßen unmöglich ist, erscheint Arendts Auswahl nur sachgerecht. Der Grund jedoch, aus dem Arendt Kant diese besondere Stellung de facto zuerkannte, nimmt sich überraschend aus. Denn dieser Grund liegt keineswegs in den Werken, welche wir heute gemeinhin als Kants politische Schriften lesen würden. Arendt behauptete vielmehr: »Über Kants Politische Philosophie zu sprechen und sie zu erkunden hat seine Schwierigkeiten. Im Unterschied zu so vielen Philosophen [...] hat Kant niemals eine Politische Philosophie geschrieben.«⁸

Letzteres war freilich eine Provokation und kündigt Vieles von dem an, was wir als Arendts Methodik der Rezeption philosophischer Texte im Rahmen dieser Arbeit herausstellen werden. Da es wohl außer Zweifel steht, dass Arendt Schriften wie *Zum ewigen Frieden* oder die *Metaphysik der Sitten* gut kannte – zitiert sie diese doch selbst im Rahmen der genannten Vorlesung – so deutet sich hier auch an, dass Arendt das Politische in Kants Werk nicht dort suchen will, wo dessen Buchtitel es nahelegen. Arendt findet Kants politisches Denken vielmehr in dessen *Kritik der Urteilskraft* und damit in einer Untersuchung, in der auch Kant es wohl nicht vermutet hätte. Diese Einschätzung Arendts ist zumindest nicht naheliegend, taucht doch der Begriff »Politik« im ganzen Werk kein einziges mal auf.

Wenngleich Arendt selbst ihre Kant-Rezeption methodisch zu-

⁷ BENHABIB, SEYLA: Denn sie war ein freier Mensch. Hannah Arendt, die Philosophin des 20. Jahrhunderts. In: DIE ZEIT 42/2006, 61–62, 61.

⁸ ARENDT, HANNAH: Das Urteilen. Texte zu Kants politischer Philosophie. München 1985, im Folgenden zitiert als *U*, hier 17.