

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 ausgenommen.« (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.

nächst wenig reflektierte, so findet sich doch im ersten Teil *Vom Leben des Geistes*⁹ ein Hinweis darauf, dass sie die Legitimation für ihren Zugriff auf Kants Werk aus dessen *Kritik der reinen Vernunft* selbst ableitete. Wir lesen dort:

»Ich merke nur an, daß es gar nichts Ungewöhnliches sei, sowohl im gemeinen Gespräche, als in Schriften, durch die Vergleichung der Gedanken, welche ein Verfasser über seinen Gegenstand äußert, ihn so gar besser zu verstehen, als er sich selbst verstand, indem er seinen Begriff nicht genugsam bestimmte, und dadurch bisweilen seiner eigenen Absicht entgegen redete, oder auch dachte.«¹⁰

Kant formuliert hier eine Art »hermeneutisches Ideal«¹¹, dessen zugrunde liegender Gedanke in seiner bekanntesten Formulierung meist Schleiermacher zugeschrieben wird.¹² Arendt zitiert dieselbe Passage und bemerkt dazu: »Und das läßt sich eben auch auf sein eigenes Werk anwenden.« (D 72) Allerdings findet dieses hermeneutische Ideal bei Arendt offenkundig eine neue, politische Wendung. Diese Wendung herauszuarbeiten und auf ihren bildungsphilosophischen Ertrag hin zu überprüfen, macht erst den vollen Gedanken unserer Untersuchung sichtbar.

Arendts Werk verdankt Kants Denken viel. Sicher ist es kein Zufall, dass ihr Spätwerk, welches sich immer stärker auf die Ausarbeitung philosophischer Fragestellungen hin entwickelte, von einem dreibändigen Werk *Vom Leben des Geistes* gekrönt werden sollte. Bedenkt man die thematischen Benennungen der drei geplanten Bände – *Das Denken, Das Wollen, Das Urteilen* – so liegt es auf der Hand, dass hier das Vorbild der drei kantischen Kritiken wirksam ist.

Wir sollten uns jedoch davor hüten, in Arendt vorschnell eine Kantianerin sehen zu wollen. Die Wendung »besser [...] als er sich selbst verstand« deutet nämlich bereits auf den Charakter ihrer Kant-

⁹ ARENDT, HANNAH: *Vom Leben des Geistes*. Bd. I: *Das Denken*. München 1979, im Folgenden zitiert als *D*, hier 72.

¹⁰ KANT, IMMANUEL: *Kritik der reinen Vernunft*. Hrsg. v. WILHELM WEISCHDEL, Werke Bd. III, hier A 314/B 370, im Folgenden zitiert als *KrV*.

¹¹ MAKKREEL, RUDOLF: *Einbildungskraft und Interpretation. Die hermeneutische Tragweite von Kants Kritik der Urteilskraft*. Paderborn 1997, 205.

¹² Schleiermacher hatte es in seinen Vorlesungen als Aufgabe der Hermeneutik bestimmt, die »Rede« eines Autors »zuerst ebenso gut und dann besser zu verstehen als ihr Urheber.« SCHLEIERMACHER, FRIEDRICH DANIEL ERNST: *Hermeneutik und Kritik*. Frankfurt a. M. 1990, 94.

Deutung hin. Was Arendt intendiert, ist keine kommentarische Kant-Philologie. In der Folge ist das vorliegende Buch keine Arbeit darüber, ob Arendt Kant *sachgerecht* auslegte oder wie eine solche, möglichst Kant-immanente Auslegung zu bewerkstelligen und didaktisch umzusetzen wäre.

Uns geht es vielmehr um die Frage, *wie* sie ihn auslegte und *warum* sie dies so tat; und wir verbinden mit dieser Intention die Vermutung, dass wir von Arendt Hinweise auf eine politisch bildende Form der Lektüre philosophischer Texte, auf eine politische Hermeneutik, erhalten werden.

Es handelt sich also ebenfalls nicht um eine Arbeit darüber, wie tragfähig Arendts Argumentation vor dem Hintergrund der Diskussion innerhalb der politischen Philosophie erscheint, sondern darüber, ob ihre Methode der Rezeption von Texten der philosophischen Tradition im Allgemeinen und des Werkes von Immanuel Kant im Besonderen ein didaktisch-bildungsphilosophisches Potential aufweist, das zu heben sich in ebendieser Perspektive lohnt.

Dass unser Interesse an Arendts Methode der Rezeption von Texten der philosophischen Tradition ein bildungsphilosophisches ist, mag insofern verwundern, als Arendt als Bildungsphilosophin nur wenig in Erscheinung getreten ist. Hier wird es notwendig sein, ihren »eigenen«, von Kant inspirierten hermeneutischen Ansatz – nämlich einen Autor »besser zu verstehen, als er sich selbst verstand« – auch auf ihr Werk anzuwenden, um einen bildungsphilosophischen Ertrag zu erzielen. Auf Arendts Devise, dieser Ansatz lasse sich »eben auch auf sein eigenes Werk anwenden« (D 72), setzen wir also hinzu: Und auf ihres auch!

Denn wohl lassen sich auch in ihren »Schriften, durch die Vergleichung der Gedanken« (KrV A 314/B 370) Gedanken von bildungsphilosophischer Relevanz entdecken; es lässt sich jedoch nicht sagen, dass Arendt selbst dieses Potential systematisch ausgeschöpft hätte. Einen weiteren Fingerzeig für unser Vorgehen bildet darum der Gedanke der didaktischen Transformation, welcher der Philosophie-didaktik entstammt und hier zur Anwendung kommen soll. Denn »Philosophie ist zwar nicht ihre eigene Didaktik, wohl aber enthält sie didaktische Potenzen, die eine separate Ausarbeitung lohnen.«¹³ Wir werden im Rahmen dieser Arbeit also versuchen, mit Arendt

¹³ ROHBECK, JOHANNES: Denkrichtungen der Philosophie in didaktischer Perspektive. In: Information Philosophie, 5/2001, 66–72, 66.

über Arendt hinaus zu gehen und die didaktischen Potenzen ihrer Kant-Rezeption aufzuzeigen.

Unser Vorgehen gliedert sich dabei in zwei Hauptteile. Der erste Teil (B) wird es unternehmen, Hannah Arendts Denken – ausgehend von Diskursen und Problemfeldern der beiden hier relevanten didaktischen Disziplinen, nämlich der politischen Bildung und der Philosophiedidaktik – zu eben diesen Diskursen in Relation zu setzen und Arendts Werk auf mögliche Anknüpfungspunkte hin zu untersuchen.

Unser Blick wird sich hier zunächst auf die politische Bildung (B.1.) richten und soll dort in vier Schritten vorgehen. Es wird sich schnell herausstellen, dass der gewählte Ansatz, *mit Arendt über Arendt hinaus zu gehen*, ein Anliegen beschreibt, dessen Dringlichkeit sich schon mit Blick auf ihren Erziehungsbegriff als notwendig erweist, um die ihr im Politischen so wichtige Freiheit auch im Bereich der Bildung ernst zu nehmen. (B.1.1.) Mit Blick auf die im Begriff politischer Bildung enthaltenen normativen Aspekte (B.1.2.) wird uns ihr Diktum von *Denken ohne Geländer* weit über die Möglichkeiten traditioneller Werteerziehung hinaus tragen und (B.1.3.) zu einem die politische Bildung sinnvoll fundierenden Politikbegriff führen, welcher sich wesentlich durch ihr aristotelisch inspiriertes Verständnis politischen Handelns als einer Form freier Interaktion in Pluralität erschließt. Es wird sich zudem (B.1.4.) zeigen, dass Arendts Vorstellung politischen Denkens sich als kritisch-unterscheidendes und begrifflich-kategoriales Denken erweist, das an den Begriffen der philosophischen Tradition zwar geschult ist, auf diese aber nicht festgelegt bleibt.

Da mit diesem Punkt bereits die Relevanz philosophischer Begriffsbildung für die politische Bildung aufgewiesen ist, soll der Konnex von politischer und philosophischer Bildung nun in umgekehrter Blickrichtung ins Auge gefasst werden.

Im zweiten Kapitel unseres ersten Hauptteiles soll geprüft werden, inwiefern sich Verbindungslinien zwischen Politik und Philosophiedidaktik aufweisen lassen, welche mit Blick auf das vorliegende Projekt erkenntnisleitend sein können. Dabei wird nicht nur eine Analogie sichtbar werden zwischen dem Verhältnis von Philosophie und Politik, wie Arendt es verstand, auf der einen und dem Verhältnis von Philosophie und Philosophiedidaktik, wie es sich derzeit darstellt, auf der anderen Seite. Auch werden wir im Begriff der Orientierung, verstanden als *Orientierung in der Welt*, einen verbindenden Aspekt

zwischen philosophischer und politischer Bildung präsentieren, welcher die plurale Grundstruktur des in dieser Arbeit vorzustellenden Bildungsbegriffs bereits aufscheinen lässt. Alle Weltorientierung befindet sich in Arendts Denken in der Situation, durch den Traditionsbruch des 20. Jahrhunderts von einem selbstverständlichen Zugriff auf diese Tradition weitgehend abgeschnitten zu sein – den uns mit der Tradition verbindenden »Ariadnefaden« hielt sie für gerissen. Die Vergangenheit kann darum ihrer Auffassung nach für die Welt nach dem 20. Jahrhundert nicht in der gleichen Weise Bedeutung gewinnen, wie dies vor dem Traditionsbruch möglich gewesen wäre; ein Lernen von der Tradition muss darum einen Transformationsprozess des Alt-Bekanntes in Für-heute-Relevantes mit einschließen. Ein solches Lernen muss also ein Ver- und Umlernen mit sich bringen. »Hannah Arendt heute lesen – das könnte bedeuten, dieses Verlernen zu lernen.«¹⁴

In Arendts Thematisierung eines Traditionsverhältnisses unter der Bedingung des Traditionsbruches, welches auch ihr eigenes Werk in sehr lebendiger Form performativ offenbart, ergibt sich auf diese Weise eine hermeneutische Perspektive, deren »didaktische Potenzen« für eine hermeneutisch orientierte Philosophiedidaktik hier zu sichten sind.

Diese Sichtung hat sich der zweite, umfangreichere Hauptteil (C) zur Aufgabe gemacht, welcher Hannah Arendts Kant-Rezeption als ein Lehrstück politischer Hermeneutik darzustellen sucht. Die drei Teile thematisieren Arendts Auseinandersetzung mit Kants Begriff des Bösen (C.1.), ihre Kritik an Kants Ethik (C.2.) und im letzten und umfangreichsten der drei Teile ihre Untersuchung von Kants Begriffen *Gemeinsinn* und *Urteilkraft* in dessen *Kritik der Urteilkraft*.

Die Teile sind von ihrer Binnenstruktur her stets ähnlich angelegt. In einem ersten Schritt wird jeweils (C.1.1., C.2.1. und C.3.1.2./3.2.1) dasjenige Problem- und Begriffsfeld innerhalb von Kants Philosophie, auf das Arendt zugreift, aus einer weitgehend kantimmanenten Perspektive dargestellt. Die Aspekte, welche dabei zur Darstellung gelangen, sind freilich insofern auf Arendts Rezeption abgestimmt, als sich nicht alle Aspekte von Kants Ethik und alle Probleme der *Kritik der Urteilkraft* darstellen lassen, um im Anschluss

¹⁴ HAHN, BARBARA: Hannah Arendt. Leidenschaften, Menschen und Bücher. Berlin 2005, 20.

thematisieren zu können, wo Arendt Auslassungen vornimmt. Dieses Problem ist nicht vollständig lösbar; der hier dargestellte Kant ist insofern immer schon »Arendts Kant«. Dennoch soll gerade die Frage des zum Teil recht selektiven, minimal-invasiven Zugriffs auf das kantische Original thematisiert werden.

Im zweiten Schritt (C.1.2., C.2.2. und C.3.1.3./3.2.2.) thematisiert jedes Kapitel jeweils, wie das kantische Begriffs- und Gedanken- gut Eingang findet in Arendts Denken und wo Aspekte akzentuiert oder abgelehnt und ausgelassen werden. Hier soll herausgestellt werden, wo Kants Denken eine konstitutive Rolle für Arendts Werk spielt – und dies tut es auf unterschiedliche Weise, denn bisweilen werden Begriffe und Unterscheidungen übernommen, teilweise transformiert und des Öfteren offen abgelehnt. Unsere mit Blick auf die Arendt-Forschung relevante These ist es an dieser Stelle, dass ihre Art und Weise, sich mit Kant auseinanderzusetzen, konstitutiv ist für ein Verständnis ihres Werkes im Ganzen. Dieser Aspekt wird in den besagten *mittleren* Teilen der Kapitel (C.1.2., C.2.2. und C.3.1.3./3.2.2.) jeweils erkenntnisleitend sein.

Im dritten Teil jedes Kapitels (C.1.3., 2.3., 3.3.) soll ein Resümee zu den Erträgen unserer Auswertung gezogen werden, und zwar jeweils in zwei Perspektiven. Dabei wird der jeweils untersuchte Gegenstand daraufhin ausgewertet, inwiefern im Rahmen des Kapitels bildungsphilosophisch oder allgemein-pädagogisch interessante Probleme und Gedanken exponiert wurden. Ein weiterer Teil wertet Arendts im jeweiligen Kapitel nachgezeichnete Kant-Rezeption in methodischer Perspektive aus. Hier soll auch thematisiert werden, wo Arendt in ihrem Zugriff selektiv vorgeht und Gedanken, die innerhalb des kantischen Systems wichtig sind, *nicht* mit aufnimmt. In diesen drei Auswertungskapiteln kommt also der eigentliche Ertrag unserer Untersuchung zur Sprache; sie lassen sichtbar werden, worin Arendts Methode der Kant-Rezeption in ihrer Essenz besteht.

Kapitel C.3. weicht von der beschriebenen Systematik teilweise ab. Ein einleitender Exkurs (C.3.1.1.) soll für unsere Untersuchung relevante Grundzüge der Begriffsgeschichte dieses Gemeinsinns aufarbeiten. Diese Gründlichkeit der Untersuchung erscheint geboten, da sowohl Kant als auch Arendt sich explizit wie implizit auf die weit verzweigte Begriffsgeschichte des Vermögens beziehen. Zudem liegt gerade hier der Kern von Arendts Kant Rezeption – nämlich in ihrer Analyse des den Gemeinsinn thematisierenden §40 in der *Kritik der Urteilskraft*.

Gibt es ein politisches Lesen philosophischer Texte?

Zudem werden mit Gemeinsinn (C.3.1.) und Urteilskraft (C.3.2.) eigentlich zwei Untersuchungen in einem Kapitel durchgeführt, teilen sich jedoch aufgrund der inhaltlichen Bezüge eine gemeinsame Auswertung (C.3.3.). Bei dieser ergeben sich aus dem methodischen Ertrag noch weitergehende bildungsphilosophische Aspekte, weshalb die bildungsphilosophische Auswertung in C.3. am Ende des Kapitels steht.

Wenn unser Vorhaben Sinn ergeben soll, so ist dies an die Voraussetzung gebunden, dass am Ende mindestens die Umrisse eines Bildungsbegriffes sichtbar werden, welcher strukturelle Analogien zu Arendts Verständnis des Politischen aufweist. In diesem Falle würden Bildungsprozesse vor dem Hintergrund von Arendts Analyse des Politischen reflektierbar. In dem bereits erwähnten Fernsehgespräch mit Günter Gaus findet Arendt eine sehr griffige und darum viel zitierte Formulierung für das, was ihr Verständnis des Politischen in seinem Kern ausmacht, weil es auf den Punkt bringt, was sich in Prozessen politischen Handelns ereignet:

»Wir fangen etwas an; wir schlagen unseren Faden in ein Netz der Beziehungen. Was daraus wird, wissen wir nie. Wir sind alle darauf angewiesen zu sagen: Herr vergib ihnen, was sie tun, denn sie wissen nicht, was sie tun. Das gilt für alles Handeln. Einfach ganz konkret, weil man es nicht wissen kann. Das ist ein Wagnis. Und nun würde ich sagen, daß dieses Wagnis nur möglich ist im Vertrauen auf die Menschen. Das heißt, in einem – schwer genau zu fassenden, aber grundsätzlichen – Vertrauen in das Menschliche aller Menschen. Anders könnte man es nicht.« (GG 72)

Die Bildung ist – wie das politische Handeln – ein praktischer Vorgang, kein poetischer Prozess. Wir können kein konkretes Ziel dieses Prozesses angeben und aufgrund der ihm eigenen Freiheitlichkeit der Interaktion ist er seinem Wesen nach weitgehend unabsehbar und unberechenbar.

Eine *Reflexion* auf das, was im Vorgang der Bildung geschieht, ist jedoch ebenso möglich wie eine Reflexion auf politisches Handeln. Auch Bildung ist ein Wagnis, auf das wir uns nur einlassen können. Die vorliegende Arbeit will behilflich sein bei der Frage, worauf wir uns in Bildungsprozessen einlassen und wie wir uns ihre Reflexion vorstellen können.

B. Politische Bildung und Philosophiedidaktik vor dem Hintergrund des Traditionsbruchs

Acht Jahre nach ihrer Emigration in die Vereinigten Staaten schreibt Hannah Arendt an ihren Lehrer Karl Jaspers:

»Manchmal frage ich mich, was schwieriger ist, den Deutschen einen Sinn für Politik oder den Amerikanern einen leichten Dunst auch nur für Philosophie beizubringen. Ich will mir noch ein wenig den Kopf zerbrechen [...].«¹

Wie wir diesen Zeilen Hannah Arendts wohl unschwer entnehmen können, liegen politisches und philosophisches Talent nicht zwangsläufig dicht beieinander; bisweilen scheinen zwischen beiden wenn nicht Welten, so doch zumindest ein Ozean zu liegen.

Was wir bei Arendt jedoch an dieser Stelle vermuten dürfen, ist der dem Ausspruch offenkundig zugrunde liegende Umstand, dass ihr sowohl politische als auch philosophische Bildung Anliegen genug waren, um sich »den Kopf zerbrechen« zu wollen und dass es zudem einen beklagenswerten Mangel darstellt, wenn es nicht gelingt, beides zusammenzuführen.

Wenn wir im Folgenden versuchen wollen, politische Bildung wie Philosophiedidaktik von Arendt her zu denken und damit das besagte Zerbrechen des Kopfes in ihrer Perspektive wieder aufnehmen, so sind dabei vorab zwei Ausgangsbedingungen dieses Vorhabens in Rechnung zu bringen, welche als Grundannahmen in ihr Denken eingegangen sind und die dieses Anliegen zunächst zu erschweren scheinen. Dies ist zum einen der grundsätzliche Konflikt zwischen Politik und Philosophie und zum anderen die Tatsache, dass beide, Politik wie Philosophie und in der Folge auch politische Bildung und Philosophiedidaktik, in der Moderne unter der Bedingung des Traditionsbruchs zu denken sind. Das Verhältnis zwischen Philoso-

¹ ARENDT, HANNAH/ JASPERS, KARL: Briefwechsel 1926–1969. München, Zürich 1993, im Folgenden zitiert als *BWJ*, hier der Brief vom 28.01.1949, 165.

phie und Politik ist für Arendt schon im Grundsatz ein problematisches und muss uns hier beschäftigen und begleiten, weil

»aus dem Konflikt zwischen Philosophie und Politik, wie er im Prozeß des Sokrates zum Ausdruck kam, unsere politische Philosophie entstanden [ist]. Der Konflikt, möchte man meinen, ist durch Plato nicht beigelegt, sondern von ihm nur diktatorisch zugunsten der Philosophie entschieden worden – was dann allerdings für nahezu die gesamte politische Theorie des Abendlandes maßgebend geworden ist.«

Diese neige in der Folge dazu, den »Raum der menschlichen Angelegenheiten in der Höhle [...] mit anderen Worten vom Gesichtspunkt einer Philosophie aus«² zu betrachten. Die Gefahr besteht hier Arendt zufolge darin, dass die menschlichen Angelegenheiten, um die es im Politischen geht, als das Innere der platonischen Höhle verstanden und damit nicht recht ernst genommen werden, während die Philosophie als das Eigentliche des Menschen außerhalb dieser Höhle verortet wird. Eine solche Arbeitsteilung muss für die politische Bildung als unproduktiv gelten, da für sie die Orientierung auf politische Praxis das eigentliche Anliegen sein muss und für die Philosophiedidaktik ebenso, da diese ihren recht verstandenen Gegenstand ja gerade in der Vermittlung von philosophischer Tradition und der Wirklichkeit der menschlichen Lebenswelt hat. Wir werden also versuchen, in unseren Überlegungen ein ausbalanciertes Verhältnis zwischen philosophischem Denken und politischer Praxis zu wahren.

Eine strukturelle Grundbedingung, die Arendts Denken mit politischer Bildung teilt und teilen muss, ist der Totalitarismushintergrund, der den Umgang mit Autorität und Tradition in ein anderes Licht gerückt hat.³ Der von Arendt konstatierte Traditionsbruch ist dabei mit einem recht ambivalenten Orientierungsdefizit verbunden, dem politische wie philosophische Bildung Rechnung zu tragen haben:

² ARENDT, HANNAH: Was ist Autorität. In: DIES.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Hrsg. v. Ursula Ludz. München 2000, 159–200, im Folgenden zitiert als *WiA*, hier 180 f.

³ Vgl. GREIFFENHAGEN, MARTIN und SYLVIA: Werte und Wertewandel. In: BREIT, GOTTHARD und SCHIELE, SIEGFRIED (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung. Schwalbach 2000, 16–29, 17 ff.; ZIMMERMANN, ROLF: Philosophie nach Auschwitz. Hamburg 2005, 9 ff.; KLAGES, HELMUT: Traditionsbruch als Herausforderung. Perspektiven der Wertewandelsgesellschaft, Frankfurt, New York 1993.

»Mit dem Verlust der Tradition haben wir den Ariadnefaden verloren, der uns durch die ungeheuren Reiche der Vergangenheit sicher geleitete, der sich aber auch als die Kette erweisen könnte, an die jede Generation neu gelegt wurde und durch die ihr die Vergangenheit in einem im vorhinein vorgezeichneten Aspekt erschien.« (WiA 161)

Auch wenn verschiedentlich die Frage gestellt worden ist, ob die notwendige Bindung politischer Bildung an die Geschichte des Totalitarismus nicht als zu vergangenheitsbezogen gelten muss, kann das von Arendt konstatierte Defizit an und Bedürfnis nach Orientierung kaum als überholt gelten – stellt sich einem Edukanden heutiger Bildungseinrichtungen die Welt heute doch keineswegs als übersichtlicher oder eindeutiger dar. So ist die Arbeit an der Orientierungsfähigkeit in der Welt denn wohl auch zweifellos das verbindende Moment von politischer Bildung und Philosophiedidaktik. Um herauszufinden, in welchem Umfang Arendts Denken uns helfen kann, Orientierungsfähigkeit zu organisieren, werden wir dieses in einem ersten Teil auf Berührungspunkte mit der Theorie politischer Bildung (B.1.) sowie auf konstruktive Momente zur Lösung von deren Problemen hin untersuchen und dabei vier systematische Punkte zu klären versuchen:

Erstens (B.1.1.) wird eine Beleuchtung von Arendts Erziehungsbegriff sowie eine deutliche Kritik an demselben notwendig sein. Denn obwohl Arendts Freiheitsbegriff ihr politisches Denken in hohem Maße prägt, finden wir in ihren Überlegungen zur Erziehung wenig bis nichts, was einer Entwicklung hin zur Freiheitsfähigkeit zuträglich erscheint oder Hinweise darauf gibt, wie eine solche sinnvoll zu fördern wäre. Zudem wird hier deutlich werden, dass Arendt weniger für einen Begriff politischer Erziehung als vielmehr für ein politisches Verständnis von Bildung in Anspruch genommen werden kann. Unser Anliegen muss hier daher als *Bildungsanliegen* von Problemen der *Erziehung* begrifflich abgegrenzt werden. Damit ist ein zentrales Problem, nämlich die Frage, wie eine Bildung in und zur Freiheit vorstellbar ist, vor dem Hintergrund von Arendts eigenem Erziehungsbegriff formuliert und diese Frage wird unsere Untersuchung weiter begleiten.

Zweitens (B.1.2.) zielt die Orientierung, welche politische Bildung leisten will, auf die Mündigkeit der zu Bildenden, was besonders im Bereich von Werten und Moralvorstellungen die Frage aufwirft, wie eine solche zu bewerkstelligen ist, ohne dass sie auf eine autoritative Überwältigung hinausläuft. Im Weiteren werden wir uns

darum mit der normativen Perspektive politischer Bildung befassen, wobei recht schnell klar wird, dass Arendt für eine (ohnehin wenig sinnvolle) Werteerziehung nicht in Anspruch genommen werden kann und die Perspektive hier eher darin besteht, die Fähigkeit freier Urteilsbildung und damit ein *Denken ohne Geländer* zu fördern.

Politische Bildung benötigt drittens (B.1.3.) einen Politikbegriff, um als solche kenntlich zu sein. Daher soll unter Bezugnahme auf Arendts Begriff des Politischen das Verhältnis politischer Bildung und politischer Praxis in den Blick genommen werden. Arendts an Aristoteles' *praxis*-Begriff angelehntes Verständnis politischen *Handelns* soll als ein zentraler begrifflicher Bezugspunkt politischer Bildung herausgestellt werden.

Es wird sich in der Folge viertens (B.1.4.) zeigen, dass politische Bildung nur schwerlich betrieben werden kann, ohne das philosophische Begriffsfundament politischen Denkens zu untersuchen. Hier wird zu fragen sein, in welchem Sinne politische Bildung als kategoriale Bildung verstanden werden kann. In dieser Dimension politischer Bildung wird mit Arendts Denken eine Perspektive eröffnet, welche hier zunächst nur markiert wird, da sie in ihrer vollen Bedeutung erst im Gesamtverlauf der Arbeit eingeholt werden kann.

Der zweite Teil (B.2.) soll in zwei Schritten aufweisen, wie Arendts Denken für die Philosophiedidaktik fruchtbar gemacht und inwiefern politische Bildung als philosophiedidaktisches Anliegen verstanden werden kann.

Dazu soll in einem ersten Schritt (B.2.1.) gezeigt werden, welche Rolle Politik und politische Bildung für die Philosophiedidaktik spielen. Hier zeigt sich, dass die Philosophie zu ihrer eigenen Didaktik in einem ähnlich gespannten Verhältnis zu stehen scheint wie Philosophie und Politik dies Arendt zufolge taten. Ein verbindendes Anliegen zwischen politischer und philosophischer Didaktik werden wir im Begriff der Orientierung finden, welcher hier in seiner bildungsphilosophischen Relevanz herausgearbeitet werden soll.

Zweitens (B.2.2.) wird sich die Frage stellen, welchen Stellenwert *Texte der Tradition* in Kontexten von Bildung und Orientierung haben können. Von hier aus wird drittens Arendts Verstehensbegriff zu beleuchten sein, welcher auf dem Wege didaktischer Transformation zahlreiche didaktische und bildungsphilosophische Perspektiven eröffnet.

1. Arendts Denken im Kontext politischer Bildung: Bestandsaufnahme und Standortbestimmung

1.1. Politische Bildung statt politischer Erziehung

1.1.1. Erziehung im Dunkel der Privatheit

Hannah Arendt hat sich selbst in den 1950er Jahren recht deutlich zur Frage der Erziehung – oder genauer, zur Frage des rechten Verhältnisses von Politik und Erziehung – geäußert. Vor dem Hintergrund ihres Vortrags über die *Krise in der Erziehung*¹, welche sie sich der amerikanischen Gesellschaft zu attestieren genötigt sah, scheint es alles andere als selbstverständlich zu sein, ausgehend von ihrem Denken einen Begriff politischer Bildung formulieren zu wollen. Erziehung hat ihren Platz für Arendt in einem als präpolitisch zu verstehenden Raum; ihr Anliegen ist es gerade, die Notwendigkeit einer klaren *Unterscheidung* von Erziehungsbereich und der Sphäre des Politischen nachzuweisen. In diesem Zuge wird auch die Rolle von Autorität für Denken und Politik auf der einen Seite und Erziehung auf der anderen sehr unterschiedlich bewertet und dies bringt verschiedene Probleme in Arendts Erziehungsverständnis mit sich, an denen nicht wortlos vorbeigehen kann, wer sich als Didaktiker auf Hannah Arendt beziehen will.

Eine angemessene Einordnung von Arendts Erziehungsbegriff ist nur vor dem Hintergrund verschiedener systematischer Unterscheidungen ihres frühen Hauptwerks *Vita activa*² möglich. Wichtig ist hier zunächst der am Vorbild der griechischen Antike entwickelte, strenge Gegensatz von öffentlicher Sphäre und Privatbereich: »Der dunkle, verborgene Raum des Privaten bildete gleichsam die andere

¹ ARENDT, HANNAH: Die Krise der Erziehung. In: DIES.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft, 255–276, im Folgenden zitiert als *KE*.

² ARENDT, HANNAH: *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München 2003, im Folgenden zitiert als *VA*.

Seite des Öffentlichen [...]« (VA 79) Politisches Handeln spielt sich im Lichte der Öffentlichkeit ab und ist dort für jedermann sichtbar. Dies ist nicht nur sein ureigenstes Charakteristikum, sondern auch diejenige Eigenschaft des Politischen, welche es von der Erziehung trennt, die Arendt im »Dunkel der Privatheit«³ verortet. Mit diesem Dunkel verbindet sich für sie keineswegs eine Abwertung des Privaten als eines dem Einfluss legitimierender Öffentlichkeit entzogenen Bereichs. Arendt zufolge gibt es schlicht »eine große Anzahl von Sachen, die die Helle nicht aushalten, mit der die ständige Anwesenheit anderer Menschen den öffentlichen Raum überblendet« (VA 64). Sie versteht den privaten »Raum des Verborgenen« (KE 267) vielmehr als eine Art notwendigen Schutzraum, einen abgeschirmten Bereich, »wo in der Behütetheit der Familie und der Geborgenheit der eigenen vier Wände alles dazu dient und dienen muß, das Leben von Individuen zu schützen.«⁴ Öffentlichkeit als Bereich der Politik ist der Erziehung also in ganz fundamentaler Weise entgegengesetzt; Kinder als die Adressaten von Erziehung bedürfen eines Schutzes, der nach den in der Öffentlichkeit geltenden Regeln nicht zu gewährleisten ist und aus diesem Grunde müssen sich Politik und Erziehung auch strukturell voneinander unterscheiden. Dies gilt für Arendt auf einer ganz grundsätzlichen Ebene und zwar nicht nur für die elterliche, sondern bedingt auch für die schulische Erziehung. Sie kritisiert daher in dem besagten Erziehungsvortrag harsch die »progressive education«, eine amerikanische Spielart der Reformpädagogik, welche besonders die gesellschaftliche Bedeutung von Erziehung betonte.⁵ Diese Kritik speiste sich aus der Auffassung, dass einer solchen Form von Erziehung das grundlegende Missverständnis einer Bedingung menschlicher Existenz zugrunde liege: der Natalität, dem hoffnungsvollen Gedanken einer jedem Menschen innewohnenden politischen Initiativkraft, mit dem Arendt ihr Totalitarismusbuch beschlossen hatte:

»Initium ut esset, creatus est homo – »damit ein Anfang sei, wurde der Mensch geschaffen«, sagt Augustin. Dieser Anfang ist immer und überall da

³ HELLEKAMPS, STEPHANIE: Hannah Arendt über die Krise der Erziehung – Wiedergelesen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jahrgang 9 (2006), Nr. 3, 413–423, 416.

⁴ ARENDT, HANNAH: Freiheit und Politik. In: DIES.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft, 201–226. Im Folgenden zitiert als *FuP*, hier 208.

⁵ Vgl. HELLEKAMPS, Krise der Erziehung, 415.

und bereit. Seine Kontinuität wird garantiert durch die Geburt eines jeden Menschen.«⁶

Mit der Geburt eines Menschen wird für Arendt ein Neuanfang gemacht, der ihn dazu befähigt, von sich aus handelnd in das Geschehen der Welt einzugreifen und der damit die wesentliche Grundbedingung einer politischen Existenz bildet: »Weil er ein Anfang ist, kann der Mensch etwas Neues anfangen, also frei sein.« (FuP 220)

Eine so verstandene Anfänglichkeit des Menschen tritt an Kindern freilich noch stärker zu Tage als an Erwachsenen, gelten Kinder doch vielfach als Symbol neuer Chancen und der Hoffnung auf Veränderung und Verbesserung der Welt. Da liegt es nahe, diese im jungen Menschen besonders augenscheinlich zu Tage tretende Möglichkeit eines Neuanfangs und die eigene Vorstellung von einer Veränderung der Welt zum Besseren miteinander zu verknüpfen – und genau in dieser Verknüpfung von Politik und Erziehung liegt Arendt zufolge der Fehler der *progressive education*. »Arendts Konzeption des kategorial Neuen schließt die Trennung von Politischem Handeln und Erziehung ein.«⁷ Sie war sehr skeptisch gegenüber jeglicher Pädagogik, in der »Erziehung ein Mittel der Politik und politische Tätigkeit selbst als eine Form Erziehung verstanden wurde« (KE 257); mit beidem verbindet sich für sie ein Missverständnis eigener Art.

Politik mit der Intention zu betreiben, seine Mitmenschen erziehen zu wollen, verkennt die Tatsache, dass wir es in der Politik immer mit bereits Erzogenen zu tun haben. Wer also politische Tätigkeit als Erziehung verstehe, der »gibt vor zu erziehen, wo man zwingen will und sich scheut, Gewalt anzuwenden« (KE 258) – und zerstört damit die mit jedem politischem Handeln notwendig einhergehende Freiheit.

Wer in umgekehrter Manier nun Erziehung als Mittel der Politik versteht, macht es keineswegs besser: Wenn man es den Kindern, »die man zu Bürgern eines utopischen Morgen erziehen will« vorenthalten will, aus sich heraus und mit eigener Zielsetzung politisch initiativ zu werden, »schlägt man den Neuankömmlingen ihre eigene Chance des Neuen aus der Hand.« (Ebd.) Diese Form politisierter Erziehung ist laut Arendt sowohl vom utopischen Staatsdenken als auch von Rousseau her bekannt (vgl. KE 257) und steht völlig quer

⁶ ARENDT, HANNAH: Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. Antisemitismus, Imperialismus, Totalitarismus. München 2006, im Folgenden zitiert als *EU*, hier 979.

⁷ HELLEKAMPS, Krise der Erziehung, 415.

zu ihrem Politikverständnis. Nicht nur entlasten sich die Erwachsenen auf diese Art und Weise von den in ihrer eigenen Verantwortlichkeit liegenden politischen Problemen, sie instrumentalisieren die Kinder auch für die eigenen Vorstellungen eines politischen Neubeginns, anstatt diesen selbst umzusetzen:

»Anstatt sich mit seinesgleichen zu einigen, die Anstrengung des Überzeugens auf sich zu nehmen und das Risiko zu laufen, das nicht leisten zu können, greift man diktatorial mit der absoluten Überlegenheit des Erwachsenen ein und versucht das Neue dadurch zustande zu bringen, daß man ein *Fait accompli* schafft, also so tut, als sei das Neue bereits da.« (KE 257 f.)

Wie grundsätzlich Arendt dafür eintrat, Erziehung nicht zum Vehikel eines politisch als richtig Erkannten zu machen, wird in besonders frappierender Weise an ihrem Beitrag zur *Little-Rock*-Kontroverse deutlich, als die Aufmerksamkeit der amerikanischen Öffentlichkeit sich im Rahmen der Rassentrennungsdebatte auf die soeben für Schwarze geöffneten Schulen der amerikanischen Südstaaten richtete. Die Ereignisse empörten Arendt zutiefst: »Sind wir jetzt an den Punkt gekommen, wo es die Kinder sind, die aufgefordert werden, die Welt zu verändern oder zu verbessern?«⁸

⁸ ARENDT, HANNAH: *Little Rock*. »Ketzerische Ansichten über die Negerfrage und equality«. In: ARENDT, HANNAH: *Zur Zeit. Politische Essays*. Hrsg. von KNOTT, MARIE LUISE, Berlin 1986, 95–117, im Folgenden zitiert als *LR*, hier 103. Hannah Arendt war der Auffassung, »daß hier Kindern – schwarzen und weißen – die Bewältigung eines Problems aufgebürdet wurde, das Erwachsene eingeständenermaßen seit Generationen nicht hatten lösen können« – womit tatsächlich in gewisser Weise eine Inanspruchnahme eigentlich schutzbedürftiger Kinder für die politischen Ziele der Erwachsenengeneration attestiert werden könnte. (*LR* 102) Allerdings war diese Kontroverse weit komplexer und das zugrunde liegende Problem lässt sich nicht auf Trennung von Erziehung und Politik reduzieren; vor allem ging es um Arendts Ablehnung der Verfahrensweise, ein Problem politisch-rechtlicher Ungleichheit auf dem Feld des Sozialen überwinden zu wollen – und hier wird die Angelegenheit denn auch wirklich problematisch. Ihrer Ansicht nach war die rechtliche Gleichstellung von Weißen und Schwarzen ein *politisches* Problem, während auf dem Feld des *Sozialen* Ungleichheit – im Unterschied zur rechtlichen Ungleichheit – weder vermeidlich noch in politisch legitim erscheinender Weise zu erreichen ist. Ihre Position muss schon in der Pointiertheit ihrer Äußerung als fragwürdig betrachtet werden: »Wie dem auch sei, Diskriminierung ist ein ebenso unabdingbares gesellschaftliches Recht wie Gleichheit ein politisches ist.« (*LR* 105) Zudem ist deutlich herausgearbeitet worden, dass Arendt hier das amerikanische Rassenproblem »durch eine Brille [besah], die für einen anderen Zusammenhang gemacht« war, nämlich den europäischen Antisemitismus und die Diskriminierung von Juden. (BENHABIB, SEYLA: *Hannah Arendt. Die melancholische Denkerin der Moderne*. Frankfurt a. M. 2006, 242, 237) Auch ihre im

Wie wir gesehen haben, bedarf die Erziehung für Arendt eines Schutzraumes, der von der Welt der Politik und damit von der Öffentlichkeit weitgehend abgeschirmt sein muss, um eine gedeihliche Entwicklung von Kindern gewährleisten zu können. Im Fall *Little Rock* war die notwendige Grenze zwischen Erziehungsraum und Öffentlichkeit empfindlich verletzt worden; schwarze Kinder wurden durch das steigende Medieninteresse aus der für sie so wichtigen Verborgenheit herausgerissen und fanden sich als Spielball eines politischen Konflikts ungeschützt den Gesetzen der politischen Öffentlichkeit ausgesetzt. Damit Schule eine die Kinder nicht überfordernde Entwicklung sicherstellen kann, muss jedoch nicht nur vermieden werden, dass sie wie im Fall *Little Rock* zum Austragungsort politischer Konflikte wird und so zog ein weiterer Aspekt Arendts Kritik auf sich.

In *Little Rock* sollte eine bessere Welt »innerhalb der Welt der Kinder [...] gleichsam im Modellmaßstab« (KE 259) in der Hoffnung errichtet werden, die weitere gesellschaftliche und politische Realität außerhalb der Schule werde sich in die gleiche Richtung fortentwickeln; es sollte eine Gesellschaftsreform auf dem Wege einer Schulreform bewerkstelligt werden – und dieser Punkt erschien problematisch auch unabhängig von Arendts Ansichten zu Diskriminierung in Recht und Gesellschaft, die damals für so erregte Debatten sorgten.

Für Arendt lag etwas Naives in der Vorstellung, im Sinne der *progressive education* auf dem Wege einer Schulreform zu einer Reform der gesellschaftlichen Verhältnisse zu gelangen. Ein ähnlicher Gedanke lag in den 80er Jahren Lawrence Kohlbergs Konzept der Just-Community-Schools zugrunde und auch Hartmut von Hentig zielt hier in eine ähnliche Richtung, wenn er »Schule als polis« neu denken möchte.⁹ Unabhängig davon, ob Arendts grundsätzliche Kri-

Subtext mitschwingende Unterscheidung von Paria und Parvenu will auf den Zusammenhang der amerikanischen Rassenbeziehungen nicht recht passen, weshalb sie ihr Urteil in diesem Punkt auch partiell revidierte. Vgl. YOUNG-BRUEHL, ELISABETH: Hannah Arendt. Leben, Werk und Zeit. Frankfurt a. M. 1986, 429 ff., 436 f., ähnlich BEN-HABIB, Die melancholische Denkerin, 238, 245 f.

⁹ Vgl. HELLEKAMPS, Krise der Erziehung, 415; HENTIG, HARTMUT VON: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München, Wien 1993, 183 ff. sowie SANDER, WOLFGANG: Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme. In: DERS.: Handbuch Politische Bildung, Schwalbach 1997, 5–45, 39.