

ETHIK UND BILDUNG

Christian Thein (Hg.)

# Philosophische Bildung und Didaktik

Dimensionen, Vermittlungen, Perspektiven



J.B. METZLER

# **Ethik und Bildung**

**Reihe herausgegeben von**

René Torkler, Katholische Universität Eichstätt, Eichstätt, Deutschland

Die Ökonomisierung unserer Lebenswelt hat nicht nur zu tiefgreifenden Modifikationen unserer Bildungssysteme geführt, sondern auch unser Nachdenken über Erziehung und Bildung nachhaltig verändert. Eine philosophische Moderation dieser Prozesse scheint wichtig wie nie, da das Kernanliegen aller Bildungsbemühungen ja nicht nur dasselbe geblieben ist, sondern vor dem Hintergrund voranschreitender Veränderungen an Bedeutung sogar immer weiter zunimmt: Bildung gewinnt ihren Sinn aus der Herausbildung verantwortlicher und selbsttätig urteilender Personen. Dabei ergibt sich die paradoxe Situation, dass autonome Personen in einer komplexer werdenden Welt immer wichtiger werden, dem technischen Imperativ möglichst effizienter Produktivität aber selbst nicht unterworfen sein können, ohne ihren Status als solche einzubüßen. Bildungssysteme können nicht einfach in größerer Stückzahl und Effizienz Personen produzieren; vielmehr müssen die Kriterien der Beurteilung von Weltprozessen ja auf die Personen selbst zurückgehen. Dass die Ethik in diesem Zusammenhang eine unhintergehbare Rolle spielen muss, liegt also auf der Hand. Die Reihe „Ethik&Bildung“ versammelt Beiträge, welche durch das Ziel geeint werden, in einer philosophischen Reflexion zentraler Prozesse und Konzepte aus Didaktik und Pädagogik den ethischen Kern des Bildungsbegriffes sichtbar zu machen. Dabei kommt den Erziehungswissenschaften eine ebenso tragende Rolle zu wie auch den fachdidaktischen Diskussionen besonders der geisteswissenschaftlichen Fächer, sofern beide Bereiche mit Philosophie und Ethik in ein konstruktives Gespräch gebracht werden.

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/15434>

Christian Thein  
(Hrsg.)

# Philosophische Bildung und Didaktik

Dimensionen, Vermittlungen, Perspektiven



**J.B. METZLER**

*Hrsg.*  
Christian Thein  
Philosophisches Seminar  
Universität Münster  
Münster, Deutschland

ISSN 2569-331X                      ISSN 2569-3328 (electronic)  
Ethik und Bildung  
ISBN 978-3-476-05170-7              ISBN 978-3-476-05171-4 (eBook)  
<https://doi.org/10.1007/978-3-476-05171-4>

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

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Einbandgestaltung: Finken & Bumiller, Stuttgart

Verantwortlich im Verlag: Frank Schindler

J.B. Metzler ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer-Verlag GmbH, DE und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Heidelberger Platz 3, 14197 Berlin, Germany

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b> .....	1
Christian Thein	
<b>Philosophie und Bildung</b>	
<b>Kants Lehre vom ‚Ding, an sich selbst betrachtet‘ und ihre Bedeutung für die philosophische Bildung</b> .....	9
Renate Engel	
<b>Hegels Bildungsbegriff – Systematik und Entwicklungsphasen</b> .....	37
Krassimir Stojanov	
<b>Praktiken der Einverleibung – Merleau-Ponty, Foucault, Bourdieu</b> . . . .	51
Käte Meyer-Drawe	
<b>Das bildsame Selbst – Phänomenologisch-Anthropologische Überlegungen zu einer bildungstheoretischen Reflexionskategorie</b> . . . .	67
Annette Hilt	
<b>„Epistemologische Vielfalt“ – Bildungstheoretische Überlegungen</b> . . . .	83
Kai Horsthemke	
<b>„Alles, was man wissen muss!“ – Macht Bildung glücklich?</b> . . . . .	103
Volker Steenblock	
<b>Philosophische Bildung und Philosophiedidaktik</b>	
<b>Peirces pragmatistischer Handlungsbegriff als Grundlage eines philosophiedidaktischen Konzepts des handelnden Lernens</b> . . . . .	119
Klaus Feldmann	
<b>Kompetenz – Philosophie – Bildung: Von notwendigen begrifflichen Klärungen mit praktischen Konsequenzen</b> . . . . .	135
Carsten Roeger	

<b>Lebenswelt- und Problemorientierung – Zwei didaktische Formeln und einige Überlegungen dazu</b> . . . . .	151
Bodo Kensmann	
<b>Narrative Ethik und ethische Bildung</b> . . . . .	175
René Torkler	
<b>Zur objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion eines Entwurfs von philosophischer Bildung im Praxissemester Philosophie</b> . . . . .	193
Kinga Golus	
<b>Genderaspekte im Philosophieunterricht</b> . . . . .	203
Lisa A. Henke	
<b>Philosophiedidaktik und philosophische Unterrichtspraxis</b>	
<b>Zur „Philosophiedidaktik der Praxis“ und ihren Grundlagen</b> . . . . .	217
Helge Kminek	
<b>Freiheit im Hag – oder: Was uns die alten Meister lehren</b> . . . . .	235
Thomas Nisters	
<b>Die Sprache der Mode: Anknüpfungsmöglichkeiten für ein lebensweltliches Philosophieren im Unterricht</b> . . . . .	245
Christian Krämer	
<b>Filmwelten – Konzeptionelle Grundlegung einer Didaktik des Films im Philosophieunterricht</b> . . . . .	261
Claudia Gockel	
<b>Empirische Untersuchungen zur Reflexivität und Performativität der „Genderfrage“ im Philosophieunterricht</b> . . . . .	273
Susanne Kunz und Christian Thein	
<b>Glücksvorstellungen von Kindern und Jugendlichen und ihre mögliche Verortung in der philosophischen Tradition: Philosophieren im Zeichen des Hermes – am Beispiel der Frage nach dem Glück</b> . . . . .	287
Leonie Teubler	

# Herausgeber- und Autorenverzeichnis

## Über den Herausgeber

**Prof. Dr. Christian Thein** ist Professor für Philosophie mit den Schwerpunkten Philosophiedidaktik sowie Sozial- und Bildungsphilosophie am Philosophischen Seminar der Universität Münster. Von ihm ist die Monografie *Verstehen und Urteilen im Philosophieunterricht* erschienen. Darüber hinaus forscht er zu Fragen der jüngeren Philosophiegeschichte, zur Kritischen Theorie und zur Demokratietheorie.

## Autorenverzeichnis

**Dr. Renate Engel** ist Lehrerin für Praktische Philosophie, Philosophie und Englisch am Kepler-Gymnasium in Ibbenbüren. Sie hatte die Leitung der Arbeitsstelle Praktische Philosophie sowie bis 2019 eine abgeordnete Lehrkraftstelle am Philosophischen Seminar der WWU Münster inne.

**Dr. Klaus Feldmann** ist als abgeordneter Studienrat am Philosophischen Seminar der Universität Wuppertal tätig. In 2019 hat er eine Professur für Fachdidaktik Philosophie an der JGU Mainz vertreten. Er hat 2015 in Philosophiedidaktik mit einer Dissertation zu *Handelndes Lernen im Philosophieunterricht* promoviert.

**Claudia Gockel** ist Lehrerin an einem Gymnasium in Köln und arbeitet seit vielen Jahren zu unterrichtsrelevanten Fragen der Filmphilosophie.

**Dr. Kinga Golus** ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin für den Bereich der Philosophiedidaktik in der Abteilung Philosophie der Universität Bielefeld. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der philosophischen Anthropologie, Fragen der Geschlechtergerechtigkeit und dem Forschenden Lernen. Sie wurde mit einer Arbeit zu *Anthropologie, Kulturreflexion und Bildungsprozesse in der Philosophie unter Genderaspekten* an der Universität Bochum promoviert.

**Lisa A. Henke** ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziologie der Universität Mainz. Ihre Forschungs- und Interessenschwerpunkte liegen in der philosophischen Anthropologie, der Wissens- und Bildungssoziologie, der Philosophiedidaktik sowie den Geschlechtertheorien.

**Prof. Dr. Annette Hilt** ist Professorin für Philosophie an der Cusanus-Hochschule in Bernkastel-Kues. Sie hat zu anthropologischen, lebensphilosophischen und ethischen Fragen aus phänomenologischer und bildungsphilosophischer Perspektive gearbeitet. Zuletzt hat sie einen Sammelband zur *Philosophischen Anthropologie und Lebensphilosophie im deutsch-französischen Gespräch* mit herausgegeben.

**Dr. Kai Horsthemke** ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Bildungsphilosophie und Systematische Pädagogik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Er arbeitet auf internationalem Feld zu Fragen der Human- und Umwelterziehung, zu interkulturellen und indigenen Wissenssystemen sowie zur afrikanischen Bildungsphilosophie.

**Dr. Bodo Kensmann** war Lehrer für Philosophie und Sozialwissenschaften am Gymnasium in Emsdetten und lehrte Philosophiedidaktik an den Philosophischen Seminaren der Universitäten Münster und Mainz. Seine Interessenschwerpunkte liegen in der kritischen Gesellschaftstheorie, den ökonomisch-ökologischen Postwachstumstheorien sowie dem Philosophieren mit Filmen und Fotografien.

**Dr. Helge Kminek** ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Archiv für wissenschaftliche Kasuistik an der Universität Frankfurt. Sein Arbeitsschwerpunkt liegt in der empirischen Erforschung des Philosophieunterrichts sowie der Nachhaltigkeitsethik. Er wurde mit einer Dissertation zu *Philosophie und Philosophieren im Unterricht* promoviert.

**Dr. Christian Krämer** wurde am Philosophischen Seminar der Universität Mainz mit einer Arbeit zu den Grundlagen der Philosophiedidaktik promoviert. Er ist Lehrer an einem Gymnasium in Bad Kreuznach sowie Lehrbeauftragter für Philosophiedidaktik.

**Susanne Kunz** hat an der Universität Mainz Philosophie studiert und innovative Forschungsergebnisse in der empirischen Unterrichtsforschung vorgelegt. Sie arbeitet als Lehrerin in den Unterrichtsfächern.

**Prof. Dr. Käte Meyer-Drawe** ist Professorin im Ruhestand für Theorien der Erziehung und Erziehungswissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum. Sie hat maßgeblich phänomenologische Aspekte und Themen für die Pädagogik und Bildungstheorie erschlossen. Ihre Monografien *Illusionen der Autonomie und Diskurse des Lernens* gelten als Klassiker des erziehungswissenschaftlichen Diskurses.

**Prof. Dr. Thomas Nisters** ist außerplanmäßiger Professor für Philosophiedidaktik und Praktische Philosophie an der Universität zu Köln. Seine Schwerpunkte liegen in der Erforschung von Methoden des eigenständigen Philosophierens sowie der Begriffsarbeit im schulischen Philosophieunterricht. Von ihm ist eine einschlägige Monografie zum Thema *Dankbarkeit* erschienen.

**Dr. Carsten Roeger** ist als Studienrat in den Hochschuldienst an das Philosophische Institut der Universität Köln abgeordnet. Seine Dissertation *Philosophieunterricht zwischen Kompetenzorientierung und philosophischer Bildung* weist analytisch verschiedene Felder der philosophischen, didaktischen und pädagogischen Kritik am Paradigma der Kompetenzorientierung aus. Ebenso sind in jüngerer Vergangenheit von ihm Beiträge zur Didaktik der digitalen Medien erschienen.

**Prof. Dr. Volker Steenblock** war von 2004 bis 2018 Professor für Philosophie-didaktik und Kulturphilosophie an der Universität Bochum. Er war Mitherausgeber der „Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik“ sowie Herausgeber zahlreicher Publikationen zur Philosophiedidaktik, Bildungsphilosophie, Hermeneutik und Kulturphilosophie. Volker Steenblock ist am 6. November 2018 verstorben.

**Prof. Dr. Krassimir Stojanov** ist Professor für Systematische Pädagogik und Bildungsphilosophie an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Er hat gearbeitet zur Relevanz des Anerkennungsbegriffs für pädagogische Kontexte sowie zu Fragen der Bildungsgerechtigkeit. Zuletzt ist von ihm die Monografie *Education, Self-consciousness and Social Action: Bildung as a Neo-Hegelian Concept* erschienen.

**Dr. Leonie Teubler** war Lehrkraft für Philosophiedidaktik am Philosophischen Seminar der Universität zu Köln und arbeitet als Lehrerin für das Unterrichtsfach. Von ihr ist eine Dissertationsschrift unter dem Titel *Philosophische Gespräche in Schulräumen* erschienen. Ein Interessenschwerpunkt liegt in der empirischen Erforschung des Philosophierens von jüngeren Schülerinnen und Schülern.

**Prof. Dr. Christian Thein** ist Professor für Philosophie mit den Schwerpunkten Philosophiedidaktik sowie Sozial- und Bildungsphilosophie am Philosophischen Seminar der Universität Münster. Von ihm ist die Monografie *Verstehen und Urteilen im Philosophieunterricht* erschienen. Darüber hinaus forscht er zu Fragen der jüngeren Philosophiegeschichte, zur Kritischen Theorie und zur Demokratietheorie.

**Prof. Dr. René Torkler** ist Professor für Geschichte und Didaktik der Ethik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Schwerpunkte seiner Arbeit liegen in der philosophischen Fundierung der Philosophie- und Ethikdidaktik, der Bedeutung von Narrativität für Bildungsprozesse sowie der Philosophie Hannah Arendts. Von ihm sind verschiedene Lehrwerke für den Schulunterricht im Bundesland Bayern erschienen.

# Einleitung



Christian Thein

Der vorliegende Sammelband enthält Beiträge, die im Rahmen von Kooperationen, Tagungen und Vortragsveranstaltungen zwischen 2014 und 2017 am Philosophischen Seminar der Johannes Gutenberg-Universität Mainz entstanden sind. Sie alle ziehen Verbindungslinien zwischen bildungsphilosophischen und philosophiedidaktischen Themenfeldern, jeweils mit unterschiedlicher Gewichtung.

So versuchen die Beiträge des ersten Themenblockes unter dem Titel *Philosophie und Bildung*, aus der Philosophie heraus Konzepte und Ideen zu entwickeln, die für theoretische und praktische Fragen der Bildung von Relevanz sind.

Am Leitfaden einer dezidiert epistemologischen Lesart von Kants Lehre vom ‚Ding, an sich selbst betrachtet‘ verfolgt Renate Engel mit ihrem Beitrag das Ziel, eine Theorie humaner philosophischer Bildung zu begründen. Kants Theorem gewährleistet Ansatzpunkte, um die zentralen Ansprüche des Philosophieunterrichts zu verwirklichen, die die Autorin in den zeitgenössischen Konzepten der Kompetenzorientierung gefährdet sieht: Mündigkeit und Autonomie.

Krassimir Stojanov unternimmt mit seiner Studie eine systematische Rekonstruktion des Bildungsbegriffs von Hegel entlang einer Analyse der einschlägigen Passagen der *Phänomenologie des Geistes*, der *Gymnasialreden* und der *Philosophie des Rechts*. Er verfolgt den Anspruch, die Grundmerkmale von Hegels Bildungsbegriff kenntlich zu machen, indem er die Akzente und Entwicklungslinien dieses Begriffs durch eine synchrone und diachrone Perspektivierung von Hegels Werk miteinander verschränkt.

---

C. Thein (✉)

Westfälische Wilhelms Universität Münster, Münster, Deutschland

E-Mail: [thein@uni-muenster.de](mailto:thein@uni-muenster.de)

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020

C. Thein, *Philosophische Bildung und Didaktik*, Ethik und Bildung,

[https://doi.org/10.1007/978-3-476-05171-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-476-05171-4_1)

Kai Horsthemke diskutiert und problematisiert in seinem Aufsatz die Bedingungen und Anforderungen der gegenwärtigen Pluralität von *Epistemologien* im Lichte bildungstheoretischer Überlegungen. Indem er die begriffliche Explikation epistemologischer Kategorien mit einer kritischen Reflexion auf die Herausforderungen zeitgenössischer Wissensansprüche zusammenführt, entfaltet er ein qualifiziertes Verständnis von Erkenntnis(theorie), das die Relevanz der historisch und soziokulturell variablen Erfahrungsbestände von Menschen einbegreift.

Unter Rückgriff auf die philosophischen Theoreme von Merleau-Ponty, Foucault und Bourdieu untersucht und akzentuiert Käte Meyer-Drawe in ihrem Beitrag Status und Geltung des Leibes im Kontext menschlicher Selbsterfahrung und -werdung. Mit der dezidiert doppelsinnigen Genitiv-Attribuierung ihres Titels *Praktiken der Einverleibung* arbeitet sie im Ausgang ihrer Gewährsmänner ein differenziertes Verständnis von Leiblichkeit heraus – nicht zuletzt als konzeptuelle Ressource für einen erweiterten Vernunft- und Bildungsbegriff.

Die phänomenologisch-anthropologische Überlegungen von Annette Hilt gelten dem Anspruch, die Denkfigur des *bildsamen Selbst* als eine bildungstheoretische Reflexionskategorie zu elaborieren. Einen probaten Zugang, um dieses komplexe Konstituierungsverhältnis des *Selbst* im Zuge seiner fortlaufenden Verhältnisbestimmung mit seiner Umwelt in sich auszudifferenzieren und zu verstehen, bahnen, wie sie in ihrem Beitrag herausstellt, die Konzepte der narrativen Identität.

Vor dem Hintergrund eines differenzierten Begriffs philosophischer Bildung plausibilisiert Volker Steenblock mit Bezug auf philosophische und literarische Darlegungen von Peter Bieri zum einen die nicht nur glücksverheißende, sondern entschieden glückskonstituierende Qualität von Bildung; zum anderen nobilitiert er Bildung als eine jedwede Formen von Wissen übersteigende, gar der Gewissheit der eigenen Sterblichkeit trotzen *Lebensform philosophischer Orientierung*.

Im zweiten Themenblock sind Beiträge versammelt, die das besondere Verhältnis von *philosophischer Bildung und Philosophiedidaktik* in den Blick nehmen.

Der erste Beitrag von Klaus Feldmann greift die weit zurückreichende Diskussion über das Verhältnis von Theorie und Praxis in philosophischen Bildungsprozessen auf. Feldmann argumentiert dafür, beide als nicht gegeneinander ausspielbare Bestandteile philosophischer Bildung zu begreifen und führt zur Plausibilisierung dieser Verhältnisbestimmung den pragmatistischen Handlungsbegriff von Charles S. Peirce an. Peirces pragmatische Maxime als konzeptionelle Verbindung theoretischer und praktischer Elemente philosophischer Bildungsprozesse auslegend, erstellt Feldmann ein Konzept des handelnden Lernens für den Philosophieunterricht.

Carsten Roeger problematisiert in seinem Beitrag die Vereinbarkeit von „Kompetenzorientierung“ und „philosophische Bildung“. Beginnend mit einer Schärfung der Begriffe „Kompetenz“, „Philosophie“ und „Bildung“, stellt Roeger didaktische Überlegungen an, wie sich die Bedeutung konstitutiver Merkmale des Philosophieunterrichts verschiebt, abhängig davon, ob man Philosophieunterricht nach dem Paradigma Kompetenzorientierung oder philosophischer Bildung konzipiert.

Bodo Kensmann geht in seiner der Erörterung der beiden didaktischen Formeln von der Lebensweltanknüpfung und der Problemorientierung der Frage nach, wie und unter welchen Bedingungen es gelingen kann lebensweltliche Interessen der Schülerinnen und Schüler mit philosophischen Aussagen so in Verbindung zu bringen, dass das Verständnis fachphilosophischer Gedanken- und Argumentationsgänge erleichtert wird. Dabei liegt sein Fokus auf dem Einsatz von Filmen und der Frage, welche Rolle ideologiekritische Texte in diesem Kontext spielen können. Die unterrichtliche Relevanz eines ideologiekritischen Philosophierens mit Störfaktor zeigt er anhand einer Unterrichtseinheit zum Thema „Selfie-Machen“ auf.

Inwiefern im Bereich der ethischen Bildung auf Positionen der narrativen Ethik zurückgegriffen werden kann oder sollte, diskutiert Rene Torkler unter Rückgriff auf die Theorien von Alasdair MacIntyre, Paul Ricœur und Martha Nussbaum. Die Auffassung vertretend, dass der Umgang mit narrativen Strukturen einen fundamentalen Beitrag zur ethischen Bildung leistet, zeigt er wie Erzählungen und Narrative als ethisch relevante Strukturen begriffen werden können.

Kinga Golus stellt in ihrem Beitrag erste Ergebnisse einer empirisch-rekonstruktiven Untersuchung von (De-)Professionalisierungsprozessen angehender PhilosophielehrerInnen im Praxissemester vor. An einem Fallbeispiel zeigt sie exemplarisch, welche implizite Vorstellung von philosophischer Bildung ein Lehramtsstudierender im Praxissemester nutzt, um seine eigene fachdidaktische Professionalisierung auszubilden. Die empirische Grundlage für die Untersuchung bildet eine Interviewpassage, die anhand der Methode der Objektiven Hermeneutik, mit dem Ziel subjektive Erfahrungen und Sinnkonstruktionen erkennbar zu machen, analysiert wurde.

Den Fragen nach den Aspekten und Logiken von Geschlechterkonstruktionen und -dekonstruktionen in philosophischen Lernprozessen geht Lisa A. Henke nach und konzentriert sie hierzu auf die Frage, ob und inwiefern die Gendersituierungen der Schüler\_innen Einfluss nehmen auf die Art und Weise des philosophischen Umgangs mit „Geschlecht“ im Unterricht. Zur Erörterung greift die Autorin mit bildungsphilosophischem und fachdidaktischem Interesse zurück auf gegenwärtige Debatten der gender studies.

Der dritte Themenblock schlägt dann die Brücke von den fachdidaktischen Konzepten und Ideen in den konkreten Unterricht: *Philosophiedidaktik und philosophische Unterrichtspraxis*.

Helge Kminek stellt methodologische und wissenschaftstheoretische Erwägungen zur Begründung eines neuen Forschungsansatzes in der Philosophiedidaktik vor. Die *Philosophiedidaktik der Praxis* versucht in Abgrenzung zu vorherrschenden Theorieschulen, mittels der empirischen Erforschung von Unterrichtstranskripten die Strukturlogiken und -probleme des Philosophieunterrichts zu untersuchen. Hierbei steht die Konfrontation von Intentionen einerseits und Umsetzung sowie Vollzug andererseits im Blickfeld des Interesses.

In einem weiteren Beitrag zeigt Thomas Nisters, dass sich die konträren Zielsetzungen von „philosophischer Unterweisung“ und „Philosophieren“ im konkreten Unterricht nicht ausschließen müssen. Weder absolute Rezeptivität noch

absolute Spontaneität sind gefragt bei der Komposition eines problemerörternden Unterrichts, sondern ein Philosophieren „im Hag der Methode“, die auf ein eigenständiges und zugleich kontrollierbares Selbst-Philosophieren dringt.

Christian Krämer zeigt in seinem Beitrag unterrichtsnah und zugleich philosophisch elaboriert eine konkrete Möglichkeit für ein lebensweltorientiertes Philosophieren im Unterricht auf: So kann das interessierende Phänomen der Mode im Unterricht einer komplexen Betrachtung unterzogen werden, die durch sozialphilosophische, anthropologische und semiotische Philosopheme angereichert wird. Der lebensweltorientierte Unterricht zeigt sich hier philosophisch ausgewiesen und zugleich wertorientiert angelegt.

Das Ineinander von Filmphilosophie und einer methoden- und medienaffinen Didaktik der Philosophie wird von Claudia Gockel konzeptuell grundgelegt. Aus den diversen Schnittmengen zwischen Film und Philosophie entwickelt sie eine Theorie über Möglichkeiten des Einsatzes von „Filmen im Unterricht“, die deren Ganzheitlichkeit und ästhetische Struktur mit einbegreift, und somit nicht bei einer bloß funktionellen Integration von filmischen Elementen in ein ihnen äußerliches Lernszenario stehen bleibt.

Susanne Kunz und Christian Thein nehmen wiederum einen forschenden Blick gegenüber den Unterrichtsprozessen ein. Anhand einer empirischen Untersuchung zeigen die AutorInnen die inverse Logik des Umgangs mit der Leitfrage *Ist Geschlecht Kultur oder Natur?* bei männlich und weiblich situierten Schülerinnen und Schüler auf, und berücksichtigen hierbei sowohl didaktische als auch pädagogische Dimensionen.

Im abschließenden Beitrag widmet sich Leonie Teubler den Aspekten einer Förderung des philosophischen Selbstdenkens von Kindern im Spannungsfeld bestehender Konzepte und Entwürfe. Hierbei plädiert sie für den konkreten Rückgriff auf die Praxis, und demonstriert am Beispiel von „Glücksvorstellungen“, wie die Schülerinnen und Schüler zum einen ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens rücken, und zum anderen in die Fußstapfen der großen Philosophen wie beispielsweise Epikur zu treten vermögen.

Den Autorinnen und Autoren wurde die Entscheidung über Form und Ausgestaltung einer gendersensiblen Schreibweise selbst überlassen. Grundsätzlich ist bei dem Gebrauch von verallgemeinernden Bezeichnungen immer an alle Geschlechter und Geschlechtsidentitäten zu denken.

Die Arbeit an der Fertigstellung des umfangreichen Manuskriptes war ertragreich und erforderte zugleich Ausdauer. Die Diversität der Beiträge spiegelt die unterschiedlichen Baustellen des philosophiedidaktischen Diskurses, dessen Dimensionen und Perspektiven mit dem vorliegenden Sammelband aufgezeigt werden sollen. Gedankt werden muss somit den Beiträgerinnen und Beiträgern, auch für ihre Geduld bezüglich der Zeitspanne zwischen der ersten Präsentation der Gedanken, der Fertigstellung des Manuskriptes und der Veröffentlichung.

Ebenso sollen diejenigen erwähnt werden, die mich durch Korrekturen und Beratungen in der Zeit der Arbeit am Manuskript unterstützt haben: An der JGU Mainz waren dies insbesondere Jennifer Appiah und Martin Schmitt, und nach meinem Wechsel an die WWU Münster im April 2018 Nils Höppner und Lena Westerhorstmann, die ebenso diese Einleitung mitverfasst haben.

# **Philosophie und Bildung**

# Kants Lehre vom ‚Ding, an sich selbst betrachtet‘ und ihre Bedeutung für die philosophische Bildung



Renate Engel

Anliegen der hier entwickelten Gedanken ist es, eine Theorie philosophischer Bildung epistemologisch zu begründen. Als Ausdruck humaner Rationalität soll eine solche Bildungstheorie autonomes, widerständiges und reflexives Denken ermöglichen und die Lebenswelt als den „Raum der Gründe“ öffnen, in dem Theorie und Praxis philosophischer Bildung in einem nicht-affirmativen Verhältnis zu einander stehen (1). Kant legt in der *Kritik der reinen Vernunft* die Grundlagen für eine Erkenntnistheorie, die den Erfordernissen einer solchen Bildungstheorie genügt. Entscheidend ist hier das Lehrstück vom *Ding an sich selbst*. Dieses lenkt den Blick über die Grenzen der Welt der *Erscheinungen* hinaus auf das Mögliche, auf Dimensionen des Erkennens und Handelns, die dem Verstand unverfügbar sind, z.B. auf das Bildungssubjekt, seine Potenziale, seine Kreativität, sein Selbstdenken im Raum der Gründe, seine Identität als freies Wesen. Dabei ist von entscheidender Bedeutung, in welcher Lesart Kants erkenntnistheoretische Unterscheidung von *Erscheinung* und *Ding an sich* für die Bildungstheorie fruchtbar gemacht wird: ob als *Zwei-Welten-Theorie* oder als *Zwei-Betrachtungsarten-Theorie*. Obwohl letztere, die wahre transzendental-philosophische Lesart der Ding-an-sich-Lehre, in der Philosophie fast unumstritten ist, degeneriert sie in den praktischen Anwendungsbereichen in Pädagogik und Didaktik zu oft zur Lesart einer unhaltbaren transzendent-metaphysischen Zwei-Welten-Theorie. Durch diese entsteht im Bildungsdenken eine metaphysische Hinterwelt, die nur scheinbar der offene Raum der Gründe ist. So ist der neuerliche Blick auf die sprachanalytische Rekonstruktion der *Zwei-Betrachtungsarten-Theorie* durch G. Prauss geboten. Erst so lässt sich aufdecken, wo und warum die Weichen für eine nicht-affirmative Strukturbeziehung zwischen

---

R. Engel (✉)  
Westfälische Wilhelms Universität Münster, Münster, Deutschland  
E-Mail: [dr.renate.engel@unitybox.de](mailto:dr.renate.engel@unitybox.de)

theoretischer Erkenntnis, transzendentaler Reflexion und bildender Praxis falsch gestellt werden (2). Als Konsequenz wird die Einübung der transzendentalen Reflexion mit Mitteln der *Phänomenologie Husserls* empfohlen, um zeitweilig Abstinenz von Begriffsbestimmungen zu üben. In einem denkerischen Schwebestand wendet sich der Blick auf die eigenen Bewusstseinsphänomene. Er öffnet den Raum der Gründe, geprägt von individueller Daseinsgewissheit und existenzieller Identitätssuche im Denken. Dies bietet Ansatzpunkte für die didaktisch-methodische Förderung von bildenden Prozessen im Philosophieunterricht (3).

## 1 Grundmomente humaner philosophischer Bildung: Ein bildsames Subjekt als ‚Erscheinung‘ und ‚Ding an sich selbst‘, die Idee der Freiheit und das pädagogische Paradox

*Humane* Rationalität unterstellt ein *bildsames* menschliches Subjekt, das sich als solches zu bilden in der Lage ist, indem es nach dem ‚humanum‘ sucht, einer universalen Menschennatur als dem Kern eines normativen Menschenbildes. Dabei stößt die Philosophie, so Julian Nida-Rümelin, zuerst mit Platon auf die autonome, verständigungsorientierte *theoretische* und *praktische Vernunft* (vgl. Nida-Rümelin 2013, S. 43–49) vor allem im Paradigma des Sokratischen Dialogs (vgl. Nussbaum 2012, 47–77). Die Philosophie entwickelt diesen Begriff von Rationalität zu einem, in dem das Subjekt als *bildsames Subjekt* und die *Freiheit als Bildungsziel* beschlossen liegen. Damit besteht die zentrale Aufgabe der Theorie der philosophischen Bildung in der Öffnung des „Raums der Gründe“ (Habermas 2012), eines Raums der Begründungen und Rechtfertigungen des eigenen Handelns und der Begründung eines nicht-affirmativen Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis (vgl. Horkheimer und Adorno 1986) der philosophischen Bildung.

Die Idee der Freiheit, die sich in dem Ziel der Mündigkeit und Autonomie ausspricht, stellt eine besondere Herausforderung für ihre bildende Vermittlung dar: Sie kann nicht mittels kausalanalytisch bestimmter Medien und Methoden instrumentell-praktisch realisiert werden. Dazu bedürfte es eines theoretischen Begriffes von Freiheit. Ein solcher ist nicht möglich, weil die Freiheit die Grundbedingungen begrifflicher Bestimmbarkeit, formallogische Widerspruchsfreiheit und Anschaulichkeit, nicht erfüllt. Kant weist in der „*Transzendentalen Dialektik*“ seiner *Kritik der reinen Vernunft*, genauer in der „*Auflösung*“ des dritten von den vier Sätzen der *Antinomie* der Vernunft (A 532–558/B 560–586) die rationalistisch-dogmatischen Ansprüche auf eine „Kausalität durch Freiheit“ (KrV A 444–446/B 472–474) zurück. Denn diese verstoßen gegen die Einheit der gesetzlich verfassten Natur und der Naturwissenschaft, indem sie für die Annahme einer unbedingten Ersten Ursache argumentieren. Damit aber verneint Kant die Möglichkeit von Freiheit im kosmologischen Sinne nicht wie die Empiristen (vgl. KrV A 445–446/B 473–474). Er verteidigt die Möglichkeit von Freiheit. Er findet

über die Unterscheidung zwischen den Arten, ein Ding zum einen als Erscheinung und zum anderen an sich selbst zu betrachten, den Weg, beide Positionen als vereinbar zu denken (vgl. Heidemann 2012, 55 f.). Es ist die Vereinbarkeit, die erzielt wird, wenn man einen Perspektivwechsel vornimmt von der Sichtweise des Verstandes und der Erfahrungserkenntnis auf den Menschen als ‚Erscheinung‘ oder empirischen Charakter hin zur Perspektive, in der er als intelligibler Charakter in seinen unbestimmbaren Potenzialen als freies und selbstdenkendes Wesen nur einsehbar, ‚intelligibel‘, wird. In diesem Denken wirkt nicht der *Begriffe* bildende Verstand, sondern die *Ideen* denkende Vernunft, die die *transzendente Idee der Freiheit* und mit dieser die der Autonomiefähigkeit des bildsamen Subjekts entwirft. Dass es die *praktische* Philosophie ist, die das eigentliche Feld der Freiheit beleuchten muss, liegt daran, dass es wirkliche Freiheit nach Kant ausschließlich gibt, indem sie sich in der *Praxis* eines individuellen autonom handelnden Menschen *vollzieht*. Hier entfaltet sich die transzendente Idee der Freiheit als *regulative Idee* (vgl. KrV A 642–668/B 670–696).

Damit besteht die Herausforderung an die humane philosophische Bildung darin, dass sie die Bildsamkeit des Subjekts nicht bloß im empirisch-deterministischen Sinne versteht und in instrumentell-praktischen methodischen und medialen Determinierungen der Schülerin, des Schülers realisiert, sondern auch die Perspektive vom Menschen als intelligiblem Charakter und von seiner möglichen Freiheit als Autonomie, von seinem Wesen als Zweck an sich selbst und von seiner Würde als Korrektiv einnehmen muss. So gelingt es ihr, Freiheit davor zu bewahren, in ein reines Phantasiegebilde verwandelt zu werden. In der berühmten Frage „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Päd, AA IX, S. 453) spricht Kant genau diese Herausforderung als das sogenannte pädagogische Paradox an. Er ruft uns in Erinnerung, dass wir eine Gratwanderung zwischen Mitteln der *Kultivierung* und *Zivilisierung* einerseits und andererseits der Idee der Freiheit, die zur autonomen *Moralisierung* führt, wagen müssen. Darum: Ob sich Freiheit als Autonomie und mit dieser die Autonomisierung des bildsamen Subjekts vollziehen und ob sie durch philosophische Bildung befördert werden kann, hängt primär von der epistemologischen Einsicht in die Grenzen sowohl des Verstandesbegriffs als auch der Vernunftidee im allgemeinen sowie in die für die Bildung zur Freiheit notwendigen Strukturverhältnisse zwischen Theorie und Praxis ab.

### ***1.1 Die Vernunft, die transzendente Reflexion, das nicht-affirmative Theorie-Praxis-Verhältnis und der bildende Philosophieunterricht***

Das genannte pädagogische Paradox macht klar, dass es gar nicht die *theoretische Vernunft* ist, die für die Realisierung von Freiheit zuständig ist, indem sie einen Freiheitsbegriff *bestimmt*, sondern die *praktische Vernunft*, die den menschlichen Willen durch die Freiheits- und die Bildsamkeitsidee *reguliert*.

Diese Einsicht gewinnt die Vernunft, indem sie auf die Strukturen ihrer Erkenntnisvermögen reflektiert, um deren Verhältnis zu klären. Die beiden verschiedenen Synthesishandlungen durch Verstand und Vernunft entfalten eine jeweils eigene Form von Praktikizität, zum einen die instrumentelle Umsetzung kausalanalytisch eruiertes Zweck-Mittel-Relationen durch den Verstand nach Maßgabe *hypothetischer Imperative*, zum anderen die autonome Bestimmung des Willens durch die Vernunft über die regulative Idee der Freiheit nach Maßgabe des *kategorischen Imperativs*. Darin erkennt sie sich selbst als *praktische Vernunft*, als sich durch ihr eigenes Gesetz, das Sittengesetz, bestimmend, – als autonom.

Dass sie all dieses bedenken kann, zeichnet die Vernunft im weiteren Sinne aus: Sie besitzt die Fähigkeit der *transzendentalen Reflexion*. Als solche macht sie *einsichtig (intelligibel)*, in welchem Verhältnis sie insgesamt zu sich selbst in theoretischer und praktischer Hinsicht steht und öffnet den für die Freiheit notwendigen Raum der Begründungen und Rechtfertigungen. Kant spricht der praktischen Vernunft als Bewährung der Freiheit den *Primat* gegenüber der theoretischen und instrumentellen Vernunft zu. Dieser Primat der praktischen Vernunft wiederum entfaltet sich in der philosophischen Bildung, indem die Praxis des Philosophieunterrichts *nicht einfach bejaht* oder *affirmiert* was theoretische Begriffe von einem Philosophieunterricht ihr vorschreiben, sondern indem sie sich in ein *kritisches, nicht-affirmatives* Verhältnis zu jenen Begriffen setzt. Philosophische Bildung steht im Spannungsfeld von Theorie, Reflexion und Praxis, zwischen der Nutzung der *instrumentellen Vernunft* in Gestalt der durch die Theorie angeleiteten kausalanalytischen Auffindung geeigneter Methoden und Medien und deren Bestimmung in *theoretischen Begriffen*, und sie antizipiert als *praktische Vernunft* Freiheit und Mündigkeit in der Schülerin, im Schüler und erhebt diese in der Sichtweise auf den Menschen als intelligibler Charakter zu ihrer obersten Norm.

## **2 Die transzendente Reflexion in Gestalt der *kantischen Lehre vom ‚Ding, an sich selbst betrachtet‘* und humane Rationalität**

Die *kantische Lehre vom ‚Ding, an sich selbst betrachtet‘* in Gestalt der sogenannten ‚Zwei-Betrachtungsarten-Theorie‘ stiftet das epistemologisch normative Bewusstsein der gegenseitigen Begrenzung von *Theorie, Reflexion und Praxis*, aus dem heraus ein nicht-affirmatives Verhältnis zwischen philosophischer Bildungsidee und philosophischer Bildungspraxis begründet werden kann. In dieser Lesart der Lehre vom *Ding an sich* entfalten einschlägige Lehrstücke der theoretischen und praktischen Philosophie Kants ihren humanistischen Kern und erweist sich Kants Begründung des Primats der *autonomen praktischen Vernunft* vor der *instrumentellen theoretischen Vernunft* als die notwendige Bedingung für eine *humane Rationalität*.

Als Zwei-Betrachtungsarten- oder Zwei-Aspekte-Theorie ist sie die epistemologische Grundlage für Kants Strategie der Auflösung der Freiheitsantinomie. Er nutzt dafür die erkenntnistheoretisch unterschiedlichen Betrachtungsweisen oder *Perspektiven*, unter denen sich der *eine* Mensch *zweifach betrachten* kann: zum einen als empirisch bedingtes Wesen, zum andern als Wesen, das die Idee der Freiheit denken, danach handeln und sie in der nur intelligiblen (einsehbaren) noumenalen Dimension seiner selbst, seiner Identität als denkender Person, verankern kann (vgl. Allison 2004, 255–271; 272–295). Damit erhebt er sich selbst und seine Autonomiefähigkeit zum obersten Zweck seines Menschseins.

## 2.1 Die Lehre vom ‚Ding an sich‘ als ‚Zwei-Welten-Theorie‘: ein Mythos

Nach geläufiger Sichtweise macht Kant den Menschen mit dieser Unterscheidung aber zum Bürger zweier *Welten*. In der einen sei er frei, in der anderen determiniert. Diese Redeweise suggeriert einen Weltendualismus, der von Kant gar nicht intendiert ist, dennoch weiterhin ernsthaft diskutiert wird (vgl. Heidemann 2012, 51–56; Höffe 2011, 47 f.). Sie stellt eine metaphysische Hypothek dar, die das autonome Subjekt zu einem *Mythos* macht (vgl. Strawson 1966/1992) und es seiner autonomen praktischen Wirksamkeit beraubt. Sie pervertiert in der Folge die humane Rationalität in eine *inhumane Rationalität*, z. B. in Gestalt der Naturalisierung des Subjekts oder gar der Leugnung des Subjekts. Das ebnet der Totalisierung der instrumentellen Vernunft den Weg. vgl. Horkheimer 1986, 18 f.

Die Subjektphilosophie insgesamt sieht sich stets dem Mythos-Vorwurf ausgesetzt. So z. B. seitens Donald Davidsons in seinem Aufsatz „Der Mythos des Subjektiven“ (Davidson 1993, S. 84–107). Lambert Wiesing erklärt Allgemeines zum Mythos-Vorwurf:

Einer Philosophie, der vorgeworfen wird, ein Mythos zu sein, wird vorgeworfen, sie konstruiere eine Entstehungsgeschichte aus bloß ausgedachten Annahmen. Denn der Mythos will den wahren Hintergrund des vordergründig Unverständlichen, vielleicht sogar Absurden aufweisen; dafür erzählt der Mythos Geschichten von Mitteln, die die Phänomene so haben entstehen lassen, wie sie sind; Mythen machen sich Hintergedanken. Denn diese Mittel sind selbst keine erfahrbaren Ereignisse, keine erfahrbaren Phänomene, sondern Konstruktionen und Unterstellungen, mit denen sich beobachtbare Phänomene erklären lassen. (Wiesing 2015, S. 20).

Solch eine Konstruktion und Unterstellung, könnte man meinen, sei die Kantische Unterscheidung zwischen den ‚Erscheinungen‘ und den ‚Dingen an sich‘. Aber das ist nicht richtig. Kants Rede von den Erscheinungen und Dingen an sich erzählt nur in der Version der *Zwei-Welten-Theorie* „Geschichten

von Mitteln, die die Phänomene so haben entstehen lassen, wie sie sind [...]“, womöglich die Geschichte von nicht empirischen Bewegursachen, nach der aus einer Hinterwelt heraus die Dinge an sich in einer Vorderwelt auf unerklärliche Weise zur Erscheinung kommen und kausale Wirkung ausüben und ein ‚Ich an sich‘ aus derselben Hinterwelt heraus in die Vorderwelt hinein agiert. Die *Zwei-Betrachtungsarten-Theorie* dagegen pflegt keine „Hintergedanken“ über Mittel der transzendenten Phänomen-Erzeugung oder gespenstischen Steuerung des Menschen durch transzendente Kräfte.

Denn gerade Kant macht klar, dass das Bewirken von Phänomenen, also Kausalität, nur im verstandesbegrifflichen Erfassen von anschaulichen Ereignissen als tatsächlich stattfindenden Ereignissen erkannt wird. Diese Einsicht ist Ergebnis nicht einer metaphysischen Annahme einer empirischen Vorderwelt, die noch eine Hinterseite hat, sondern sie ist Ergebnis der *transzendentalen Reflexion*, dass die *eine* Welt und der *eine* Mensch *zweifach thematisiert* werden können, einmal als empirischer Gegenstand des Verstandes, zum andern in Hinsicht auf die transzendental reflektierten, nicht empirischen Strukturen der Welt- und Selbsterkenntnis und der Ideen der Vernunft. Kausalität gehört zu diesen nicht empirischen Strukturen der Welterkenntnis. Sie ist als reiner Verstandesbegriff nur eine apriorische Bedingungsstruktur der empirischen Erkenntnis, ebenso wie die reinen Anschauungsformen Raum und Zeit. Sie ist keine wie auch immer geartete Wirksamkeit einer geheimen Kraft in einer Hinterwelt. Wäre dies so, zerbräche einerseits die Einheit der Natur nach Gesetzen der Empirie. Andererseits wäre der Damm gebrochen, und der Verstand würde seine auf anschaulich gegebene Dinge begrenzte Fähigkeit, Begriffe von diesen Dingen zu bilden, entgrenzen und beanspruchen, Dinge in einer metaphysischen Hinterwelt zu bestimmen. Oder richtiger: Er würde sich aus Mangel an Anschauungen auf spekulative Eigenschaften stützen und mit unanschaulichen spekulativen Begriffsbildungen unanschauliche Ideen zu Hinterwelt-Dingen hypostasieren und damit erst eigentlich eine metaphysische Hinterwelt bauen. Der Mythos der Zwei-Welten-Lehre lebt davon, dass die Herrschaft des empirischen Kausalitätsgesetzes auf das Nicht-empirische überspringt.

Dies ist der systematische Grund, warum man die Annahme einer metaphysischen Hinterwelt, die mit der Lesart der Zwei-Welten-Theorie verbunden wird, mit Marcus Willaschek „fragwürdig“ finden und durch die Zwei-Betrachtungsarten-Theorie oder Zwei-Aspekte-Interpretation ersetzen muss.

In systematischer Hinsicht ist diese vor allem durch das Bestreben motiviert, die kantische Theorie von der Festlegung auf eine fragwürdige metaphysische Hinterwelt zu befreien. (Willaschek 2001, S. 682).

Das Versprechen, die beunruhigenden Sinnfragen nach Weltanfang, Unsterblichkeit der Seele, Freiheit des Willens und Gott, die Kant als transzendente Ideen vorstellt (vgl. KrV A 405–461/B 432–489), stillzustellen in einer theoretischen Spekulationserkenntnis, ist ein falsches. Letztere würde insgeheim und verbotenerweise das für die empirische Verstandeserkenntnis allein gültige Kausalitätsgesetz auf eine metaphysische Hinterwelt anwenden, in der jene Denkgegenstände als ontologisch eigenständige ‚Dinge an sich‘ entstehen würden. Im

Fall der Idee der Freiheit wie der des autonomen bildsamen Subjekts entstände die abstruse Vorstellung eines ‚Subjekts an sich‘, das nur als Homunkulus vorstellbar wäre.

Die Version der *Zwei-Welten-Theorie* verdunkelt und zerstört den Sinn von Kants epistemologischen Differenzierungen, die das praktische Autonomie- und Humanitätspotenzial begründen.

## **2.2 Die Lehre vom ‚Ding, an sich selbst betrachtet‘: eine elaborierte humanisierende Reflexion**

Die kantische Lehre vom ‚Ding, an sich selbst betrachtet‘ ist eine komplexe *transzendente Reflexion*, keine *transzendente Metaphysik* – und kein Mythos. Sie stellt den Anspruch an den Menschen, Mehreres einzusehen, vor allem, dass es zwei Arten des Denkens gibt, erstens die theoretische Art der Verstandeserkenntnis, die zwar Erfahrungswissen hervorbringt, als solche aber per se nichts über die existenziellen Sinnfragen aussagen kann, und zweitens die transzendental-reflexive, die auch nichts über die Sinnfragen aussagen kann, weil sie nur die apriorischen Möglichkeitsbedingungen der Erfahrung und des Handelns eruiert. Aus dieser Einsicht heraus gilt für den Sinnsucher: Er muss auf die Erfüllung seines existenziellen Beruhigungswunsches angesichts der unbeantworteten Sinnfragen so lange warten, bis er in der Lage und bereit ist, die mit den genannten Ideen erhobenen *moralisch-praktischen Ansprüche* in seiner *individuell verantworteten Praxis selbst* zu verwirklichen.

An der Art, wie Kants Lehre vom ‚Ding an sich‘ verstanden wird, entscheidet sich, ob sich das Subjekt in einem nicht-affirmativen Theorie-Praxis-Verhältnis sehen und seine *praktische Vernunft* bewähren kann. In ihrer Lesart als *Zwei-Welten-Theorie* gelingt ihr dies nicht; in der Lesart einer *Zwei-Betrachtungsarten-Theorie* dagegen gelingt es ihr. In dieser Lesart macht sie das Subjekt zu einem *Unverfügbaren*.

Julian Nida-Rümelin nennt Kants Philosophie die nicht nur einflussreichste, sondern auch elaborierteste Fassung humanistischen Denkens. Sie reklamiere „die Idee einer Freiheit, die den Menschen etwas zutraut, nämlich die Fähigkeit zu *reflektieren*, Gründe abzuwägen und aus eigenen Gründen zu handeln“ (Nida-Rümelin 2013, S. 58, Kursivsetzung RE). Ich möchte hinzusetzen, dass Kants Humanismus im Kern darin besteht, den Menschen mit der Idee der Freiheit zugleich zuzutrauen, ihre Fähigkeit zu reflektieren *noch einmal zu reflektieren*. Dies, um die Grenze zwischen Verstandeserkenntnis und transzentraler Reflexion sowie das richtige Verhältnis beider zueinander und zur praktischen Vernunft einzusehen. Erst in einer *transzendentalen* Reflexion kann es gelingen, die notwendige Grenze zwischen Verstandesbegriffen und Vernunftideen zu sichern und Freiheit und Verantwortung zu essentiellen Momenten einer humanen Praxis zu machen.

Es stellt ein Unglück dar, dass Kants epochale transzendental-philosophische Abkehr in der *Kritik der reinen Vernunft* von der eigenen transzendental-meta-physischen Position seiner Dissertation von 1770, die die Zwei-Welten-Theorie

noch im Titel führte („De mundi sensibilis atque intelligibilis forma et principiis“, AA II), bis heute missverstanden wird. Nach Gerold Prauss (1977, S. 27) sah Kant dieses Schicksal über seine Lehre vom ‚Ding an sich‘ noch kurz vor seinem Tod hereinbrechen. Im *Opus Postumum* findet sich zum Beleg folgender Gedanke, mit dem er sich bis zum Ende seiner Schaffenskraft gegen die transzendente Hypostasierung des ‚Dings an sich‘ wandte: „Die Unterscheidung des so genannten Gegenstandes *an sich* im Gegensatz mit dem in der Erscheinung [...] bedeutet nicht ein wirkliches Ding, was dem Sinnengegenstand gegenübersteht.“ (AA XXII, S. 24) Gerold Prauss stellt heraus, dass die Rezeption der Kantischen Philosophie von ihren Anfängen an als der Prozess der Degenerierung seiner Lehre vom ‚Ding an sich‘ gelesen werden muss (Prauss 1977, S. 24–27), d. h. als ein Prozess, in dem die legitime transzendental-philosophische in die illegitime transzendent-metaphysische Interpretation des ‚Dings an sich‘ abgeleitet (vgl. Engel 1996, S. 16–20; Dalbosco 2002). Im Folgenden sollen textkritische, systematische Erläuterungen dies belegen.

### **2.3 Die Rehabilitierung der Lehre vom Ding an sich: Die adverbiale Funktion des ‚an sich‘ im Ausdruck ‚Ding, an sich selbst betrachtet‘**

Die genannte Hypostasierung des ‚Dings an sich‘ durch die Interpreten Kants ist nach Gerold Prauss das Resultat einer Fehldeutung der grammatischen Funktion des ‚an sich‘, welche Kant z. T. selbst provoziert hat, und zwar dadurch, dass er in der Mehrzahl der Fälle den Ausdruck ‚Ding an sich‘ in dieser seiner eigentlich unvollständigen Form verwendet. Die vollständige Form lautet nach Prauss ‚Ding, an sich selbst betrachtet‘. Unter Berücksichtigung des Partizips ‚betrachtet‘ leuchtet ein, dass das ‚an sich‘ nicht als *adnominale* Bestimmung zu ‚Ding‘, sondern nur als *adverbiale* Bestimmung zu ‚betrachtet‘ verstanden werden darf. Angesichts der Reflexion auf die adverbiale Funktion des ‚an sich‘ aber und darauf, dass das ‚an sich‘ die *Art des Betrachtungsvollzugs charakterisiert* und *nicht* den so betrachteten *Gegenstand prädiziert*, ist eindeutig: Der genuin neuzeitliche und von Kant in schwierigen und komplexen erkenntnistheoretischen Überlegungen errungene Sinn der transzendentalen Ding-an-sich-Lehre fordert, dass im Rahmen der transzendentalen Reflexion zwischen *zwei Arten der Betrachtung eines Dings* und nicht zwischen *zwei Arten von Dingen*, zwischen erfahrungsimmanenten und erfahrungstranszendenten Dingen etwa, unterschieden werden muss.

Es ist zu unterscheiden zwischen der empirischen und der transzendentalen Betrachtung eines Dinges. Im ersten Fall ist es Gegenstand der begrifflichen Prädikation in der Bestimmung von *etwas als etwas* durch die Verstandessynthese – es liegt sinnliches Datenmaterial zugrunde, das zur Prädikation berechtigt; im zweiten Fall ist das Ding nur Anlass, auf die apriorischen Möglichkeitsbedingungen seiner begrifflichen Prädikation transzendentalerweise zu

reflektieren. Kant bestimmt die nicht-prädizierende Funktion transzendentaler Reflexion dadurch, dass er deutlich macht: in ihr kann nur die Verfasstheit des subjektiven Erkenntnisapparats rekonstruktiv erwogen werden. Es wird z. B. betrachtet, in welchem Verhältnis der uns in subjektiven Vorstellungen gegebene Erkenntnisgegenstand zu den beiden wesentlichen Erkenntnisquellen *Sinnlichkeit* (Rezeptivität) und *Verstand* (Spontaneität) steht:

„Die *Überlegung* (reflexio) hat es nicht mit den Gegenständen selbst zu thun, um geradezu von ihnen einen Begriff zu bekommen, sondern ist der Zustand des Gemüthes, in welchem wir uns zuerst dazu anschicken, um die subjektiven Bedingungen ausfindig zu machen, unter denen wir zu Begriffen gelangen können. Sie ist das Bewußtsein des Verhältnisses gegebener Vorstellungen zu unseren verschiedenen Erkenntnisquellen.“ (KrV A 260/B 316).

#### **2.4 Die empirische Differenz zwischen ‚Erscheinung‘ und ‚Ding an sich‘ und die transzendente Differenz zwischen ‚Ding, als Erscheinung betrachtet‘ oder ‚Phaenomenon‘ und ‚Ding, an sich selbst betrachtet‘ oder ‚Noumenon‘**

In der Folge der falschen adnominalen Verwendung des ‚an sich‘ im Ausdruck ‚Ding, an sich selbst betrachtet‘ geriet nach Prauss in Vergessenheit, dass Kant ursprünglich im Rahmen und entsprechend des Betrachtungsarten-Dualismus die transzendente Erkenntnistheorie begründete auf einem *Dualismus der Differenzen* von ‚Erscheinung und Ding an sich‘. Er ging aus von einer *empirischen Differenz* zwischen ‚Erscheinung‘ und ‚Ding an sich‘ und einer *transzendentalen Differenz* von ‚Ding, als Erscheinung betrachtet‘ und ‚Ding, an sich selbst betrachtet‘ (vgl. Prauss 1977, S. 23). Zur besseren Unterscheidung der empirischen Erscheinung von der transzendental-reflexiven Erscheinung nennt Kant die transzendentalerweise reflektierte Erscheinung *Phaenomenon*, das transzendentalerweise reflektierte ‚Ding, an sich selbst betrachtet‘ *Noumenon* (KrV A 248 f.; Preisschrift XX, S. 269<sup>1</sup>; vgl. Prauss 1971, S. 18 f.).

Kant schreibt an manchen Stellen dem ‚Ding an sich‘ empirische Eigenständigkeit zu, so in der *Transzendentalen Ästhetik* im Fall der Rose, die er „im empirischen Verstande [...] ein Ding an sich selbst“ nennt (KrV A 29/B 45), und im Fall der Regentropfen bzw. des Regens „die Sache an sich selbst“, wobei er zur Bestätigung, dass es sich tatsächlich um die empirische Betrachtungsart, sprich empirische Erkenntnis, handelt, hinzusetzt, „welches auch richtig ist, sofern wir den letztern Begriff nur *physisch* verstehen“ (KrV A 45/B 63; Kursivsetzung RE).

---

<sup>1</sup>Eine ausführliche Darstellung der Beziehung zwischen den beiden Differenzen legt Gerold Prauss (1971) vor.

Diese empirischen Gegenstände lösen „Veränderungen unseres Subjects aus, die sogar bei verschiedenen Menschen verschieden sein können“ (KrV A 29/B 45), und die je nach den „verschiedenen Lagen zu den Sinnen“, die sie einnehmen, „jedem Auge [...] anders erscheinen“ (KrV A 45/B 63).

Die empirischen Erscheinungen versteht Kant „als eine besondere Art von Gegenständen“, und zwar als *subjektive Gegenstände*. Eine empirische Erscheinung ist nach Kant „[d]er unbestimmte Gegenstand einer empirischen Anschauung“ (KrV A 20/B 34; vgl. Prauss 1971, S. 30 f.). Der *subjektive* Gegenstand verbleibt in der Dimension der bloßen anschaulichen ‚Gegebenheit‘. Er ist die Voraussetzung für die ‚Erkenntnis‘ des empirischen ‚Dings an sich‘ – nach Apperzeption und Deutung durch den Verstand (vgl. Prauss 1971, S. 35), deren Resultat der *objektive* Gegenstand ist.

Für die hier von Kant angesprochene *empirische Differenz von ‚Erscheinung‘ und ‚Ding an sich‘* gilt, dass es sich um zwei numerisch unterschiedene Gegenstände als Gegenstände in den beiden verschiedenen Phasen des empirischen Erkenntnisvorgangs handelt, zum einen in der Phase der ‚unmittelbaren Gegebenheit‘ (subjektiver Gegenstand oder empirische Erscheinung), zum anderen in der Phase der ‚vermittelten Erkenntnis‘ (objektiver Gegenstand oder empirisches Ding an sich). In beiden Phasen spricht Kant von ‚Gegenständen‘, wobei die ‚empirische Erscheinung‘ einer Rose im Sinne eines subjektiven Gegenstandes als etwas subjektiv Psychisches Gegenstand der empirischen Psychologie sein kann, die Rose als ‚empirisches Ding an sich‘ dagegen Gegenstand der Biologie.

Die transzendentalphilosophische kritische Sicht auf die Grenzen und Möglichkeiten der Vernunft erfordert eine transzendente Differenzierung, die über die empirische hinausgeht. Im Folgenden tut dies Kant, indem er die empirische Betrachtungsart die der Erfahrung nennt, die transzendente Betrachtungsart die, in der man ‚bloß denkt‘, d. h. den empirischen Erkenntnisvorgang und dessen Komponenten transzendenterweise reflektiert und seine apriorischen Möglichkeitsbedingungen rekonstruiert. Es geht Kant darum, „daß dieselben Gegenstände einerseits als Gegenstände der Sinne und des Verstandes für die Erfahrung, andererseits aber doch als Gegenstände, die man bloß denkt [...] mithin *von zwei verschiedenen Seiten betrachtet* werden können“. (KrV B XX, Anmerkung; vgl. KrV A 45 f./B 62 f.).

Diese Betrachtung der „Gegenstände der Sinne und des Verstandes [...] *von zwei verschiedenen Seiten*“ erzeugt nun die *transzendente Differenz von ‚Ding, als Erscheinung betrachtet‘ und ‚Ding, an sich selbst betrachtet‘*. Sie drückt im Gegensatz zur empirischen Differenz aus, dass *ein* Gegenstand auf *zweifache* Weise, in zwei Schritten, betrachtet wird. Der *transzendente Begriff der Erscheinung* der Rose ist dadurch charakterisiert, dass er in einem ersten Schritt transzendentaler Reflexion den objektiven Tatbestand aufdeckt, dass ein Gegenstand als real in Raum und Zeit existierender dem subjektiven Erkennen nur in der Dimensionsbegrenzung auf seinen Erscheinungscharakter zugänglich ist. Diese kann als *Phänomenalität* bezeichnet werden. Dieser Begriff zeigt an, dass der Gegenstand nur in der Abhängigkeit vom subjektiven Erkenntnisapparat, d. h. a) der subjektiven Apperzeption der Anschauungen (als Gegenstand „der Sinne“)

und b) der die Anschauungsapperzeption verobjektivierenden Verstandessynthese zugänglich ist. In einem zweiten Schritt transzendentaler Reflexion auf den Befund des ersten Schritts erschließt sich die andere Dimension des Erkenntnisgegenstandes: seine Unabhängigkeit vom subjektiven Erkenntnisapparat und damit die Unmöglichkeit, ihn vollständig im empirischen Prädikationsakt zu erfassen.

Indem man den subjektiven Erkenntnisapparat der transzendentalen Reflexion unterzieht und Anschauungsformen, Verstandesbegriffe und das ‚Ich denke‘, durch das sich die Vereinigung der Anschauungen in Begriffen vollzieht, als apriorische Möglichkeitsbedingungen von empirischer Erkenntnis *bloß rekonstruiert*, hält man nichts in Händen, was man nach Art empirischer Erkenntnis präzisieren könnte. Der *transzendente Begriff des ‚Dings, an sich selbst betrachtet‘* bezeichnet ein *Noumenon*. Dieses ist nur *reflektierbar*. Mittels der *beiden* transzendentalen Reflexionsbegriffe ‚Ding, als Erscheinung betrachtet‘ und ‚Ding, an sich selbst betrachtet‘ wird also *ein* Gegenstand einer *zweistufigen Reflexion* unterzogen. Er wird „mithin von zwei verschiedenen Seiten betrachtet [...]“. Der Begriff des *Noumenon* soll noch etwas näher betrachtet werden. Die Einschränkung jeglicher Präzisierung auf die Bedingungen der sinnlichen Gegebenheit und die *Zurückweisung einer intellektuellen Anschauung* machen den transzendentalen Begriff *Noumenon* zu einem „negativen Grenzbegriff“ (KrV A 256, B 311). Die Einsicht in die Subjektunabhängigkeit eines Dings, das man an sich selbst betrachtet, d. h. die Einsicht in seine grundsätzliche *Noumenalität*, beschränkt die Reichweite der kategorialen Verstandeserkenntnis und entfaltet die Dimension „eines unbekanntes Etwas“. Damit dieses aber nicht durch transzendente Prädikate widerrechtlich doch bestimmt wird, will Kant nur zulassen, die Dinge, wenn man sie an sich selbst betrachtet, „unter dem Namen eines unbekanntes Etwas zu denken.“ Die Begrenztheit der Sprache und ihre sozusagen ‚naturwüchsige‘ Präzisierungstendenz gefährden, wenn man auch nur einen Augenblick das hier dargelegte Präzierungsverbot für die Dinge, an sich selbst betrachtet, vergisst, den Ertrag dieser komplexen Überlegungen für die Öffnung eines Raums, in dem sich unbegrenzte Möglichkeiten des Denkens und Handelns auf tun. Diese schließen Kritik, Überwinden von Vorurteilen und die Pflicht zur Selbstrechtfertigung eigener Handlungen ein. Der so geöffnete Raum der Denkmöglichkeiten steht der autonomen Realisierungen von Gründen und Rechtfertigungen des eigenen Denkens durch die praktische Vernunft offen. Diese Zusammenhänge sollen im Folgenden näher dargelegt werden.

## **2.5 Die transzendentalen Ideen der Freiheit, der Autonomiefähigkeit und der Bildsamkeit der Menschen und ihre Wirksamkeit als Denk- und Handlungsanreize**

In einer *ersten* Überlegung geht es um den epistemischen Status von *transzendentalen Ideen* wie der der Freiheit, die Kant neben den Ideen von

Gott, der unsterblichen Seele und vom Anfang der Welt in der *Transzendentalen Dialektik der Kritik der reinen Vernunft* (KrV A 532–558/B 560–586) thematisiert. Aufgrund der Merkmale dieser Ideen – sie thematisieren etwas Unanschauliches und darum etwas für die verstandesbegriffliche Erfassung Unverfügbares, und sie entspringen aus existenziellen Sinnfragen des Menschen –, lassen sich auch die *Autonomiefähigkeit* und *Bildsamkeit der Menschen* als *transzendente Ideen* ansprechen. Diese haben „nicht den Status von *Phaenomena* in dem Sinne, dass sie abhängig wären vom Erkenntnisapparat des Subjekts. Sie entspringen den *Sinnfragen* des Menschen“ (KrV B 135). Ihrem epistemischen Status nach sind sie negativen Grenzbegriffe.

Immer wieder aber setzt das Erkenntnisstreben sich über diese Einsicht hinweg, hypostasiert für die fehlende Anschauung den *epistemischen Status* der *Noumenalität* z. B. des freien Wesens zum *An-sich-Sein* dieses Wesens und bildet einen *Begriff* der Freiheit, der diese zerstört. Ehrlicher Weise müsste gesehen werden, dass ein Anschauungsvakuum bleibt, denn das „An-sich-Sein“ ist kein Ersatz für Anschauungen. Tritt aber die transzendente Reflexion hier nicht dem Verstand entgegen, füllt dieser die Lücke. Er gibt der Idee der Freiheit eine bestimmte begriffliche Form, indem er sie mit anschaulichen Qualitäten synthetisiert, welche empirisch fassbar sind. So tarnen sich anschauliche Heteronomisierungen als Freiheit, die ihren Ursprung darin haben, dass die Idee der Freiheit z. B. mit Suggestionen von Freiheitsgefühlen synthetisiert wird, die in Wahrheit vom bloßen Konsum von Gütern herrühren.

Dagegen hilft im Hinblick auf die Erhaltung des Raums der Denkmöglichkeiten und Selbstrechtfertigungen des eigenen Handelns nur, dass das ‚An-sich‘ als ‚negativer Grenzbegriff‘ gehandhabt wird. Denn nur als solcher ist er ein *Movens der Autonomie*. Dient das hypostasierte ‚An-sich-Sein‘ der Freiheit aber zum Ersatz für seinen *Phänomen-Charakter*, verliert es seine Qualität, ein *Movens der Autonomie* zu sein, weil es durch verstandesbegriffliche Erfassung stillgestellt wird. Um zu verhindern, dass *fremde* Mächte mit stillstellenden Verstandesbegriffen in das Vakuum der fehlenden Phänomenalität der Idee der Freiheit hineinwirken, muss dieses gefüllt werden mit *existenziell motivierten und motivierenden Denk- und Handlungsanreizen*, die zum praktischen Vollzug von Autonomie führen können.

Diese an der Idee der Freiheit als Autonomie (vgl. Prauss 1983) angestellten Überlegungen lassen sich selbstverständlich auf alle *praktischen* Ideen wie die Idee Gottes und die der Unsterblichkeit der Seele und nicht zuletzt die Idee der Bildung des autonomiefähigen individuellen Subjekts nach W. v. Humboldt (vgl. Humboldt 2010) übertragen.

Die transzendente Reflexion über die Ideen birgt in sich also das epistemologische *normative Moment*, das *Denken in permanenter Bewegung zu halten*. Dieses normative Moment ist das ‚Gebot‘, das transzendente Reflektieren der Möglichkeitsbedingungen von vergangenen und künftigen Denk- und Handlungsvollzügen niemals stillzustellen. Es zeigt an, dass die transzendentalen Ideen – anders als empirische Gegenstände – immer in dem epistemischen Status der *Reflexionstätigkeit* des ‚an sich selbst Betrachtens‘ zu halten sind. Daraus ist der

Schluss zu ziehen, dass sie immer als *Anreiz* zu praktischem Autonomievollzug im Denken und Handeln wirken sollen. Im Hinblick auf die transzendente Bildungs-idee ist der Schluss zu ziehen, dass diese Idee *nicht zu bestimmten Begriffen* der Sinnggebung bestimmter Lerninhalte, sondern nur zu *Impulsen* durch die bildende Lehrperson führen darf, die das individuelle Bildungs-subjekt zur autonomen Ausfüllung des Phänomen-Vakuums anreizen, indem es die Lerninhalte hinterfragt, daraus sich nahelegende Handlungsoptionen bedenkt und vergleicht und diese vor sich selbst rechtfertigt. Nur indem den Schülerinnen und Schülern der Raum gegeben wird, in dem sich diese praktische *Dimension des Noumenalen ihrer eigenen Existenz* entfalten kann, wird der bildende Philosophieunterricht dem Anspruch gerecht, dass die Schülerinnen und Schüler aus eigener Sinnggebung denken und handeln und sich darin selbst Rechenschaft zu geben lernen.

In einer *zweiten* Überlegung muss nun auch das Subjekt, das Ich, das denkt und das die unterschiedlichen anschaulichen, verstandesbegrifflichen und transzendentalen Arten des Denkens unterscheiden und vollziehen soll, transzendenterweise reflektiert werden. Es ist zunächst eine transzendente Idee, die kein *Phaenomenon*, sondern *Noumenon* ist. Das ‚Ich denke‘ ist unanschaulich. Es entbehrt des epistemischen Status eines Phänomens. Es ist nur transzendenterweise reflektierbar als die notwendige Instanz, die die mannigfaltigen Wahrnehmungen in der Apperzeption synthetisiert und die Identität des Ich in seinen Denkhandlungen garantiert. „Das: *Ich denke*, muß alle meine Vorstellungen begleiten *können*; denn sonst würde etwas in mir vorgestellt werden, was gar nicht gedacht werden könnte, welches eben so viel heißt als: die Vorstellung würde entweder unmöglich, oder wenigstens für mich nichts sein.“ (KrV B 131 f.). Auch wenn das Ich von sich selbst in der Sukzession innerer Bewusstseinszustände affiziert wird (KrV B 153), liegt damit keine Anschauung vor, die das Ich als Autor des Denkens anschaulich und damit verstandesbegrifflich erfassbar machen würde. Es liegt damit nur die Anschaulichkeit des konkret gegebenen Ich vor, das in Abhängigkeit seines *Phänomen-Charakters* steht und zugleich als *Noumenon*, als „negativer Grenzbegriff“, reflektiert werden kann. Das Ich als Autor des Denkens, das sogenannte *transzendente Ich*, ist dagegen nur als *Noumenon* reflektierbar. Es ist als Ursprung aller begrifflichen, ästhetischen und praktischen Synthesishandlungen deren nur reflektierend rekonstruierbare Möglichkeitsbedingung. Dass die Bemühungen um seine Wissbarkeit in einem Zirkel enden (vgl. Fichte 1971), stellt keinen Mangel dar, sondern eine Chance. Wird es in jenem epistemischen Status eines Noumenon belassen, ist es geeignet, als *Anreiz* zu wirken, Autor autonomer Bildungs- und Handlungsvollzüge zu sein. In ihm selbst eröffnet sich so der Raum der Denkmöglichkeiten.

Aber kann dieses rein noumenale Ich überhaupt als solcher Anreiz wirken? Ist dazu nicht doch Phänomenalität vonnöten? Die Vermittlung solcher Anreize muss doch irgendwie – trotz aller epistemischer Vorsicht – *erfahrbar* sein. Kant räumt bei aller erkenntnistheoretischen Skepsis die Möglichkeit der Erfahrbarkeit des Ich denke ein: Auch wenn das Ich als Ursprung der empirischen Synthesis in keinem Verstandesbegriff erfasst werden kann, kann es dennoch dazu dienen, *dass das Ich sich seiner Existenz in seinen Denkvollzügen bewusst ist*: „Dagegen bin ich mir

meiner selbst in der transzendentalen Synthesis des Mannigfaltigen der Vorstellung überhaupt, mithin in der synthetischen ursprünglichen Einheit bewußt, nicht wie ich mir erscheine, noch wie ich an mir selbst bin, sondern nur, *daß* ich bin.“ (KrV B 157). Dieser Befund des „*daß* ich bin“ ist in Verbindung mit den hier dargelegten epistemologischen Überlegungen zu den Bedingungen, unter denen sich der Raum der Denkbegründungen öffnet, von zentraler Bedeutung für die *konkreten* bildenden Denkvollzüge der Schülerinnen und Schüler im Philosophieunterricht.

Bevor die bildungstheoretische Bedeutung dieses Befundes in Abschn. 3 dargelegt werden wird, soll der Abschnitt über die Epistemologie beendet werden mit Kants Verhältnisbestimmung von theoretischer bzw. spekulativer und praktischer Vernunft, in der er den Zweck der ganzen kritischen Philosophie der Vernunft sieht und durch die die epistemologischen Überlegungen letztlich ihren praktischen Sinn erhalten.

## ***2.6 Der Zusammenhang zwischen der Differenz von empirischer und transzendentaler Betrachtungsart mit dem Primat der praktischen vor der theoretischen Vernunft***

Der *besondere epistemische Status von transzendentalen Ideen* erzwingt den *Primat der Praxis* autonomer Handlungen und autonomisierender Bildungsprozesse vor deren theoretischen Bestimmung und instrumentellen Herstellung.

Die Begründung dieses Primats hat nach Kant mit den einzelnen *Interessen* zu tun, die die Vernunft in ihren verschiedenen Ausprägungen hat (vgl. Kant, KpV AA Bd. V, S. 119 f.). Kant nennt in diesem Zusammenhang das Interesse „ihres speculativen Gebrauchs“ (ebd., S. 120). Es besteht „in der *Erkenntniß des Objects* bis zu den höchsten Principien a priori“. Zudem verfolgt die Vernunft insgesamt das Interesse „des praktischen Gebrauchs in der Bestimmung des *Willens* in Ansehung des letzten und vollständigen Zwecks“ (ebd.). Damit meint Kant den Zweck des Menschen, seine Vernunft für sich selbst praktisch werden zu lassen und Autonomie zu erlangen, indem er das eigene Gesetz der Vernunft, das der Sittlichkeit, befolgt. Dabei darf die Vernunft nicht „pathologisch bedingt“ (ebd.) sein, d. h. durch das „Interesse der Neigungen unter dem sinnlichen Princip der Glückseligkeit“ (ebd.) und damit durch bloß aus der Empirie gewonnene theoretische Verstandesbegriffe bestimmt sein. Denn das würde dazu führen, dass sich die Vernunft „allen Träumereien“ (ebd., S. 121) und dem Einfluss fremder Mächte hingäbe. Das Vermögen der *theoretischen* Verstandeserkenntnis und das Vermögen der über deren Grenzen hinaus *spekulierenden* Vernunft reichen nicht aus, um Sätze, die „*unabtrennlich zum praktischen Interesse* der reinen Vernunft gehören“ (ebd.), nämlich Sätze über die in den transzendentalen Ideen benannten existenziellen Sinnfragen nach Freiheit usw., zu bilden. Dieses sind Fragen, deren Beantwortung nur die *praktische Vernunft* übernehmen kann. Würde die