universität wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Ohne Geländer Denken lehren – Hannah Arendts Herausforderung an PädagogInnen."

verfasst von / submitted by

Aksana Kust, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2018/ Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 066 848
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Bildungswissenschaft
Betreut von / Supervisor:	Univ.-Prof.i.R. Mag. Dr. Ines Maria Breinbauer

Abstract:

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Frage der Entstehung und Entwicklung von ethischen/moralischen Orientierung und der Rolle, die Pädagogik bei diesem Prozess spielt. Die Auffassung der moralischen Urteilsbildung als des im Laufe der Evolution entstandenen, unbewusst ablaufenden und dem Überlebensdrang dienenden Vorgangs, die im neueren neurowissenschaftlichen Diskurs (Antonio DAMASIO) und seiner pädagogischen Rezeption (Matthias HUBER, Christian von SCHEVE) aufgefunden werden kann, wird einer kritischen Betrachtung unterzogen. Als Gegensatz dazu wird eine philosophische Sichtweise (Hannah ARENDT) auf die Bildung der ethischen/moralischen Orientierung vorgestellt, demnach die Entwicklung von ethischen/moralischen Grundsätzen infolge der bewussten gedanklichen Tätigkeit unter die pädagogische Zuständigkeit als die Herausforderung Denken zu „lehren“ fällt. Im ersten Schritt wird der Begriff des Denkens aus der Sicht Hannah ARENDTs vorgestellt. Darauffolgend werden die ethische und die pädagogische Dimension des Denkens beleuchtet. Abschließend werden die Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst und Überlegungen darüber angestellt, welche Konsequenzen sich für das pädagogische Denken und Handeln ziehen lassen.

Inhalt

I Einführendes Kapitel. 2

1.1. Einleitung. 2

1.2. Die neurowissenschaftliche Sichtweise auf Moral und ihre pädagogische Rezeption. Ein Exkurs. 4

1.3. Fragestellung 11

1.4. Methodische Vorgehensweise 12

1.5. Aufbau der Arbeit 13

II Denken bei Hannah ARENDT. Einführung. 14

2.1. Was ist Denken? 14

2.2. Denken als die Suche nach Sinn. 16

2.3. Das denkende Ich und das Selbst. 21

2.4. Die Werkzeuge des Denkens. Die Metapher. Die Einbildungskraft. Das Gedächtnis. 23

2.5. Raum und Zeit. Der Ort des Denkens 27

2.6. Denken und seine Beziehung zur Wirklichkeit 31

2.7. Fazit. 35

III „Der Wind des Denkens". Denken und seine ethische Dimension. 36

3.1. Einleitung 36

3.2. Ausgangspunkt. Die Banalität des Bösen. 38

3.3. Das Gewissen 42

3.4. Die Person. Der Mensch oder das Ungeheuer? 45

3.5. Die Urteilskraft 52

3.6. Das Verhältnis zwischen Denken und Handeln. 57

3.7. Fazit. 60

IV Denken und seine pädagogische Dimension: Was heißt ohne Geländer Denken lehren? 62

4.1. Einleitung. 62

4.2. Die pädagogische Aufgabe aus der Sicht ARENDTs. 63

4.2.1. Die „Neuen" schützen. 65

4.2.2. Die Welt schützen. 68

4.3. Denken als Übung: Die „sokratische" Rolle der PädagogInnen. 70

4.4. Denken in der Welt und für die Welt. Der gedankliche Raum. Amor mundi. 75

4.5. Denken als pädagogische Aufgabe im Vergleich. Denken als Weg zur Menschlichkeit bei Theodor BALLAUFF. 79

4.6. Fazit. 80

V Prämissen im Denken ARENDTs. 81

VI Ausblick. 87

Verwendete Literatur 93
Abbildungen..... 96

I Einführendes Kapitel.

1.1. Einleitung.

„*Das Bedenklichste in unserer bedenklichen Zeit ist, daß wir noch nicht denken“*
(HEIDEGGER 2017/1952, S.8).

Aus dem Titel dieser Arbeit erfährt man lediglich, dass es hier um die pädagogische Herausforderung „ohne Geländer Denken zu lehren“ gehen wird, genauer, dass Hannah ARENDTs Postulat vorgestellt, interpretiert und geprüft werden soll, ob es denn als eine legitime Herausforderung an PädagogInnen gelten darf. Es ist weder unmittelbar verständlich, was unter so einem Lehren gemeint ist, noch aus welchem Grund so eine Herausforderung von PädagogInnen angenommen werden soll. Die Beobachtung HEIDEGGERS hält zwar unser Unvermögen zu denken fest, dennoch verrät sie nicht, weder warum unsere Zeit so bedenklich ist noch warum das Denken in dieser bedenklichen Zeit so wichtig sein soll oder anders formuliert welche Auswirkungen Gedankenlosigkeit auf uns haben mag.

Hans JONAS, der den Zustand des Menschen des technischen Zeitalters als einen Zustand beschreibt, in dem man begonnen hat, den Ast, auf dem man sitzt, abzusägen, stellt eine weitere bedeutende Frage: „Aber das 'man', das hier sitzt und vielleicht ins Bodenlose fällt – wer ist es?“ (JONAS 1987, S. 27). Die Frage nach dem „Wer“ des „man“ kann man auch so interpretieren: Was für ein Mensch ist derjenige, der mit der Welt, die bis jetzt sein einziges Zuhause war und sein kann, so gedankenlos und sorglos umgeht, dass seine eigene weitere Existenz, von anderen Lebewesen ganz zu schweigen, nicht mehr gesichert werden kann? Kann man dieses „man“ als ein denkendes Wesen bezeichnen? Und noch radikaler, wenn man „die Frage 'nach dem Verbleib des Menschen', wie *Heydorn* es formulierte, die Frage danach, was 'Menschlichkeit' ausmacht“ (RUHLOFF 1996, S. 150, Hervorh. Im Orig.) wieder aufwirft: Kann man dieses „man“ als ein menschliches Wesen bezeichnen? Impliziert das Attribut „menschlich“ den Besitz moralischer Qualitäten, die eine bestimmte Sorge um die anderen Menschen, Lebewesen und die Welt ausdrücken? Und wenn ja, dann

wie wird „man“ (wieder) menschlich? Woher gewinnt es seine moralischen Qualitäten? Braucht es dafür Hilfe und wenn ja, welcher Art? Braucht es einen Lehrer? Welche Rolle spielen LehrerInnen/PädagogInnen bei der Entfaltung der ethischen/moralischen Orientierung? Was können/sollen sie tun, um die Bildung der Moral zu ermöglichen? Was für eine Moral wäre das und warum?

In dieser Arbeit beschäftige ich mich mit dem von Hannah ARENDT postulierten Zusammenhang zwischen Denken und Moral. Genauer gesagt geht es um das Denken als eine bewusste menschliche Tätigkeit und die daraus resultierenden Bildung der moralischen Qualitäten oder ethischen/moralischen Orientierung. Der Fokus liegt dabei auf der pädagogischen Tätigkeit, die, so meine Hypothese, bei Hannah ARENDT die entscheidende Rolle in der Initiierung des Denkens bei Heranwachsenden spielt.

Die Gründe, die mich bewogen haben dieses Thema auszuwählen, sind vielfältig. Der wichtigste von ihnen jedoch ist die Erkenntnis, die ich nach der Lektüre von Hannah Arendts Werken davontrug: Die Welt, in der wir alle leben, erhält sich nicht von selbst. Die Welt und die Dinge in ihr brauchen unsere „denkende Aufmerksamkeit“, unsere aktive Anteilnahme, um weiter bestehen zu können (vgl. ARENDT 2016a/1994, S. 129). Diese Tatsache wirft die Frage nach ethischen/moralischen Qualitäten auf, die wir als Menschen haben müssen, um der möglichen Vernichtung durch uns selbst entgehen zu können und darüber hinaus unsere Umwelt und das Leben von anderen Wesen auf unserem Planeten erhalten zu können.

Die Welt gerät immer wieder aus den Fugen, stellt Hannah ARENDT fest. Sie sagt: *„Erziehen tun wir im Grunde immer für eine aus den Fugen geratene oder geratende Welt, denn dies ist die menschliche Grundsituation, in welcher die Welt von sterblichen Händen geschaffen ist, um Sterblichen für eine begrenzte Zeit als Heimat zu dienen“* (ARENDT 2016a/1994, S.273). Dennoch meint sie es nicht in dem Sinne, dass wir uns wegen der ständigen Wiederkehr dieses Umstandes, der fast zur Routine unseres Lebens gehört, auf dem Status quo ausruhen sollen. Es gibt keine Garantie, dass wir die Welt jederzeit aufs Neue „einrenken“ können. Das kann auch missglücken. Deswegen fügt ARENDT hinzu: *„Die Frage ist nur, daß wir so erziehen, daß ein Einrenken überhaupt möglich bleibt.“* (ARENDT 2016a/1994, S. 273) Dieser Satz impliziert nicht nur, dass die Welt permanent Gefahren ausgesetzt wird. In ihm spiegelt sich die Überzeugung ARENDTs, dass die Aufgabe der Welterhaltung, seine immer

aufs Neue notwendige „Einrenkung“ in erster Linie in den Händen von PädagogInnen liegt. Denn sie sind diejenigen, die den kommenden Generationen das Denken „lehren“ sollen, also dafür sorgen sollen, dass Heranwachsende zu denkenden Wesen werden, die zweimal nachdenken, bevor sie „den Ast absägen“, auf dem sie sitzen.

Ich führe zu meinem Thema hin, indem ich einleitend einige Beobachtungen zur gegenwärtigen Entwicklung der Bildungswissenschaft festhalte, die mir verdeutlicht haben, dass die von mir geplante genauere Beschäftigung mit dem Denken von Hannah Arendt nicht befürchten muss, bloß historisches Interesse zu befriedigen. Vielmehr hoffe ich, dass durch diese Arbeit fruchtbare Impulse für die gegenwärtige Lage der Disziplin ausgehen können, da sie einen Bedarf an pädagogischem Denken und Handeln hinsichtlich der Bildung der ethischen/moralischen Qualitäten aufzeigt, der, wenn man den gegenwärtigen von den Neurowissenschaften zu diesem Thema aufgestellten Thesen folgt, leicht übersehen werden oder sogar überflüssig erscheinen kann[1].

1.2. Die neurowissenschaftliche Sichtweise auf Moral und ihre pädagogische Rezeption. Ein Exkurs.

Die Theorien bezüglich der Entstehung, Funktionsweise und Wirkung von moralischen Grundsätzen, wie sie in den Werken des renommierten Neurowissenschaftlers Antonio DAMASIO dargestellt werden, erfreuen sich einer positiven Rezeption in anderen Disziplinen, unter denen sich auch Pädagogik befindet. So beziehen sich einige Bildungswissenschaftler, wie beispielsweise Matthias HUBER oder Christian von SCHEVE auf den neurowissenschaftlichen Theorien, um neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften für die Pädagogik fruchtbar zu machen (vgl. HUBER 2013, 2018, von SCHEVE 2010, 2011).

Laut DAMASIO entstehen moralische Werte/Grundsätze aus dem den Menschen bestimmenden Überlebensdrang und werden durch bestimmte *Emotionen* bewusst gemacht/vermittelt (vgl. DAMASIO 1995, S. 165, S. 233). DAMASIO argumentiert: *„Die Werte, die Menschen Objekten oder Tätigkeiten zuordnen, hängen irgendwie – vielleicht auch indirekt oder entfernt – mit zwei Bedingungen zusammen: erstens mit der allgemeinen Instandhaltung der lebenden Gewebe innerhalb des*

[1] Die genauere Beschreibung neurowissenschaftlicher Thesen folgt unter 1.2. (Anm. A.K.).

Homöostasebereichs, der zu ihrem gegenwärtigen Umfeld passt, und zweitens zu der Regulation, die notwendig ist, damit der Prozess in jenem Abschnitt der Homöostase abläuft, der sich bezogen auf das derzeitige Umfeld mit dem Wohlbefinden verbindet. (…) Grundsätzlich bedeutet (…) eine gute Entscheidung, daß man eine Reaktion auswählt, die sich – mittelbar oder unmittelbar – für das Überleben des Organismus oder die Qualität dieses Überlebens letztlich als vorteilhaft erweist." (DAMASIO 1996, S. 60, 233)

Diese These, obwohl gar nicht neu,[2] scheint in ihrer neuen, wissenschaftlich ausstaffierten Gestalt so überzeugend zu sein, dass sowohl HUBER als auch von SCHEVE sie zum Anlass nehmen, diese „Überlebensmoral" zum Gegenstand bildungstheoretischer Überlegungen zu machen. Was mir in diesem Zusammenhang bedenklich oder sogar besorgniserregend erscheint, ist nicht das Mitbedenken der Erkenntnisse, die aus der neurowissenschaftlichen Perspektive entwickelt und gewonnen wurden, in den pädagogischen Diskurs. Viel bedenklicher ist die Weise, wie selbstverständlich, man wird versucht zu sagen, fast gutgläubig, diese Erkenntnisse übernommen und zum Teil der bildungstheoretischen Überlegungen werden können, ohne vorher einer ernsthaften kritischen Betrachtung unterzogen zu werden.

Die oben genannten Bildungswissenschaftler hinterfragen nicht ansatzweise, ob der Zusammenhang zwischen Emotionen und moralischen Überzeugungen, der so, wie es von DAMASIO und PRINZ[3] vermittelt wird, eine begrenzte, naturwissenschaftliche/empirische Perspektive darstellt, überhaupt so problemlos in den bildungswissenschaftlichen Diskurs übernommen werden kann (und soll). Von dem Hintergrund dieses unkritischen Denkens erscheint es dann gar nicht mehr überraschend, dass die Frage nach der Moral im Sinne der moralischen Prinzipien, die für Pädagogen und Heranwachsenden als bindend gelten sollen, sowohl bei HUBER als auch bei von SCHEVE als eine „ausgemachte", also eine längst beantwortete Frage zu sein scheint. Viel mehr interessieren sich diese Wissenschaftler für die Frage,

---

[2] Vgl. dazu NIETZSCHE, der sagt: „das meiste bewußte Denken eines Philosophen ist durch seine Instinkte heimlich geführt und in bestimmte Bahnen gezwungen. Auch hinter aller Logik und ihrer anscheinenden Selbstherrlichkeit der Bewegung stehen Wertschätzungen, deutlicher gesprochen, physiologische Forderungen zur Erhaltung einer bestimmten Art von Leben." (NIETZSCHE 1971, S. 177.).

[3] Jesse J. PRINZ ist der Professor für Philosophie auf der City University of New York und der Autor von mehreren Büchern über Moralpsychologie und Ethik. In seinen Werken bezieht er sich sehr stark auf neurowissenschaftliche Erkenntnisse (Anm. A.K.).

wie die neuesten neurowissenschaftlichen Erkenntnisse dazu beitragen sollen, die moralischen Aspekte der Erziehung nicht mehr auf der bewussten Ebene in Form von bestimmten (hinterfragbaren) Grundsätzen zu vermitteln, sondern über die unbewusste Mechanismen, beispielsweise, über die sogenannten *somatischen Marker*[4], zu verhandeln. So liest man bei HUBER: *„Die Theorie der Emotion (von DAMASIO, Anm. AK) steht in keinem Widerspruch zu einem moralischen Erziehungsaspekt. Werte und Normen sind unverzichtbar im Umgang mit Emotion und Gefühl und ebenso unverzichtbar für eine gesunde Kultur, die wiederum Voraussetzung für einen gesunden Umgang mit Emotion ist."* (HUBER 2013, S. 107f). In einem anderen Text konstatiert HUBER: *„So werden Grundeinstellungen bzw. Werte und Normen, insbesondere im Hinblick auf allgemein geltende Vorschriften und Handlungsmuster, durch emotionale Markierungen*[5] *aufrechterhalten, durchgesetzt und befolgt."* (HUBER 2017, S. 103) Und weiter: *„Emotionale Markierungen sind also in doppelter Hinsicht für individuelle und kollektive Wertmaßstäbe konstitutiv: Zum einen garantieren sie die Aufrechterhaltung und Durchsetzung derselben, zum anderen sind sie Voraussetzung ihrer Entstehung und Verfestigung im Kontext von Erziehung, Bildung und Unterricht."* (ebd.)

Abgesehen davon, dass HUBER in einem Atemzug sowohl von individuellen als auch von kollektiven Wertmaßstäben spricht, ohne sie zu unterscheiden, wird die These der Entstehung von Moral welcher Art auch immer durch emotionale Markierungen (also auf der unbewussten, physiologischen Ebene) von ihm nicht nur nicht problematisiert, sondern nur in einer bestimmten Hinsicht für die bildungstheoretische Überlegungen als bedeutend erfasst, und zwar als Ermöglichung der *„Vermittlung von Moral"* (ebd.), die, wenn man die Zitate oben aufmerksam liest, nichts anderes als *„allgemein geltende Vorschriften und Handlungsmuster"*, die *„aufrechterhalten, durchgesetzt und befolgt"* werden sollen, wäre. Es wird weder gefragt, welche Normen und Werte befolgt werden sollen, noch, von wem diese Werte aufgestellt werden sollen. Diese Frage erscheint, wie schon erwähnt, vollkommen irrelevant, was angesichts dessen, dass

[4] Unter somatischen Marker werden bei DAMASIO bestimmte (vorwiegend negative) Empfindungen verstanden, die aus den Sozialisationserfahrungen abgeleitet werden und sich so verselbständigen, dass sie nicht mehr über das Bewusstsein und Denken, sondern in Form von einer körperlichen Reaktion auftreten und unsere Urteile und Handlungen (unter die auch die moralischen fallen) entscheidend beeinflussen (vgl. DAMASIO 1995, S. 237ff).

[5] Gemeint werden somatische Marker (Anm. AK).

HUBER Pädagogik als eine reine *Vermittlungsinstitution* auffasst, nicht verwunderlich ist (vgl. HUBER 2013, S. 111). Dass HUBER auch von der Herstellung der (kollektiven) emotionalen Markierungen durch bestimmte pädagogische Einwirkungen spricht, kann in diesem Kontext nur noch als logische Folge des vorher Dargestellten aufgefasst werden (vgl. ebd., S.112). Abgesehen von der nebensächlichen Frage ihrer Machbarkeit, kann die Herstellung der emotionalen Markierungen nichts anderem als der bewussten Steuerung der moralischen Einstellungen Heranwachsender dienen, was eine derartige Herstellung von Anfang an zum Gegenstand der zwingenden ethischen Auseinandersetzung machen sollte. Weiter wäre zu fragen, was unter der *„gesunden Kultur“* und dem *„gesunden Umgang mit Emotionen“* gemeint werden soll, was bei HUBER leider nicht geschieht. Diese Wortkombinationen, die an *Eugenik* erinnern und Dichotomien, wie „gesund“ und „krank“ in den pädagogischen Diskurs (wieder) einführen wollen, können nicht akzeptiert werden und sollten kritisch betrachtet und hinterfragt werden.

Die Überzeugung, dass es eine enge Verknüpfung zwischen Emotionen und moralischen Normen im Sinne ihrer Befolgung gibt, findet sich auch bei von SCHEVE, der zwar ein Soziologe ist, aber dennoch über bildungsrelevante Themen schreibt und von Bildungswissenschaftlern, wie z.B. HUBER, rezipiert wird. So konstatiert von SCHEVE in seinem Artikel „Die soziale Konstitution und Funktion von Emotion: Akteur, Gruppe, Soziale Ordnung“ im Anschluss an Jesse J. PRINZ, dass *„Emotionen einen wesentlichen Beitrag zur Durchsetzung und Aufrechterhaltung sozialer Normen leisten und ihnen damit eine weitere bedeutende soziale Funktion zukommt“* (vgl. von SCHEVE 201, S. 13). Diese Funktion der Emotionen findet von SCHEVE für Pädagogik insofern von Bedeutung als *„es zum einen um die Aufrechterhaltung symbolischer sozialer Ordnungen geht, zum anderen um ein erweitertes Verständnis des Scheiterns, solche Ordnungen zu etablieren“* (ebd., S. 13f.). Von SCHEVE argumentiert, dass moralische Urteile *„nicht in erster Linie auf dem bewussten Denken beruhen, sondern dass dafür vor allem unbewusste, intuitive Prozesse und Affekte von Bedeutung sind“ (von SCHEVE 2010, S. 10f.). Somit würde die Frage der Moral nicht mehr die Frage einer bewussten Entscheidung, sondern einer unbewussten Intuition.*[6]

[6] Diese Auffassung bezüglich der Entstehung der moralischen Urteile korreliert größtenteils mit der Theorie der somatischen Marker von DAMASIO, mit dem Unterschied, dass die unbewusste körperliche Empfindungen nicht, wie somatische Marker, durch gewisse soziale Erfahrungen, sondern evolutionär, also rein genetischer Natur sein sollen (Anm. AK).

Die moralische Intuitionen seien im Laufe der Evolution *„aufgrund unterschiedlicher Anpassungserfordernisse“* entstanden und seien dazu da, um das Zusammenleben in Gemeinschaften und Gesellschaften zu regulieren (ebd., S. 12). Die Wirksamkeit moralischer Normen wird dadurch erklärt, dass sie über einen *„evolutionär bedingten Zugang zu intuitiven und affektiven Moralurteilen verfügen“* (ebd.). *„Die Moralmodule können allerdings durch Lernen, Sozialisation und die Einbettung in kulturelle Praktiken an die spezifischen Bedingungen und Anforderungen unterschiedlicher Kulturen und Gesellschaften angepasst werden. Insofern muss man auch davon ausgehen, dass die affektiven Komponenten moralischer Intuitionen durch Lernprozesse beeinflussbar sind“* (ebd.).

Aus den oben angeführten Zitaten wird es sichtbar, dass moralische Urteile als *im Laufe der Evolution entstandene, intuitive Vorgänge* dargestellt werden, die zwar *unbewusst* ablaufen, dennoch einer gewissen *Steuerung* durch Lernprozesse unterliegen würden. Wie so eine *„Vermittlung der Moral“* (HUBER) aussehen mag, kann man nur vermuten.

In der vorliegenden Arbeit möchte ich daher im bewussten Gegensatz zu den hier skizzierten Theorien ein anderes Verständnis von Moral und von der Entstehung moralischer Urteile vorstellen, und zwar aus der Sicht von Hannah ARENDT. Ihre Sichtweise auf diesen Gegenstand, die darauf beruht, jegliche Fragen hinsichtlich der Moral als Resultat der *bewussten gedanklichen Tätigkeit* zu sehen, finde ich deswegen hilfreich, weil ihre Thesen die in der heutigen Zeit herrschende „Sehnsucht“ (wenn man schon begonnen hat, emotional zu argumentieren) nach evidenz-basiertem Wissen und festen (in den oben geschilderten Überlegungen offensichtlich biologistischen) anthropologischen Grundlagen nicht als allen Zweifeln enthoben, sondern zumindest als fragwürdig herauszustellen vermögen.

Nichtsdestotrotz erscheint mir die Grundthese der Neurowissenschaften bezüglich des Zusammenhangs zwischen Emotionen und der Fähigkeit moralische Urteile zu fällen gar nicht als „falsch“: Vielmehr erachte ich es als unumgänglich weitere Erforschungen in diesem Bereich zu betreiben, allerdings nicht seitens der Neurowissenschaften, sondern seitens der Pädagogik. Denn nicht die Entdeckung des Zusammenhangs zwischen Emotionen und Moral ist hier problematisch, sondern die Weise, wie menschliche Emotionen durch die Biowissenschaften thematisiert und ihrer existenziellen und philosophischen Dimension beraubt werden, ohne einen

ernsthaften Einspruch von der Seite der zuständigen Wissenschaften, wie z.B. Philosophie oder Pädagogik, zu erfahren.[7]

Eine besondere Herausforderung meiner Arbeit sehe ich darin, die Sichtweise ARENDTS über die Entstehung der Moral auf ihre impliziten Prämissen zu analysieren. Auch bei ihr ist am Ursprung der Moral, so meine Hypothese, nichts anderes als ein bestimmtes *Gefühl*, und zwar *die Liebe zur Welt*, zu finden. Diese Hypothese bestätigt zwar die These der Neurowissenschaften über die grundlegende Bedeutung der Emotionen/Gefühle für die Entstehung der Moral. Dennoch gibt es keine Korrelation zwischen diesem, aus dem bewussten gedanklichen Prozess entstandenen Gefühl der Liebe zur Welt bei ARENDT und den Emotionen und Gefühlen, wie sie von DAMASIO dargestellt werden.

Die Sichtweise ARENDTS in Bezug auf die Entstehung der moralischen Urteile unterscheidet sich von der neurowissenschaftlichen Perspektive vor allem dadurch, dass ein moralisches Subjekt für sie nicht derjenige ist, der die angegebenen moralischen Normen und sonstige normative Ordnungen befolgt, sondern der, der durch die bewusste gedankliche Tätigkeit darüber zu urteilen vermag, ob diese Normen und Werte für ihn oder sie geltend sein sollen. Die Selbständigkeit bei der Fällung moralischen Urteile eröffnet die Möglichkeit einer Weigerung bei Dingen mitzumachen, die den eigenen moralischen Überzeugungen nicht entsprechen, seien sie auch in den normativen Ordnungen vorgeschrieben. Die Bildung moralischer Überzeugungen, die sich auch in einem Protest oder einer Verweigerung der erwarteten Leistung ausdrücken können, erachte ich in der Zeit, die von allen möglichen Katastrophen, aber auch von einer globalen ökologischen Katastrophe überschatten wird, als eine viel wichtigere pädagogische Herausforderung im Vergleich zur Möglichkeit der Erstellung der kollektiven somatischen Marker, die aus den Heranwachsenden keine selbstbestimmte Subjekte, wie es bei HUBER behauptet wird (vgl. HUBER 2013, S. 40), sondern höchstens gefügige Mitglieder einer Gesellschaft, deren Hauptmerkmal eine ökonomische, auf die Ausbeutung der vorhandenen natürlichen oder humanen Ressourcen ausgerichtete Einstellung ist, machen würde. Die vorhandene gesellschaftliche Form vermag es bis jetzt nicht

[7] Als Beispiel einer solchen kritischen Auseinandersetzung mit der neurowissenschaftlichen Auffassung der Emotionen kann man die Masterarbeit von Dominik MATZINGER heranziehen. Siehe dazu: MATZINGER, Dominik (2018): Bewusstsein und Emotion in der Bildungswissenschaft. Neurowissenschaft und Phänomenologie in Diskussion, Wien.

normative Ordnungen zu erstellen, die zu einer nachhaltigen Verbesserung der weltlichen Zustände führen würden (und es ist sehr fraglich, ob es jemals dazu kommen würde). Die Zeit, die wir noch für eine „Umkehr“ oder „Besinnung“ haben, wird sehr knapp (vgl. dazu JONAS 1987).

Diese Betrachtung steht im Einklang mit der Bemerkung Hannah ARENDTs, die in ihrer Untersuchung der Frage, welche Instanz in Frage kommen könnte, um uns gültige moralische Grundsätze geben zu können, NIETZSCHE dafür kritisiert, dass er das Leben zum höchsten moralischen Prinzip erklärt. Wenn das Leben oder, anders gesagt, das bloße Überleben zum höchsten Gut geworden ist, sind Moral und Ethik obsolet geworden, so ARENDT (ARENDT 2009, S.13). Moral und Ethik haben nur dann eine Bedeutung, wenn es nicht nur um die Existenz des Menschen geht, sondern um eine Existenz mit einer besonderen Qualität, die auch „menschlich“ genannt werden kann. Das *„fast automatische Abwälzen von Verantwortung“* (ebenda, S. 21), das ARENDT zu einem festen Charakteristikum ihres Zeitalters kürt, führt, ihrer Ansicht nach, dazu, dass man das Person-sein aufgibt und sich zu einem austauschbaren Teilchen im System macht, indem alle anderen Unterschiede verwischt werden. Angesichts dessen, dass *„der Überlebensdrang“, „die Aufrechterhaltung der Homöostase“* und andere, aus den Biowissenschaften geborgte Begriffe herangezogen werden, um das Menschenbild, nach dem sich die Pädagogik orientieren soll, mitzubestimmen, wäre es wichtig zu bedenken, auf welcher Ebene der Zuwachs an (naturwissenschaftlichem) Wissen seinen Wert verliert und die biologische Offenlegung des menschlichen Daseins in ihrer Machtlosigkeit enthüllt, in dem Moment, in dem nur die Fähigkeit zählt, sich nicht unter ein dominierendes zerstörerisches System subsumieren zu lassen.

Soll die Moral also wirklich zur Frage der „richtigen Manipulation“ der Heranwachsenden werden oder wollen wir als PädagogInnen ein anderes Verständnis dessen, was moralisch sein bedeutet, aufgreifen, indem wir dem Rat ARENDTs folgen und anfangen zu denken und uns der Welt zuzuwenden?

1.3. Fragestellung

Die Ausgangslage dieser Arbeit ist die Feststellung, dass die Menschen durch den technischen „Fortschritt“[8] und kapitalistische, global angelegte Lebensweise die Möglichkeit des Weiteren Bestehens des Lebens auf der Erde sehr stark gefährden. Diese Tatsache erfordert die Entwicklung einer Ethik, die imstande wäre, den zukünftigen Katastrophen entgegenzuwirken. Da die Menschheit keine universelle Ethik/Moral mehr besitzt (vgl. RUHLOFF 1999, S. 10ff), erscheint jegliche *Vermittlung von Moral* (HUBER) oder die erzwungene Verpflichtung zu ihr (JONAS)[9] fragwürdig. Die Befolgung der in jeder Gesellschaft jeweils anderen moralischen Normen garantiert nicht, dass sie richtig sind oder dass sie nicht jederzeit (wie uns die Geschichte lehrt) zu Gunsten der Machthabenden verändert werden können. Der äußerliche Zwang moralisch zu handeln oder die Hineintäuschung in das moralische Handeln (JONAS) überspringt ebenfalls die Möglichkeit der individuellen moralischen Entwicklung. Die Moral, die in der Anpassung und Vermehrung des eigenen Wohlbefindens besteht (DAMASIO), scheint wie maßgeschneidert für die heute existierende kapitalistische Ausrichtung der Gesellschaft zu sein, trägt jedoch nicht zur Verbesserung der Weltzustände bei, weil es über die Sicherung des individuellen Wohls nicht hinausgeht. Es bedarf also vielmehr einer Ethik/Moral, die einerseits vom Individuum selbst ausgeht und andererseits das Leben in einer Gemeinschaft berücksichtigt. In der Konsumgesellschaft wird die Frage nach der Moral höchst individuell: Sie ist schon in den kleinsten Entscheidungen bezüglich der Aneignung bestimmter Güter vorhanden. Angesichts dieser Sachlage stellt sich die dringende Frage, welche Rolle der Pädagogik in der Entwicklung der ethischen/moralischen Grundsätze bei Heranwachsenden zukommen mag und welche Art vom pädagogischen Handeln die Entstehung solcher moralischen Grundsätze, die von Individuum selbst ausgehend und dennoch der Welt zu Gute kommend bewirken könnte.

---

[8] Das Wort „Fortschritt“ wird hier ironisch verwendet, denn er bedeutet auch die fortschreitende Entwicklung und Anhäufung von Vernichtungswaffen, wie auch das weitere Bestehen und die Ausbau der Atomkraftwerke und dergleichen mehr (Anm. A.K.).

[9] Vgl. dazu JONAS, Hans (1987/1979): Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt am Main: Insel Verlag. Die genaue Ausführung dieser These folgt unter 3.4. (Anm. A. K.).

Es ist mir bei der Lektüre von Hannah ARENDT aufgefallen, dass sie auf die in der Einleitung angesprochenen Fragen bezüglich der Entwicklung von moralischen Qualitäten differenziertere, reflektiertere Antworten anzubieten hat als jene, die im gegenwärtigen Diskurs aufgefunden werden können. Damit wird natürlich nicht der Anspruch normativer Überbietung erhoben, so, als könnten mit ARENDT die absolut gültigen Antworten gefunden werden, aber doch – komparativ – die besseren, weil konsistenteren und radikaleren, d.h. mehr an die Wurzeln gehenden.
Meine Forschungsfrage lautet daher: Auf welche Weise werden laut ARENDT moralische Grundsätze und Überzeugungen, sowie moralische Entscheidungen und Urteile (im Weiteren auch ethische/moralische Orientierung genannt) entwickelt? Welche Rolle spielt dabei die bewusste, pädagogisch angestoßene Denktätigkeit? Gibt es darüber hinaus eine mögliche Verbindung zwischen dem Denken und Emotionen/Gefühlen? Wie kann diese mögliche Verbindung die moralische Einstellung eines Menschen beeinflussen? Dabei soll im bewussten Kontrast zu den oben angeführten neurowissenschaftlichen Thesen der Fokus auf der pädagogischen Herausforderung Denken zu „lehren“ liegen.

1.4. Methodische Vorgehensweise

In meiner Arbeit werde ich vorwiegend hermeneutisch arbeiten, da ich die Werke ARENDTs im ersten Schritt zu verstehen und zu interpretieren versuchen werde in dem Sinne, dass ich mich sozusagen in ein Gespräch mit ihrem Denken verwickeln lassen werde, so wie es bei GADAMER heißt: *„Ein Gespräch führen heißt, sich unter die Führung der Sache stellen, auf die die Gesprächspartner gerichtet sind. Ein Gespräch führen verlangt, den anderen nicht niederzuargumentieren, sondern im Gegenteil das sachliche Gewicht der anderen Meinung wirklich zu erwägen. (…) Wer die ‚Kunst‘ des Fragens besitzt, ist einer, der sich gegen das Niedergehaltenwerden des Fragens durch die herrschende Meinung zu erwehren weiß. Wer diese Kunst besitzt, wird selber nach allem suchen, was für eine Meinung spricht. Dialektik besteht darin, daß man das Gesagte nicht in seiner Schwäche zu treffen versucht, sondern es erst selbst zu seiner wahren Stärke bringt.“* (GADAMER 1990, S. 373). Diese Arbeitsweise bedeutet also, dass ich durchgehend darum bemüht sein werde die Frage zu beantworten: Was hat uns ARENDT zu sagen?

Die hermeneutische Methode werde ich im zweiten Schritt mit dem transzendental-kritischen (im weiteren skeptischen) Ansatz [10] kombinieren, indem ich durchgehend versuchen werde, die Gedanken ARENDTs bezüglich der Forschungsfrage nicht nur zu verstehen und interpretieren, sondern auszumachen, auf welchen Prämissen ihr Denken ruht, und inwiefern diese Prämissen angesichts der Tatsache der historischen und sozialen Wandelbarkeit der ethischen Normen, einerseits, und der Grenzen der menschlichen Vernunft, andererseits (vgl. BREINBAUER 2011, S. 171) als (zumindest relativ) legitim betrachtet werden können. Die skeptische Vorgehensweise ist für meine Arbeit insofern passend, als sie in der Folge einer Komplementierung und Ergänzung der verschiedenen Ansätze (RUHLOFF) (vgl. ebd., S. 190) die Grundannahmen dieser Ansätze in Frage stellt, ohne selbst den Anspruch auf die endgültige Legitimation stellen zu wollen (FISCHER) (vgl. ebd., S. 193).

Der Verzicht auf die endgültige Legitimation muss weder bedeuten, dass der skeptische Ansatz sich in einer Art „negativen Dogmatismus“ (SCHÜRRMANN 1999, zit. nach BREINBAUER 2011, S. 229) erschöpft, um der eindeutigen Antwort auf die relevanten Fragen „auszuweichen“, noch dass diese Methode als ein „exzessives Misstrauen gegenüber den unverrückbaren Tatsachen“ (LATOUR 2007, zit. nach BREINBAUER 2011, S. 202) verstanden werden muss, indem unterstellt würde, dass absolut alle Gegebenheiten als ideologische Vorurteile oder Unwahrheiten anzusehen wären (vgl. ebd.). Die Aufgabe der Skeptiker ist zu prüfen, auf welchen Vorannahmen die vermeintlich gültigen Wahrheiten gründen, was nicht völlig ausschließt, dass diese Vorannahmen *unter bestimmten gegebenen Umständen legitim sind*. In diesem Sinne besteht mein Vorhaben nicht in der rücksichtslosen Kritik an ARENDT, sondern in der Verschiebung der Fokussierung von der Aussage in Richtung des Standpunktes, von welchem aus es gesagt wird und wie in Folge dessen die für diese Arbeit relevanten Dinge erscheinen.

1.5. Aufbau der Arbeit

Im ersten Schritt wird das Denken sowohl als das geistige Vermögen des Menschen als auch als eine bewusste Tätigkeit, so wie es bei ARENDT geschildert wird, in den Blick genommen, um ein grundlegendes Verständnis über diesen Begriff zu

[10] Die wichtigen VertreterInnen dieses Ansatzes sind Marian HEITGER, Wolfgang FISCHER, Jörg RUHLOFF, Ines Maria BREINBAUER u.a.

ermöglichen. Daraufhin wird die ethische Dimension des Denkens bei ARENDT beleuchtet, indem zunächst der Ausgangspunkt ihres Denkens über die Natur des Bösen thematisiert wird, um den Ursprung ihrer Argumentation über das Denken als Quelle der Moral nachvollziehen zu können. Darauffolgend wird die pädagogische Aufgabe aus der Sicht von ARENDT beschrieben. Das besondere Augenmerk liegt dabei auf der Herausforderung der PädagogInnen Denken zu „lehren" sowohl im Sinne der sokratischen Gedankenübung als auch im Sinne der Herausbildung von *amor mundi* oder der Liebe zur Welt. Abschließend werden Überlegungen darüber angestellt, auf welchen Prämissen das Denken ARENDTs beruht, welche Konsequenzen sich daraus für das pädagogische Denken und Handeln ergeben und welche Problemfelder/ Ansatzpunkte sich für das weitere Nachdenken zu dem Thema eröffnen.

II Denken bei Hannah ARENDT. Einführung.

„Für den Philosophen, der aus der Erfahrung des denkenden Ichs spricht, ist der Mensch naheliegenderweise nicht bloß fleischgewordenes Wort, sondern fleischgewordener Gedanke, die immer geheimnisvolle, nie ganz aufgeklärte Verkörperung der Denkfähigkeit" (ARENDT 2016b/1979, S. 56).

2.1. Was ist Denken?

Was bezeichnet Hannah ARENDT als Denken? Auf welchen gedanklichen Prämissen beruht ihr Verständnis? Was ist das Besondere, das ihre Sichtweise auszeichnet? Was sind die entscheidenden Kategorien, die ARENDT dem Denken zuordnet? Diese Fragen zähle ich zu den Kernfragen dieser Arbeit, da von ihnen das Verständnis darüber abhängt, auf welche Weise das Denken zur Entstehung der ethischen Qualitäten beiträgt.

In ihren zahlreichen Überlegungen zu dieser Frage bezeichnet ARENDT das Denken als ein stummes Zwiegespräch, das der Mensch mit sich selbst führt. Diese Auffassung des Denkens entspricht derjenigen, die PLATON in Sophistes (263e) als das *„innere Gespräch der Seele mit sich selbst"* bezeichnet. Eine genauere Beschreibung des Denkprozesses bei PLATON findet sich im Theaiteth (190a): *„Mir nämlich stellt sich die Sache so dar als ob die Seele, wenn sie denkt, nichts anderes tut als daß sie redet,*

indem sie selbst sich fragt und die Frage beantwortet und bejaht und verneint. Wenn sie aber sei es langsamer, sei es schneller vorgehend, zur Klarheit gelangt ist und, mit sich einig geworden, in ihren Behauptungen nicht mehr schwankt, dann ist sie, wie wir dies nennen, im Besitz einer Meinung. Ich nenne also das Meinen ein Reden und die Meinung ein ausgesprochenes Urteil, nur nicht gegen andere und nicht laut, sondern leise zu sich selbst."

Damit kann man festhalten, dass Hannah ARENDT das Denken an Sprache bindet. *Sie sagt: *„Denken ohne Sprache ist unvorstellbar"* (ARENDT 2016b/1979, S.41) und zitiert gleich danach ARISTOTELES: *„Denken und Sprache nehmen einander vorweg. Ständig nimmt eines den Platz des anderen ein"* (ARISTOTELES de coelo, 283b26-31, zit. nach ARENDT ebd., S.41).

Es ist weiter auffallend, dass ARENDT unter Denken keine besondere Fähigkeit, sondern im Gegensatz zu antiken Philosophen wie PLATON und ARISTOTELES, aber auch der christlichen Philosophie, die das Denken in der Kontemplation der ewigen Wahrheit gipfeln lassen (vgl. ebd., S. 16), (nur) als eine ganz bestimmte Tätigkeit versteht. Sie definiert das Denken auch als *„die Gewohnheit, alles zu untersuchen, was sich begibt oder Aufmerksamkeit erregt, ohne Rücksicht auf die bestimmten Ergebnisse und den speziellen Inhalt"* (ebd., S. 15). Das Denken, das hier beschrieben wird, beruht also auf einer dauerhaften Haltung der besonderen Aufmerksamkeit, die ergebnisoffen agiert. Diese Tätigkeit des Denkens ist keine einmalige, auf bestimmte Ziele und Resultate begrenzte Analyse der Wirklichkeit, wie sie in der Wissenschaft gebraucht wird oder die in eine passiven Betrachtung der ewigen Wahrheit (Kontemplation) endet, wie es bei der altgriechischen oder christlichen Philosophie der Fall ist (vgl. ebd., S. 16f), sondern eine nachhaltige, auf Dauer gestellte, allerdings um ihrer selbst willen gepflegte Aktivität, die keineswegs nur ethische Inhalte behandelt, sondern alles aufnimmt, was einem Menschen auffällt. So eine Auffassung des Denkens darf nicht als eine trivialisierte Form des philosophischen oder wissenschaftlichen Denkens verstanden werden. Es ist nicht so, dass dieser Prozess, wenn die Betrachtung der ewigen Wahrheit und das Erzielen von bestimmten Erkenntnissen daraus ausgeklammert wird, zu einer Tätigkeit wird, die auf das Alltägliche begrenzt wird und dadurch jedem „unprofessionellen Denker", im Unterschied von „Denkern von Gewerbe" (KANT) als Freizeitbeschäftigung zur Verfügung steht. Im Gegensatz dazu, denke ich, dass ARENDT, indem sie sowohl der platonischen Auffassung des Denkens, die es in den Besitz der wenigen Auserwählten

gibt, als auch dem wissenschaftlichen Streben nach Resultaten und Beweisen den Rücken kehrt, den Bereich des Denkens enorm erweitert. Sie schreibt:"*...wir sind das, was die Menschen immer gewesen sind – denkende Wesen. Damit meine ich lediglich, daß die Menschen eine Neigung, vielleicht ein unabweisliches Bedürfnis haben, über die Grenzen der Erkenntnis hinauszudenken und mit ihrer Denkfähigkeit mehr anzufangen, als sie bloß zum Erkennen und Handeln einzusetzen."* (ebd., S. 21) In diesem Zitat zeigt sich die Überzeugung ARENDTs, dass Denken eine Tätigkeit ist, die erstens unzertrennlich zum Mensch-sein gehört, und die zweitens ähnlich wie das Spiel nicht eine Notwendigkeit darstellt, sondern etwas Verschwenderisches an sich hat, etwas, was nicht bloß dem Überleben in all seinen zahlreichen Facetten dient. Das Denken erschöpft sich nicht in der von Rationalität zu erklärenden Suche nach Erkenntnis, die man im weiteren Handeln verwerten kann. Das Denken ist insofern nicht (nur) nützlich, sondern etwas, was die sichtbaren Grenzen seiner Nützlichkeit übersteigt. Mehr als das: Dieser, in dem menschlichen Denken vorhandene Überfluss des Gedachten ist nicht nur eine Möglichkeit, sondern *„ein unabweisliches Bedürfnis"* (siehe oben). Diese Auffassung der Denktätigkeit, die das Denken weder als Instrument für die Wissensansammlung, noch als eine im Laufe der Evolution entstandene Überlebensstrategie (DAMASIO) darstellt, sondern uns auf die transzendentalen, mit dem Mensch-sein des Menschen verbundenen Voraussetzungen unseres Denkens aufmerksam macht, gilt es weiter zu bedenken. Vorerst gilt es zu klären, wovon ARENDT spricht, wenn sie die über die Tätigkeit des Denkens jenseits der Grenzen der Erkenntnis spricht.

2.2. Denken als die Suche nach Sinn.

„*In dieser Welt ist der Gedanke mit der Wahrheit nicht identisch." (Friedrich Dürrenmatt. Der Verdacht.)*

Aus den oben dargestellten Überlegungen zu dem, was das Denken im Sinne ARENDT ist, folgt zunächst keine Klarheit darüber, was Menschen mit dem Denken anfangen können. Die Schlüsse, die bis jetzt gezogen werden konnten, scheinen negativ zu sein: Das Denken hat weder einen bestimmten Gegenstand, noch ein Ziel, es erzeugt keine Erkenntnisse, führt zu keiner Wahrheit und braucht nur die Sprache als Voraussetzung.

Dennoch gibt es sehr wohl etwas, was man bei ARENDT als ein „Ziel“ des Denkens ausmachen kann wobei das Wort „Ziel“, das zwar wörtlich von ARENDT verwendet wird, nur provisorisch eingesetzt werden kann, und nicht als endgültig, sondern höchstens als richtungsweisend verstanden werden soll. Dieses „Ziel“ kommt zum Vorschein in den Überlegungen ARENDTs zum Unterschied zwischen Vernunft und Verstand, wie er ursprünglich bei KANT geschildert wird. ARENDT selbst bezeichnet diesen Unterschied als denjenigen zwischen Denken und Erkennen. Den Gedanken KANTs folgend, arbeitet ARENDT den Unterschied zwischen Verstand und Vernunft viel tiefer heraus, indem sie bestimmte Konsequenzen aus dieser Unterscheidung zieht und damit den Unterschied zwischen dem Denken und dem Erkennen und ihren Funktionen endgültig festlegt. So unterscheidet sie nicht nur zwischen zwei Vermögen, nämlich dem Erkenntnisvermögen (Verstand) und dem Denkvermögen (Vernunft), sondern auch zwischen zwei verschiedenen Tätigkeiten, dem Denken und dem Erkennen. Um zu verstehen, welchen „Zweck“ das Denken bei ARENDT haben könnte, ist es notwendig, die Gedanken ARENDTs, die zunächst den einschlägigen Überlegungen KANTs folgen, zu rekonstruieren.

Der Verstand, so ARENDT, beschäftigt sich mit Dingen, die unserer Wahrnehmung und unseren Sinnen gegeben sind. Der Verstand habe die Wahrheit oder die Erkenntnis als Ziel und gehe über deren Grenze nicht hinaus. Der Verstand sei das Vermögen, dessen sich die Wissenschaft bediene, da es in der Wissenschaft um das Erlangen oder die Vermehrung von bestimmten Wissensinhalten gehe, die in der Form von Resultaten oder Ergebnissen präsentiert werden. Die Vernunft dagegen habe ein Bedürfnis über Dinge nachzudenken, die wir nicht zu erkennen vermögen. Bei KANT seien diese Dinge Gott, Freiheit und Unsterblichkeit. Wenn man über solche Dinge nachdenke, befinde man sich nicht auf der Suche nach Erkenntnis, die dem Menschen auf diesen Ebenen zu gewinnen nicht gegeben sei, sondern auf der Suche nach Sinn (ARENDT 2016b/1979, S. 23ff, S. 50).

Der wesentliche Unterschied zwischen der Vernunft (Denken) und dem Verstand (Erkennen), so wie es KANT dargelegt habe, sei der, dass das Erkennen mehr mit dem *Verstehen* der sinnlichen Wahrnehmungen (Wirklichkeit) beschäftigt sei, während die Vernunft etwas *begreifen* wolle (vgl. ebd., S. 66, Hervorh. A.K.). ARENDT interpretiert KANT folgendermaßen: „Der Verstand möchte fassen, was den Sinnen gegeben ist, doch die Vernunft möchte dessen *Sinn* verstehen.“ (ebd., Hervorh. Im Orig.)

So scheint ARENDT der Meinung zu sein, dass die Vernunft oder das Denken sich auch mit dem *Verstehen* beschäftigt, nur nicht mit dem *Verstehen vom Gegebenen*, sondern mit dem *Verstehen von dessen Sinn*. Wenn das Erkennen also in seinem Bestreben nach Fortschritt bemüht ist, das zunächst Unsichtbare hinter den Erscheinungen zu erfassen, dann wäre das Verstehen des Gegebenen, das Erkennen, darauf begrenzt, das Gegebene (wenn notwendig mit Hilfe von zusätzlichen Geräten oder Umgebung des Laboratoriums) sichtbar zu machen, um es so in die Wirklichkeit der Welt zu überführen, wo es dann verwendet werden kann oder zumindest in irgendeiner Form dokumentiert und für später aufgehoben werden kann.

Das Verstehen von Sinn aber ist ein Verstehen anderer Art. Da KANT, im Unterschied zu ARENDT, das Wort „begreifen" verwendet, was bedeutet, dass man etwas geistig erfasst, etwas *in seinen Zusammenhängen* erkennt und versteht, kann man annehmen, dass das Verstehen von Sinn nicht nur das Verstehen dessen umfasst, wie die Wirklichkeit „funktioniert", wie sie scheint oder wie sie erscheint, was hinter ihren Erscheinungen steckt, was für ein Mechanismus bestimmte Dinge in Bewegung setzt, welche Gründe es für verschiedene Phänomene gibt. Vielmehr, bedeutet dieses Begreifen des Denkens in erster Linie auch *das Verstehen der Zusammenhänge, der Bezüge*, in die die Denkgegenstände stets einbezogen sind. Darin steckt der Hinweis darauf, dass die Suche nach dem Sinn eines bestimmten Denkgegenstandes nicht nur den Denkgegenstand an sich betrifft, sondern dass in diesem Prozess auch nach den Verbindungen des Denkgegenstandes zu anderen Dingen (zu der Wirklichkeit, zu der Welt, zum Sein usw.), nach seiner Eingebundenheit in das weltliche Ganze gesucht wird.[11]

ARENDT drückt es so aus: „Dieses (das Denken, Anm. A.K.) fragt nicht, was etwas ist oder warum es überhaupt existiert (…), *sondern was es bedeutet, daß es existiert*" (ebd., S. 67, Hervorh. Im Orig.). Aus dem Zitat wird ersichtlich, dass nicht die Denkgegenstände selbst oder ihre möglichen Ursachen oder die Möglichkeiten ihrer

[11] Das bedeutet keineswegs, dass die Sinnsuche darauf gerichtet ist „den letzten Sinn" (die endgültige Wahrheit) von etwas zu begreifen. Die Sinnsuche ist vielmehr das Bedürfnis, den Sinn von etwas verstehen zu wollen, auch wenn diese Beschäftigung von Anfang an mit Unsicherheit behaftet ist und die Möglichkeit des Scheiterns beinhaltet. Dennoch lässt uns dieses Bedürfnis nicht ruhen. Nicht das Ergebnis in der Form einer Erkenntnis liegt hier im Fokus, sondern die Tätigkeit selbst, die Bedeutungen schafft und wieder zerstört. Diese (vergebliche) Suche nach Sinn ist übrigens ein Grund dafür, warum der transzendentalkritische Ansatz diese Bemühungen noch einmal reproblematisiert, daher heißt es bei RUHLOFF auch: Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch, d.h. das Ergebnis dieser „Sinnsuche" darf nicht als „der" (letzte) Sinn angenommen werden (siehe dazu RUHLOFF 1996, S. 148 - 157).

Verwendung im Fokus stehen, sondern die Bedeutung ihrer Existenz, sei es in der Realität oder in der Vorstellung des denkenden Menschen. Das Wort „Bedeutung“, das ARENDT verwendet, signalisiert keine objektive Einschätzung, sondern ist ein Begriff, der auch subjektiv, also möglicherweise mehrdeutig, weil auch sprachlich gefasst, sein kann. Man könnte sagen, dass dieses Wort auf etwas *hindeutet*, was in dem Gegenstand selbst nicht enthalten ist. Das Wort „Existenz“, das ARENDT damit verknüpft, ist ein Hinweis auf den größeren Zusammenhang, in dem sich jeder Denkgegenstand befindet. Die Bedeutung der Existenz des jeweiligen Denkgegenstandes kann somit nicht davon getrennt werden, dass er auf irgendeine Weise existiert, in der (gedanklichen) Welt vorhanden oder anwesend ist. Die Sinnsuche erstreckt sich somit auf alles in der Welt, was auch immer „die Welt“ sein oder bedeuten mag. Freilich ist die Existenz mancher Denkgegenstände nicht evident, wie in dem Fall von Gott, Freiheit und Unsterblichkeit, der Denkgegenstände, die KANT am meisten würdigte. Dennoch ist anzunehmen, dass es in dem Denkprozess über solche, in der Welt nicht sinnlich vorhandene Denkgegenstände, auch um die Möglichkeit ihrer Existenz in der Welt gehen würde.

So gesehen bewegen sich das Denken und das Erkennen auf zwei verschiedenen Ebenen. Das Erkennen beschäftigt sich mit den Dingen, die vorwiegend mit unserer Sinneswahrnehmung oder mit der uns gegebenen Wirklichkeit zu tun haben, selbst dann, wenn man spezielle Geräte und Umstände braucht, um die Wirklichkeit der untersuchten Phänomene erscheinen zu lassen. Diese Suche nach Wahrheit und Erkenntnis, die von der Idee des unendlichen Fortschritts gespeist wird, ist zwar, so ARENDT, etwas ganz anderes als das Denken in seinem eigentlichen Sinn, dennoch kann das Erkennen nicht unabhängig vom Denken stattfinden, sondern wird gerade durch das Denken und sein Bedürfnis, *„hinter die Erscheinungen zu dringen und sie als Schein, wenn auch eigentlichen, zu entlarven“* (ebd., S. 63) getrieben. Das Denken oder die Vernunft sei somit *„die apriorische Bedingung des Verstandes und der Erkenntnis“* (ebd., S.71). Das Erkennen bediene sich des Denkens als Mittel, um neue Einblicke in die Wirklichkeit zu ermöglichen, um neue Ergebnisse zu schaffen. Dennoch ist ARENDT davon überzeugt, dass die Wissenschaft und der ihr zugehörige Erkenntnisdrang es nicht vermag, über den Rahmen der Alltagserfahrung zu sehen.

Dafür würde dem Erkennen etwas ganz Entscheidendes fehlen, was nur dem Denken in seiner unbändigen Freiheit bekannt sei, und zwar die Fähigkeit der Kritik.[12]

Aus den oben genannten Unterscheidungen zwischen Verstand und Vernunft zieht ARENDT eine Konsequenz, die sie entscheidend für das Verständnis des menschlichen Denkvermögens findet. ARENDT radikalisiert die These von KANT, indem sie das Denken und das Erkennen endgültig zu zwei vollkommen verschiedenen geistigen Tätigkeiten erklärt. Weiters argumentiert sie, dass das Denken in seiner Suche nach Sinn nicht unbedingt mit den „metaphysischen" Themen, wie Gott, Unsterblichkeit und Freiheit beschäftigt sein muss: die Suche nach Sinn könne alles zu ihrem Gegenstand machen. Denn, wenn auch auf vielen Gebieten des menschlichen Lebens so etwas wie eine objektive Wahrheit oder eine sichere Erkenntnis erzielt werden könne, bedeute das nicht, dass der Sinn, der in diesen Erkenntnisgegenständen liegt, auf diese Weise entziffert werden könne. ARENDT argumentiert: *„Die Vernunft ist nicht auf der Suche nach Wahrheit, sondern nach Sinn. Und Wahrheit und Sinn sind nicht dasselbe."* (ebd., S. 25). Die Überzeugung ARENDTs, dass das endgültige Ziel des Denkens das Denken selbst und seine Suche nach Sinn ist und nicht, wie noch bei KANT, Wahrheit und Erkenntnis, ist eine entscheidende Prämisse in ihrem Denken, obwohl sie selbst dazu bemerkt, dass dieser Gedanke in KANTs Werken schon enthalten und von ihm nur nicht genügend bedacht worden sei. So zitiert ARENDT die Stelle, die offensichtlich die explizite These KANTs über die Wahrheit als das letzte Ziel des Denkens widerlegt: *„Die reine Vernunft ist in der Tat mit nichts als sich selbst beschäftigt und kann auch kein anderes Geschäft haben."* (KANT, zit. nach ARENDT 2016b/1979, S. 74) Aus diesem Satz ergibt sich für ARENDT die Möglichkeit, das Denken von den Schranken der bestimmten Zwecke oder Themenbereiche zu befreien, das Denken zu einer Beschäftigung zu machen, die sich mit allem auseinandersetzen kann, was einem begegnet oder was einen interessiert, und noch wichtiger die auch jedem zu Verfügung steht, ohne dass er dafür bestimmte Qualitäten erbringen müsste. Diese Auffassung lässt das Denken nicht mehr als eine Freizeitbeschäftigung einiger Weniger erscheinen, sondern als eine

[12] Diese Eigenschaft des Denkens wird unter 2.6. ausführlicher behandelt (Anm. A.K.).

Tätigkeit, die zum Leben gehört und prinzipiell jedem zu Verfügung stehen kann, wenn man bloß Gebrauch davon macht.[13]

ARENDT holt das Denken von dem Elfenbeinturm der Auserwählten in das Terrain der gewöhnlichen Menschen. Damit schafft sie auch die Voraussetzung dafür, dass das Denken jedem als die Quelle der moralischen/ethischen Orientierung dienen kann. Das Wort „dienen“ verweist freilich darauf, dass wir auch in diesem Fall, ähnlich wie bei der Verwendung des Denkens für die Erkenntnissuche in der Wissenschaft, das Denken für den Zweck der moralischen Bildung ausnützen würden. Dennoch bleibt es noch zu klären, auf welche Weise die Suche nach Sinn, die, laut ARENDT, das eigentliche Geschäft des Denkens ausmachen würde, die Ausbildung der ethischen Orientierung als Ergebnis haben könnte.

2.3. Das denkende Ich und das Selbst.

Das Denken bei ARENDT ist also eine Tätigkeit, die in der Metapher eines inneren Gesprächs vorgestellt wird, in dem nach dem Sinn der Gegenstände dieses Gesprächs gesucht wird. Abgesehen davon, dass aus dieser Formulierung noch nicht klar ist, auf welcher Weise der Sinn der jeweiligen Gegenstände durch das Denken gewonnen wird, gilt es vorerst zu klären, was ARENDT unter dem *„einsamen Zwiegespräch zwischen mir und mir selbst“* versteht, und zwar gilt es vor allem zu klären, wer als mein unsichtbarer Partner in diesem Denkdialog auftritt. Denn, wenn es nur das „Ich“ wäre, das mit meinem anderen „Ich“ identisch wäre, gäbe es keinen Dialog, sondern einen Monolog. Doch ARENDT, die der platonischen Auffassung des Denkens folgt (siehe oben), beschreibt die Denktätigkeit ausdrücklich als „Dialog“ oder ein „(Zwie)Gespräch“. Da zu einem Gespräch oder einem Dialog zwei Partner benötigt werden, drängt sich die Annahme auf, es gäbe einen Unterschied zwischen diesen Partnern in dem Denkprozess, es gäbe eine Spaltung. „Zwie“ bedeutet “in sich uneins, widersprüchlich, kontrovers“ (Duden). So macht ARENDT tatsächlich einen Unterschied zwischen demjenigen der denkt und seinem Selbst, das darauf antwortet. Sie nennt diese zwei Denkpartner „das denkende Ich“ und „das Selbst“. Der eine der

[13] Indem ARENDT den Umstand des *Gebrauchs* hervorhebt, macht sie darauf aufmerksam, dass der Prozess des Denkens nicht automatisch in Gang gesetzt wird, sondern von dem/durch den Menschen bewusst initiiert werden muss. Hier steckt die Herausforderung an Pädagogik, die das eigentliche Thema dieser Arbeit ausmacht. Die pädagogische Herausforderung Denken zu lehren wird im Kapitel IV behandelt.

Gesprächspartner, und zwar, „das Selbst“, ist unzertrennlich mit unserem Körper, mit unserer ganzen Person und ist so etwas wie eine stumme Selbstwahrnehmung. Was ist aber „das denkende Ich“, das uns im Gegensatz zum „Selbst“ nur im gedanklichen Prozess begleitet?[14] In ihren Überlegungen dazu bezieht sich ARENDT erneut auf KANT:

„*Im Bewußtsein meiner selbst beim bloßen Denken bin ich das Wesen selbst [das Ding an sich], von dem mir aber freilich dadurch noch nichts zum Denken gegeben ist“* (KANT, zit. nach ARENDT 2016b/1979, S. 52). Dieses „Ding an sich“, das unsichtbare Wesen der Dinge, würde außerhalb unserer Erkenntnisfähigkeit liegen, weil es eben nicht erscheint, dennoch auf eine geheimnisvolle Weise präsent ist.

ARENDT beschreibt das denkende Ich mit KANT so: *„Das denkende Ich ist in der Tat KANTs 'Ding an sich': es erscheint anderen nicht, und im Unterschied zum Selbstbewußtsein erscheint es auch nicht sich selbst, und doch ist es 'nicht nichts'“* (ebd.). Demzufolge ist der eine Partner in dem Gedankenprozess ein unsichtbares, jedoch auf eine unzweifelhafte Weise anwesendes Phänomen, das seine Präsenz dann bemerkbar macht, wenn ich denke. ARENDT betont, dass das denkende Ich sich vom Selbst sehr stark unterscheidet: Es hat keine persönlichen Eigenschaften, wie Alter, Geschlecht oder eine Lebensgeschichte. Es ist also etwas Anonymes, Unpersönliches, nicht Greifbares. Von hier aus macht ARENDT den Sprung auf den faszinierenden Gedanken, und zwar, dass das denkende Ich keine „Person“ in dem Sinne, wie wir uns Menschen wahrnehmen, sei: es sei eine reine Tätigkeit (vgl. ebd.). Diese Aussage erscheint zunächst verblüffend, da eine Tätigkeit des Selbst zum Gesprächspartner des Selbst in dem Denkprozess erklärt wird. Warum spricht Hannah ARENDT dann von einem Gesprächspartner, von einem denkenden *Ich*? Dazu zieht sie wieder KANT heran, und zwar die Vorstellung, dass die Seele eines Menschen durch die Eindrücke der Sinnesorgane sich selbst immer als einen Menschen vorstellt (vgl. ARENDT 2016b/1979, S.53). Dieses Bild hat keine Ähnlichkeit mit der jeweiligen denkenden Person, es ist eher so etwas wie das Gewahr Werden, dass man da ist, dass man existiert. Dieses Bewusstsein von sich selbst ist nicht nur die transzendentallogische Bedingung des Denkens, sondern ist bereits Denken (vgl.

[14] Ein interessanter Vergleich wäre die Perspektive des symbolischen Interaktionismus und zwar G. H. MEAD (I (personales Selbst and Me (soziales Selbst), die sich ebenfalls in einem ständigen Dialog befinden). Siehe dazu MEAD, G.H. (1978): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 187 – 221 (Anm. A. K.).

ebd.). Interessanterweise spricht auch KANT von einer *„zwiefachen Persönlichkeit“*, und zwar, der Seele als Mensch und der Seele als Geist (das wäre bei ARENDT dann das Selbst und das denkende Ich, Anm. AK). Der springende Unterschied zwischen den beiden sei, so KANT, vor allem, die Immaterialität des denkenden Ichs, die sich darin ausdrücke, dass Gedanken auf keinen materiellen Widerstand treffen müssen, fast als ob sie sich in einer anderen Welt bewegen würden (vgl. ebd.). Diese Vorstellung von zwei verschiedenen Welten teilt ARENDT nicht. Sie sagt, es sei nichts anderes als die Erfahrung des denkenden Ichs, die dadurch ausgezeichnet sei, dass es jegliche Vorstellungen über Raum und Zeit sprenge.

2.4. Die Werkzeuge des Denkens. Die Metapher. Die Einbildungskraft. Das Gedächtnis.

ARENDT definiert das Denken im Unterschied zum Erkennen als die Suche nach Sinn. Auf welche Weise verläuft diese Suche? Welcher „Werkzeuge“ bedient sich der menschliche Geist, um den Sinn der Denkgegenstände, die ihn beschäftigen, zu erfassen?

Wie am Anfang des Kapitels festgestellt wurde, wird das Denken bei ARENDT als ein (Selbst)Gespräch definiert. Sprache ist demnach das wichtigste „Instrument“ des Denkens. Zwar erwähnt ARENDT die Chinesische Hieroglyphenschrift als ein Beispiel des bildlichen Denkens, dennoch weist sie sogleich darauf hin, dass das Denken in Bildern, im Unterschied zu gesprochenem Denken, immer „konkret“ bleibt. Das bedeutet, dass so ein Denken dem Bild „verhaftet“ bleibt, anstatt, wie das diskursive Denken, eine Kette von sinn-vollen Wörtern und Begriffen zu durchlaufen (vgl. ARENDT 2016b/1979, S. 106). Damit versucht ARENDT freilich nicht die Chinesische Denktradition abzuwerten, sondern den wesentlichen Unterschied zwischen dem bildlichen und dem diskursiven Denken aufzuzeigen. Das Denken als die Suche nach Sinn könne nur in der sprachlichen Form stattfinden, in der Form, die erstens dem Menschen erlaube, durch die Benennung der (Denk)Gegenstände die Welt anzueignen, in ihr heimisch zu werden, und die zweitens eine Art der Rechtfertigung (im Sinne von Rechenschaft ablegen) sei.

ARENDT anerkennt zwar die Bedeutung des „Sehens“ (des Bildlichen) für die philosophische Tradition, die ihren Anfang in der platonischen „Anschauung“ nimmt, dennoch unterscheidet sich ihr Denken von dieser Tradition erheblich. Für ARENDT

endet das Denken nicht in der Schau der Wahrheit. Diese Erfahrung, die keine sprachliche ist, sondern so etwas wie ein inneres „Sehen“ von etwas Unsagbarem sei, oder so etwas wie ein unbewegliches Bild, das vor dem Philosophen stehe, widerspricht der Vorstellung ARENDTs, weil eine solche Erfahrung nicht imstande ist sich weiter zu entwickeln, zu etwas anderem zu werden. Das Denken im Verständnis von ARENDT bleibt niemals stehen, es bewegt sich weiter, unaufhörlich, wie das Leben. Nicht umsonst vergleicht ARENDT die Erfahrung des Denkens mit der Erfahrung des Lebendigseins (vgl. ebd., S. 115-129).

Obwohl ARENDT auf die übergeordnete Rolle der Sprache im gedanklichen Prozess hinweist, merkt sie sogleich an, dass Sprache dennoch ein wenig geeignetes oder zumindest ein unvollkommenes Werkzeug für das Denken sei. Der Grund dafür läge darin, dass die Denkgegenstände, mit denen das Denken zu tun habe, nicht mit den Erscheinungen in der Wirklichkeit zusammenfallen. Es gebe nicht immer Wörter für die Vorstellungen, mit denen das Denken beschäftigt sei. Deswegen sei das Denken vorwiegend metaphorisch.

ARENDT verwendet den Begriff „Metapher“ [15]nicht einfach im Sinne einer Analogie, die eine unvollkommene Ähnlichkeit zwischen zwei unähnlichen Dingen ausdrücken soll[16], sondern, ganz im Sinne von ARISTOTELES, als eine vollkommene Ähnlichkeit der Beziehungen zwischen zwei vollkommen verschiedenen Dingen[17] (vgl. ebd., S. 107). Der wichtige Unterschied ist dabei die Verschiedenheit der miteinander verglichenen Objekte, die durch die von dem Denker entdeckte, (vollkommene)

---

[15] Zu einem erweiterten Verständnis des Begriffes „Metapher“ siehe auch BLUMENBERG, Hans (1997/1960): Paradigmen zu einer Metaphorologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

[16] Dieses Verständnis entspricht der Definition des Oxford Dictionary, demnach eine Metapher als eine Redefigur bezeichnet wird, „in der ein Name oder eine Beschreibung auf einen Gegenstand übertragen wird, der von dem eigentlichen verschieden, aber ihm analog ist“ (ARENDT 2016b, S. 107).

[17] ARISTOTELES definiert eine Metapher folgendermaßen: „Metapher ist die Übertragung eines [fremden] Wortes (das somit in uneigentlicher Bedeutung verwendet wird), und zwar entweder von der Gattung auf die Art oder von der Art auf die Gattung oder von einer Art auf eine andere, oder nach den Regeln der Analogie. […] Unter einer Analogie verstehe ich eine Beziehung, in der sich die zweite Größe zur ersten verhält, wie die vierte zur dritten. Dann verwendet der Dichter statt der zweiten Größe die vierte oder statt der vierten die zweite. […] Oder: das Alter verhält sich zum Leben, wie der Abend zum Tag; der Dichter nennt also den Abend 'Alter des Tages', oder, wie Empedokles, das Alter 'Abend des Lebens' oder 'Sonnenuntergang des Lebens'“ (ARISTOTELES 1982, S. 67F, 1457b, zit. nach NIEDERMAIR (2001): Metapheranalyse. In: HUG, Theo [Hrsg.]: Wie kommt Wissenschaft zum Wissen. Bd 2. Hohengehren, Schneiderverlag, S. 144).

Ähnlichkeit der Beziehungen überbrückt wird. So wird am Ende eine neue, vorher nicht existierende Verbindung zwischen Objekten/Begriffen geschaffen.

ARENDT beschreibt die Metapher auch als eine *„Brücke zwischen dem Abgrund zwischen den inneren und unsichtbaren Geistestätigkeiten und der Erscheinungswelt“* (ebd., S. 110). Damit verdeutlicht sie die Weise, wie das Denken, das zunächst nur in dem Geist des denkenden Menschen existiert, durch die Sprache in die für die anderen verständliche und wahrnehmbare (sprachliche) Ebene übertragen wird. Die Metapher, die auf eine geheimnisvolle und geniale Weise die innere und die äußere Welt verbindet, ermöglicht auf diese Weise die unsichtbaren Gegenstände des Denkens zu beleuchten, sie erscheinen zu lassen (vgl. ebd., S. 108). Der entscheidende Aspekt des metaphorischen Denkens ist für ARENDT die Möglichkeit, durch Metaphern neue Begriffe, neue Verbindungen und Verflechtungen zu er-sinnen. Die metaphorische Beschaffung des Denkens überträgt nicht nur von einem Ort auf den anderen, sondern ist an der Erschaffung der neuen Denkgegenstände beteiligt. Schließlich betont ARENDT, dass auf diese Weise fast alle Begriffe der abendländischen Philosophie entstanden sind[18] (vgl. ebd., S. 108ff.). Diese neuen Denkgegenstände seien nicht durch ihren „Wahrheitsgehalt“ ausgezeichnet, sondern durch ihre Sinnträchtigkeit: sie machen Sinn, ohne „wahr“ oder „falsch“ sein zu müssen (vgl. ebd. S. 103).

Die Metapher ist also dafür notwendig, um die in der wirklichen Welt nicht vorhandenen, unsichtbaren Vorstellungen des denkenden Ich mittels Analogien sichtbar zu machen. Doch wie kommt das Denken zu diesen Vorstellungen?

Das Denken findet nur durch einen bewussten Rückzug von der Welt der Erscheinungen statt, einen Rückzug von der sinnlichen Gegenwart der Welt. *„Jeder geistiger Akt beruht darauf, daß sich der Geist etwas vergegenwärtigen kann, was den Sinnen nicht gegenwärtig ist*“ (ARENDT 2016b/1979, S. 81). Das Vermögen, das uns ermöglicht uns etwas im Geist vorzustellen, was gar nicht da ist, nennt ARENDT im Anschluss an KANT *die Einbildungskraft.* Dieses Vermögen sei aufs engste damit verbunden, dass wir in Zeitkategorien denken können, dass wir sowohl das, was nicht mehr ist, als auch das, was noch ist, im Geist vergegenwärtigen und denken können (vgl. ebd., S. 82).

---

[18] Wie im Folgenden zu zeigen sein wird, vertritt ARENDT die Auffassung von Metapher, die dem neuen konstruktivistischen Ansatz sehr ähnlich ist: *„Sukzessive aufgegeben wird der realistische Standpunkt, wonach die gegebene Wirklichkeit an sich erkannt und im Rahmen eines gegebenen Sprachrepertoires beschrieben wird, und zwar zugunsten einer konstruktivistischen Auffassung, wonach Wirklichkeit immer neu geschaffen wird“* (NIEDERMAIR 2001 S. 146).

Obwohl ARENDT sich weigert eine Hierarchie der geistigen Vermögen aufzustellen, betont sie nachdrücklich, dass weder Wollen noch Urteilen (die anderen wichtigen Geistesvermögen des Menschen) möglich sind, wenn das Denken vorher nicht die notwendige „Entsinnlichung" der jeweiligen Gegenstände leistet (vgl. ebd., S. 82). Die Entsinnlichung ist ein komplexer Prozess, der damit beginnt, dass die Einbildungskraft den sichtbaren sinnlichen Gegenstand in einen unsichtbaren Gegenstand „verwandelt". Dieser unsichtbare Gegenstand ist die Vorstellung oder ein geistiges Bild des Gegenstandes, das ARENDT auch *„das Gedankending"* (ebd., S. 83) nennt. Dieses Bild wird dann im Gedächtnis gespeichert, um jederzeit herausgeholt und bedacht werden zu können. Der wichtige Punkt bei diesem Prozess ist etwas, worauf ARENDT, AUGUSTINUS folgend, hinweist, und zwar, dass das Vorstellungsbild des Gegenstandes nicht dasselbe ist wie unsere Erinnerung daran: Das, was im Gedächtnis gespeichert wird, ist *„das bloße Abbild davon, was einmal wirklich war"* (ebd.), während das geistige Bild des Gegenstandes, woran wir uns im Denkprozess erinnern, etwas anderes sei. Inwiefern sich der Denkgegenstand von dem im Gedächtnis gespeicherten Bild unterscheidet, wird bei ARENDT zunächst nicht verdeutlicht. Das Wichtige hier scheint die Differenz an sich zu sein, die ARENDT auch eine *„zweifache Verwandlung"* (ebd.) des Denkens nennt. Die Zahl zwei ist hier auch nur zufällig, denn das Denken ist nach ARENDT imstande, weitere Verwandlungen der Denkgegenstände zu veranlassen, die womöglich bis zu Unendlichkeit reichten (vgl. ebd.).

Als eine weitere Bedingung für das Denken erwähnt ARENDT eine ganz spezifische Aktivität des Geistes, die sich an die gespeicherten Bilder der Gegenstände erinnert und etwas davon auswählt, um sich damit zu beschäftigen. Der ausgewählte Gegenstand muss genügend Interesse wecken, um eine notwendige Konzentration hervorzurufen. Auf diese Weise lernt der Geist sich mit Dingen zu beschäftigen, die den Sinnen nicht gegenwärtig sind und geht so *„in Richtung auf das Verstehen von Gegenständen, die immer abwesend sind und nicht erinnert werden können, weil sie der Sinneserfahrung nie gegenwärtig waren"* (ebd.). Diese zuletzt genannten Denkgegenstände sind Begriffe, Ideen, Kategorien und ähnliche mehr oder weniger abstrakte Dinge, mit denen sich Philosophie traditionell beschäftigt, und es ist ARENDT ein Anliegen, noch einmal zu verdeutlichen, dass das Denken sich nicht notwendigerweise mit diesen der Philosophie spezifischen Dingen beschäftigen muss. Sie betont ja, dass alles, was das menschliche Interesse erweckt, zu einem

Denkgegenstand werden kann (vgl. ebd.). Es scheint eine unabdingbare Voraussetzung für ARENDTs Sichtweise zu sein, das Denken nicht zum Besitz der wenigen (PLATON), sondern zum Besitz der vielen zu machen. Wie in der Auseinandersetzung mit der Metapher klar wurde, stammen viele Begriffe und Ideen oft aus der Alltagssprache und aus einfachen Alltagserfahrungen.
In diesem Sinne ist für ARENDT die Erinnerung, derer wir uns immer bedienen, wenn wir denken, da wir es beim Denken mit abwesenden Dingen zu tun haben, die grundlegendste Denkerfahrung, mit der jedes Denken anfängt. Sie sagt: *„jedes Denken ist, genau genommen, ein Nach-Denken“* (ebd., S. 84). Erst in der Erinnerung enthülle sich der Sinn der jeweiligen Geschichte.

2.5. Raum und Zeit. Der Ort des Denkens

Die Vorstellung von einer anderen Welt, in der das denkende Ich heimisch wäre, einer mundus intelligibilis, wie KANT sie nannte, weist ARENDT zurück. Das denkende ich könne diese Welt nicht verlassen (vgl. ARENDT 2016b/1979, S. 54f). Dennoch scheint die Erfahrung des denkenden Ich, die somit nichts anderes als ein Schein sein kann, nicht weniger wirklich. Obwohl die Denktätigkeit nicht imstande ist, uns aus dieser Welt wegzubringen, sind wir während des Denkens auf eine seltsame Weise in dieser Welt abwesend. Aus diesem Grund spricht ARENDT auch von dem *„Ort des Denkens“*, der so etwas wie eine Metapher für die Erfahrung des denkenden Ich darstellt. Das Denken verweist auf einen inneren Ort, ähnlich einem Raum, in dem die Tätigkeit des Denkens ausgeführt wird. Doch dieser imaginäre Ort verschwindet sofort nachdem das Denken aufhört, und mit ihm das denkende Ich. *„Das denkende Ich, dessen ich mir völlig bewußt bin, solange die Denktätigkeit andauert, verschwindet wie ein Trugbild, wenn sich die wirkliche Welt wieder geltend macht“* (ebd., S. 81).
Da beim Denken alle anderen Tätigkeiten unterbrochen werden müssen, besitzt es *„eine lähmende Wirkung“* und ist aus diesem Grund außerhalb jeglicher Ordnung. Das Denken dreht die Verhältnisse zwischen Dingen um: Das, was man in der Wirklichkeit wahrnimmt, erscheint weit entfernt, während der unsichtbare, aus dem Gedächtnis geholte Denkgegenstand höchst lebendig und gegenwärtig erscheint. ARENDT beschreibt es so: *„Beim Denken ist man nicht dort, wo man wirklich ist (…). Es ist als hätte man sich in ein sehr fernes Land zurückgezogen (…). Das Denken hebt zeitliche und räumliche Entfernungen auf. Man kann die Zukunft vorwegnehmen, man kann sie*

denken, als wäre sie schon Gegenwart, und man kann die Vergangenheit erinnern, als wäre sie gar nicht entschwunden" (ARENDT 2016b/1979, S. 91). So spielt der tatsächliche Raum beim Denken keine Rolle. Es erscheint zumindest so, als würde das Denken die üblichen Raumvorstellungen sprengen: Im gedanklichen Prozess kann man sich überall hin „versetzen", die entfernteste Wirklichkeit „zu sich holen", ganz gleich, ob diese Wirklichkeit in einer räumlichen oder zeitlichen Dimension gedacht wird. Man kann sich gedanklich in die Vergangenheit oder Zukunft versetzen, die Entfernungen jeglicher Art verschwinden lassen.

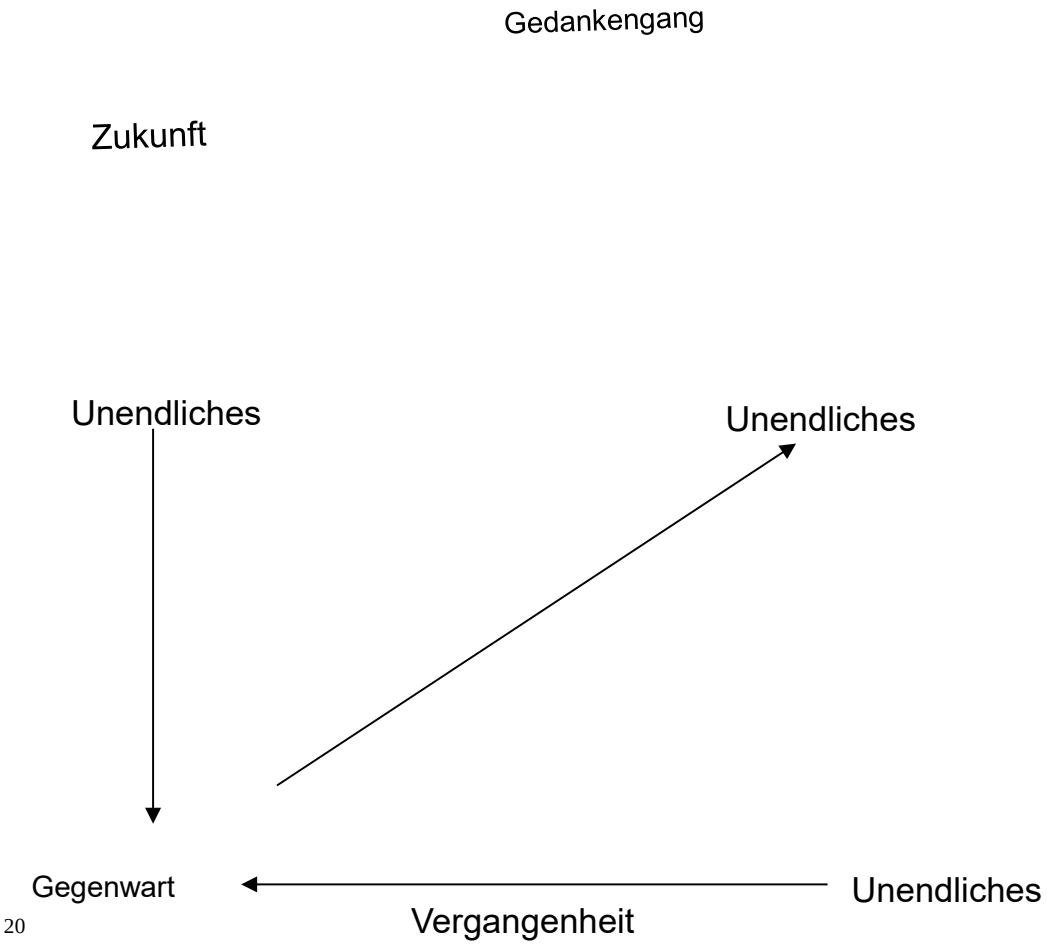
Um zu verdeutlichen, wie sich Zeit und Raum beim Denken transformieren, verwendet ARENDT verschiedene Metaphern. Eines davon ist *„nunc stans"* oder *„das stehende Jetzt"* aus der mittelalterlichen Philosophie, das altbekannte Symbol der Ewigkeit. ARENDT beschreibt nunc stans in Bezug auf das Denken als *„die Lücke zwischen Vergangenheit und Zukunft"* (ebd., S. 198), einen Ort, in dem sich das denkende Ich befände. Gleichzeitig ist damit die Zeiterfahrung des denkenden Ich beschrieben. ARENDT weist diesbezüglich auf die räumliche Metapher hin, die die Vergangenheit als etwas hinter uns Liegendes und Zukunft als etwas auf uns Zukommendes beschreibt (vgl. ebd.). Wir befinden uns somit zwischen der Vergangenheit und der Zukunft, die unsere Gegenwart ausmacht. Ohne uns finde diese Aufteilung der Zeiten gar nicht statt. Erst unsere (begrenzte) Gegenwart als sterbliche Menschen, unser *„Dazwischentreten"* verursache die Spaltung der Zeiten, die sonst ohne Anfang und Ende dahinfließen würden (vgl. ebd., S. 199).

Um die räumliche und zeitliche Dimension beim Denken zu beschreiben zieht ARENDT die Parabel von KAFKA mit dem Titel „Er" heran. In dieser Parabel werden Vergangenheit und Zukunft als antagonistische Kräfte vorgestellt, die den Menschen von beiden Seiten bedrängen. Der Mensch ist nicht nur dazwischen, er muss auch aktiv kämpfen, um von den zwei Kräften nicht zermalmt zu werden. Gleichzeitig träumt er davon, dass er auf eine geheimnisvolle Weise aus der Kampflinie „springen" könnte, um im Folgenden als Richter über die beiden Gegner zu urteilen (vgl. ebd., S. 198). NIETZSCHE und HEIDEGGER heranziehend beschreibt ARENDT das Schlachtfeld, in dem „Er" aus KAFKAs Erzählung steht als *„ein ausgedehntes Jetzt"*, das *„der Zusammenstoß einer Vergangenheit, die nicht mehr ist, mit der Zukunft, die heranrückt und noch nicht ist"* symbolisiert (ebd., S. 201). Die Zeiterfahrung des denkenden Ich sei der Augenblick, der auf eine magische Weise Vergangenheit und Zukunft in sich enthalte, ohne in sie überzugehen, wie ein Torweg aus NIETZSCHEs „Zarathustra",

der zwei gegensätzliche, in die Ewigkeit laufende Wege zusammenbringt. Die Zeit erscheine nur dadurch als Gegner des Menschen, weil sie eine unablässige Veränderung und Bewegung mit sich bringe, die *„das stehende Jetzt“* des denkenden Ich ständig unterbreche. Nur ein Sprung aus der Kampflinie würde die Ruhe bringen, die, wie ARENDT bemerkt, immer schon von Denkern aller Zeiten heiß ersehnt wurde. Der Sprung würde den Kämpfenden in die Position des Schiedsrichters (Betrachters) bringen, der nun nicht nur seine erwünschte Ruhe hätte, sondern auch die Möglichkeit besäße, über den Sinn des Geschehens nachzudenken.[19] Wenn man von der unmittelbaren Wirklichkeit in Anspruch genommen wird und kämpfen (handeln) muss, hat man nicht die notwendige Ruhe, um über den Sinn des eigenen Handelns (einschließlich der anderen Denkgegenstände) nachzudenken. Man kann nicht gleichzeitig handeln, sich in die Gegebenheiten des Geschehens involvieren und darüber richten, es beurteilen. Dazu braucht man nicht nur die notwendige Distanz zum Geschehen, sondern auch die Zeit. Das Jetzt, das in der alltäglichen Erfahrung *„als Aufeinanderfolge von Gegenwartspunkten“* (ebd., S. 200) erscheint, muss durch den gedanklichen Sprung „ausgedehnt“ werden, um die Zeit, die zum Denken notwendig ist, herbeizuschaffen. Diese Zeit, die von der, in der „realen Welt“ weiter dahinfließenden Zeit „geborgt“ ist, wird zum Ort der Ruhe und Konzentration.

Wie fast erwartet bleibt ARENDT bei der Denkmetapher von KAFKA nicht einfach stehen, sondern transformiert sie, indem sie sie weiterdenkt. Den besagten Sprung, der den Menschen bei KAFKA außerhalb (wenn auch nicht unbedingt oberhalb) der Kampflinie platziert, verlegt ARENDT in den Zwischenraum zwischen der Vergangenheit und Zukunft: das Aufeinanderprallen der Kräfte stellt sie bildlich als ein Kräfteparallelogramm dar.

[19] In dieser Metapher blitzt kurz der wesentliche Unterschied zwischen dem Akteur und dem Zuschauer (KANT) auf, der in den weiteren Abschnitten der Arbeit näher beschrieben wird (Anm. A. K.).



[20]

Wie man auf der Abbildung sieht, stellt ARENDT die Denktätigkeit als eine Diagonale dar, deren Ursprung als der Punkt des Zusammenstoßes der Vergangenheit mit der Zukunft, die aus der Unendlichkeit kommen, bestimmt ist. Von beiden Kräften umgeben, verläuft der Gedankengang ins Unendliche auf ein unbestimmtes Ende hin. Hannah ARENDT spricht in diesem Zusammenhang von einem „Pfad“ des Denkens, einem schmalen, kaum sichtbaren Weg, der vom Denken in den menschlichen Zeitraum geschlagen wird. Die Gedankengänge, die Erinnerung und das

[20] Abbildung 1, ARENDT (2016b/1979, S.204).

Vorausdenken, folgen diesem Pfad, um *„alles, was sie berühren“* vor dem Verfall der Zeit zu retten (vgl. ebd., S. 206).[21]

ARENDT fasst die wichtigsten Einsichten über die Erfahrung des Denkens so zusammen:*„(…) diese Diagonale zeigt zwar auf ein Unendliches, ist aber begrenzt, gewissermaßen eingeschlossen von den Kräften der Vergangenheit und der Zukunft, und damit gegen die Leere abgeschirmt; sie bleibt gebunden an und verwurzelt in der Gegenwart, obwohl sie sich nur im Denkvorgang völlig verwirklicht und nur so lange dauert wie dieser. Sie ist die Ruhe des Jetzt in der von der Zeit bedrängten, umhergeschleuderten Existenz des Menschen; irgendwie ist sie (…) die Ruhe im Zentrum eines Sturmes, die zwar etwas völlig anderes ist als der Sturm, aber doch zu ihm gehört. In dieser Lücke zwischen Vergangenheit und Zukunft finden wir unseren Platz, wenn wir denken, das heißt, wenn wir der Vergangenheit und Zukunft so weit entrückt sind, daß wir dazu gut sind, ihren Sinn zu finden (…).“* (ebd., S. 205).

Das Entscheidende in diesem Bild ist, meiner Meinung nach, die Verschiebung des denkenden Ich aus dem fernen „Jenseits“, wo es in der philosophischen Tradition angesiedelt war, direkt in die Region des „Schlachtfeldes“, in die Gegenwart, auf die sowohl die Vergangenheit als auch die Zukunft buchstäblich (weil auch grammatikalisch) bezogen sind. Diese Gegenwart, unter der ARENDT ohne Zweifel die menschliche Existenz in der unbeständigen Welt meint, wird damit zum (neuen) Ort des Denkens. Obwohl man sich im Denken von der unmittelbaren Wirklichkeit entfernt, bleibt man doch stets auf sie bezogen, von ihr umgeben und von ihr immer wieder unterbrochen. „Das ferne Land der Toten“ verschwindet immer wieder.

2.6. Denken und seine Beziehung zur Wirklichkeit

Eines der spannendsten Merkmale des Denkens ist, wie schon erwähnt, sein vollkommener Rückzug von der Wirklichkeit. Wie darf man das verstehen? Hannah ARENDT ist davon überzeugt, dass wir uns nicht in der Wirklichkeit, sondern *„außerhalb der Ordnung“* befinden, wenn wir denken. Dies gilt nicht nur für den „Ort“ des Denkens, der uns von der unmittelbaren Umgebung wegbringt, sondern auch

[21] Auf diese konservierende Funktion des Denkens wird in weiteren Kapiteln näher eingegangen (Anm. A. K.).

dafür, wie die Wirklichkeit aus der Perspektive des denkenden Ichs zu sehen ist. Jedenfalls ist Hannah ARENDT der Überzeugung, dass es ein Trugschluss wäre zu denken, dass das Denken uns etwas über die Wirklichkeit, wie sie ist, sagen könne. Die Gegenstände des Denkens kommen sehr wohl aus der Wirklichkeit, doch werden sie vorher *„entsinnlicht“*, in anderen Worten, sie werden so „zubereitet“, dass sie weitergedacht und im Gedächtnis aufbewahrt werden können.

Hannah ARENDT macht darauf aufmerksam, dass das Denken nicht wie eine Art sechster Sinn (oder Gemeinsinn) verstanden werden kann, der unsere 5 Sinne auf eine Weise verbindet, so dass wir die Wirklichkeit wahrnehmen können. Der Gemeinsinn oder *sensus communis*, wie er seit AUGUSTINUS genannt wird, sei derjenige innere Sinn, der die Wahrnehmungen unserer Sinne in die gemeinsame Welt einfüge.[22]

Im Gegensatz dazu steht das Denken der Wirklichkeit kritisch gegenüber, indem es die letztere nicht einfach registriert, beschreibt und analysiert, sondern auch immerzu in Frage stellt. Diese Kritikfähigkeit des Denkens bedeutet, dass man im gedanklichen Prozess nicht mehr darauf angewiesen ist, dass etwas so ist, wie es ist: Das Denken hat die Fähigkeit, jegliche Ordnungen ins Schwanken zu bringen, ihre Rechtmäßigkeit anzuzweifeln. So kann die Wirklichkeit keine begrenzende Wirkung auf das Denken haben. Im Denkprozess überschreitet man die festgelegten Strukturen, Gesetze und selbstverständlich gewordene Überzeugungen und Vorurteile (moralische eingeschlossen). Die herrschenden Normen verlieren somit die Macht über das denkende Subjekt. Diese Wirkung ist zwar unabdinglich, wenn man sich von den beliebigen ethischen Vorstellungen, von *„mores“*, wie ARENDT sie verächtlich nennt, befreien will, dennoch wäre die Kritikfähigkeit des Denkens doch unfruchtbar, wenn sie nur zerstören würde. Die Kritik oder die Zerstörung des Bestehenden müsste demnach auch etwas bewirken, was die moralische Auffassung des denkenden Subjekts entscheidend irritiert, sie in irgendeiner Weise transformiert. Das Denken ist ja nicht eine Art Nihilismus, dessen Ziel die endgültige Zerstörung des Bestehenden wäre - es ist die Suche nach dem Sinn des jeweiligen Denkgegenstandes. Der Sinn ist nicht „nichts“ (wenn man den Wortlaut KANTs in diesem Zusammenhang verwenden darf), sondern umgekehrt, viel mehr als „nur“ das, was wirklich (unseren Sinnen oder

[22] Vgl. dazu auch: HEISER/ PRIELER [Hrsg.] (2017): Die erweiterte Denkungsart. Pädagogische, gesellschaftspolitische und interkulturelle Konsequenzen der Gemeinsinnsmaxime. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Apparaturen zugänglich) ist. Wenn man also im Denkprozess die Wirklichkeit kritisch betrachtet, müsste man nicht nur begreifen, wie diese Wirklichkeit *nicht sein soll,* sondern in der Suche nach dem, was diese Wirklichkeit sinnvoll machen könnte, auch etwas anderes begreifen können.

Umgekehrt formuliert, könnte man dann fragen, ob es die Wirklichkeit, *wie sie sein soll*, in der Suche nach Sinn sichtbar wird? Die Sinnsuche beim Denken kann nicht einfach willkürlich und beliebig sein, es ist eine im buchstäblichen Sinn *sinnvolle* Suche. Könnte die Suche nach Sinn offenbaren, was in der jeweiligen Situation, in der jeweiligen Zeit und unter jeweiligen Umständen nicht nur „das Böse" (was nicht sein soll), sondern auch „das Gute" (was sein soll) heißt? Schließlich heißt es auch mehrmals bei ARENDT, dass man durch das Denken beides zu unterscheiden lernt, sowohl was das Gute als auch was das Böse sei. In diesem Sinne spricht Dietrich BENNER in seinem Aufsatz über die *„negative Moralisierung"* über die Bedeutung der negativen moralischen Erfahrungen für die Entwicklung von moralischen Grundsätzen bei Heranwachsenden. Unter negativen moralischen Erfahrungen versteht er solche Erfahrungen, die uns zwar keinen Aufschluss darüber erteilen, was das Gute sei, sondern darüber belehren was in der jeweiligen Situation angesichts der vielen existierenden und einander widersprechenden Formen der Moral für uns als moralisch gelten würde (vgl. BENNER 2006, S. 3f). Wenn das Denken in seiner Suche nach Sinn auch keine positiven moralischen Grundsätze zu ermitteln vermag, so kann es trotzdem dabei helfen, *„die normative Bedingungszusammenhänge und Voraussetzungsverhältnisse zu klären"*, die unser moralisches Handeln orientieren (ebd., S. 27). Die (offene!) Suche nach Sinn kann offenbaren, welche Handlungen für uns unakzeptabel sind und wie diese Handlungen ausgeführt werden sollen, um akzeptabel (sinnvoll) zu werden. In diesem Sinne sagt auch BENNER im Anschluss an KANT: *„Eine Erziehung, die auf die Entwicklung moralischer Urteilskraft setzt, wird in den Heranwachsenden die Bereitschaft und Fähigkeit zu einem Handeln hervorzubringen suchen, das an der Idee der Anerkennung der eigenen Person und der eines jeden Anderen als Selbstzweck orientiert ist. Eine solche Erziehung erlaubt nicht mehr eine an materialen Normen ausgerichtete moralische Sozialisierung. Sie muss vielmehr jene Revolution der Denkungsart, die der kategorische Imperativ auf*

einen Begriff brachte, im Gemüt der Heranwachsenden hervorlocken und provozieren." (BENNER, S. 12f)[23]

Die kritische Dimension des Denkens erstreckt sich nicht nur auf die Wirklichkeit, sondern auf das Denken selbst. Aus diesem Grund wird sie bei ARENDT *„eine höchst selbstzerstörerische Tendenz"* genannt (ebd., S. 65). ARENDT vergleicht die Denktätigkeit mit der Arbeit von Penelope, der Ehefrau von Odysseus, die jede Nacht die Arbeit vom Vortag (das gewebte Totentuch für ihren Schwiegervater Laërtes) wieder auflöste (vgl. ebd.). Sie nennt die Fähigkeit der Kritik auch *„die eigene Absicherung des Denkens"* (ebd.). Es ist zunächst nicht klar, wie Kritik gleichzeitig eine Absicherung und eine Zerstörung des Denkens darstellen kann. Verständlicher wird es, wenn man die Fähigkeit der Kritik als eine Absicherung gegen festgelegte, erstarrte Denkmuster sieht, die den weiteren Denkfluss behindern würden. Die Zerstörung des vorher Gedachten (auch selbst Gedachten) zwingt uns dazu, es erneut zu bedenken, das Denkvermögen erneut einzusetzen, in anderen Worten, den Stillstand des Denkens, der durch das „Fertig"-Denken der bestimmten Denkgegenstände zustande gekommen ist, aufzuheben. Das wird aus dem folgenden Zitat ersichtlich: *„Es gehört zu Natur des unsichtbaren Elements, das aufzulösen, gewissermaßen aufzutauen, was die Sprache, das Medium des Denkens, zu Gedanken gefroren hat (…). Demzufolge wirkt das Denken notwendigerweise zerstörend, unterminierend auf alle verfestigten Kriterien, Werte, Maßstäbe von Gut und Böse, kurz, auf die Sitten und Verhaltensregeln, die Gegenstand der Moral und Ethik sind."* (ebd., S. 174).[24] Diese Aussage bedeutet, dass das Denken die menschliche Wahrnehmung der Wirklichkeit, „wie sie ist", verändert. Indem das Denken das einst Gedachte zerstört, gibt es die Denkgegenstände zu weiterem Bedenken frei. ARENDT sagt diesbezüglich, dass diese selbstzerstörerische Tendenz durch den Drang zu denken, den nur das Denken zu stillen vermag, bedingt ist (vgl. ebd., S. 93f). In diesem Gedanken wird nochmals eine der wichtigsten Prämissen von ARENDT enthüllt: ihre Überzeugung, dass der

[23] Die Beziehung zwischen Denken und Handeln wird unter 3.5. genauer betrachtet (Anm. A. K..).

[24] In diesem Sinne wirkt das Denken gegen den „Dogmatismus der Vernunft" (RUHLOFF 1996, S. 156). Diese befreiende, das Gedachte wieder in Bewegung bringende Wirkung des Denkens ist durchaus ähnlich mit der transzendental-kritischen Methode, die die gleiche Wirkung durch das Sichtbar-Machen und In-Frage-Stellen der bis dahin als legitim angesehenen Prämissen erreicht (Anm. A. K.).

Mensch oder, besser, die Menschen denkende Wesen sind, dass sie des Denkens wie des „täglich Brot“ bedürfen.

2.7. Fazit.

In diesem Kapitel wurde ein Überblick darüber gegeben, was ARENDT unter Denken im Allgemeinen versteht, welche Eigenschaften sie dem Denken zuschreibt und auf welchem gedanklichen Fundament ihre Annahmen bezüglich des Denkens gewachsen sind. Diese sollen hier nochmal zusammengefasst werden.

Für ARENDT ist das Denken nicht nur ein geistiges Vermögen, sondern eine Tätigkeit, die reflexiv (auf sich bezogen, Selbstgespräch) und sprachlich geformt (als eine Abfolge von sinnvollen Aussagen) von statten geht. Die Sprache, die im Denken vorwiegend metaphorisch eingesetzt wird, ist dafür notwendig, um die unsichtbaren Gegenstände des Denkens in die sichtbaren Phänomene der Wirklichkeit zu „übersetzen“ und damit verständlich zu machen.

Das Denken erzeugt keine Wahrheit in Form von Erkenntnissen und Resultaten (wie es in der Wissenschaft der Fall ist), sondern ist auf der Suche nach dem Sinn der jeweiligen Denkgegenstände. In einem Denkprozess wird weit über die Grenzen der Erkenntnis gedacht. Denken und Erkennen werden bei ARENDT als zwei verschiedene Vermögen und Tätigkeiten behandelt.

Im Unterschied zu der ganzen philosophischen Tradition erklärt ARENDT das Denken zu einer grundlegenden menschlichen Fähigkeit, die nicht nur wenigen Auserwählten (PLATON), sondern prinzipiell allen Menschen zu Verfügung steht. Nur der Drang zu denken, der nicht ein Privileg, sondern ein generelles Bedürfnis jedes Menschen ist, kann erklären, warum es beim Denken nicht nur um eine Gewinnung der nützlichen Erkenntnisse geht, sondern sogar um die Kritik und Zerstörung des vorher Gewonnenen. Die Fähigkeit der Kritik ist bei ARENDT eine der wichtigsten Eigenschaften des Denkens, die das Auflösen der bestehenden (unter anderem ethischen und moralischen) Denkmuster und Kategorien ermöglicht. Diese Behauptung, die für den Zusammenhang dieser Arbeit relevant ist, wird in dem nächsten Kapitel ausführlicher behandelt.

ARENDT holt das Denken vom „Elfenbeinturm“, von der „Insel der Glückseligen“ der in sich versunkenen Philosophen in die menschliche Welt, in die Unruhe der Gegenwart. Nicht nur Gott, Freiheit und Unsterblichkeit sind bei ARENDT des

Bedenkens würdig, sondern auch alltägliche Geschehnisse und Gegenstände. Denken bleibt immer auf Wirklichkeit bezogen, es ist von der Wirklichkeit umgeben, obwohl es sich *„außerhalb der Ordnung“* befindet.

Was die Forschungsfrage dieser Arbeit betrifft, so konnte hier gezeigt werden, dass das Denken als Fähigkeit allen Menschen zur Verfügung steht. Die pädagogische Herausforderung besteht darin, den Gebrauch dieser Fähigkeit anzustoßen, zu ermutigen, zu provozieren, zu „lehren“. Dabei ist das Interesse der Heranwachsenden am jeweiligen Denkgegenstand von erheblicher Bedeutung. Weiters ist die vorher erwähnte Fähigkeit der Kritik, die das Denken auslöst, für die Entstehung des moralischen Subjekts bei ARENDT grundlegend. Denn nicht die Aufrechterhaltung, Durchsetzung und Befolgung von Normen (HUBER), sondern, umgekehrt, die Möglichkeit, sie kritisch zu betrachten, ist für ARENDT die Voraussetzung, auf der jegliche Vorstellungen von Moral sich zu entwickeln beginnen.

Von diesen Grundannahmen ausgehend, soll im nächsten Kapitel auf die ethische Dimension des Denkens eingegangen werden, um die Relevanz des Denkens für die Bildung der ethischen/moralischen Qualitäten aufzeigen zu können.

III „Der Wind des Denkens“. Denken und seine ethische Dimension.

3.1. Einleitung

Im folgenden Kapitel werden die Phänomene vorgestellt, die man auch als „Erzeugnisse“ oder „Produkte“ des Denkens bezeichnen kann. Obwohl Hannah ARENDT mehrfach darauf aufmerksam macht, dass man vom Denken keine Resultate in Form von Erkenntnissen oder Endergebnissen erwarten kann, spricht sie davon, dass es Dinge gebe, die ohne vorausgegangenes Denken nie in Erscheinung treten würden. Das sind die „Nebenprodukte“ des Denkens, wie ARENDT sie nennt, nicht in dem Sinne, dass es auch „Hauptprodukte“ gäbe, sondern als Ausdruck dessen, dass diese Dinge kein Ziel des Denkens darstellen, sondern sozusagen, „ungewollt“ zustande kommen, wenn man das Denken ausübt. ARENDT zählt dazu das Gewissen, die Urteilskraft und die Person. Sie erklärt ihr Erscheinen so: *„Das Denken – das Zwei-in-einem des stummen Zwiegesprächs – aktualisiert den Unterschied in unserer Identität, wie er im Bewußtsein gegeben ist, und so entsteht als Nebenprodukt das Gewissen; die Urteilskraft, das Nebenprodukt der befreienden Wirkung des*

Denkens, realisiert das Denken, bringt es in der Erscheinungswelt zu Geltung, wo ich nie allein bin und immer viel zu beschäftigt, um denken zu können. Der Wind des Denkens äußert sich nicht in Erkenntnis; er ist die Fähigkeit, recht und unrecht, schön und häßlich zu unterscheiden." (ARENDT 2016b/1979, S. 192)

Dieses Zitat bedeutet im Umkehrschluss, dass Menschen, die nicht denken würden, nicht nur kein Gewissen besäßen (genauere Ausführungen dazu folgen unter 3.3.), sondern zwischen Gut und Böse nicht unterscheiden könnten, und so in Fragen der Moral vollkommen unwissend und richtungslos wären, ganz zu schweigen davon, dass sie auch keine „Personen" im ARENDTschen Sinne wären (die Aufschlüsselung des Begriffes „Person" folgt unter 3.4.). Bedeutet dies, dass ARENDT hier unterstellt, dass Menschen nur in dem Maße moralische Wesen sein können als sie denkende Wesen sind?

Die Moral wird bei ARENDT ohne das ihr vorausgegangene und sie begleitende Denken zu einer leeren Formel, zu einer Ansammlung von *„mores"* oder Manieren, Gewohnheiten und Bräuchen, die automatisch ausgeführt werden, ohne dass wir über den Sinn dieser Tätigkeiten nachdenken, und sie können folglich in jedem Augenblick vergessen und verändert werden (vgl. ARENDT 2009/2006, S.16). Daraus kann man schließen, dass das Denken die in automatisierten Gewohnheiten und Bräuchen verborgenen moralischen Grundsätze wieder zum Vorschein bringt, sie wieder bedenkt und dabei überprüft, ob die in ihnen enthaltenen Werte immer noch sinnvoll sind. So gesehen wäre im Denken die Möglichkeit enthalten, neue Anfänge in der Welt zu schaffen, ohne die Tiefe der Vergangenheit und ihre möglicherweise veralteten Werte „abzuschneiden". Im Gegenteil, in der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, in einer denkenden Haltung zu ihr, findet und er-findet man Orientierungen, die es ermöglichen, das in der Vergangenheit verwurzelte Sinnvolle zu behalten. Diese Haltung zur Vergangenheit nennt Hannah ARENDT *„Demontage"*: Sie ist, nach ihren Worten, eine Methode, die uns ermöglicht, die Vergangenheit und ihre Tiefe (ihren Sinn) zwar nicht in ihrer Ganzheit, sondern *„zerstückelt"* (das heißt ohne Bewertungsgewissheit) zu behalten und neu zu bedenken und zu bewerten (vgl. ARENDT 2016b/1979, S. 207).

Ich beginne dieses Kapitel mit der Auseinandersetzung über ARENDTs Begriff der *„Banalität des Bösen"*, da er den Ausgangspunkt ihrer Überlegungen zu der ethischen Dimension des Denkens bildet. Im Weiteren behandle ich die Phänomene, die Hannah ARENDT als „Nebenprodukte" des Denkens bezeichnet: das Gewissen, die Person

und die Urteilskraft. Den Abschluss des Kapitels bilden die Gedanken zu dem Verhältnis zwischen Denken und Handeln, die einen Übergang zum nächsten Kapitel, in dem es um die pädagogische Aufgabe Denken zu lehren geht, darstellen werden.

3.2. Ausgangspunkt. Die Banalität des Bösen.

Bevor ich mich auf die ethische Dimension des Denkens bei Hannah ARENDT einlasse, erachte ich es für wichtig zu untersuchen, wie ARENDT zu dem Schluss kommt, dass die Denktätigkeit in der Entwicklung der moralischen/ethischen Orientierung des Menschen die entscheidende Rolle spielt. Genauer gesagt, möchte ich die Prämissen oder Voraussetzungen, auf denen ihre Argumente zu dieser Frage ruhen, sichtbarer machen.

Um den Ursprung der Gedanken ARENDTs zu verstehen ist es notwendig den Begriff „Banalität des Bösen“ näher zu beleuchten. Sie hat ihn entwickelt, als sie 1961 als Reporterin der Zeitschrift „The New Yorker“ von April bis Juni am Prozess gegen Adolf Eichmann in Jerusalem teilgenommen hat. Es ist bemerkenswert, dass ARENDT die Einzige zu sein scheint, die das Böse weder zu dämonisieren noch zu glorifizieren versucht, wie die philosophische Tradition vor ihr (vgl. ARENDT 2016b/1979, S. 13f), sondern davon überzeugt ist, dass das Böse in seiner Natur äußerst „oberflächlich“ ist und keine „Wurzeln“ zu schlagen vermag (vgl. ARENDT 2009/2006, S.77). Wie ARENDT argumentiert liegt genau darin die Gefahr, dass das Böse dadurch in der Lage ist sich grenzenlos auszubreiten.

Während des Prozesses von Adolf Eichmann bekam Hannah ARENDT die Gelegenheit, den Menschen, der den Mord an Millionen von anderen Menschen organisiert und in die Wege geleitet hat, „näher“ kennenzulernen, jedenfalls in dem Maße, um sich eine eigene Meinung über diesen Menschen zu bilden. Was ihr ins Auge fiel, war die merkwürdige Abwesenheit des „radikal Bösen“ in der Gestalt des Täters. Im Gegenteil: Der Mörder, der monströse Taten begangen hat, war, so ARENDT, ein gewöhnlicher Mann, der keine Motive hatte, diese Verbrechen zu begehen. Er hat wie ein „Rädchen im Betrieb“ funktioniert, ohne die Befehle von Oben zu hinterfragen. Das Urteil Hannah ARENDTs lautete folglich, Eichmann sei ein Mensch, der nicht selbstständig denken könne (vgl. ARENDT 2016a/1994, S. 129).

Dieses Verständnis ARENDTs unterschied sich nicht nur radikal von anderen (relevanten) Äußerungen zur Person Eichmanns, sondern führte zu Empörung, Feindseligkeit und Abwendung sogar seitens ihrer Freunde. Nichtsdestotrotz änderte Hannah ARENDT ihr Urteil über die Persönlichkeit von Adolf Eichmann nicht. Diese Beharrlichkeit bedeutet noch keineswegs, dass sie Recht hatte, während alle anderen sich irrten, aber sie zeigt eine feste Überzeugung an, deren Voraussetzungen in diesem Kapitel nachgegangen werden soll.

Die Einzigartigkeit der Perspektive ARENDTs wirft auch die Frage auf, ob ihre Interpretation der Person Eichmann lediglich eine subjektive war, und ob, folglich, ihre Überlegungen zu der Rolle des Denkens in der Frage der ethischen/moralischen Orientierung plausibel sein können. Nichtsdestotrotz denke ich, dass für diesen Zusammenhang nicht das exakte psychologische Porträt von Eichmann von Bedeutung ist, sondern die Tatsache, dass Hannah ARENDT an diesem konkreten Beispiel ein Phänomen beschreibt, das uns allen doch sehr bekannt sein muss. Die „Banalität des Bösen“ muss uns nicht unbedingt in dem Bild des Mörders begegnen, sondern kann in dem eines „Mitläufers“, eines Bürokraten, eines Funktionärs, eines „unschuldigen“ Konsumenten, eines durchschnittlichen Menschen auftauchen, der Handlungen ausführt, die nicht direkt „böse“ sind, aber sehr wohl böse Auswirkungen haben, besonders, wenn sie von den Handlungen anderer „Mitläufer“ unterstützt und dadurch ins Millionenfache verstärkt werden. Ein Beispiel dafür wäre die Gefährdung und Zerstörung unserer Umwelt durch eine Lebensweise, die, wenn man den einzelnen Menschen nimmt, nicht so sehr ins Gewicht fällt, aber in ihrer Gesamtheit gigantische Ausmaße gewinnt und spätestens dann ihre „böse“ Seite enthüllt. Dieses Beispiel eignet sich hervorragend um zu verdeutlichen, dass das Böse, wenn wir Hannah ARENDT folgen, nicht unbedingt an den eindeutig „bösen“ Überzeugungen, Motiven, Absichten usw. zu erkennen ist, sondern erst an den Folgen bestimmter Handlungen. Das bedeutet freilich nicht, das wir dieses Böse immer erst in seinen vollendeten Folgen, in der Retrospektive erkennen können, denn, wie ARENDT nachdrücklich argumentiert, wir alle verfügen über die Fähigkeit zum Denken, das ihr zufolge imstande wäre das Böse samt seinen Folgen größtenteils im Vorhinein zumindest zu erahnen[25]. Doch zurück zum Bösen und seiner Banalität.

---

[25] Diese Ansicht ist auch deswegen spannend, weil es auf den ersten Blick eine Ähnlichkeit zu der Theorie der somatischen Marker bei DAMASIO besitzt. Mit Hilfe von solchen unbewussten, dumpfen Empfindungen „im Bauch“ lässt sich bei ihm auch der Ausgang der bevorstehenden Entscheidungen

In ihrer Analyse der Person Eichmann verdeutlicht Hannah ARENDT mehrmals, dass das, was ihn charakterisierte und, ihrer Meinung nach, dazu befähigte, monströse Taten zu begehen, eine *„durchaus authentische Unfähigkeit zu denken“*, ja, eine *„völlige Abwesenheit von Denken“* (ARENDT 2016a/1994, 128f.) war. Diese Unfähigkeit äußerte sich erstens in seinem Sprachgebrauch, der größtenteils von Klischees und standardisierten, konventionellen Redewendungen durchzogen war (vgl. ebd.).[26] Ein weiteres Zeichen sei die Bereitschaft Eichmanns gewesen, jegliche Regelungen von Oben zu akzeptieren und unter ihnen zu funktionieren, was die vollkommene Abwesenheit von authentischen Überzeugungen und Idealen, also seinen Opportunismus verrate. Diese Merkmale, die an sich noch nichts „Böses“ erahnen lassen, und, mehr noch, gar nicht selten vorkommen, bewirken, so ARENDT, dass die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit, die von uns eine Stellungnahme zu Ereignissen und Tatsachen in der Welt erfordern würde, nicht stattfindet (vgl. ebd.). ARENDT argumentiert, dass das Festhalten an Konventionen nicht auf so etwas wie persönlicher Vorliebe basiert, sondern eine bestimmte Schutzfunktion besitzt: Ihr zufolge haben alle Ereignisse und Tatsachen in der Welt, mit denen wir in Berührung kommen, aufgrund des einfachen Faktums ihrer Existenz einen Anspruch an unsere *„denkende Aufmerksamkeit“*, den sie permanent an uns stellen (ebd.). Da dieser Anspruch unsere Aufnahmefähigkeit bei weitem überschreitet, sind wir nicht immer dazu bereit uns mit der Wirklichkeit auseinanderzusetzen. Nichtsdestotrotz gibt es, so ARENDT, eine Grenze, hinter der die Verwendung dieser Schutzfunktion zu einer bewussten Weigerung wird, eigene Urteile über die bestehende Wirklichkeit zu bilden und dementsprechend zu handeln. Sie sagt: *„Aus dem Unwillen oder der Unfähigkeit, seine Beispiele und seinen Umgang zu wählen, und dem Unwillen oder der Unfähigkeit, durch Urteil zu Anderen in Beziehung zu treten, entstehen die wirklichen 'skandala', die wirklichen Stolpersteine, welche menschliche Macht nicht beseitigen kann, weil sie nicht von menschlichen oder menschlich verständlichen Motiven verursacht wurden. Darin liegt der Horror des Bösen und zugleich seine Banalität.“* (ARENDT 2009/2006, S. 150).

„erahnen“. Der springende Unterschied wäre bei DAMASIO nicht nur der automatisierte, unbewusste Übergang von Empfindungen zu Entscheidungen, sondern auch das Kriterium des Überlebens/Absicherung des eigenen Lebens, während es bei ARENDT um die Folgen der jeweiligen Entscheidung für die Welt geht (Anm. AK)

[2626] Ein interessanter Vergleich wäre der Begriff „man“ bei HEIDEGGER (Anm. AK).

Das bedeutet nach meinem Verständnis erstens nicht nur, dass jeder Mensch imstande ist zu einem bösen Täter zu werden, sondern auch, was viel wichtiger ist, dass die Entscheidung darüber, ob er es wird oder nicht, größtenteils in ihm selbst liegt, denn die Fähigkeit zu denken ist uns allen gegeben und es liegt an uns selbst, ob wir sie verwenden (sie zu einer Tätigkeit werden lassen) oder nicht. Der Mensch kann sich, so ARENDT, zum Denken entschließen oder es unterlassen.[27]

Zweitens folgt aus den oben angeführten Überlegungen, dass das Denken auch etwas mit unserer Fähigkeit oder dem Willen, über uns und die Welt urteilen zu können, zu tun haben scheint: Es hat mit einer bestimmten Stellungnahme oder dem Interesse (als dem Gegensatz von Indifferenz) sich selbst und der Welt gegenüber zu tun, die uns unmöglich macht, alles, was uns umgibt, ohne Widerstand zu akzeptieren.

Die Auseinandersetzung mit dem Begriff „Banalität des Bösen“ macht einige Prämissen ARENDTs bezüglich der ethischen Dimension des Denkens sichtbar. Erstens hat das Böse in ihrer Lesart weniger mit bösen Absichten und Motiven zu tun, als vielmehr mit einer Haltung der Gleichgültigkeit sich selbst und der Welt gegenüber, die sich in der Weigerung äußert selbstständig zu denken. Zweitens ist die Aussage ARENDTs, dass alle Menschen dennoch in der Lage sind, die Tätigkeit des Denkens zu aktivieren, in ihrer Argumentation von großer Bedeutung, da sie die Entscheidung, das Gute oder das Böse zu tun, direkt in die Verantwortung des einzelnen Menschen legt. Drittens spielt bei dem Denkprozess nicht nur die Auseinandersetzung mit sich selbst, sondern die aktive Auseinandersetzung mit der Welt eine Rolle. Diese zentralen Annahmen ARENDTs werden im folgenden Kapitel mitbedacht.

Die Fragen, die ich hier abschließend stellen möchte, sind die folgenden: Wenn jeder Mensch durch nichts anderes als den Prozess des Denkens dazu kommen kann, das Gute und das Böse zu unterscheiden, sich also in ethischer Hinsicht zu orientieren, würde das nicht bedeuten, dass diese Unterscheidung völlig subjektiv ausfallen könnte, also für jede Person anders sein könnte? Wie kann man dann wissen, dass die Urteile, die man im Prozess des Denkens gefasst hat, die richtigen sind, besonders dann, wenn man keine „Geländer“ (ARENDT) in der Form von festen moralischen Grundsätzen zu Verfügung hat? Gibt es bestimmte Maßstäbe, Werte oder Normen,

[27] Wie schon im Kapitel II verdeutlicht wurde, wird in dieser Arbeit die Ansicht vertreten, dass die Entscheidung sich zum Denken zu entschließen oder es zu vermeiden, durch pädagogisches Handeln beeinflusst werden kann. Die bewusste Initiierung der Denkprozesse bei Heranwachsenden ist Hannah Arendts Herausforderung an PädagogInnen (Näheres dazu folgt im Kapitel IV, Anm. A.K.).

die beim Denken dennoch von Bedeutung sind? Auf welche Weise vermag das Denken uns zu einer Orientierung in Fragen der Ethik verhelfen? All diese Fragen sollen in der Auseinandersetzung mit der ethischen Dimension des Denkens (siehe die folgenden Abschnitte) mitbedacht werden.

3.3. Das Gewissen.[28]

„*Das Bewußtsein eines inneren Gerichtshofes im Menschen ist das Gewissen.“*
(KANT 1977, S. 573).

Hannah ARENDT beginnt ihre Untersuchung des Gewissensphänomens mit dem Hinweis auf seinen etymologischen Ursprung: Das Wort „Gewissen“ bedeutet *„in allen Sprachen“* (ARENDT 2009/2006, S.49) keineswegs die Fähigkeit, das Böse von dem Guten zu unterscheiden, die in Form einer inneren Stimme zu uns spricht, sondern schlichtweg „Bewusstsein“, die Wahrnehmung des eigenen Selbst (bei sich wissen) (vgl. ebd.). Dieses Verständnis ist insofern interessant, als aus ihm ersichtlich wird, dass das älteste und bekannteste Wort, das dem Menschen die Fähigkeit der Unterscheidung zwischen Gut und Böse zuschreibt (Gewissen), erstens das Bewusstsein um das eigene Selbst voraussetzt und zweitens als eine innere Stimme beschrieben wird. Die Parallele zu dem Denkprozess, dem inneren Zwiegespräch, als das ARENDT das Denken beschreibt, scheint unübersehbar. Das Denken würde in diesem Sinn die vorausgehende oder nachträgliche innere Tätigkeit (Dialog) darstellen, infolge dessen eine bestimmte Entscheidung (Urteil) über die betreffende moralische Angelegenheit gefällt wird. Dieses Urteil wird dann in der Stimme des Gewissens hörbar, vorausgesetzt, dass wir „bei Bewusstsein“ sind, um sie zu hören.
Wann meldet sich das Gewissen? Ist es plausibel anzunehmen, dass das Gewissen immer zu uns spricht, auch dann, wenn wir im Gleichgewicht mit unseren moralischen Vorstellungen handeln? Obwohl man den Ausdruck „das gute Gewissen“ auch gebraucht, ist es eher „das schlechte Gewissen“, das sich meldet, wenn wir in einer Dissonanz zu uns selbst gehandelt haben oder es vorhaben. Schon wegen der

[28] In dieser Arbeit konzentriere ich mich aus Gründen der inneren Ausgewogenheit vorwiegend auf die Auffassung des Gewissens von Arendt. Mehr über die geschichtliche Entwicklung dieses Begriffs kann man in der Monographie von Gabriele WEISS nachlesen. Siehe dazu: WEISS, Gabriele (2004): Die Bildung des Gewissens. Wiesbaden: VS. (Anm. A.K.).

Störung der inneren Harmonie, die für Hannah ARENDT die conditio sine qua non für die Möglichkeit des Denkens darstellt, müsste das „schlechte Gewissen“ viel aufdringlicher zu uns sprechen, als das „gute“. Diese Vermutung lässt sich durch ein Beispiel über unseren körperlichen Zustand verdeutlichen. Wie wir alle wissen, lässt sich der gesunde Körper kaum wahrnehmen, während ein erkrankter Körper stets nach Aufmerksamkeit strebt und uns wissen lässt, dass etwas nicht in Ordnung ist. Das „schlechte“ Gewissen, die innere Stimme, drängt nach einer Klärung, es „plagt“ uns und lässt uns nicht in Ruhe. Ein gutes Beispiel dafür ist in „Schuld und Sühne“ bei Dostojewski zu finden. Raskolnikow, der zunächst völlig nüchtern einen Mord plant und ihn auch perfekt ausführt, geht daran zugrunde, weil er es nicht erträgt, mit dem Bewusstsein des Getanen zu leben. Der sokratische Spruch, der uns darüber belehrt, dass es besser ist Unrecht zu leiden als Unrecht zu tun (vgl. ARENDT 2009, S. 59) bestätigt sich in dieser inneren Tragödie. Es ist bemerkenswert, dass der Name des Protagonisten (Raskolnikow) in Russisch so etwas wie einen Spalt, einen Riss bedeutet, was nochmal die Gedanken ARENDTs unterstreicht: Raskolnikow leidet, weil er innerlich gespalten ist, er ist nicht mehr in einer Übereinstimmung mit sich selbst, er muss mit einem inneren Mörder weiter leben, obwohl er (ganz im Sinne ARENDTs) kein Bösewicht ist, sondern eigentlich ein „guter“, mitfühlender Mensch (diese Tatsache wird durch die ständige Anwesenheit seines Gewissens, des Bewusstseins über die katastrophale Bedeutung des begangenen Mords deutlich). Doch scheint das Gewissen nicht immer, wie in diesem Fall, so einwandfrei zu funktionieren, sonst wäre das tatsächliche Ausmaß des Bösen in der Welt viel kleiner als es immer schon war und ist. Das wirft die Frage auf: Warum bleibt das Gewissen bei manchen Menschen stumm?

Hannah ARENDT argumentiert diesbezüglich, dass Verbrecher, die keine Reue zeigen, diejenigen sind, die das innere Zwiegespräch/das Denken verweigern. Sie entfernen sich von sich selbst in so einer Weise, dass das Böse ihrer Taten ihnen nicht mehr bewusst ist. ARENDT nennt die Menschen, die, aus welchem Grund auch immer, sich weigern zu denken, Schlafwandler, diejenigen also, die „bewusstlos“ (gewissenlos) durch die Welt wandern (vgl. ARENDT 2016b/1979, S. 190).

Bei ihrer Suche nach dem Zusammenhang von Denken und Moral bezieht sich Hannah ARENDT auf einige Aussagen von Sokrates, die aus dem platonischen Dialog „Gorgias“ stammen. Die erste Aussage lautet: „Es ist besser, Unrecht zu leiden als Unrecht zu tun“ (PLATO, Gorgias, 474b; 483b, zit. nach ARENDT 2016a/1994, S. 148).

Die zweite: „Es wäre besser für mich, wenn meine Lyra verstimmt wäre oder ein von mir dirigierter Chor laut in Dissonanzen ertönte und wenn Massen von Menschen mit mir uneins wären, als wenn ich, *der ich einer bin*, mit mir selbst nicht übereinstimmte und *mir* widerspräche.“(PLATO, Gorgias, 482b, Hervorhebungen H.A., zit. nach ebd.)
Für Hannah ARENDT ist es einsichtig, dass es Sokrates in diesen Aussagen darum geht, dass er sich mehr davor fürchtet, seine Authentizität zu verlieren als eine Strafe für eine Meinungsverschiedenheit zu bekommen. Die innere Übereinstimmung mit sich selbst ist für ihn wichtiger als die mit der Gruppe oder Masse. Die Bedeutung dieser Worte führt ARENDT dazu festzustellen, dass das Denken, das seit Platon nicht als ein innerlicher Monolog, sondern als ein Dialog zwischen mir und dem anderen in mir (der mir auch widersprechen kann) verstanden wird (vgl. ARENDT 2016a/1994, S. 150), darauf angewiesen zu sein scheint, eine Einigkeit zwischen mir und meinem unsichtbaren Partner in mir zu erlangen (vgl. ebd., S. 148- 151). Die Notwendigkeit dieser Einigkeit ergibt sich daraus, dass wir im Denkprozess vor uns selbst (dem anderen in uns) Rechenschaft darüber ablegen, was wir gedacht oder getan haben (vgl. ebd., S. 153). In diesem Sinne stützen sich unsere Urteile auf die Sicherheit, dass wir durch unsere Worte und Taten die Zustimmung des Anderen in unserem Inneren nicht verlieren, dass wir mit uns selbst darüber einig sind, was im jeweiligen Fall das Richtige ist. Für diejenigen, die trotzdem Verbrechen begehen (können), lautet ARENDTs Urteil folgendermaßen: Es ist nicht so, dass diese Menschen mit sich selbst einig darüber sind, es ist vielmehr so, dass sie den Verkehr mit sich selbst (in anderen Worten, das Denken) nicht mehr pflegen können, da sie den unsichtbaren Zeugen in ihrem Inneren und sein Urteil fürchten (vgl. ebd., S. 151ff).
Die in der Interpretation der Sokratischen Gedanken mitschwingende Aussage ARENDTs bedeutet, dass die Richtigkeit unserer Urteile über die moralischen Angelegenheiten davon abhängt, ob wir imstande sind, einen inneren Dialog mit dem Anderen in uns zu führen, und zwar so, dass wir dem inneren Zeugen gegenüber bezüglich dessen, was wir denken und tun, ehrlich sind (Rechenschaft ablegen). Diese Bereitschaft zu Selbstreflexion soll eine Einigkeit in der Differenz, *„Zwei in Einem“* (ARENDT 2009/2006, S. 70), und darüber hinaus die Möglichkeit selbst zu urteilen eröffnen. Die Fragen, die sich, wie ich denke, an die Überlegungen ARENDTs anschließend stellen, sind die folgenden: Ist der Andere in uns selbst, dessen Urteil wir fürchten müssen (siehe oben), eine Instanz, die über das eindeutige moralische Wissen verfügt? Ist das moralische Wissen, das auf diese Weise entsteht, universell

oder trifft dieser innere Dialogpartner bei verschiedenen Menschen auch verschiedene Aussagen darüber, was zu tun und was zu lassen ist? Kommt es bei der inneren Einigung bezüglich einer bestimmten Vorgehensweise/Ansicht darauf an, bei der inneren Instanz gute Argumente dafür einzubringen, wieso man dies und jenes für richtig oder falsch hält? Solche Interpretationen würden jede Diskussion über die ethische Orientierung entweder metaphysisch oder kontingent machen. Sofern ich ARENDT folgen kann, hat die Entstehung der moralischen Qualitäten weniger mit dem bestimmten Wissen zu tun als mit dem Bewusst-Werden darüber, dass alles, was man tut, bestimmte Resonanz in der Welt hervorruft. In dem inneren Dialog werden die Verflechtungen und Bezüge der eigenen Person mit den anderen Menschen und der umgebenen Welt sichtbar oder zumindest klarer (das, was im vorigen Kapitel als *Sinn* definiert wurde). Durch das Denken enthüllt sich der Sinn oder die Sinnlosigkeit unserer Handlungen, indem die Weise, wie diese Handlungen die Anderen und die Welt beeinflussen als die Stimme des Gewissens zu uns spricht. Ein Versuch, ein besseres Verständnis darüber zu erlangen, erfolgt in dem nächsten Abschnitt, der die Aspekte behandelt, die mit dem Begriff „Person“ bei Hannah ARENDT zusammenhängen.

3.4. Die Person. Der Mensch oder das Ungeheuer?

„Ungeheuer ist viel, und nichts ungeheurer als der Mensch.“ (Sophokles)

„Man könnte wohl sagen, dass die lebendige Menschlichkeit eines Menschen in dem Maße abnimmt, in dem er auf das Denken verzichtet“ (ARENDT 2014/1989, S.20).

Bevor die Auseinandersetzung mit dem Begriff „Person“ bei Hannah ARENDT begonnen werden kann, ist es notwendig zu klären, was sie darunter versteht bzw. *nicht* versteht, um mögliche Missverständnisse zu vermeiden. Eine „Person“ im Sinne ARENDTs darf nicht mit ähnlichen Begriffen, wie Subjekt, Individuum, Persönlichkeit verwechselt oder gar als ein menschliches Gattungswesen verstanden werden. ARENDT unterscheidet zwischen *„Nur-Mensch-sein“* und *„Person-sein“* in dem Sinne, als sie „Person-sein“ nicht als etwas sieht, was mit biologischer Ausstattung, individuellen Eigenheiten, Gaben und Talenten, Fehlern und Charaktereigenschaften zu tun hat, sondern als etwas, was ausschließlich mit moralischen oder ethischen

Einstellungen eines Menschen zusammenfällt (ARENDT 2009/2006, S.53). Da die moralische Beschaffenheit eines Menschen bei ARENDT unter die Zuständigkeit des Denkens fällt, ist eine Person bei ihr *„das einfache, beinahe automatische Ergebnis von Nachdenklichkeit“* (ebd., S.77f). In diesem Sinne, fällt „Person“ gar nicht mit dem jeweiligen Menschen zusammen, wie es im alltäglichen Sprachgebrauch gewöhnlich der Fall ist, sondern ist eine bestimmte Qualität des menschlichen Daseins, was ARENDT auch *„das Personhafte eines Individuums“* (ARENDT 2009/2006, S. 53) nennt. Man könnte, denke ich, „Person-sein“ in einem gewissen Sinne auch mit „Menschlichkeit“ vergleichen. Der Unterschied würde dann darin liegen, dass das Personhafte immer einem bestimmten Menschen zugerechnet werden kann, während das Menschliche etwas ist, was der Menschheit im Allgemeinen eignen sollte.

Menschen, die sich weigern, das Böse zu tun, auch wenn sie dadurch die Welt nicht verändern oder verbessern, sind nach ARENDTs Verständnis Personen, die sich von „bloß“ menschlichen Wesen unterscheiden. Umgekehrt heißt es bei ARENDT ganz im Sinne des vorher Gesagten, dass Menschen, die das Böse tun, keine Personen sind, sondern „bloß“ menschliche Wesen oder, noch radikaler, ein Niemand. Sie drückt es so aus: *„Das größte begangene Böse ist das Böse, das von Niemandem getan wurde, das heißt, von menschlichen Wesen, die sich weigern, Personen zu sein.“* (ebd., S. 101) Was versteht Hannah ARENDT unter dieser Weigerung? Heißt es, dass es Resultat einer freiwilligen Entscheidung ist, ob man eine Person wird oder nicht? Und wie kann etwas Böses von „Niemandem“ getan werden?

Wenn niemand sich dazu bekennt eine böse Tat getan zu haben oder daran mitgewirkt zu haben, dann hat das dadurch entstandene Böse tatsächlich keinen offensichtlichen *„Täter hinter dem Tun“*, wie es bei NIETZSCHE heißt[29]. Wenn jeder daran Beteiligte seine Hände in Unschuld wäscht, weil er sich gar nicht verantwortlich dafür fühlt, was durch sein Tun in die Wege geleitet wurde, dann wirkt es so, als ob die Tat keinen Täter hätte, also Niemanden, der sie begangen hat. In diesem Sinne ist die Bezeichnung ARENDTs sehr treffend, auch wenn sie ein bisschen so klingt, als ob sie eine gewisse Unterscheidung zwischen Menschen treffen würde, die einen Teil von ihnen nicht nur abwertet, sondern metaphorisch verschwinden lässt. Denn ein Niemand kann nicht gleichzeitig auch Jemand sein. Und das sagt ARENDT dann auch,

[29] siehe dazu NIETZSCHE, Friedrich (1971): Zur Genealogie der Moral. Zürich: Stauffacher Publishers Ltd, Erste Abhandlung (11-17).

dass diese Menschen, die imstande sind das Böse zu tun, ohne sich dafür verantwortlich zu fühlen, diejenigen sind, die *„es eigentlich versäumt haben, sich als ein Jemand zu konstituieren“* (ebd.). Nicht, weil sie etwas getan haben, was aus dieser oder jener Sicht als böse gelten kann, sondern deswegen, weil diese Menschen nicht darüber nachdenken, was sie tun, und, mehr noch, sich weigern, sich daran zu erinnern, was sie getan haben. Sie vergessen oder verdrängen ihre Taten in dem Versuch, sie ungeschehen zu machen. In anderen Worten, sie verwenden ihr Gedächtnis, das eine der Quellen des Denkens ist, nicht, was sie der Dimension der Tiefe beraubt.

Eine Person ist dagegen, so ARENDT, jemand, der mit Hilfe des Denkens in der Welt *„Wurzel schlägt“*, sich so verfestigt, dass er oder sie eine bestimmte Standhaftigkeit erlangt, die diese Person dazu befähigt, bestimmten Dingen Widerstand zu leisten (vgl. ebd., S. 85f.). *„Wenn sie ein denkendes Wesen ist, das in seinen Gedanken und Erinnerungen wurzelt und also weiß, dass sie mit sich selbst zu leben hat, wird es Grenzen geben zu dem, was sie sich selbst zu tun erlauben kann, und diese Grenzen werden ihr nicht von außen aufgezwungen, sondern selbst gezogen sein.“* (ebd., S. 86)

Obwohl ARENDT der Überzeugung ist, dass das Denken uns darüber belehrt, das Gute und das Böse zu unterscheiden, geht es hier gar nicht um irgendwelche Werte, die erneuerte Kanons von Gut und Böse werden könnten. Das Denken stellt keine Normen auf, vielmehr vermögen die denkenden Menschen, eigene Werte aufzubauen, sich selbst moralische Gesetze zu geben. Wenn eine Person sich selbst Grenzen setzt, so wie ARENDT es beschreibt, dann würde das heißen, dass diese Grenzen nicht universell, sondern individuell angelegt sind: Sie hängen jeweils davon ab, was eine bestimmte Person für sich als tragbar oder nicht tragbar sieht. Verlagert diese Sichtweise die moralische Frage in die subjektive Ebene eines Individuums? Kann es möglich sein, dass manche Menschen, wenn sie sich in die Tiefe des Denkens begeben, entdecken, dass die Grenzen, die für viele anderen unüberschreitbar sind, für sie gar nicht gelten? Kann sich Hannah ARENDT geirrt haben, wenn sie dachte, Übeltäter sind des Gesprächs mit sich selbst nicht fähig? Welche Argumente führt sie an, um die Gedankenlosigkeit des Bösen zu beweisen?

Es lohnt sich jedenfalls nach Gründen zu suchen, warum die Unterscheidung zwischen Gut und Böse bei Hannah ARENDT nicht von einem allgemeinen Gesetz ausgehend, sondern immer von einer einzelnen Person ausgehend verläuft.

In ihrer Vorlesung „Über das Böse“ zeigt ARENDT am Beispiel von Hitlers Deutschland, wie leicht moralische Gesetze zerbrechen können, wenn sie im buchstäblichen Sinne nur „befolgt“ werden, d.h., wenn Menschen nicht darum bemüht sind, selbst zu denken, sondern sich darauf verlassen, dass das, was z.B. in Gesetzen eines Landes steht, oder das, was implizit als moralische Normen gilt, „das Richtige“ im moralischen Sinn ist.[30] Wenn wir die Autorität in moralischen Fragen an eine außerhalb von uns stehende Instanz abgeben, sei es der Staat, die Kirche oder andere Organisationen, werden wir vielleicht zu gesetzestreuen Bürgern, zu folgsamen Mitarbeitern, zu achtbaren Vertretern einer bestimmten ethischen Auffassung, aber wir erlangen dadurch weder ein eindeutiges moralisches Wissen noch moralische Integrität. Es bedarf nur einer Änderung in dem Gesetz, um uns in eine vollkommen andere Richtung zu lenken, um aus einem Verbrechen von gestern ein durchaus salonfähiges, nicht zu hinterfragendes Verhalten zu machen, das, wie uns die Geschichte lehrt, zu nicht wieder gut zu machenden Katastrophen von einem erschreckenden Ausmaß führen kann (vgl. ARENDT 2009/2006, S. 36f).

Das Problematische am Gehorsam ist sein offensichtliches oder niederschwelliges Erzwungensein aufgrund von drohenden zukünftigen Strafen, wie es im Fall einer Religion ist, oder Sanktionen, die in jedem rechtlichen System vorhanden sind (vgl. ebd.). Solange das Moralische nur auf Gehorsam gestützt ist, kann man also davon ausgehen, dass solche Maßnahmen wie Strafen oder Sanktionen notwendig sein werden, um Gehorsam zu gewährleisten. In dieser Hinsicht bietet sich der Vergleich mit den Überlegungen von Hans JONAS an, der in seinem Buch „Das Prinzip Verantwortung“ ebenfalls über die Wege nachdenkt, die die Menschheit vor bevorstehender Vernichtung durch die außer Kontrolle geratene Technik retten könnten. Da JONAS nicht das individuelle, sondern das kollektive moralische Verhalten im Auge hat, und außerdem nicht an der individuellen moralischen Beschaffenheit, sondern an der größtmöglichen Wirkung der moralischen Grundsätze interessiert ist, argumentiert er, dass die Freiwilligkeit einer moralischen Tat zwar erwünscht, aber nicht notwendig ist. Er erstellt ein Konzept eines Weltstaates, in dem Menschen, wenn anders nicht möglich, auch belogen werden können, um das

[30] Dieses (geschichtlich geprüfte) Argument von ARENDT gegen die blinde Befolgung der gängigen moralischen Normen relativiert den pädagogischen Wert der von DAMASIO entdeckten somatischen Marker in Bezug auf die moralische Entwicklung eines Individuums, wie es in den Arbeiten von HUBER und von SCHEVE postuliert wird (siehe 1.2., Anm. A.K.).

moralische Verhalten (in diesem Fall die Gewährleistung des Erhalts des menschlichen Lebens und der Natur auf der Erde) von ihnen zu erzwingen. So gesehen vertritt JONAS das altbekannte Prinzip, dass alle Mittel gerechtfertigt werden können, wenn man das Ziel, dessen Richtigkeit als unbezweifelbar unterstellt ist, dadurch erreichen kann. Er „überspringt“ die moralische Entwicklung eines Individuums, einer „Person“ im Sinne ARENDTs, die nicht nur mühsam sein kann, sondern auch keineswegs die Erreichung des erwünschten Ziels gewährleistet. In dieser Hinsicht kann man sagen, dass JONAS das Moralische als Gehorsam sieht, eine Auffassung, deren Problematik oben diskutiert wurde (vgl. JONAS 1987).

Im Gegensatz zu JONAS unterstützt Hannah ARENDT die These von KANT, die besagt, dass das moralische Gesetz in dem jeweiligen Individuum selbst verankert ist. Der Mensch sei derjenige, der in moralischen Fragen sein eigener Gesetzgeber ist (ARENDT 2009/2006, S. 26 – S. 37). Seine moralische Ausrichtung ist nicht nur unbedingt freiwillig, sondern frei in dem Sinne, dass sie unabhängig von den Gesetzen anderer ist. Diese Moral hat nichts mit Gewohnheiten oder Bräuchen der Gesellschaft zu tun, sondern hat ihren Ort *„in der vernünftigen Struktur des menschlichen Geistes“* (ebd., S. 27). Der Rückgriff auf KANT und seinen kategorischen Imperativ ist für ARENDT von entscheidender Bedeutung, da sie mit KANT die These vertritt, dass es keiner Wissenschaft oder Philosophie bedarf, um zu wissen, wie man das Gute vom Bösen unterscheidet (vgl. ebd.). *„Das ließe sich auch wohl schon zum voraus vermuten, daß die Kenntnis dessen, was zu tun, mithin auch zu wissen jedem Menschen obliegt, auch jedes, selbst des gemeinsten Menschen Sache sein werde“*, heißt es bei KANT (KANT Grundlegung zu Metaphysik der Sitten, BA 21, zit. nach ARENDT 2009/2006, S. 27).

Der Unterschied zwischen KANT und ARENDT liegt, wie ich denke, darin, dass bei KANT die Vernunft (das menschliche Vermögen) die entscheidende Rolle bei der Erstellung moralischer Gesetze spielt, während es bei ARENDT ausschließlich das Denken ist: Nicht eine besondere Beschaffenheit des Menschen macht ihn zu einem moralischen Wesen, sondern eine bestimmte Tätigkeit, die zwar bei jedem Menschen aktiviert werden kann, dennoch einer konstanten Ausübung bedarf, um eine Urteilsfähigkeit über die ethischen Fragen hervorzubringen und somit eine „Person“ zu erschaffen, die zwischen Gut und Böse unterscheidet. Darüber, wie eine solche Ausübung des Denkens pädagogisch angeregt und unterstützt werden kann, wird im Kapitel IV zu sprechen sein.

Schließlich gibt es noch einen Aspekt, der zum Begriff der Person bei ARENDT gehört, der aber nicht so explizit ausgearbeitet ist, sondern aus verschiedenen Bemerkungen ARENDTs ersichtlich wird. Dieser Aspekt, der „die Person“ bei ARENDT aus der einsamen Sphäre des Denkens in die öffentliche Sphäre der menschlichen Angelegenheiten verlagert, wird erst in dem späteren Abschnitt dieses Kapitels „Denken und Handeln“ seine völlige Bedeutung entfalten. Da er aber eindeutig zu dem Begriff „Person“ gehört, möchte ich ihn hier ansprechen.

In demselben Absatz, in dem ARENDT über den Unterschied zwischen einem Jemand oder einer Person und dem Niemand spricht, sagt sie nicht nur, dass die Menschen, die sich weigern ein Jemand zu werden, nicht über ihre Taten nachdenken und sich nicht daran erinnern würden, sondern auch, dass diese „bloß“ menschlichen Wesen dadurch die Möglichkeit versäumen würden, mit anderen Menschen, anderen Personen in Verbindung zu treten. ARENDT sagt dazu: *„Indem sie sturköpfig ein Niemand bleiben, erweisen sie sich als unfähig, mit Anderen zu kommunizieren, die, ob nun gut, böse oder in dieser Hinsicht unbestimmbar, zumindest aber Personen sind.“* (ARENDT 2009/2006, S.102)

Die Bedeutung dieser beiläufigen Bemerkung wird erst klar, wenn man sie in gewisser Weise als eine „umgekehrte“ Aussage liest. Was ARENDT eigentlich damit aussagt, ist, dass eine Person, die, wie oben geschildert wurde, so etwas wie der sichtbare Ausdruck des Vorhanden-Seins einer Moral im Menschen ist, nicht nur imstande ist, sich selbst moralische Gesetze zu geben, um gegebenenfalls einen Widerstand gegen das potentiell Böse zu leisten, sondern auch dazu fähig ist, *„mit Anderen zu kommunizieren“.* Wie kann man das verstehen? Welche Art von Kommunikation wird hier gemeint? Da ARENDT die Fähigkeit mit anderen zu kommunizieren so eindeutig an den Begriff der Person koppelt, kann man daraus den Schluss ziehen, dass sie diesem Aspekt eine Wichtigkeit beimisst, die es nicht zu vernachlässigen gilt. Die Person ist demnach nicht einfach Jemand, der nachdenkt und sich erinnert, aber ansonsten keinen Gewicht in der weltlichen Sphäre haben kann, außer in Ausnahmezuständen, die seinen Widerstand sichtbar machen, sondern auch ein Jemand, der sich mit anderen kommuniziert, d. h. aus der Einsamkeit des Denkprozesses austritt, um sich in Verbindung zu Anderen zu setzen. Somit stellt ARENDT die Person in die Sphäre der Öffentlichkeit, in der Menschen nicht mehr im Singular, sondern im Plural existieren und die Möglichkeit haben, mit einander zu

sprechen und zu handeln. In der Gestalt der Person wird der Zusammenhang zwischen Denken und Handeln sichtbar.

Die Entfaltung dieses zunächst beiläufigen Gedankens findet sich in „Laudatio an Karl JASPERS“, die Hannah ARENDT 1958 zu Ehren von Karl JASPERS gehalten hat und in der sie explizit sagt, dass *„es gerade die Person ist, die zu ihrer vollen Verwirklichung der Öffentlichkeit bedarf und in ihr erscheint“* (ARENDT 2014, S. 91). Wenn der vorherige Gedanke lediglich bestätigt, dass eine Person imstande ist, mit anderen Personen zu kommunizieren, so hat es noch nicht die Dringlichkeit, die in dem Wort „bedarf“ aus dem zuletzt angeführten Zitat enthalten ist. Es ist ein Unterschied, ob jemand etwas tut, weil ihm danach ist oder ob er es braucht, um zur vollen Entfaltung zu gelangen.

Wie ARENDT argumentiert, tritt die Person in ihre volle Erscheinung nur in dem Bereich des Öffentlichen (der Sphäre des Handelns). Das kann auch dem geschuldet werden, dass die Person nie die volle Verfügungskraft darüber haben kann, wie sie als Person erscheint. Nicht umsonst vergleicht ARENDT die Person mit dem griechischen Schutzgeist „Daemon“, den der Mensch selbst nicht sieht und den nur die anderen Menschen, die der betreffenden Person begegnen, sehen können. Das Personhafte eines Menschen kann somit nur von anderen Menschen oder anderen Personen gesehen und beurteilt werden, und daher bedarf es der Öffentlichkeit. Das Personhafte ist dasjenige, das, wenn einmal in Erscheinung getreten, einen Menschen niemals verlässt, es ist etwas *„zuhöchst Menschliches“* (ebd., S. 92), was, wie ARENDT vermerkt, KANT und dann JASPERS *„Humanitas“* oder Humanität nannten. ARENDT schreibt: *„Gewonnen wird die Humanität nie in der Einsamkeit und nie dadurch, daß einer sein Werk der Öffentlichkeit übergibt. Nur wer sein Leben und seine Person mit in das 'Wagnis der Öffentlichkeit' nimmt, kann sie erreichen.“* (ebd.) In diesem Zitat findet sich der eindeutige Hinweis darauf, dass das Denken in Einsamkeit zwar die Person erst konstituiert, aber ihre volle Bedeutung gewinnt sie in der öffentlichen Sphäre des Politischen und des Handelns.

Dieser der Öffentlichkeit geschuldete Aspekt der Person ist ein Hinweis darauf, dass das Denken, das durch seine ganze Geschichte hindurch immer schon als eine einsame Tätigkeit, die abseits vom Weltgeschehen ausgeübt wird und keiner weiteren Akteure bedarf, angesehen wurde, seine Vollendung in der mit anderen Denkenden geteilten Wirklichkeit hat. Dieses „räumliche“ Denken, wie ARENDT es nennt, bleibt immer auf die Welt und die Menschen in ihr bezogen. Es denkt das mit, was die

anderen denken, und somit ist es politisch (vgl. ebd., S. 98). Solches Denken offenbart sich in der Öffentlichkeit durch Sprechen, dadurch, dass es versucht *„das sonst Verschwiegene in den Gesprächsraum zu locken, es sprechwürdig zu machen und so alles im Sprechen und Hören zu verändern, erweitern, verschärfen – oder, (…) zu erhellen“* (ebd.).

Die Frage, die sich für mich hier abschließend stellt, ist die folgende: Ist das Sprechen eine Art des Handelns? Als eine „fortgeschrittene“ Art des Denkens hat das Sprechen einiges mit dem Handeln gemeinsam: Es vollzieht sich in der Öffentlichkeit, es bedarf anderer Menschen, die zwar zunächst nicht mitbeteiligt sind, sondern nur zuhören, die aber andererseits etwas sehen können, was die Person selbst nicht imstande ist zu sehen. Hannah ARENDT macht selbst einen Hinweis darauf, dass das Sprechen eine Form des Handelns sein kann, indem sie das Werk, das eine Person an die Öffentlichkeit gibt, ein *„gesprochenes und gehandeltes Wort“* (ebd., S. 90) nennt. In diesem Ausdruck führt sie das Sprechen und das Handeln zusammen, was, wenn man noch einen Schritt zurückgeht, bedeutet, dass das Denken, wenn es in der Gestalt der Person in die Welt gelangt, zu einer Form des Handelns wird. In dieser Haltung drückt sich für ARENDT die Verantwortung für das Gedachte aus: man muss alles, was man denkt, in der Öffentlichkeit bewähren (vgl. ebd., S. 94).

3.5. Die Urteilskraft

Wie in der Vorbemerkung zu diesem Kapitel schon angedeutet wurde, ist die Urteilskraft ein Vermögen, das, wenn man Hannah ARENDT folgt, zwar ein selbstständiges Vermögen ist, mit dem Denken aber aufs engste verbunden ist: Die Urteilskraft „realisiert“ das Denken in dem Bereich der menschlichen Angelegenheiten oder, in anderen Worten, sie bringt das zum Erscheinen, was in dem ihr vorausgegangenen Denkprozess zur Klarheit gekommen ist (vgl. ARENDT 2016b/1979, S. 192).

Für diesen Zusammenhang ist die Urteilsfähigkeit insofern von Bedeutung, als sie eine bestimmte ethische Orientierung eines Menschen widerspiegelt, die in seinen Urteilen über die ethischen/moralischen Anliegen zum Vorschein kommt. In diesem Sinne kann die Urteilskraft in gewisser Weise schon als *„ein Welt- und Selbstverhältnis* [verstanden werden] (Anm. A.K.), *durch das sich die Menschen sowohl im Denken als auch im Handeln in der ihnen gemeinsamen Welt orientieren können“* (MEINTS 2011,

S. 12). Was man, meiner Meinung nach, nicht außer Acht lassen darf, ist die Überzeugung ARENDTs, dass das Urteilen, was die ethische Orientierung angeht, nur in Verbindung mit dem ihm vorausgegangenen Denken betrachtet werden kann: Nicht das Urteilen, sondern das Denken ist der Ursprung der ethischen Orientierung. Das Urteil ist das sichtbare (für andere Menschen wahrnehmbare) Resultat der Wirkung des Denkprozesses, der imstande ist, ungeprüfte Meinungen in Form von Werten, Doktrinen, Theorien und anderen Überzeugungen zu zerstören und dadurch die Urteilskraft zu „befreien" (ARENDT 2016b/1979, S. 191).

Der Unterschied zwischen dem Denken und Urteilen besteht, so ARENDT, wesentlich darin, dass sich die Urteilskraft mit den ganz konkreten Einzeldingen in der tatsächlich existierenden Welt, das Denken aber mit den abstrakten und allgemeinen Zusammenhängen beschäftigt, die unsichtbar und für die Sinne abwesend sind. Hannah ARENDT definiert die Urteilskraft folgendermaßen: *„Es ist das Vermögen, das Einzeldinge beurteilt, ohne sie unter allgemeine Regeln zu subsumieren, die sich lehren und lernen lassen, bis sie zu einer Gewohnheit werden, die sich dann durch andere Gewohnheiten und Regeln ersetzen lässt."* (ebd.)[31] Aus diesem Grund nennt ARENDT die Urteilskraft *„das politischste der geistigen Vermögen des Menschen"* (ebd.). Dennoch hängen das Denken und das Urteilen zusammen in so einer Weise, wie auch Bewusstsein und Gewissen zusammenhängen (vgl. ebd., S. 192).

Wenn wir jetzt zu der Frage nach dem unsichtbaren Zeugen in unserem Inneren (siehe 3.3.) zurückkommen, mit dessen Hilfe wir zu unterscheiden lernen, was gut und was böse ist, dann gilt es als erstes zu klären, wie wir im Prozess des Denkens, der in der Form eines inneren Zwiegesprächs abläuft, zu bestimmten Urteilen kommen, und wie diese Urteile als „gültig" erwiesen werden können.

Ich denke, dass in der Frage, wie die Führung eines inneren Dialogs (das Denken) uns eine Gewissheit über die moralischen Angelegenheiten geben soll, der Akzent auf dem Wort „Zeuge" liegen könnte. Und zwar sagt ARENDT, wie oben schon dargestellt, dass böse Menschen keinen Umgang mit sich selbst pflegen, weil sie das Urteil des inneren Zeugen fürchten. Warum muss man sich vor diesem Zeugen (vor sich selbst) fürchten? Eine mögliche Antwort darauf könnte, meiner Meinung nach, in der Auseinandersetzung ARENDTs mit einigen Gedanken und Begriffen KANTs liegen,

[31] Vgl. dazu auch FUCHS/ SCHÖNHERR [Hrsg.] (2007): Urteilskraft und Pädagogik: Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie. Würzburg: Königshausen & Neumann.

die er vor allem in seinem Werk „Kritik der Urteilskraft“ erläutert. Es sei vorausgeschickt, dass KANT das Vermögen der Urteilskraft ausschließlich dem ästhetischen Bereich zuordnet. Hannah ARENDT entwickelt die Gedanken KANTs weiter, indem sie aufzeigt, dass das Vermögen der Urteilskraft gerade im politischen (öffentlichen) Feld eine wichtige Rolle spielen kann. Es gilt zu untersuchen, welche Implikationen diese Entwicklung für die Frage der Entstehung der moralischen Urteile hat.

In ihrer Vorlesung „Über KANTs politische Philosophie“, die Hannah ARENDT im Herbstsemester 1970 an der New School for Social Research in New York hielt, sagt sie, dass ein böser Mensch, laut KANT, nicht derjenige wäre, der etwas explizit Böses tun wollte, sondern derjenige, der *heimlich* eine Ausnahme von dem allgemeinen Gesetz für sich machen wollen würde[32] (vgl. ARENDT 2015/1985, S. 30f., Hervorh. AK). ARENDT betont, dass das Wort *„geheim“*, das bei KANT fällt, eine wichtige Botschaft enthält: Menschen, die heimlich Gesetze übertreten, müssen die Öffentlichkeit, die das allgemeine Interesse vertritt, nicht fürchten (vgl. ebd.). In anderen Worten können Menschen das Böse tun, wenn sie keinen Zeugen, der ihr Vergehen beobachten würde, haben. Der Zeuge (die entrüstete Öffentlichkeit, die Gesellschaft, die zuständige Instanz) würde die Verbrecher zu Rechenschaft ziehen, sie für ihre Taten verantwortlich machen. Nun hat diese Situation, die aus dem Bereich des Rechts stammt, augenscheinlich nichts damit zu tun, dass wir, wenn wir denken, vor einem unsichtbaren Zeugen in uns Rechenschaft über unsere Taten oder Gedanken ablegen. Das eine Beispiel stammt aus dem politischen Bereich, das andere behandelt die Angelegenheiten der Ethik und Moral. Dennoch fällt mir auf, dass das Böse sowohl bei ARENDT als auch bei KANT die Öffentlichkeit (den Zeugen) fürchtet: Es scheint, dass das Böse sich nicht präsentieren lässt, - es lässt sich nicht mitteilen, nicht mal einem selbst (deswegen findet der innerliche Dialog des Denkens bei Menschen, die das Böse tun, nicht statt).

Um den Zusammenhang zwischen dem politischen und ethischen Bereich zu verdeutlichen, führt Hannah ARENDT einige Aussagen KANTs aus seiner Schrift, die er „Streit der Politik mit der Moral“ nennt und die in seinem Werk „Zum ewigen Frieden“ enthalten sind, an. Die Lösung des „Streits“ sieht ARENDT in KANTs

[32] Die betreffende Aussage von KANT befindet sich in seiner Schrift „Zum ewigen Frieden“ und bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen der Frage der Staatsorganisation und seiner Moralphilosophie (Anm. A.K.).

Moralphilosophie, in der die privaten Maximen der Moral dennoch einer Überprüfung unterworfen werden müssen, um die Tauglichkeit für ihre öffentliche Mitteilung und Erklärung klar zu stellen (vgl. ebd., S. 77). Moralität, stellt ARENDT fest, ist *„das Zusammenfallen von Privatem und Öffentlichem“* (ebd.) in dem Sinne, dass Publizität (Mitteilungsnotwendigkeit) und Öffentlichkeit (der Bereich des Politischen) als Kriterien der Rechtmäßigkeit meiner Handlungen dienen (vgl. ebd.). So sagt ARENDT: *„Böse-sein ist deshalb durch Rückzug aus dem öffentlichen Bereich gekennzeichnet. Moralität meint, sich dafür eignen, gesehen zu werden, und zwar, nicht nur von Menschen, sondern, in letzter Instanz, von Gott“* (ebd., S. 78f).[33]

Da die letzte allwissende Instanz, oder Gott, in der heutigen Zeit nicht mehr allgemein anerkannt wird, kommen, soweit ich nachvollziehen kann, zur Behandlung der moralischen Angelegenheiten nur die zwei anderen, keineswegs allwissenden Instanzen in Frage, und zwar, auf der einen Seite, wir selbst als eine aufgespaltene Differenz, die zur Einigung kommen muss, und, auf der anderen Seite, die Menschen, die in der Gestalt der Öffentlichkeit unsere Entscheidungen über Gut und Böse unter das Kriterium der Mitteilbarkeit stellen.[34]

Nach meiner Einschätzung, bedeutet dies für unseren Denkprozess, der sich ja nicht in der Öffentlichkeit, sondern in der Einsamkeit, in dem inneren Dialog zwischen uns und uns selbst vollzieht, dass wir, durch die Aufspaltung des Selbst, indem wir uns an den anderen in uns richten, uns mitteilen, auf irgendeine Weise die Öffentlichkeit in unser Denken hineinbringen. Eine mögliche Erklärung, unter welchen Bedingungen die Verbindung des Öffentlichen mit dem Privaten stattfinden kann, ist in dem KANTschen Begriff *„Erweiterung der Denkungsart“* enthalten, den ARENDT auch als *„kritisches Denken“* bezeichnet.

---

[33] Angesichts dessen, was sich in der Öffentlichkeit tagtäglich präsentieren lässt, würde ich der These ARENDTs bezüglich des Rückzuges des Bösen aus dem öffentlichen Bereich widersprechen. Recht hat sie, meiner Meinung nach, darin, dass das Böse in der Öffentlichkeit zumindest nicht offensichtlich zur Schau gestellt wird: Es wird durch eine (für einen denkenden Menschen relativ dünne) Schicht aus Propaganda und anderen Arten der Manipulation der öffentlichen Meinung (beispielsweise fake news) überdeckt (Anm. A. K.).

[34] Da beide Instanzen nicht als restlos verlässlich einzuschätzen sind, ist absehbar, dass unsere moralischen Urteile fehlbar sind bzw. dass diese Kriterien von ARENDT nicht mehr das leisten, was sie sich davon versprochen hat. Es sei denn, es gäbe ein anderes Kriterium, unter dem wir die Richtigkeit unserer moralischen Urteile überprüfen können. Dieses „Kriterium“, wie im nächsten Kapitel ausgeführt wird, ist bei ARENDT die Verantwortung und die Liebe für die uns gemeinsame Welt (amor mundi), die ihre Erhaltung und weitere Existenz als den Prüfstein unserer moralischen Urteile aufstellt.

Wie ARENDT argumentiert, bedeutet diese „Erweiterung“, dass man in seinem Denken nicht nur den eigenen Standpunkt, sondern den Standpunkt anderer bezüglich des gedachten Gegenstands einbezieht, und zwar nicht nur wirkliche sondern auch mögliche Urteile reflektiert, um einen allgemeinen, „unparteiischen“ Standpunkt zu erreichen. „Öffentlichkeit“ bringen wir also in unser Denken, indem wir es unter pluralen Perspektiven überprüfen, d.h. möglichst allgemein halten.

ARENDT erklärt dies folgendermaßen: *„Kritisches Denken spielt sich nach wie vor in der Einsamkeit ab; doch durch die Einbeziehungskraft macht es die anderen gegenwärtig und bewegt sich damit in einem Raum, der potentiell öffentlich, nach allen Seiten offen ist“* (ebd., S. 68). Es ist wichtig, so ARENDT, zu verstehen, dass es KANT nicht darum ging, die Meinungen (und damit unweigerlich die Vorurteile) anderer Menschen zu berücksichtigen, ihre Gesichtspunkte passiv aufzunehmen, sondern die Standpunkte anderer mit Hilfe der eigenen Vernunft zu überprüfen, als ob man selbst an ihrer Stelle denken würde (vgl. ebd., S. 69). Die Fähigkeit eigene Urteile bilden zu können, entwickelt sich in diesem Sinne immer in der Abhängigkeit von den Urteilen anderer, indem man den eigenen Standpunkt aus verschiedenen Blickwinkel betrachtet, nicht subjektiv, sondern *intersubjektiv* denkt (vgl. ebd., S. 105).[35]

Dieser Schluss scheint im ersten Moment einen wesentlichen Unterschied zu der für Hannah ARENDT ausschlaggebenden Aussage von Sokrates aufzuweisen, in der er beteuert, auch dann zu seiner Meinung zu halten, wenn die ganze Welt gegen ihn wäre (siehe 3.3.). Auch das, was ARENDT in dem Zusammenhang zu ihrem Begriff „Person“ schreibt, die imstande sein muss, sich eigene Gesetze zu geben, scheint im Gegensatz zu dem oben beschriebenen intersubjektiven Prozess zu stehen. Dennoch ist hier das Ausschlaggebende, dass man, die Urteile anderer einbeziehend, *selbst* denkt. Die Standpunkte anderer sind insofern von Bedeutung, als sie das eigene Denken erweitern und bereichern, es auf Dinge kommen lassen, die sonst möglicherweise unberücksichtigt blieben, da uns die dazu notwendige Erfahrung fehlt.

[35] Vgl. dazu Lutz KOCH: „Sich an die Stelle ‚jedes anderen‘ zu versetzen, wozu uns die Maxime der erweiterten Denkungsart auffordert, kann also nicht bedeuten, die wirklichen Urteile der anderen zu befragen, sondern vielmehr sich selbst zu fragen, ob das eigene Urteil in Rücksicht auf die möglichen Urteile anderer zu einem allgemein zustimmungswürdigen Standpunkt tauglich ist.“ (KOCH 2017, S. 24).

Nichtsdestotrotz ist die eigene Denktätigkeit in Bezug auf die Standpunkte anderer für die Herausbildung des eigenen Urteils unabdingbar.[36]

3.6. Das Verhältnis zwischen Denken und Handeln.

„*Das Denken verleiht unmittelbar keine Kräfte zum Handeln“*
(HEIDEGGER 2017, S. 161).

Im Unterschied zu einigen anderen Denkern, wie z.B. zu Hegel, der behauptet, Denken sei nichts anderes als Handeln und der Geist würde nichts anderes tun als sich zu seiner Tat und zu seinem Werk machen (HEGEL, zit. nach ARENDT 2016b/1979, S. 95), ist Hannah ARENDT fest davon überzeugt, dass Denken und Handeln nicht nur verschiedene Tätigkeiten sind, sondern sie sagt nachdrücklich, dass Denken aus sich heraus keinen Impuls zum Handeln gibt. Zu Hegel sagt sie: *„Auf diese Weise redete er (Hegel, Anm. A.K.) ein, 'denken heiß[e] handeln' – was diese höchst einsame Beschäftigung niemals kann, denn handeln kann man nur 'konzertiert', in der Gemeinschaft und mit der Zustimmung der Mitmenschen, also in einer existenziellen Situation, in der das Denken schlechthin unmöglich ist.“* (ARENDT 2016b/1979, S. 96) Handeln kann also nicht als „Produkt“ oder, wie ARENDT es ausdrückt, als „Nebenprodukt“ des Denkprozesses gelten. Handeln befindet sich, so ARENDT, in der Zuständigkeit des Willens, der ein ganz anderes menschliches Vermögen als das Denken ist. Dennoch erscheint es mir wichtig, wenn nicht die Kausalität, so doch eine mögliche Verbindung zwischen Denken und Handeln zu untersuchen, eine Verbindung, die, wenn man den expliziten Aussagen ARENDTs folgt, nicht gegeben ist, jedoch aus der Logik ihrer Argumentation, wie ich sie verstehe, sichtbar werden kann. Dem Verhältnis von Denken und Handeln nachzuspüren, ist schon aus dem Grund unerlässlich, da einer ethischen Orientierung, die sich in einem Widerstand gegenüber bestimmten Dingen erschöpfen würde, eine gewisse Machtlosigkeit innewohnen würde, weil Macht, wie sie ARENDT versteht, nur in dem Bereich des Handelns präsent sein kann, wo sich mehrere versammeln, um ein bestimmtes Ziel zu verfolgen. Die Sphäre des Denkens, die sich zwar in der Welt, aber gewissermaßen

[36] Vgl. dazu auch GMEINER-PRANZL, Franz (2017): Von anderswoher denken. Responsivität als erweiterte Denkungsart. In: HEISER, Jan Christoph/ PRIELER, Tanja [Hrsg.] (2017): Die erweiterte Denkungsart. Pädagogische, gesellschaftspolitische und interkulturelle Konsequenzen der Gemeinsinnsmaxime. Würzburg: Königshausen & Neumann.

abseits des Weltgeschehens befindet und jeweils einzelne Personen und ihre individuellen moralischen Urteile betrifft, könnte keine Veränderung in der Welt bewirken. Die einzige Ausnahme würden die globalen Katastrophen sein, die Ausnahmezustände, wo „ihre Weigerung, sich allen anzuschließen, auffällt und deshalb zu einer Art Tat wird." (ARENDT 2016/1994, S. 154). Wenn das Denken also einen erheblichen Anstoß an der Wirklichkeit nimmt, kommt es zu einem Protest, der, sei er organisiert oder nicht, eine Form des Handelns ist.

Es mag stimmen, dass das Denken unmittelbar keine Kräfte zum Handeln verleiht, wie das Zitat von Martin HEIDEGGER am Anfang dieses Kapitels aussagt, es bedeutet aber noch keineswegs, dass das Denken und Handeln zwei unvereinbare Prozesse wären, die in ihrem Wesen antagonistisch zu einander stehen würden. Denken und Handeln können nach ARENDT nicht *gleichzeitig* verlaufen, und es gibt eine gewisse Spannung zwischen ihnen. Dennoch könnte man fragen, ob das vorausgehende Denken das spätere Handeln eines Menschen auf irgendeiner Weise verändert, ob es eine bestimmte Wirkung auf das Handeln hat. In anderen Worten wäre die Frage, ob das Denken nicht eine wichtige Voraussetzung für ein *bestimmtes* Handeln ist*,* in dem Sinne, dass das Denken *die (ethische) Qualität* des Handelns beeinflussen würde. Hannah ARENDT sagt: *„...in unserer Welt gibt es ja keinen klareren oder radikaleren Gegensatz als den zwischen dem Denken und dem Tun, doch die Grundsätze, nach denen wir handeln, und die Kriterien, nach denen wir urteilen und unser Leben führen, hängen letzten Endes von Leben des Geistes ab."* (ARENDT 2016b/1979, S. 77) An einer anderen Stelle hebt sie die Abhängigkeit des Handelns und Urteilens vom Denken noch stärker hervor, wenn sie schreibt, dass sowohl das Wollen, in dessen Zuständigkeit das Handeln liegt, als auch das Urteilen *„darauf angewiesen sind, daß das Denken ihre Gegenstände vorher reflektiert hat."* (ebd., S. 97) In diesem Sinne spricht ARENDT selbst davon, dass wir mit Hilfe des Denkens bestimmte Kriterien für unsere Urteile und auch unsere Handlungen herausbilden, was eine bestimmte Wirkung des Denkens auf das Handeln implizieren müsste.[37] Freilich sind unsere Handlungsgrundsätze etwas anderes als die Handlungen selbst. Dennoch ist es anzunehmen, dass wir, wenn wir handeln, möglichst versuchen würden nach unseren

[37] Die These meiner Arbeit ist auch, dass durch das Denken nicht nur bestimmte (rationale) Kriterien für unser weiteres Handeln herausgebildet werden, sondern auch ein bestimmtes Gefühl (amor mundi), was heißen würde, dass das Denken uns zum Handeln verleiten kann, weil er bestimmte emotionalen Zustände hervorrufen kann (Anm. A. K.).

Grundsätzen zu handeln, zumindest, wenn wir frei und unabhängig von möglichen äußeren Zwängen handeln könnten. Die Angewiesen-sein des Urteilens und Wollens (Handelns) auf die ihnen vorausgehende Denktätigkeit manifestiert die Verbindung zwischen diesen ansonsten so gegensätzlichen Tätigkeiten.

Die bisherige Untersuchung, die ethische Dimension des Denkens betreffend, ergab, dass das Denken in Bezug auf Handeln „negativ“ (ARENDT) bleibt. Durch die Notwendigkeit der harmonischen Selbstbeziehung bei dem inneren Dialog zwischen mir und mir selbst wird nur dasjenige Handeln sichtbar, das auf keinen Fall unternommen werden darf, wenn ich weiterhin mit mir selbst im reinen bleiben will. „Das Böse“ wird durch das Denken identifiziert und verweigert, das Gute bleibt weiterhin unklar. Es ist nicht überraschend, dass das Böse leichter zu identifizieren ist als das Gute: Wie wir bis jetzt gesehen haben, begrenzt sich der Maßstab, an dem man sich beim Denken orientiert, auf das Urteil eines konkreten Menschen, der, auch wenn er durch die „Erweiterung der Denkungsart“ weitere Positionen in Erwägung ziehen kann, trotzdem sein eigenes Urteil zu dem jeweiligen Geschehen abgibt. Das Problematische des (guten) Handelns besteht, denke ich, unter anderem darin, dass Handeln, wie ARENDT argumentiert, immer mehrere Positionen betrifft, immer auf Pluralität der Menschen und Meinungen angewiesen ist. Es gilt daher erstens zu untersuchen, welchen Maßstab oder welche Kriterien man beim Handeln zu beachten hat, wenn man davon ausgehen will, dass eine Handlung richtig oder falsch im ethischen Sinn ist und zweitens zu beleuchten, welche Rolle das Denken bei diesem Prozess spielt.

Hannah ARENDT liefert selbst ein Beispiel von einem Menschen, der *„in seiner Person zwei widersprüchliche Leidenschaften vereinigt, die zum Denken und die zum Handeln“* (ARENDT 2016, S. 167), wenn sie von Sokrates erzählt. Sokrates, der das Denken über alles liebte, entfernte sich deswegen nicht von der wirklichen Welt, sondern führte täglich Gespräche auf dem Marktplatz, im Zentrum des damaligen Geschehens.

Wenn es möglich erscheint anzunehmen, dass Handeln und Denken nicht immer, aber in vielen Situationen einander abwechseln können, dann wäre das Denken sehr wohl etwas, was nicht nur das „böse“ Handeln abzuhalten vermochte, sondern auch etwas, was den notwendigen Anstoß zu einem „guten“ oder, in anderen Worten, verantwortlichen Handeln geben könnte. Denn, obwohl wir in einem Denkprozess mehr über das Böse als über das Gute erfahren, kann man bei ARENDT auch

Hinweise darauf finden, was sie als „gut“ in Bezug auf Handeln verstehen könnte, obwohl sie es nie explizit definiert. Verantwortung, wie ich denke, ist der Schlüsselbegriff in Bezug auf die ethische Orientierung, die sich nicht nur auf die Verweigerung des Bösen beschränkt, sondern auch ein Verständnis darüber entwickelt, welche Art von Handeln *nicht* „böse“ ist. Der Maßstab hier ist freilich nicht mehr meine Person, mit der ich bis zum Ende meines Lebens zu leben habe, sondern etwas anderes, was nicht nur mich angeht. Der Maßstab, nachdem man sich richtet, wird ein anderer, es ist nicht mehr der einzelne Mensch, sondern es sind die anderen Menschen, die Menschheit und, wenn man Hannah ARENDT folgt, auch die Welt[38]. Das Gute wäre folglich das, was nicht nur mir selbst, sondern, vielleicht sogar, gegen mich selbst der Welt und der Menschheit, die sie bewohnt, zu Gute kommt. Diese Prämisse, die bei Hannah ARENDT mehrfach in dem Ausdruck *„Verantwortung für die Welt übernehmen“* (vgl. ARENDT 2014/1989, S.11 – 45) sichtbar wird, hat so eine rationale wie auch humane Legitimität, dass es schwer ist, Argumente zu finden, die ein verantwortliches Handeln als etwas für die Frage des Guten Irrelevantes oder ein nebensächliches Phänomen plausibel darstellen können. Die Krux liegt darin, dass Handeln, wie Hannah ARENDT argumentiert, dadurch gekennzeichnet wird, dass einerseits mehrere Personen daran beteiligt sind, was den Konsens darüber, was in wessen Verantwortung liegt, erschweren könnte, und andererseits immer eine Tätigkeit ist, über deren Folgen niemand etwas im Voraus sagen kann, denn Handeln ist nicht steuerbar, es setzt Impulse zu weiterem Handeln in die Welt, es breitet sich aus und verläuft sich auf unbekannten Wegen.

Der Moment, in dem das Denken in das verantwortliche Handeln übergeht, ist der, wo die pädagogische Relevanz des Denkens zum Vorschein kommt. Darum wird es in dem nächsten Kapitel gehen.

3.7. Fazit.

In diesem Kapitel wurde die ethische Dimension des Denkens beleuchtet. In Bezug auf die Forschungsfrage, wie ethische/moralische Qualitäten in Form von moralischen Grundsätzen und Überzeugungen eines Individuums entstehen, konnte gezeigt werden, dass die besagte ethische Orientierung infolge des Denkens als einer

[38] Die Aufschlüsselung des Begriffes „Welt“ von Hannah ARENDT folgt im Kapitel IV, Anm. A.K.).

bewussten Tätigkeit entsteht. Die ethische/moralische Orientierung kommt bei ARENDT in Begriffen „das Gewissen“, „die Person“ und „die Urteilskraft“ zum Ausdruck. Diese von ARENDT sogenannten „Nebenprodukte“ des Denkens können wie die metaphorischen Stufen gesehen werden, die man erklimmen muss, um zwischen Gut und Böse unterscheiden zu können. Das Gewissen, das während des inneren gedanklichen Dialogs als eine gewisse Spaltung oder Unterschied „hörbar“ wird und auf eine Einigung drängt, enthält nicht nur die bewusste Erinnerung über unsere Handlungen, sondern auch unsere individuelle Haltung zu ihnen. Das Gewissen ist noch auf der Ebene des Individuums verankert, d.h. es ist der innere Zeuge unserer Taten und Gedanken, der nur für uns selbst sichtbar (oder besser hörbar sein kann).

Die Urteilskraft wiederum ist die Fähigkeit, die nicht mehr auf der subjektiven, sondern auf der intersubjektiven Ebene verankert ist. Um urteilen zu können, muss man versuchen Urteile und Gedanken anderer Menschen bezüglich einer Sache in sein Denken einzubeziehen, um es möglichst zu erweitern („Erweiterung der Denkungsart“ bei KANT).

Die Person oder besser das Personhafte eines Individuums bezieht sich auf die moralischen Qualitäten, die ein Individuum in Folge des Denkens entwickelt. Es ist etwas höchst „Persönliches“, etwas was einen Menschen von anderen unterscheidet und letzten Endes nur von anderen beurteilt werden kann. Aus diesem Grund kann man sagen, dass jemand nur dann als Person ihre Vollendung findet, wenn sie es riskiert „das Wagnis der Öffentlichkeit“ auf sich zu nehmen, ihr Denken in der Welt zu bewähren, es mit anderen Denkenden zu teilen.

Festzuhalten ist, dass moralische Qualitäten nur durch eine bewusste Auseinandersetzung mit sich selbst, anderen Menschen und der uns umgebenden Welt entwickelt werden können. Wenn aber jemand sich weigert zu denken, dann kann diese Gedankenlosigkeit zu Katastrophen von einem globalen Ausmaß führen, was ARENDT am Beispiel von Adolf Eichmann zu zeigen versuchte.

Da in diesem Zusammenhang die pädagogische Dimension des Denkens stets mitbedacht wird, soll nochmal unterstrichen werden, dass das Denken samt seinen „Erzeugnissen“ wie das Gewissen, die Person und die Urteilskraft nur dann seine Kraft entwickeln kann, wenn es im ständigen Gebrauch ist. Das Denken muss geübt und zu einer „Gewohnheit, alles zu untersuchen“ gemacht werden. Die Übung, derer das Denken bedarf, ist ein Fingerzeig auf die Bedeutung, die das pädagogische Handeln

in Bezug auf das Denken hat. Welche Übungen es sein können, die das Denken in Gang zu bringen vermögen, wird im nächsten Kapitel besprochen.[39]

Als Übergang zum nächsten Kapitel wurde in diesem Kapitel auch der im Denken ARENDTs als Prämisse vorhandene, dennoch von ihr nicht expliziert dargestellte Zusammenhang zwischen Denken und Handeln angedeutet, der insofern relevant ist, als er die Beantwortung der Forschungsfrage bezüglich der Bedeutung des pädagogischen Handelns bei der Initiierung der Denkprozesse Heranwachsender ermöglicht. Es wird hier die Meinung vertreten, das Denken eine Voraussetzung für das (verantwortliche) Handeln ist. Das Denken, das dem Handeln vorausgeht, äußert sich nicht nur in bestimmten Urteilen über die Welt und andere Menschen, sondern auch in der Art des Handelns, das eine Person ausübt. Die Verbindung zwischen Denken und Handeln kommt besonders stark in dem pädagogischen Handeln zum Ausdruck, was in dem nächsten Kapitel zu zeigen sein wird.

IV Denken und seine pädagogische Dimension: Was heißt ohne Geländer Denken lehren?

„Und unsere Frage, was uns zum Denken bringe, fragt eigentlich nach Mitteln und Wegen, es aus seinem Versteck herauszulocken, gewissermaßen herauszukitzeln, auf daß es sich zeige“ (ARENDT 2016b/1979, S. 167).

4.1. Einleitung.

Nachdem das Denken im Sinne Hannah ARENDTs in seinen Grundzügen und seiner ethischen/moralischen Bedeutung aufgezeigt wurde, ist das Ziel dieses Kapitels nun darüber nachzudenken, welche Rolle in der Herausbildung der Moral als Folge des Denkens der Pädagogik zukommen mag. Denn bis jetzt wurde in dieser Arbeit nicht aufgezeigt, ob das Denken als die von ARENDT dem Menschen von Anfang an zugesprochene Fähigkeit, sich auch als Tätigkeit selbstständig entwickeln würde oder ob sie von bestimmten Faktoren abhängen und begünstigt werden könnte und müsste. Wie das Zitat am Anfang des Kapitels zeigt, vertritt ARENDT eher die letzte Vermutung: das Denken entfaltet sich nicht automatisch, wie *„ein aus sich rollendes*

[39] Vgl. dazu BRINKMANN, Malte (2012): Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform. Schöningh: Paderborn.

Rad“, wenn man die Metapher von NIETZSCHE in diesem Zusammenhang verwenden darf[40], sondern muss aus seinem „Versteck“ herausgelockt werden. Das bringt uns nicht nur zu der Frage, wo sich das Denken verstecken mag, sondern auch zu der, die ARENDT selbst schon gestellt hat: Was bringt uns zum Denken?

In dem am Anfang des Kapitels erwähnten Zitat fragt ARENDT nach Mitteln und Wegen, die es ermöglichen würden, das Denken als Tätigkeit zu initiieren. Das klingt auf den ersten Blick nach einer bestimmten (methodischen) Vorgehensweise, nach einer „Didaktik“, die nicht unbedingt nach dem Tun anderer AkteurInnen verlangt. Schließlich könnte ein Mensch bestimmte Mittel im Sinne der „Selbsttechniken“ von Foucault[41] anwenden können, um sein Denken gewissermaßen in die Gänge zu bringen. So ein Verständnis würde die eigentliche Bandbreite der Frage nach dem, wie die Tätigkeit des Denkens initiiert werden könnte, verdecken. Aus diesem Grund wird diese Frage in diesem Zusammenhang etwas anders gestellt: Was oder *Wer* bringt uns zum Denken?

Es soll zunächst darüber nachgedacht werden, worin die pädagogische Aufgabe im Sinne ARENDTs besteht. Aus den daraus gewonnenen Einsichten wird darauffolgend das pädagogische Handeln als eine Anregung zur Denktätigkeit (das „Herauskitzeln“ des Denkens aus seinem „Versteck“) in der Form der sokratischen Denkübung einerseits, und der „Liebe zur Welt“ (amor mundi) andererseits, vorgestellt. Eine besondere Rolle spielen hier die Begriffe *„Welt“*, *„amor mundi“*, *„Demontage“*, *„Denken ohne Geländer“*, die in ihrer spezifischen Bedeutung und Verwendung bei ARENDT bedacht und interpretiert werden müssen.

4.2. Die pädagogische Aufgabe aus der Sicht ARENDTs.

Die einzige Äußerung ARENDTs zu Erziehungsfragen ist der Vortrag, den sie im Rahmen der „Geistigen Begegnungen in der Böttcherstraße“ in Bremen am 13. Mai 1953 gehalten hat, und der unter dem Titel „Die Krise in der Erziehung“ bekannt ist. In diesem Vortrag bezeichnet Hannah ARENDT die pädagogische Aufgabe als die Übernahme der Verantwortung, sowohl den Heranwachsenden als auch der Welt

[40] NIETZSCHE, Friedrich (1971): Also sprach Zarathustra. Zürich: Piper.

[41] FOUCAULT, Michel (1993): Technologien des Selbst. In: Luther H. Martin/ Huck Gutman/Patrick H. Hutton [Hrsg.], Frankfurt am M., S. 24 – 62).

gegenüber (vgl. ARENDT 2016a/1994, S. 266). Diese These ist in dem Zusammenhang dieser Arbeit insofern grundlegend, als die pädagogische Aufgabe somit von ARENDT als eine prinzipiell ethische (moralische) Aufgabe postuliert wird. Da ARENDT, wie in dem vorangehenden Kapitel gezeigt wurde, die Ausbildung von moralischen Qualitäten ausschließlich in die Zuständigkeit des Denkens stellt, müssten PädagogInnen aus der Sicht ARENDTs nicht nur *denkende* Menschen par excellence sein, denen die Tätigkeit des Denkens zutiefst vertraut sein müsste, sondern sie müssten diejenigen sein, die das Denken in die Form der Verantwortung den Heranwachsenden und der bestehenden Welt gegenüber in den Bereich des eigenen Handelns überführen. Die PädagogInnen müssen also diejenigen sein, die nicht nur selbst denken, sondern auch die Heranwachsenden an das rückhaltlose Denken heranführen (Denken lehren). Dieser Aspekt ist insofern wichtig, als es in diesem Zusammenhang mein Anliegen ist, die von ARENDT nur unzureichend oder widersprüchlich aufgezeigte Verbindung zwischen Denken und Handeln nicht außer Acht zu lassen, besonders deshalb nicht, weil sie genau im pädagogischen Bereich von einer ausschlaggebenden Bedeutung ist.

Der Begriff „Verantwortung“ wird von ARENDT in seiner zweifachen Bedeutung verwendet: Erstens als etwas, was PädagogInnen den Kindern gegenüber, und zweitens als etwas, was sie der Welt gegenüber übernehmen. PädagogInnen, die eine Art Gratwanderung zwischen der neuen, sich im Entstehen befindenden „Welt“ der Heranwachsenden und der etablierten, dennoch immer wieder durch den Umstand der menschlichen Sterblichkeit aus den Fugen geratenden Welt der Erwachsenen machen, werden von ARENDT auf diese Weise zwischen zwei „Welten“[42] gestellt, was noch einmal auf ihre Position als Denkende hinweist: Sie befinden sich im „Zwischenbereich“, „außerhalb der Ordnung“, sie bilden eine Brücke zwischen den Dazukommenden und der Welt und ermöglichen durch ihr Handeln eine allmähliche Annäherung zwischen den beiden „Sphären“. ARENDT benennt den Grund dieser pädagogischen Positionierung ausdrücklich: PädagogInnen haben eine Schutzfunktion, die darin besteht, beide „Welten“, die ihrem Wesen antagonistisch

[42] Diese Metapher der zwei Welten soll nicht irreführend sein in dem Sinne, dass es bei ARENDT eine Art „Welt der Kinder“ gibt. Umgekehrt, wehrt sie sich sehr dagegen, die Heranwachsenden aus der Welt der Erwachsenen in ihre eigene „auszustoßen“ und somit allein zu lassen. Die Kinder sind in der (einzigen) Welt anwesend. Dennoch sind sie noch nicht „von dieser Welt“, noch nicht ihr zugehörig, als ob sie sich in einem eigenen Bereich (Welt) befinden würden oder, zumindest, an der Schwelle zur Welt stehen würden (Anm. AK).

seien, vor Zerstörung zu bewahren (vgl. ebd., S. 267). Diese These ist insofern bemerkenswert, als ARENDT in ihr erstens darauf aufmerksam macht, dass sowohl die durch das Hinzukommen der neuen menschlichen Wesen entstehende Welt in Gestalt der hinzukommenden Kinder, als auch die vor ihr bereits bestehende Welt durch eine Instabilität gekennzeichnet sind. Die Welt(en) steht (stehen) nicht still, sie bewegt (bewegen) sich, sie gerät (geraten) ständig aus den Fugen, was zu ihrer Gefährdung führen kann. Diese den beiden Sphären innewohnende Dynamik, die ARENDT auch als ihre Gefährdung, ihre Zerbrechlichkeit vermittelt, ist insofern wichtig, als in ihr nicht nur der ständige Wandel der sterblichen menschlichen AkteurInnen, sondern auch die permanente Gefährdung der weltlichen Umstände und Tatbestände Ausdruck findet.

Zweitens macht ARENDT niemand anderen als PädagogInnen für die Erhaltung der Welt verantwortlich: eine ehrenvolle, fast heldenhafte Rolle, deren Wichtigkeit nicht zu unterschätzen ist. Dennoch muss diese Aufgabe aus ihrer metaphorischen Bedeutung, die als „Rettung der Welt“ etwas überwältigend erscheinen kann, in den konkreten Handlungszusammenhang „übersetzt“ werden. Wie sollen PädagogInnen neue Generationen vor der Welt schützen? Und umgekehrt: Wie sollen sie die „alte“ Welt vor der Verwüstung durch das Neue/die Neuen bewahren? Was hat diese zweifache, sich auf den ersten Blick widersprechende Aufgabe mit dem Denken als Quelle der ethischen Orientierung zu tun?

4.2.1. Die „Neuen“ schützen.

ARENDT spricht von Kindern als von noch nicht „fertigen“ Menschen, als von Menschen, die noch „im Werden“ sind. Das darf man nicht einfach als eine Art physiologische oder psychologische Unterstellung verstehen, als ob ARENDT damit nur gewisse Entwicklungsstufen meinen würde. Sie führt aus, es gebe zwei Aspekte, die Heranwachsende zu solchen „unfertigen“ Menschen machen würden: Erstens sei es ihr Zustand des Jung-seins, ähnlich wie bei anderen Lebewesen. Zweitens sei es die Tatsache, dass Kinder „neu“ in dieser Welt seien, in dem Sinne, dass sie nicht einfach geboren werden, sondern in eine vor ihnen bereits existierende Welt hineingeboren geboren werden (vgl. ebd., S. 266).

Die Kinder würden daher, so wie alles Lebendige auch, „das Dunkle“ (was in diesem Zusammenhang den privaten Bereich bedeutet) brauchen, um zu „gedeihen“, sie sollen gegen „die Helle“, gegen die Öffentlichkeit der Welt geschützt werden (vgl. ebd.,

S. 267). Sie könnten sonst von der „Schwere der Welt erdrückt werden. Die Metaphern „die Helle“ und „Schwere“, die die Welt als eine öffentliche, historisch gewordene Sphäre beschreiben, sind per se nicht negativ. Dennoch verlangen sie aus der Sicht ARENDTs offensichtlich danach, dass man ein „fertiger“ Mensch sein sollte, um nicht von der „Schwere“ der Welt erdrückt zu werden, und damit meint ARENDT nicht einfach das Erwachsen-sein, sondern, wie sich aus dem Zusammenhang ihrer Argumentation herauslesen lässt, das „Person-sein“[43]. Man soll eine Person sein, um sich der Welt aussetzen zu können und, umgekehrt, um die Welt so betreten zu können, dass sie dadurch nicht zerstört wird. Daraus darf man wiederum nicht schließen, dass ARENDT von ihren (unprofessionellen, und dadurch vielleicht fragwürdig erscheinenden) Ansichten über die Entwicklung der menschlichen Spezies spricht, sondern sie spricht vor dem Horizont dessen, was sie unter „Person“ versteht (siehe Kapitel III).

Wie aus dem vorangegangenen Gedankengang ersichtlich wurde, umfasst der Begriff „Person“ bei ARENDT die ethischen Qualitäten eines Menschen, seine moralische Haltung sich selbst und der Welt gegenüber und auch die Bereitschaft, diese Haltung öffentlich zu verteidigen. Das Person-sein, das ARENDT keineswegs allen Erwachsenen zuspricht, ist bei ARENDT nicht angeboren, sondern wird erst mit der Zeit und durch die Tätigkeit des Denkens entwickelt.[44] Zwei Faktoren sind dafür entscheidend: Erstens die Zeit, die man braucht, um seine persönliche Einstellung zu sich, zur Welt und den Dingen in ihr zu gewinnen. In diesem Sinne spricht ARENDT davon, dass jeder Mensch seinen Denkweg *„mühsam bahnen“* muss (vgl. ARENDT 2016b/1979, S. 206). Dieser Faktor der Zeit, die notwendig ist, um zu denken, den man nicht einfach „wegzaubern“ kann, und mit dem man als einer Besonderheit unseres menschlichen Lebens doch aufs tiefste vertraut ist, ist der Grund, aus dem her verständlich wird, warum ARENDT Heranwachsenden das Person-sein schlicht abspricht.[45]

---

[43] Ein Hinweis darauf ist die Aussage ARENDTs bezüglich der Arbeiter und Frauen, die ihr zufolge keinen Schaden daran nahmen, als sie im Folge der Arbeiter- und Frauenbewegung der Öffentlichkeit ausgesetzt wurden. Arbeiter und Frauen nahmen keinen Schaden an der Öffentlichkeit, weil sie „nicht nur Arbeiter und Frauen, sondern Personen“ waren (ebd., S. 269).

[44] Mit dieser Annahme steht ARENDT im Kontrast zu Rousseau, der von der angeborenen Güte des Menschen ausgeht.

[45] In diesem Sinn spricht auch Theodor BALLAUFF von der „Zeitlichkeit der Erziehung“: „Denken zu 'lehren', das heißt, zur Erfüllung der Zeit anzuhalten, bei einer Sache auszuhalten und immer wieder zu ihr zurückzukehren, bis sie sich auf das ihr Wesentliche hin erschließt. Das erfordert 'Zeit'“ (BALLAUFF 1966, S. 122).

Der zweite Faktor, der für diesen Zusammenhang ausschlaggebend ist, ist in der Frage darüber, was uns zum Denken bringt, enthalten. ARENDT postuliert den Menschen als das denkende Wesen schlechthin, dennoch sagt sie auch, dass diese Tatsache nicht so einleuchtet wie andere Attribute des Menschen wie, beispielsweise, das Sprechen. Das Denken sei jedem Menschen als eine Möglichkeit gegeben, aber die Tätigkeit des Denkens muss noch gelernt werden! Das ist der Hinweis auf die pädagogische Aufgabe, die ARENDT in der „Krise der Erziehung" anspricht: Die PädagogInnen sind dafür zuständig, dass Heranwachsende sich zu Personen entwickeln ohne an der Helle und Schwere der Welt Schaden zu nehmen. In anderen Worten werden hier die moralischen/ethischen Qualitäten angesprochen, die Heranwachsende besitzen müssen, um die Öffentlichkeit betreten zu können, ohne Schaden daran zu nehmen (oder, umgekehrt, ohne der Welt zu schaden).

Es ist wichtig zu verstehen, dass das Denken im Sinne ARENDTs nicht wie Mathematik oder ein anderes Fach beigebracht werden kann.[46] Es heißt nicht, dass Pädagogen den Heranwachsenden das Denken beibringen! Ihre schützende Rolle (zumindest ein Aspekt davon) besteht darin, dass sie die Heranwachsenden vor der Helle und Schwere der Welt schützen, indem sie Denkprozesse bei ihnen zu initiieren versuchen, die zur Bildung des Person-seins (mit anderen Worten, zur Bildung der Qualitäten, die eigenständige moralische Urteile ermöglichen) führen. Die Metapher „Helle" und „Schwere" deuten auf die Welt als den öffentlichen Bereich, der sich durch sein „Geworden-sein" (was auch herrschende Meinungen und Vorurteile einschließt) auszeichnet. Das Gewicht der herrschenden Meinungen droht die neuen menschlichen Wesen zu „erdrücken", sie zu vereinnahmen. Diese Helle und Schwere der Welt kommt beispielsweise in dem Begriff *„die Diktatur des Man"* bei HEIDEGGER zum Ausdruck, die bei ihm als „eine wesentliche Tendenz des Daseins", die die Macht besitzt, alle Seinsmöglichkeiten (in diesem Zusammenhang jene auf die Welt gekommenen Kinder) „einzuebnen" (vgl. HEIDEGGER 2006, S. 127). HEIDEGGER beschreibt es folgendermaßen: *„Abständigkeit, Durchschnittlichkeit, Einebnung konstituieren als Seinsweisen des Man das, was wir als 'die Öffentlichkeit' kennen. Sie regelt zunächst alle Welt- und Daseinsauslegung und behält in allem Recht. Und das*

[46] Dazu äußert sich auch BALLAUFF: "Ebenso ist es unmöglich, der Erziehung die Inanspruchnahme durch Wahrheit und ihre Verantwortung zu unterstellen. Mit anderen Worten, das Denken zu erziehen, ist ausgeschlossen. ...höchstens dazu, ihm und in ihm zu entsprechen" (BALLAUFF 1966, S. 130).

nicht auf Grund eines ausgezeichneten und primären Seinsverhältnisses zu den 'Dingen', nicht weil sie über eine ausdrücklich zugeeignete Durchsichtigkeit des Daseins verfügt, sondern auf Grund des Nichteingehens 'auf die Sachen', weil sie unempfindlich ist gegen alle Unterschiede des Niveaus und der Echtheit. Die Öffentlichkeit verdunkelt alles und gibt das so Verdeckte als das Bekannte und jedem Zugängliche aus." [47](ebd.)

Die Welt kann sich in diesem Sinne für die Heranwachsende als gefährlich erweisen, weil sie ihr noch nicht entwickelte „Person-sein" (womit auch das Neue, was jeder Mensch bei ARENDT auf diese Welt mitbringt, gemeint wird) unter die Herrschaft der gängigen Meinungen und Vorurteile zu ziehen (einzuebnen) droht. Das Man, das jeder ist und sein kann, ist ein Niemand, weil es immer ein Anderer ist, der es ist. In dem Zustand des Man ist es möglich, jegliche Verantwortung für sich selbst oder die Welt abzuwehren. An dieser Stelle muss das (von der Pädagogin ermutigte) Denken einsetzen, um den Heranwachsenden die Möglichkeit zu geben, ein Jemand, eine Person zu werden, die über eine (jeweils eigene) ethische Orientierung verfügt. Das pädagogische Handeln, das auf die Initiierung der Denktätigkeit gerichtet ist, soll die Herausbildung der moralischen/ethischen Qualitäten anregen, die es ermöglichen, uns nicht *„unter allgemeine Regeln zu subsumieren, die sich lehren und lernen lassen, bis sie zu einer Gewohnheit werden, die sich dann durch andere Gewohnheiten und Regeln ersetzen läßt."* (vgl. ebd.) Auf welche Art und Weise dieses pädagogische Handeln möglich sein kann, wird im nächsten Abschnitt besprochen.

4.2.2. Die Welt schützen.

Die zweite pädagogische Aufgabe – die Welt vor den kommenden Generationen zu schützen – klingt für die pädagogischen Ohren zunächst ungewöhnlich, da es sich augenscheinlich nicht auf das primäre Subjekt pädagogischer Bemühungen (das Zögling) richtet. Dennoch wird es vor dem Hintergrund des bisherigen Gedankengangs einsichtig, dass diese von ARENDT für die PädagogInnen vorgesehene Aufgabe nicht

[47] Die Aussage HEIDEGGERs, dass die Öffentlichkeit „alles verdunkelt" soll hier nicht als Gegensatz zu ARENDT verstanden werden, die doch von der „Helle" der Öffentlichkeit spricht. Die Öffentlichkeit kann nicht eindeutig als positiv oder negativ, (hell oder dunkel) verstanden werden, sondern wird auch bei ARENDT als ein ambivalentes Feld gesehen. Bei der „Diktatur des Man" könnte man auch sagen, dass die Öffentlichkeit alles verdunkelt, weil sie mit ihrer vorgetäuschten Eindeutigkeit „blendet". Jedenfalls, war ARENDT selbst der Meinung, dass diese Metapher von HEIDEGGER „die Sache im Kern trifft" (ARENDT, 2014, S. 9). (Anm. AK).

nur bedeuten soll, dass die Welt vor den Heranwachsenden, vor den Kindern geschützt werden muss, sondern das sie in erster Linie auch *für* und in einem gewissen Sinn auch *durch* die Kinder, die früher oder später als Handelnde in diese Welt eintreten werden, geschützt werden muss.

Den Gedanken der Erhaltung der Welt und die Notwendigkeit ihres Schutzes zähle ich zu den wichtigsten Thesen im Denken ARENDTs und zwar nicht nur für das Verständnis dessen, was ARENDT in Bezug auf das Denken als Quelle des Moralischen herausarbeitet, sondern für das Verständnis ihres Denkens überhaupt. In diesem Gedanken spiegelt sich ARENDTs Überzeugung, dass die Welt, ihre Existenz nicht (mehr) gesichert sein kann und demzufolge von Bemühungen der in ihr lebenden und sie konstituierenden Menschen abhängt. Wo die Welt nicht mehr sein kann, droht sich die Weltlosigkeit anzusiedeln. Die Weltlosigkeit, die man, wenn man ARENDT folgt, mit der Sinnlosigkeit gleichsetzen kann.

Unter (der menschlichen) „Welt" versteht ARENDT *„sowohl ein Gebilde von Menschenhand"* als auch den *„Inbegriff aller nur zwischen Menschen spielenden Angelegenheiten"* (ARENDT 2005, S. 65f). Die Welt, die auch den öffentlichen Raum beinhaltet und die Menschen mit einander verbindet und voneinander trennt, ist *„der spezifische und meist unersetzliche Zwischenraum"* (ARENDT 2014/1989, S. 13), der sich zwischen den Menschen bildet und von der menschlichen aktiven Anwesenheit in ihr äußerst abhängig ist. Diese Anwesenheit ist nicht mit dem Vorhandensein der Menschen auf der Erde identisch, sondern wird nur durch das öffentliche Denken und Handeln erst konstituiert. Indem Menschen das Gedachte in irgendeiner Weise veröffentlichen, mitteilen, fügen sie dem Bestand der Welt etwas Einzigartiges hinzu, machen sie einen Anfang in der Welt, der unersetzlich ist. So kann man die Welt auch als einen geistigen Raum sehen, in dem das Gedachte aufbewahrt und durch die Generationen hindurch weitergetragen wird (vgl. ARENDT 2005/1967, S. 69). ARENDT sagt: *„Die Welt haben wir nicht nur gemeinsam mit denen, die mit uns leben, sondern auch mit denen, die vor uns waren."* (ebd.)

Im Sinne dieses Weltverständnisses versteht sich die zweite pädagogische Aufgabe (Schutz der Welt) erstens als die Bereitschaft, der jüngeren Generation die Welt zu zeigen, wie sie geworden ist (die Verantwortung für die bestehende Welt zu übernehmen). Zweitens bedeutet dies auch, die Heranwachsenden mit dem geistigen Raum, der sich weit in die Vergangenheit erstreckt, bekannt zu machen. Drittens (und das ist, denke ich, das Wesentlichste) beinhaltet die pädagogische Aufgabe aus der

Sicht ARENDTs die Vorbereitung der nächsten Generation darauf, selbst ein Teil der Welt zu werden, selbst in ihr durch das öffentliche Denken und Handeln aktiv zu werden (Person zu werden), was zu der Erhaltung und der Möglichkeit der Erneuerung der Welt führt. Auf welche Weise diese Vorbereitung zustande kommen kann, wird in den nächsten Abschnitten dieser Arbeit beschrieben.

Festzuhalten ist, dass die pädagogische Aufgabe, die anfangs als eine zweifache, sich sogar widersprechende Tätigkeit erscheinen könnte, sich als etwas herausstellt, was man am besten mit dem Ausdruck „zwei Seiten einer Medaille“ beschreiben kann. Dieser Aufgabe werden PädagogInnen gerecht, indem sie für die Entstehung und Entwicklung des Person-seins ihrer Zöglinge Sorge tragen. Nur wenn die zukünftigen Generationen nicht einfach als kompetente Individuen, sondern auch als Personen, als denkende Wesen die Welt betreten, kann man davon ausgehen, dass sowohl das Neue der Kinder als auch die Welt im Sinne ARENDTs geschützt werden kann. Wie aus dem vorangegangenen Kapitel ersichtlich wurde, zählt ARENDT das Person-sein, wie auch das Gewissen und das Urteilen zu Nebenprodukten des Denkens. Somit wird das Heranführen an das Denken (Denken lehren) zur primären pädagogischen Aufgabe, die die werdenden Menschen befähigen soll, *„in den seltenen Augenblicken, in denen alles auf dem Spiel steht“* (ebd., S. 155f), Katastrophen sowohl für die Welt, als auch für das eigene Selbst zu verhindern. Nur das Denken kann uns von beliebigen Meinungen befreien und unsere Urteilskraft aktivieren, die dafür zuständig ist, über einzelne Situationen, in denen wir uns befinden, zu reflektieren (vgl. ARENDT 2016b/1979, S. 191). Wie PädagogInnen, ARENDT folgend, dieser Aufgabe gerecht werden können, wird in den folgenden Abschnitten dargestellt.

4.3. Denken als Übung: Die „sokratische“ Rolle der PädagogInnen.

Wie oben festgestellt wurde, sind PädagogInnen bei ARENDT diejenigen, die sich weigern als Funktionäre in einem vorgegebenen System („Diktatur des Man“) zu fungieren, weil sie im Interesse der Kinder, der neuen Menschen, einerseits, und der Welt und ihrer Erhaltung, andererseits, handeln sollen. Sie sind diejenigen, die für die Entstehung der ethischen/moralischen Orientierung (als Folge des Denkens) bei Heranwachsenden verantwortlich sind. Damit ist die Frage, ob/wie sie unter den Bedingungen des vorgegebenen Systems dieser Forderung gerecht werden können,

noch gar nicht beantwortet.[48] Lässt sich Denken tatsächlich lehren? Und wenn ja, auf welcher Weise? Ist es die Folge der Übermittlung eines bestimmten Wissens, was PädagogInnen zu InhaberInnen dieses Wissens machen würde? Und welches Wissen wäre das, wenn wir davon ausgehen, dass nicht bestimmte Inhalte in Form der moralischen Werte gelehrt werden, sondern eine geistige Tätigkeit?

ARENDT nähert sich dieser Frage am Beispiel von Sokrates, der, so gesehen, als der erste Pädagoge, der das Denken (als Quelle des Moralischen) „lehrt", auftritt.[49] Sie schreibt: *„Sokrates jedenfalls soll nach der allgemeinen Auffassung an die Lehrbarkeit der Tugend geglaubt haben, und in der Tat scheint er der Meinung gewesen zu sein, daß das Reden und Nachdenken über Frömmigkeit, Gerechtigkeit, Mut und ähnliches die Menschen im allgemeinen frömmer, gerechter, mutiger mache, obwohl ihnen weder Definitionen noch 'Werte' vorlagen, die ihr künftiges Verhalten hätten leiten können."* (ARENDT 2016b/1979, S. 172) Nicht die Übergabe oder die Einverleibung von Wissen (Werte, Definitionen) verhilft Menschen zu moralischer/ethischer Orientierung, sondern die Tätigkeit des Redens und Nachdenkens über Dinge, die einen moralischen/ethischen Anspruch haben (hier das Reden und Nachdenken über *„Frömmigkeit, Gerechtigkeit, Mut und ähnliches"*). Das Denken lässt sich demzufolge nur so lernen, indem man es übt, indem man einen Gebrauch davon macht[50] (vgl. auch ARENDT 2015, S. 14, S. 63).

Wenn Reden und Nachdenken über Tugend und Moral (gleich in welcher Form) die Menschen tatsächlich „tugendhafter" machen würde, dann würde die Frage der ethischen Orientierung durch die systematische Einführung des Ethikunterrichts erfolgreich gelöst werden können. Es ist einleuchtend, dass nicht nur „das Reden und Nachdenken" über bestimmte Dinge zu Entfaltung der Denkprozesse bei Heranwachsenden führt, sondern das Reden und Nachdenken in einer besonderen Weise, in einer bestimmten Form, die Sokrates zu eigen war. Diese Form des Redens

---

[48] Vgl. dazu FISCHER, Wolfgang (1978): Bildung trotz Schule. In: Schule als parapädagogische Organisation. Kastellaun: Henn, S. 158 – 173.

[49] Das Wort „lehren" kann man hier nur bedingt anwenden, da Sokrates nie behauptet hat, irgendetwas (weder als Wissen, noch als Fähigkeit/Kompetenz) zu lehren (vgl. ARENDT 2016b/1979, S. 172). Es wäre, vielleicht, besser zu sagen, Sokrates wäre derjenige, bei dem man das Denken lernen konnte, anstatt von ihm als Lehrer zu sprechen. Es ist, dennoch, nicht so sehr das bestimmte sokratische Wissen, sondern auch das Bedürfnis von Sokrates, sich mit jungen Menschen auf eine bestimmte Weise über Dinge auszutauschen, das ihn in die Rolle des Lehrers versetzt (Anm. AK).

[50] Der Begriff des Übens ist alles andere als eindeutig, vgl. dazu BRINKMANN, Malte (2012): Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform. Schöningh: Paderborn.

und Nachdenkens macht Sokrates in erster Linie zu demjenigen, der es vermag, andere zum Denken zu bringen.

ARENDT verweist in diesem Zusammenhang auf drei verschiedene Bezeichnungen, die Sokrates in bestimmten „Rollen“ auftreten lassen: die Stechfliege, die Hebamme und der Zitterrochen. Sie erwähnt diesbezüglich (und diese Bemerkung halte ich nicht für nebensächlich, sondern auf eine Weise entscheidend), dass, während die ersten zwei Bezeichnungen (Stechmücke und Hebamme) von Sokrates selbst stammen, die letzte Bezeichnung (Zitterrochen) eine von jemand anderem gewählte Benennung sei (vgl. ARENDT 2016b/1979, S. 172), was, so wie ich es sehe, auf einen konkreten Erfahrungswert seitens der anderen verweist und keine von Sokrates selbst aufgestellte Behauptung darstellt. Diese Erfahrung äußert sich in der Empfindung der Lähmung und Gefühllosigkeit (vgl. ebd.). Das Entscheidende hier ist jedoch nicht nur die Empfindung der Lähmung und Gefühllosigkeit, die durch eine „Berührung“ mit dem Zitterrochen entstehen, sondern auch die Tatsache, dass diese Berührung kein Akt der Machtausübung der Wissenden (PädagogInnen) über die Nichtwissende (Heranwachsende) ist (hierarchisch verlaufend), sondern eine Weitergabe des eigenen Nichtwissens (Ratlosigkeit, Verwirrung) an andere, mit der Absicht diese Verwirrung mit ihnen zu teilen (vgl. ebd.). Diese (pädagogische) Vorgehensweise nennt ARENDT *„eine prägnante Formel für die einzige Art, wie das Denken gelehrt werden kann“* (ebd.). In diesem Sinne müssen die PädagogInnen, wenn sie Heranwachsenden das Denken „beibringen“ wollen, aus der Position der um die Wahrheit wissenden Instanz heraustreten, um Heranwachsende, ähnlich wie Sokrates, zu „lähmen“ und ihre Verwirrung mit ihnen zu teilen. Warum würde so eine „Methode“ gut sein, um das Denken zu anzuregen?

ARENDT verweist darauf, dass die Wirkung der durch die geteilte Verwirrung hervorgebrachten Lähmung eine „zweifache“ ist. Erstens unterbreche so eine Lähmung alle anderen Tätigkeiten, was, wie schon an einer vorangegangenen Stelle thematisiert wurde, die notwendige Bedingung des Denkens sei. Zweitens würde sich durch diese Lähmung eine Unsicherheit über die Dinge einstellen, die man als „über jeden Zweifel“ erhoben zu betrachten neigte (vgl. ebd., S. 175).

„Demzufolge wirkt das Denken notwendigerweise zerstörend, unterminierend auf alle verfestigten Kriterien, Werte, Maßstäbe für Gut und Böse, kurz, auf die Sitten und Verhaltensregeln, die Gegenstand der Moral und Ethik sind.“ (ebd., S. 174). Es scheint so, als ob das Denken die „Geländer“ zerstören würde, die wir immer benützen, wenn

wir gedankenlos handeln. Diese Geländer nennt ARENDT auch *„gefrorenen Gedanken“*, die unter dem Einfluss des Denkens als Tätigkeit wieder „flüssig“ werden. Die Vorgehensweise Sokrates äußerte sich darin, dass er es vermochte, solche „gefrorene Gedanken“ oder „Windeier“, wie er sie nannte, zu „entbinden“, sie „dem Wind des Denkens“ zu überlassen (Hebamme). In diesem Sinne machte Sokrates die Menschen nicht „klug“, sondern eher ratlos, er ließ sie buchstäblich mit leeren Händen stehen, ohne Stützen, die sie bis dahin auf eine Weise orientiert haben. Es erscheint zunächst, dass die sokratische Methode zu keiner Orientierung verhilft, sondern, umgekehrt, sie macht diejenigen, auf die sie angewendet wird, orientierungslos. Tatsächlich verweist auch ARENDT darauf, dass die Athener Sokrates vorgeworfen hätten, *„das Denken sei subversiv, der Wind des Denkens sei ein Wirbelsturm, der alle herkömmlichen Wegweiser umwehe, an denen sich die Menschen orientierten, er bringe Unordnung in die Städte und verwirre die Bürger.“* (ebd., S. 177) Heißt das, dass die Frage nach der Bedeutung des Denkens für die Herausbildung der moralischen/ethischen Orientierung, die hier gestellt wurde, negativ beantwortet werden müsste, weil die Wirkung des Denkens sich in einer Orientierungslosigkeit äußert? Wie kann man orientierungslos sein und dennoch behaupten, man könnte zwischen Gut und Böse unterscheiden? Würden PädagogInnen, wenn sie sokratisch vorgehen, Heranwachsende und auch sich selbst der Gefahr aussetzen, ganz ohne Halt durch die Welt gehen zu müssen? Könnte, ganz im Gegensatz, in dieser Methode nicht die Gefahr liegen, dass die Heranwachsenden sich nicht damit zufriedengeben, keine Anweisungen oder „Lehren“ zu bekommen und sich, wie einst Alkibiades und Kritias (die Schüler von Sokrates, Anm. A.K.) in Zynismus und negativen Dogmatismus üben würden? (vgl. ebd., S. 144)

Wie Hannah ARENDT in ihrem Vortrag „Krise in der Erziehung“ betont, befindet sich die menschliche Welt in einem Zustand permanenter Gefährdung, nicht nur weil sie sich durch unser Tun verändert, sondern weil ihre BewohnerInnen sterblich sind und einander in der Abfolge der Generationen abwechseln. Das heißt in anderen Worten, dass die Welt einer ständigen Veränderung unterworfen ist. Sie ist kein Museum, in dem die Exponate Jahrtausende lang in einer bestimmten Ordnung aufgestellt sind, sondern ein Ort, in dem Krisen aller Art auf der Tagesordnung sind (vgl. ARENDT 2016a/1994, S. 255f.). Die Orientierungen, die in dieser Welt dennoch reichlich vorhanden sind, sind aus der Sicht ARENDTs deswegen gefährlich, weil sie versuchen, die Fragen, die sich in jeder Krisensituation neu aufdrängen, mit „alten“

Antworten oder, anders ausgedrückt, Vorurteilen zu beantworten, was die jeweilige Krise nur noch verschärfen kann. Mehr noch, so ein „Klammern“ an gewohnte Regeln, Sitten, Werten würde uns um die Erfahrung des Wirklichen bringen und uns der Chance der Besinnung rauben (vgl. ebd., S. 256). Anders ausgedrückt, das Festhalten an Vorurteilen und Geländern aller Art macht Menschen blind, es fördert das automatisierte Verhalten, das den Herausforderungen der jeweiligen Situation nicht entsprechen kann.

Wenn man zu der anfänglichen Problematik kommt, dass PädagogInnen, indem sie sokratisch vorgehen, Heranwachsenden alle Wegweiser „aus der Hand reißen“ und sie orientierungslos machen, anstatt sie zu orientieren, dann könnte man mit ARENDT dennoch behaupten, dass diese Orientierungslosigkeit insofern orientiert, als sie Heranwachsende dazu anregt, neue Antworten auf die alten Fragen zu geben.[51] So sagt ARENDT auch über die Möglichkeit, das Denken praktisch anzuwenden: *„Denken heißt praktisch: jedesmal, wenn man in seinem Leben auf eine Schwierigkeit stößt, muß man neu überlegen.“* (ARENDT, 2016b, S. 176) Die Orientierung, die das Denken bietet, ist nicht etwas, was man „für immer“ in Form von persönlichen Werten und Überzeugungen herausarbeitet, sondern die Fähigkeit in jeder Situation, die nach einer moralischen/ethischen Entscheidung verlangt, neu überlegen zu können, „ohne Geländer“ denken zu können. Natürlich würde so ein Vorgehen mehr Zeit in Anspruch nehmen, weil es kein vorgefertigtes Wissen verwendet, aber darauf könnte man mit HEIDEGGER sagen, dass man, womöglich, bis jetzt zu viel gehandelt und zu wenig gedacht hätte (vgl. HEIDEGGER 2017, S. 6).

Nichtsdestotrotz bedeutet das Denken, das „ohne Geländer“ auskommt, nicht, dass man sich beim Denken auf nichts mehr berufen kann. Das würde ja bedeuten, dass man nie imstande wäre zu handeln. Man könnte sagen, dass mit dem Denken, das nicht aufhört, Standpunkte zu zerstören, keine Handlung zustande kommen könnte. Wie in dem vorangehenden Kapitel dargestellt wurde, gibt es bei ARENDT keine explizite Verbindung zwischen Denken und Handeln. Es kann aus diesem Grund erscheinen, dass sie, in Anbetracht der Sokratischen „Hebammenkunst“, der Überzeugung wäre, dass das Denken uns zwar keine Auskunft darüber verschaffen

[51] Vgl. dazu BREINBAUER, Ines Maria (2002): Allen Ernstes ist Orientierung u… Anfragen an pädagogische Performativität. In: Vjschr. f. wiss. Pädagogik 1/2002, S. 1-23.

kann, nach welchen Grundsätzen wir handeln sollen, dennoch eine Orientierung insofern bieten kann, als sie uns die Möglichkeit gibt zu erkennen, was *Unrecht* ist. Nichtsdestotrotz wird in dieser Arbeit die Meinung vertreten, dass das Denken sehr wohl etwas ist, was zu der ethischen Qualität unserer Handlungen beitragen kann. Schließlich verlangt ARENDT zumindest von PädagogInnen, dass sie sowohl zu denken als auch zu handeln vermögen. Die Überlegung, wie so eine Orientierung zustande kommen kann, wird in dem folgenden Abschnitt anhand des zweiten Aspektes der pädagogischen Aufgabe, der Liebe zur Welt, gezeigt.

4.4. Denken in der Welt und für die Welt. Der gedankliche Raum. Amor mundi.

„Was immer ich denke, muß in dauernder Kommunikation bleiben mit allem, was je gedacht worden ist“ (ARENDT 2014/1989, S. 106).

Wie schon erwähnt erschöpft sich die pädagogische Aufgabe nach ARENDT nicht darin, den Zu-Erziehenden durch die sokratische Vorgehensweise zu Erkenntnis darüber zu bringen, was unrecht ist. Die PädagogInnen sind bei ARENDT auch diejenigen, die Heranwachsenden die Welt zeigen. Wie im vorangegangenen Abschnitt schon vermerkt wurde, bedeutet dies, dass PädagogInnen für den weiteren Bestand und Erhaltung der Welt sorgen, indem sie die neuen, dazukommenden Menschen mit der Welt als *„Gebilde von Menschenhand“*, aber auch als dem Bereich sich des zwischen den Menschen abspielenden Handelns und, nicht zuallerletzt, als dem geistigen Reich des durch die Geschichte getragenen Denkens bekannt machen. Anders formuliert könnte diese Aufgabe heißen, dass das Denken, das im vorangegangenen Abschnitt noch als ein Zwiegespräch zwischen mir und mir selbst, als ein individueller, aus einer Verwirrung und Krise entstammender Prozess, der zu keinen Ergebnissen führt, dargestellt wurde, jetzt auf die Welt bezogen, auf das Denken und Handeln anderer bezogen wird. Das Denken, das sich dem Schutz der Welt verbunden fühlt, bricht aus dem einsamen Zwiegespräch in die nie zu Ende kommende Kommunikation zwischen denkenden (lebenden oder gestorbenen) Menschen. Auf welche Weise PädagogInnen dieser Aufgabe gerecht werden, ist am besten aus der ARENDT eigenen Methode der *„Demontage“* ersichtlich.

Die Methode der „Demontage“ der Vergangenheit hat ihren Ursprung in der von ARENDT konstatierten Tatsache, dass *„der Ariadnefaden“*, der uns mit der

Vergangenheit und ihren Traditionen und Werten verband, zerrissen wurde. Das *„Gebäude“* der Geschichte sei eingestürzt, und wir befänden uns unter ihren Trümmern. Da es vergeblich sei zu versuchen die *„Säulen der Tradition“* wieder aufzurichten, weil sie, wie die Erfahrung zeige, vom Neuen einstürzen würden, wäre die einzige Weise, das Wertvolle, das die menschliche Geschichte enthält, zu retten, eine „Demontage“ der Geschichte der Metaphysik mit ihren traditionellen Denkweisen und Traditionen (vgl. ARENDT 2014/1989, S. 20f., ARENDT 2016b/1979, S. 207).
In der „Demontage“ wird das, was in der Geschichte als ein geordnetes Nacheinander erscheint, auf eine Ebene gebracht, in einen einzigen geistigen „Raum“ hereingeholt. ARENDT beschreibt es metaphorisch als eine *„Schatzsuche“*, in der man versucht, die wertvollen Bruchstücke der Vergangenheit aus dem Ozean der Vergessenheit herauszufischen (vgl. ARENDT 2016b/1979, S. 207f). Diese „Bruchstücke“ oder, anders ausgedrückt, „Ziegel“ aus dem „Gebäude“ der Geschichte sollen nicht mehr eingesetzt werden, um dieses Gebäude zu „restaurieren“, sondern werden so, wie sie geworden sind, losgelöst von ihrem ursprünglichen Kontext, für das weitere Bedenken freigegeben. Diese Vorgehensweise führt dazu, dass *„das, was wir nur noch als zeitliches Nacheinander zu erfahren wußten, in ein räumliches Nebeneinander gehoben [wird, Anm. AK], so daß Nähe und Ferne nicht mehr an den Jahrhunderten hängt, die uns von einem Denker trennen, sondern ausschließlich an der in Freiheit gewählten Stelle, von der her wir dies Geisterreich betreten, das so lange währen und sich mehren wird, als es Menschen auf der Erde gibt.“* (ARENDT 2014/1989, S. 99)
Der Raum, in den man die Gedanken aus der Vergangenheit „hereinholt“, ist dadurch gekennzeichnet, dass er an keinen vorhandenen Raum gebunden ist. Er wird durch das Denken der jeweiligen denkenden Person geschaffen. Es ist so, als ob das Denken, wenn es nicht nur gedacht, sondern auch in irgendeiner Form (als Kunstwerk, als eine Schrift usw.) verfestigt wurde, eine Eigenschaft des lebendigen Samens besitzen würde, aufzugehen, vom Neuen lebendig zu werden, wenn es in eine fruchtbare Erde geworfen wird. Das Gedachte, das seit Jahrhunderten aufgesammelt und dem Bestand der Welt zugefügt wurde, würde wie ein „toter Buchstabe“ unter den Trümmern des eingestürzten Gebäude der Geschichte schlummern, bis es wieder einen lebendigen Boden in der Gestalt eines Menschen findet, der imstande ist, diesen Gedanken wieder „aufzutauen“, seine Inhalte in Bewegung zu bringen, einen in jedem Gedanken enthaltenen Sinn auf die Welt zu beziehen und dadurch auch zu verändern. Auf diese Weise wird das Denken, das, wie alles in der Welt, dem Verfall unterworfen

ist, durch die Zeit getragen (vgl. ARENDT 205, S.204f). Wenn man bedenkt, dass ARENDT den Zerfall der Tradition vor allem deswegen als so gefährlich findet, weil seit diesem Zerfall die Weitergabe des bis dahin gespeicherten menschlichen Denkens nicht mehr gesichert werden kann, sieht man in ihrer Methode der „Demontage“ in erster Linie den Versuch einen Weg zu finden, wie dieses Denken dennoch vom Ruin der Zeit gerettet werden kann, nicht mehr in einer tradierten geschichtlichen Ordnung, sondern in der Form einer kreativen Zusammensetzung, einem jeweils individuellen „Patchwork“ oder einem „Puzzle“. Durch ihre Methode möchte ARENDT also nicht die Tradition in Form der dogmatischen Werte erhalten, sondern das Denken, das sie als wertvollste, als die höchste menschliche Gabe ansieht, nicht, weil es irgendwelche Resultate, Produkte, Ergebnisse usw. hervorbringt, sondern, weil nur das Denken imstande sei, *„eine Welt zu errichten“* (ebd., S. 209), zu bewahren. Die Welt und ihr Recht auf Existenz, diese das Denken ARENDTs ständig begleitende Prämisse, kann nur durch das lebendige Denken konstituiert und erneuert werden. Keine Erkenntnisse der Wissenschaft können den Sinn stiften, mit dem das Denken die Welt durchdringt.

So kann man die von ARENDT aufgezeigte pädagogische Aufgabe, die darin besteht, den Heranwachsenden die Welt zu zeigen, genauer darin sehen, dass man sie in den geistigen Raum einführt, der nicht nur von gegenwärtigen, sondern auch von den Denkern der Vergangenheit bevölkert ist. Das bedeutet wiederum nicht, dass die Pädagogen in der Rolle der Inhaber des Wissens, das die Kinder noch nicht besitzen, auftreten und in dem Sinne ihnen etwas „voraus“ haben, sondern ergibt sich aus der Tatsache, dass sie länger in der Welt sind. Die Pädagogen, die den Heranwachsenden den Raum der Vergangenheit (die alte Welt) öffnen, sind im Sinne ARENDTs dadurch auch keine Vermittler des „toten Wissens“ oder dogmatischer, veralteter und zerfallener traditioneller Vorstellungen, denn diese „Geländer“ sind aufgebrochen und zerbröckelt. Nichtsdestotrotz meint Hannah ARENDT, dass der Zerfall der Tradition, der „Stützen“ oder der „Fäden“, die unsere Welt mit der vergangenen zusammenhielt, nicht notwendigerweise bedeutet, dass die Ideen der Vergangenheit tot sind: vielmehr bedeutet dies, dass sie ihren dogmatischen Charakter verloren haben und frei dafür sind, um sie neu zusammenzusetzen und neu in der Gegenwart zu denken (vgl. ARENDT 2014/1989, S. 105).

ARENDT beschreibt den Prozess, den Heranwachsende unter pädagogischer Anleitung durchgehen sollen, im Anschluss an das Denken von Karl JASPERS so: *„Das Gehäuse der traditionellen Autorität wird aufgebrochen, und die großen Inhalte*

der Vergangenheit werden frei und 'spielerisch' miteinander in Verbindung gesetzt durch das gegenwärtige, lebendige Philosophieren, das mit ihnen kommuniziert. In dieser universellen Kommunikation, die durch das existenzielle Erfahrung (…) zusammengehalten wird, werden alle dogmatischen metaphysischen Inhalte in Prozesse aufgelöst, in Gedankengänge, die durch ihre Wichtigkeit für mein gegenwärtiges Existieren und Philosophieren ihre chronologisch fixierte historische Position verlassen (…) (ebd., S. 105f.).

In diesem Zitat sind die drei Komponenten, die für das „demontierende" Denken notwendig sind, enthalten: Und zwar (1) die historische Komponente, die das Denken mit der Geschichte verbindet, um ihre Inhalte zu „aktualisieren" und neu zu bedenken, (2) die existenzielle Komponente, die den Ausgang solchen Denkens in die jeweils denkende Person und ihre individuelle Geschichte verlegt, und (3) die weltliche Komponente, die das Denken als eine immer auf die Welt bezogene, ihr verpflichtete Kommunikation, oder, nochmal mit ARENDT ausgedrückt, als ein „gesprochenes und gehandeltes Wort" (ebd., S. 90) darstellt. So ein Denken hat, denke ich, die Ebene des „passiven Widerstands", den ARENDT an einer anderen Stelle in ihren Überlegungen bezüglich der ethischen Dimension des Denkens anspricht (siehe Kapitel III) längst verlassen. In so einem Denken wird die Verantwortung für die Welt, die Fähigkeit, sich mit ihr, so wie sie geworden ist, zu „versöhnen", nicht, um den status quo zu erhalten, sondern um aus ihrer Geschichte zu lernen und, auf diese Weise heimisch in ihr zu werden sichtbar. Denn nur, wer die Welt als sein „Zuhause" wahrnimmt, ist fähig, sich in ihr auch zu „orientieren", an ihrer Erhaltung durch das aktive Denken und Handeln teilnehmen, oder, in anderen Worten, die Welt zu lieben. So ist „die Liebe zur Welt" oder amor mundi, wie ARENDT sagt, eine Haltung, die vor allem durch die auf die Welt bezogene Denktätigkeit gekennzeichnet ist. Denn das Denken, diese permanente Suche nach Sinn, sei, wie Sokrates einmal meinte, nichts anderes als eine Art Liebe, ein Begehren, ein Bedürfnis, die Güte, die Schönheit, die Weisheit, die Gerechtigkeit usw. und deren Sinn zu begreifen (vgl. ARENDT 2016a/1994, S. 146f). Das Verdienst ARENDTs besteht darin, dass sie die Liebe, die das Denken erzeugt, auf die menschliche Welt ausdehnt. Sie zeigt auf, dass das Denken nur in Wechselwirkung mit der Welt und Sorge um ihre weitere Existenz stattfinden kann. Das Denken als der, den Menschen auszeichnende Vermögen kann nur deswegen als Quelle des Moralischen fungieren, weil ihm eine Liebe innewohnt, deren Licht das Böse in seiner Sinnlosigkeit und Nichtigkeit zu entlarven und aufzulösen vermag.

4.5. Denken als pädagogische Aufgabe im Vergleich. Denken als Weg zur Menschlichkeit bei Theodor BALLAUFF.

„*Die Welt verstehen heißt für einen Menschen: sie auf das Menschliche zurückführen, ihr ein menschliches Siegel aufdrücken.“ (Albert Camus)*

Auch wenn man die Ideen ARENDTs bezüglich der pädagogischen Aufgabe einleuchtend finden mag, können sie einem doch als philosophische Hirngespinste erscheinen, weil sie nicht primär aus einer pädagogischen, sondern aus einer philosophisch-politischen Perspektive formuliert werden. Diese Einwände antizipierend soll hier darauf hingewiesen werden, dass das Denken als pädagogische Aufgabe auch im pädagogischen Diskurs eine Rolle spielt. Eine ähnliche These bezüglich des Denkens wurde von Theodor BALLAUFF in seiner „Systematischen Pädagogik“ schon 1962, also lange vor ARENDT, aufgestellt. BALLAUFF (1911 – 1995) bewegt sich weg von einer Pädagogik, die den Zögling als Objekt pädagogischer Bemühungen mit bestmöglichen Bildungsinhalten, Fähigkeiten, Kompetenzen und anderen Attributen auszustatten versucht, zu der Idee, dass Bildung nicht durch die Beschäftigung mit dem Selbst, sondern durch den Prozess des Denkens als Weg zur Menschlichkeit zu erreichen ist. Unter Menschlichkeit wird bei BALLAUFF, ganz im Einklang mit ARENDT, die menschliche Verfassung verstanden, die den Menschen *„zum Anwalt des Seins von Sachen, Wesen und Mitmenschen“* werden lässt (BALLAUFF 1966, S. 13).

Die Menschlichkeit, die in der Verantwortung und Liebe zur Welt ihren notwendig moralischen Charakter aufzeigt, kommt auch bei BALLAUFF durch eine gedankliche Leistung, die der Mensch in Selbstlosigkeit erbringt, zustande. Ähnlich wie bei ARENDT erfolgt dieser Argumentationsschluss nicht aus den Annahmen über eine vorausgesetzte, gute oder schlechte, Natur des Menschen (wie z.B. bei Rousseau), sondern über die gedankliche Tätigkeit, die die Welt „vermenschlicht“, indem sie die Welt zum Gegenstand von nie endenden Gesprächen macht (vgl. ARENDT 2014/1989, S. 21 – 44). *„Nicht vom Menschen ist auszugehen, sondern von dem, was er seit alters als das ihn Auszeichnende erfährt, vom Denken“* (BALLAUF 1966, S. 13). Erst das Denken macht sowohl den Menschen als auch die Welt menschlich.

Wie auch ARENDT, geht BALLAUFF nicht davon aus, dass das Denken automatisch, ganz ohne eigenes Tun jedem und jederzeit zur Verfügung steht. Das Denken sei keineswegs als Besitz und Ausstattung des Menschen anzusehen. Aus der

Unverfügbarkeit des Denkens erwächst für BALLAUFF die Notwendigkeit der Erziehung, die alles daransetzen soll, Heranwachsende ins „Licht des Denkens“ zu bringen. Denn erst in diesem gedanklichen Licht werde dem Menschen die Einsicht in sein Wesen zuteil (ebd.).

Das Denken ist bei BALLAUFF ein Agens der Menschlichkeit, ein Ereignis, das einen Menschen wie ein Blitz trifft. Es lässt Dinge vor dem inneren Auge aufgehen, einleuchten, klar werden, sich wandeln. Wie ARENDT ist BALLAUFF auch der Meinung, dass das Denken über das Medium der Sprache zum Vorschein kommt: es „spricht“ zum Menschen, lässt sich durch die Sprache wahrnehmen. Es sollen jedoch hier nicht die Ähnlichkeiten zwischen den Begriffen angesprochen werden, sondern die Überzeugung sowohl von ARENDT als auch von BALLAUFF, dass der Mensch erst durch das Denken menschlich wird, dass das Denken die den Menschen auszeichnende Eigenschaft und Tätigkeit ist.

Die Notwendigkeit, das Denken als pädagogische Aufgabe zu postulieren, erwächst daraus, dass das Denken nicht von Anfang an für den Menschen zugänglich ist (die Unverfügbarkeit des Denkens bei BALLAUFF). Das Denken ist keine Gegebenheit, kein *„zu verwaltendes und verfügbares Vermögen“*, sondern *„Gabe und Ruf, Zukunft und Ereignis“* (ebd., S. 27). Wir denken nicht unbedingt automatisch: etwas oder jemand bringt uns zum Denken (ARENDT). Daher sieht BALLAUFF Erziehung als *„Bahnung möglicher Wege zur Menschlichkeit“* (ebd.). Die Aufgabe den Menschen zur Menschlichkeit *„als Gabe und Aufgabe“* zu erziehen, ist die Voraussetzung, die BALLAUFF keineswegs stillschweigend, sondern explizit formuliert. Diese Voraussetzung ergibt sich für ihn aus der Überzeugung, dass nur so verstandene Menschlichkeit uns der Wahrheit zugehören lässt, die dem menschlichen Dasein einen Sinn zu geben vermag (vgl. ebd., S. 28).

PädagogInnen sind bei BALLAUFF und bei ARENDT diejenigen, denen die Pflicht zukommt, die werdenden Menschen durch das Denken ihrer Menschlichkeit bewusst werden zu lassen. Diese Forderung entspringt nicht nur der sowohl von BALLAUFF als auch von ARENDT konstatierten Tatsache der Weltentfremdung (BALLAUFF) und Weltlosigkeit (ARENDT), sondern auch der Einsicht, dass wir für die Erhaltung der Welt und der Wesen und Dinge in ihr zuständig sind.

4.6. Fazit.

In der Darstellung der pädagogischen Aufgabe sind die Prämissen im Denken ARENDTs ans Licht gekommen, die in dem Dreigespann „Ich – Denken – Welt“ und ihrer wechselseitigen Abhängigkeit von einander zum Ausdruck kommen. Wenn man die Position der Pädagogin in dieser metaphorischen Darstellung zu erraten versucht, so sieht man sie nicht über „den Pferden“ sitzen, sondern direkt zwischen ihnen, in dem Kopfgemenge und Gedränge vermittelnd. Viel kann man „von da unten“ womöglich nicht erreichen, dennoch könnte man behaupten, dass ohne diese pädagogische Präsenz keine weitere Bewegung möglich wäre.

Die pädagogische Aufgabe verlangt im Weiteren eine bestimmte Haltung zu Heranwachsenden und zur Welt, und zwar eine schützende Haltung, die die Pädagogin auf eine entscheidende Weise bindet und verpflichtet. Die Pädagogin bei ARENDT ist keine neutrale Instanz, die gewisse Wissensinhalte vermittelt, sondern eine Person, die in einem durch die Tätigkeit des Denkens hervorgebrachten Verhältnis zur Realität steht, das nichts primär mit dem Lehren und Lernen, sondern vor allem mit der persönlichen moralischen Einstellung der Pädagogin zu tun hat, die in Verantwortung und Liebe zur Welt ihren Ausdruck findet. Diese Einstellung ist dadurch gekennzeichnet, dass ihr Besitz die jeweilige Person befähigt, in entscheidenden Momenten Katastrophen sowohl für die Welt als auch für das eigene Selbst zu verhindern (vgl. ARENDT 2016a/1994, S. 155). Dieses fast einzige Kriterium (Verhinderung der Katastrophen oder, wenn man ARENDTs Metapher verwendet, Entfernung der Stolpersteine aus dem Weg der Menschheit [vgl. ARENDT 2009/2007, S. 150]) konstituiert die Möglichkeit einer moralischen/ethischen Orientierung, dieser mysteriösen Fähigkeit zu unterscheiden, was unter den jeweiligen Umständen, die dringend nach einer Entscheidung verlangen, das Gute und das Böse sein kann.

V Prämissen im Denken ARENDTs.

„Die Liebe ist ein Wunder, das immer wieder möglich, das Böse eine Tatsache, die immer vorhanden ist. (…) Die Hoffnung, ein Sinn sei hinter all dem Unsinn, hinter all diesen Schrecken, vermögen nur jene zu bewahren, die dennoch lieben.“ (Friedrich Dürrenmatt)

An dieser Stelle möchte ich darüber reflektieren, welche Prämissen im Denken ARENDTs eine Rolle spielen bzw. ausmachen von welchem Standpunkt aus sie ihre Gedanken entwickelt. Es gilt hier auf einige Widersprüche aufmerksam zu machen,

die mir während der Lektüre aufgefallen sind und in der Arbeit nicht ausreichend angesprochen wurden. Gleichzeitig werde ich den Gedanken Raum geben, die nicht nur Einverständnis, sondern auch Zweifel und Skepsis gegenüber der Sichtweise ARENDTs ausdrücken.

Anfangen möchte ich mit der Überzeugung ARENDTs, dass das Denken uns zwar zu moralischen Wesen (Personen) macht, die nicht nur ein Gewissen haben, sondern über die Urteilskraft verfügen, dennoch vermag es uns nicht zum (moralischen) Handeln zu bewegen. Die moralische Wirkung des Denkens bleibt laut ARENDT vollkommen negativ. *„Sie [die moralische Wahrheit, Anm. A.K.] hat ganz und gar nichts mit Handeln zu tun, sie sagt nichts mehr als: Ich will lieber leiden als tun. Politisch gesprochen – das heißt, vom Standpunkt der Gemeinschaft oder der Welt, in der wir leben, ist sie unverantwortlich; ihr Maßstab ist das Selbst und nicht die Welt, nicht deren Verbesserung oder Veränderung. Diese Menschen sind weder Helden noch Heilige (…). Mehr noch, in der Welt, in der Macht zählt, sind sie ohnmächtig."* (ARENDT 2009/2006, S. 52f)

Wenn man nur dieses Zitat zur Verfügung hätte, um das Denken und seine Wirkung auf den Menschen im Sinne ARENDT zu verstehen, dann könnte man leicht annehmen, dass das Denken für ARENDT nichts weiter als eine einsame Beschäftigung derer sei, die in einem narzisstischen Wunsch sich selber zu gefallen und aus einer reinen Notwendigkeit, mit sich selbst weiter leben und sprechen zu müssen, das Böse verweigern würden. Selbst in ihrem passiven Protest seien sie schwach und machtlos. Außerdem gehöre die Verbesserung oder Veränderung der Welt nicht zu ihren Zielen. Das Denken, das ARENDT zwar zur höchsten Eigenschaft des Menschen kürt und als die jedem zur Verfügung stehende Fähigkeit deklariert (siehe Kapitel II), scheint, wenn man ihrer expliziten Argumentation folgt, ohne jegliche Auswirkung auf die Sphäre des Handelns zu bleiben. Bezüglich der Forschungsfrage dieser Arbeit bedeutet dies, dass die ethische/moralische Orientierung, die infolge des Denkens fast „automatisch" als ein „Nebenprodukt" hervorgebracht wird, würde sich in dem scharfen, dennoch passiven Bewusstsein bezüglich der moralischen Angelegenheiten äußern, das seinen Träger zum leidenden Opfer, aber zu keinem aktiven Gegner der deutlich wahrgenommenen Missstände macht. In anderen Worten wären denkende Menschen diejenigen, die zwar nicht fähig wären, das Böse zu stiften oder zu unterstützen, aber sie würden, wie es scheint, keinen Finger bewegen, um das bestehende Böse zu bekämpfen. Gewiss kann man sie nicht als Mitläufer bezeichnen,

dennoch scheint mir ihre Unfähigkeit zum Handeln nicht nur seltsam, sondern äußerst suspekt, nicht nur, weil ihr Gewissen offensichtlich durch die konsequente Vermeidung des Bösen erfolgreich zu beruhigen zu sein scheint, sondern auch, weil diese denkenden Menschen, nicht zuletzt weil sie mitten in der Welt sind, manchmal handeln *müssen.*[52] Wieso besteht ARENDT darauf, den Zusammenhang zwischen dem Denken und Handeln zu verneinen und das Denken damit sozusagen in eine Sackgasse laufen zu lassen? Welcher Standpunkt bewegt sie dazu?

Es ist anzunehmen, dass ARENDT hier vor dem Hintergrund des Holocausts und darüber hinaus vor dem Hintergrund ihrer Diagnose über die Entwicklung der menschlichen Geschichte eine nüchterne Bilanz über die Möglichkeiten des Denkens zieht. Nicht nur das Denken, sondern auch das Handeln sieht sie durch die Ausbreitung der Arbeitsgesellschaft, in der der Mensch nicht mehr als ein denkendes oder handelndes, sondern nur noch als ein arbeitendes Wesen erscheint, gefährdet (vgl. ARENDT 2005/1967, S. 409). Sie stellt fest: *„Vergleicht man die moderne Welt mit den Welten, die wir aus der Vergangenheit kennen, so drängt sich vor allem der enorme Erfahrungsschwund auf, der dieser Entwicklung inhärent ist. Nicht nur, daß die anschauende Kontemplation keine Stelle mehr hat in der Weite spezifisch menschlicher und sinnvoller Erfahrungen, auch das Denken, sofern es im Schlußfolgern besteht, ist zu einer Gehirnfunktion degradiert, welche die elektronischen Rechenmachinen erheblich besser, schneller und reibungsloser vollziehen als das menschliche Gehirn.“* (ebd., S. 410) Und weiter äußert sie ihre schlimmste Befürchtung: *„Es ist durchaus denkbar, daß die Neuzeit, die mit einer so unerhörten und unerhört vielversprechenden Aktivierung aller menschlichen Vermögen und Tätigkeiten begonnen hat, schließlich in der tödlichsten, sterilsten Passivität enden wird, die die Geschichte je gekannt hat.“* (ebd., S. 411) Hier spricht ARENDT zwar nicht über den Zusammenhang zwischen dem Denken und Handeln, sondern von dem allgemeinen Verschwinden dieser Vermögen in der Welt, in der die Arbeit und die damit verbundene Erhaltung des Lebens (welcher Luxus und Komfort auch immer heutzutage darunter verstanden wird) und nicht das Denken oder Handeln zur höchsten menschlichen Tätigkeit erklärt wird. Jedenfalls lehrt uns die Geschichte, dass das Denken auch in den Zeiten der globalen Katastrophen nicht im Vordergrund

[52] Die Notwendigkeit des Handelns betrifft vor allem PädagogInnen, die ARENDT als nicht nur denkende, sondern auch handelnde Personen sieht (siehe Kapitel IV, Anm. A.K.).

steht, sondern höchstens als ein Randphänomen auf der Weltbühne erscheint.[53] Muss diese ernüchternde Tatsache notwendigerweise bedeuten, dass das Denken keine Auswirkung auf das Handeln hat? Selbst wenn ARENDT dem Denken keine offensichtliche Rolle als Triebfeder des Handelns einräumt, ist ihr Denken von den Hinweisen durchzogen, dass das Gegenteil der Fall ist.

Wenn man das Denken bei ARENDT näher betrachtet, erscheint es gar nicht so machtlos, wie die oben zitierte Aussage vermuten lässt. Nicht nur sagt ARENDT selbst, dass der Protest der Denkenden in Ausnahmezuständen *zu einer Art Tat* wird. Der Protest (sei er organisiert oder nicht) *ist* eine Tat, dessen Wirkung freilich von der Anzahl der Protestierenden abhängen mag, dennoch kann auch ein einzelner Mensch (auch ungewollt) durch seine Weigerung bei etwas mitzumachen, die Handlungen weiterer Menschen beeinflussen und sogar zur einer öffentlichen Figur werden, wie z.B. SOKRATES oder ARENDT selbst. Dazu sagt ARENDT auch, dass das Denken, wenn es zur öffentlichen Rede wird, nicht nur ein gesprochenes, sondern auch ein „gehandeltes Wort" wird, es ist ein Wort, das man auf eine Ebene mit dem Handeln stellen kann.

Ein weiteres Argument, das die notwendige Verbindung zwischen dem Denken und Handeln sichtbar macht, liefert ARENDT, indem sie den Gedanken AUGUSTINUS nachgeht: *„Der Mensch, der das Rechte kennt und nicht tut, verliert die Kraft das, was Recht ist, zu kennen; und der Mensch, der die Kraft hat, das Recht zu tun, aber unwillig ist, verliert die Kraft zu tun, was er will."* (ARENDT 2009/2006, S. 128). Zwar steht ARENDT dieser Aussage kritisch gegenüber, dennoch erscheint mir dieser Gedanke von AUGUSTINUS aus dem Grund einleuchtend, als er die Frage nach dem, „was Recht ist", also was moralisch ist, nicht nach dem Kriterium des Wissens darüber, was das Gute oder das Böse sein mag, sondern nach dem Kriterium des Handelns aufwirft. Anders formuliert, könnte man fragen: Kann das Denken sich darin erschöpfen, das Böse zu erkennen oder veranlasst es diejenigen, die es gebrauchen, dazu, auch zu handeln, selbst wenn dieses Handeln zunächst danach ausgerichtet ist, das Böse zu

[53] Als das neueste Beispiel könnte man den zweiten Brandbrief an die Menschheit nehmen, unterzeichnet von 15, 364 Wissenschaftlern aus 184 Ländern, in dem sie erneut vor den Folgen der Ausbeutung der Erde durch den Menschen warnen. Der erste Brief, der 1992 verfasst und veröffentlicht wurde, blieb größtenteils ohne Folgen bzw. es trat sogar eine deutliche Verschlimmerung ein. Siehe dazu: RIPPLE, J. William, WOLF, Christopher u.a. (2017): World Scientists' Warning to Humanity: A Second Notice. In: BioScience, Volume 67, Issue 12. Oxford University Press, pp. 1026 – 1028.

vermeiden?[54] Und wenn ARENDT Recht hat darin, dass der Maßstab der moralischen Wahrheit nicht die Welt, sondern das Selbst ist, dann wäre zu fragen, ob auch die Motive eines solchen Betragens als ethisch/moralisch bezeichnet werden könnten. Wenn es den denkenden Menschen in erster Linie darum geht, mit sich selbst im Reinen sein zu können, sich selbst nicht zu widersprechen (SOKRATES), kann diese Voraussetzung unabhängig von dem anderen Maßstab (die Welt) erfüllt werden? Hier liegt der weitere Widerspruch im Denken ARENDTs.

Wie in dieser Arbeit gezeigt wurde, spielt die Welt und ihre von ARENDT postulierte permanente Gefährdung (die Welt gerät aus den Fugen) eine außerordentliche Rolle bei der Entstehung der Denkprozesse und der im Laufe des Denkens entstehenden ethischen/moralischen Qualitäten. Das denkende Selbst, der nach ARENDT führende Maßstab des Moralischen, befindet sich nicht außerhalb, sondern *in* der Welt, auch wenn die Denktätigkeit die Zeit- und Raumkategorien außer Kraft setzt. Der Stoff, das von diesem Selbst bedacht und weitergedacht wird, ist aus der Welt, aus alltäglichen Geschehnissen und Begegnungen entnommen. Der Mensch, dessen höchste Vermögen laut ARENDT das Denken sein soll, denkt jedoch nicht automatisch, sondern folgt dem Anspruch der Dinge in der Welt, die nach unserer „denkenden Aufmerksamkeit“ verlangen. Das Denken versetzt ihn nicht nur in die eigene Vergangenheit, sondern lässt ihn auch Teil des Vorhergedachten werden und dieses einst Gedachte in der erneuten Suche nach Sinn in der Gegenwart und für die Zukunft weiterdenken. So ist die Welt im Denken notwendigerweise enthalten. Das Selbst ist insofern der Maßstab des Moralischen als es nicht durch die existierenden ethischen/moralischen Normen zwischen Gut und Böse zu urteilen vermag, sondern durch die jeweils eigene Auseinandersetzung mit der Welt, durch die nie aufhörende Sinnsuche, die versucht, Brücken über die Abgründe des Unbekannten, des Unverständlichen, des Sinnlosen zu schlagen. Kann diese Verbundenheit mit der Welt, wie in dem oben zitierten Satz postuliert wird, verantwortungslos der Welt gegenüber bleiben? Das führt uns zum weiteren Widerspruch im Denken ARENDTs.

Aus der Argumentation ARENDTs folgt zunächst, dass das Denken und Moral nicht unbedingt etwas mit Gefühlen oder Emotionen zu tun haben müssen. Im Unterschied

[54] In anderen Worten ist die Unterlassung einer Tat, wie, beispielsweise, der Verzicht auf den Gebrauch von Plastik, auch eine *Handlung*, die, übrigens, nicht nur der Vermeidung von dem Bösen und der Bewahrung der Seelenruhe dient, sondern infolge einer (möglicherweise emotionalen) Auseinandersetzung mit der Welt zustande kommt (Anm. A.K.).

zu DAMASIO oder PRINZ[55], vertritt ARENDT in Anlehnung an Cicero die These, dass das moralische Verhalten nicht auf das Empfinden bestimmter Emotionen angewiesen sein muss. Sie drückt ihre Skepsis gegenüber dem Zusammenhang zwischen Emotionen und Moral so aus: *„Sollten, mit anderen Worten, Menschen so schäbig sein, daß sie ohne den Affekt des Mitleids, ohne von ihrem eigenen Mitleiden angestachelt und gleichsam gezwungen zu werden, unfähig sind, sich menschlich zu verhalten?“* (ARENDT 2014/1989, S. 26) Die Weigerung ARENDTs Gefühlen und Emotionen einen Platz in moralischen Angelegenheiten einzuräumen liegt nicht nur in der Vorstellung des Denkens als eines Vermögens, das ausschließlich mit Rationalität und nicht mit Emotionalität zu tun hat, die Ansicht, die schon in der antiken Philosophie und später auch von anderen Denkern (KANT) vertreten wurde. Sie ist auch der Ausdruck einer Befürchtung von ihr, die lautet: *„Die ganze Atmosphäre, in der die Dinge heutzutage diskutiert werden, ist mit Gefühlen, oft nicht gerade großen Formats, aufgeladen, und wer immer diese Fragen [die Fragen der Moral, Anm. A. K.] anspricht, muß damit rechnen, wenn überhaupt noch möglich auf ein Niveau heruntergezogen zu werden, auf dem ernsthaft nicht mehr diskutiert werden kann.“* (ARENDT 2009/2006, S. 19). Offenbar sieht ARENDT Gefühle als Hindernis, und nicht als Katalysator des Denkens und mit ihm verbundenen Kommunikation. Dennoch ist in dieser Arbeit die Ansicht vertreten, dass das Denken und infolge dessen auch die Entstehung von ethischen/moralischen Qualitäten zumindest mit einem Gefühl verbunden sind, und zwar mit der Liebe zur Welt (*amor mundi*). Diese Liebe ist freilich etwas anderes als das, was herkömmlich darunter verstanden wird: Sie ist nichts, was von außen auf den Menschen „hereinbricht“, im Sinne der altgriechischen *pathein* (erleben, erleiden), sondern sie bezeichnet eine bestimmte Haltung der Welt gegenüber, die infolge der aktiven Auseinandersetzung mit der Welt hervortritt und Verantwortung und Sorge, aber auch die Versöhnung mit ihr beinhaltet. Wie in dieser Arbeit gezeigt wurde, entsteht diese Liebe als Folge der Denktätigkeit: Indem man beginnt, in dieser Welt „Wurzeln zu schlagen“, sie als unsere einzige Heimat zu begreifen, beginnt man sich mit ihr verbunden zu fühlen, empfindet man Sorge um ihren weiteren Erhalt (siehe dazu 4.4.).

[55] So argumentiert Jesse J. PRINZ: „...moral properties could not exist without emotions. In other words there is no way to specify the identity conditions of a moral property as such without reference to an emotion or class of emotions “(PRINZ 2018/2007, S. 13).

Die Überzeugung, dass die Welt im Begriff ist „auseinander zu brechen“, jetzt noch mehr als sonst[56], und viele „Schätze“ des menschlichen Denkens und Tuns unter sich für immer zu begraben ist der Standpunkt, von dem aus ARENDT zu uns spricht, es ist die Prämisse ihres Denkens, die alle ihre Werke begleitet. Diese Prämisse äußert sich vor allem in der pädagogischen Aufgabe, der jüngeren Generation die Welt zu zeigen, sie in den gedanklichen Raum der früheren Generationen einzuführen und sie so, mit Ballauff gesprochen, dem Denken anheim werden zu lassen, sie ins Licht des Denkens zu bringen (siehe 4.5). Es gilt darüber nachzudenken, ob diese Prämisse legitim ist oder nur ein Hirngespinst und ein Höhenflug des die Grenzen der Realität sprengenden Denkens darstellt. Diese Prämisse kann sehr zweifelhaft erscheinen, schon deswegen, weil in ihr bestimmte Werte als über jeden Zweifel erhoben postuliert sind: das Neue, die Kinder (Gebürtlichkeit) und die Welt, nicht nur als Gebilde von Menschenhand, sondern auch als der öffentliche Diskurs und das öffentliche Handeln und, nicht zu allerletzt, als die zerbrechliche Geschichte des menschlichen Denkens. Diese Werte, die, zwar, nichts „Anstößiges“ an sich haben, sondern umgekehrt gerade einleuchten, sind von ARENDT dennoch als unhinterfragbare Axiome unterstellt, und die Glaubwürdigkeit ihrer These bezüglich des Denkens als Quelle der Moral hängt davon ab, ob man dieser Prämisse genug Gewicht beimisst oder nicht. Und dies ist nicht mehr eine Frage der theoretischen Argumentation, sondern eine Frage der bestimmten pädagogischen Haltung, deren Einnahme nicht von außen legitimiert werden kann, sondern als Folge einer persönlichen Entscheidung erfolgen soll. Diese Problematik ist nicht leicht zu lösen und soll, meiner Meinung nach, ganz im Sinne ARENDT, ein Gegenstand der pädagogischen Diskussion bleiben. Denn sowohl die neuen Generationen als auch die Welt, die unser bis einzige Lebensort ist, sind Dinge von Belang, Dinge, die vor allem anderen nach unserer „denkenden Aufmerksamkeit“ verlangen (vgl. ARENDT 2016a/1994, S. 129).

VI Ausblick.

An dieser Stelle werden die wichtigsten Thesen dieser Arbeit, die für die Beantwortung der Forschungsfrage von Relevanz sind, zusammengefasst. Darüber hinaus möchte

[56] Wie in de Einleitung schon vorgemerkt, sieht ARENDT die Gefährdung der Welt keineswegs als einen Ausnahmezustand, sondern als die menschliche Grundsituation (Anm. A. K.).

ich einige Themen/Problemfelder für die weitere pädagogische Überlegungen, die hier leider keinen Platz mehr fanden, zumindest kurz skizzieren.

Die bisherige Untersuchung ergab, dass das Denken, das stumme Zwiegespräch zwischen mir und mir selbst, das sich auf der Suche nach Sinn der Welt und den Dingen in ihr zuwendet, imstande ist bestimmte ethische/moralische Qualitäten hervorzubringen, die ARENDT das Gewissen, die Person und die Urteilskraft nennt, und die in dieser Arbeit auch als ethische/moralische Orientierung genannt wurden. Das Denken, das in der Geschichte der abendländischen Philosophie als eine Gabe, die nur einigen Auserwählten zusteht und sich abseits von dem Weltgeschehen abspielt, gesehen wurde, wird von ARENDT in die wirkliche, von Katastrophen aller Art erschütterte Welt verlagert und als potenzielles Vermögen jedem Menschen zugeschrieben. Der springende Punkt bei dem Übergang des Denkens als potenziellem Vermögen des Menschen in eine ganz konkrete gedankliche Aktivität, die zur Gewohnheit wird, alles, was einem Menschen auffällt, zu untersuchen, ist die pädagogische Tätigkeit, die als die von ARENDT den PädagogInnen zugedachte Aufgabe in der schützenden, verantwortungsvollen Haltung sowohl der Welt als auch den Heranwachsenden gegenüber äußert und durch eine sokratische Vorgehensweise eingeübt wird.

Die sokratische Vorgehensweise äußert sich in dem Hinterfragen und Ausräumen der Vorurteile, was die selbstständige Tätigkeit des Denkens seitens des Individuums anregt. Diese (in diesem Zusammenhang pädagogische) Einwirkung hat keinen Zwangscharakter und auch keine eindeutigen Visionen davon, wovon man das potenzielle moralische Subjekt abhalten soll[57]. Die rein „negative“, nicht in bestimmte

[57] Vgl. im Gegensatz dazu JONAS, der die ethische Herausforderung des technischen Zeitalters als die Unmöglichkeit definiert, die (katastrophalen) Folgen des technologischen Fortschritts in der Zeitspanne, in der sie gemacht werden, zu erleben, sie in ihrer vollen Spannbreite wahrzunehmen. Diese Folgen verlagern sich in die fernere Zukunft und entgehen auf diese Weise dem moralischen Imperativ, die Verantwortung dafür übernehmen zu müssen. Die Opfer des technischen Fortschritts sind teilweise noch gar nicht geboren. Überhaupt die Möglichkeit, dass sie geboren werden, ist auch schon fraglich, da die unendliche technische Entwicklung auch die Gefahr der totalen Vernichtung des Lebens auf der Erde mit sich bringt. Da JONAS der Überzeugung ist, dass die moralische Einstellung des Menschen sich nur im direkten Kontakt zu den Rezipienten seiner Verantwortung bilden kann, schlägt er vor, die negativen Folgen des technologischen Fortschritts zu „visualisieren“, den menschlichen Sinnen zugänglich zu machen. Auf diese Weise wird die apokalyptische Zukunft in die (noch) relativ wolkenlose Gegenwart gebracht. Durch das zielgerichtete Affizieren des Menschen mit dem Leid der zukünftigen Anderen erhofft JONAS eine Veränderung in der Einstellung des Menschen, die zu freiwilligen Selbstbegrenzung, Entbehrung und Aufopferung seitens der gegenwärtigen Menschheit führen werde (vgl. JONAS 1987, S. 61 – 69).

ethische Werte übersetzte Art des Denkens bewahrt die Freiheit des Subjekts bezüglich seiner moralischen Einsichten, Entscheidungen und Handlungen, was die wichtige Voraussetzung der Entwicklung der moralischen Einstellung darstellt. Das (vom Pädagogen ins Rollen gebrachte) Denken bewirkt eine bestimmte Haltung zu sich selbst und zur Welt, die man moralisch nennen kann, weil sie nicht nur eine (theoretische) Orientierung in den Fragen von „Gut und Böse" ermöglicht, sondern auch ihren praktischen Ausdruck in Form von Widerstand gewährleisten kann.

Durch die ständige, auf sich bezogene, von keinem anderen (sei es Pädagoge oder der Staat) vor-gedachte Reflexion über die Welt und die weltliche Gegenstände entwickelt sich eine jeweils eigene moralische Perspektive, die sich in der Form von Verantwortungsübernahme den Anderen und der Welt gegenüber äußert. Die Stärke dieser moralischen Haltung besteht also daraus, dass sie sich individuell entwickelt, was ihre Unabhängigkeit von den herrschenden moralischen Normen garantiert. Die durch Denkprozesse gewonnene ethische Orientierung wird immer auf die Welt bezogen, auf die Dinge in ihr, die nach unserer denkenden Aufmerksamkeit verlangen, deren Sinn wir durch das Denken zu erlangen versuchen. Das Denken, das unermüdlich nach neuen Beziehungen zwischen Dingen sucht, offenbart so die Bedeutung und den Sinn dieser Dinge für uns und unsere Welt.

Eine wichtige pädagogische Aufgabe besteht darin, den Heranwachsenden, die in der bestehenden Welt neu ankommen, die Welt zu zeigen, worunter ARENDT nicht das Bereitstellen von Informationen über das Weltgeschehen versteht, sondern vor allem das Bekanntmachen Heranwachsender mit der Geschichte des menschlichen Denkens und zwar nicht als eine chronologische Weitergabe des tradierten Wissens, sondern als eine kreative und aktive Suche nach Gedanken, die weitergedacht werden können. Die Methode der „Demontage", die ARENDT selbst als die grundlegende Prämisse oder Grundannahme ihres Denkens nennt, besteht darin, *„die Metaphysik und die Philosophie mit allen ihren Kategorien, wie wir sie seit ihren Anfängen in Griechenland bis auf den heutigen Tag kennen, zu demontieren."*[58] (ARENDT 2016b, S. 207) Diese Methode ist für ARENDT die Konsequenz dessen, dass es keine festen Ideale oder Werte mehr gibt: die traditionellen Denkweisen und Rituale sind brüchig geworden. Die Methode der Demontage besteht nicht darin, die Vergangenheit zu verabschieden oder mit ARENDTs Worten zu „vernichten", sondern darin, sie als eine

[58] Demontage bedeutet hier das Lösen aus dem historischen Kontext (Anm. A. K.).

Art „Schatz“ zu betrachten, dessen durch Zeit und Gebrauch veränderte Bruchstücke aus dem tiefen Ozean der Vergangenheit geholt werden können. Nicht um sie in ihrem ursprünglichen traditionellen Sinne zu verstehen oder zu verwenden, sondern um sie für das weitere Bedenken frei zu geben, sie in Denkprozessen zu verändern und weiter in die Zukunft zu tragen. So gesehen schlägt ARENDT damit vor, die „zerstückelte“ Vergangenheit, die keine Kontinuität mehr besitzt, nicht „verfallen“ zu lassen, sondern sie durch das eigene Denken weiter zu „spinnen“.

Zu den wichtigsten „Entdeckungen“, die im Laufe meiner Beschäftigung mit Hannah ARENDT sichtbar wurden, zählt die zwar nicht offensichtliche postulierte, dennoch ihr ganzes Werk durchziehende Überzeugung, dass das Denken, das nicht nur das betreffende denkende Individuum betrifft, sondern ständig auf die Welt bezogen bleibt, ein Gefühl der Liebe zur Welt (amor mundi) hervorbringt. Im Zusammenhang mit der in diesem Kontext aufgeworfenen Frage nach der Verbindung zwischen Denken und Emotion kann festgehalten werden, dass diese Liebe ganz im Gegensatz zu den in dem neurowissenschaftlichen Diskurs beschriebenen Emotionen keinem Überlebensdrang dient und das Resultat einer bewussten Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt ist. So sagt Hannah ARENDT ganz konträr zu den in den im eingangs skizzierten neurowissenschaftlichen Diskurs postulierten Thesen, dass es *„im Leben immer mehr auf dem Spiel steht als die Aufrechterhaltung und Hervorbringung lebendiger Organismen.“* (ARENDT 2009/2006, S. 12) Diese Aussage impliziert, dass bestimmte ethische/moralische Entscheidungen auch gegen das eigene Wohlbefinden getroffen werden können, weil eine denkende Person nicht nur an sich selbst, sondern auch an die Welt denkt. Interessanterweise stellt auch DAMASIO fest, *„obwohl Biologie und Kultur unser Denken häufig direkt oder indirekt bestimmen und damit die individuelle Freiheit einzuschränken scheinen, müssen wir erkennen, daß dem Menschen doch ein gewisser Spielraum für solche Freiheit bleibt – das heißt, Handlungen zu wollen und auszuführen, die anscheinend dem zuwiderlaufen, was ihm Biologie und Kultur eingepflanzt haben. Einige erhabene menschliche Taten sind dem Umstand zu verdanken, daß ihre Urheber sich weigerten, das zu tun, was Biologie oder Kultur von ihnen verlangten. Solche Taten belegen, daß ihre Urheber eine neue Ebene erreicht haben, auf der sich neue Artefakte und angemessenere Existenzweisen entwickeln lassen. Unter bestimmten Umständen kann die Freiheit von biologischen und kulturellen Einschränkungen allerdings auch ein Merkmal des Wahnsinns sein und die Ideen und Handlungen eines Wahnsinnigen*

nähren." (DAMASIO 1995, S. 242) Eine weitere (kritische) Auseinandersetzung mit der neurowissenschaftlichen Sichtweise in Bezug auf das Denken erachte ich für sehr wichtig.

Zu allerletzt möchte ich zumindest noch ein Thema ansprechen, das mir in Zusammenhang mit der pädagogischen Herausforderung Denken zu lehren von äußerster Bedeutung erscheint und m.E. ein wichtiges Feld für weitere pädagogische Überlegungen sein sollte. Gemeint ist der Einfluss der neuen Medien auf die Hervorbringung/Entwicklung des Denkens bei Heranwachsenden. Die neuen Medien, die das bedeutende Merkmal der heutigen postmodernen Welt darstellen, zeichnen sich durch einen kaum limitierten Zugang und Gebrauch aus. Diese Tatsache ist insofern wichtig, als Heranwachsende heutzutage in die Welt hineingeboren werden, in der der Umgang mit diesen Medien nicht nur selbstverständlich, sondern tatsächlich schon teilweise vorausgesetzt und auf jeden Fall nicht mehr weg zu denken ist.

Was Denkprozesse im Sinne Hannah ARENDT betrifft, so können neue Medien aus zumindest zwei Gründen problematisch sein. Erstens bedeutet die unbegrenzte Nutzung dieser Medien auch einen unbegrenzten Informationsfluss, der keineswegs immer differenziert, bildungsförderlich oder authentisch zu sein braucht: Das Internet bietet eine nicht zu übertreffende Fülle an ungeprüften, unkritischen, unbegründeten Meinungen und Vorurteilen, die sich per Mausklick ins millionenfache vervielfältigen lassen. Diese Tatsache scheint die im Kapitel IV thematisierte Aufgabe der Pädagogin, die mit Hilfe der sokratischen Vorgehensweise Vorurteile aller Art ausräumen soll, in eben dieses Ausmaß anwachsen zu lassen.

Noch grundlegender ist das zweite Problem. Wie in dieser Arbeit aufgezeigt wurde, basiert das Denken im Sinne ARENDTs auf der menschlichen Fähigkeit und Möglichkeit mit sich sprechen zu können. Es scheint daher unmöglich Denkprozesse ohne Sprache zu initiieren. Die neuen Medien, die eine fortschreitende Sprachknappheit begünstigen (Twitter) und bestimmte Ausdrücke vorzugsweise durch Symbole oder Bilder (Emoji, GIFs u.a.) ersetzen, führen dazu, dass man bildliche Medien, wie Fotos oder Videos den sprachlichen Medien wie Büchern vorzieht. Diese Tendenz kulminiert in solchen Applikationen wie GIFs oder Snapchat, die ganz auf Sprache verzichten und so eine rein visuelle Information vermitteln. Snapchat, das eines der beliebtesten Kommunikationsmittel der Heranwachsenden heutzutage darstellt, zeichnet sich durch eine sehr knappe Zeitbegrenzung von einigen Sekunden pro Videomitteilung aus.

Die sprachliche Verarmung oder gar Ersetzung der Sprache sind deswegen gefährlich, weil die Sprache, wie Hannah ARENDT schon vor der Erfindung der neuen Medien feststellte, gar nicht notwendig ist, um zu kommunizieren. Sie sagt: *„Die Kommunikation mit unseren Mitmenschen verlangt nicht unbedingt die menschliche Sprache mit ihrer ungeheuer verwickelten Grammatik und Syntax. Die Sprache der Tiere – Laute, Zeichen, Gesten – wäre mehr als genug, um allen unmittelbaren Bedürfnissen zu dienen, nicht nur denen der Selbst- und Arterhaltung, sondern auch, um die Stimmungen und Gefühle der Seele zu zeigen.“* (ARENDT 2016b, S. 103). Diese These, die vor einiger Zeit noch als radikal eingestuft werden konnte, ist heute Realität geworden, die auch deswegen so gefährlich ist, weil sie durch bestimmte Vorzüge, wie Ungebundenheit weder an Zeit noch an Raum, die Grenzenlosigkeit und auch (!) die Abwesenheit von Verantwortung gegenüber GesprächspartnerInnen (die man mit einem Klick aus dem persönlichen Chat oder App löschen kann) immer mehr bevorzugt wird. John URRY beschreibt diese Kommunikation als „infinitely more ample, flexible, variegated, attractive and pregnant with adventure“ (URRY 2002, S.255 – 274). Die Verarmung der Sprache bedeutet auch die Verarmung des Denkens, wenn man der Argumentation ARENDTs folgt.

Weiter auffallend ist die Eigenschaft der neuen Medien, die an sich zwar nicht neu ist und den „alten“ Medien, wie Büchern, auch anhaftete, die aber, weil sie mit Sprache fast nichts zu tun hat, eine Gefahr für das Denken darstellt. Es ist die Fähigkeit der Medien, eine eigene (virtuelle) Realität zu erzeugen, die so faszinierend erscheint, dass man sich in ihr vollkommen verlieren könnte. Auch das Denken entfernt uns aus der unmittelbaren Realität, dennoch sind wir beim Denken stets auf uns selbst bezogen, wir beschäftigen uns mit Denkgegenständen, die unser Gedächtnis uns bereitstellt, wir schöpfen aus unserer Erinnerung. Im Gegensatz dazu ist das Eintauchen in die virtuelle Wirklichkeit der neuen Medien nicht unbedingt selbstreflexiv, sondern passiv. Man könnte sagen, es wäre ein Zustand der „Selbstvergessenheit“, der vollkommenen Abwesenheit der eigenen Tätigkeit. Mit 3D Brillen und Kopfhörern ausgerüstet sind die Menschen imstande, sich von der nach dringendem Nachdenken und Handeln verlangenden Realität zu entfernen. Wie mit solchen Gefahren für die Entwicklung der Denkprozesse umgegangen werden soll, wird der weiteren pädagogischen Diskussion überlassen.

Die pädagogische Aufgabe Denken zu lehren ist und bleibt eine Herausforderung. Ich hoffe, dass es mir trotz allem gelungen ist, zumindest die dringende Notwendigkeit eines solchen pädagogischen Handelns aufgezeigt zu haben.

Verwendete Literatur

ARENDT, Hannah (2016a/1994): Die Krise in der Erziehung. In: ARENDT, Hannah: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Hrsg. U. Ludz. München: Piper, S. 255 – 276.

ARENDT, Hannah (2016a/1994): Verstehen und Politik. In: ARENDT, Hannah: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Hrsg. U. Ludz. München: Piper, S. 110 – 127.

ARENDT, Hannah (2016a/1994): Über den Zusammenhang von Denken und Moral. In: ARENDT, Hannah: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Hrsg. U. Ludz. München: Piper, S. 128 – 155.

ARENDT, Hannah (2016a/1994): Was ist Autorität? In: ARENDT, Hannah: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Hrsg. U. Ludz. München: Piper, S. 159 – 200.

ARENDT, Hannah (2016a/1994): Freiheit und Politik. In: ARENDT, Hannah: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Hrsg. U. Ludz. München: Piper, S. 201 – 226.

ARENDT, Hannah (2005/1967): Vita activa oder vom tätigen Leben. München: Piper.

ARENDT, Hannah (2015/1985): Das Urteilen. München: Piper.

ARENDT, Hannah (2016b/1979): Vom Leben des Geistes. München: Piper.

ARENDT, Hannah (2016c/2005): Denken ohne Geländer. München: Piper.

ARENDT, Hannah (2014/1989): Gedanken zu Lessing. In: ARENDT, Hannah: Menschen in finsteren Zeiten. Hrsg. U. Ludz, München: Piper, S.11 – 45.

ARENDT, Hannah (2014/1989): Laudatio auf Karl Jaspers. In: ARENDT, Hannah: Menschen in finsteren Zeiten. Hrsg. U. Ludz, München: Piper, S.90 – 100.

ARENDT, Hannah (2014/1989): Karl Jaspers: Bürger der Welt. In: ARENDT, Hannah: Menschen in finsteren Zeiten. Hrsg. U. Ludz, München: Piper, S. 101 – 116.

BALLAUFF, Theodor (1966): Systematische Pädagogik. Heidelberg: Quelle und Meyer.

BENNER, Dietrich (2006): Negative Moralisierung und experimentelle Ethik als zeitgemäße Formen der Moralisierung. In: Collana di Studi Internazionali di Scienze Filosofiche e Pedagogiche Studi pedagogici, numero1/2006

BIESTA, Gert J. J. (2016): The beautiful risk of education. New York: Routledge.

BLUMENBERG, Hans (1997/1960): Paradigmen zu einer Metaphorologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BREINBAUER, Ines Maria (2002): Allen Ernstes ist Orientierung u… Anfragen an pädagogische Performativität. In: Vjschr. f. wiss. Pädagogik, Heft 1, S. 1-23.

BRINKMANN, Malte (2012): Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform. Schöningh: Paderborn.

CAMUS, Albert (1988): Der Mythos von Sisyphos. Ein Versuch über das Absurde. Hamburg. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

DAMASIO, Antonio R (1995): Descartes Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München, Leipzig: List Verlag.

DOSTOJEWSKI, Fjodor (2012): Schuld und Sühne. Frankfurt am Main: Insel Verlag.

DÜRRENMATT, Friedrich (1975/1961): Der Verdacht. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

DÜRRENMATT, Friedrich (1989/1986): Denkanstöße. Zürich: Diogenes Verlag.

FOUCAULT, Michel (1993): Technologien des Selbst. In: Luther H. Martin/ Huck Gutman/Patrick H. Hutton [Hrsg.], Frankfurt am M., S. 24 – 62.

FUCHS, Birgitta/ SCHÖNHERR, Christian [Hrsg.] (2007): Urteilskraft und Pädagogik: Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie. Würzburg: Königshausen & Neumann.

GADAMER, Hans-Georg (1990): Gesammelte Werke: 1: Hermeneutik, Wahrheit und Methode, 1: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr.

HEIDEGGER, Martin (2017/1952): Was heißt Denken? Stuttgart: Reclam Verlag.

HEIDEGGER, Martin (2006/1927): Sein und Zeit. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

HEISER, Jan Christoph/ PRIELER, Tanja [Hrsg.] (2017): Die erweiterte Denkungsart. Pädagogische, gesellschaftspolitische und interkulturelle Konsequenzen der Gemeinsinnsmaxime. Würzburg: Königshausen & Neumann.

HUBER, Matthias (2013): Die Bedeutung von Emotion für Entscheidung und Bewusstsein. Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik am Beispiel von Damasios Theorie der Emotion. Würzburg: Königshausen und Neumann.

HUBER, Matthias (2018): Emotionale Markierungen. Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik am Beispiel von Damasios Theorie der Emotion. In: HUBER, Matthias, KRAUSE, Sabine [Hrsg.] (2018): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS, S. 91 – 110.

NIEDERMAIR, Klaus (2001): Metaphernanalyse. In: HUG, Theo [Hrsg.]: Wie kommt Wissenschaft zum Wissen. Bd 2. Hohengehren, Schneiderverlag

JONAS, Hans (1987/1979): Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt am Main: Insel Verlag.

KANT, Immanuel (1977): Metaphysik der Sitten. In: Werke in 12 Bänden. Band 8, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag AG.

KOCH, Lutz (2017): Gegen die Unbelehrbarkeit: der Gemeinsinn. In: HEISER, Jan Christoph/ PRIELER, Tanja [Hrsg.] (2017): Die erweiterte Denkungsart. Pädagogische, gesellschaftspolitische und interkulturelle Konsequenzen der Gemeinsinnsmaxime. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 19 – 35.

MATZINGER, Dominik (2018): Bewusstsein und Emotion in der Bildungswissenschaft. Neurowissenschaft und Phänomenologie in Diskussion. Masterarbeit in der Studienrichtung Bildungswissenschaft an der Universität Wien.

MEAD, G.H. (1978): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 187 – 221.

MEINTS, Waltraud (2011): Partei ergreifen im Interesse der Welt. Eine Studie zur politischen Urteilskraft im Denken Hannah Arendts. Bielefeld: Transkript Verlag.

NIETZSCHE, Friedrich (1971): Jenseits von Gut und Böse. Zürich: Stauffacher Verlag.

NIETZSCHE, Friedrich (1971): Also sprach Zarathustra. Zürich: Piper.

PRINZ, Jesse J. (2007): The emotional construction of morals. New York: Oxford University press.

RIPPLE, J. William, WOLF, Christopher u.a. (2017): World Scientists' Warning to Humanity: A Second Notice. In: BioScience, Volume 67, Issue 12. Oxford University Press, pp. 1026 – 1028.

RUHLOFF (1996): Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: BORELLI, Michele [Hrsg.]: Deutsche Gegenwartspädagogik. Baltmannsweiler Hohengehren: Schneider Verlag, S. 148 – 157.

RUHLOFF, Jörg (1999): Orientierung und Skepsis. In: WENGER-HADWIG, Angelika [Hrsg.]: Verführung in orientierungsloser Zeit. Innsbruck/ Wien: Tyrolia, S. 9-24.

SOPHOKLES (1989): Antigone. Frankfurt am Main: Insel Verlag.

URRY, John (2002): Mobility and Proximity. In: Sociology, 5/2002, S. 255-274.
Von SCHEVE, Christian (2011): Die soziale Konstruktion und Funktion von Emotion: Akteur, Gruppe, Soziale Ordnung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Vol.14(2), S. 207-222.
Von SCHEVE, Christian (2010): Emotionen, Normkonformität und das Problem sozialer Ordnung. In: IORIO, M., REISENZEIN, R. [Hrsg.]: Regel, Norm, Gesetz. Eine interdisziplinäre Bestandaufnahme. Frankfurt am Main: Lang Verlag.
WEISS, Gabriele (2004): Bildung des Gewissens. Wiesbaden: VS.

Abbildungen

ARENDT, Hannah (2016b/1979): Vom Leben des Geistes. München: Piper.