

Streitkultur, Pluralität und Urteilskraft

Überlegungen im Anschluss an Hannah Arendt

Markus Rieger-Ladich¹

Um die akademische Streitkultur ist es derzeit nicht gut bestellt. Sie befindet sich in einer Krise, ist ernsthaft gefährdet.² In dieser häufig zu hörenden Einschätzung treffen sich zwei soziale Milieus, die sonst nur denkbar wenig gemein haben. Von konservativer Seite wird seit geraumer Zeit, bevorzugt in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* und in der *Neuen Zürcher Zeitung*, die Moralisierung wissenschaftlicher Diskurse beklagt; es wird moniert, dass immer häufiger eine *Cancel Culture* an die Stelle des scharf geführten argumentativen Austausches trete und die Vertreter*innen der Identitätspolitik auf bestem Wege seien, in den Hörsälen die Diskurs-Hoheit zu erringen.³

Die solcherart Gescholtenen beklagen ihrerseits die akademischen Sitten und vermissen eine lebendige Streitkultur. Und das nicht nur in der Auseinandersetzung mit dem (hochschul-)politischen Gegner, sondern auch in den eigenen Reihen. So fragen sich Vertreter*innen des Queerfeminismus, was es eigentlich so schwer mache, zu streiten – auch untereinander und miteinander. Katharina Lux etwa warnt in dem Band *Feministisch streiten* davor, den Streit zu individualisieren und rehabilitiert eine Textsorte, die aktuell eine denkbar schlechte Presse hat – die Polemik: „In der Härte und

-
- 1 Der vorliegende Beitrag geht auf einen Vortrag an der Universität Wuppertal zurück. Das Manuskript wurde für die Publikation überarbeitet, aber nicht mit der Intention, den ursprünglichen Charakter vollständig zu tilgen. Für Unterstützung bei der Überarbeitung gilt mein Dank Verena Folusewytch und Yasmin Hussain.
 - 2 Vgl. hierzu: Jürgen Kaube, *Die wollen doch nur spielen: Vom Rückzug des Streits aus den Wissenschaften*, in: Jürgen Kaube (Hg.), *Im Reformhaus: zur Krise des Bildungssystems*, Hannover 2015, 93–101; Carolin Fourest, *Generation Beleidigt. Von der Sprachpolizei zur Gedankenpolizei. Über den wachsenden Einfluss linker Identitärer*, Berlin 2020.
 - 3 Hier nur zwei Beispiele: Eric Gujer, *Der andere Blick. Cancel Culture ist kein Studentenulk. Es ist eine neue Form des Extremismus*, NZZ, 12.08.2022, [https://www.nzz.ch/meinung/cancel-culture-an-der-universitaet-eine-neue-form-von-extremismus-ld.1697478 \(22.02.2023\).](https://www.nzz.ch/meinung/cancel-culture-an-der-universitaet-eine-neue-form-von-extremismus-ld.1697478 (22.02.2023).); Dieter Schönecker, *Akademische Cancel Culture. Reden wir lieber von Verbannung*, FAZ, 01.08.2022, [https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/cancel-culture-hat-legitime-freiheiten-in-der-wissenschaft-18198784.html \(19.12.2022\).](https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/cancel-culture-hat-legitime-freiheiten-in-der-wissenschaft-18198784.html (19.12.2022).)

Unnachgiebigkeit der Polemik spiegelt sich die Achtung des Gegenübers als Gegner und die Bestätigung der Wichtigkeit seiner Position wider.“⁴

In dieser Einschätzung hätte ihr sicherlich jene Vertreterin der Politischen Theorie zugestimmt, die im Zentrum meines Beitrags steht: Hannah Arendt. Ich werde im Rückgriff auf deren Arbeiten über die Weiterentwicklung der Streitkultur nachdenken und darüber, welche Rolle diese für die Unterrichtspraxis spielen könnte. Darüber nun gerade mit Arendt nachzudenken, ist aus zweierlei Gründen naheliegend.

Hannah Arendt war fraglos eine streitbare Person. Das wird deutlich etwa in dem legendären Interview, das sie 1964 Günter Gaus gab. Diesen Eindruck kann man aber auch erhalten, wenn man die Vorlesung *Das Urteilen*, die sie im Herbstsemester 1970 an der New School for Social Research in New York gehalten hat, nachliest.⁵ In dieser werden gleich zu Beginn apodiktische Urteile gefällt, die deutlich machen, dass Arendt an vorsichtig abwägenden Urteilen nicht sonderlich interessiert war. Insbesondere von feministischen Wissenschaftlerinnen wurde ihr denn auch vorgeworfen, dass ihre durchgängige Betonung des Agonalen wie auch der aggressiv geführten Auseinandersetzung „verstörend maskulin“⁶ sei.

Es gilt dies aber auch in systematischer Hinsicht: Arendt hat auf erhellende Weise über Streit und Konflikt nachgedacht. Und dabei herausgearbeitet, wie wertvoll sich der *Dissens* erweist, wenn es darum geht, nach Erkenntnis zu streben und wahrheitsfähige Fragen zu diskutieren. Anders als etwa Jürgen Habermas, der in den 1970er Jahren die konsensorientierte Verständigung als Leitbild entwarf, hat sie stets den Widerstreit akzentuiert. Sie war, im Gegensatz zum Frankfurter Diskurstheoretiker, an dem Zusammenfall der Perspektiven, an der Übereinstimmung von Diskursteilnehmer*innen nicht interessiert.⁷

4 Katharina Lux, *Scharfzüngige Schwester. Für und wider die Polemik in der feministischen Auseinandersetzung*, in: Koschka Linkerhand (Hg.), *Feministisch streiten: Texte zu Vernunft und Leidenschaft unter Frauen*, Berlin 2018, 292–298, 292.

5 Vgl. Hannah Arendt, *Günter Gaus im Gespräch mit Hannah Arendt*, 1964, https://www.rbb-online.de/zurperson/interview_archiv/arendt_hannah.html (19.12.2022).; dies, *Das Urteilen. Texte zu Kants Politischer Philosophie*, hg. v. Ronald Beiner und Ursula Ludz, München 1985.

6 Jon Wolfe Ackermann/Bonnie Honig, *Agonalität*, in: Wolfgang Heuer/Stefanie Rosenmüller (Hg.), *Arendt-Handbuch*, Stuttgart 2022, 435–441, 439. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05837-9_118.

7 Vgl. hierzu etwa: Jürgen Habermas, *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt am Main 1981.; Markus Rieger-Ladich, *Konsens suchen oder Dissens bezeugen? Bildung, Politik und (Post-)Demokratie*, in: Ursula Frost/Markus Rieger-Ladich (Hg.),

Schließlich ist Arendt selbst wiederholt zum Gegenstand von Kontroversen geworden. Also nicht nur einzelne Diskussionsbeiträge, sondern das, was früher gerne das „Oeuvre“ genannt wurde. Bis heute wird darüber gestritten, wie ihr Werk insgesamt einzuschätzen, wo genau sie auf der politischen Landkarte zu verorten sei. In Frage steht dabei, ob Arendt als konservativ und/oder elitär und/oder paternalistisch gelten müsse – oder doch eher als progressiv und kritisch.⁸ Es muss daher nicht verwundern, dass neuere Beiträge zu Arendt kaum einmal vorbehaltlos an ihre Arbeiten anschließen. Seyla Benhabibs Motto für ein Buchkapitel ihrer verdienstvollen Einführung in das Werk Arendts – *Mit Arendt gegen Arendt* – hat daher nichts an Aktualität eingebüßt.

Diese Wendung beschreibt auch den Charakter meiner Ausführungen. Ich werde an Überlegungen Arendts anschließen, aber auch manche Unterscheidungen problematisieren und schließlich einen alternativen systematischen Zugriff vorschlagen. Dabei knüpfe ich an Überlegungen an, die mein Tübinger Kollege Christian Grabau und die Philosophin Juliane Rebentisch unlängst zur Diskussion gestellt haben.⁹ Zunächst skizziere ich, wie Arendt die Aufgabe der Schule bestimmt. Im Anschluss daran erläutere ich, warum diese Fassung in systematischer Hinsicht unbefriedigend bleibt, bevor ich dafür werbe, das Verhältnis von Politik und Pädagogik begrifflich anders zu fassen. Zu diesem Zweck wende ich mich Arendts Auseinandersetzung mit Kants politischer Philosophie zu und versuche auf diese Weise, der Aufgabe dieses Buches gerecht zu werden – also neu über Unterrichtspraxis nachzudenken.

Demokratie setzt aus. Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform, Paderborn/München/Wien/Zürich 2012, 33–49. https://doi.org/10.30965/9783657776429_005.

8 Vgl. hierzu etwa Seyla Benhabib, *Hannah Arendt. Die melancholische Denkerin der Moderne*, Berlin 1998.; Heike Kahlert/Claudia Lenz (Hg.), *Neubestimmungen des Politischen: Denkbewegungen im Dialog mit Hannah Arendt*, Königstein 2001.

9 Christian Grabau, *Wessen Welt ist die Welt? Hannah Arendt, Little Rock und die ‚Autorität des Lehrers‘*, in: Oxana Ivanova-Chessex/Saphira Shure/Anja Steinbach (Hg.), *Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*, Weinheim/Basel 2022, 50–66.; Juliane Rebentisch, *Der Streit um Pluralität: Auseinandersetzung mit Hannah Arendt*, Berlin 2022.

I. Die Aufgaben der Schule

Pia Rojahn hat in ihrem Beitrag für diesen Band auf das hingewiesen, was Arendt zu den zentralen Aufgaben der Lehrer*innen zählt: Arendt plädiert für die „Konzentration auf die Lehrgegenstände“, mithin für eine fachliche anspruchsvolle Ausbildung. Rojahn nennt das eine „bescheidende Grundhaltung“¹⁰. Ich halte diese Charakterisierung für sehr treffend und glaube, dass sie einen Schlüssel zu Arendts pädagogischen Überzeugungen darstellt. Ich will das näher erläutern.

Die Schule stellt für Arendt eine Art „Zwischensphäre“¹¹ dar: Sie soll den Übergang von der Familie in das, was sie die „Welt“ nennt, gewährleisten. Sie wird mithin als ein Medium entworfen, das zwischen zwei Formen des Sozialen vermittelt: Die Familie wird von Arendt auf der dunklen Seite des Privaten, des Geschützten und Vertrauten angesiedelt, die Welt hingegen als „öffentlicher Erscheinungsraum“¹² gefasst. Was hier, in der Welt, getan wird, geschieht stets vor aller Augen. Wie auf einer Bühne treffen dabei Personen aufeinander; hier konkurrieren Perspektiven, Weltanschauungen, politische oder religiöse Überzeugungen miteinander. Dieses Aufeinandertreffen geschieht indes nicht völlig unkontrolliert. Es wird, so könnte man sagen, von der Welt selbst moderiert. Die Welt trennt die Beteiligten und führt sie in dieser Trennung wieder zusammen. Dazu führt Arendt in der *Vita activa* aus: „In der Welt zusammenleben heißt wesentlich, daß eine Welt von Dingen zwischen denen liegt, deren gemeinsamer Wohnort sie ist, und zwar in dem gleichen Sinne, in dem etwa ein Tisch zwischen denen steht, die um ihn herumsitzen: wie jedes Zwischen verbindet und trennt die Welt diejenigen, denen sie jeweils gemeinsam ist.“¹³ Vergegenwärtigt man sich, dass mit der Familie und der Welt zwei unterschiedliche soziale Logiken identifiziert sind, wird deutlich, worin für Arendt die Aufgabe der Schule besteht: Sie muss zwischen diesen beiden Logiken vermitteln, sie muss den Übergang von der Logik des Privaten zur Logik des Öffentlichen gestalten.

10 Pia Rojahn, *Urteilkraft als Kern einer pädagogisch und wissenschaftlich professionalisierenden Lehrkräftebildung*, in diesem Band, 2024.

11 Rebentisch, *Der Streit um Pluralität*, a.a.O., 183.

12 Rahel Jaeggi, *Welt/Weltoffenheit*, in: Wolfgang Heuer/Stefanie Rosenmüller (Hg.), *Arendt-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, Stuttgart 2022, 423–425, 423. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05837-9_114.

13 Hannah Arendt, *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, München-Zürich 1960, 52.

Um nun zu erläutern, mit welchen Herausforderungen dabei zu rechnen ist, greife ich auf einen kurzen Kommentar von Christian Grabau zurück. Er paraphrasiert das Zitat aus der *Vita activa* – also Arendts Metapher des Tisches – wie folgt: „Die Welt ist relativ stabil und abgeschlossen; und sie ist flüchtig und offen.“¹⁴ Anders formuliert: Die Welt wird zwar von Gesetzmäßigkeiten regiert und von symbolischen Ordnungen reguliert; die „Spielräume des Verhaltens“¹⁵ werden zwar von ungleich verteilten Ressourcen und Kapitalien, von Traditionen und Konventionen eingeschränkt, aber es kommt dennoch immer wieder zu Veränderungen und Transformationen. Es kommt zu Überraschungen und Brüchen. Neues löst Altes ab. Reproduktionsmechanismen laufen ins Leere und es ereignet sich das, was der Philosoph Jacques Derrida das „Ereignis“ nannte.¹⁶

Vor diesem Hintergrund bestimmt nun Arendt die Aufgabe pädagogischer Lehrkräfte. Das, was wir heute ihre berufliche Identität nennen würden, geht aus der spannungsvollen Beziehung zweier Formen der Verantwortung hervor: Lehrer*innen werden von ihr als „Vertreter der Welt“ gefasst, die „die neue Generation mit der Welt graduell bekannt“ machen.¹⁷ Die besondere Herausforderung besteht nun darin, dass sie dabei nicht nur den Schüler*innen gegenüber in der Verantwortung stehen, sondern auch gegenüber der Welt. Auf der einen Seite müssen Lehrer*innen die ihnen anvertrauten Schüler*innen vor der unvermittelten Konfrontation mit der Welt schützen. Sie müssen also gewährleisten, dass das Neue, das sie verkörpern, zur Entfaltung kommen kann. Sie müssen sicherstellen, dass die Neuankömmlinge den ihnen eigenen Elan nicht einbüßen, dass sie das Vermögen, einen Anfang zu setzen, nicht deshalb verlieren, weil sie unvermittelt mit den herrschenden Verhältnissen konfrontiert werden. Auf der anderen Seite müssen Lehrkräfte auch die Welt vor dem Aufprall mit den Neuankömmlingen schützen und dafür eintreten, dass die bestehenden Verhältnisse nicht einfach von dem Furor des Neuen hinweggefegt werden. Der Status quo gilt Arendt eben auch als das Ergebnis von Freiheitsbestrebungen und Emanzipationsprozessen, von historischen Entwicklungen, die

14 Christian Grabau, *Wessen Welt ist die Welt? Hannah Arendt, Little Rock und die ‚Autorität des Lehrers‘*, in: Oxana Ivanova-Chessex/Saphira Shure/Anja Steinbach (Hg.), *Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*, Weinheim/Basel 2022, 50–66, 53.

15 Bernhard Waldenfels, *Der Spielraum des Verhaltens*, Frankfurt am Main 1980.

16 Vgl. Jacques Derrida, *Die unbedingte Universität*, Frankfurt am Main 2001.

17 Rojahn, *Urteilskraft als Kern einer pädagogisch und wissenschaftlich professionalisierenden Lehrkräftebildung*, a.a.O.

sich etwa in der Gesetzgebung, in politischen Institutionen und der Regulierung der Ökonomie niederschlagen.¹⁸

Damit wird nun deutlich, was die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte so anspruchsvoll macht: Sie stehen beiden Seiten gegenüber in der Verantwortung – den Neuankömmlingen wie auch der Welt. Sie sind mit der Reproduktion der bestehenden Ordnung betraut und müssen doch zugleich Sorge dafür tragen, dass diese Ordnung von der nächsten Generation nicht als repressiv erlebt wird. Lehrer*innen sollen also garantieren, dass die Schüler*innen in die Lage versetzt werden, das Bezugsgewebe der menschlichen Angelegenheiten nicht als etwas Abgeschlossenes zu erleben, sondern als etwas Prozesshaftes, als etwas, das darauf angewiesen ist, von ihnen weitergeführt zu werden.¹⁹

II. Eine folgenreiche Verweigerung

Stellt man diese anspruchsvolle Aufgabenbeschreibung in Rechnung, muss nicht verwundern, dass Arendt allen Versuchen, Erziehung als ein Emanzipationsgeschehen zu fassen, skeptisch gegenübersteht. Erziehung gilt ihr vielmehr als eine genuin *konservative Tätigkeit*. Gerade um des „Neuen und Revolutionären willen in jedem Kinde“ müsse „die Erziehung konservativ sein“, und weiter: „dies Neue muss sie [die Erziehung] bewahren und als ein Neues in eine alte Welt einführen.“²⁰

Problematisch ist daran nicht so sehr das Etikett konservativ. Fraglich ist eher, ob eine Erziehung, welche die Verpflichtung auf das Bestehende so deutlich akzentuiert, tatsächlich geeignet ist, die Neuankömmlinge auf jene Herausforderungen vorzubereiten, mit denen sie als Heranwachsende konfrontiert werden. Und dies gilt insbesondere dann, wenn man nicht allein Arendts Kritik der Massengesellschaft berücksichtigt, sondern auch ihre Analyse des Nationalsozialismus. Vor diesem Hintergrund müsste doch die Frage lauten, wie eine Erziehungspraxis aussieht, die jenen *Nonkon-*

18 Vgl. Andreas Gelhardt, *Die Kunst des Urteilens. Über Hannah Arendts Vortrag ‚Die Krise in der Erziehung‘*, in: Roland Ißler/Rainer Kaenders/Stephan Stomporowski (Hg.), *Fachkulturen in der Lehrerbildung weiterdenken*, Göttingen 2022, 449–468. <https://doi.org/10.14220/9783737014342.449>.

19 Vgl. dazu auch: Hanno Su/Johannes Bellmann, *Inklusive Bildung und die pragmatische Maxime der Gleichheit: Kritische und konstruktive Überlegungen im Anschluss an Hannah Arendt und Jacques Rancière*, *Zeitschrift für Pädagogik* 67 (2021), 275–295.

20 Hannah Arendt, *Die Krise in der Erziehung*, Bremen 1985, 273.

formismus begünstigt, jene anti-autoritäre Haltung, die Arendt nach der Machtergreifung so schmerzlich vermisst hatte. Erschüttert war sie weniger von den Gräueltaten der Nationalsozialist*innen, damit hatte sie durchaus gerechnet. Erschüttert war sie mithin von der Willfährigkeit derer, die sie als ihre Freund*innen betrachtet hatte, erschüttert war sie von dem mangelnden Widerspruchsgeist derer, die sie doch als ihre Weggefährt*innen wählte.²¹

Arendt zog daraus in systematischer Hinsicht jedoch keine Konsequenzen. Sie weigerte sich, so scheint es, ihre pädagogischen Überlegungen mit ihren politischen Reflexionen zusammenzuführen. Im selben Jahr, in dem sie *Vita activa* vorlegt und über die Zerbrechlichkeit der politischen Ordnung nachdenkt, 1958, referiert sie in Bremen über *Die Krise in der Erziehung* und beharrt darauf, dass Politik und Gesellschaft völlig gegenteiligen Gesetzmäßigkeiten folgten. Werde die Politik vom Widerstreit geprägt, von Differenz und Dissens, sei für die Gesellschaft – und damit auch die Schule – das Recht auf Gleichheit und Ähnlichkeit charakteristisch. Wer etwa einen Urlaub in einem Ferienclub buche, habe das Recht darauf, unter Seinesgleichen zu bleiben – und damit eben auch zu diskriminieren.²²

Dieses Recht gesteht Arendt auch den Eltern schulpflichtiger Kinder zu – und unterstellt damit, dass ein hohes Maß an Ähnlichkeit der Erziehung durchweg förderlich sei. Eben dies halte ich für eine fatale Fehleinschätzung. Und bin damit durchaus nicht allein: Seyla Benhabib hatte diesen Vorbehalt bereits Ende der 1990er Jahre formuliert. Klar in der Sache und doch ausgesprochen taktvoll hat Juliane Rebentisch jüngst ihre Bedenken vorgetragen und damit die Kritik erneuert. Sie schreibt in ihrem Buch *Der Streit um Pluralität*: „Anders als die Welt der politischen Öffentlichkeit soll die Welt, die die Schule dem Kind gegenüber vertritt, durch soziale Ähnlichkeit und fraglos geteilte Traditionsbestände bestimmt sein. Wie eine solche an Homogenität orientierte Erziehung die Heranwachsenden jedoch dazu befähigen soll, sich als Erwachsene politisch gegen den Sog der Gruppenidentität, also potenziell auch der eigenen, zu wenden, führt Arendt nicht aus.“²³

Ich verzichte an dieser Stelle darauf, über Arendts Beweggründe zu spekulieren; manches spricht dafür, dass ihre Erfahrungen mit jüdischen

21 Hannah Arendt, *Von der Menschlichkeit in finsternen Zeiten: Rede über Lessing*, München 1960.

22 Vgl. Arendt, *Die Krise in der Erziehung*, a.a.O.

23 Rebentisch, *Der Streit um Pluralität*, a.a.O., 183.

Assimilationsbemühungen in Deutschland eine bedeutsame Rolle spielen.²⁴ Stattdessen mache ich einen Vorschlag, wie sich dieses Dilemma lösen lassen könnte. Statt noch länger auf die Oppositionsbildung von Pädagogik und Politik zu vertrauen und Schulen damit in die Nähe von „Dienstleistungsbetrieben“²⁵ zu rücken – mithin in jener Sphäre anzusiedeln, in der Diskriminierung statthaft ist –, scheint es mir ratsam, die Urteilsbildung und die Konfrontation mit Differenz nicht länger für den Bereich der Politik zu reservieren. Das Einüben der Urteilsbildung sollte auch in Bildungseinrichtungen betrieben werden – insbesondere in der Schule. Ich schlage also vor, und schließe mich dabei Christian Grabau wie auch Pia Rojahn an,²⁶ über schulischen Unterricht als einen Ort nachzudenken, der die Urteilsbildung der Schüler*innen fördert.

III. Unterricht neu denken

Dabei kommt der Pluralität eine Schlüsselfunktion zu. Prominent wird diese in einer Passage der *Vita activa* behandelt, in der Arendt sich dem Handeln zuwendet. Das 5. Kapitel wird von ihr mit dem Satz eröffnet: „Das Faktum menschlicher Pluralität, die grundsätzliche Bedingung des Handelns wie des Sprechens, manifestiert sich auf zweierlei Art, als Gleichheit und Verschiedenheit.“²⁷ Pluralität gilt Arendt somit als unhintergebar. Sie geht allem Handeln und Sprechen voraus – und sie zwingt dazu, sich bei der Rede vom Menschen aller Souveränitätsannahmen zu entledigen. Weder können Menschen die eigenen Handlungen vollkommen kontrollieren noch die Handlungen derer, die mit ihnen gemeinsam die Erde bewohnen. Und so schreibt Arendt über die „Unabsehbarkeit der Taten“, dass diese „dem Medium der Pluralität geschuldet“ sei, „in dem das Handeln sich bewegt, insofern ja die Folgen einer Tat sich nicht aus der Tat selbst ergeben, sondern aus dem Bezugsgewebe, in welches sie fällt, bzw. aus der Konstellation, in welcher eine Gemeinschaft von Ebenbürtigen, die alle die gleiche Kapazität des Handelns besitzen, gerade zueinanderstehen. Daß Menschen [...] nicht Herr bleiben über das, was sie tun, [...] ist der Preis,

24 Vgl. Rebentisch, *Der Streit um Pluralität*, a.a.O., 171–193.

25 Benhabib, *Hannah Arendt*, a.a.O., 240.

26 Vgl. Grabau, *Wessen Welt ist die Welt?*, a.a.O.; Rojahn, *Urteilkraft als Kern einer pädagogisch und wissenschaftlich professionalisierenden Lehrkräftebildung*, a.a.O.

27 Vgl. Hannah Arendt, *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, a.a.O., 213.

den sie dafür zahlen, daß sie mit anderen ihresgleichen zusammen die Welt bewohnen, der Preis mit anderen Worten für die Freude, nicht allein zu sein.“²⁸

Pluralität zwingt uns freilich nicht nur dazu, von heroischen Selbstbeschreibungen Abstand zu nehmen; Pluralität schränkt nicht nur ein und begrenzt unser Handlungsvermögen. Mindestens so wichtig ist der Umstand, dass wir auf sie zwingend angewiesen sind, wenn es darum geht, unsere geistigen Vermögen zu entwickeln. Mit diesem Hinweis beginnt Arendt die zweite Einheit ihrer Vorlesung *Über Kants politische Philosophie*. Sie erläutert hier, dass dabei der „Geselligkeit“ eine besondere Rolle zukomme, und führt aus: „Gemeint ist damit die Tatsache, daß kein Mensch allein leben kann, daß Menschen nicht nur in ihren Bedürfnissen und Sorgen voneinander abhängig sind, sondern auch hinsichtlich ihres höchsten Vermögens, des menschlichen Geistes, der außerhalb der menschlichen Gesellschaft nicht tätig werden kann.“ Mit anderen Worten: Pluralität ist „für den Denkenden unentbehrlich“.²⁹ Nur wenige Einheiten später präsentiert Arendt eine kurze Zusammenfassung und stellt drei griffige Formeln auf. Nachdem sie die Menschengattung und den Menschen (im Singular) fasst, definiert sie den Menschen im Plural. Hier heißt es: „Menschen = Erdenbewohner, in Gemeinschaft lebend, mit Gemeinsinn, *sensus communis*, einem gemeinschaftlichen Sinn ausgestattet; nicht autonom, selbst zum Denken die Gemeinschaft benützend (‘Freiheit der Feder’): erster Teil der *Kritik der Urteilskraft*, Kritik der ästhetischen Urteilskraft.“³⁰

Dass Menschen nur im Plural existieren, ist daher – anders gewendet – ein Glück und eine Zumutung zugleich. Ein Glück ist es deshalb, weil wir auf das personale Gegenüber angewiesen sind, wenn wir unsere intellektuellen Vermögen entwickeln wollen. Denken ist, so Arendt mit Kant, keine einsame Tätigkeit, sondern eine soziale Praxis *sui generis*.³¹ Sie kann nur im Medium des Dialogischen eingeübt werden. Die Urteilsbildung geschieht daher gerade nicht „[i]n Einsamkeit und Freiheit“³², nicht in

28 Hannah Arendt, *Von der Menschlichkeit in finsternen Zeiten*, a.a.O., 239.

29 Hannah Arendt, *Das Urteilen. Texte zu Kants Politischer Philosophie*, a.a.O., 21.

30 Hannah Arendt, *Das Urteilen*, a.a.O., 41.; vgl. hierzu auch: Florian Klingler, *Urteilen*, Zürich/Berlin 2011.

31 Vgl. hierzu auch schon: Ludwik Fleck, *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*, Frankfurt am Main 1980.

32 Helmut Schelsky, *Einsamkeit und Freiheit: Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*, Reinbek bei Hamburg 1963.

Absonderung von anderen, sondern durch die Konfrontation mit anderen Einschätzungen, in der Begegnung mit anderen Positionen. Erst in der Auseinandersetzung mit abweichenden Einschätzungen, in der Überprüfung der eigenen Annahmen und Schlüsse kann ein Urteil somit einen höheren Härtegrad erreichen. Und genau darin besteht auch eine Zumutung: Das eigene Urteil immer wieder von anderen befragen zu lassen, sich der Kritik auszusetzen und die öffentlich vorgetragene Argumente vorbehaltlos zu prüfen, die eigene Position gleichsam zur Disposition zu stellen, ist mitunter kein Vergnügen. Insbesondere dann, wenn Themen verhandelt werden, die für die Beteiligten identitätsstiftend sind, kann es zu einer Belastung werden, die eigenen Überzeugungen im Lichte anderer Überzeugungen zu prüfen.

Noch anspruchsvoller wird die Praxis der Urteilsbildung insofern, als es hier weniger darum geht, die eigene Position der Kritik gegenüber zu immunisieren. Stattdessen komme es, so Arendt, darauf an, einen zu klärenden Sachverhalt auch von anderen Positionen aus in den Blick zu nehmen. Arendt, die sich intensiv mit der Phänomenologie auseinandergesetzt hat,³³ denkt dies ganz „räumlich“: Es komme darauf an, den eigenen Standpunkt – also den Platz, von dem aus man auf etwas blickt – immer wieder zu verlassen und auch andere Standpunkte einzunehmen. Erst auf diese Weise lasse sich das erreichen, was Kant die „erweiterte Denkungsart“³⁴ nennt.

Damit gerät das Unterrichtsgeschehen auf eine neue Weise in den Blick. Was Arendt hier skizziert, ist überaus anspruchsvoll. Und weil nicht vorausgesetzt werden kann, dass vernunftbegabte Zweibeiner diese Praxis des Urteilens einfach abrufen können, muss diese gelernt werden. Sie muss regelmäßig trainiert und eingeübt werden.³⁵

Zu dieser Einschätzung gelangt auch Juliane Rebentisch. Ohne ein ausgeprägtes Interesse an pädagogischen Fragestellungen erkennen zu lassen, kann eine Passage ihrer Studie zu Arendt doch als Hinweis auf die unter-

33 Einschlägig hierzu ist immer noch: Bernhard Waldenfels, *Einführung in die Phänomenologie*, Stuttgart 1992.

34 Hannah Arendt, *Das Urteilen: Texte zu Kants Politischer Philosophie*, München 1985, 61. Zur pädagogischen Relevanz dieser Argumentationsfigur: Susanne Schmetkamp, *Empathischer Perspektivenwechsel, soziale Aufmerksamkeit und politische Urteilsbildung*, in: Markus Rieger-Ladich/Malte Brinkmann/Christiane Thompson (Hg.), *Öffentlichkeit(en). Urteilsbildung in fragmentierten Räumen*, Weinheim-Basel 2022, 178–194.

35 Vgl. hierzu: Malte Brinkmann, *Pädagogische Übung: Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*, Paderborn/München/Wien/Zürich 2012.

richtliche Praxis gelesen werden. Nachdem Rebentisch ausführt, wie voraussetzungsreich es ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, kommt sie auf die „Frage der Habitualisierung“ zu sprechen und führt aus: „Man muss darin geübt sein, man muss es ‚gewohnt‘ sein, die Dinge nicht einfach als Gegebenheit zu akzeptieren, man muss erfahren haben, dass sie auch anders betrachtet werden können und dass eine entsprechende Prüfung zu anderen Ergebnissen, anderen Urteilen führen kann. Man muss mit anderen Worten die Gewohnheit ausgebildet haben, sich gegen Gewohnheiten zu richten, gegen das, was dem Urteilen selbstverständlich, was ihm Automatismus geworden ist.“³⁶ Auch wenn Rebentisch offenkundig mit dem schulpädagogischen Diskurs nicht vertraut ist, halte ich diese Passage nicht nur für eine treffende Arendt-Interpretation, sondern eben auch für eine wertvolle Anregung, neuerlich über die schulische Unterrichtspraxis nachzudenken.

In der Folge wäre die Schule nicht länger auf Ähnlichkeit, Vertrautheit und Tradition zu verpflichten, wie dies Arendt vorschlägt, sondern eben auch auf die Freisetzung von Differenz und die Kultivierung von Pluralität. Hier wäre im geschützten Raum die Urteilsbildung einzuüben – also in der argumentativen Auseinandersetzung mit Anderen eine begründete, eigene Position auszubringen. Und diese immer wieder aufs Neue zur Diskussion zu stellen, um in der Folge immer mehr Positionen kennenzulernen.

IV. Von der Schwierigkeit, Privilegien zu verlernen

Statt nun jedoch den Perspektivenwechsel zu verklären und das Loblied der Empathie,³⁷ fraglos eine der Pathosformeln unserer Tage, anzustimmen, will ich abschließend in Erinnerung rufen, wie voraussetzungsreich jenes Leitbild ist, welches Arendt in ihrer Auseinandersetzung mit Kant entwickelt. Ich illustriere die Herausforderungen, zu denen es dabei kommen kann, an Hannah Arendt selbst. In der Debatte um die High School in Little Rock, die ich eingangs erwähnt hatte, wurde bereits deutlich, wie riskant

36 Rebentisch, *Der Streit um Pluralität*, a.a.O., 165.

37 Einen guten Überblick verschaffen: Fritz Breithaupt, *Die dunklen Seiten der Empathie*, Berlin 2017.; Susanne Schmetkamp, *Theorien der Empathie zur Einführung*, Hamburg 2019.

und wie schwierig der Versuch werden kann, den eigenen Standpunkt zu verlassen und einen anderen einzunehmen.³⁸

Ich kann diese Debatte nicht in der gebotenen Differenziertheit darstellen, sondern muss mich hier mit einigen Stichworten begnügen. 1954 wurde durch den Obersten Gerichtshof in den USA die Segregation an öffentlichen Schulen aufgehoben. Dies geschah gegen heftige Widerstände derer, die ihre *White Supremacy* gefährdet sahen. Zu einer Zuspitzung des Konflikts zwischen Befürworter*innen und Gegner*innen kam es 1957: Als die Central High School in Little Rock die ersten neun Schwarzen Schüler*innen aufnahm, mussten diese von Bundestruppen eskortiert werden, weil sich vor den Toren der Schule ein weißer Mob versammelt hatte, der den neuen Schüler*innen den Zutritt zu verweigern suchte. Die Fotos gingen seinerzeit um die Welt – und nötigten Arendt zu einer Erklärung. Sie ahnte wohl, dass ihre Stellungnahme bei der Schwarzen Bürgerrechtsbewegung auf wenig Gegenliebe stoßen würde, sah aber dennoch nicht davon ab. Arendt sprach sich zwar gegen die gesetzlich verfügte Segregation in den Südstaaten aus, aber eben auch gegen eine juristisch erzwungene Integration. Sie verteidigte, auch in diesem Fall, das Recht auf Diskriminierung. Die Wahl der Schule müsse den Eltern überlassen bleiben, teilte sie mit; und wenn diese – als weiße Eltern – kein Interesse daran hätten, dass ihre Kinder gemeinsam mit Schwarzen Schüler*innen unterrichtet würden, sei dies hinzunehmen. Überdies dürfe die Überwindung des Rassismus nicht Kindern und Jugendlichen überantwortet werden. Rassismus müsse, als Problem der Welt von Erwachsenen, auch von diesen selbst aus der Welt geschafft werden.³⁹

Statt diese Debatte hier ausführlich zu kommentieren, führe ich sie als ein Beispiel dafür an, wie schwierig es bisweilen sein kann, eine privilegierte Position zu verlassen und probenhalber eine andere einzunehmen.⁴⁰ Genau das war es, was Arendt unternahm – und woran sie scheiterte. Auch sie war von den Fotos in Arkansas erschüttert, interpretierte diese

38 Vgl. hierzu: Markus Rieger-Ladich, *Die Schmerzen der anderen. Privileg und Normalität als Gegenstand ästhetischer Bildung*, in: Christiane Thompson/Malte Brinkmann/Markus Rieger-Ladich (Hg.), *Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie*, Weinheim/Basel 2021, 163–183.

39 Rebentisch, *Der Streit um Pluralität*, a.a.O.

40 Vgl. Markus Rieger-Ladich, *Betroffenheits-Kitsch und Privilegien-Kritik: Warum sie die Entwicklung einer akademischen Streitkultur blockieren. Eine kleine Polemik*, in: Sophia Richter/Anna Bitzer (Hg.), *In Beziehung sein. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung von Beziehung in Forschung, Lehre und Praxis*, Weinheim/Basel 2022, 43–55.

allerdings ganz anders und brachte damit Vertreter*innen der Schwarzen Bürgerrechtsbewegung gegen sich auf.

Arendt rahmte die Ereignisse von Little Rock nicht als politischen Konflikt, sondern interpretierte sie als gesellschaftliches Phänomen. In der „Antwort an meine Kritiker“ gibt sie vor, ihre Rolle als weiße, jüdische Intellektuelle und Hochschullehrerin abzustreifen und stattdessen aus der Perspektive einer schwarzen Mutter zu argumentieren. Was sähe eine schwarze Mutter auf dem Foto, das Elizabeth Eckford zeigt, die an dem fraglichen Morgen deshalb alleine vor der Schule erschienen war, weil sie von der Schulleitung nicht mehr rechtzeitig gewarnt werden konnte. Eine schwarze Mutter, so Arendt, erkenne hier eine schwarze Schülerin, die sich ungewollt in „eine soziale Aufstiegsangelegenheit verwickelt“⁴¹ sah. Und eben diese Interpretation ist – nach Auskunft der Beteiligten – denkbar falsch.⁴² Seyla Benhabib etwa führte dazu aus, mit Blick auf Arendt: „Anstatt jedoch den Standpunkt der anderen Beteiligten wirklich einzunehmen, projizierte sie ihre eigene Geschichte und Identität auf die von anderen.“⁴³ Und Christian Grabau hält in seiner detailgenauen Rekonstruktion der Debatte um Little Rock treffend fest: „Arendt sieht Eckford als Opfer nicht in erster Linie des weißen Mobs, der sie mit dem Tode bedroht, sondern der sozialen Aufstiegsambitionen der eigenen Eltern [...]. Sie sieht auch nicht, was Melba Beals in der Haltung der Mitstreiterin sieht: Elizabeths Stolz und den Willen, sich aller Angst zum Trotz nicht zu beugen. Arendt vermeint, an der Stelle anderer denken zu können, sie vermeint zu verstehen, was Elizabeth Eckford und ihre Mitstreiter*innen antreibt – aber sie kann sich doch nicht von ihrer eigenen Biografie und ihrer eigenen sozialen Position lösen.“⁴⁴

Um hier nun keine Missverständnisse zu provozieren, sei ausdrücklich festgehalten, dass dies keinen grundsätzlichen Vorbehalt gegen das Modell der Urteilsbildung darstellt. Es ist nur ein Hinweis darauf, wie anspruchsvoll die Vorstellungen sind, die Hannah Arendt in ihrer Auseinandersetzung mit Kants Politischer Philosophie entwickelt. Es bleibt daher immer noch reizvoll, das Klassenzimmer als einen Raum der Pluralität

41 Grabau, *Wessen Welt ist die Welt?*, a.a.O., 276.

42 Vgl. Martin Hartmann, *Hannah Arendt. Rassistisch, aber knapp am Index vorbei*, FAZ, 23.05.2022, <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/sachbuch/hannah-arendt-und-der-rassismus-knapp-am-index-vorbei-18043827.html> (19.12.2022).

43 Benhabib, *Hannah Arendt*, a.a.O., 244.

44 Grabau, *Wessen Welt ist die Welt?*, a.a.O., 61.

zu denken, in dem leidenschaftlich gestritten und Differenzen kultiviert werden.

Gleichwohl – dies im schulischen Alltag immer wieder aufs Neue zu arrangieren und pädagogisch entsprechend zu moderieren, stellt eine besondere Herausforderung dar. Und das aus zwei Gründen: Zunächst muss in Erinnerung gerufen werden, dass auch die Lehrkräfte selbst immer unter der Bedingung von Pluralität handeln – also nur unter Preisgabe ihrer Souveränität. Auch sie können in einem Klassenzimmer nicht einfach „durchgreifen“ und zielgerichtet „steuern“.⁴⁵ Überdies wird es in den kapitalistischen Gesellschaften des globalen Nordens, in denen es gegenwärtig entlang von Klassen zu einer neuen Form der Segregation kommt⁴⁶, immer schwieriger, klassenübergreifende Begegnungen zu organisieren. Die Neigung, unter Seinesgleichen zu bleiben und in den „besseren Kreisen“ den eigenen Zöglingen die Konfrontation mit Kindern aus weniger privilegierten Familien zu ersparen, nimmt derzeit offenkundig wieder zu.⁴⁷ Wenn aber privilegierte Schüler*innen in den „guten Schulen“ und den renommierten Internaten unter sich bleiben, schwindet die Pluralität zusehends und die Differenzen nehmen weiter ab. Mit pädagogischen Maßnahmen allein lässt sich diesem fatalen Trend nicht überzeugend begegnen.

Literatur

Ackermann, Jon Wolfe/Honig, Bonnie: *Agonalität*, in: Wolfgang Heuer/Stefanie Rosenmüller (Hg.), *Arendt-Handbuch*, Stuttgart 2022, 435–441. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05837-9_118

Arendt, Hannah: *Die Krise in der Erziehung*, Bremen 1958.

Arendt, Hannah: *Reflections on Little Rock*, in: *Dissent* 6 (1959), 45–56.

Arendt, Hannah: *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, München/Zürich 1960.

Arendt, Hannah: *Von der Menschlichkeit in finsternen Zeiten: Rede über Lessing*, München 1960.

45 Vgl. Arendt, *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, a.a.O.

46 Christina Möller/Max Holtkamp, *Klassismus. Über Chancen und Risiken eines neuen Begriffs in einer alten Debatte und die Inklusion marginalisierter Gruppen*, in: Dierk Borstel/Jennifer Brückmann/Laura Nübold/Bastian Pütter/Tim Sonnenberg (Hg.), *Handbuch Wohnungs- und Obdachlosigkeit*, Wiesbaden 2023. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35279-0_49-1.

47 Pierre Bourdieu, *Bildung. Schriften zur Kultursoziologie*, hg. v. Stephan Egger/Franz Schultheis, 2. Aufl., Berlin 2018.; Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach, (Hg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, 4. Aufl., Wiesbaden 2010.; Markus Rieger-Ladich, *Das Privileg. Kampfvokabel und Erkenntnisinstrument*, Ditzingen, 2022. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92484-7>.

- Arendt, Hannah: *Günter Gaus im Gespräch mit Hannah Arendt*, 1964, https://www.rbb-online.de/zurperson/interview_archiv/arendt_hannah.html (19.12.2022).
- Arendt, Hannah: *Das Urteilen. Texte zu Kants Politischer Philosophie*, hg. v. Ronald Beiner und Ursula Ludz, München 1985.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, 4. Aufl., Wiesbaden 2010. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92484-7>
- Benhabib, Seyla: *Hannah Arendt. Die melancholische Denkerin der Moderne*, Berlin 1998.
- Bourdieu, Pierre: *Bildung. Schriften zur Kulturosoziologie*, hg. v. Stephan Egger/Franz Schultheis, 2. Aufl., Berlin 2018.
- Breithaupt, Fritz: *Die dunklen Seiten der Empathie*, Berlin 2017.
- Brinkmann, Malte: *Pädagogische Übung: Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*, Paderborn/München/Wien/Zürich 2012.
- Derrida, Jacques: *Die unbedingte Universität*, Frankfurt am Main 2001.
- Fleck, Ludwik: *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*, Frankfurt am Main 1980.
- Fourest, Carolin: *Generation Beleidigt. Von der Sprachpolizei zur Gedankenpolizei. Über den wachsenden Einfluss linker Identitärer*, Berlin 2020.
- Gelhardt, Andreas: *Die Kunst des Urteilens. Über Hannah Arendts Vortrag ‚Die Krise in der Erziehung‘*, in: Roland Ißler/Rainer Kaenders/Stephan Stomporowski (Hg.), *Fachkulturen in der Lehrerbildung weiterdenken*, Göttingen 2022, 449–468. <https://doi.org/10.14220/9783737014342.449>
- Grabau, Christian: *Wessen Welt ist die Welt? Hannah Arendt, Little Rock und die ‚Autorität des Lehrers‘*, in: Oxana Ivanova-Chessex/Saphira Shure/Anja Steinbach (Hg.), *Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*, Weinheim/Basel 2022, 50–66.
- Gujer, Eric: *Der andere Blick. Cancel Culture ist kein Studentenuk. Es ist eine neue Form des Extremismus*, *Neue Zürcher Zeitung*, 12.08.2022, <https://www.nzz.ch/meinung/cancel-culture-an-der-universitaet-eine-neue-form-von-extremismus-ld.1697478> (22.02.2023).
- Habermas, Jürgen: *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2 Bände, Frankfurt am Main 1981.
- Hartmann, Martin: *Hannah Arendt. Rassistisch, aber knapp am Index vorbei*, *FAZ*, 23.05.2022, <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/sachbuch/hannah-arendt-und-der-rassismus-knapp-am-index-vorbei-18043827.html> (19.12.2022).
- Ivanova-Chessex, Oxana/Shure, Saphira/Steinbach, Anja (Hg.): *Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*, 1. Aufl., Weinheim/Basel 2022.
- Jaeggi, Rahel: *Welt/Weltentfremdung*, in: Wolfgang Heuer/Stefanie Rosenmüller (Hg.), *Arendt-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, 2. Aufl., Stuttgart 2022, 423–425. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05837-9_114

- Kahlert, Heike/Lenz, Claudia (Hg.): *Neubestimmungen des Politischen: Denkbewegungen im Dialog mit Hannah Arendt*, Königstein 2001.
- Kaube, Jürgen: *Im Reformhaus: zur Krise des Bildungssystems*, Hannover 2015.
- Klinger, Florian: *Urteilen*, Zürich/Berlin 2011.
- Lux, Katharina: *Scharfzüngige Schwester. Für und wider die Polemik in der feministischen Auseinandersetzung*, in: Koschka Linkerhand (Hg.), *Feministisch streiten: Texte zu Vernunft und Leidenschaft unter Frauen*, Berlin 2018, 292–298.
- Möller, Christina/Holtkamp, Max: *Klassismus. Über Chancen und Risiken eines neuen Begriffs in einer alten Debatte und die Inklusion marginalisierter Gruppen*. Erscheint in: Dierk Borstel/Jennifer Brückmann/Laura Nübold/Bastian Pütter/Tim Sonnenberg (Hg.), *Handbuch Wohnungs- und Obdachlosigkeit*, Wiesbaden 2023. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35279-0_49-1
- Rebentisch, Juliane: *Der Streit um Pluralität. Auseinandersetzungen mit Hannah Arendt*, Berlin 2022.
- Rieger-Ladich, Markus: *Konsens suchen oder Dissens bezeugen? Bildung, Politik und (Post-) Demokratie*, in: Ursula Frost/Markus Rieger-Ladich (Hg.), *Demokratie setzt aus. Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform*, Paderborn/München/Wien/Zürich 2012, 33–49. https://doi.org/10.30965/9783657776429_005
- Rieger-Ladich, Markus: *Die Schmerzen der anderen. Privileg und Normalität als Gegenstand ästhetischer Bildung*, in: Christiane Thompson/Malte Brinkmann/Markus Rieger-Ladich (Hg.), *Praktiken und Formen der Theorie: Perspektiven der Bildungsphilosophie*, Weinheim 2021, 163–183.
- Rieger-Ladich, Markus: *Das Privileg. Kampfvokabel und Erkenntnisinstrument*, Ditzingen, 2022.
- Rieger-Ladich, Markus: *Betroffenheits-Kitsch und Privilegien-Kritik: Warum sie die Entwicklung einer akademischen Streitkultur blockieren. Eine kleine Polemik*, in: Sophia Richter/Anna Bitzer (Hg.), *In Beziehung sein. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung von Beziehung in Forschung, Lehre und Praxis*, Weinheim/Basel 2022, 43–55.
- Rojahn, Pia: *Urteilkraft als Kern einer pädagogisch und wissenschaftlich professionalisierenden Lehrkräftebildung*, in diesem Band, 2024.
- Schelsky, Helmut: *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*, Reinbek bei Hamburg 1963.
- Schmetkamp, Susanne: *Theorien der Empathie zur Einführung*, Hamburg 2019.
- Schmetkamp, Susanne: *Empathischer Perspektivenwechsel, soziale Aufmerksamkeit und politische Urteilsbildung*, in: Markus Rieger-Ladich/Malte Brinkmann/Christiane Thompson (Hg.), *Öffentlichkeit(en). Urteilsbildung in fragmentierten Räumen*, Weinheim/Basel 2022, 178–194.
- Schönecker, Dieter: *Akademische Cancel Culture. Reden wir lieber von Verbannung*, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 01.08.2022, <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/cancel-culture-hat-legitime-freiheiten-in-der-wissenschaft-18198784.html> (19.12.2022).

Su, Hanno/Bellmann, Johannes, *Inklusive Bildung und die pragmatische Maxime der Gleichheit: Kritische und konstruktive Überlegungen im Anschluss an Hannah Arendt und Jacques Rancière*, *Zeitschrift für Pädagogik* 67 (2021), 275–295.

Waldenfels, Bernhard: *Der Spielraum des Verhaltens*, Frankfurt am Main, 1980.

Waldenfels, Bernhard: *Einführung in die Phänomenologie*, Stuttgart 1992.

