

Vernunft des Herzens? Zur Frage der Herzensbildung in der Ethik

0. Vorbemerkungen zum Begriff ‚Herz‘	2
1. Ein guter Mensch zu sein heißt nicht nur, argumentieren und urteilen zu können, es heißt auch, ein gutes Herz zu haben.	4
2. Zur ethischen Bildung gehört der Schritt vom richtigen Urteilen zum richtigen Leben.	5
3. So wie Weisheit über Wissen hinausgeht, geht die Vernunft des Herzens über eine rationale Ethik hinaus: als Bewusstsein des Nichtwissens und als Suche nach anderen Formen ethischen Wissens.	7
4. Der Begriff ‚Herz‘ kann eine Brücke schlagen zwischen Körper und Geist, Leib und Seele.	9
5. Der Begriff ‚Herz‘ kann eine Brücke schlagen zwischen normativ (Ethik) und deskriptiv (Moralphysikologie).	11
6. Der Begriff ‚Herz‘ kann eine Brücke schlagen zwischen Rationalität und Spiritualität.	14
7. Institutionen sichern die Geltung von Werten – doch damit diese auch wirklich ‚gelten‘, müssen wir Werte laufend verlebendigen.	16
8. Ethische Bildung ist mehr als Urteilskompetenz.	18
9. Vernunft des Herzens. Zwei Thesen zu einem erweiterten Vernunftbegriff.	21

Mit dem Herzen denken, so lautet der Titel eines Buchs der grünen Politikerin Petra Kelly (1947-1992) (Kelly 1990). Der Titel ist als These zu verstehen: Eine andere Politik ist möglich, nämlich eine Politik, die sich existenziell angehen lässt und die sich fürchtet vor Krieg und vor der menschengemachten Zerstörung der Natur; eine Politik, die leidenschaftlich und eben auch mit dem Herzen auf eine gesellschaftliche und auch auf eine persönliche Transformation zielt, etwa auf Friedfertigkeit und Zukunftsfähigkeit. Ohne über Sinn und Unsinn, Möglichkeit oder Unmöglichkeit einer solchen Politik urteilen zu wollen, möchte ich lediglich die Formulierung ‚Mit dem Herzen denken‘ aufgreifen und fragen, welchen Sinn sie auf dem Feld der ethischen Bildung haben und worin eine inhaltliche oder methodische Ergänzung zur heute üblichen ethischen Bildung bestehen könnte. Genauer: Das nach wie vor wichtige und richtige Ziel ethischer Urteilskompetenz (Argumentation, Analyse, Begründung, Urteil etc.) hat mit urteilender praktischer Vernunft zu tun. Doch ließe sich diese urteilende praktische Vernunft erweitern um eine *Vernunft des Herzens*?

Ich habe den Eindruck, dass die fachphilosophische und fachdidaktische Lehramtsausbildung im Bereich des begrifflichen Argumentierens und der rationalen Kompetenzen gut begründet und ausgearbeitet ist und hier eine relative Sicherheit besteht – während der Bereich dessen, was man Herzensbildung nennen könnte, uns eher unsicher und ratlos macht: Sollte und wenn ja, wie könnte eine Vernunft des Herzens überhaupt zu ethischer Bildung gehören? An welche philosophischen Traditionen könnten wir anknüpfen, wenn wir das Rationale um den Aspekt des Herzens ergänzen wollen (Reichenbach 2018 a, 2018 b; Thomas 2021 a, 2021 b sprechen explizit von Herzensbildung)? Im Folgenden möchte ich versuchen, diese Unsicherheit zumindest ansatzweise aufzulösen. Es geht darum, eine Sprache zu finden für Phänomene, die wir mit dem unscharfen Begriff einer Vernunft des Herzens bezeichnen können, ich denke an Fähigkeiten wie Empathie, Sorge, Herzensgüte, Wohlwollen, auch an verlebendigte Werte, die Orientierung bieten, an die Begeisterung für das Gute – und sogar an so etwas wie eine säkulare, postreligiöse Spiritualität.

Es geht mir im Folgenden aber auch noch um etwas anderes, ich möchte verstehen, aus welchen (meist guten) Gründen in der ethischen Bildung die begriffliche Argumentation und Reflexion im Vordergrund stehen. Fragen wir also einerseits: Welche Ergänzung könnte Herzensbildung bieten? Und andererseits: Welche Traditionen und welche Gründe halten uns davon ab, in der ethischen Bildung die urteilende praktische Vernunft vorschnell (unreflek-

tiert oder naiv) um eine Vernunft des Herzens zu ergänzen? Zu diesen zwei Fragen kommt in meinen Überlegungen noch eine dritte hinzu. Wie ließe sich der vorhandene ethische Diskurs vorsichtig und reflektiert auf dieses Feld ausdehnen, das hier als Platzhalter den Begriff der Vernunft des Herzens oder der Herzensbildung trägt? An welche Traditionen ließe sich anschließen, worauf müsste geachtet und welche Einseitigkeiten müssten vermieden werden? Im Folgenden werde ich diese drei Schritte jeweils nacheinander unter einem bestimmten Thema oder Aspekt der Herzensbildung diskutieren.

Doch zunächst: Von welchem Begriff des Herzens ist im Kontext meiner Überlegungen die Rede?

0. Vorbemerkungen zum Begriff ‚Herz‘

Zur Kultur- und Begriffsgeschichte des Herzens im körperlichen wie vor allem im übertragenen Sinn eines Zentrums des menschlichen Wesens liegen zahlreiche Untersuchungen vor (Biesterfeld 1974, Berkemer u.a. 1996, Yu 2009 u.a.). Dabei zeigen sich unterschiedliche Vorstellungen vom Herzen, ob in altindischen Weisheitsschriften, in Japan, in China, im alten Ägypten oder in der indianischen Kultur (Rappe 1996). Interessant sind diese schon deshalb, weil sie Alternativen zu unseren üblichen Verstehenshorizonten bieten, etwa dem Leib-Seele Dualismus oder der Gegenübersetzung von Kopf und Herz. Besonders wichtig für unser Denken sind dann die hebräisch-biblische und die griechische Tradition, da sie bis heute prägen, was uns als normal oder naheliegend erscheint. In der hebräisch-biblischen Tradition ist das Herz der Kern des Menschen, seine Seele, und dieser Kern steht für die Beziehung des ganzen Menschen zu Gott. Augustinus führt dies in einer Theologie des Herzens fort – in der griechischen Tradition dagegen stehen Kopf und Gehirn und darin die Vernunft im Vordergrund (Biesterfeld 1974).

Für die folgenden Überlegungen erhellend sind konzeptionelle Dichotomien: Welche Begriffe lassen sich dem Begriff Herz entgegensetzen? Wenn wir vermeiden, diese Dichotomien vorschnell zu ontologisieren (uns Wesenheiten hinter ihnen vorzustellen) und wenn wir diese Dichotomien zudem möglichst beweglich und flüssig verwenden, dann kann unser Denken mit ihrer Hilfe auch im ethischen Feld versuchen, neue Türen zu öffnen. Auch deshalb, weil in diesen Dichotomien deutlich wird, welche Potenziale sich an einen Begriff wie ‚Herz‘ und Vernunft des Herzens knüpfen – und zugleich wird deutlich, wo neue Gefahren der Vereinfachung entstehen, die das Denken unterkomplex machen können.

Eine *erste Dichotomie* ist die *Gegenübersetzung von Herz und Kopf* (Kopf im Sinne von Vernunft, Verstand, Gehirn etc.), wie sie im griechischen Denken schon vorsokratisch entstand (Biesterfeld 1974) und dann durch Platon weiter verfestigt und begründet wurde im Sinne einer Hierarchie, bei der das Herz die untergeordnete Stelle einnahm (Rappe 1996). Für die hier behandelten Fragen einer Erweiterung der Vernunft in Richtung einer Vernunft des Herzens ist nun der folgende Zusammenhang entscheidend: Erst diese Gegenüberstellung von Herz und Vernunft seit der Antike ermöglicht später den immer wieder erhobenen *Vorwurf einer Art ‚Herzvergessenheit‘* – ein Vorwurf also gegen eine einseitig rationale Kultur, der zugleich die Rückbesinnung auf das Herz fordert und eine Wiederaneignung des Herzens für unser Denken (Thomas 2021 a). Zunächst wurde diese Kritik an der einseitig rationalen Kultur seitens der Religion erhoben: So schreibt der Kirchenvater Hieronymus (347-420): „Wenn man fragt, wo sich das leitende Prinzip der Seele befindet, so sagt Platon, es sei im Gehirn, Christus dagegen zeigt, dass es im Herzen ist“ (Knapp 2014, 69). Blaise Pascal steht in dieser Tradition, wenn er von einer Art spirituellen Vernunft des Herzens spricht, die einen eigenen Sinn für das Göttliche und für die Liebe habe und auf diese Weise mehr sehen könne als die rationale Vernunft unseres üblichen philosophischen Denkens (Biesterfeld 1974, Knapp 2014). Doch auch im säkularen Zeitalter und ohne Religion bleibt der Sinn für das Erhalten, was mit ‚Herz‘ als Ergänzung zu Rationalität gemeint ist. Ein (poe-

tisches) Wahrnehmen und Wissen des Herzens, wie es Antoine de Saint-Exupéry in seiner Erzählung *Le petit prince* vertritt, steht ebenfalls in dieser Tradition: Mensch ist erst, wer gelernt hat, mit dem Herzen zu sehen, also in der Lage ist zu einem liebenden, verstehenden, verzeihenden Blick auf die Welt. Auch wenn die Rückgewinnung des Herzens in einer rationalen Kultur früher auf hebräisch-biblische Gehalte zurückgegriffen hat, ist ihr Anliegen nicht einfach dadurch aus der Welt zu schaffen, dass man es etwa als ‚lediglich religiös‘ oder als rückständig zurückweist. Das unverfügbare Gute wird mit dem Herzens erfasst: religiös als das Göttliche und postreligiös/säkular als etwas, das über das Rationale hinausgeht, ohne deshalb irrational zu sein.

Die romantische Gestalt dieser ersten Dichotomie von Herz und Kopf ist die Gegenüberstellung *Herz als innere Stimme und innere (Herzens-)Gewissheit einerseits und das erlernte kognitive Wissen als kulturell vermittelte, äußere, anerzogene Werte andererseits*. Hier ist in der deutschen Geistesgeschichte die Zeit zwischen ca. 1770 und 1830 einschlägig. In Goethes Epos *Hermann und Dorothea* (1797) siegt die innere Stimme des Herzens über die gesellschaftlichen Zwänge. Und in Wilhelm Hauffs Märchen *Das kalte Herz* (1828) siegen die inneren Werte der Liebe und der Menschlichkeit über die äußerlichen und den Menschen von sich selbst entfremdenden (kapitalistischen) Werte Reichtum und Macht (Stockinger 1996).

Fragen wir, welches Potenzial diese Rückbesinnung auf das Herz (ausgehend von der ersten Dichotomie Herz versus Kopf) für das ethische Feld bietet, dann ist sicher die Vermeidung einer allzu rationalen Engführung des Denkens zu nennen. Was als ‚Stimme der Vernunft‘ auftritt, das kann mitunter einseitig rational sein, d.h. blind für Menschliches und blind auch für das Spirituelle (siehe 6.). Fragen wir andererseits nach Gefahren dieser Betonung des Herzens gegenüber dem Kopf, dann ist ein naiver Intuitionismus zu nennen, die Rückkehr ins vermeintlich Ursprüngliche und Wahre, welche die kritische Reflexion vernachlässigt. Eine weitere Gefahr wäre der Rückzug ins Private und der Verlust des Politischen (Stockinger 1996).

Eine *zweite Dichotomie*: Auf der einen Seite steht das *Herz als vordualistische leiblich-seelische Einheit*, auf der anderen die *Gegenüberstellung von Leib und Seele, Körper und Geist*, etc. Diese Unterscheidung entspricht etwa verschiedenen Typen von Ethiken: Auf der einen Seite stehen Ethiken der Begegnung mit dem Anderen *als ganzem Menschen* bei Buber, Levinas und Jonas (Werner 2016), ebenso steht hier die Ethik der Sorge und der Anerkennung der Abhängigkeit des leiblich-seelischen Menschen als ganzem (Gilligan 1984, MacIntyre 2001). Auf der anderen Seite stehen Ethiken, welche den *Vorrang vernünftiger Prinzipien über unsere Begierden, Ängste und Neigungen* betonen, wie dies in der Antike, etwa tugendethisch bei Aristoteles und lebenspraktisch in der Stoa, und in der Moderne bei Kant deontologisch ausgearbeitet wurde: Die Vernunft ist autonom, unsere Begierden und Ängste sind heteronom (Kant) und unsere eigentliche Identität besteht in der Vernunft. Außerhalb der Ethik findet sich diese zweite Dichotomie (Einheit versus Dualismus) auch in den Lebensphilosophien Nietzsches, Bergsons oder Simmels: Dem ungeschiedenen Leben einerseits steht die rational erkannte, rekonstruierte und begriffene Welt andererseits gegenüber, die durch dualistische Strukturen geprägt ist und die nicht all das begreifen (rekonstruieren) kann, was als Leben erfahren wird.

Fragen wir auch bei dieser zweiten Dichotomie (Einheit versus Dualismus) nach Potenzialen im Sinne einer Vernunft des Herzens wie auch nach Gefahren, dann lässt sich sagen: Der Sinn für die Situation, die nie ganz auf Prinzipien und Begriffe reduziert und die ganz verstanden werden kann, der Sinn für den Anderen als ganzen Menschen und für uns selbst als unauslotbare und untrennbare leiblich-seelische Einheit in ihrer ursprünglichen Würde (Gilligan 1984, Joas 2011, Rentsch 1999, 2000; Werner 2016), das ist oft eine Stärke der Ethiken der Begegnung, der Sorge und der Unauslotbarkeit (Negativität), die sie gegenüber

den reinen Vernunftethiken und Vernunftphilosophien auszeichnet. Vernunft des Herzens könnte heißen, im ethischen Feld immer wieder auch nicht-dualistisch zu denken. Interessant ist hier auch Hans-Ulrich Gumbrechts Unterscheidung zwischen einer *Kultur des Sinns*, in der alles nur auf Bedeutung, Verstehen und sprachlichen Austausch ankommt und die vom Dualismus von Zeichen und Bezeichnetem lebt – und einer *Kultur der Präsenz*, in der Kultur in sinnlicher Gegenwart zu sich selbst kommt, etwa in den Künsten aber auch im Tanz oder im Sport (Gumbrecht 2012). Andererseits: Eine Gefahr der Herzensbildung, die allzu sehr auf das noch ungeschiedene Leben, etwa im Sinne der Lebensphilosophie, setzt, ist sicher wieder ein naiver Intuitionismus und die Geste der Ursprünglichkeit. Ebenso ist wieder der drohende Verlust des Politischen und die Überbetonung des individuellen und privaten Lebens zu nennen.

Soweit einige wenige kulturgeschichtliche und systematische Vorbemerkungen. Im Folgenden möchte ich vor diesem Hintergrund acht Aspekte der Herzensbildung und einer Vernunft des Herzens jeweils in einem Dreischritt diskutieren: Was macht den jeweiligen Aspekt interessant für ethische Bildung? Was steht dem zu Recht oder zu Unrecht entgegen? An welche Traditionen ließe sich dennoch anknüpfen?

1. Ein guter Mensch zu sein heißt nicht nur, argumentieren und urteilen zu können, es heißt auch, ein gutes Herz zu haben.

Diskutieren wir mit Fundamentalist:innen in Religion, Politik oder Wissenschaft, sprechen wir mit Sozialdarwinist:innen oder Populist:innen, dann fehlt unserem Gegenüber oft nicht die Lust an der kontroversen Debatte, es fehlt nicht Argumentationskompetenz oder formale Urteilskompetenz – im Gegenteil, hier gibt es oft eine große Lust am Streitgespräch. Das Problem sind auch nicht unbedingt selbstwidersprüchliche Argumente. Sondern wo das Recht auf eine eigene, abweichende Meinung, auf ein selbstbestimmtes Leben und vor allem auf ein unverdienbares Recht auf Menschsein, wie in den genannten Fundamentalismen, nicht anerkannt wird, da fehlt etwas Substanzielles: Respekt, Nächstenliebe, Empathie, Ehrfurcht vor dem Leben und vor dem Anderen. Wir erkennen einen guten Menschen, wenn wir spüren, dass er Werte der Menschlichkeit teilt, dass er ein großes Herz hat und dass er fähig zu wirklicher Liebe ist, um dieses Wort hier nicht zu scheuen. Folgen wir dieser Erfahrung, müssten wir in der ethischen Bildung die üblichen Ziele eigentlich ergänzen: Nicht nur die eigene Meinung artikulieren zu können, wäre das Ziel, nicht nur, für diese Meinung mit Gründen argumentieren zu können, nicht nur, ethische Problemstellungen erkennen und analysieren und so zu ethischen Entscheidungen gelangen zu können – sondern auch in einem inhaltlichen Sinn gut zu werden wäre das Ziel ethischer Bildung im Sinne von Menschlichkeit und Herzensgüte.

Welche Traditionen und Gründe stehen gegen diese These? Gegen die nicht zu formalisierenden ‚Werte des Herzens‘ steht in der Philosophie die Tradition der prozeduralen und formalen rationalen Ethik, insbesondere moderne Verfahren wie Kants Kategorischer Imperativ oder das Kalkül des Utilitarismus. Hier führen die Vernunft selbst und ihre prozeduralen Praktiken (Prüfung der Argumente, begründetes Urteilen etc.) zum ethisch Guten. Das inhaltlich Gute ist demgegenüber nämlich stets diffus und ist tatsächlich nur schwer oder gar nicht begründbar: Hat nicht jede Epoche, jede Kultur, jedes Milieu und jeder individuelle Lebensabschnitt eine eigene Intuition dazu, was einen guten Menschen substanziell ausmacht? Das Kriterium für die Zurückhaltung gegenüber der Herzensbildung wäre demnach der Grad an Universalisierbarkeit und Begründbarkeit. Während es in der Erläuterung der ersten These die universelle Herzensgüte war, gegenüber der die Argumentationskompetenz als nachgeordnet erschien, ist es jetzt die vernünftige, intersubjektiv überzeugende Begründung des Guten, gegenüber der die (vielleicht stets nur relative) Herzensgüte nachgeordnet ist.

An welche Traditionen ließe sich weiter anschließen? So richtig diese Einwände sind, so richtig bleibt andererseits unsere Intuition: Ein guter Mensch kann nicht nur gut argumentieren, sondern lebt auch aus einem tatsächlich Guten heraus, orientiert sich an den richtigen Werten. Zwar ist hier vieles bedingt durch Kultur, Epoche, Klasse, Milieu etc. und damit relativ. Um dieses Relative sollte es uns in der Herzensbildung nicht in erster Linie gehen. Doch wenn etwa Hume oder Schopenhauer Beispiele für echte menschliche Empathie und Solidarität geben, die uns beim Lesen berühren, dann sprechen sie etwas Tieferes an als lediglich Konventionen, sie zielen auf etwas, das alle Menschen verbindet. Auch Kant berührt uns, wenn er von einer Art Ehrfurcht vor dem eigentlichen, dem wirklich Guten spricht, etwa von einem Selbstopfer im Dienste der Gerechtigkeit für einen anderen Menschen (Thomas 2021 b, 56). Und ebenso berühren uns auf einer sehr tiefen Ebene interkulturell etwa Beispiele aus der Ubuntu-Philosophie oder aus dem Neokonfuzianismus (Thomas 2021 b, 185ff., 216ff.). Wir scheinen hier eine sehr elementare Schicht von Menschlichkeit erreicht zu haben.

Oben nannte ich die Kriterien der Universalisierbarkeit und Begründbarkeit, an denen ein naiver Gebrauch des Begriffs Herzensbildung scheitert. Doch jetzt scheint es so, dass Herzensbildung nicht notwendig heißen muss, letztlich unbegründbaren und relativen Konventionen über das Gute zu folgen. Vielmehr müssen wir die Universalität und die Begründung elementarer Menschlichkeit eine Schicht tiefer suchen, in der gemeinsamen menschlichen Situation (Rappe 2010, Rentsch 1999, 2000). Menschen aller Epochen und Kulturen finden sich vor als sterblich, verletzlich, sie sind auf Fürsorge und Gemeinschaft angewiesen, sie finden sich vor als wünschend, begehrend und auf Entwicklung und Wachstum zielend – zugleich existieren sie stets situativ und auf eine Gegenwart bezogen. Diese Bedingungen aber strukturieren bereits einige Bedeutungen im menschlichen Leben vor. Eine künstliche Intelligenz müsste sich erst indirekt errechnen und erschließen, weshalb wir spontan ein Kind retten, das in einen Brunnen zu fallen droht (so das Beispiel des Neokonfuzianismus) (Thomas 2021 b, 216f.). Wir tun dies ohne Begründungspflicht und ohne auf mögliche Vorteile für uns zu schauen, weil wir gewissermaßen vorsprachlich empathisch mitgehen können mit der akuten Gefährdung des verletzlich-endlich existierenden menschlichen Wesens. Weiter strukturieren Gefahr und Sicherheit vor Gefahr in einer vulnerablen Existenz schon die Bedeutung bestimmter Praktiken vor; Wahrheit und Lüge, Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit bedeuten in einer endlichen, menschlichen Welt wohl etwas anderes als in einer unendlichen, etwa göttlichen Welt. Wenn wir diese sehr elementare Schicht des menschlichen Existierens berühren, so ließe sich sagen, dann sind wir berührt. Herzensbildung, Herzensgüte und echte Mitmenschlichkeit hieße dann, sich für diese elementare Schicht leichter öffnen zu können. Dass dies keine Formel ist, um alle ethischen Fragen und akuten Probleme zu lösen, versteht sich von selbst. Doch auf das menschliche Existieren zu schauen, insofern es zumindest auf einer sehr allgemeinen und elementaren Ebene allen Menschen gemeinsam ist und uns etwa von künstlichen Intelligenzen unterscheidet – dies kann unserer Intuition Recht geben, dass es nicht nur darauf ankommt, gut argumentieren zu können, sondern auch darauf, ein gutes Herz zu haben, also einen leichten und empathischen Zugang zu den elementaren Bedingungen menschlichen Existierens. Mit der Vernunft des Herzens, so könnten wir sagen, erkennen wir diese Ebene, diese Struktur in uns und in allen anderen. Dieser Aspekt einer Vernunft des Herzens könnte also die transzendentalanthropologische Tradition aufgreifen.

2. Zur ethischen Bildung gehört der Schritt vom richtigen Urteilen zum richtigen Leben.

In diesem Sinn heißt es mitunter: Wir haben kein Erkenntnis- sondern ein Umsetzungsproblem. Das als gut Erfahrene und Erkannte soll nicht nur unser Denken bestimmen, es soll unsere Praktiken wirklich verändern, wir könnten auch sagen: es soll unser Herz bewegen.

Dies ist der seit langem diskutierte Schritt vom richtigen Urteil zum richtigen Leben und Tun. Hier wäre das Ziel ethischer Bildung ein sehr ambitioniertes: Über das ethische Urteilen hinaus ginge es um das richtige Leben, es ginge um eine tatsächliche Veränderung dessen, was wir im Rahmen eines guten Lebens gern und aus freien Stücken tun. Angesichts der Klimakrise, angesichts von Rassismus, Klassismus, Populismus etc. steht zumindest die grobe Richtung schon fest. Wir wüssten, wie sich etwa unser Lebensstil ändern müsste und wie wir zukunftsfähig werden könnten. Das richtige ethische Urteil allein führt aber offensichtlich nicht dazu, dass sich unsere Neigungen und unsere Gewohnheiten ändern. Sollte ethische Bildung nicht auch darauf zielen? Sollte sie uns nicht dazu bringen, dass wir gern tun, was wir als eigentlich richtig einsehen?

Welche Traditionen und Gründe stehen gegen diese These? Gegen den Schritt vom Denken zum Handeln als Teil der Bildung steht das Überwältigungsverbot und das Pluralitätsgebot, die Anliegen des Beutelsbacher Konsenses (Frech u.a. 2017). Die Lernenden sollen in ihrem Verhalten nicht manipuliert werden, indem sie von einem ‚Guten‘ überwältigt werden, welches die Lehrperson mithilfe ihrer Autorität vertritt. Es gibt in der politischen wie in der ethischen Bildung besonders gute Gründe, dass (neue) Überzeugungen stets im reflektierenden Subjekt selbst entstehen, und zwar im selbständigen Abwägen von Gründen und nicht in der ‚Befolgung‘ des von einer äußeren Instanz vertretenen Guten.

Ein weiterer Grund, weshalb es ethischer Bildung nicht gleich um ein geändertes Leben und Verhalten gehen sollte, liegt sicher in der Tradition der Aufklärung. Diese zielt explizit auf Selbstdenken, auf das eigene Urteil eines von allen Bindungen weitgehend freien Subjekts (Tiedemann 2017). Im Rahmen dieses modernen Selbstverständnisses wirkt eine ethische Bildung, die ein bestimmtes moralisches Besserwerden fokussiert, leicht so, als handle es sich um eine vormoderne Moralerziehung und um einen Rückfall hinter die Aufklärung.

An welche Traditionen ließe sich weiter anschließen? So verständlich diese Einwände sind: Hier sehe ich die Gefahr, das Kind mit dem Bade auszuschütten, insofern das Selbstverständnis der Aufklärung in unserem Denken eine Art Deutungsmonopol hat. Demgegenüber können wir ethische Bildung doch auch verstehen als individuelle und gesellschaftliche Transformation im Sinne bestimmter moralischer Güter und ihrer Realisierung in der konkreten Situation. Dies würde eine bewusste Arbeit an uns selbst bedeuten, eine Art freiwillige und selbst betriebene Charakterbildung im Sinne antiker philosophischer Praxis. Für Sokrates, bzw. Platon ist die Selbstprüfung, also die Prüfung der moralischen Begründung des eigenen Lebens, nicht schon im Erkennen oder in der Beschreibung des Guten am Ziel, sondern erst dann, wenn wir auch wirklich ein moralisch gutes Leben führen. Der epistemische Aufstieg, das Wissenderwerden kommt erst im ethischen Besserwerden zu sich selbst: „Wissensbildung ist Selbstbildung und jede echte Selbstbildung ist durchformt von Wissen, das sittlich-vernünftig zu orientieren und zu motivieren vermag“ (Elm 2006, 36). Aristoteles spricht von ethischer Klugheit (*phronesis*), zu der es gehört, dass wir lernen, das Gute gern und mit Freude (*hedoné*) zu tun und dass wir das Tun des Guten als Haltung (*hexis*) lernen, indem wir es immer wieder einüben (Wüschner 2016). In einer solchen Ethik soll nicht die Vernunft in der Bestimmung des Willens an die Stelle der Neigungen treten und soll nicht die Vernunft die Neigungen besiegen, wie dies Kant vorschwebt, sondern wir arbeiten gewissermaßen an unseren Neigungen, verändern diese und verbessern dabei unser Leben und letztlich uns selbst in einem moralischen Sinn. Diese Arbeit an unseren Neigungen wäre die Vernunft des Herzens, bzw. die Herzens-Bildung.

Schließlich haben Pierre Hadot und der späte Foucault herausgearbeitet, wie untrennbar die Philosophie und das gemeinsame Philosophieren von einer transformativen Arbeit an der eigenen Lebenspraxis ist. Im laufenden kritischen Dialog mit sich selbst über das eigene Leben, auch über das Leiden am Leben ‚in der falschen Welt‘, um mit Adorno zu sprechen,

und im laufenden philosophischen Dialog mit anderen über die Möglichkeit eines besseren Lebens in einer veränderten Welt – erst hier kommt Philosophie zu sich selbst als Lebenspraxis, erst hier wird auch das Private politisch (Foucault 2004, Hadot 1991). An solchen antiken und modernen Traditionen könnte dieser Aspekt der Vernunft des Herzens ansetzen, wenn es um den Schritt vom Urteilen zur Haltung, zum Leben und zur geänderten Lebenspraxis geht.

3. So wie Weisheit über Wissen hinausgeht, geht die Vernunft des Herzens über eine rationale Ethik hinaus: als Bewusstsein des Nichtwissens und als Suche nach anderen Formen ethischen Wissens.

Eine Vernunft des Herzens können wir zur Tradition der Weisheit zählen, insofern sie, wie diese, Wissen übersteigt auf das Bewusstsein des Nichtwissens hin. Das Wissen, das hier überstiegen wird, ist vor allem das Wissen der rationalen Ethik: der sichere Umgang mit den ethischen Fragen, das sichere Argumentieren, Analysieren, Abwägen und Entscheiden, schließlich die sichere, für sich selbst transparente, autonome und hinreichend begründete ethische Handlung selbst. Die Vernunft des Herzens ist sich demgegenüber bewusst, dass diese Sicherheit und Autonomie oft gar nicht vorliegen oder gar eine nachträgliche Herleitung einer intuitiven ethischen Entscheidung ist (Haidt 2001). Sie ist sich bewusst, wie oft unsere Einschätzungen, unsere Urteile und unsere Entscheidungen gar nicht so autonom gefällt werden, wie es unserem ethischen Selbstverständnis entspricht. Über das sichere Wissen der rationalen ethischen Argumentation hinauszugehen, das bedeutet, ähnlich wie in der Weisheitstradition, nicht nur ein Weniger, ein Weniger an Gewissheit, eine weisheitliche Bescheidenheit, sondern auch ein Mehr: das zusätzliche Bewusstsein des Nichtwissens und dann eigene Formen eines weisheitlichen ethischen Wissens, denken wir etwa an das sprichwörtliche salomonische Urteil oder auch den Rat, Milde walten zu lassen und nicht den Buchstaben des Gesetzes, sondern seinen Sinn zum Maßstab zu machen – im Bewusstsein nämlich der unauslotbaren Komplexität ethischer Situationen. Von einer Vernunft des Herzens könnten wir dort sprechen, wo die urteilende praktische Vernunft sich selbst in ihrer Bedingtheit und Begrenztheit entdeckt, diese Anerkennung der Abhängigkeit dann zur Grundlage für ethisches Denken und Handeln macht und sich für nachdiskursive ethische Haltungen öffnet, etwa die Haltung der Großherzigkeit, des Ausgleichs oder der unkonventionellen, vielleicht immer wieder überraschenden Lösung eines Problems.

Welche Traditionen und Gründe stehen gegen diese These? Wenn rational-ethisches Urteilen sich in voller Selbsttransparenz seiner Begrenztheit bewusst wird, dann lässt sich erfahren, wie schwierig es ist, hier noch einen Schritt weiterzugehen, weil unser Denken stets verharrt in bestimmten Selbstverständnissen. Diese melden sich etwa in Form gewisser Denkmuster, in eingefahrenen Dichotomien. Wir fürchten, hinter Rationalität zurückzufallen in deren dichotomisches Gegenteil: Wenn etwas nicht rational ist, dann muss es wohl irrational oder zumindest ‚lediglich emotional‘ sein. Wenn etwas nicht vernünftig ist, muss es unvernünftig, wenn etwas nicht logisch ist, muss es unlogisch sein und wenn eine Handlung nicht autonom ist, muss sie wohl heteronom und unfrei sein und ist dann gar keine eigentliche ethische Handlung mehr. Solche Dichotomien (rational versus irrational, vernünftig versus unvernünftig oder logisch versus unlogisch) können uns durchaus immer wieder daran hindern, die rationale Ethik in Richtung ethischer Weisheit und einer Vernunft des Herzens zu überschreiten.

Hinzu kommt die zentrale Stellung der Autonomie in der Ethik insbesondere seit Kant. Wir erleben und beschreiben unser Handeln immer wieder als selbstbestimmt – selbst wenn wir uns später eingestehen, dass viele unserer Entscheidungen kollektiven Dispositionen gefolgt sind. Auch ist Autonomie viel mehr als eine Vokabel aus der deskriptiven Handlungswissenschaft, Autonomie ist ein kultureller Wert der Moderne (Taylor 1995, 1996). Die Gren-

zen der eigenen Autonomie zu thematisieren, das kann fast wie ein Rückfall hinter die Versprechen der Moderne wirken. Vernunft des Herzens als Bewusstsein der Begrenztheit rational transparenten und autonomen Argumentierens, Begründens und Entscheidens kann uns daher rückwärtsgewandt vorkommen, denn hier geht es um die Anerkennung des Unverfügbaren.

An welche Traditionen ließe sich weiter anschließen? Neoaristotelische Ansätze der Tugendethik, die sich gegen die Fokussierung liberaler Ethiken auf rationale Verfahren wenden, können uns helfen, besser zu formulieren, was der hier gemeinte Aspekt der Herzensbildung bedeutet. MacIntyre spricht von der *Anerkennung der Abhängigkeit*, so der Titel seines Buchs, und von Tugenden nicht nur im Bereich der Autonomie, sondern explizit von Tugenden der Abhängigkeit (MacIntyre 2001). MacIntyre setzt bei ganz anderen Phänomenen an, die fremd anmuten, solange wir auf das autonome Handeln fokussiert sind: Menschliches Existieren beginnt und endet mit Pflegebedürftigkeit. Und auch als Erwachsene müssen wir, viel mehr als in unserer Kultur meist üblich, unsere elementare Angewiesenheit auf Mitmenschen, auf andere Lebewesen und auf Rohstoffe und materielle Bedingungen reflektieren und in unser Selbstverständnis als ethische Wesen mit aufnehmen. MacIntyre wendet sich etwa gegen das aristotelische Ideal des Hochgesinnten (*Megalopsychos*), der zwar anderen gern hilft, der sich aber nicht gern helfen lässt, weil er seine Hilfsbedürftigkeit und Schwäche nicht sehen und seine fehlende Selbstmächtigkeit nicht in seine Identität mit aufnehmen möchte (*Nikomachische Ethik* 1121b12-18, MacIntyre 2001, 19). Die Anerkennung der Abhängigkeit ist eine Bewegung nach Art der Weisheit, zugleich ist sie auf ganz eigene Weise vernünftig, eben im Sinne einer Vernunft des Herzens.

Martha Nussbaum spricht in ihrem Buch *Love's Knowledge* von einem nichtdiskursiven Wissen, das wir zur Vernunft des Herzens rechnen und Herzensbildung nennen können (Nussbaum 1990). Es handelt sich nicht um ein vordiskursives Wissen, welches immer weiter und schließlich vollständig diskursiviert werden kann, sondern um ein nachdiskursives Wissen, welches das Bewusstsein der Grenzen begrifflichen Bestimmens in sich aufgenommen hat und über dieses hinausgeht. Zur Bildung von *Love's Knowledge*, so Nussbaum, sind daher die vielfältigen Zeugnisse der Kunst und Literatur unverzichtbar, welche menschliches Leben und Handeln darstellen gerade in seiner Besonderheit, die nicht ganz aufgeht in Regeln und Prinzipien (Nussbaum 1990, 165). Hier wird ein bestimmter Aspekt unseres ethischen Urteilsvermögens kultiviert. Die künstlerische Darstellung ist keine philosophische Begründung ethischen Handelns und doch kann sie als *poetisches Wissen* zur Bildung einer Vernunft des Herzens beitragen, insofern auch diese immer wieder über rationale Begründungsstrukturen hinausgeht.

Im Ethikunterricht lesen wir mit jüngeren Kindern noch Bilderbücher (Thomas 2017), in der Sekundarstufe II geht es dann vor allem um kognitive Leistungen, um rationale Rekonstruktion, Argumentation, Begründung und Urteil. Dies ist kein Verlust, sondern ein Gewinn. Doch im Rahmen dieser Bewegung vom Vordiskursiven zum Diskursiven übersehen wir leicht, dass hier noch ein weiterer Schritt möglich wäre, ein Schritt über das Kognitive hinaus hin zur Weisheit. Auf jener mit weisheitlicher Vernunft des Herzens bezeichneten Ebene könnten wir auch in der ethischen Bildung mit älteren Schüler:innen und Erwachsenen wieder Bilderbücher oder Weisheitsschriften lesen (Petermann 2007). Es geht darum, uns für nichtverstehende und nichtdiskursive Formen der Nähe zur Welt und zueinander zu öffnen: für poetisches Wissen, für Praktiken der Herzensbildung rund um Empathie und Wohlwollen, für Liebe und Herzensgüte, auch für das Prekäre des Menschseins, für seine Endlichkeit, für seine Tragik und dafür, wie unverstündlich menschliches Leben, ja die ganze Welt ist. Lesen wir philosophische Bilderbücher mit Erwachsenen, dann geht es um eine Weiterentwicklung der kognitiven Kompetenzen in Richtung Weisheit, in Richtung neuer Formen

einer weisheitlichen Ethik. Es geht um ein nachdiskursives leiblich-situatives Mitgehen mit anderen, bei dem wir staunend auch uns selbst erkennen, besser: die gemeinsame menschliche Situation (die elementaren menschlichen Themen, siehe 1.), die uns verbindet diesseits allen Verstehens, diesseits aller semiotischen Systeme und religiösen, politischen oder wissenschaftlichen *big pictures*.

4. Der Begriff ‚Herz‘ kann eine Brücke schlagen zwischen Körper und Geist, Leib und Seele.

In unser ethisches Urteil spielen nicht nur klassisch vernünftige Abwägungen hinein, etwa die Frage nach Tugenden, Pflichten oder Konsequenzen. Sondern auch der Bereich des Leiblichen spielt eine entscheidende Rolle. Ob körperliche Schmerzen oder körperliches Wohlergehen oder körperliche Lust, ob Sterblichkeit oder Fragen des biologischen Alters, der Vulnerabilität und Gebrechlichkeit etc.: Der Körper ist eine Größe im Feld der Ethik. Selbstverständlich fokussieren auch rationale Ethiken diese Größe. Doch das Gute selbst scheint in der Tradition antiker Philosophie in der menschlichen Steuerungsinstanz beheimatet (Platons Bild vom Seelenwagen im Dialog *Phaidros*, 246a-257a) und dieses Gute liegt damit auf der Seite des Geistes: der tugendhafte, vernünftig bestimmte Geist (Aristoteles), der gute, d.h. rein von Vernunft bestimmte Wille (Kant) oder jene Instanz, welche die Handlung nach rationaler Prüfung durch das utilitaristische Kalkül veranlasst. Doch das Gute könnte auch so beschrieben werden, dass es auf der Seite des Körper gefunden werden kann: Wir kennen eine leibliche Empathie, wir kennen leibliches Mitleid, wir kennen den Moral Sense als unmittelbare zwischenmenschliche und zwischenleibliche Einfühlung. Wir kennen eine stärker leiblich geprägte Ethik der Sorge, die Care-Ethik, insbesondere auch im Bereich der Pflege, wenn es um das Zusammenspiel von Körpern geht (Gilligan 1984, Henkel u.a. 2016). Der leiblich-seelische Tiefenbegriff *Herz* eignet sich hier gut als Verbindung und Brücke zwischen Körper und Geist, zwischen Leib und Seele. Mit der Herzensbildung können wir Ressourcen des menschlichen Miteinanders und des Zusammenlebens erschließen, die über rationale ethische Urteilskompetenz hinausgehen. Es handelt sich um lebendige Ressourcen, die in einer Vernunftkultur auch dann marginalisiert werden, wenn dies von der Sache her nicht gerechtfertigt sein mag. ‚Herz‘ stünde hier (siehe Abschnitt 0., zweite Dichotomie) für eine *vordualistische leiblich-seelische Einheit*, welche die *Gegenüberstellung von Leib und Seele, Körper und Geist* unterläuft.

Welche Traditionen und Gründe stehen gegen diese These? Seit den Anfängen des abendländischen Denkens ist unser menschliches Selbstverständnis von einer Art Schichtenontologie oder Schichtenanthropologie geprägt. Unterschieden wurde das Ernährungs- und Fortpflanzungsvermögen, das wir mit der Pflanzen- und Tierwelt gemeinsam haben, das Wahrnehmungs- und Bewegungsvermögen, das wir nur mit den Tieren gemeinsam haben und schließlich das Denkvermögen, das uns als Menschen unter den Lebewesen auszeichnet (Aristoteles, *De Anima II*, 3, 414a29-b6). Wenn nur der Mensch explizit ethische Urteile fällen kann, dann muss die Instanz für solche Urteile offensichtlich die menschliche Vernunft sein. Hinzu kommt: Der Bereich der Sinnlichkeit, also der Gefühle und Wahrnehmungen, galt der klassischen Philosophie als unsicher und täuschungsanfällig (Platon, *Theaitetos*, 151d-155c). Demgegenüber sind sichere (ethische) Urteile, deren Gründe in der Zeit Bestand haben, auf die Vernunft angewiesen. Denken wir in dieser Tradition, dann scheinen Gefühle und sinnliche Wahrnehmungen, wie sich heute sagen ließe, stets nur als *nice to have*, aber letztlich nicht als *need to have*. Beides wären lediglich propädeutisch sinnvolle erste Etappen im Prozess ethischer Urteilsbildung: Man muss sich zunächst sinnlich-emotional in die Menschen hineinversetzen, die von einer ethischen Situation betroffen sind, muss dann aber über solche Gefühle hinausgehen. Entsprechend dieser wirkmächtigen

Traditionen seit der Antike gelten kognitive Lernziele noch in unserer zeitgenössischen Bildungspraxis im Vergleich zu emotionalen als die höheren.

Hans Jonas sieht und beklagt einen weiteren Grund für den großen Abstand zwischen ethischem Denken einerseits und Leib und Natur andererseits, ein Abstand freilich, der heute unzeitgemäß wirkt: Klassisch sei Natur immer ethisch neutral gewesen, die ethischen Probleme hätten nur das zwischenmenschliche Handeln betroffen (Jonas 1984, 22). Die Natur- und die Tierethik versucht, diese Neutralität der Natur zu beenden: Können auch nichtmenschliche Lebewesen Rechtssubjekte und Akteure im Feld der Ethik sein?

Schließlich: In meinem Studium der beiden Fächer Philosophie und Biologie dämpfte ein Philosophieprofessor meine Erwartungen an Interdisziplinarität mit der Aussage, unter dem Mikroskop könne man keine Wahrheit entdecken und auch nicht ethisch richtig und ethisch falsch unterscheiden. Diese kategorische Trennung zwischen Disziplinen und Denktraditionen macht Überlegungen wie die oben formulierte schwierig oder gar obsolet, der Begriff Herz könne eine Brücke bilden zwischen Leib und Seele, Körper und Geist. Es scheint, als müsse der Diskurs entweder deskriptiv oder normativ sein, entweder gehe es um die Beschreibung der Natur und des Körpers oder um die Reflexion und die Urteile der Vernunft. Natur und Leib können nicht selbst ‚ethikförmig‘ beschrieben werden, nicht im Sinne leiblichen Selbstseins oder als ‚Natur, die wir selbst sind‘ (Böhme 2019), sondern lediglich als Objekt *entweder* wissenschaftlicher Erforschung *oder* vernünftiger ethischer Reflexion.

An welche Traditionen ließe sich weiter anschließen? Dass auch unser Körper, unsere leibliche Existenz, unsere animalischen oder vegetativen Seelenanteile ethisch relevant sein können, das scheint trotz der Zurückhaltung der Tradition keineswegs kontraintuitiv. Als der deutsche Bundeskanzler Willy Brandt am 07.12.1970 in Warschau bei einer Kranzniederlegung vor dem Denkmal des Warschauer Ghettos unerwartet in die Knie fiel und mit dieser Geste die deutsche Schuld für die Verbrechen des Zweiten Weltkriegs eingestand und gleichzeitig um Vergebung bat, war dies eine ethische und zugleich eine körperliche Handlung. Sie wog stärker als eine rein verbale Äußerung, etwa ein Satz in einer Ansprache. Indem wir diese körperliche Handlung sehen, verstehen wir ihren Sinn nicht nur auf verbaler Ebene, sondern auf einer Ebene, die tief in unsere leibliche Existenz hineinreicht. Mit unserem leiblichen Dasein vollziehen wir mit, was das Eingeständnis einer in Worten nicht zu fassenden Schuld gerade ausmacht: nämlich dem Gegenüber uns selbst ungeschützt und ohnmächtig zu zeigen, am Ende aller Ausreden, Relativierungen und verteidigenden Worte – und ebenso am Ende alle Beteuerungen, Entschuldigungen und Formulierungen, die das Gegenüber wertschätzen. Wenn wir Brandts Kniefall sehen, vollziehen wir leiblich mit, was hier eben vor allem leiblich ‚ausgesagt‘ wird, nämlich das Urteil des Gegenübers über die eigene Schuld anzuerkennen und zugleich um eine mögliche Vergebung zu bitten. Als verletzte, sterbliche Wesen, die zugleich schuldig werden können, indem sie körperliche und seelische Gewalt ausüben, und die sich andererseits mit ihrem Körper dem Gegenüber ausliefern können, ‚wissen‘ wir um die Bedeutung des Kniefalls auf eine Weise, in der Körper und Geist, Leib und Seele nicht zu trennen sind. Hier ist die Tradition der Leibphänomenologie anschlussfähig. Eine künstliche Intelligenz ohne Leib könnte Willy Brandts Kniefall nicht verstehen, sondern würde ihn vielleicht als Stolpern deuten.

Nicht aufzutrennen ist das leibseelische Menschenwesen auch überall da, wo es um Praktiken der Sorge und Pflege (denken wir an uns als Kinder, Kranke, Alte) und um Praktiken der Empathie und tiefen Solidarität geht (denken wir an spontanes Mitgefühl und Gesten der Unterstützung). Hier ließe sich, um die Vernunft des Herzens systematisch besser verstehen und ausformulieren zu können, an die Tradition der Care-Ethik (Gilligan 1984) und an die lange Tradition der Ethik des Moral Sense anschließen (Hume, Smith u.a.). Auch außereuropäische Traditionen, wie die Ubuntu-Philosophie oder der Neokonfuzianismus bieten Theo-

riebestände, welche die allzu deutliche Auftrennung in Leib und Seele, Körper und Geist unterlaufen (Thomas 2021 b, 185ff., 216ff.).

Schopenhauers Mitleidsethik kennt einen besonderen Ansatzpunkt. Hier wird unsere leiblich-seelische Existenz selbst als sowohl lebenspraktisches als auch philosophisches Erkenntnisorgan verstanden: Schopenhauer spricht von einem ‚unterirdischen Gang‘, durch den wir leiblich mit anderen Wesen verbunden sind (Schopenhauer 1913, 28). Mit dem Leib erfahren wir in uns wie auch in allem anderen jenen Willen zum Weiterleben und Mehr-Leben, der mit so viel Lust und mit so viel Leid verbunden ist. Nur als leiblich-seelische Wesen sind wir zu dem ethisch relevanten Mitgefühl in der Lage, nur als ganze Menschen können wir auch auf leiblicher Ebene solidarisch sein. Und in der Philosophie der Gegenwart vertritt Corine Pelluchon den Gedanken, dass Aufklärung heute auch Tierrechte mit umfassen muss und dass es ohne eine veränderte Einstellung zum Leiden, bzw. zum Wohlergehen aller leiblich existierenden Lebewesen, ja der Natur insgesamt, für uns Menschen keine wirkliche Lebendigkeit und keine Zukunft geben kann (Pelluchon 2019, 2021). In diesen Traditionen öffnet sich das ethische Feld auf ganz eigene Weise, nämlich ohne die Auftrennung unserer gleichermaßen vernünftigen wie leiblichen Existenz. Herzensbildung könnte weiter entwickelt werden als Sinn für einen besonderen Aspekt dieser spezifisch menschlichen Existenzform, nämlich den Aspekt der leiblich-seelischen Einheit und der Verbundenheit mit den anderen Wesen und mit Natur.

5. Der Begriff ‚Herz‘ kann eine Brücke schlagen zwischen normativ (Ethik) und deskriptiv (Moralpsychologie).

Wir brauchen eine Vermittlung zwischen der normativen Ethik in der Philosophie und der breiten und mittlerweile gut etablierten Moralpsychologie und der Moralentwicklung als Gegenstand empirischer Forschung. Zwar ist es für unsere ethischen Überlegungen und auch für ethische Bildung wichtig zu verstehen, dass explizit normative Begründungsdiskussionen unverzichtbar und nicht einfach zu ersetzen sind durch empirische Forschung. Doch wir sind denkende und ethisch urteilende, soziale und naturhafte Wesen, deren ethische Gefühle, Wertungen und Urteile all diese Aspekte widerspiegeln: unsere Naturgeschichte, unsere Sozialisation und auch unsere ethischen Überlegungen und Urteile. ‚Herz‘ kann als ethischer Begriff verwendet werden, der vor der üblichen Trennung in normativ und deskriptiv ansetzt. Für ein solches Denken ist das ethische Subjekt nicht allein die praktisch urteilende Vernunft, welche sich von den sie stets verunreinigenden leiblich-seelischen Neigungen befreien muss, um das Gute allererst erkennen und tun zu können (Kant). Sondern für die Vernunft des Herzens ist das ethische Subjekt eines, das empirische Forschung braucht, um sich selbst besser kennenzulernen. Wir verabschieden uns vom Gedanken einer vollständigen ethischen Autonomie und öffnen uns für die menschliche Natur-, Kultur- und Sozialisationsgeschichte. Das Ziel dieses Aspekts der Herzensbildung ist, mündig und souverän gegenüber unseren Neigungen wie auch gegenüber unseren Pflichten zu werden. Im Wissen darum, dass wir die Ansichten über das Gute nicht einfach autonom selbst konstruieren und im Wissen darum, wie sehr in uns die Stimme der Natur und auch unserer Kultur spricht, ist es unsere Aufgabe, das Gute zu reflektieren und uns als endliche Wesen um das Gute zu bemühen. Oft wird dies bedeuten, uns so gut es geht unabhängig zu machen von leiblich-seelischem Begehren, von Ängsten und von Bequemlichkeiten. Und oft wird dies bedeuten, unsere Neigungen zu kultivieren und nicht gegen sie, sondern mit ihnen das Gute anzustreben: im Sinne einer Selbstkultivierung und Selbstbildung unseres Charakters und unserer Gewohnheiten (siehe Abschnitte 2. und 3.; siehe Rappe 2010 zum moralischen Potenzial unserer Naturanlagen).

Welche Traditionen und Gründe stehen gegen diese These? Schon Sokrates beklagt, dass die Naturwissenschaft lediglich deskriptiv vorgeht und auf diese Weise nicht die eigentli-

chen Beweggründe des menschlichen Handelns erreicht. Wollte sie erklären, weshalb Sokrates gerade jetzt hier sei, dann könnte sie nicht zu den Vernunftgründen der Handlung durchdringen, sondern beschreibe lediglich die Bedingungen des Körpers von Sokrates, nenne also Knochen, Sehnen und Muskeln und deren Zusammenspiel. Daher habe er, Sokrates, sich von der Naturwissenschaft abgewandt und untersuche jetzt die Vernunftgründe selbst (Platon, *Phaidon*, 98b-99d). Um die menschliche Welt zu verstehen, reicht deren empirische Erforschung und Beschreibung tatsächlich nicht aus.

Außer den von Sokrates erwähnten Vernunftgründen als den tieferen Gründen für menschliches Handeln kommen aber auch Gründe der eigenen Anschauung hinzu: Wie erleben und beurteilen wir eine Situation? Auch diese subjektiven Gründe sind ethisch relevant. Ein Beispiel aus dem Ethikunterricht: Das Schweizer Schulbuch *Schauplatz Ethik*, Klasse 1/2 (*Schauplatz Ethik*, 2020) zeigt auf dem Wimmelbild ‚Schauplatz Schwimmbad‘ neben vielem anderen ein Mädchen, dem der Rücken mit Sonnenmilch eingecremt wird. Daran schließt sich die ethische Frage an (Handbuch für Lehrpersonen, Arbeitsmaterial 28.1): Wer darf mir den Rücken einreiben? Hier geht es um die subjektive Anschauung der Schüler:innen selbst. Deren Bewertung im Sinne von ‚angenehm‘ oder ‚lästig aber o.k.‘ oder eben ‚unangenehm, weil zu nah und übergriffig‘ entscheidet darüber, was ethisch akzeptabel ist. Die (ethische) Beurteilung einer Handlung speist sich hier aus subjektiver Wahrnehmung. Um zu entscheiden, was erlaubt oder nicht erlaubt ist, wäre eine bestimmte empirische Forschung hier tatsächlich irrelevant: Dass jemand etwas nicht will, weil es ihr oder ihm unangenehm ist, und dass dies deshalb für ihren oder seinen Fall nicht erlaubt ist, kann kaum dadurch außer Kraft gesetzt werden, dass ihr oder sein Empfinden etwa von einer empirisch ermittelten Mehrheit abweicht. Normative Vernunftgründe (Sokrates) und subjektive Anschauungen und Bewertungen sind hier unabhängig von empirischer Moralphysikologie.

Sehr wirkungsmächtig ist schließlich die Tradition der strikten Trennung zwischen Handeln aus Neigungen und Handeln aus Vernunft bei Kant. Übliche Handlungsgründe, die wir vorfinden und empirisch beschreiben können, wie Angst oder Lust, angelerntes Verhalten oder berechnendes, auf den eigenen Vorteil zielendes Verhalten, sind lediglich Neigungen. Erst Vernunftgründe, die in einem vernünftigen Prüfverfahren gewonnen werden, machen eine Handlung zu einer wirklich ethischen, da freien Handlung und damit zu einer guten. Erst im Denken der Vernunftgründe und im Handeln rein aus diesen gewinnt sich der Mensch als Mensch, verwirklicht sein Menschsein und ist tatsächlich frei vom Einfluss seiner Natur, Sozialisation etc. Auch in dieser Tradition gilt: Das Normative ist nicht aus dem Deskriptiven zu gewinnen, sodass kein Bedarf zu bestehen scheint für den Rückgang hinter diese Trennung.

An welche Traditionen ließe sich weiter anschließen? Das ethische Denken des Aristoteles und der Neoaristotelismus geht aus vom *êthos* (Charakter, Sitte), also von demjenigen, das wir vorfinden als unseren Charakter und unsere Anlagen, in das zugleich Natur, Kultur und Erziehung eingehen. *Êthos* ist nicht Heteronomie (Kant), sondern eine sinnvolle Basis oder Ausstattung, die wir kultivieren und auf der wir aufbauen können mit unserer ethischen Reflexion und Praxis im Sinne einer Schulung unserer ethischen Gewohnheiten und Haltungen (Ricken 2005). In der aristotelischen Tradition gilt: Das Gute steht in vielen Feldern schon weitgehend fest und die ethische Frage ist eher, wie wir uns dazu bringen können, das Gute nicht nur einzusehen, sondern auch unser Herz bestimmen zu lassen, wie es oben hieß (siehe Abschnitt 2.). Wir können die Moralkompetenz fördern und können diese Möglichkeit selbst auch zum Gegenstand empirischer Untersuchungen machen. Dies gelingt in der ethischen Bildung ganz konkret etwa durch Dilemma-Diskussionen oder praktisch in Just-Community Schulen, die die Gesamtheit der Praktiken (das demokratische Schulleben) als Feld ethischer Bildung verstehen (Oser u.a. 2001, Lind 2019).

Weiter scheint aus moralpsychologischer Perspektive, etwa derjenigen der Evolutionary Psychology, die unsere evolutionär entstandenen moralrelevanten Verhaltensweisen untersucht, Kants pauschale Behandlung der Neigungen als bloße Heteronomie, die in sich nicht differenziert ist, wenig sinnvoll. Vielmehr ist es doch höchst wichtig zu wissen, mit welchen Neigungen wir es im Einzelnen zu tun haben und mit welchen Verhaltensdispositionen wir rechnen müssen im Sinne unserer naturhaften Ausstattung (Thomas 2019). Was wissen wir über unsere Fähigkeit oder Bereitschaft zu Aggression, Unterwerfung, Flucht, Neid, Konkurrenz etc.? Wie wichtig ist unsere Neigung zu Empathie, zu Konsens, zu Identifikation mit der Gruppe oder der engeren Familie und wie groß ist unsere Verführbarkeit zu grausamen Handlungen (Pinker 2013)? Neben dem evolutionären Erbe spielen hier auch die Schicksale unserer Antriebe im Sinne der Entdeckungen der Psychoanalyse eine wichtige Rolle. Welche Verschiebungen und Frustrationen, welche Begabungen und welche individuellen, vielleicht ganz irrationalen Vorannahmen leiten immer wieder unbewusst unsere Urteile? Um im ethischen Feld möglichst souverän zu werden und uns selbst so gut es geht bilden und führen zu können, brauchen wir ein breites naturwissenschaftlich-anthropologisches Wissen: Welche Dispositionen in uns können potenziell gefährlich sein, z.B. massenpsychologische Effekte? Und auf welche Neigungen können wir uns bewusst einlassen und sie als helfende Faktoren fördern und kultivieren, z.B. unsere Empathiefähigkeit und Hilfsbereitschaft?

In analoger Weise helfen uns die Geschichts-, die Kultur- und die allgemeine Erziehungswissenschaft dabei zu verstehen, welche Werte und Handlungsdispositionen unser Denken und Verhalten prägen. Was gilt als normal, worüber reflektieren wir gar nicht mehr, weil es sich vermeintlich von selbst versteht? Ein souveränes ethisches Subjekt reflektiert all dies.

Anthropologie ist anschlussfähig nicht nur als naturwissenschaftliche, sondern auch als philosophisch-transzendente Anthropologie. Auch hier scheint die strikte Trennung zwischen deskriptiv und normativ, zwischen Anthropologie und Ethik nicht sinnvoll. Wie in Abschnitt 1. kurz beschrieben, konfigurieren transzendentalanthropologische Bedingungen menschlichen Lebens grundlegende Bedeutungen und Unterscheidungen unserer ethischen Grammatik immer schon vor, etwa Endlichkeit, Leiblichkeit, Sozialität, Individualität etc.: Wesen, die solche Strukturen nicht aufweisen, hätten vermutlich eine ganz andere Ethik (Rentsch 1999, 2000). Diese ethisch-sinnkonstitutiven Bedingungen entstehen nicht als Bestimmungen durch unsere Vernunft, vielmehr können wir vernünftig erkennen, welche Bedingungen, die uns als Menschen unverfügbar ausmachen, in welcher Weise grundlegend für unsere ethischen Sätze und Praktiken sind. In diesem Sinne ist Anthropologie ein beschreibender Aspekt der Ethik. Vernunft des Herzens könnte hier der Begriff für eine besondere Form der persönlichen Souveränität sein: Im Wissen um Anthropologie, im Wissen sowohl um unser naturhaft-kulturelles Erbe als auch um die elementarsten transzendentalen Bedingungen allen menschlichen Lebens kommt es darauf an, in normativen Fragen nicht allein auf eine völlig autonome Vernunft zu setzen, sondern uns selbst in all unseren Bedingtheiten zu erkennen und zu übernehmen. Dies macht uns bescheidener und toleranter uns selbst und anderen gegenüber. Rentsch sieht hier ein eigenes ethisches Potenzial: Wir erkennen auf diese Weise nämlich die Unableitbarkeit all der unterschiedlichen menschlichen Sinnentwürfe und die Unmöglichkeit ihrer Letztbegründung. Diese Erkenntnis letzter Endlichkeit oder, wie sich auch sagen lässt, struktureller Negativität, die hinter eigenen wie fremden ethischen Sinnentwürfen steht, und dies wäre der hier herausgearbeitete Aspekt der Herzensbildung, kann zu gegenseitiger Anerkennung führen: Wir Menschen werden alle ausgemacht durch unverfügbare anthropologische Strukturen und sind uns gerade darin ähnlich (Rentsch 1999, 2000, Thomas 2006, 241-266). Vernunft des Herzens hieße hier, in Abgründe zu schauen (in Abgründe der Unfreiheit), in ein vielfach problematisches Naturerbe, Vernunft des Herzens hieße zugleich, uns Menschen mit Toleranz und Bewunderung anzuerkennen in unseren ethischen Sinnentwürfen. Herzensbildung hieße, das Gute und das

éthos, das wir vorfinden, zu kultivieren und mit einem realistischen Blick auf uns selbst, mit Nachsicht, Geduld und Hoffnung an unseren Haltungen, unseren Gewohnheiten und unserem Charakter zu arbeiten.

6. Der Begriff ‚Herz‘ kann eine Brücke schlagen zwischen Rationalität und Spiritualität.

Was bedeutet hier der Begriff Spiritualität? Mit den spirituellen Praktiken beziehe ich mich speziell auf eine säkulare Spiritualität, die in positiver und selbstbewusster Weise eklektisch und synkretistisch geprägt und typisch für unsere moderne Gesellschaft ist. Zwar werden heute, in einer meist europäisierten, bzw. modernisierten Weise, Elemente aus verschiedenen spirituellen Traditionen aufgegriffen und praktiziert (westliche und östliche Religionen, Yoga, Meditation (auch christlich geprägte), Achtsamkeit im Alltag, verschiedene Entspannungstechniken mit Elementen aus religiösen Traditionen u.v.m). Doch anders als in den Religionen oder Sinnsystemen, aus denen die jeweiligen Elemente stammen, folgt die säkulare Spiritualität keinem *big picture*, keiner festen Deutung gemäß eines Sinnsystems. Das etwa in einer Meditation Erlebte und Erfahrene wird in einer säkularen Spiritualität gerade nicht in bestimmender Begrifflichkeit *als* dieses oder jenes identifiziert („wir haben den Kontakt zu einem bestimmten Sinngehalt xy erlebt, zu einer bestimmten Wesenheit, Energie o.ä.“). Vielmehr darf das Erfahrene ontologisch unbestimmt bleiben, allenfalls kommt es zu einer spielerischen, flexiblen und stets vorläufigen Interpretation ohne identifizierenden Charakter („das würde in der indischen Tradition bezeichnet als ..., in der christlichen als ... und vielleicht meint sogar die moderne Physik etwas Ähnliches, wenn sie von ... spricht“). Säkulare Spiritualität löst sich von einer bewussten, gar lebenslangen Zugehörigkeit zu einem Glaubenssystem, ebenso von dessen interpretativer Eindeutigkeit und Systematik. Vielleicht ließe sich sagen: Unser *Denken* wird säkular, wenn wir, mit Kant, den Mut haben, uns unseres eigenen Verstandes zu bedienen, wenn wir so gut wir es jeweils vermögen philosophisch-ethisch selbst urteilen. Und unsere *Spiritualität* wird, analog gesprochen, säkular, wenn wir den Mut haben, diejenige Spiritualität zu praktizieren, die unser Leben ohne dogmatische Wahrheitsgewissheit (auch ohne dogmatischen Atheismus) und ohne *big picture* auf eine Weise tiefer macht, wie es eben nur Spiritualität vermag: Das Denken und Verstehen läuft langsam aus, doch die Nähe zu den Dingen, zu uns selbst und zur Welt wird dabei auf ganz eigene Weise größer.

Was heißt das: ‚Herz‘ als Brücke zwischen den denkerischen und den hier angesprochenen säkular-spirituellen Praktiken? Als Teil eines ambitionierten moralisch guten Lebens in modernen Gesellschaften haben sich mittlerweile neben den wichtigen Praktiken vernünftigen Handelns auch Praktiken einer säkularen Spiritualität etabliert. Vielen Menschen scheint beides zu einem moralisch guten Leben zu gehören, nämlich einerseits uns am Guten zu orientieren und das Gute zu tun im politischen wie im privaten Bereich – sowie andererseits in spirituellen Praktiken unsere Existenz zu vertiefen jenseits des Verstehens und Erklärens, des Denkens, Planens und des Handelns. Dabei stehen heute beide Ressourcen, die rationale und die spirituelle, nahezu unvermittelt nebeneinander: Rationalität prägt gewissermaßen objektiv und einheitlich den ganzen Stil unserer öffentlichen wie privaten Kultur – Spiritualität dagegen ist einfach Privatsache, bzw. Sache der gegenseitigen Toleranz und der Religionsfreiheit.

Der Begriff einer Vernunft des Herzens könnte hier als Brücke dienen, indem er die Eindeutigkeit der Grenze zwischen Vernünftigem und Spirituellem unterläuft, ohne sich der Totalität eines Systems der Weltdeutung auszuliefern. Dem in diesem Abschnitt gemeinten Aspekt der Herzensbildung ginge es darum, uns in einem sehr umfassenden Sinn am Guten zu orientieren und uns dem Guten anzuverwandeln. Dazu gehört beides, das Diskutieren und Denken und Umsetzen guter Handlungsoptionen – und die spirituelle Erfahrung der Tiefe des Lebens und der Verbundenheit mit anderen, mit sich selbst und mit der Welt in einer

nicht mehr nur sprachlichen und begrifflich-konzeptionellen Art und Weise. Vernunft würde verstanden als *Kontinuum*, das sich von der rationalen Welterschließung über die Einsicht in die Grenzen der Sprache und des Denkens bis hin zur Offenheit für eine gewissermaßen nachbegriffliche, säkular-spirituelle Nähe zur Welt erstreckt. Vernunft stünde für die Einheit unserer Suche nach dem Guten, von der rational-ethisch urteilenden praktischen Vernunft bis hin zu einer Vernunft des Herzens.

Welche Traditionen und Gründe stehen gegen diese These? Der Gedanke einer Brücke oder eines Kontinuums zwischen Rationalität und Spiritualität ist ungewohnt, er passt nicht zu unseren üblichen Denkgewohnheiten. Denn diese, so ließe sich sagen, bemühen sich gerade darum, das Uneindeutige in Richtung des Eindeutigen zu entwickeln und transparent zu machen. Unser Denken möchte verstehen, wir möchten die Dinge und auch uns selbst verorten und das heißt, wir möchten eine kohärente Identität ausbilden. Ideale der Reinheit und Eindeutigkeit, der Disziplinarität und der Orthodoxie können in religiösen oder politischen Systemen der Weltdeutung aber auch in den wissenschaftlichen Disziplinen und sogar in unseren eigenen Identitätskonstruktionen leicht zu Diffamierungen des Mehrdeutigen oder des Unentschiedenen führen. Vor diesem Hintergrund werden wir die Möglichkeit eines Kontinuums zwischen Rationalität und Spiritualität leicht in Begriffen wie synkretistisch und eklektisch fassen und werden sie kritisieren als unterreflektiert, kryptoreligiös oder gar als lediglich an *well-being* und nicht an der Wahrheit interessiert: als etwas, das differenziert werden muss in Richtung Eindeutigkeit. Der Gedanke einer Brücke zwischen Rationalität und Spiritualität bleibt auf konzeptioneller Ebene schwierig, auch wenn er lebenspraktisch als sinnvoll erfahren werden kann.

Beziehen wir diese Überlegungen eigens auf die Frage der schulischen ethischen Bildung, dann wird erneut sichtbar, wie schwer es dieser Aspekt der Vernunft des Herzens und der Herzensbildung hat: Im Ethikunterricht, der ja nicht bekenntnisgebunden ist, wird Religion religionskundlich und deskriptiv als Institution und Tradition behandelt, also gewissermaßen in der Perspektive der dritten Person (die fünf Säulen des Islam, Unterschiede zwischen Kirche und Moschee etc.). In dieser Perspektive kommt Spiritualität aber kaum vor, bzw. kann nur schwer vermittelt werden, denn Spiritualität hat etwas mit Erfahrungen zu tun, hat also eine Nähe zur Perspektive der ersten Person. Hinzu kommt, dass es schon aus Gründen der fachlichen Abgrenzung mitunter Berührungszwänge in Richtung spiritueller Praktiken geben mag („da sind wir Ethik-Lehrpersonen nicht zuständig“). In einem Ethikunterricht, welcher bewusst auch eine Vernunft des Herzens und dann auch noch den Aspekt säkularer Spiritualität fokussierte, müsste die Lehrperson offen sein für spirituelle Erfahrungen und bereit sein für einen säkularen Austausch darüber, also einen Austausch, der spirituelle Erfahrungen weder in religiösem Vokabular vereindeutigt noch in rein religionskundlichem Vokabular veräußerlicht.

An welche Traditionen ließe sich weiter anschließen? Friedrich Schleiermacher versuchte schon im 19. Jahrhundert, eine nichtkonfessionelle Religion zu entwerfen, eine Art säkulare Spiritualität. Für Schleiermacher bedeutete dies die „Richtung des Gemüts auf das Ewige“. Das Wesen der Religion sei „weder Denken noch Handeln, sondern Anschauung und Gefühl“. „Religion ist Sinn und Geschmack fürs Unendliche“ (Schleiermacher 2004, 17, 29, 30). Dieses Unendliche begegnet nicht nur in der Natur, in den Weiten des Weltalls oder im Gedanken an das Ganze, sondern auch als der begrifflich nicht fassbare unendliche Kern in allem Endlichen, als innere Transzendenz in allen Dingen, als ihr nicht verstehbares Zentrum – weil wir alles nur oberflächlich verstehen und erklären können. Nicht um das Verstehen geht es dieser säkularen Spiritualität, sondern gerade um den Sinn für das Geheimnisvolle. Dieser sieht „alles Beschränkte als eine Darstellung des Unendlichen“, er geht den Dingen „entgegen und bietet sich ihren Umarmungen dar“ (Schleiermacher 2004, 32, 88).

In ähnlicher Weise hat Henry Bergson versucht, Religion nichtkonfessionell zu verstehen als eine Erfahrung eines sich laufend ereignenden Seins. Bergson geht es darum, sich zu lösen von den rituellen Praktiken einer institutionalisierten Religion und so zu einer säkularen Spiritualität zu gelangen. Bergson spricht von einer entpersonalisierten göttlichen Liebe, die wir als Kern der sich öffnenden Zeit und des sich ereignenden Seins erfahren und als Bewegung in einer eigenen liebenden Haltung mitvollziehen können (Bergson 2019, 231, 237, 241, 244). Auch die ‚Spiritual but not religious‘ Bewegung (SBNR) in Nordamerika steht für ein modernes Leben, das ausdrücklich säkulare spirituelle Praktiken mit umfasst und dabei ohne religiöse Glaubenssysteme und ohne persönliche Bindung an eine einzelne Konfession auskommt (Fuller 2001, Parsons 2018).

Auf der Suche nach Herzensbildung in ihrer hier gemeinten Brückenfunktion ließe sich schließlich auch an die Wiederentdeckung der Weisheitstradition anknüpfen. Nachdem Pierre Hadot und Michel Foucault Ende des 20. Jahrhunderts antike aber auch moderne Philosophie explizit wieder als Lebenspraxis beschrieben haben (Foucault 2004, Hadot 1991), kommt es heute zu einer Art Renaissance der Weisheit (Hampe u.a. 2021, Scobel 2008). Dabei wird Weisheit jetzt als globales und überkulturelles Phänomen verstanden, das östliche und westliche Philosophie, Wissen und Nichtwissen, Theorie und Lebenspraxis verbindet und das auch Teil der philosophischen Bildung sein kann.

7. Institutionen sichern die Geltung von Werten – doch damit diese auch wirklich ‚gelten‘, müssen wir Werte laufend verlebendigen.

Am Beispiel der Europäischen Union lässt sich der Zusammenhang verdeutlichen: Die Europäische Union ist eine Wertegemeinschaft, ihr Ziel ist nicht zuletzt die Realisierung von Werten. Wir nehmen diese Werte wahr als eine Art Katalog in den Präambeln der Grundlegendokumente der EU: „Die Werte, auf die sich die Union gründet, sind die Achtung der Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit und die Wahrung der Menschenrechte einschließlich der Rechte der Personen, die Minderheiten angehören. Diese Werte sind allen Mitgliedstaaten in einer Gesellschaft gemeinsam, die sich durch Pluralismus, Nichtdiskriminierung, Toleranz, Gerechtigkeit, Solidarität und die Gleichheit von Frauen und Männern auszeichnet.“ (Artikel 1a, Vertrag von Lissabon, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:C2007/306/01>, Zugriff 28.07.22). Ebenso lernen wir diese Werte kennen, wenn es in der politischen Bildung um die staatlichen und gesellschaftlichen Einrichtungen und Regelungen geht, welche die Geltung dieser Werte garantieren. Nicht Herzensbildung, sondern staatliche Verfassungen und Gesetze und daraus entstehende gesellschaftliche Praktiken ermöglichen diese Werte. Und doch müssen Werte nicht nur garantiert, sie müssen auch gelebt und dazu laufend verlebendigt werden: gefühlt, erfahren, ersehnt als etwas, auf das alles ankommt. Wenn es um die Verlebendigung dieser Werte geht, im Bild gesprochen um die immer wieder neue Aufführung und Inszenierung jenes Stücks (jenes Texts), das der Wertekatalog darstellt, – dann müssen Sinn und Bedeutung der Werte als moralischer Güter nicht nur mit dem Kopf verstanden, sondern auch mit dem Herzen erfahren, mit Leben gefüllt und mit Verve vertreten werden.

Welche Traditionen und Gründe stehen gegen diese These? Charles Taylors Kulturphilosophie hat einen blinden Fleck der modernen westlichen Freiheitswerte herausgearbeitet, der fast tragisch zu nennen ist und der zeigt, wie gefährdet diese Werte sind: In dem Maße, in welchem Werte wie *Autonomie* und *Authentizität* vor allem als Befreiungen von traditionellen, etwa staatlichen oder kirchlichen, Autoritäten verstanden werden, scheinen diese Freiheitswerte einfach von selbst oder von Natur aus zu gelten, wenn man sie nur unter den sie verdeckenden Schichten freilegt.

„Ein Zeitalter kann sich nicht verbünden und darauf verschwören, das folgende in einen Zustand zu setzen, darin es ihm unmöglich werden muss, seine [...] Erkenntnisse zu er-

weitem, von Irrthümern zu reinigen und überhaupt in der Aufklärung weiter zu schreiten. Das wäre ein Verbrechen wider die menschliche Natur, deren ursprüngliche Bestimmung gerade in diesem Fortschreiten besteht“ (Kant 1923, 39).

Wollte eine Zeit, so Kant in diesem Zitat, ein für alle Mal die Wahrheit über die Welt festlegen, so wie dies seitens der Kirche und der Monarchie in der Vormoderne üblich war, dann stellte dies eine Verletzung des Naturrechts der Menschen, also eines von Natur aus bestehenden Menschenrechts dar. Dass die Menschen durch Vernunft immer wieder selbst über die Wahrheit bestimmen dürfen, dass sie selbstbestimmt handeln (Autonomie) und ihr eigenes Leben führen dürfen (Authentizität), dies wird verstanden als natürliche Struktur, die fast wie ein Naturgesetz gilt, die wir lediglich entdecken müssen und für deren Geltung wir dann nichts weiter zu tun brauchen. Dieses spezifische, nämlich *naturalistische Selbstverständnis westlicher Freiheitswerte* ist fast tragisch zu nennen, weil diesen dabei nicht der Status von (stets labilen und bedrohten) Werten zugesprochen wird. So wie die Aufklärung sich eher als Überwindung von Kultur denn als eigene Kultur verstanden hat, so gerät der kulturelle und damit stets auch prekäre, weil an das Schicksal einer Kultur gebundene Status der Freiheitswerte leicht in Vergessenheit (Rosa 1998, Taylor 1996). In einer Kultur, die ihre Werte nicht als Werte, sondern als von Natur aus geltende Strukturen begreift, gerät die Notwendigkeit in Vergessenheit, dass und wie diese Werte laufend artikuliert und gepflegt werden müssen, damit sie nicht nur unseren Verstand, sondern gewissermaßen auch unser Herz erreichen.

An welche Traditionen ließe sich weiter anschließen? Die externe wie auch interne Kritik, westliche Freiheitswerte führten zu einem übertriebenen Individualismus oder gar Egoismus (vgl. u.a. Tu 2002), haben Philosophen wie Taylor zu einer grundsätzlichen kritischen Reflexion und schließlich Verteidigung der moralischen Güter der westlichen Moderne veranlasst. Dabei unterscheidet Taylor zwischen den an sich begrüßenswerten, fortschrittlichen und eben ethisch wertvollen Gütern wie Autonomie und Authentizität einerseits und den verflachten Praktiken andererseits. Das Angebot, ein eigenes, selbstbestimmtes Leben führen zu dürfen, ist eigentlich etwas, das den Westen für viele Menschen weltweit attraktiv macht. Anders die verschiedenen verflachten Praktiken in Folge dieser Werte, etwa das übertriebene Effizienzdenken der von allen konventionellen moralischen Bindungen befreiten modernen westlichen Vernunft oder die konsumistisch vereinnahmten Praktiken der Authentizität als laufende Selbstinszenierung der eigenen Besonderheit (Taylor 1995, 1996; Thomas 2021 b, Kap. 11). Taylor geht es darum, unsere Werte immer wieder kritisch zu diskutieren und zu artikulieren und dabei den guten Kern hinter den verflachten Praktiken herauszuarbeiten und ihn wieder in den Vordergrund zu rücken. Der erste Schritt dazu besteht darin, unsere kulturellen Güter, die modernen westlichen Freiheitswerte, zunächst *als Werte* anzuerkennen, als etwas durch und durch Prekäres, das eben nicht von Natur aus gilt und besteht. Diese Werte mögen als von Natur aus geltend gedacht werden, Bestand haben sie nur so lange, wie jemand sie vertritt, sie hochhält und sie ernst nimmt. Das bedeutet, sie zu kultivieren, zu artikulieren und ihre verflachten Praktiken zu kritisieren. Doch das bedeutet auch, sie argumentativ und institutionell zu verteidigen (Joas 1997, Rosa 1998, Taylor 1995, 1996). In dieser Tradition ließe sich im Sinne einer Vernunft des Herzens ansetzen: Das Recht auf Selbstbestimmung oder das Recht auf ein eigenes Leben und auf authentische Selbstverwirklichung, dies alles darf nicht nur eine Sache rationaler Erörterung sein, sondern sollte zu einer Sache des Herzens werden. Es gilt nachzuempfinden, wie wertvoll Freiheit ist und zugleich, wie prekär und gefährdet sie ist, etwa durch nationalistisches oder populistisches Denken. Es gilt nachzuempfinden, wie leicht wir selbst zu konsumistisch verflachten Praktiken neigen und dadurch den Kern von Werten wie Autonomie und Authentizität verfehlen. Der rationalen Ethik fällt das Eingeständnis schwer, dass unsere Gemeinschaft nicht nur auf formalen Prinzipien, sondern auch auf Werten beruht, die wir gewissermaßen mit unserem

ganzen Leben laufend artikulieren. Schon das ‚Verstehen‘ von Werten ist kein rein kognitiver Akt, sondern verlangt ein existenzielles, auch leiblich-seelisches Nachvollziehen.

8. Ethische Bildung ist mehr als Urteilskompetenz.

Ziele und Methoden ethischer Bildung stehen heute in einer rationalen Tradition, die sich gleichwohl bewusst ist, dass die behandelten Themen und Inhalte der Bildungspläne einen mehr als nur rationalen Zugang verlangen – hier wird stets ein breiter Begriff von Urteilskraft und Urteilsbildung zu Grunde gelegt und das Rationale wird um das Emotionale ergänzt. Ich möchte diesen breiten Begriff von Urteilskompetenz um die These erweitern, dass ethische Bildung nicht nur (rationale und emotionale) Urteilskompetenz (Urteilskraft, Urteilsbildung), sondern auch die Vernunft des Herzens braucht – weil ethische Bildung über das Urteilen hinausgeht.

Die Lernziele im Philosophie- und Ethikunterricht bestehen heute etwa in der Fähigkeit, ethische Situationen zu analysieren und Argumente für Handlungsoptionen begründet zu bewerten: „Die Schülerinnen und Schüler sollen in Situationen, die ethisch-moralisches Urteilen und Handeln erfordern, begründet und reflektiert entscheiden und handeln können.“ Doch dabei „berücksichtigen sie auch die Bedeutung von Gefühlen in Entscheidungssituationen“ (Baden-Württemberg: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_ETH.pdf, S. 3, 5, Zugriff 01.08.22). Ähnliche Formulierungen finden sich in einem anderen Bundesland: „Dabei stehen das begründete Argument und das begründete Argumentieren im Mittelpunkt. Es gilt der zwanglose Zwang des besseren Arguments.“ Zugleich werden „auch der unabweisbare Einfluss von Bedürfnissen, sozialen und kulturellen Bedingtheiten und bewussten wie unbewussten Emotionen bedacht. Der Unterricht entspricht dem neueren Verständnis des Zusammenwirkens von kognitiven und emotiven Prozessen, indem er emotionale Grundlagen und Zugänge für die Urteils- und Entscheidungsprozesse der Schülerinnen und Schüler bewusst macht und nutzt“ (Nordrhein-Westfalen: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/5017_Praktische_Philosophie_Sek.I.pdf, S. 10, Zugriff 01.08.22). Das Sowohl-als-auch von Rationalität und Emotionalität unterstreicht auch der Dresdner Konsens für den Philosophie- und Ethikunterricht: Urteilskraft „ergibt sich erst aus einem ganzheitlichen Konzept der Urteilsbildung. Sie darf nicht auf die Beförderung der emotionalen Intelligenz oder das Einüben kognitiver Strategien philosophischen und ethischen Argumentierens verkürzt werden“ (Dresdner Konsens, S. 3).

Mit meinen Thesen zur Vernunft des Herzens möchte ich diese rationale und zusätzlich emotionale Grundorientierung nicht in Frage stellen, sondern weiter ergänzen. In der ethischen Bildung geht es um ein selbstbestimmtes Leben und um selbstverantwortete Urteile und Entscheidungen, dies steht außer Frage, dies ist zentral für unsere Orientierung in einer modernen Welt (Thomas 2021 b, Kap. 1) und es entspricht unseren modernen Werten (Thomas 2021 b, Kap. 11). Ich möchte dennoch für einen immer noch breiteren Begriff der Vernunft plädieren. Denn im ethischen Feld geht unsere Vernunft nicht darin auf zu analysieren und zu bewerten, zu beurteilen und zu entscheiden. Sondern unsere Vernunft nimmt wahr und bedenkt auch, negativ gesprochen, die Gesamtunverständlichkeit und Abgründigkeit der Welt (vgl. Rogal 2014) und, positiv gesprochen, die Tiefe des Lebens und der jeweiligen Situation, die gerade ‚da‘ ist in ihrer unauslotbaren Fülle (Thomas 2020). Philosophisch-ethischer Bildung sollte es auch um philosophisches Staunen und Fragen gehen, auch um ganz neue Weisen des Erfahrens. Ethische Bildung kann uns sensibilisieren und empfänglicher machen – sie kann uns aufmerksamer machen für die Tiefe der Dinge, der anderen Menschen, des Lebens, der Welt.

Dabei ist die Fähigkeit zu staunen, sich angehen zu lassen, Situationen und Menschen mitzuvollziehen, ja, die Fähigkeit zu einer liebenden Haltung – diese Fähigkeit ist nicht notwen-

dig und immer die Vorstufe zu einem begründeten ethischen Urteil. Sie kann es sein, etwa im Falle des bewussten Engagements, wenn aus einer echten Betroffenheit der Entschluss zu einer Handlung, zu einem Engagement erwächst. Doch zum einen gibt es Engagement auch ohne begründetes Urteil, wie in der Ethik des Absurden bei Albert Camus. Hier führt das Erfahren direkt zum Engagement – und für dieses kann der Verstand keine oder stets nur absurde und sinnlose Gründe finden (Thomas 2021 b, 61-64). Und zum anderen kann das Staunen im Sinne der Erfahrung einer unauslotbaren Tiefe und Fülle gerade auch zu einer bewussten philosophischen *Urteilsenthaltung* führen, zur *epoché* der antiken Skepsis aber auch der Phänomenologie. Die Vernunft des Herzens ergänzt das Bildungsziel ethische Urteilskompetenz, so ließe sich etwas verkürzt sagen, um das Ziel eines tieferen Erfahrens, Staunens und Vernehmens.

Welche Traditionen und Gründe stehen gegen diese These? Tatsächlich ist ein breiter und differenzierter Begriff des ethischen Urteilens zentral für die ethische Bildung, er deckt viele ihrer Bereiche ab, auch Aspekte dessen, was ich hier Vernunft des Herzens nenne. Wo immer wir das Gute oder etwas Gutes identifizieren und uns ihm verschreiben, haben wir implizit oder explizit auch geurteilt, selbst wenn wir im Sinne des Moral Sense das Leiden eines anderen Menschen gleichsam vorrational mitempfinden und ihm helfen möchten (Abschnitte 1.-5. und 7.). Allerdings, dies war mir wichtig darzustellen, liegt bei der Vernunft des Herzens der Schwerpunkt nicht so sehr bei der diskursiven Begründung. Es mag also stimmen, dass ethische Bildung mitunter über Urteilskompetenz hinausgeht, etwa dort, wo es um Spiritualität und eine gewisse Schulung der Erfahrung geht, aber Urteilsbildung ist dennoch so etwas wie der Kern ethischer Bildung.

Außer diesen philosophischen Gründen dafür, dass in der ethischen Diskussion Herzensbildung als Plus gegenüber der Urteilskompetenz eher eine partiell ergänzende Rolle spielt, sehe ich auch historische, bildungspolitische und institutionelle Hintergründe dafür, weshalb es die Vernunft des Herzens gewissermaßen schwer hat. Mit vollem Recht und aus guten Gründen wollte man im Nachkriegsdeutschland jeden Rückfall nicht nur in autoritäre Ideologie, sondern auch in konservative Moralerziehung verhindern und vermeiden – und dies nicht nur aus gesellschaftlichen, sondern auch aus philosophischen Gründen. Bildungsziele bestehen seither im Selbstdenken und im verantwortlichen Engagement (Grenzmann 1946), ein tieferes Erfahren und Vernehmen, wie es im Kontext der Vernunft des Herzens hier gelegentlich hieß, kann leicht den Anschein bloßer Innerlichkeit oder Empfindsamkeit bekommen. Vor diesem Hintergrund können Begriffe wie Herzensbildung Gefahr laufen, eine gewisse Rückschrittlichkeit zu transportieren: Geht es hier vielleicht um das Ende des Selbstdenkens oder gar um Pietismus? ‚Vernunft des Herzens‘, auch solch eine Formulierung geht nicht voll auf im *mindset* unserer Kultur, sondern möchte dieses partiell durch etwas anderes ergänzen, das nicht dem gewohnten emanzipativen Rationalitätstyp entspricht. Dabei besteht die Gefahr, dass dieses andere dann als gar nicht mehr vernünftig, ja als irrational empfunden und abgelehnt wird. Eine weitere Schwierigkeit: Wo der Ethikunterricht Ersatzfach für Religion ist und wo er sich zudem als eigenständiges Unterrichtsfach neben Fächern wie Literatur und Kunst behauptet, dort wird er sich immer auch dadurch definieren, dass er sein Eigenstes betont, also Diskursivität und Argument, ethische Analyse und Entscheidung und das Abwägen und Begründen von Handlungsalternativen. Das Diskursive ist eine mächtige Tradition in der ethischen Bildung, denken wir nur an das Sokratische Gespräch (Raupach-Strey 2002). Entsprechend werden die Fragen ethischer Bildung verständlicherweise eher weniger über ein poetisches oder gar spirituelles Verhältnis zur Welt thematisiert, wie ich es oben unter anderem vorgeschlagen habe.

An welche Traditionen ließe sich weiter anschließen? Mir geht es um einen erweiterten Vernunftbegriff, zu dem auch die Vernunft des Herzens gehört. Dieser entsprechen auch Bil-

dungsziele, welche die ethische Urteilskompetenz ergänzen. Die philosophischen Bezugsdisziplinen für solche Bildungsziele, sind nicht nur in der philosophischen Ethik zu suchen, sondern etwa auch in der philosophischen Anthropologie oder der philosophischen Ästhetik.

Mein Lehrer und Betreuer meiner Habilitation Thomas Rentsch war Professor für Praktische Philosophie und Ethik, doch seine Arbeit für diese Disziplinen speiste sich aus Sprachphilosophie, transzendentaler Anthropologie, Religionsphilosophie und philosophischer Ästhetik (Rentsch 1999, 2000, 2011 u.a.). Bei all diesen Disziplinen ließe sich für die weitere Erforschung einer Vernunft des Herzens ansetzen. Rentschs Denken geht es um die menschliche Situation und die gemeinsame menschliche Welt. Wir Menschen können uns selbst erkennen hinsichtlich unserer strukturellen Negativität, die uns verbindet, einerlei, welcher Kultur oder Epoche oder Weltanschauung wir angehören: Gemeinsam werden wir ausgemacht durch Unverfügbares, durch transzendentalanthropologische Strukturen von der Sprachlichkeit und Kulturalität bis hin zur leiblichen Endlichkeit und der Naturhaftigkeit unserer Existenz. Aus dieser Einsicht kann sich ein Sinn ergeben, so ließe sich sagen, für das Nicht- oder Vorsemiotische (also für das Sinnkonstitutive, das für die semiotischen Systeme vorgängig und in diesem Sinn transzendental ist). Dieses Vorsemiotische (das Ausgemachtwerden durch Unverfügbares) ist uns Menschen gemeinsam und verbindet uns diesseits alles trennenden Semiotischen (also der Sinnentwürfe, Weltanschauungen und der *big pictures*) (Thomas 2006, 241-266; 2022, 23). Vernunft des Herzens ließe sich, ausgehend von dieser transzendentalanthropologischen Position, untersuchen als *Sinn für das Nichtsemiotische* – sowie überhaupt für all jene Strukturen, welche unsere ethische Grammatik schon vorzeichnen und welche unserem ethischen Reflektieren vorausgehen. Einen Sinn für das Menschliche in dieser Bedeutung zu haben, also für das vorsemiotische Ausgemachtwerden durch Unverfügbares, das hieße, Vernunft auch als Vernunft des Herzens zu kennen. Solche Strukturen untersucht jede philosophische Anthropologie, die sich als Grundlagenwissenschaft der Ethik versteht, so etwa auch der neoaristotelische Ansatz nichtrelativer Tugenden Martha Nussbaums (Nussbaum 1999) oder die Anthropologie Helmut Fahrenbachs, der die Grundsituation des Existierens als Mensch zum Ausgangspunkt seines Denkens macht (Fahrenbach 2020). Die philosophische Anthropologie könnte sich so als wichtige Bezugswissenschaft für die weitere Rekonstruktion einer Vernunft des Herzens erweisen.

Wenn es darum geht, ethische Bildung in dem hier beschriebenen Sinn zu erweitern, dann scheinen mir all jene Bereiche kultureller Praktiken zentral und anschlussfähig, welche Dichotomien übersteigen wie etwa Wissen versus Nichtwissen, Rationalität versus Irrationalität oder Rationalität versus Emotionalität: Dabei denke ich vor allem an Kunst und Religion, bzw. an philosophische Ästhetik und Religionsphilosophie, aber auch an philosophische Disziplinen wie Phänomenologie und Lebensphilosophie oder eine Ethik wie diejenige Emmanuel Levinas'. Jenseits der genannten Dichotomien, so ließe sich näherungsweise sagen, steht ‚Herz‘ für die Fähigkeit, etwas Wesentliches zu erfahren *als etwas noch Ungeschiedenes*. In Schillers Schrift *Über die ästhetischen Erziehung des Menschen* artikuliert sich eine ähnliche Programmatik. Im sechsten Brief beschwört Schiller einen Zustand, in welchem „die Sinne und der Geist noch kein strenge geschiedenes Eigenthum“ hatten. Und durchaus kritisch gegen die Hoffnungen der Aufklärung schreibt Schiller, es verzehre „der Abstraktionsgeist das Feuer, an dem das Herz sich hätte wärmen [...] sollen“. Andererseits verwüste „die luxurierende Einbildungskraft die mühsamen Pflanzungen des Verstandes“ (Schiller 1962, 321, 323).

„Bey uns, möchte man fast versucht werden zu behaupten, äußern sich die Gemüthskräfte auch in der Erfahrung so getrennt, wie der Psychologe sie in der Vorstellung

scheidet, und wir sehen nicht bloß einzelne Subjekte sondern ganze Klassen von Menschen nur einen Theil ihrer Anlagen entfalten, während daß die übrigen, wie bey verkrüppelten Gewächsen, kaum mit matter Spur angedeutet sind“ (Schiller 1962, 322).

Schiller geht es um Bildung im Sinne einer philosophischen Ästhetik. Sein Ideal ist ein ganzheitliches, es zielt auf die Fähigkeit, Verstand und Sinnlichkeit als noch ungeschiedenes Eines zu gebrauchen – und mit diesem ganz eigenen, noch ganzheitlichen Sinn die Dinge, so ließe sich sagen, als Ganze zu erfahren: als Ganze aus Erklärung und Geheimnis, aus Verstehen und Ahnung, aus Semiotischem und Nichtsemiotischem, als Ganze aus diskursiv Rekonstruiertem und intuitiv Geschautem. Auch bei Schillers Bildungsideal und bei philosophischer Ästhetik überhaupt ließe sich ansetzen, um die Vernunft des Herzens besser rekonstruieren zu können. Hier bedeutet das Reflektieren nicht nur ein differenzierendes Analysieren, sondern bewusst kehrt das Reflektieren gewissermaßen die Richtung um und zielt auf ein Erfahren, in welchem Sinnlichkeit und Erkennen noch nicht geschieden, bzw. wieder vereint sind. Auch in dieser Tradition ist ethische Bildung mehr als Urteilskompetenz. Hier setzt etwa die Bilddidaktik oder das Philosophieren mit Bilderbüchern an (Nordhofen 2003, Petermann 2003, 2007).

9. Vernunft des Herzens. Zwei Thesen zu einem erweiterten Vernunftbegriff.

In diesem Abschnitt möchte ich die Bedeutung des Begriffs ‚Vernunft des Herzens‘ im Ausgang von den im Abschnitt 0. genannten zwei Dichotomien näher bestimmen. Die Dichotomien lauteten: 1. Herz versus Kopf (Gehirn, Verstand, Vernunft etc.) und 2. Herz als vordualistische leiblich-seelische Einheit versus der Dualismus von Leib und Seele, Körper und Geist, Sinnlichkeit und Verstand etc.

These 1: Vernunft des Herzens ist der Sinn für das Unverfügbare.

Oben (Abschnitt 0.) hieß es: Das unverfügbare Gute wird mit dem Herzen erfasst: religiös als das Göttliche und postreligiös/säkular als etwas, das über das Rationale hinausgeht. Jetzt füge ich hinzu: Und dies ist nichts Transzendentes und auch nichts Irrationales und auch nichts einfach nur Emotionales. Unverfügbarkeit, das Unverfügbare oder auch das unverfügbare Gute, das sind Begriffe, welche heute sowohl die hebräisch-biblische, bzw. die religiöse und theologische Tradition beerben als auch die antike Idee eines sinnvollen Kosmos'. In diesen Traditionen lag die Wahrheit, der Sinn, das Schicksal aber auch das ethisch Gute und Richtige nicht in der Verfügungsgewalt menschlicher Vernunft. Daher Pascals Hinweis auf die Vernunft des Herzens, mit dem er auch die ‚Herzvergessenheit‘ einer überaus rationalen (Wissenschafts-)Kultur (und Theologie) kritisiert. Dieses Erbe und damit ein moderner Begriff der Vernunft des Herzens, kommt heute ohne eine metaphysische oder religiöse Hypostasierung aus, ohne *big picture*. Das Unverfügbare ist keine personale Macht, keine Wesenheit und auch kein kosmisches gutes Ganzes.

Vielmehr meint *Vernunft des Herzens als Sinn für das Unverfügbare* zum einen die Skepsis gegenüber der Hoffnung, dass die Vernunft allein aus sich selbst das Gute (die guten Handlungen, die gute Lebensweise, den guten Umgang mit der Welt etc.) hervorbringen könne. Diese Hoffnung gibt es v.a. in rein rationalen Begründungsversuchen der Ethik, wie der rationalen Pflichtethik Kants oder der Diskursethik Habermas'. Zum anderen meint *Vernunft des Herzens als Sinn für das Unverfügbare* die Möglichkeit der Erfahrung des Unverfügbaren und des unverfügbaren Guten gewissermaßen als Struktur sowohl der eigenen Existenz als auch der Welt. Sehr vereinfacht gesagt wird das Unverfügbare und das mit diesem zusammenhängende Gute nicht durch Vernunftsubjekte bestimmt oder gar konstruiert. Sondern mit dem Herzen erfahren wir das Unverfügbare in der Welt und mit dem Herzen können wir uns diesem Guten auch öffnen und uns durch es bestimmen lassen.

In der schottisch-irisch-englischen Aufklärung, etwa bei Hume, lassen sich diese Erben des vormodernen unverfügbar Guten in demjenigen finden, worauf sich der Moral Sense bezieht. Der Moral Sense kann selbst als Instanz verstanden werden, die eine Antwort auf die Herzvergessenheit des Rationalismus' gibt. Das Mitempfinden mit der oder dem anderen sieht sich nicht vor differenzierte ethische Fragen oder Aporien gestellt, vielmehr erscheint in den Beispielen, welche die Autoren der Moral-Sense Philosophie geben, sogleich klar, was das Gute jeweils ist: Was der oder dem anderen hilft, das ist das Gute, mit dem wir über unseren Sinn für dieses unverfügbar Gute, mit unserem Moral Sense, mit unserer Vernunft des Herzens verbunden sind. Für dieses Gute, so diese Philosophen, gilt es, sich zu öffnen. Herzensbildung wäre in dieser Tradition übersetzbar als Kultivierung des Moral Sense (Thomas 2000), der als Teil eines breiten Vernunftbegriffs gedacht wird, ich möchte sagen: als der Aspekt ‚Vernunft des Herzens‘.

Bei Schopenhauer meint der Sinn für das Unverfügbare und das unverfügbar Gute die Einsicht, dass das *principium individuationis* lediglich Schein ist, dass alle Menschen eins sind (Schopenhauer 1979, 163-173), eine Einsicht,

„die als *Mitleid* hervorbricht, auf welcher daher alle ächte, d. h. uneigennütige Tugend beruht und deren realer Ausdruck jede gute Tat ist. Diese Erkenntniß ist es im letzten Grunde, an welche jede Appellation an Milde, an Menschenliebe, an Gnade für Recht sich richtet; denn eine solche ist eine Erinnerung an die Rücksicht, in welcher wir alle Eins und das selbe Wesen sind“ (Schopenhauer 1979, 169f.).

In Ethiken wie diesen liegt das Gute unabhängig von vernünftigen Praktiken schon vor (also unabhängig von der Prüfung der Handlungsmaximen bei Kant oder der Prüfung der Folgen im Utilitarismus) und alles kommt darauf an, uns für dieses Gute zu öffnen, uns ihm zu widmen und uns von ihm bestimmen zu lassen. Nicht nur erkennend, sondern so, dass unser Herz bewegt wird (siehe Abschnitt 1.). In der ethischen Bildung entdecken wir gewissermaßen mit der Vernunft des Herzens (also mit der Einsicht in das Mitsein und Einssein mit der oder dem anderen und mit allen Menschen) das Unverfügbare, das, wie Schopenhauer sagt, hinausgeht über das Gefühl, als abgeschlossenes Individuum zu existieren. Das unverfügbar Gute ist Solidarität und Menschlichkeit. Vielleicht ließe sich sagen, dass dieser Ethiktyp heute als Tierethik und Naturethik weiter ausgearbeitet wird. Hier scheint der Sinn für das Leiden der Natur unter den Lebenspraktiken der modernen menschlichen Zivilisation, insbesondere der Tiere, immer weiter zu wachsen. Dies ist nicht einfach etwas Emotionales. Vielmehr scheint sich die Vernunft, welche diese Zusammenhänge reflektiert, nicht länger nur als eine bestimmende oder konstruierende zu verstehen, sondern auch als eine vernehmende Vernunft, die sich für das Einssein mit Natur öffnet. Stellvertretend sei hier die Arbeit Corine Pelluchons genannt (Pelluchon 2019, 2021).

Vernunft des Herzens als Sinn für das Unverfügbare: Schließlich möchte ich erneut auf die Transzendentalanthropologie Thomas Rentschs verweisen (siehe Abschnitte 1., 5. und 8.). Es sind die unverfügbaren Strukturen der menschlichen Existenz selbst, welche die ethische Grammatik schon vorzeichnen, unabhängig von rationalen Begründungsversuchen ethischen Handelns. Mit der Einsicht in vorgängige Bedingungen der menschlichen Situation und im Denken der transzendentalanthropologischen Strukturen erfährt Vernunft sich gerade nicht als bestimmend und konstruierend, sondern gewissermaßen als vernehmend oder empfangend. Und mit der Erfahrung menschlicher Sinnentwürfe und *big pictures* aus verschiedenen Epochen und Kulturen als in vielfacher Weise bedingt durch die menschliche Situation und als unableitbar, als nicht rational letztbegründbar – öffnet sich Vernunft für jenen Aspekt, den ich hier Vernunft des Herzens genannt habe. Vernunft nimmt menschliche Solidarität angesichts der alle Menschen verbindenden Unverfügbarkeit in sich auf. Gerade in der strukturellen Negativität unserer Existenz, unserer Unverfügbarkeit, Unverständlichkeit, Unableitbarkeit und Unbegründbarkeit, sind wir Menschen uns nah, viel näher als in

unseren semiotischen Sinnsystemen, die wir rational zu begründen versuchen und die uns voneinander trennen: Geworfen (Heidegger) in eine Existenz, die vielfach bedingt ist durch die transzendentalanthropologischen Strukturen und durch die unableitbaren kulturellen Sinnsysteme, sind wir uns nah in der Unverfügbarkeit unsere menschlichen Situation und ihrer Sinnentwürfe (Rentsch 1999, 2000, 2010). Dies können wir nur durch unsere Vernunft erkennen und zugleich erfahren wir dabei den Aspekt der Vernunft des Herzens.

Vernunft des Herzens als Sinn für das Unverfügbare steht in der Tradition, welche gegen einen allzu engen Vernunftbegriff den Vorwurf einer ‚Herzvergessenheit‘ erhebt und die damit den Sinn für das Menschliche einklagt. Weit entfernt von der antiken Vernunftsoveränität wie auch von der modernen Selbstbegründung des vernünftigen Subjekts erfährt die Vernunft das Gute nicht so sehr als das Ergebnis autonomer Vernunftpraktiken, sondern als Forderung der Welt an uns, die sich aus der Solidarität der Lebewesen ergibt.

Eng verwandt mit diesen Überlegungen zur These 1 ist These 2.

These 2: Vernunft des Herzens ist der Sinn für die vordualistische leiblich-seelische Einheit des Menschen.

Hier liegt der Fokus auf Körperlichkeit und Kreatürlichkeit: Wir Menschen sind ethische Subjekte nicht nur, wenn wir denken, also als Instanzen, die ethische Urteile fällen, sondern wir sind ethische Subjekte auch als Körper, und dies sowohl, wenn wir als Naturwesen unseren Platz in der Welt einnehmen, wenn wir etwa Ressourcen verbrauchen etc., als auch, wenn wir als Körper einander nah sind, etwa in körperlichen Gesten, und einander helfen, Gutes tun etc. Wenn sie als Vernunft des Herzens denkt (wenn sie mit ihrem Aspekt ‚Herz‘ denkt), dann denkt Vernunft nicht nur als körperlose Rationalität oder Logik, sondern als ganzes menschliches Subjekt, als vordualistische leiblich-seelische Einheit. Unsere Identität als menschliche Lebewesen besteht nicht länger allein in unserer Rationalität, mit der wir uns von allen anderen Lebewesen unterscheiden. Sondern unsere Identität besteht ebenso in unseren natürlichen Anlagen. Diese werden nicht mehr wie in den klassischen antiken oder modernen Vernunftphilosophien und -ethiken als dasjenige gesehen, von dem wir uns lösen und das wir überwinden müssen. Vielmehr lässt sich Vernunft als Vernunft des Herzens ein auf menschliche Kreatürlichkeit, auf Kreatürlichkeit als Verletzlichkeit aber auch als Fähigkeit, einander als Körper das Gute zu sein.

Die Gegenwartsphilosophie hat hier verschiedene Ansätze hervorgebracht. Dass wir unsere Endlichkeit, verstanden als umfassende natürliche und soziale Bedingtheit und gegenseitige Abhängigkeit anerkennen müssen, hat MacIntyre betont. Unsere Tugenden sollten wir nicht nur als Tugenden der Autonomie, sondern auch als Tugenden der Abhängigkeit kultivieren (MacIntyre 2001). Denker wie Buber und Lévinas stehen für Ethiken, in denen die oder der andere als ganze Menschen, als leiblich-seelische Gegenüber nicht nur wahrgenommen und erfahren werden, sondern auch eingehen in das, was wir selbst als menschliche Subjekte überhaupt sind und sein können. Die oder der andere konstituiert uns vor jeder Selbstbegründung und zwar keineswegs nur als Mit-Vernunft, sondern vor allem als Mit-Kreatur. Kreatürlichkeit wird bei Jonas zentral für das Denken, wenn wir die Verletzlichkeit des Lebens erfahren, des menschlichen wie des nichtmenschlichen, und daraus die Einsicht in ein imperativisch Gutes erwächst: Wir stehen in der Verantwortung, Leben weiter zu ermöglichen. Vernunft des Herzens lässt sich jetzt verstehen als Abschied von einem Denken, das den Menschen ausschließlich durch Vernunft definiert. Heute wird dieser Abschied u.a. ausgearbeitet als Wiederentdeckung unserer Demut, unseres Solidaritätsgefühls und unserer Fähigkeit zu lieben (Pelluchon 2019, 2021).

Zusammenfassend: Vernunft des Herzens steht als Formulierung also für die Fähigkeit, Unverfügbarkeit und Kreatürlichkeit wahrzunehmen und zu erfahren und uns auf sie einzulassen, einen Sinn für sie zu entwickeln. Ethisch relevant ist dieser Sinn, weil er uns auf die

richtige Weise empathisch macht, er zeigt uns unsere Abhängigkeit von und Verbundenheit mit anderen Menschen und unsere Eingebundenheit in ein naturhaftes Ganzes. Dies alles spielt sich nicht auf der Ebene der Argumentation ab, nicht als Streit über Ansichten, nicht als Debatte über semiotische Systeme, über kulturelle Werte oder über Weltanschauungen. Sondern Vernunft reflektiert hier auf ihre eigenen Bedingtheiten, auf ihre Wurzeln im gemeinsamen Menschsein.

Vernunft hat viele Facetten und für die ethische Bildung sind verschiedene Facetten von Bedeutung: Wichtig ist die urteilende praktische Vernunft, die ethische Situationen analysiert und transparent auf ethische Werte und Praktiken bezieht, Handlungsalternativen gegeneinander abwägt und so zu begründeten Entscheidungen kommt. Wichtig ist ebenso die Vernunft des Herzens, welche Unverfügbarkeit und Kreatürlichkeit erfährt als weiteren Modus des Ethischen und als eigenes Feld des Guten. Autonomie der Vernunft einerseits und Einsicht in das Andere der Autonomie durch die Vernunft des Herzens andererseits, beides gehört zu ethischer Bildung.

Literatur:

- Bergson, Henri: Die beiden Quellen der Moral und der Religion, Hamburg: Meiner 2019.
- Berkemer, Georg; Rappe, Guido (Hg.): Das Herz im Kulturvergleich, Berlin: Akademie 1996.
- Biesterfeld, W.: Artikel ‚Herz‘, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 3, G-H, Basel: Schwabe & Co. 1974, Sp. 1100-1112.
- Böhme, Gernot: Leib. Die Natur, die wir selbst sind, Berlin: Suhrkamp 2019.
- Dresdner Konsens: Dresdner Konsens für den Philosophie- und Ethikunterricht, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 3/2016, S. 3, https://philosophiedidaktik.files.wordpress.com/2017/03/dresdner_konsens.pdf (Zugriff 01.08.22).
- Edelstein, Wolfgang; Oser, Fritz; Schuster, Peter (Hg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis, Basel, Weinheim: Beltz 2001.
- Elm, Ralf: Ethos, Vernunft und Freiheit. Zum Zusammenhang von praktischer und theoretischer Lebensform in der klassischen griechischen Philosophie, in: ders. (Hg.): Vernunft und Freiheit in der Kultur Europas. Ursprünge, Wandel, Herausforderungen, Freiburg, München: Alber 2006, S. 16-77.
- Fahrenbach, Helmut: Philosophische Anthropologie, Bd. 1 und Bd. 2, Mössingen-Talheim: Talheimer 2020.
- Foucault, Michel: Hermeneutik des Subjekts, Vorlesungen am Collège de France (1981/82), Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2004.
- Frech, Siegfried; Richter, Dagmar (Hg.): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen, Schwalbach: Wochenschau 2017.
- Fuller, Robert C.: Spiritual, But Not Religious. Understanding Unchurched America, New York: Oxford University Press 2001.
- Gilligan, Carol: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau, München, Zürich: Piper 1984.
- Grenzmann, Wilhelm: Philosophie in der höheren Schule, Bonn: Dümmlers 1946.
- Gumbrecht, Hans Ulrich: Präsenz, Berlin: Suhrkamp 2012.
- Hadot, Pierre: Philosophie als Lebensform. Geistige Übungen in der Antike, Berlin: Gatzka 1991.
- Hampe, Michael; Marchal, Kai (Hg.): Weisheit. Neun Versuche, Berlin: Matthes & Seitz 2021.
- Haidt, Jonathan: The Emotional Dog and Its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment, in: Psychological Review 2001, Vol. 108, No. 4, 814-834.

- Henkel, Anna; Karle, Isolde; Lindemann, Gesa; Werner, Micha (Hg.): Dimensionen der Sorge. Soziologische, philosophische und theologische Perspektiven, Baden-Baden: Nomos 2016.
- Joas, Hans: Die Entstehung der Werte, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1997.
- Joas, Hans: Die Sakralität der Person. Eine neue Genealogie der Menschenrechte, Berlin: Suhrkamp 2011.
- Jonas, Hans: Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1984.
- Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1784), Akademie Ausgabe, Bd. VIII, Berlin: Reimer 1923, S. 33–42.
- Kelly, Petra: Mit dem Herzen denken. Texte für eine glaubwürdige Politik, München: Beck 1990.
- Knapp, Markus: Herz und Vernunft, Wissenschaft und Religion. Blaise Pascal und die Moderne, Paderborn: Schöningh 2014.
- Lind, Georg: Moral ist lehrbar!, Berlin: Logos, 4. Aufl. 2019.
- MacIntyre, Alasdair: Die Anerkennung der Abhängigkeit. Über menschliche Tugenden, Hamburg: Rotbuch 2001.
- Nordhofen, Susanne: Was kann die Philosophie von der Kunst lernen? in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 2/2003, S. 98-112.
- Nussbaum, Martha: Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature, New York, Oxford: Oxford University Press 1990.
- Nussbaum, Martha: Nicht-relative Tugenden: Ein aristotelischer Ansatz, in: dies: Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Gender Studies, hg. v. H. Pauer-Studer, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1999, S. 227-264.
- Oser, Fritz; Althof, Wolfgang: Die Gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens, in: W. Edelstein, F. Oser, P. Schuster: Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis, Basel, Weinheim: Beltz 2001, S. 233-268.
- Parsons, William B. (Ed.): Being Spiritual but Not Religious. Past, Present, Future(s), New York, London: Routledge 2018.
- Pelluchon, Corine: Ethik der Wertschätzung. Tugenden für eine ungewisse Welt, Darmstadt: wbg 2019.
- Pelluchon, Corine: Das Zeitalter des Lebendigen. Eine neue Philosophie der Aufklärung, Darmstadt: wbg 2021.
- Petermann, Hans-Bernhard: Ästhetisch denken lernen. Impulse zu einer philosophisch orientierten Bilddidaktik, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 2/2003, S. 113-125.
- Petermann, Hans-Bernhard: Kann ein Hering ertrinken? Philosophieren mit Bilderbüchern, Weinheim, Basel: Beltz 2007.
- Pinker, Steven: Gewalt. Eine neue Geschichte der Menschheit, Frankfurt a. M.: Fischer 2013.
- Rappe, Guido: Das Herz im Kulturvergleich, in: G. Berkemer, G. Rappe (Hg.): Das Herz im Kulturvergleich, Berlin: Akademie 1996, S. 211-235.
- Rappe, Guido: Die Natur des Menschen als moralisches Potenzial. Konzepte des menschlichen Selbstverständnisses im alten China und in Griechenland, Bochum, Freiburg: projekt verlag 2010.
- Raupach-Strey, Gisela: Sokratische Didaktik. Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann, Münster: LiT 2002.
- Reichenbach, Roland: Die Herzensbildung und die Erziehung der Gefühle, in: M. Huber, S. Krause (Hg.): Bildung und Emotion, Wiesbaden 2018 (a), S. 17–40.
- Reichenbach, Roland: Ethik der Bildung und Erziehung. Essays zur Pädagogischen Ethik, Paderborn: Schöningh 2018 (b).
- Rentsch, Thomas: Die Konstitution der Moralität. Transzendente Anthropologie und praktische Philosophie, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1999.
- Rentsch, Thomas: Negativität und praktische Vernunft, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2000.

- Rentsch, Thomas: Transzendenz und Negativität. Religionsphilosophische und ästhetische Studien, Berlin, New York: de Gruyter 2010.
- Ricken, Friedo: Artikel ‚êthos/Charakter, Sitte‘, in: O. Höffe (Hg.): Aristoteles-Lexikon, Stuttgart: Kröner 2005, S. 214–216.
- Rogal, Stefan: ... und das Lebensrätsel bleibt. Philosophieren mit Gedichten. Lektüre- und Arbeitsheft für die Sekundarstufe 2, Leipzig: Militzke 2014.
- Rosa, Hartmut: Identität und kulturelle Praxis. Politische Philosophie nach Charles Taylor, Frankfurt a.M.: Campus 1998.
- Schauplatz Ethik 1/2, Schulbuch und Handbuch für Lehrpersonen, Zürich: Lehrmittelverlag Zürich 2020.
- Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen, Schillers Werke, Nationalausgabe, Bd. 20.1, Weimar, H. Böhlau Nachfolger 1962, S. 309-412.
- Schleiermacher, Friedrich D.E.: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, hg. v. A. Arndt, Hamburg: Meiner 2004.
- Schopenhauer, Arthur: Metaphysik der Natur, Sämtliche Werke, Bd. 10, München: Piper 1913, S. 13-171.
- Schopenhauer, Arthur: Preisschrift über die Grundlage der Moral, hg. v. H. Ebeling, Hamburg: Meiner 1979.
- Scobel, Gert: Weisheit. Über das, was uns fehlt, Köln: DuMont 2008.
- Stockinger, Ludwig: ‚Herz‘ in Sprache und Literatur der Goethezeit. Goethe – Novalis – Hauff, in: G. Berkemer, G. Rappe (Hg.): Das Herz im Kulturvergleich, Berlin: Akademie 1996, S. 173-209.
- Taylor, Charles: Das Unbehagen an der Moderne, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1995.
- Taylor, Charles: Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1996.
- Thomas, Philipp: Selbst-Natur-sein. Leibphänomenologie als Naturphilosophie, Berlin: Akademie 1996.
- Thomas, Philipp: Kultivierung des moral sense. David Humes ethikdidaktisches Modell, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, Heft 3/2000, S. 220-229.
- Thomas, Philipp: Negative Identität und Lebenspraxis. Zur praktisch-philosophischen Rekonstruktion unverfügbarer Subjektivität, Freiburg, München: Alber 2006.
- Thomas, Philipp: Ich und die anderen. Gunilla Bergström: Wo bist du, Willi Wiberg? Jahrgangsstufen 5/6, in: Ethik und Unterricht, Heft 4/2017, S. 16-19.
- Thomas, Philipp: Philosophically Informed Science. Drei Thesen zum Beitrag wissenschaftlicher Erkenntnis zu philosophischer Bildung, in: B. Bussmann, M. Tiedemann (Hg.), Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 19 (2018), Dresden: Thelem 2019, S. 177–190.
- Thomas, Philipp: Von der Tiefe des Lebens. Ein Wörterbuch der Melancholie, Zug: Die Graue Edition 2020.
- Thomas, Philipp: Herzensbildung ohne Religion. Sechs Thesen zur Frage, wie wir im Ethikunterricht das Herz zurückerobern können, in: Herzensbildung und Urteilsfähigkeit. Elemente moderner humanistischer Bildung, hg. von R. Schöppner / Schriftenreihe der Humanistischen Akademie Berlin-Brandenburg, Aschaffenburg: Alibri 2021 (a), S. 83-96.
- Thomas, Philipp: Bildungsphilosophie für den Unterricht. Kompetente Antworten auf große Schülerfragen, Tübingen: Francke (utb) 2021 (b).
- Thomas, Philipp: Künstlerische Forschung und nichtszientifische philosophische Forschung: neue Impulse für die philosophische Bildung, Weingarten 2022, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:747-opus4-4043>.
- Tiedemann, Markus: Ethische Orientierung in der Moderne. Was kann philosophische Bildung leisten?, in: J. Nida-Rümelin, I. Spiegel, M. Tiedemann (Hg.): Handbuch Philosophie und Ethik, Bd. I: Didaktik und Methodik, 2. Aufl. 2017, S. 23-29.
- Tu, Wei-ming: Multiple Modernities. Implications of the Rise of ‚Confucian‘ East Asia, in: K.-H. Pohl, A.W. Müller (Hg.): Chinese Ethics in a Global Context, Leiden, Boston: Brill 2002, S. 55–77.

- Werner, Micha: Die Unmittelbarkeit der Begegnung und die Gefahr der Dichotomie: Buber, Levinas und Jonas über Verantwortung, in: A. Henkel, I. Karle, G. Lindemann, M. Werner (Hg.): Dimensionen der Sorge. Soziologische, philosophische und theologische Perspektiven, Baden-Baden: Nomos 2016, S. 99-133.
- Wüschner, Philipp: Eine aristotelische Theorie der Haltung. Hexis und Euxia in der Antike, Hamburg: Meiner 2016.
- Yu, Ning: The Chinese HEART in a Cognitive Perspective. Culture, Body, and Language, Berlin u.a.: Mouton de Gruyter 2009.