



Die Bedeutung der Bildung: Im Gespräch mit Martin Heidegger und Hannah Arendt

Ein Vortrag gehalten am 18.06.2018 an der Universität Augsburg

Paulina SOSNOWSKA*

ABSTRACT

The importance of education: In conversation with Martin Heidegger and Hannah Arendt. The text is a lecture delivered in German at Augsburg University in 2018. Its aim was to share with German colleagues from the Faculty of Philosophy and Social Sciences (including both Philosophy and Education) the research whose effect was the publication of Hannah Arendt and Martin Heidegger. *Philosophy, modernity and education* (American edition 2019). The thesis of this lecture (and the book) is that Arendt's answer to Heidegger's philosophy, intelligible only within the wide context of both thinkers' struggles with the philosophical tradition of the West, also opens up a new horizon of conceptualizing the relationship between philosophy and education. This enterprise begins with a critical reconstruction of concepts that traditionally connected education to philosophy. Thereafter, it is a development of Arendt's thesis of the broken thread of tradition, situated in the wider context of Heideggerian philosophy and his entanglement with Nazism, and consequently, it questions the traditional relationship between philosophy and education. In the final parts of this book returns the problem of dialogue between philosophy, thinking, and university education in times whose political and ethical framework is no longer determined by the continuity of tradition, but the caesura of 20th-century totalitarianism.

KEYWORDS:

Hannah Arendt; Martin Heidegger; education; modernity; university; totalitarianism; *Bildung*; thinking; public sphere; politics

* Dr. habil., Adjunkt, Pädagogische Fakultät, Warschauer Universität. E-Mail: psosnowska@uw.edu.pl.

Meine Damen und Herren,

Das Postulat Adornos „die Forderung, daß Ausschwitz nicht noch einmal sei, ist die Allererste an Erziehung“ (Adorno, 1970: 92) obwohl vor über 50 Jahren formuliert, hat an Aktualität und Brisanz nichts eingebüßt, da die Voraussetzungen die zum banalen Bösen führen in der westlichen Welt auch weiterhin existent sind. Und Henry Giroux hat uns angesichts von Abu Ghraib und Guantanamo dieses Postulat in Erinnerung gerufen (Giroux, 2004).

Es scheint so, dass die instrumentalisierte Logik des Neoliberalismus, vor allem dann, wenn man sie mit nationalistischer Ideologie verbindet, die Bedingungen für reflektiertes Denken im öffentlichen Raum zerstört und damit den Weg für das banale Böse frei macht.

Meine Arbeit die ich Ihnen jetzt vorstellen möchte, begreife ich als einen kleinen, bescheidenen Beitrag hierzu.

Heute möchte ich Ihnen über die Idee meines Buches kurz erzählen. Die Idee des Buches thematisiert: „Hannah Arendt und Martin Heidegger. Das pädagogische Versprechen der Philosophie“¹. Die grundlegende Idee bewegt sich auf zwei sich kreuzenden Interpretationsebenen: In meiner Beschreibung der philosophischen Auseinandersetzung zwischen Hannah Arendt und Martin Heidegger wird ein Paradigma des Verhältnisses zwischen Philosophie und Pädagogik postuliert. Dabei gehe ich von folgendem aus: Die Antwort Arendts auf die Philosophie Heideggers, situiert im weiteren Kontext der philosophischen Tradition des Abendlandes und deren Auseinandersetzung mit der Tradition, wird bedeutsam für die Frage nach der pädagogischen Bedeutung der Philosophie.

Also: das Buch enthält zwei Ebenen. Die erste Ebene ist eine Interpretation des Denkens von Arendt als Antwort auf Heideggers intellektuelle Biographie; die zweite Ebene, wobei die erste vorausgesetzt wird, unternimmt eine Beschreibung der Frage des Verhältnisses zwischen Pädagogik und Philosophie und problematisiert die pädagogische Bedeutung der Philosophie.

Die Arbeit setzt sich aus drei Teilen zusammen:

Erstens: Die Beschreibung des traditionellen Verhältnisses zwischen Pädagogik und Philosophie im Zusammenhang der Auseinandersetzung zwischen Arendt und Heidegger.

Zweitens: Die Fragestellung dieses traditionellen Verhältnisses zwischen Pädagogik und Philosophie, die sich als Interpretation von Arendts These über den Bruch des Fadens der Tradition entwickelt.

Drittens: Die Entwicklung neuer Fragestellungen über mögliche neue Beziehungen zwischen Philosophie, Denken, Bildung und Erziehung.

¹ Polnisch: Sosnowska, 2015; English: Sosnowska, 2019. Die Struktur des Vortrags entspricht der Struktur des Buches in beiden Ausgaben.

DER ERSTE TEIL: PHILOSOPHISCHE TRADITION UND BILDUNG

Wie gesagt, dieser Teil beschreibt das Verhältnis zwischen Pädagogik und Philosophie im Kontext von Arendts und Heideggers dekonstruktiven Haltungen gegen die philosophische Tradition.

Im Rahmen der Tradition wurde das positive Verhältnis zwischen Philosophie und Bildung selten angezweifelt. Manche einflussreiche Pädagogen waren auch große Philosophen. Die wichtigsten pädagogischen Kategorien (*paideia*, Kultur, Bildung) waren gleichzeitig auch philosophische Begriffe mit einer weiten Tragweite an kulturellem Einfluss; andererseits waren philosophische Kategorien wie Freiheit oder *Eigentlichkeit* von großer pädagogischer Bedeutung. Dieser Zusammenhang bedeutete auch ein Versprechen der Philosophie gegenüber der Pädagogik.

Der erste Teil der Arbeit ist eine Rekonstruktion dieses Versprechens und damit eine Rekonstruktion gewählter Begriffe, die in der Tradition Philosophie und Pädagogik gewissermaßen einigten.

Dieses Versprechen beschreibe ich in drei markanten Punkten bzw. Etappen:

1. Das Versprechen der Platonischen *Paideia*,
2. Das Versprechen der neohumanistischen Idee der Bildung, und
3. Das Versprechen, das in die fundamentale Ontologie Heideggers hineingeschrieben ist.

PAIDEIA DER PLATONISCHEN HÖHLE

Hier stelle ich die ontologische Interpretation von Heideggers Höhlengleichnis der politischen Interpretation Arendts gegenüber. Ich erörtere die platonischen Ansichten über *paideia* und deren Interpretation, die Heidegger in seinen Vorlesungen in den frühen dreißiger Jahren geführt hat (Heidegger, 1997). Dann rekonstruiere ich Arendts zweifache Antwort: auf die platonische Philosophie selbst als auch auf die Heideggersche Auslegung dieser. Ihre offenbare Auseinandersetzung mit Platon ist nämlich auch eine verborgene Kritik an Heidegger und zugleich ein Dialog mit ihm. Auf diese Rekonstruktion möchte ich jetzt kurz eingehen.

Aus Arendts philosophischer Sichtweise darf die platonische *paideia* gelesen werden als ein Versuch des Philosophen den menschlichen Angelegenheiten zu entkommen. Das Höhlengleichnis ist ein pädagogischer Vorschlag: Philosophie wird dich erziehen oder bilden. Was aber bedeutet hier Erziehung oder Bildung? Platon gibt hier ein großes Versprechen: bei ihm ist Erziehung fast ein Synonym von Erlösung. Was muss getan werden um diese Erlösung zu erreichen? Man muss sich vielfach befreien: aus den Banden der Meinungen Anderer, aus der gemeinsamen Welt der Erscheinungen, aus den Schatten der Wahrscheinlichkeit.

Das heißt aber auch: aus den Beschränkungen des Zusammenseins in der *polis*. Wenn man die berühmte Beschreibung der Höhle aus dem *Staat* liest, fällt eine Sache auf: Platon beschreibt die griechische *polis* (bei Platon die gefesselten Menschen in der Höhle) in Analogie mit Homers Hades (Platon, *Der Staat*, 516d; Arendt, 1998: 292), wo nichts echt und wirklich war und wo nur Schatten von Menschen ihre scheinbare Existenz weiterführten.

Platon versucht die Griechen zu überzeugen, dass das, woran sie wirklich glauben (Politik, Debatten) nicht echt sei. Diese Angelegenheiten und Praktiken existieren nur als Schatten. Um ein echter Mensch zu werden, muss man all diese Schein-Dinge hinter sich lassen. Man muss die Wahrheit außerhalb der Höhle in absoluter Einsamkeit schauen. Eine solche Einsamkeit ist auch eine Voraussetzung im Verhältnis zu Gott (obwohl es bei Platon noch keinen personifizierten Gott gibt).

Der platonische Philosoph, einmal von Fesseln befreit, der die Idee selbst geschaut und der einen Zugang zur Wahrheit erreicht hat, kann nicht mehr ein Bürger der *polis* sein, gleichberechtigt mit anderen Bürgern. Er kann Demokratie mit ihrer Gleichheit nicht mehr ertragen. Seine Rede zielt nicht mehr darauf, Andere von seinen Meinungen zu überzeugen. Nun soll er lehren und diejenigen bilden, die noch nicht befreit sind. Er soll sie befreien und ihnen den steinigen Weg zur Wahrheit zeigen.

Die platonische philosophische Erziehung setzt eine fundamentale Ungleichheit voraus und diskreditiert einen inneren Wert der Politik. Laut Hannah Arendt, ist der größte Teil unserer Tradition den Spuren der platonischen Philosophie gefolgt (z.B. Arendt, 2006a: 17, 114–115).

DIE DEUTSCHE IDEE DER BILDUNG

Ich analysiere hier das pädagogische Versprechen, die die deutsche Idee der Bildung in sich trägt und vergleiche die neohumanistische Idee und ihr Versprechen „der höchsten Bildung menschlicher Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt, 1960: 64) mit ihrer Modifikation ins soziale Ideal der Bildung, die der Idee der modernen Universität zugrunde liegt (Weil, 1967).

Nach dem Jahr 1806 beobachten wir in der Haltung Humboldts eine subtile Verschiebung: sein kompromissloser Liberalismus wird modifiziert. Während früher Humboldt dem Prinzip der negativen Rolle des Staates durchaus treu gewesen war, hat der Staat nun jedoch eine positive Rolle zu erfüllen. Es ist nämlich eben der Staat, der die Autonomie der Universität und die Freiheit der Forschung gewährleistet. Gleichzeitig gewinnt die Philosophie in der Struktur der Universität einen besonderen Platz: verantwortlich dafür sind die neuen Ideale von Einsamkeit und Freiheit im Verbund mit dem Ideal der geöffneten Wissenschaft, die man „als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie

ganz Auzifindendes“ betrachten soll (Humboldt, 1964: 257). Hier muss man natürlich in erster Linie auch an den Kantschen *Streit der Fakultäten* denken und später, in der Zeit Humboldts an die Einsichten Fichtes, Schellings und Schleiermachers. Die außerordentlich starke Position der Philosophie ist vor allem auf die Idealisten zurückzuführen, für die die Reinheit und Einheit der Wissenschaft wichtiger als deren Offenheit ist (siehe z.B. Schelling, 1956: 4).

Diese Positionierung der Philosophie, die natürlich jeden Philosophen grundsätzlich freut, wurde jedoch problematisch, als nach dem Jahr 1815 der Liberalismus dem reaktionären Konservatismus den Platz überließ. Wenn die Ziele von Universität, Bildung und Staat im Einklang sind — und das haben alle Autoren der Reform behauptet (Fichte, 1956: 216; Schelling, 1956, 61; Schleiermacher, 1956: 226–227) — sind auch verschiedene politische Interpretationen dieser Einheit möglich. Manchmal will der Staat nicht nur Einfluss im bescheidenen und negativen Sinne auf die Sicherung von Freiheit und Autonomie haben (also im Sinne Humboldts), sondern auch im Sinne eines positiven Einflusses auf das Herz der Universität, das heißt die Philosophie. Diese Gefahr steckt nämlich von Hause aus in der Idee des Einklangs, selbst wenn diese Gefahr historisch nicht aktualisiert ist. Es besteht immer die Möglichkeit, dass Philosophie und Philosophen zu Werkzeugen von Politikern werden. Hier muss man natürlich an die Rektoratsrede Heideggers denken.

Dieses Problem wird auch aus einer anderen Perspektive betrachtet:

In derselben Zeit, wenn Humboldt seinen Liberalismus nach der preußischen Niederlage reformierte, stellte sich die Assimilation der Juden in die Deutsche Kultur als eine Illusion heraus (Elon, 2002). Dieses Problem spiegelt sich in der Biographie Rahel Varnhagens wider: Bildung hörte auf, ein universelles Versprechen für jeden zu sein, der nach Menschlichkeit strebte (wie im Falle Moses Mendelssohns) und wurde ein Instrument des sozialen Aufstiegs, ein — so zu sagen — Aufstieg für „besondere Juden“ (*exceptional Jews*; Arendt, 1974: 85).

Selbstverständlich hat diese Situation auch eine universellere Dimension: man kann sie aus der Sicht Adornos und Nietzsches beschreiben, als eine Degeneration der Bildung auf Werte des sozialen Kreislauf (Nietzsche, 1999) oder als die dialektische Zweideutigkeit der Bildung selbst, die in sich schon immer einen Gegensatz (Halbbildung) enthält (Adorno, 2003).

Man kann das auch soziologisch greifen, und zwar als Paradoxie der Bildung, die mit der immer großen sozialen Bedeutung dieser Idee verbunden ist. In diesem Sinne hat sich die neohumanistische Idee der Bildung in ein Instrument sozialer Differenzierung umgestaltet, wo die Unterschiede des Status wichtiger als die Ideale der universellen Menschlichkeit wurden (Weil, 1967: 9, 193, 222; Richter, 1971: 66; Benner, 1990: 175; Knoll & Siebert, 1969: 38; Koller, 1999: 105). Wenn wir diese Situation wieder auf das Problem der Assimilation transponieren, kann man in Arendts Sprache sagen: die Juden

mussten Parvenüs werden, um dem Schicksal der Parias zu entgehen. Dass aber heißt, sie hörten auf, um eine gemeinsame Welt zu kämpfen und fingen an, nach sozialem Status zu streben (Arendt, 1985: 67). Hier wird Bildung zum Mechanismus der Teilung zwischen Gebildeten und Ungebildeten.

Generell: wenn wir Philosophie als das Wesen der Universität identifizieren und das Wesen der Universität mit dem Wesen des Staates streng verbinden, so kann Philosophie ein Mittel der sozialen Stratifikation werden und der Philosoph ein Werkzeug in den Händen der Obrigkeit.

EIGENTLICHKEIT: DAS PÄDAGOGISCHE VERSPRECHEN HEIDEGGERS

In diesem Kapitel betrachte ich das pädagogische Versprechen, verborgen in dem Heideggerschen *opus magnum*, *Sein und Zeit*.

Heidegger ist ein kompliziertes Thema sowohl für Philosophie als auch für Pädagogik.

Einerseits hat er den Faden der philosophischen Tradition in Frage gestellt und die Vergangenheit mit den Methoden der Dekonstruktion und der ontologischen Phänomenologie neu entdeckt. Niemand (und sicher nicht Arendt) kann seine bahnbrechenden Entdeckungen und einen großen Einfluss auf das Denken des Westens bestreiten. Heidegger hat dem menschlichen Leben ein neues ontologisches Gewicht und eine neue existenziale Dimension zugeschrieben. Indem *Sein und Zeit* die Tradition sozusagen von innen herausgefordert hat, war das Buch eine ausgezeichnete Antwort auf die philosophischen Bedürfnisse nach dem Ersten Weltkrieg. Seine hervorragende, mit nichts zu vergleichende Beschreibung der Alltäglichkeit (gegen die Kartesiansche Tradition gezielt) wandelt sich in ein pädagogisches Postulat der Selbsterziehung zum bewussten Fragestellen des eigenen Seins.

Ich glaube, dass das nachfolgende Zitat aus der Korrespondenz zwischen York und Dilthey, das wir gegen Ende von *Sein und Zeit* finden, ebenfalls auch als Heideggersche Position betrachtet werden kann: „Die praktische Abzweckung unseres Standpunktes ist die pädagogische im weitesten und tiefsten Wortsinne. Sie ist die Seele aller wahren Philosophie und die Wahrheit des Platon und Aristoteles“ (Heidegger, 2001: 402).

Andererseits, aus der Sichtweise Arendts gelesen, ist Heidegger selbst in einige metaphysische Fallen gefallen. Unsere Vertrautheit mit der Welt stellt sich als eine mit Angst und Unheimlichkeit gefütterte heraus, die sich aus der Faktizität unserer Sterblichkeit ergeben. Der öffentliche Raum, Politik und unser weltliches Mit-dasein sind die Sphären des Verfallens und der Uneigentlichkeit. Sein-zum-Tode erfordert Einsamkeit. Das Mitsein mit Anderen ist meistens mit Gerede, Neugier und Zweideutigkeit verbunden, die unseren

Zugang zur Eigentlichkeit und Entschlossenheit verstellen. *Sein und Zeit* vernachlässigt völlig die positive Möglichkeit des politischen Zusammenseins, Sprechens und Handelns.

Also, nach Arendt hat Heidegger, ähnlich wie früher Platon, die *vita activa* aus der Perspektive der *vita contemplativa* interpretiert und deswegen war er nicht im Stande, die Spezifik des menschlichen Handelns und die Bedingung der Möglichkeit dessen, nämlich die menschliche Vielheit, zu beschreiben. *Sein und Zeit* stellt das bekannte Versprechen dar: Philosophie wird dich erlösen! Du musst nur die menschlichen Angelegenheiten vergessen (Öffentlichkeit, Gerede) und dich deiner Endlichkeit besinnen (z.B. Arendt, 2003: 56, 664; Arendt, 1995: ix).

Das solipsistische Da-sein ist der einzige Weg um die eigentliche Existenz zu erreichen, so wie die Einsamkeit des Platonischen Philosophen eine Bedingung für authentischen Wissens war.

DER ZWEITE TEIL: PHILOSOPHIE UND PÄDAGOGIK AN DER KREUZUNG

In diesem Teil hinterfrage ich das traditionelle Verhältnis zwischen Pädagogik und Philosophie, im besonderen das klassische Versprechen der Philosophie (wie es im ersten Teil beschrieben wurde). In diesem Teil interpretiere ich Arendts These von dem Bruch des Fadens der Tradition und diskutiere mit der Auslegung von Antonia Grunenberg, dass mit der Heraufkunft der totalen Herrschaft sich für Arendt die Erziehungsaufgabe der Philosophie diskreditiert habe.

DER BRUCH DES FADENS DER TRADITION UND DIE BRÜCHE HEIDEGGERS

Hier entfalte ich Arendts These über die fundamentale Diskontinuität der westlichen Tradition und verbinde sie mit der Analyse der Entwicklung des Heideggerschen Denkens in unmittelbar vorangehenden Jahren seiner NSDAP-Mitgliedschaft und seiner Rektorats-Zeit 1933.

Auf der Basis der Analyse der Vorlesungen aus den Jahren 1929 bis 1933 entwickle ich eine These über die fundamentale, obwohl verborgene Diskontinuität im Denken Heideggers. Das wirft ein neues Licht auf die Interpretation der politischen Fehler Heideggers im Zusammenhang mit seiner Philosophie. Obwohl Heidegger die Verbindung zwischen *Sein und Zeit* und seinem späteren politischen Handeln stets betonte, versuche ich zu zeigen, dass die grundsätzlichen Begriffe der fundamentalen Ontologie später entsteht

wurden, und zwar bis zur Unkenntlichkeit. In den 30. Jahren funktionierten sie bei Heidegger als „leere Schalen der Begriffe“ (*empty shells of concepts*), die eine ganz andere Rhetorik produzierten als die vormals individualistische und solipsistische Sprache des *Sein und Zeit*.

Zum Beispiel:

Jetzt Dasein hört auf die Struktur des menschlichen Seins zu beschreiben und wird zur Existenz des deutschen Volkes. Der „Augenblick“ hört auf das individuelle und unkommunizierbare Moment des Erkennens eigenen Seins zum Tode zu sein und wird zum Augenblick der nationalen Auflehnung zur kollektiven Eigentlichkeit (z.B. Heidegger, 1978: 3–8; Heidegger, 1983: 3–15; Safranski, 2006: 224).

Das bedeutet aber, dass Heidegger aus dieser Zeit sozusagen seinem eigenen Denken untreu wurde und nur dank dieser Untreue eine Rolle im Nazi Apparat spielen konnte. Aufgrund der Dokumente aus der Zeit des Rektorats wird auch ersichtlich, und zwar entgegen anderer Interpretationen, die die politische Verwicklung Heideggers betreffen, dass Heidegger einen fundamentalen Bruch sowohl mit dem Platonischen Ideal der *paideia* als auch mit der deutschen Tradition der Universität und Bildung vollzogen hat (Heidegger, 2000: 107–118, 184–185, 198–208).

Aus der Sicht Arendts:

Seit der beispiellosen Tragödie der totalen Herrschaft empfinden wir eine absolute Diskontinuität in unserer Herkunft. Diese Tatsache hat natürlich einen großen Einfluss sowohl auf die Bildung selbst (unter solchen Umständen befindet sie sich in einer kritischen Lage), als auch auf die Verhältnisse zwischen Pädagogik und Philosophie. Philosophie, und zwar auch Philosophie im Heideggerschem Sinne ist schuldig an der Vernachlässigung des Verstehens menschlichen Handelns und politischer Vielheit. In diesem Sinne ist sie auch, wenn es um eine phänomenologische Beschreibung der *Vita activa* geht, nicht ausreichend.

Die Philosophen waren außer Stande, die menschliche Vielheit zu akzeptieren und adäquat zu beschreiben. Deshalb waren sie machtlos, wenn die Bedingungen der menschlichen Vielheit ruiniert wurden: sie konnten natürlich die Katastrophe des Totalitarismus nicht verhindern, aber das Problem war, dass sie auch ihre Bedeutung nicht begreifen konnten. Dieses Problem mit dem Verstehen führte einige von ihnen (wie Heidegger) zur Beförderung des Regimes mit eigener Autorität. Philosophie seit Platon bis Heidegger versäumte die Beschreibung und Interpretation öffentlicher und politischer Angelegenheiten. Die meisten Philosophen beschrieben das menschliche Handeln in instrumentalen Kategorien und aus der Sichtweise der Philosophie, und nicht in autonomen Kategorien der Politik. Deshalb waren sie nicht im Stande, die Gefahr des Totalitarismus zu erkennen und den weltlichen Raum zwischen Menschen zu beschützen.

Nach 1933 möchte Arendt nie mehr eine Philosophin genannt werden und sagte immer, dass sie politische Theoretikerin sei. Zwischen Philosophie und Politik, Denken und Handeln, Wahrheit und Meinung gibt es einen Konflikt. Die totale Herrschaft war ein Ende der Tradition und Neuzeit. Deshalb müssen wir das Problem der Politik ganz neu beschreiben (Arendt, 2005: 1–6). Die neuen Phänomene brauchen eine Prägung neuer Begriffe und Kategorien. Sonst werden sie unter alten Worten vergraben und vergessen. Jedoch, dass Philosophie neue Sprache braucht, lernte Arendt bei niemand anderem als bei Heidegger, lange vor 1933.

DAS LESEN DES PLATONISCHEN *SOPHISTEN*

Es geht um die Analyse des Heideggerschen Einflusses auf Arendts Denken, und zwar um die Zeit ihres ersten Studiensemester in Marburg (1924/1925), als sie Heideggers Vorlesung über den platonischen *Sophisten* und die *Nikomachische Ethik* von Aristoteles besuchte. Diese Auseinandersetzung wird für die spätere intellektuelle Biographie Arendts ausschlaggebend sein.

Die Heideggersche Analyse der *phronesis* (praktische Vernunft/Weisheit) entpuppt sich als eine Präfiguration der Maxime der fundamentalen Ontologie, wo es dem Dasein „in seinem Sein *um* dieses Sein selbst geht“ (Heidegger, 2001: 12, 166). Heidegger interpretiert also *phronesis* in die Voraussetzungen der existentialen Analytik hinein und verschmilzt sie bewusst mit der *sophia*, theoretischen Weisheit (die Einsamkeit fordert). Auf diese Weise erhält die Heideggersche *praxis* eine strenge Ausrichtung theoretischen Lebens und ontologischen Individualismus (Heidegger, 1992: 52, 166). Tatsächlich hat Heidegger, der Platon mit den Augen von Aristoteles lesen wollte, etwas umgekehrtes getan: Er hat Aristoteles mit Platonischen anti-politischen Augen gelesen.

Nach Arendt, und entgegen Heidegger, hat *phronesis* (im Gegensatz zu *poiesis*, pragmatischen Verstand oder Herstellen) einen fundamental politischen Charakter. Sie reagiert auf die Heideggersche Interpretation von Aristoteles in der *Vita activa* und versucht, die politische Dimension der praktischen Vernunft wieder herzustellen (Arendt, 1998: 27, 206).

Das bedeutet aber nicht, dass Arendt in irgendeiner Weise dem Aristotelischen Verstehen der *praxis* folgte. Hier entwickle ich die These Dana R. Villas: das Denken Arendts ist vollkommen frei von einer kommunitarischen Nostalgie nach „gutem Leben“ (Villa, 1996: 18, 43, 114). Ganz im Gegenteil: Arendt demaskierte den Instrumentalismus im Herzen der Aristotelischen Beschreibung (das Ziel des Handelns ist nicht Handeln selbst, sondern gutes Leben; der Staat ist ein natürliches Geschöpf und da Natur teleologisch ist, ist *telos* des Staates, das Gute). Deshalb kann Arendt im ihren Denktagebuch schreiben, ich zitiere:

„So wie Plato alles unter der Idee, so sieht Aristoteles alles unter dem *telos*. Dies aber sind eigentlich nur verschiedene Weisen, die *poiesis* und *techne* zu interpretieren; in der *praxis* gibt es weder *telos* noch Idee“ (Arendt, 2003: 469).

Die Metaphorik des Herstellens und die Zweck-Mittel Kategorien sind so tief mit unserer Tradition verbunden, dass nur die Dekonstruktion der traditionellen politischen Philosophie und das Neudenken ihrer Kategorien die Freiheit des öffentlichen Raums und menschlichen Vielheit zu enthüllen vermag. Arendt versucht die originelle Bedeutung des Handelns neu zu entdecken und gegen die durch Kontemplation getrüben Augen der Philosophen zu schützen.

Das bedeutet aber auch, dass Arendt sich kaum als quasi-konservative Denkerin, erfüllt mit Nostalgie nach dem mythologisierten Griechenland, interpretieren lässt. Sie kann als Modernistin gelesen werden, die die Teleologie der Griechen ablehnt und nach Freiheit der humanen Selbstbehauptung sucht.

FREIHEIT UND WELT: HEIDEGGER–ARENDT–BLUMENBERG

Es handelt sich hier um eine kritische Rekonstruktion des Begriffs der Welt bei Arendt und dessen pädagogischer Bedeutung. Ich vergleiche die Beschreibung der Neuzeit bei Arendt, die viel Heidegger zu verdanken hat, mit konkurrierender Beschreibung von Hans Blumenberg (zum großen aus der *Legitimität der Neuzeit*).

Die Positionen beider Denker sind auf den ersten Blick entgegengesetzt: während bei Arendt die Neuzeit mit der Entfremdung des Menschen aus der Welt verbunden ist (ähnlich wie bei Heidegger), vertritt Blumenberg eine Gegenposition, nämlich, dass die neuzeitliche Welt mehr weltlich und menschlich wird.

Blumenberg kritisiert die phänomenologische Methode Arendts vor allem, weil sie transhistorische Konstanten voraussetzt. Diese Konstanten (eben der Begriff der Welt, der bei Arendt ein universalisiertes griechisches Konzept ist) würden Arendt nicht erlauben, die Neuzeit als autonome Epoche zu interpretieren und zu beurteilen (Blumenberg, 1996: 16–17). Also, obwohl Arendt den Heideggerschen Begriff der Welt gründlich modifiziert hat, ist sie seinen Vorurteilen gegenüber der Neuzeit treu geblieben.

Ich glaube, das Arendtsche Werk (im Gegensatz zu Arendt selbst) kann man doch als modernistisches Denken lesen: wie gesagt, sie wurde gegen die Teleologie des klassischen politisch-philosophischen Denkens der Griechen entwickelt und ist ein Versuch, die humane Freiheit in ihrer anthropologischen Autarkie zu begreifen. Ich versuche also, ansatzweise, Arendt gegen die Blumenbergsche Kritik zu verteidigen; dazu hebe ich zwei Begriffe der Freiheit, die bei Arendt wirkend sind hervor: eine griechische, mit Handeln verbundene (Arendt, 2006a: 142–169) und eine, (weniger prägnante) Kantsche, die mit einem Vermögen der

Distanzierung gegen eigene Sichtweisen und Interessen verbunden ist (Arendt, 1992: 33–46). Und beide sind mit menschlicher Vielheit verknüpft.

Das ist von großer Bedeutung, weil die Welt sowohl den Sinn als auch die Bedingung der Bildung ausmacht. Bildung soll nämlich die Welt (ihre Vielseitigkeit) vor einer Reduktion an Einseitigkeit schützen (wie z.B. in einer Ideologie). Den Menschen in diesem Sinne zu bilden, heißt ihm die Welt aus vielen Perspektiven (auch historischen) sehen zu lassen. Das ist auch eine Bedingung der neuzeitlichen, Kantschen Freiheit (sich an die Stelle eines Anderen versetzen zu können).

DER DRITTE TEIL: DAS PÄDAGOGISCHE VERSPRECHEN DER PHILOSOPHIE

Der letzte Teil der Arbeit ist eine Fragestellung der modernen Verhältnisse zwischen Bildung, Philosophie und Denken. Wenn die traditionelle Philosophie, und auch die Heideggerschen Versuche Dekonstruktion dieser, erweisen sie sich als unzureichend um die Anthropologie der menschlichen Pluralität und die Spezifik des Handelns zu fassen, man muss dann neue Möglichkeiten des Denkens außerhalb der Tradition schaffen. Heidegger wollte die westliche Metaphysik dekonstruieren, um einen neuen Zugang zum Sein zu schaffen. Arendt wollte die westliche politische Philosophie dekonstruieren, um einen neuen Zugang zur Freiheit des menschlichen Handelns zu schaffen. Dazu musste sie auch die Regeln der Dekonstruktion, die sie bei Heidegger lernte, gewissermaßen gegen seine eigenen metaphysischen Vorurteile nutzen.

DAS PÄDAGOGISCHE PRINZIP: DIE HUMANE KONDITION UND DIE MACHT DER PRÄZEDENZ

In Herders Werk suche ich eine Art von Kontr-inspiration gegen den mächtigen Einfluss Heideggers auf Arendt. Ich rekonstruiere das „Prinzip der Bildung“ (Young-Bruehl, 2004: 94), die in Arendts Denken vorhanden ist.

Die fundamentale philosophische Sorge Arendts hatte einen anthropologischen Charakter: die Beschreibung der flüchtigen Bedingungen der Möglichkeit ein Mensch zu sein (die humane Kondition) und nicht die Beschreibung der menschlichen Natur (die sich immer als Metaphysik der Natur oder Theologie entfaltet, statt eine Anthropologie zu bleiben).

Dieser Unterschied (den Arendt ganz bestimmt unter Einfluss Heideggers durchgeführt hat) ist von großer Bedeutung für die Pädagogik. Die Idee der Bildung, die das Konzept der menschlichen Natur benutzt, setzt einen metaphysischen Zusammenhang voraus (der Mensch als *animal rationale*, die Seele

und der Leib, *ego cogito*, ein Nachbild Gottes, usw.). Hier sind die Möglichkeiten der Bildung begrenzt, weil sie schon in einer festen Struktur sich befinden müssen.

Der Begriff der humanen Kondition dagegen setzt eine bescheidenere Beschreibung der zerbrechlichen Bedingungen der Menschlichkeit voraus: das sind die weltlichen Phänomene, die das Menschensein gestalten (geboren sein, sterblich sein, sprechen und handeln können, usw.). Hier öffnete sich eine neue Dimension für Bildung. Pädagogik in diesem Sinne beschreibt die Art und Weise, wie der Mensch sich selbst erschafft, unabhängig von metaphysischen Strukturen.

Hier darf Arendt als eine direkte Inspiration für pädagogisches Denken gelesen werden, und zwar in der Weise, dass sie weit über die spärlichen pädagogischen Texte im Werk Arendts hinausweist. Ihr Denken macht nicht nur die Dekonstruktion der Metaphysik aus, sondern ist auch ein Versuch, das Politische als die Metapher der Humanität wieder zu beleben.

Nun begehe ich eine doppelte Transgression: erstens, ich verlasse den Heideggerschen Zusammenhang im Denken Arendts, zweitens überschreite ich auch Arendts Werk. Das lässt uns aus einer anderen Perspektive das pädagogische Potential der Philosophie betrachten. Obwohl Arendt die Ablehnung der metaphysischen Natur des Menschen Heidegger zu verdanken hat, ist es nicht Heidegger, sondern Herder, der ihr die Kontingenz und empirische Bedingtheit des menschlichen Daseins aufgezeigt hat. Nicht nur die ontologische Strukturen, sondern auch geschichtliche Ereignisse, ontische Vorkommnisse können ausschlaggebend für den Modus der Existenz sein. „Bildung [...] ist nie anders als ein Werk des Schicksals, Resultat tausend mitwirkenden Ursachen, gleichsam des ganzen Elements, in dem sie leben. Und ist dies, was für ein Kinderspiel, diese Bildung bloß in und durch einige hellere Ideen zu setzen“ (Herder, 1959: 335). Diese Aufmerksamkeit für Details und scheinbar zufällige Ereignisse, die doch zu Präzedenzen großer Veränderungen werden können, teilt Arendt mit anderen Philosophen des späten 20. Jahrhunderts, unter anderen Michel Foucault und Giorgio Agamben.

Deswegen verfolge ich die Spuren Arendtschen Denkens bei diesen Denkern. Die Beschreibungen der Macht betrachte ich als eine Fortsetzung des anti-metaphysischen und dekonstruktiven Werks, um die neuen Methoden des Kritischen Denkens zu rekonstruieren (z.B. die Entwicklung der Vorahnungen Arendts über die Biomacht).

DAS VERSPRECHEN DES DENKENS

Es geht um die Analyse der pädagogischen Bedeutung des Denkens außerhalb des Rahmens der akademischen Philosophie.

Wenn die traditionelle Philosophie sich als unfähig erweist, die Anthropologie des Handelns und der menschlichen Pluralität zu fassen, muss man die Möglichkeiten des Denkens außerhalb der Tradition greifen. Arendt weigerte sich, Philosophin genannt zu werden aus Gründen, die klar sind (biographisch als auch inhaltlich). Das bedeutet aber nicht, dass sie keine Philosophin im weiten Sinne des Wortes war. Die späte Philosophie Arendts, die explizit dem Problem des Denkens nachgeht, soll als eine Antwort auf Heideggers *Was heißt Denken?* gelesen werden.

Arendt hat einen Zusammenhang zwischen dem Bösen und der Unfähigkeit zum Denken entdeckt (Arendt, 2006b). Hier hat Denken gar nichts mit Philosophie zu tun. Man kann ein großer Philosoph sein und gleichzeitig unfähig zum Denken in diesem Sinne sein (Heidegger). Eichmann (im Gegensatz zu Kriminellen die wir aus der Literatur kennen) war eine Paradigma einer solchen Unfähigkeit: bewusst wahrzunehmen, was man wirklich macht. Das ist auch die Unfähigkeit zum Führen eines inneren Dialogs, es ist die Unfähigkeit eigenes Handeln in Frage zu stellen (wie Sokrates es konnte). Hier kehrt die Frage nach der neuzeitlichen Freiheit zurück. Das ist nicht mehr die griechische Freiheit des Handelns, sondern die Kantsche Bedingung der Öffentlichen Vernunft: sich in die Position Anderer versetzen zu können. Die Unfähigkeit zum Denken ist auch eine Unfähigkeit zum Urteilen und bedeutet eine Art von Sklaverei: man ist an seine eigene Perspektive gefesselt.

Also, die abschließende Analyse ist der Frage gewidmet: was ist Denken und inwiefern ist es heutzutage pädagogisch unentbehrlich. Eine provisorische Antwort wäre: in der Kluft zwischen Vergangenheit und Zukunft und in den aus dem 20. Jahrhundert stammenden Krisen, wo die Tradition schweigt und keine Hinweise mehr zu erwarten sind, muss Denken als eine Erfahrung von jedem werden, nicht nur der intellektuellen Eliten. Denken und Urteilskraft ist laut Arendt eine mächtige Waffe gegen die Banalität des Bösen. Also, eine fundamentale Rolle der Pädagogik wäre, das Denken zu demokratisieren. Das bedeutet aber, dass diese Rolle gleichzeitig ziemlich bescheiden und doch lebenswichtig ist: das heißt lediglich günstige Bedingungen fürs Denken zu schaffen und diesen Platz im öffentlichen Raum zu verteidigen. Nicht etwa den Menschen lehren, was sie und wie sie denken sollen. Das Buch endet mit einer Diagnose der kritischen Situation an der Universität als Platz des Denkens, wo die neoliberale Logik die Universität als Raum der öffentlichen Debatte und des kritischen Denkens nivelliert.

MEIN ABSCHLIESSENDES FAZIT WÜRDE LAUTEN:

In dem philosophischen Verhältnis zwischen Arendt und Heidegger fokussieren sich die wichtigsten Wendungen in der modernen Philosophie und auch in der Geschichte des Westens.

Es ist eine Geschichte von der intellektuellen Beziehung der beiden Denker, die zu den einflussreichsten in der Philosophie des 20. Jahrhunderts gehören.

Gleichzeitig aber ist diese Geschichte mit einer anderen verflochten: mit einer Beschreibung des kulturellen, historischen und philosophischen Zusammenhangs der Kategorien, die Philosophie und Pädagogik zusammenführten; es ist auch eine Geschichte vom Abbau dieser Kategorien mit dem Bruch des Fadens der Tradition und der Tragödie der totalitären Herrschaften des 20. Jahrhunderts.

Letztendlich ist sie auch ein Versuch, die Bedingungen zu finden, das Verhältnis zwischen Pädagogik und Philosophie neu zu denken und zwar in Zeiten ohne klare und universale philosophisch-pädagogische Kategorien.

LITERATUR

- Adorno, T.W. (1970). Erziehung nach Auschwitz (S. 92–109). In: T.W. Adorno, *Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969*. (G. Kadelbach, Hrsg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno T.W. (2003). *Gesammelte Schriften* (Bd. 8). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Arendt, H. (1974). *Rahel Varhagen. The life of a Jewish Woman*. New York: A Harvest/HBJ.
- Arendt, H. (1985). *The origins of totalitarianism*. New York: A Harvest Book/Harcourt.
- Arendt, H. (1992). *Lectures on Kant's Political Philosophy* (R. Beiner, Ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1995). *Men in dark times*. New York: A Harvest Book/Harcourt Brace.
- Arendt, H. (1998). *The human condition*. Chicago–London: The University of Chicago Press.
- Arendt, H. (2003). *Denktagebuch 1950–1973*. (U. Ludz & I. Nordmann, Hrsg.). München–Zürich: Piper.
- Arendt, H. (2005). *Essays in understanding 1930–1954. Formation, exile and totalitarianism*. New York: Schocken Books.
- Arendt, H. (2006a). *Between past and future. Eight exercises in political thought*. New York: Penguin Books.
- Arendt, H. (2006b). *Eichmann in Jerusalem. A report on the banality of evil*. New York: Penguin.
- Benner, D. (1990). *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. Weinheim und München: Juventa.
- Blumenberg H. (1996). *Die Legitimität der Neuzeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Elon, A. (2002). *The pity of it all. A portrait of the German-Jewish epoch, 1743–1933*. Picador: New York.
- Fichte, J.G. (1956). Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt, die in der gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe (S. 127–217). In: E. Anrich (Hrsg.). *Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Giroux, H.A. (2004). What might education mean after Abu Ghraib: Revisiting Adorno's politics of education. *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East*, 24, 5–24.
- Heidegger, M. (1978). *Sein und Wahrheit* (= *Gesamtausgabe II Abt.*, 36/37). Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.

- Heidegger, M. (1983). *Die Grundbegriffe der Metaphysik. Welt-Endlichkeit-Einsamkeit* (= Gesamtausgabe II Abt., 29/30). Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.
- Heidegger, M. (1992). *Platon: Sophistes* (= Gesamtausgabe, II Abt., 19). Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.
- Heidegger, M. (1997). *Vom Wesen der Wahrheit. Zu Platons Höhlengleichnis und Theätet* (Gesamtausgabe II Abt., 34). Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.
- Heidegger, M. (2000). *Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges 1910–1976* (Gesamtausgabe I Abt., 16). Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.
- Heidegger, M. (2001). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Herder J.G. (1959). *Werke in fünf Bänden* (Bd. 2). Berlin–Weimar: Aufbau Verlag.
- Humboldt, W. (1960). *Werke in 5 Bänden* (Bd 1: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Humboldt, W. (1964). *Werke in 5 Bänden* (Bd. 4: *Schriften zur Politik und Bildungswesen*). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Knoll J. & Siebert H. (1969). *Wilhelm von Humboldt. Politik und Bildung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der Postmoderne*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Nietzsche, F. (1999). *Kritische Studienausgabe* (Bd. 1). München: de Gruyter.
- Platon. (1971). *Werke in Acht Bänden. Griechisch und Deutsch* (Bd. 4: *Πολιτεία / Der Staat*). (F. Schleiermacher, Übers.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Richter, W. (1971). *Der Wandel des Bildungsgedankes. Die Bruder Humboldt, das Zeitalter der Bildung und die Gegenwart*. Berlin: Colloquium Verlag.
- Safranski, R. (2006). *Ein Meister aus Deutschland. Heidegger und seine Zeit*. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag.
- Schelling, F.W.J. (1956). Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums (S. 3–123). In: E. Anrich (Hrsg.). *Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schleiermacher, F.D. (1956). Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn (S. 221–308). In: E. Anrich (Hrsg.). *Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sosnowska, P. (2015). *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii*. Kraków: Universitas.
- Sosnowska, P. (2019). *Hannah Arendt and Martin Heidegger. Philosophy, modernity and education*. Lexington: Rowman & Littlefield.
- Villa, D.R. (1996). *Arendt and Heidegger. The fate of the political*. Princeton: Princeton University Press.
- Weil, H. (1967). *Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips*. Bonn: H. Bouvier u. C. Verlag.
- Young-Bruehl, E. (2004). *Hannah Arendt. For love of the world*. New Heaven–London: Yale University Press.

