

XXIII. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Philosophie
28. September - 2. Oktober 2014, Münster

Sektion *Didaktik der Philosophie*

Verstehen-lernen mit Hannah Arendt

**Perlentaucher und *living-room* als Denkfiguren einer
didaktisch transformierten Hermeneutik**

René Torkler

Münstersches Informations- und Archivsystem multimedialer Inhalte (MIAMI)
URN: urn:nbn:de:hbz:6-12319409324

Torkler, René:
Verstehen-lernen mit Hannah Arendt.
Perlentaucher und *living-room* als Denkfiguren einer didaktisch transformierten
Hermeneutik

Sektion *Didaktik der Philosophie*, Dienstag, 30.09.2014¹

Hannah Arendts Denken ist in den letzten Jahren zunehmend in Schulbüchern, Lehrplänen und Curricula des Faches Philosophie zu finden. Wenn sich Philosophiedidaktiker mit Arendts Schriften befassten, so geschah dies jedoch meist mit der Perspektive auf einen möglichen Unterrichtsgegenstand. Im Rahmen didaktischer Theoriebildung hingegen ist Arendt bislang einigermaßen unauffällig geblieben. Ein kurz nach ihrer Emigration in die Vereinigten Staaten an ihren akademischen Lehrer Karl Jaspers geschriebener Brief scheint offen zu lassen, ob sie das, was wir heute als Philosophiedidaktik verstehen, eher als Aufgabe oder eher als Rätsel empfand:

„Manchmal frage ich mich, was schwieriger ist, den Deutschen einen Sinn für Politik oder den Amerikanern einen leichten Dunst auch nur für Philosophie beizubringen. Ich will mir noch ein wenig den Kopf zerbrechen [...].“²

Zwar spricht aus diesen Zeilen ohne Zweifel auch ein gewisser didaktischer Eifer. Macht dieser Arendt jedoch auch zugleich zu einer wichtigen Ansprechpartnerin für die didaktische Theoriebildung?

Hier ist darauf hinzuweisen, dass die wissenschaftliche Philosophiedidaktik anderen Fachdidaktiken gegenüber in einer Lage ist, welche ihr das Geschäft der Theoriebildung einfacher und schwieriger zugleich macht: Die Philosophie steht zu ihrer eigenen Didaktik nämlich in einem grundlegend anderen Verhältnis, als viele andere Wissenschaften zur Didaktik ihres Faches. „Philosophie ist zwar nicht ihre eigene Didaktik, wohl aber enthält sie didaktische Potenzen, die eine separate Ausarbeitung lohnen.“³

Die Ausarbeitung solcher didaktischen Potenzen hat das methodische Vorgehen der Philosophiedidaktik denn auch lange Zeit sehr maßgeblich bestimmt. So verdankt sich etwa das zum „Methodenparadigma“ der Philosophiedidaktik avancierte Konzept von Martens gerade dem Gedanken, ausgehend von einem sokratischen Grundansatz die in der wissenschaftlichen Fachphilosophie sich ausdifferenzierenden Methoden für die Didaktik fruchtbar zu machen. Martens unterscheidet hier bekanntlich fünf verschiedene philosophische Methoden, welche er in

1 Dieser Vortrag wurde im Rahmen der Sektion „Didaktik der Philosophie“ am 30.09.2014 auf dem XXIII. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Philosophie 2014 in Münster gehalten.

2 ARENDT, HANNAH/ JASPERS, KARL: Briefwechsel 1926-1969. München, Zürich 1993, hier der Brief vom 28.01.1949, 165.

3 ROHBECK, JOHANNES: Denkrichtungen der Philosophie in didaktischer Perspektive. In: *Information Philosophie*, 5/2001, 66-72, 66

didaktischer Absicht in sein Methodenparadigma integriert: Phänomenologie, Hermeneutik, Analytik, Dialektik und Spekulation.⁴ Dabei erscheint die Anzahl von fünf Methoden „keineswegs vollständig oder zwingend“; vielmehr ließen sich die zugrundegelegten Methoden „variieren und ergänzen oder spezifizieren“.⁵

Die Philosophiedidaktik folgt bei ihrer Theoriebildung damit sehr weitgehend dem Konzept der didaktischen Transformation, welcher es darum geht, das didaktische Potential bereits bestehender Theorien aufzuspüren und zu heben: „Die Grundidee besteht darin, die Denkrichtungen der Philosophie in ganz spezifische Verfahren zu transformieren und in eigenständigen Übungen zu praktizieren.“⁶ Dass dies möglich sein soll, wird gerne damit begründet, dass die philosophischen Methoden den alltäglichen Zusammenhängen, in die sie durch die Didaktik zurückgeführt werden sollen, eigentlich ursprünglich entstammen und eigentlich deren „Hochstilisierungen“⁷ darstellen, wie Thomas Rentsch betont hat.

Aus der an der Lebenswelt der Menschen orientierten Sicht der Philosophiedidaktik sind die verschiedenen philosophischen Denkstile also eigentlich so etwas wie entlaufene Kinder und das Geschäft des wissenschaftlichen Didaktikers besteht folglich darin, diese in die alltagsweltlichen Kommunikationsprozesse zurückzuholen, denen sie ursprünglich entstammen und diesen Prozess zu reflektieren.

Die Grundthese dieses Beitrags ist es, dass Hannah Arendts Methode des Zugriffs auf die philosophische Tradition ein geeignetes Fundament zur Formulierung einer hermeneutisch orientierten Philosophiedidaktik bildet.

Vieles deutet darauf hin, dass die Hermeneutik im Zusammenhang solcher didaktischer Transformationen nicht nur eine Methode unter vielen ist, sondern für die Philosophiedidaktik eine besondere Rolle einnimmt. Denn zum einen bildet Textverstehen trotz vieler alternativer Ansätze immer noch das philosophiedidaktische Kerngeschäft und zweitens können Vertehensprozesse aller Art wohl mit Recht als das Zentrum von Bildungsprozessen überhaupt gelten.

„Über ihre Einschätzung als Texterfassungsmethode hinaus [stellt] die Hermeneutik dasjenige traditionelle wie aktuelle Theoriekonzept dar [...], das Kultur- und, mit ihnen verbunden, Bildungsprozesse überhaupt in jeweiligen Abläufen adäquat auf den Begriff zu bringen wie auch in Hinsicht auf mögliche Zwecke und Ziele zu begleiten vermag“⁸.

Aber auch wenn der Hermeneutik in dieser Hinsicht also eine besondere Position zukommen mag, so stellt sich auf der Suche nach einer philosophisch fundierten Philosophiedidaktik das Problem

4 MARTENS, EKKEHARD: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Hannover 2003, 54f.

5 MARTENS, Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts, 65, 56.

6 ROHBECK, JOHANNES: Einleitung. In: DERS. (Hrsg.): Didaktische Transformationen. Dresden 2003, 7-11, 7.

7 RENTSCH, THOMAS: Phänomenologie als methodische Praxis. Didaktische Potentiale der phänomenologischen Methode. In: ROHBECK, JOHANNES: Denkstile der Philosophie. Dresden 2002, 11-28, 26f.

8 STEENBLOCK, VOLKER: Hermes und die Eule der Minerva. Zur Rolle der Hermeneutik und zur Bedeutung der Textarbeit in philosophischen Bildungsprozessen. In: DERS.: Philosophie und Lebenswelt, 141-166, 142.

der Auswahl jedoch auf mindestens *zwei* Ebenen, denn es muss ja nicht nur entschieden werden, welcher philosophischen *Denkrichtung* didaktisch gefolgt werden, sondern auch welche philosophische Position *konkret* zur Fundierung jeweils herangezogen werden soll.

Bei der Angabe solcher philosophischen Referenztheorien haben sich in der fachdidaktischen Literatur gewisse *Üblichkeiten* eingebürgert; so wird als theoretischer Bezugspunkt phänomenologischen Philosophierens gerne Husserl genannt, (oder Merleau-Ponty) für die Analytische Philosophie Wittgenstein und für die Hermeneutik Gadamer.⁹

Diese Zuordnung ist mit Blick auf die philosophiegeschichtliche Rolle dieser Denker zwar wenig kontrovers, dennoch bleibt gerade mit Blick auf die Hermeneutik die Frage, ob gerade Gadamer als das Paradigma einer didaktisch mit Gewinn in den Dienst zu nehmenden Hermeneutik darstellt. Schnädelbach hatte unter dem Stichwort *morbus hermeneuticus* bereits in den 80er Jahren vor einer Selbstphilologisierung der Philosophie gewarnt und einen dialogischen Traditionsbezug angemahnt:

„Wir brauchen ein dialogisches Verhältnis zur Tradition, und die historische Hermeneutik hat vor allem die Aufgabe, den Philosophen, die selbst nicht mehr sprechen können, durch Auslegung ihrer Werke als Dialogpartner eine Chance zu geben und sie so zu präsentieren, daß sie uns kritisieren und wir von ihnen lernen können.“¹⁰

Ob hier gerade Gadamer mit seinem stark affirmativen Traditionsverhältnis der richtige Ansprechpartner der Philosophiedidaktik ist, kann zumindest als fraglich gelten. Zwar spricht Gadamer mit Blick auf die Tradition gerne von Dialog, es lässt sich jedoch durchaus fragen, ob das sein Verhältnis zur philosophischen Tradition angemessen abbildet. „Denn das Traditionsverhältnis ist bei Gadamer ein Gespräch zwischen sehr ungleichen Partnern, da man erstens gar nicht mit einem anderen Subjekt, sondern mit der »Überlieferung« spricht und da diese zweitens immer recht hat.“¹¹

Der vorliegende Beitrag will darum an dieser Stelle die These vertreten, dass Hannah Arendts Zugriff auf die philosophische Tradition in vielerlei Hinsicht geeigneter ist, um eine hermeneutisch orientierte Philosophiedidaktik zu fundieren.

Dass Arendts Denken als hermeneutische Position verstanden werden kann, ist in der Arendt-Forschung inzwischen verschiedentlich herausgestellt worden.¹² Arendt selbst hat in ihrem berühmten Interview mit Günter Gaus betont, dass das *Verstehen* ein Grundmotiv ihrer Arbeit bildet und auch in ihrem philosophischen Hauptwerk *Vom Leben des Geistes* bezieht sie sich auf das Kantische, aber als hermeneutische Grundintention meist Schleiermacher zugeschriebene

9 Vgl. z.B. MARTENS, Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts, 54f., 68ff.

10 SCHNÄDELBACH, HERBERT: Morbus hermeneuticus – Thesen über eine philosophische Krankheit. In: DERS.: Vernunft und Geschichte, Frankfurt a. M. 1987, 279-284, 284.

11 SCHOLTZ, GUNTER: Das Interpretandum in der philosophischen Hermeneutik Gadamers. In: Wischke, Mirko und Hofer, Michael (Hrsg.): Gadamer verstehen – Understanding Gadamer. Darmstadt 2003, 13-34, 14.

12 Vgl. z.B. TRAWNY, PETER: Verstehen und Urteilen. Hannah Arendts Interpretation der Kantischen „Urteilkraft“ als politisch-ethische Hermeneutik. In: Zeitschrift für philosophische Forschung, Bd. 60, 2/2006, 269-289, sowie OPSTAELE, DAG JAVIER: Die Lücke zwischen Vergangenheit und Zukunft. Hannah Arendts hermeneutische Theorie. In: Zeitschrift für philosophische Forschung, Bd. 55, 1/2001, 101-117.

Vorhaben, einen „Verfasser [...] so gar besser zu verstehen, als er sich selbst verstand“¹³

Auf unserer Suche nach hermeneutischem Gedankengut, das sich in unserem Sinne didaktisch transformieren verwerten lässt, darüber hinaus jedoch besonders zwei Denkfiguren aus dem Kontext von Arendts Denken eine Rolle spielen, welche ihren Traditionsbezug versinnbildlichen: der *Perlentaucher* und der *living-room*.

Die Denkfigur des Perlentauchers gewinnt Arendt aus der Beschäftigung mit Person und Denken Walter Benjamins. Was Arendt mit Benjamin verband, war die Grundannahme des *Traditionsbruches*, also die Auffassung, dass das zwanzigste Jahrhundert in den Kategorien der abendländischen Tradition nicht mehr angemessen verstanden werden kann. Ein allzu selbstverständliches Rekurren auf einen Gegenwart und Tradition überbrückenden Überlieferungszusammenhang erschien daher beiden nicht mehr möglich; Arendt sprach verschiedentlich davon, dass der „Ariadnefaden [...], der uns durch die ungeheuren Reiche der Vergangenheit sicher geleitete“¹⁴ endgültig gerissen sei. Begriffe und Maßstäbe der Tradition waren für Arendt durch die Ereignisse des 20. Jahrhunderts so weitgehend unbrauchbar geworden, dass es ihr erschien, „als ob uns alle Kategorien des Denkens und Maßstäbe des Urteilens gleichsam unter der Hand explodierten, sobald wir sie hier anwenden wollen.“¹⁵

Mit einem solchen Befund ändert sich das Verhältnis zur abendländischen Tradition freilich ganz grundlegend, da die Verbindung zu dieser in so grundlegender Weise infrage gestellt ist: Eine solche Tradition hat nicht mehr aus sich heraus Autorität, sie kann diese nur aus ihrer lebendigen Bedeutung für die Welt gewinnen.

Arendt zufolge war es für Benjamins Denken nun gerade charakteristisch, dass die Tradition auch für Benjamin nicht mehr als geschlossener Überlieferungszusammenhang vorliegt, sondern in *Bruchstücken*, die nun aufgenommen und in einen neuen Zusammenhang gestellt werden können. In Benjamins Denken fand sie darum eine Art und Weise des Umgangs mit der philosophischen Tradition, welche das Verhältnis zur Tradition nicht rein affirmativ begriff, sondern als einen aktiven, wirklichkeitsadaptiven Auseinandersetzungsprozess:

„Dieses Denken, genährt aus dem Heute, arbeitet mit den »Denkbruchstücken« die es der Vergangenheit entreißen und um sich versammeln kann. Dem Perlentaucher gleich, der sich auf den Grund des Meeres begibt, nicht um den Meeresboden auszuschachten und ans Tageslicht zu fördern, sondern um in der Tiefe das Reiche und Seltsame, Perlen und

13 KANT, IMMANUEL: Kritik der reinen Vernunft. Hrsg. v. Wilhelm Weischedel, Werkausgabe Bd. III., Frankfurt a.M. 1980, A 314/B 370. Im besagten Interview konstatiert Arendt wiederholt: „Ich muß verstehen.“ ARENDT, HANNAH: Fernsehgespräch mit Günter Gaus. In: Ich will verstehen. Selbstauskünfte zu Leben und Werk. München 2007, 46-72, 48. Das besagte Kant-Zitat findet sich bei ARENDT, HANNAH: Vom Leben des Geistes. Bd. I: Das Denken. München 1979, hier 72. Schleiermacher hatte es in seinen Vorlesungen als Aufgabe der Hermeneutik bestimmt, die „Rede“ eines Autors „zuerst ebensogut und dann besser zu verstehen als ihr Urheber.“ SCHLEIERMACHER, FRIEDRICH DANIEL ERNST: Hermeneutik und Kritik. Frankfurt a.M. 1990, 94.

14 ARENDT, HANNAH: Was ist Autorität? In: Dies.: ARENDT, HANNAH: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Hrsg. v. URSULA LUDZ. München 2000, 159-200, 161.

15 ARENDT, HANNAH: Die Menschen und der Terror. In: MEINTS, WALTRAUD und KLINGER, KATHERINE (Hrsg.): Politik und Verantwortung – Zur Aktualität von Hannah Arendt. Hannover 2004, 53-63, 58.

Korallen, herauszubrechen und als Fragmente an die Oberfläche des Tages zu retten, taucht es in die Tiefen der Vergangenheit, aber nicht um sie so, wie sie war, zu beleben und zur Erneuerung abgelebter Zeiten beizutragen. Was dieses Denken leitet, ist die Überzeugung, daß zwar das Lebendige dem Ruin der Zeit verfällt, daß aber der Verwesungsprozess gleichzeitig ein Kristallisationsprozess ist; daß in – dem selbst nicht-historischen Element, dem alles geschichtlich Gewordene verfallen soll – neue kristallisierte Formen und Gestalten entstehen, die [...] überdauern und nur auf den Perlentaucher warten, der sie an den Tag bringt: als »Denkbruchstücke«, als Fragmente oder auch als die immerwährenden »Urphänomene«.¹⁶

Der Perlentaucher entreißt der Tiefe der Tradition genau diejenigen „Denkbruchstücke“, denen ein Weltbezug zugrundeliegt und die wieder Weltbezug erlangen können und bringt sie ins „Tageslicht“ der gegenwärtigen Auseinandersetzung ein. „Für Arendt ist die Vergangenheit wie ein Steinbruch: Einzelne Elemente werden herausgebrochen und mit anderen neu zusammengeführt.“¹⁷ Der in Arendts Werk immer wieder konstatierte Traditionsbruch hat mit Blick auf die Tradition also nicht nur trennende Wirkung; Arendt „betrachtete diesen Bruch als ein Zeichen, daß die Fäden, die Gedankensplitter frei und auf solche Weise, daß die Freiheit geschützt blieb, aufgenommen und zu etwas Neuem, Dynamischen und Erhellenden gemacht werden sollten.“¹⁸ Nur in dieser neuen Gestalt, in der Form neu komponierter Fragmente kann die Tradition wieder Bedeutung für uns haben; der Verlust des Überlieferungszusammenhanges ist damit auch ein Kristallisationsprozess des Neuen.

Für Arendts Methode des Umgangs mit der Tradition ist die Auffassung entscheidend, dass „die »Korallen« und »Perlen« [...] vielleicht nur als Bruchstücke zu retten sind.“¹⁹ Freilich geht Arendt dabei weit über das hinaus, was sie bei Benjamin als das Sammeln von Zitaten beschreibt; ihr Werk ist auch mehr als eine Montage aus Scherben einer zerstoßenen Vergangenheit. Benhabib hat ihr Vorgehen als eine „alternative Archäologie der Moderne“ beschrieben: „Eine derartige Begriffsgeschichte ist ein Erinnern im Sinne eines kreativen Neudurchdenkens, das verlorengegangene Potentiale der Vergangenheit freisetzt.“²⁰

Dass ein solches Verhältnis zur philosophischen Tradition für eine Didaktik der Philosophie in hohem Maße von Bedeutung ist, liegt auf der Hand. Auch im Rahmen philosophischer Bildungsprozesse kann es nicht darum gehen, „zur Erneuerung abgelebter Zeiten beizutragen“, sondern aus der Philosophiegeschichte „das Reiche und Seltsame, Perlen und Korallen, herauszubrechen und als Fragmente an die Oberfläche des Tages zu retten“ und darauf hinzuarbeiten, dass dabei „neue kristallisierte Formen und Gestalten entstehen“²¹. Arendt beschreibt in ihrer Metapher des Perlentauchers recht genau, was es heißt, der Bildungsaufgabe der

16 ARENDT, HANNAH: Walter Benjamin. In: DIES.: Benjamin, Brecht. Zwei Essays. München 1971, 7-62, 62.

17 NORDMANN, INGEBORG: Hannah Arendt. Frankfurt a.M., New York 1994, 12f.

18 YOUNG-BRUEHL, ELISABETH: Hannah Arendt als Geschichtenerzählerin. In: Reif, Adalbert: Hannah Arendt. Materialien zu ihrem Werk. Wien 1979, 319-325, 319.

19 ARENDT, Das Denken, 208.

20 BENHABIB, SEYLA: Hannah Arendt. Die melancholische Denkerin der Moderne. Frankfurt a. M. 2006., 158.

21 ARENDT, Walter Benjamin, 62.

Philosophiegeschichte zur Geltung zu verhelfen – und dies ohne bei einer Affirmation des Gewesenen stehenzubleiben.

Dass dieser Prozess keineswegs ein einsamer ist, lässt sich an einem Zug von Arendts Denken erkennen, von dem auch Jaspers einmal gesagt haben soll, es gleiche einem *Wohnzimmer*, in welches Arendt die Denker der Tradition – völlig ungeachtet des chronologischen Zusammenhangs derselben – einzuladen pflegte.²² Wenn Jaspers Arendts Umgang mit den Denkern der abendländischen Tradition mit einem Wohnzimmer verglich, haben wir es nicht mit einer Formulierung Arendts zu tun, sondern eher mit einem Bild, dass sich aus der Beobachtung ihres eigenen Umgangs mit der abendländischen Tradition gewinnen lässt und bei verschiedenen Zeitgenossen und Interpreten ihres Werkes so oder in ähnlicher Form immer wieder Anwendung gefunden hat.

In Anlehnung an ein Gedicht von Ted Weiss, das dieser über seine Freundin Arendt schrieb, fasst auch Marie Luise Knott deren Denkmethode im Begriff eines *living-room*. Dies ist im Englischen freilich eine schönere Metapher als im Deutschen, da sie nicht nur „Wohnzimmer“ sondern auch wörtlich im Sinne von „lebendiger Raum“ verstanden werden kann. Knott formuliert das Gemeinte folgendermaßen: „Die Toten, Dichter wie Denker, erscheinen im lebendigen Raum des »Wohnzimmers«, sie werden Fleisch und Blut und können selbst neu ins Denken und ins Urteilen [...] kommen. Arendt »raisoniert« mit ihnen [...], als sei sie selbst eine Zeitgenossin“.²³

Im Begriff des *living-room* kommen damit letztlich drei zentrale Charakteristika von Arendts Hermeneutik zum Ausdruck.

Zum einen erhält hier die hinter den Werken der Tradition liegende lebendige Erfahrung den Raum ins Leben zurückzutreten. Arendts Beschäftigung mit der Vergangenheit ist „keine Verfallsgeschichte, sondern der Versuch, die in Sprachschichten und Begriffssedimenten abgelagerte Menschheitsgeschichte zu durchdenken.“²⁴

Die Tradition der abendländischen Philosophie wiederzubeleben, indem man die hinter ihr liegenden Erfahrungsschätze hebt, ist ein Gedanke, den Arendt Heidegger entlehnt. Bei vielen ihrer methodischen Reflexionen bezieht sie sich auf ihn – auch in ihrem Text über Benjamin.

Zum zweiten werden die Perlen der Tradition eingefügt in die plurale Struktur der Welt; jede wird, als eine ihrer Perspektiven, „Meinung unter Meinungen“²⁵:

22 Jaspers soll mit Blick auf Arendt einmal vom „Wohnzimmer“ der gegenwärtigen Kommunikation gesprochen haben. Vgl. YOUNG-BRUEHL, Arendt als Geschichtenerzählerin, 320. Auch der New Yorker Verleger Alfred Kazin schrieb, nachdem er Arendt auf einer Party kennengelernt hatte, nicht ohne Bewunderung über „her passion for discussing Plato, Kant, Nietzsche, Kafka, even Duns Scotus, as if they all lived with her and her strenuous husband Heinrich Bluecher in the shabby rooming house on West 95th Street.“ KAZIN, ALFRED: Woman in dark times. In: New York Review of Books, 33/1982, 3-6, 3.

23 KNOTT, MARIE LUISE: Verlernen. Denkwege bei Hannah Arendt. Berlin 2011, 107.

24 BENHABIB, Die melancholische Denkerin, 158.

25 ARENDT, HANNAH: Philosophie und Politik. In: DZPhil 41, 2/1993, 381-400, 384.

„Arendts Werk ist ein Gespräch mit »Freunden«, mit Platon und Sokrates, ebenso wie mit Heidegger, Rahel Varnhagen, Shakespeare, Jarrell, Emily Dickinson, Lessing, Auden, Broch, Rilke oder Heine. [...] Arendt konstatiert auch Menschen, die im realen Leben nie miteinander gesprochen haben, nie miteinander hätten sprechen wollen oder können, [...] diese Stimmen [...] rauben der Gegenwart den »falschen Frieden« einfacher, eindimensionaler Gewissheiten und gedankenloser Selbstzufriedenheit Es tun sich Räume auf.

Zitate lassen andere im Gesprächsraum eines Textes oder Vortrags erscheinen, sie stiften geheimnisvolle Beziehungen, [...] bei denen also seine eigene Einbildungskraft gefordert ist.“²⁶

Die Intention dieser „Zusammenkünfte“ in Arendts Denken liegt auf der Hand: „Falscher Frieden“ soll gestört, Gedankenlosigkeit vermieden werden; Arendts Denkräume sind Räume der verstehenden Reflexion der Wirklichkeit – nicht der Traditionsvergewisserung oder der Hommage an vermeintlich „große Denker“.

Arendt denkt nie *von* der Tradition *aus*, sondern der Rezipierende nimmt im Zugriff auf die Überlieferung eine aktive, zentrale Rolle ein. Das Verhältnis zur Tradition wird also stets dialogisch gedacht; es schließt die Möglichkeit von Widerspruch und Transformation nicht nur ein, sondern hat hier als „Demontage“²⁷ geradezu seinen Akzent.

Zum dritten offenbart sich in dem Bild des *living room* ein starkes Moment von Pluralität in Arendts Hermeneutik. Dass gerade dieses Moment von entscheidender didaktischer Relevanz ist, liegt nicht zuletzt daran, dass der Interpretationsprozess bei Arendt gleich in zwei Richtungen der Pluralität geöffnet wird: einer Pluralität *Interpretierter* auf der einen und einer Pluralität *Interpretierender* auf der anderen Seite. Hans-Jörg Sigwart spricht mit Blick auf Arendt darum auch von einer „Hermeneutik des »Wir«“, in der für den Interpretationsprozess gilt, dass „die Gesamtheit der an ihm beteiligten Individuen in gewisser Weise selbst die Stelle des Interpretierten einnehmen.“²⁸

Philosophische Bildung, so ließe sich von hier aus sagen, ereignet sich in der interaktiven Auslegung von Selbst, Anderen und Tradition. Bleiben wir im Bild des *living-room*, so heißt dies, dass die dort versammelten Vertreter der abendländischen Tradition von Arendt sowohl miteinander als auch mit den sie Befragenden in ein lebendiges Gespräch gebracht werden sollen. Dies ist auch als Beschreibung philosophischer Bildungsprozesse offenkundig ein starkes Bild, das zudem einen politischen Zug philosophischer Bildung sichtbar macht und daher als Fingerzeig darauf verstanden werden kann, inwiefern diese einen Beitrag zur politischen Bildung von Schülerinnen und Schülern leistet.

Arendts Vorstellung vom Umgang mit der Tradition ist offenkundig nicht nur dialogisch gedacht, sondern impliziert – was für den Didaktiker von hohem Interesse ist – geradezu Streit und Debatte. Denn das Bild des *living room*, soll offenkundig nicht zuletzt an die Arendt seit ihrer Habilitation

26 KNOTT, Verlernen, 106.

27 ARENDT, Das Denken, 207.

28 SIGWART, HANS-JÖRG: Politische Hermeneutik. Verstehen, Politik und Kritik bei John Dewey und Hannah Arendt. Würzburg 2012, 398ff., 477.

über Rahel Varnhagen prägende Vorstellung des Salons als diskursiver Öffentlichkeit anschließen. Es bietet sich geradezu an als Paradigma einer Didaktik, die weder ihre dialogische Grundstruktur noch ihren Traditionsbezug aufgeben will.

Ihre Methode macht sichtbar, wie sich beides zusammendenken lässt – und darin besteht wohl die Aufgabe philosophischer Didaktik: Den dialogischen Zugang zu den Gegenständen des eigenen Faches einerseits *denkbar zu machen* und zudem methodisch zu reflektieren.²⁹ Beide Metaphern – der Perlentaucher wie der *living-room* – formulieren ein Leitbild (philosophie-)didaktischer Tätigkeit und philosophischer Bildungsprozesse überhaupt:

Der Perlentaucher versinnbildlicht dabei den aktiven, auswählenden Zugang zur philosophischen Tradition, dessen Auswahl sich an der Bedeutung der Traditionsfragmente für die lebendige Wirklichkeit der Rezipienten orientiert.

Der *living room* fasst den Vorgang dieses Zugriffs als einen plural-dialogischen Prozess des Rasonnierens mit „gleichberechtigten Anderen“³⁰ und hilft auf diese Weise, den philosophischen Bildungsprozess methodisch zu reflektieren.

Arendts Denken hat sich damit nicht nur als ein wichtiger Gegenstand philosophischen Unterrichts erwiesen, sondern in mindestens gleichem Maße als wichtiger Bezugspunkt einer Theorie philosophischer Bildung. Wenn wir eingangs Arendts Ambition erwähnt hatten, „Amerikanern einen leichten Dunst auch nur für Philosophie beizubringen“ und sich diesbezüglich „noch ein wenig den Kopf [zu] zerbrechen“³¹, so ist hier also erkennbar geworden, dass dieses Kopfzerbrechen auch für die Philosophiedidaktik offensichtlich ein durchaus fruchtbares gewesen ist – möglicherweise noch fruchtbarer, als die allermeisten Amerikaner es auch nur ahnen.

29 Vgl. STEENBLOCK, Was ist Philosophiedidaktik? Fünf Bemerkungen zu ihrer disziplinären Identität. In: DERS.: Philosophie und Lebenswelt. Beiträge zur Didaktik der Philosophie und Ethik. Hannover 2012, 15-25, 22ff.

30 MEINTS, WALTRAUD: Die gleichberechtigten Anderen und die „erweiterte Denkungsart“. Hannah Arendts Abschied von der traditionellen Philosophie. In: GRUNENBERG, ANTONIA; MEINTS, WALTRAUD; BRUNS, OLIVER und HARCKENSEE, CHRISTINE. (Hrsg.), Perspektiven Politischen Denkens. Zum 100. Geburtstag von Hannah Arendt. Frankfurt a.M. 2008, 71-92.

31 ARENDT/JASPERS, Briefwechsel, 165.