

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	2
1. Einleitung	4
2. Problemstellung und wissenschaftliches Vorgehen	5
2.1. Forschungsfrage.....	5
2.2. Ausweisung der Forschungsfrage.....	6
2.3. Pädagogische Relevanz	7
2.4. Aufbau der Arbeit.....	10
2.5. Methode	10
2.5.1. Regeln hermeneutischen Vorgehens	11
2.5.2. Kritik	12
2.5.3. Ergänzende Literatur	13
3. Bildung als Transformation: Der Bildungsbegriff dieser Arbeit	14
4. „Ich und Welt“ – der Weltbegriff bei Humboldt	17
4.1. Wilhelm von Humboldt – Vita	18
4.2. Was ist „Welt“?	19
4.2.1. „Ich“	21
4.2.2. „Welt“ als Gegenstand	23
4.2.3. Einheit und Allheit	27
4.3. Bildungstheoretische Implikationen.....	27
4.4. Zusammenfassend zum Humboldt`schen Weltbegriff	34
5. Der öffentliche Zwischenraum – der Weltbegriff bei Arendt	35
5.1. Hannah Arendt – Vita	36
5.2. „Menschenwelt“?	37
5.2.1. Der Zwischenraum.....	39
5.2.2. Zwischen den Menschen	41
5.2.3. Die Öffentlichkeit.....	41
5.2.4. Die Welt als Subjekt.....	43
5.2.5. Welten	45
5.2.6. Die Welt und Menschlichkeit	46
5.3. Bildungstheoretische Implikationen.....	47
5.4. Zusammenfassend zum Arendt`schen Weltbegriff.....	54
6. Vergleich	55
6.1. Das Gemeinsame.....	56
6.1.1. Entstehungszusammenhang.....	56
6.1.2. Vielfalt.....	58
6.1.3. „Mensch“ ist nicht „Welt“	60
6.1.4. Bildung als Prozess	61
6.1.5. Unabschließbarkeit	63
6.1.6. Sprache	64
6.1.7. Handeln	67
6.1.8. Sorge um die Welt	69
6.2. Die Differenzen.....	70
6.2.1. Die Urheber	71

6.2.2. Die Welt als Gegebenes oder vom Menschen Erschaffenes?	72
6.2.3. Die Welt als Einheit und Allheit, oder?	73
6.2.4. Die Position des Menschen.....	75
6.2.5. Wo steht die Welt und wie sieht sie aus?	77
6.2.6. Die Welt als Objekt oder Subjekt?.....	78
6.2.7. Gibt es eine private Welt?	79
6.2.8. Die Bedeutung von Freiheit.....	81
6.2.9. Wahrheit und Wirklichkeit oder Wahrheiten und Wirklichkeiten?	82
7. Schlussfolgerungen	84
7.1. Kritik	85
7.2. Weltbegriff und transformatorisches Bildungsverständnis	88
7.3. Die Grenzen des Weltbegriffes in Bezug auf den Bildungsbegriff	92
8. Limitation und Ausblick.....	101
9. Zusammenfassung	104
Literaturverzeichnis	109
Anhang.....	115
<i>Abstract</i>	115
<i>Ehrenwörtliche Erklärung</i>	117
<i>Lebenslauf</i>	118

1. Einleitung

Der Mensch lebt nicht in einem Nichts, sondern in einem Etwas; er lebt nicht alleine und nicht für sich alleine. Er befindet sich in einem Verhältnis zu dem ihn Umgebenden. Dieses ihn Umgebende wird im allgemeinen mit „Welt“ betitelt. Die Welt ist da und der Mensch existiert in ihr. Die Erziehung des Menschen und sein Bildungsgang erfolgen, während „Welt“ da ist. Sie erfolgen auch angesichts von „Welt“. (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006, S. 10) Das bedeutet, dass sich auch die Bildungsprozesse angesichts dieses Verhältnisses vollziehen.

Der Begriff „Welt“ hat auch außerhalb des bildungswissenschaftlichen Kontextes in der Historie unterschiedliche Bedeutungen gehabt, er wurde aus verschiedenen Perspektiven gesehen: Im religiösen Zusammenhang geht es häufig um ein Werk Gottes bzw. von Göttern, das den Menschen als Lebensraum von Gottes Güte und Gnaden umgibt. (vgl. Genesis 1, 1-26) Das Verständnis von „Welt“ geht dabei häufig über den Bereich unseres Planeten Erde hinaus und umfasst z.B. das Universum als Ergebnis einer Schöpfung in seiner Gesamtheit. Aus der Perspektive der Naturwissenschaften kann „Welt“ auf vielfache Weise beschrieben werden bis hin zur Ansammlung von chemischen Elementen in einer bestimmten Form und zu einer besonderen Konfiguration von Elementarteilchen. Im räumlichen, geographischen Zusammenhang hat sich „Welt“ im Sinne des Verständnisses und der Wahrnehmung der Größe der Erde unter dem Einfluss verschiedenster Erkenntnisse der Naturwissenschaften und Entdeckungen immer wieder verändert und erweitert. (vgl. beispielhaft Teufel in: Pleticha 1996, S. 249ff) Die Frage, was „Welt“ sei, wurde auch philosophisch immer wieder erörtert. Eine zunächst eingängige Aussage lautet, dass „Welt“ alles sei, was ist (vgl. Bertelsmann 1973, Band 20 S. 111); eine andere, bei Kant (1781) in der „Kritik der reinen Vernunft“, dass „Welt“ nur eine ideelle Orientierungshilfe sei, ihr keine Anschauung entspreche, sie sei eine Idee der reinen Vernunft. Schopenhauer (1859) behauptet, dass die Welt die Vorstellung des Menschen sei. (vgl. Schopenhauer 1859/2009; S. 25)

Im Zusammenhang mit bildungswissenschaftlichen Fragestellungen erfolgte mehrfach an prominenter Stelle die Auseinandersetzung damit, was „Welt“ ist. (vgl. beispielhaft Humboldt 1793/1980, S. 235f) Allerdings scheint „Welt“ als Begriff ein Schicksal mit dem Bildungsbegriff zu teilen: „Welt“ ist nicht konkret zu fassen – wenn man versucht, den Begriff zu konkretisieren, zeigt er sich als sehr dehnbares, elastisches Konzept, verflüchtigt er sich. (vgl. zum Bildungsbegriff Ricken 2006, S. 17, sowie Reichenbach 2007a, S. 126ff) In der heutigen bildungstheoretischen Auseinandersetzung scheint der Begriff „Welt“ nicht von Interesse zu sein; so wird er z.B. im historischen Wörterbuch der Pädagogik nicht expliziert.

(vgl. Benner/Oelkers 2004, S. 5f) Ebenso wenig wird „Welt“ in Winfried Böhm's „Wörterbuch der Pädagogik“ erwähnt. Böhm thematisiert „Weltanschauung“, was voraussetzt, dass „Welt“ als Begriff schon bekannt und ausreichend klar ist, als eine Form der Unterstützung des Menschen im Zusammenhang mit der Orientierung des menschlichen Lebens – aber eben nicht „Welt“ an sich. (vgl. Böhm 2005, S. 676)

2. Problemstellung und wissenschaftliches Vorgehen

Wie schon ausgeführt, vollziehen sich Bildungsprozesse immer angesichts eines Etwas und in Beziehung zu etwas, das den Menschen umgibt, wobei dieses Etwas in einer bestimmten Weise bezeichnet und verstanden wird. Im Bildungsprozess setzt sich der Mensch in ein Verhältnis zu etwas oder jemanden. Bildungsprozesse vollziehen sich nicht in einem völlig leeren Raum. (vgl. Benner 2005, S. 29ff) Eine mögliche Bezeichnung für dieses „Etwas“ ist „Welt“. Damit ergibt sich als relevante Fragestellung zum Bildungsverständnis was unter „Welt“ verstanden wird, was mit „Welt“ gemeint ist? Jede Vorstellung von „Welt“ wirkt (es ist an dieser Stelle noch nicht von Bedeutung, in welcher konkreten Weise) damit auf den Bildungsgang des Menschen. (vgl. Benner 2005, S. 93)

Nun bestehen vielfältige Vorstellungen von „Welt“, schon je nach Disziplin, die sich mit dieser Frage auseinandersetzt; aber auch innerhalb der Bildungswissenschaft wurden unterschiedliche Konzepte und Vorstellungen von „Welt“ diskutiert, wurde aus unterschiedlichen Perspektiven auf „Welt“ geblickt und damit in unterschiedlicher Weise bestimmt, was als „Welt“ verstanden werden kann. So etwa das aristotelische Weltverständnis, wonach die ganze Welt in ihrer Vielfalt nach Vollendung und Vollkommenheit strebt (vgl. Löwisch in: Fischer/Löwisch 1998a, S. 30; aber auch: Buchheim 1999, S. 130f); das biblische, christliche Weltbild: Die Welt als Werk, eine Schöpfung Gottes, ausgehend von der Genesis, in der alles seine Ordnung und seinen Platz nach dem Willen des Schöpfers hat; Augustinus, der die Wirklichkeit zweiteilte, so eine sinnliche Welt und auch eine unsichtbare Welt fand (vgl. Augustinus 1950, S. 178f, aber auch: Löwisch in: Fischer/Löwisch 1998b, S. 41f); und Humboldt selbst als Thema dieser Arbeit. Insgesamt implizieren verschiedene Konzepte auch unterschiedliches und erlangten auch unterschiedliche Bedeutung.

2.1. Forschungsfrage

Mit dieser Arbeit soll anhand zweier Vorstellungen von dem, was unter „Welt“ verstanden werden kann, nämlich einerseits dem Weltbegriff Wilhelm von Humboldt's und andererseits

dem Weltbegriff Hannah Arendt's, die zuvor beschriebene Problemstellung beispielhaft dargestellt werden. Die Beschäftigung mit Humboldt begründet sich in den bis heute spür- und merkbaren Auswirkungen seines Werkes, vor allem im Zusammenhang mit dem Bildungsgedanken, dem auch von seinen Rezipienten weitreichender Einfluss – wenngleich etwa die Gedanken zur preußischen Bildungsreform in pragmatischer Hinsicht verändert umgesetzt wurden – zugeschrieben wird. (vgl. beispielhaft Dzierzbicka/Bakic/Horvath 2008, S. 93) Arendt hat ihr Werk nicht ausdrücklich aus pädagogischer Perspektive geschrieben; dennoch weist sie einige Male explizit auf eine solche hin und beschäftigt sich auch mit Fragen von Erziehung. (vgl. Arendt 1958, S. 255)

Die Weltbegriffe beider sollen zunächst herausgearbeitet und erfasst, sodann verglichen werden, um die Frage beantworten zu können, welche Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den Begriffen und Verständnissen bestehen, sowie welche pädagogischen Implikationen damit verbunden sind. Damit wird das Ziel verfolgt, das Gemeinsame und die Unterschiede zu beschreiben und beides darauf hin zu untersuchen, was diese Vorstellungen von „Welt“ jeweils in Bezug auf ein Verständnis von „Bildung“ bedeuten bzw. bedeuten könnten. Die beiden Weltbegriffe sollen einer Kritik unterzogen werden, wobei die Grenzen des Weltbegriffes in Bezug auf den Bildungsbegriff ins Auge gefasst werden. Es ist nicht Ziel, beide Begriffe einander wertend gegenüber zu stellen. Konkret soll die Forschungsfrage beantwortet werden, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Weltbegriffen welche bildungstheoretischen Implikationen in Bezug auf einen bestimmten Bildungsbegriff haben.

2.2. Ausweisung der Forschungsfrage

Das Interesse an der Erkenntnis in Bezug auf die Forschungsfrage erklärt sich einerseits aus dem studentischen Zusammenhang in der Auseinandersetzung mit einem Teil des Werks von Hannah Arendt hinsichtlich pädagogisch relevanter Themen im Rahmen einer Lehrveranstaltung, was auch zur Beschäftigung des Verfassers mit anderen Veröffentlichungen Arendt's führte, andererseits aus dem Bemühen um die Erfassung der bildungstheoretischen Relevanz von Weltverständnissen. Hierbei ist herauszustreichen, dass eine umfassende Beschäftigung mit dem Bildungsbegriff als einen der grundlegenden Begriffe der Disziplin auch nahelegt, sich mit Begriffen auseinander zu setzen, die Einfluss auf ihn ausüben könnten bzw. bestimmte bildungstheoretische Implikationen haben. So wird etwa von Reichenbach (2001b) darauf hingewiesen, dass „*Welterschließung*“ und „*Welteröffnung*“ als prozesshafte Elemente des Begriffes einer „*Nicht-souveränen Bildung*“ zu begreifen sind. (vgl. Reichenbach 2001b, S. 362) Insofern versteht sich die

Beschäftigung mit dem Weltbegriff aus pädagogischer Perspektive auch als Grundlagenarbeit. (vgl. Koller 2006, S. 20)

In den Fokus der Betrachtungen rückte dabei u.a. Hannah Arendt's Verständnis von „Welt“, das bei ihr in ethischen Gedanken und in politischen Betrachtungen zum Ausdruck kommt. Arendt – wiewohl sie sich selbst nicht als Pädagogin bezeichnet - thematisiert allerdings auch pädagogische Fragestellungen. (vgl. Arendt 1958, S. 255) „Welt“ erscheint im historischen Gang der Bildungstheorie aber auch an anderer prominenter Stelle: In der Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff entwickelte auch Wilhelm von Humboldt – dessen Gedanken vielfach rezipiert wurden, aber auch aus seiner politischen Funktion heraus bildungspolitische Reformen beeinflusst haben – einen Weltbegriff. In der Beschäftigung mit dem Weltbegriff beider können im Rahmen dieser Arbeit bildungstheoretische Perspektiven gewonnen werden, die sich auch den unterschiedlichen Kontexten der jeweiligen Entstehung der Weltbegriffe verdanken. Mit der Herausarbeitung der Weltbegriffe Humboldt's und Arendt's wird der je unterschiedliche Kontext, in dem sie entwickelt wurden, dargestellt und in die Interpretation eingearbeitet werden. Es sollen die bildungstheoretisch bedeutsamen Aspekte und Implikationen beider Weltbegriffe herausgearbeitet und verglichen werden. Dabei soll auch der Blick dafür geschärft werden, dass - obwohl zahlreiche bildungswissenschaftliche Veröffentlichungen der letzten Jahre in diese Richtung zu weisen scheinen – nicht nur der Mensch, das Subjekt alleine Relevanz für bildungstheoretische Fragestellungen hat. Damit geht es dem Verfasser um die Gewinnung einer weiteren Perspektive in seiner Beschäftigung mit „Bildung“.

2.3. Pädagogische Relevanz

Die pädagogische Bedeutung der Beschäftigung mit dem Weltbegriff begründet sich ähnlich wie die Bedeutung anthropologischer Fragestellungen in bildungswissenschaftlichem Zusammenhang. (vgl. Wulf 2001, S. 192) Genauso wie jedes Verständnis vom Menschen, jedes Menschenbild Auswirkungen darauf hat, welchen Bildungsbegriff man entwickelt, ansetzt, welche Bildungsziele man ins Auge fasst, welche Methoden angewendet werden bzw. überhaupt für zulässig erachtet werden, genauso impliziert das Verständnis von „Welt“ vielfältige Aspekte im Zusammenhang mit dem Bildungsverständnis. Insofern kann argumentiert werden, dass jedes Weltverständnis pädagogische Bedeutsamkeit hat, weswegen klar herausgearbeitet werden sollte, welche Folgen für das bildungstheoretische Denken gegeben sein können, bzw. was die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Weltverständnis bildungstheoretisch bedeuten können. Hier soll nur beispielhaft auf den Begriff „*mundus in gutta*“ und seine Bedeutung für Fragen des Unterrichts hingewiesen

werden: Was ist denn die „Welt“, die da in einem Tröpfchen im Unterricht thematisiert wird? (vgl. Menck 2006, S. 70ff)

Der Weltbegriff ist pädagogisch von Relevanz, weil Bildung immer Selbst- und Weltbezug (in welcher jeweils konkreten Weise mag hier noch nicht beleuchtet werden) hat. Dem Menschen wird im pädagogischen Zusammenhang immer eine „Weltoffenheit“ als zentrales Element der Bildsamkeit unterstellt, weswegen auch aus diesem Aspekt die Frage zu stellen ist: Was ist denn die „Welt“, für die der Mensch so offen ist? (vgl. zur Weltoffenheit Giesecke 1990, S. 15f)

Diese Arbeit rückt dabei ein Stück weit von einem Schwerpunkt bildungstheoretischer Auseinandersetzungen der letzten Jahre ab, nämlich der Beschäftigung mit dem Subjektbegriff. In den vergangenen Jahren wurde der Subjektbegriff im Zusammenhang mit dem Bildungsbegriff vielfach diskutiert und es finden sich dazu zahlreiche Arbeiten.¹ Wesentliche Ausgangspunkte dieser Arbeiten waren Fragen der Ethik im bildungstheoretischen Zusammenhang. „Welt“ selbst wird bildungstheoretisch aktuell kaum thematisiert; eher erscheint der Begriff „Lebenswelt“ im Zusammenhang mit phänomenologischem Denken und bildungswissenschaftlichen Fragestellungen. (vgl. Meyer-Drawe 1999, S. 16ff) Dennoch zeigt sich eine Verbindung zwischen den Arbeiten zum Subjekt und dem Thema der vorliegenden Arbeit: Subjektwerdung kann auch unter dem Aspekt der Verschränkung des Selbst- und Weltverständnisses begriffen werden, weshalb die Auseinandersetzung mit dem Weltbegriff auch daher eine lohnende scheint. (vgl. Reichenbach 2001b, S. 363)

In pädagogischen Wörterbüchern, die in den letzten Jahren veröffentlicht wurden, findet sich der Begriff „Welt“ nicht. (vgl. Böhm 2005, S. 676; Benner/Oelkers 2004, S. 5f) Selbst in Werken, die es sich ausdrücklich zum Ziel gesetzt haben, in aktuellen bildungswissenschaftlichen Diskursen verwendete bzw. bedeutsame Begriffe zu thematisieren, ist „Welt“ nicht Gegenstand eines Beitrages. (vgl. beispielhaft Dzierzbicka/Schirlbauer 2006, S. 5f) Hingegen einerseits „Subjektivität“ und andererseits „Individuum“ als Synonym für Subjekt, finden sich wohl. (vgl. Böhm 2005, S. 307, sowie Gößling in: Benner/Oelkers 2004, S. 971ff und Meyer-Drawe in: Benner/Oelkers 2004, S. 455ff) Im Begriff „Welt“ können auch Subjekte – andere Subjekte – inbegriffen sein; gerade dies ist abhängig davon, wie „Welt“ gedacht wird: wenn „Welt“ als alles was ist begriffen wird, dann sind damit auch alle Menschen, Subjekte erfasst. Dies stellt aber nur eines von vielen möglichen Verständnissen dar; wenn „Welt“ etwa als „NichtMensch“ gesetzt wird – und

¹ vgl. dazu beispielhaft Butler 2003 und Sattler 2006 jeweils unter Bezugnahme auf Foucault's „*Analytik der Macht*“ 2005

darauf wird im Rahmen dieser Arbeit noch einzugehen sein – dann sind Subjekte kein Teil von „Welt“. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 237)

Stellt man „Welt“ (wenn auch noch nicht konkret bestimmt) in den pädagogischen Kontext, so kann „Welt“ im Sinne des „didaktischen Dreiecks“ als das – die „Sache“, der Gegenstand – verstanden werden, an dem man sich bildet (vgl. Menck 2006, S. 38):

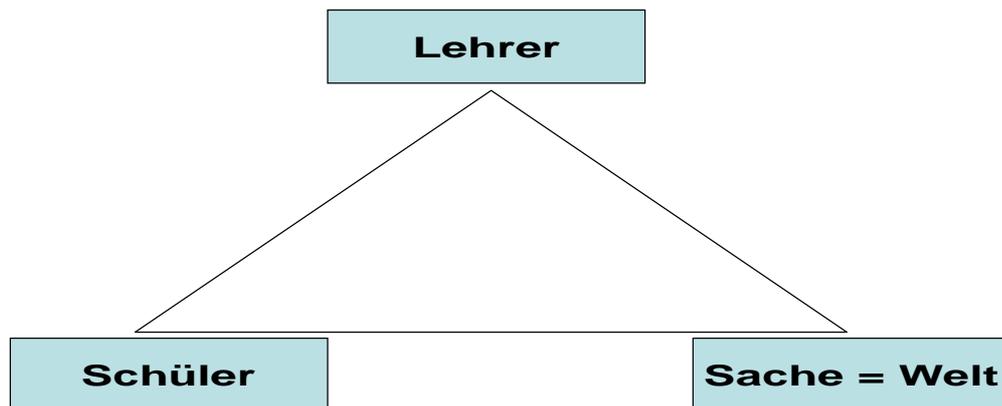


Abb. 1 (vgl. Menck 2006, S. 38): Das „didaktische Dreieck“: Welt erscheint als die Sache (Gegenstände) in dieser pädagogischen Grundform

In Koller`s (2006) Darstellung der pädagogischen Grundform finden sich andere Bezeichnungen für die Eckpunkte dieses Dreiecks: „Pädagog(inn)en“ – „Zielgruppe“ – „Institutionen“. In der Mitte der Fläche des Dreiecks steht bei Koller der Begriff „Interaktionen“ und der Titel der Abbildung lautet bei ihm: „*An pädagogisch relevanten Situationen beteiligte Instanzen.*“ (Koller 2006, S. 19)

Blickt man aus anthropologischer Perspektive auf dieses Dreieck, so wird sehr schnell die bildungstheoretische Relevanz der Frage „Was ist der Mensch?“ einsichtig. Diese Frage berührt – wenn nur die Bezeichnungen der Eckpunkte des Dreiecks betrachtet werden – zumindest jeweils zwei Elemente davon: Lehrer/Pädagog(inn)en und Schüler/Zielgruppe.

Geht man davon aus, dass die o.a. Darstellung, in der „Welt“ als „Sache“ im pädagogischen Prozess erscheint (und in Koller`s Dreieck bei den „Institutionen“ ihren Platz fände) und mit Koller (2006) die beteiligten Instanzen in Prozessen, Situationen, die pädagogisch sein sollen, beschreibt, so legt dies die Auseinandersetzung mit „Welt“ nahe und eröffnet die Frage, welche Weltverständnisse in welcher Weise pädagogische Implikationen aufweisen.

Insofern kann „Welt“ als unverzichtbarer Bestandteil pädagogischer Überlegungen verstanden werden, der daher auch einer bildungstheoretischen Betrachtung zu unterziehen

ist und einer Analyse unter dieser Perspektive bedarf. Auch dazu soll diese Arbeit einen Beitrag leisten.

2.4. Aufbau der Arbeit

Ausgehend von der Problemdarstellung, der Forschungsfrage und dem beschriebenen Erkenntnisinteresse wird zunächst der dieser Arbeit zu Grunde liegende Bildungsbegriff dargelegt und mit Blick auf das Thema, die Forschungsfrage und das Erkenntnisinteresse, sowie die bildungswissenschaftliche Legitimation, argumentiert. Dieser Bildungsbegriff wird es dann sein, an den die allfälligen Unterschiede in den Weltverständnissen Humboldt's und Arendt's angelegt werden, um die Forschungsfrage zu klären. Nach Darstellung dieses Bildungsbegriffes werden die Weltbegriffe von Wilhelm von Humboldt und Hannah Arendt herausgearbeitet. Um für die Interpretationsarbeit Perspektiven und Hinweise zu gewinnen und um auch einen Blick auf den biographischen wie auch historischen Kontext der Entstehung eines Begriffes zu werfen, wird kurz auf die Vita beider eingegangen. (vgl. zu Fragen der Bedeutung des Kontextes Lassahn 1995, S. 27) Im Anschluss daran wird der Weltbegriff aus ihrem Werk in beschreibender Weise dargestellt und in seinen Elementen analysiert und diskutiert. Bei beiden Weltbegriffen wird die Frage nach bildungstheoretischen Implikationen gestellt werden. Im weiteren wird ein Vergleich beider Begriffe vorgenommen werden, wobei der Kontext (s.o.) – soweit er mit der Fragestellung und der Dimension dieser Arbeit vereinbar ist - mit im Auge behalten wird. Aus diesem Vergleich werden Schlussfolgerungen gezogen, die dann wiederum auf ihre bildungstheoretischen Implikationen hin befragt werden. Die Ergebnisse werden diskutiert und zusammengefasst.

2.5. Methode

In der Auseinandersetzung mit den Texten Humboldt's und Arendt's wird hermeneutisch vorgegangen. (vgl. Prechtl 2005, S. 78f) Es soll ein Verstehen der Texte erreicht werden, wobei über den Kontext der Entstehung Inhalte und Bedeutungen erschlossen werden sollen, die zunächst in der einfachen Beschäftigung mit den Texten nicht sofort sichtbar werden. (vgl. Rittelmeyer/Parmentier 2001, S. 1f) Dies erfolgt in der Weise, dass die Texte mehrfach – begleitet von Informationen aus Biographien beider, sowie Hinweisen auf den historischen und gesellschaftlichen Kontext zur Entstehung – gelesen werden, relevante Passagen herausgearbeit werden, zu diesen ergänzende Literatur bearbeitet wird und die Texte unter diesen Aspekten neuerlich gelesen werden; es erfolgte ein „*Sich-Einarbeiten*“, es wurde der Versuch eines „*Sich-Hineinfindens*“ unternommen. (vgl. Seiffert 1996, Zweiter Band, S. 136) In Ergänzung dazu wurden Texte einbezogen, in denen das Werk Humboldt's und Arendt's rezipiert bzw. kommentiert wurde. Dieser Prozess hätte sicher auch noch

weiter betrieben werden können, wurde aber mit Blick auf den Umfang und Fokus dieser Arbeit abgebrochen, als der Verfasser für sich vermeinte, den Blick hinsichtlich der Forschungsfrage und des dargestellten Erkenntnisinteresses ausreichend geschärft zu haben.

2.5.1. Regeln hermeneutischen Vorgehens

Im konkreten wissenschaftlichen Arbeiten orientiert sich der Verfasser an den von Koller (2006) zum hermeneutischen Ansatz unter Rückgriff auf Dilthey (1900) und Klafki (1971) herausgearbeiteten sechs methodischen Grundregeln des Vorgehens.

Im Bemühen um „verstehen“ geht es zunächst darum, dass das, was verstanden werden soll, in festgemachter Form („dauerhaft fixiert“: Koller 2006, S. 208) vorliegen muss: Im Rahmen dieser Arbeit sind diese dauerhaften, festgemachten Formen die Texte Humboldt's und Arendt's, in denen sie ihr Weltverständnis niedergeschrieben bzw. expliziert haben. Weiters gilt es, da jedem wissenschaftlichen Verstehensversuch eine Fragestellung und ein Vorverständnis vorausgehen, das jeweils eigene Vorverständnis zu erklären und zu überprüfen: Dem wird hier Rechnung getragen, indem zunächst (s.o.) die wissenschaftliche Fragestellung auf Basis des Erkenntnisinteresses und der pädagogischen Relevanz der Frage expliziert wird und danach der dieser Arbeit zu Grunde liegende Bildungsbegriff ausdrücklich geklärt und erklärt wird. Dieser Bildungsbegriff wird im Folgenden an das zu Verstehende herangetragen werden. Durch die Anwendung dieser Grundregel wird es möglich, das eigene Vorverständnis im Rahmen der Interpretation, des Verstehensprozesses klar vor Augen zu haben und so immer wieder überprüfen und allenfalls anpassen zu können.

Die Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Texten bedingt auch, einzelne Elemente des Textes zu verstehen und sie auf ihren Sinn hin zu befragen; immer wieder finden sich in Texten einzelne Worte, die in besonderem Zusammenhang stehen, in einer besonderen, eigentümlichen Weise verwendet werden, oder aus anderen Gründen die Aufmerksamkeit des Lesenden herausfordern: Diese scheinen in besonderem Maße und methodisch sauber der Auslegung zu bedürfen.

An dieser Stelle gilt es auch zu beachten, dass Texte immer in einem bestimmten Kontext – historisch, gesellschaftlich, biographisch, usw. – entstanden sind, weswegen Wortbedeutungen auch angesichts dieses Kontextes zu überprüfen sind. Hinzu kommt, dass sich auch die Sprache an sich verändert und damit einzelne Wortbedeutungen; auch unter diesem Aspekt ist der Verstehensversuch zu unternehmen. In dieser Arbeit wird ausdrücklich

auf den historischen und biographischen Kontext der Entstehung der zentralen Texte eingegangen werden. Zudem wird einerseits in Zitatform vorgegangen, um den Text in seiner ursprünglichen Form darzustellen und andererseits immer wieder durch den Blick in verschiedenste Auseinandersetzungen mit den verwendeten Begriffen (so etwa durch Nutzung unterschiedlicher Wörterbücher, aber auch anderer Werke der jeweiligen Verfasser) deren Bedeutung zu erfassen.

Weiters wird das Vorverständnis des Gesamten zu den einzelnen Texten bzw. Textstellen immer wieder einer Überprüfung unterzogen, sodass sich im Verlaufe eines mehrfachen Beschäftigens mit den Texten und dem Durcharbeiten von Sekundärliteratur (zur Gewinnung neuer Perspektiven) ein jeweils konkretes, besseres, angemesseneres Verständnis der Texte ergibt.

Nachdem im Gegenstandsbereich der Sozial- und Geisteswissenschaften auch bewertende Aussagen möglich sind, gilt es für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit von Wertaussagen und deren Begründungen Kriterien einzuhalten: Diese müssen zunächst widerspruchsfrei sein und in ihrer Argumentation von der Begründung über Herleitungen und Schlussfolgerungen kritisch überprüfbar sein; weiters muss die gesellschaftliche Situation, in der ein Text entsteht (entstanden ist) insofern berücksichtigt werden, als Ideologiekritik gefordert wird, was heißt, dass die Frage zu stellen ist, ob der Text auf Grund bestimmter Interessen des Verfassers ideologisch in eine bestimmte Richtung weist und andere aus diesen Gründen ausblendet. (vgl. Koller 2006, S. 208ff)

Die Argumentation in dieser Arbeit, die Herleitungen und die gezogenen Schlussfolgerungen werden auf ihre Widerspruchsfreiheit geprüft werden; zudem wird und - darauf wurde schon zum historischen und biographischen Kontext hingewiesen - die Entstehungssituation mit einbezogen.

2.5.2. Kritik

Im Rahmen dieser Arbeit wird auch Kritik erforderlich sein. Diese Kritik - als Methode Angemessenes von Unangemessenem zu unterscheiden, Begründetes von Unbegründetem, Wahres von Falschem – wird sowohl an die Weltverständnisse Humboldt's und Arendt's angelegt werden, wie auch an deren bildungstheoretischen Implikationen. (vgl. Prechtl 2005, S. 100) Kritik in dieser Arbeit ist aber auch als Haltung zu verstehen, die es gerade angesichts der Auseinandersetzung mit den Werken bedeutender Verfasser erfordert, auch deren Schaffen zu befragen; dies ist dem Auftrag nach Wissenschaftlichkeit und dem Bemühen um wissenschaftliche Tugendhaftigkeit geschuldet. (vgl. Foucault 1992, S. 9)

Diese Arbeit wird sich nicht rhetorischer Kritik widmen, somit nicht die Darstellung bzw. Vermittlung der Inhalte zum jeweiligen Weltbegriff überprüfen. Ebenso wenig soll die Frage beleuchtet werden, ob die Aussagen der Verfasser wahr sind. Vielmehr wird sich die Kritik auf Relevanz und Geltungsbereich der Aussagen beziehen und dabei ideologiekritische Aspekte mitbedenken.

2.5.3. Ergänzende Literatur

Den Kernpunkt dieser Arbeit stellen Texte Wilhelm von Humboldt's und Hannah Arendt's dar. Wiewohl der Autor bemüht ist, diese Texte selbst verstehend zu erschließen, so haben sich doch schon in der Vergangenheit sehr viele Angehörige der Scientific Community ebenso mit beiden auseinander gesetzt. Gerade aus der Sicht des Verfassers einer Diplomarbeit erschien es wichtig, die Erörterungen verschiedener Bildungstheoretiker, Bildungsphilosophen mit einzubeziehen. Damit sollten neue Perspektiven eröffnet, Ideen gewonnen werden, Hinweise aufgespürt werden, die auf neue, noch nicht bedachte Aspekte hinweisen bzw. selbst wieder eine Spur zu anderen Autoren und Gedanken legen.

Für die Person Wilhelm von Humboldt und seine Texte erschien dies in der Vorbereitung eher einfach: Autoren, die im Rahmen des Studiums von Lehrenden immer wieder empfohlen bzw. deren Arbeiten immer wieder Gegenstand von Lehrveranstaltungen waren, haben zu Humboldt zahlreich und vielfältig publiziert. Hier wurden diejenigen Publikationen ausgewählt, deren Verfasser sehr nahe an den Texten Humboldt's arbeiteten und ausdrücklich bildungstheoretische bzw. bildungsphilosophische Aspekte erläuterten.

Dies gestaltete sich beim Werk Arendt's etwas schwieriger, da in der Vorbereitung, während der Einarbeitung in das Thema in der Mehrzahl Werke gefunden wurden, die Arendt's Schaffen ausdrücklich aus philosophischer oder politikwissenschaftlicher Perspektive rezipierten. Sofern diese Rezeptionen sich zum Weltverständnis oder sonst zu Fragen, die Gegenstand dieser Arbeit sein könnten, äußerten, wurden auch sie herangezogen. Aus bildungstheoretischer Perspektive wird hier auf Reichenbach (2001a, 2001b und 2007) Bezug genommen werden. Angemessen schien jeweils die Beschäftigung mit aktuelleren Publikationen. Arendt selbst bezeichnete sich ausdrücklich nicht als Expertin in pädagogischen Fragen. (vgl. Arendt in: Ludz 1958, S. 255) Allerdings weisen einzelne Bildungswissenschaftler ebenso ausdrücklich darauf hin, dass Arendt aus pädagogischer Perspektive verstanden werden kann: „*Hannah Arendt als Pädagogin des Öffentlichen*“ (Reichenbach 2001a, S. 201)

3. Bildung als Transformation: Der Bildungsbegriff dieser Arbeit

Hier soll der Bildungsbegriff, der den Auseinandersetzungen dieser Arbeit zu Grunde liegt, dargestellt werden. Nach Auffassung des Autors ist einerseits mit Blick auf das Thema und die Fragestellung dieser Arbeit die Einführung einer Hintergrundfolie erforderlich und andererseits sollen die aus den Weltbegriffen herausgearbeiteten Aspekte in Beziehung zu einem Kernbegriff des Pädagogischen gesetzt werden. Die Ergebnisse dieser Arbeit sollen zu pädagogisch relevanten Sachverhalten verweisen und entsprechend legitimiert sein; zum Zwecke der Legitimation soll die Rückbindung eben an einen zentralen Begriff erfolgen; dieser Begriff soll ein einheimischer sein, um die disziplinäre Bedeutung zu unterstreichen bzw. zu wahren und das eigene Fundament der Pädagogik zu betonen. (vgl. Herbart 1968, S. 58, sowie Breinbauer 1996, S. 95, weiters Fischer in: Fischer/Löwisch 1998b, S. 175f) Hinzu kommt, dass eine hermeneutische Herangehensweise fordert, das jeweils eigene Vorverständnis zu klären. (vgl. Koller 2006, S. 208) Gerade das konkrete Verständnis von Bildung steht als wesentlicher Aspekt in diesem Zusammenhang. Die Entscheidung fiel für die Explikation des Bildungsbegriffes (es wurde auch der Erziehungsbegriff in Erwägung gezogen), weil Humboldt seinen Weltbegriff auch im Rahmen der „*Theorie der Bildung des Menschen*“ verwendete (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 235f, [Hervorhebung W.S.]); Arendt konstatiert eine fragwürdige Haltung des Menschen zur Welt, nimmt also auch Bezug auf das Weltverhältnis des Menschen, was die Suche nach einem Bildungsbegriff, der das Weltverhältnis des Menschen thematisiert, nahe legt. (vgl. Arendt in: Ludz 1989, S. 18)

Es geht ausdrücklich nicht darum, diesen Bildungsbegriff zu kritisieren bzw. ihn zu problematisieren. An dieser Stelle sollen keineswegs die Historie des Bildungsbegriffes, die bildungstheoretischen Diskurse um den Bildungsbegriff nachgezeichnet und die dabei herausgearbeiteten Verständnisse von „Bildung“ kritisiert werden; ebensowenig soll der hier verwendete Bildungsbegriff als stichhaltiger, besser, angemessener verstanden werden.

Vielmehr soll ein Bildungsbegriff eingeführt werden, der im Rahmen dieser Arbeit als Grundlage bzw. Prüfkriterium angelegt wird; v.a. dann, wenn es darum geht, Schlussfolgerungen zu ziehen. Dies verdankt sich insbesondere der zuvor (2.5.) beschriebenen Methode: mit Blick auf das eigene Vorverständnis und den „hermeneutischen Zirkel“ ist es notwendig, von einem bestimmten Bildungsbegriff auszugehen, um die Aussagen bei Humboldt und Arendt dazu identifizieren zu können. Humboldt's und Arendt's Bildungsbegriffe selbst können durchaus anders sein; wiewohl dies im Rahmen dieser Arbeit auch angeschnitten werden kann, ist es aber nicht Gegenstand dieser Arbeit, sondern eben vielmehr deren Weltverständnis und die bildungstheoretische Auseinandersetzung damit.

Da der Mensch nicht für sich alleine lebt und sein Leben, sein Werden etwas Prozesshaftes ist, ist daher auch die Auseinandersetzung mit seiner Umgebung etwas Prozesshaftes. In Bezug auf das Werden und Gewordensein scheint Statisches nicht geeignet, um hier sinnvoll zu beschreiben. Diese Argumentation gilt im Sinne dieser Arbeit auch für den Bildungsbegriff, weshalb mit Blick auf Leben, Sein und Werden, Veränderung von „Bildung“ als einem prozesshaften Geschehen ausgegangen wird. Im Sinne dieser Arbeit wird daher Bildung als etwas verstanden, das selbst einem Werden unterliegt, keinen eindeutig fest zu machenden Beginn und innerhalb des menschlichen Lebens auch kein determiniertes Ende hat, somit ein Prozess, der selbst verschiedensten Einflüssen ausgesetzt ist, der sich auch als Prozess selbst verändert. (vgl. Koller in: Marotzki/Sünker 1993, S. 80ff) Zusammenfassend kann gesagt werden: Mensch und Bildung sind im Werden. (vgl. Ruhloff in: Dzierzbicka/Bakic/Horvath 2008, S. 100ff).

Dieser Arbeit liegt damit ein „transformatorischer Bildungsbegriff“ zu Grunde: Bildung als Veränderung der Selbst- und Weltverhältnisse. (vgl. Koller 2006, S. 170ff) Gemeinsam mit der Veränderung dieser Verhältnisse verändern sich auch die Eck- bzw. Ansatzpunkte dieses Verhältnisses. Im Sinne der Fragestellung dieser Arbeit eignet sich dieses Verständnis von Bildung insbesondere, weil der Begriff der „Welt“ in ihm schon aufgehoben ist. Ein weiterer Grund liegt auch in der zentralen Bedeutung von Pädagogik in Bezug auf Transformation insgesamt. (vgl. Ricken 2007, S. 9)

Der Prozessverlauf von Bildung stellt einen Transformationsprozess dar, der selbst nicht festgemacht werden kann und dessen Ergebnis ebenso unsicher ist; ob und wie er gelingt, welches „Werk“ herauskommt, ist unsicher. Ebenso fraglich ist, ob überhaupt von einem „Werk“ gesprochen werden kann und ob im Bildungszusammenhang ein festzumachendes Ergebnis eines Prozesses dem Bildungsbegriff gerecht wird? Dieses Verständnis von Bildung als unsicherem Prozess mit unsicherem Werk, das niemals wirklich abgeschlossen werden kann, weist darauf hin, dass sowohl das Werk, wie auch der Prozess dazu als „Bildung“ verstanden werden können. (vgl. Reichenbach 2001b, S. 418f) Reichenbach weist an anderer Stelle darauf hin, dass *„Bildungsprozesse [...] demzufolge nicht-souveräne Transformationsprozesse eines nicht-beliebigen Sich-Erfindens und Sich-Versuchens und als solche Ausdruck menschlicher Freiheit [sind, W.S.]“* (Reichenbach 2001b, S. 363) Er begründet dies damit, dass im Rahmen der Subjektwerdung die *„Verschränkung von Selbst- und Weltverständnis“* das weder von außen noch von innen kontrollierbare Element der Freiheit impliziert; diese Freiheit meint auch die Fähigkeit des Menschen das „Notwendende“ zu unternehmen und zu erfinden, wenn erkannt wird, dass individuell und/oder gemeinschaftlich bereits Gelerntes, Gewusstes, Gekonntes oder Geklärtes nicht mehr als solches betrachtet werden kann und dadurch Fragwürdigkeiten erscheinen und sich

Probleme aufzutun. Nicht-souverän sind diese Bildungsprozesse, weil sie einerseits unter Bedingungen stattfinden, die das Subjekt nicht kontrollieren, beeinflussen, beherrschen kann und andererseits die individuelle Bildungsaufgabe nie vollständig gelingen kann. (vgl. Reichenbach 2001b, S. 363f)

Unbeachtlich ist in Bezug auf den Begriff im Zusammenhang mit dieser Arbeit, welche Ziele mit diesem Bildungsverständnis in Verbindung stehen bzw. als Ergebnis des Prozesses allenfalls intendiert sind (wie z.B. das Hervorbringen einer wünschenswerten Persönlichkeitsstruktur oder die Anpassung an die Arbeitswelt oder auch die Tauglichkeit in Bezug auf die Teilnahme am gesellschaftlichen oder politischen Leben). Hier steht das prozesshafte Verständnis von „Bildung“, vor allem in Bezug zu „Welt“, im Fokus.

„Bildung“ hängt damit zusammen, dass sich der Mensch in ein Verhältnis zu dem ihn Umgebenden setzt. Von Interesse in Bezug auf die Forschungsfrage dieser Arbeit ist die Betrachtung dieses Umgebenden: Hier ist dies „Welt“. Aus einer Vielzahl unterschiedlicher Verständnisse von „Bildung“, die im Laufe der Geschichte entwickelt wurden, die unterschiedlichen Kontexten und Perspektiven geschuldet sind, gilt es für die Aufgaben dieser Arbeit einen Bildungsbegriff zu suchen, der das Verhältnis des Menschen zu dem ihn Umgebenden aufnimmt und dabei Bezug auf den Weltbegriff nimmt.

Es wurden verschiedenste Bildungsbegriffe entwickelt, die sich aber nicht alle als Hintergrundfolie für diese Arbeit, die sich mit Weltbegriffen aus bildungstheoretischer Perspektive auseinandersetzt, eignen; hier sei beispielhaft auf Adorno's *„Denn Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der subjektiven Seite ihrer Zueignung“* verwiesen. (Adorno 2006, S. 9) Adorno schreibt dieses Bildungsverständnis im Zusammenhang mit seiner Kritik am Umgang mit Kulturgütern nieder und konstatiert in diesem Umgang eine Bildungskrise bzw. Ursachen dafür. (vgl. Adorno 2006, S. 7ff) In seinem Bildungsbegriff findet sich einerseits der Weltbegriff nicht – Adorno stellt auf den Kulturbegriff ab - , andererseits verwendet er den Begriff der Zueignung: Der Mensch macht sich durch Bildung Kultur zu eigen. „Welt“ – und darauf wird im Rahmen dieser Arbeit noch einzugehen sein – lässt sich aber, abhängig von dem was darunter verstanden wird, nicht zu eigen machen. Insofern wurde der Blick auf die Prozesse zwischen Mensch und „Welt“ und die damit in Zusammenhang stehenden möglichen Veränderungen gewendet.

Auch Benner (2001) hält beispielsweise im Zusammenhang mit den *„regulativen Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns“* und dabei dem *„Prinzip der pädagogischen Transformation gesellschaftlicher Einflüsse in pädagogisch legitime Einflüsse“* fest, *„...dass pädagogische Einwirkungen auf Lernprozesse niemals unmittelbar die Entwürfe und*

Erfahrungen der Lernenden normieren oder manipulieren, sondern Wechselwirkungen zwischen deren Welterfahrung entwerfender, Welt erfahrender und Erfahrungen reflektierender Selbsttätigkeit zu stimulieren suchen.“ (Benner 2001, S. 105)

Auch aus dieser Sicht ergibt sich die Bedeutsamkeit nach „Welt“ zu fragen und dabei Wechselwirkung in den Blick zu nehmen. Wenn nach Benner „Transformation“ ganz ausdrücklich wesentlicher Bestandteil eines der Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns ist, kann dieses Element in die Überlegungen zur gegenständlichen Arbeit mit aufgenommen werden.

Festgehalten wird jedoch, dass der hier verwendete Bildungsbegriff einer unter vielen ist und auch Schwächen aufweist; jedoch wird „Welt“ in diesem Bildungsverständnis schon thematisiert.

Hinzu kommt, dass gerade ein Verständnis von Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen es erfordert, sich mit dem Begriff der „Welt“ auseinander zu setzen, um die Frage beantworten zu können, was sich transformieren soll/kann. Diese Überlegungen sind auch ein Aspekt der pädagogischen Relevanz der Fragestellung dieser Arbeit. Zusammenfassend stellt das transformatorische Bildungsverständnis die Hintergrundfolie im Sinne des ausdrücklichen Vorverständnisses (siehe 2.5.1.) für die hermeneutische Herangehensweise in dieser Arbeit dar: Bildung wird als Prozess der Veränderung der Selbst- und Weltverhältnisse begriffen. (vgl. Koller 2006, S. 170ff)

4. „Ich und Welt“ – der Weltbegriff bei Humboldt

Der Weltbegriff Humboldt`s wird unter Blick auf seine Vita, ausgehend von seinen Schriften *„Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“* (1792) und *„Theorie der Bildung des Menschen“* (1793) erarbeitet werden. Dabei wird auch auf andere bildungstheoretisch relevante Arbeiten (z.B. in Auseinandersetzung mit „Sprache“) zurück gegriffen werden. Hinweise zur Bearbeitung werden aus Benner`s Beschäftigung – der selbst in seiner Arbeit auch Bezug auf andere Autoren nimmt – mit Humboldt`s Werk gewonnen werden. (vgl. Benner 2003, S. 11ff) Darüber hinaus unterstützen die Arbeiten von Böhm, Blankertz, Koller und Menze die Vertiefung in das Thema.

Humboldt entwickelte seine Ideen – historisch und philosophiegeschichtlich betrachtet – im Zeitalter der Aufklärung, als die „großen Erzählungen“ von Aufklärung, Emanzipation und Freiheit (vgl. Lyotard 2009, S. 87ff, sowie Benner 2003, S. 11ff) in zeitlicher Nähe zur französischen Revolution wirkten. Gerade die Aufklärung mit ihren besonderen

philosophischen Auseinandersetzungen über den Menschen, die Natur, den Themen von Herrschaft und Macht und die (natur-) wissenschaftlichen Erkenntnisse dieser Zeit bilden einen Rahmen, der auch im preußischen Raum wirksam wurde. (vgl. Blankertz 1992, S. 116) Humboldt`s Wirken stand auch im Geiste der Aufklärung, wobei er aber seine Gedanken nicht auf „Nützlichkeit“ ausrichtete. (vgl. Dzierzbicka/Bakic/Horvath 2008, S. 93, auch Ruhloff in: Benner/Oelkers 2004, S. 449) An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass deutsche Zeitgenossen Humboldt`s wie etwa Hegel, Schleiermacher, Herbart und andere, ebenfalls pädagogische Gedanken entfalteten, die vielfach rezipiert wurden und Einfluss auf Theoriebildung und pädagogische Praxis hatten und haben.

In der Auseinandersetzung mit Humboldt`s Texten ist zu bedenken und zu beachten, dass er die Sprache eines umfassend ausgebildeten und vielfältig interessierten Mannes des ausgehenden 18. Jahrhunderts verwendet. Insofern wird die Bedeutung einzelner Begriffe aus damaliger Perspektive zu beleuchten sein.

4.1. Wilhelm von Humboldt – Vita

Der zuvor beschriebene Rahmen stellt auch den Grund dafür dar, sich an dieser Stelle kurz mit der Vita Wilhelm von Humboldt`s zu beschäftigen, weil dies das Verständnis seines Weltbegriffes erleichtern kann, bzw. vielleicht hilfreiche Aspekte aus dem biographischen oder historischen und gesellschaftlichen Bereich ins Blickfeld rücken.

Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835) wurde in Potsdam geboren und war Angehöriger des Adels. Er genießt eine dementsprechende Erziehung und verbringt seine jungen Jahre im Schloss Tegel bei Berlin. Die Stellung seines Vaters ermöglichte ein sorgenfreies Leben abseits von Not und Entbehrungen. (vgl. Fischer in: Fischer/Löwisch 1998a, S. 189) Sein Hauslehrer war unter anderem Joachim Heinrich Campe, der als ein Vertreter der pädagogischen Aufklärung in Deutschland gilt und die Gedanken Rousseaus vertrat. (vgl. Benner 2003, S. 11f) Humboldt lernte verschiedenste Sprachen und studierte in Frankfurt an der Oder und danach in Göttingen. In seinen Studien beschäftigte ihn vor allem die Staatsrechtslehre und das klassische Altertum. Daneben setzte er sich intensiv mit Immanuel Kant auseinander. Nach Abschluss des Studiums und einer kurzen Berufstätigkeit im preußischen Staatsdienst nutzt Humboldt die Ländereien und das Vermögen seiner Frau für eine etwa zehn Jahre dauernde Zeit dazu, sich zurück zu ziehen, aber auch zu reisen und vielfältigen privaten Interessen und Neigungen – vor allem der Auseinandersetzung mit Sprachen und der Antike – nachzugehen. (vgl. Fischer in: Fischer/Löwisch 1998a, S. 189 ff) Das 18. Jahrhundert als das Jahrhundert der Aufklärung stellt einen beachtenswerten Rahmen für das Leben und Wirken Humboldt`s dar. Er war beeindruckt und beeinflusst von

der französischen Revolution im Jahr 1789 – er befand sich auch im Revolutionsjahr mit seinem ehemaligen Hauslehrer Campe im Zuge einer Bildungsreise in Paris (vgl. Benner 2003, S. 12); er war Zeitgenosse bedeutender deutscher pädagogischer Denker – wie etwa Schleiermacher, Hegel, Herbart –, die deutlichen Einfluss auf die Gedankenwelt und Praxis dieser Disziplin hatten. Aber auch das Werk Jean Jacques Rousseau's beeinflusste Humboldt's Wirken. (vgl. beispielhaft Humboldt 1997, S. 8, aber auch Benner 2003, S. 12) Wilhelm von Humboldt gilt als Vertreter eines deutschen Neuhumanismus. (vgl. Blankertz 1992, S. 101) Er hatte – als Angehöriger des öffentlichen Preußens – im Laufe seines Lebens verschiedenste Funktionen inne, so etwa die eines Botschafters, aber auch die eines Reformers des Bildungswesens (vergleichbar mit einem heutigen „Bildungsminister“); er war Begründer der Berliner Universität, konzipierte das humanistische Gymnasium, entwarf Schulpläne und schuf in Preußen die Voraussetzungen für das allgemein bildende Schulwesen. (vgl. Humboldt 1997, S. 101ff sowie Fischer in: Fischer/Löwisch 1998, S. 192) Humboldt zog sich nach einigen Jahren im Staatsdienst ins Privatleben zurück und widmete sich in den letzten Jahren seines Lebens überwiegend Sprachstudien. (vgl. Humboldt 1997, S. 75ff, aber auch Fischer in: Fischer/Löwisch 1998a, S. 192f) Wilhelm von Humboldt starb am 08. April 1835 in Tegel.

4.2. Was ist „Welt“?

Wilhelm von Humboldt legte seine grundsätzlichen Gedanken zur Bildung des Menschen in der Schrift (Fragment) *„Theorie der Bildung des Menschen“* aus dem Jahr 1793, also in großer zeitlicher Nähe zur französischen Revolution, dar. Diese Schrift folgte ein Jahr, nachdem Humboldt seine *„Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates“* zusammen gefasst hatte. In dieser Schrift äußert sich Humboldt zu seinem Bildungsverständnis: *„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Natur ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“* (Humboldt 1792/1980, S. 64)

Der Mensch – gemeint ist hier der Gattungsbegriff „die Menschheit“ (vgl. Humboldt 1997, S. 25) – soll also seine Kräfte bilden; die Kraftmetapher erscheint bei Humboldt mehrfach, wobei er betont, dass damit der *„Kreiß seiner Erkenntnis und seiner Wirksamkeit“* [des Menschen, W.S.] (Humboldt 1997, S. 24f) erfasst ist, den es zu erweitern gilt. Den Grund dafür bezeichnet Humboldt in seiner *„Theorie der Bildung des Menschen“* folgendermaßen: *„Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will.“* (Humboldt 1793/1980, S. 235)

Einerseits wird hier der Nützlichkeitsaspekt aufklärerischer Haltung ein Stück weit überwunden; Bildung verfolgt keine Absicht, die auf etwas Einzelnes gerichtet ist. Bildung bzw. die Absicht des Menschen, sich zu bilden, steht nicht in einem Nutzenzusammenhang mit einzelnen Lebenssachverhalten, Lebensnotwendigkeiten. Mit der Absicht zur Bildung sei diese eine Aufgabe verbunden: *„Die letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung.“* (Humboldt 1793/1980, S. 235f)

Zunächst wird angemerkt, dass sich Humboldt an dieser Stelle nicht originär mit dem Begriff der „Welt“ auseinandersetzt; im Zentrum steht der Begriff der „Bildung“. „Welt“ wird insofern thematisiert, als sie ein Mittel zur Bildung – als „letzte“, höchste Aufgabe - des Menschen darstellt. Hier erwähnt Humboldt also im Bildungszusammenhang den Begriff „Welt“. Aus diesem Zitat werden hinsichtlich seines Weltbegriffes folgende Aspekte deutlich: „Welt“ unterscheidet sich vom „Ich“; „Welt“ lässt sich allerdings mit dem „Ich“ verknüpfen, wobei dieses Verknüpfen die einzig erforderliche und mögliche („*allein*“) Lösung der Bildungsaufgabe darstellt. Folgt man diesem Gedanken weiter, so ergibt sich, dass „Welt“ eine *conditio sine qua non* für Humboldt's Verständnis vom Bildungsprozess und damit von Bildung selbst ist; „Welt“ ist aber keine hinreichende Bedingung: Humboldt nennt in diesem Zusammenhang drei unabdingbare Elemente in seinem Bildungsverständnis: Das Ich, die Welt und die Verknüpfung beider. Fehlt eines dieser drei Elemente in einem Prozess, so kann dieser kein Bildungsprozess im Humboldt'schen Sinne sein. An dieser Stelle sei erwähnt, dass Humboldt auch noch eine andere notwendige Voraussetzung für die Möglichkeit von Bildung festhält: *„...**Freiheit** die erste und unerlaßliche Bedingung.“* (Humboldt 1997, S. 6) [Hervorhebung W.S.]

Diese Voraussetzung soll aber im Rahmen dieser Arbeit – mit Ausnahme der Feststellung, dass „Welt“ daher vom Grundsatz her so beschaffen sein muss, dass die Freiheit des Menschen durch sie prinzipiell nicht eingeschränkt wird - nicht weiter aufgegriffen und erläutert werden.

Im vorherigen Zitat bietet Humboldt – neben dem ausdrücklichen Hinweis auf einen der zentralen Gedanken der Aufklärung - darüber hinaus selbst keine inhaltliche Definition dessen an, was er unter „Welt“ versteht. Er weist der „Welt“ als etwas anderem als das „Ich“ eine Funktion zu: Nämlich die Funktion eines Objekts an dem alleine sich der Bildungsgang als Aufgabe vollziehen kann. Außerhalb des „Ich“ braucht es neben der „Welt“ bei Humboldt keine Sachen/Gegenstände, an denen sich der Bildungsgang des Menschen vollzieht. Dies

legt nahe, dass Humboldt „Welt“ als etwas sehr umfassendes, großes, allgegenwärtiges betrachtet. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 237) „Welt“ als Objekt ist mit dem „Ich“ zu verknüpfen; das heißt, dass der Welt grundsätzlich die Eignung zur Verknüpfung mit dem Menschen zugesprochen wird. „Welt“ eröffnet dem Menschen die Möglichkeit, sich mit ihr zu verbinden; in dieser Verknüpfung wird der Welt die passive Rolle zugemessen, dem „Ich“ die aktive.

Zum Vollzug dieser Aufgabe solle die Wechselwirkung in der „*allgemeinsten, regesten und freiesten*“ Form erfolgen. (Humboldt 1793/1980, S. 236) Diese Formulierung besteht aus lauter Superlativen, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass der Weltbegriff Humboldt`s den Bildungsprozess selbst völlig offen zulässt und in Bezug auf Bildung prinzipiell keine Beschränkungen auferlegt, was den Gegenstand des Bildungsganges, die Aktivität darin und die Form der Wechselwirkung betrifft. Dies impliziert daher aber auch, dass „Welt“ im Humboldt`schen Verständnis so beschaffen sein muss, dass diese Wechselwirkungen in diesen superlativen Weisen auch möglich sind. Es geht bei Humboldt darum, das „Ich“ mit der „Welt“ zu verknüpfen; daher kann in diesem Sinne „Welt“ als alles andere als das „Ich“ verstanden werden.

4.2.1. „Ich“

An dieser Stelle eröffnet sich das Problem, ob sich – um den Unterschied deutlich zu machen – Humboldt`s Verständnis des „Ich“ in diesem Zusammenhang näher bestimmen lässt.

Wiewohl Humboldt in seiner Schrift „*Theorie der Bildung des Menschen*“ den Menschenbegriff bezogen auf die Gattung verwendet, so erwähnt er ausdrücklich das „Ich“ des Menschen im Zusammenhang mit der Verknüpfung mit „Welt“ als Merkmal des Bildungsprozesses. (vgl. Humboldt 1792/1980 S. 64, sowie Koller 2008, S. 74) Lassen sich nun Bestimmungen, Merkmale dieses „Ich“ ausmachen? Humboldt hält fest, was im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Tätigkeit steht, nämlich „...*der Mensch, der [...] nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will.*“ (Humboldt 1793/1980, S. 235)

Dies erfasst also sowohl die Physis, die körperlichen Kräfte, wie auch die geistigen Kräfte, das Innere des Menschen, seine Natur, seine verschiedenen Potentiale, die durch den Bildungsprozess gestärkt und erhöht werden sollen. (vgl. Humboldt 1997, S. 25 aber auch Koller 2008, S. 75) Dieser Bezugspunkt – in Verbindung mit dem Zweck des Bildungsprozesses - des Inneren des Menschen wird auch an anderer Stelle deutlich:

„...dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus,...“ (Humboldt 1793/1980, S. 235)

Es geht also zunächst um das, was unsere Person, d.h. uns als einzelnen Menschen, ausmacht. Humboldt meint damit das einzelne Subjekt, für das andere Subjekte in Bezug auf den Bildungsprozess daher auch „Nicht-Ich“ sind. „Ich“ erscheint als der einzelne Mensch, dessen Bildungsgang daher etwas außer sich braucht.

Ein anderer einzelner Mensch ist aber ebenfalls ein „Ich“, das für seinen Bildungsgang auch auf etwas außer sich angewiesen ist. Insofern ist das Verständnis des „Ich“ ein klar abgegrenztes: Der einzelne Mensch ist „Nicht-Welt“ und er muss *„zu den Gegenständen außer ihm“* (Humboldt 1997, S. 26) übergehen, was jedenfalls auf eine räumliche Grenze hinweist, nämlich zumindest die Außengrenze des Körpers. „Ich“ ist also zunächst innerhalb der körperlichen Grenzen des einzelnen Menschen zu fassen. Auch geistige Tätigkeit findet – wiewohl es deren Ziel ist, auf die Gegenstände außerhalb des Körpers überzugehen - innerhalb dieser körperlichen Grenzen statt.

Hier eröffnet sich aber fast ein Widerspruch: Aus der Perspektive eines „Ich“ als „Nicht-Welt“ erscheint das Außerhalb des „Ich“ als „Welt“; somit könnten auch andere Menschen, die ebenfalls ein „Ich“ sind, als „Welt“ verstanden werden und damit als Gegenstände außer ihm. Da aber jedes „Ich“ diese Perspektive einnehmen kann, könnte auch jedes andere „Ich“ als „Welt“ gesehen werden. Ob der einzelne Mensch also als „Ich“ oder „Welt“ begriffen werden kann, erscheint damit lediglich eine Frage der Perspektive. Mit Bezug auf Humboldt könnte das aber bedeuten, dass eine Differenz zwischen „Ich“ und „Welt“ ausschließlich nur aus der Perspektive dieses einzelnen „Ich“ besteht. Aus einer anderen Perspektive – insbesondere aus der Metaperspektive – gibt es nur „Welt“, weil alle „Ichs“ auch „Welt“ sind. Humboldt selbst löst dieses Problem auf, indem er darauf hinweist, dass Denken und Handeln des Menschen ein Drittes brauchen, an dem Vorstellung und Bearbeitung möglich ist, dessen zentrales Merkmal es ist *„... NichtMensch, d.i. Welt zu seyn, ...“* (Humboldt 1793/1980, S. 237) Nachdem Humboldt „Mensch“ als Gattungsbegriff verwendet, wird an dieser Stelle deutlich, dass aus der Perspektive des „Ich“ andere Menschen als „Welt“ verstanden werden könnten, Humboldt aber aus einer übergeordneten Perspektive argumentiert, dass kein Mensch „Welt“ sein kann.

Humboldt`s Menschenbegriff - sein Verständnis des „Ich“ bzw. von „Mensch“ - sind deutlich von den Ideen der Aufklärung selbst, aber auch von historischen Ereignissen, wie z.B. der französischen Revolution, den vielfältigen Entdeckungen im Bereich der Wissenschaften, seiner Herkunft und seiner vita beeinflusst. (vgl. Koller 2008, S. 81ff) Benner (2003) weist

darauf hin, dass in Humboldt's „Welt“ und „NichtMensch“ die Weiterentwicklung der Gedanken Fichtes zum „Ich“ bzw. „Nicht-Ich“ gesehen werden kann. (vgl. Fichte 2000, S. 82 f und Benner 2003, S. 106ff)

Es konnte hiermit eine ausschließende Abgrenzung dessen, was Humboldt unter „Welt“ versteht, ausgemacht werden: aus der Metaperspektive ist Welt „*NichtMensch*“, jedes „Ich“ ist „Nicht-Welt“, somit nicht Gegenstand. Diese Sichtweise wird durch die Nähe Humboldt's zu den Gedanken der Aufklärung gestützt, die es ablehnt, Menschen an sich auf Objektebene zu betrachten; zudem hatte sich Humboldt mit Kant beschäftigt, damit um dessen Ablehnung der Ver zweckung des Menschen gewusst und diese mitgetragen. (vgl. Ruhloff in: Dzierzbicka/Bakic/Horvath 2008, S. 101) Humboldt selbst thematisiert die Ablehnung von Ver zweckung im Verhältnis von „Bildung“ und „Ausbildung“: *„In einer noch schlimmeren Lage aber befindet sich derjenige, welcher, ohne ein einzelnes jener Fächer abschliessend zu wählen, nur aus allen für seine Ausbildung Vortheil ziehen will.“* (Humboldt 1793/1980, S. 234)

Und er ergänzt: *„Rein und in seiner Endabsicht betrachtet, ist sein Denken immer nur ein Versuch seines Geistes, vor sich selbst verständlich, sein Handeln ein Versuch seines Willens, in sich frei und unabhängig zu werden, ...“* (Humboldt 1793/1980, S. 235)

Es kommt Humboldt gerade darauf an, des Menschen Werden, seinen Bildungsgang so zu gestalten, dass sich der Mensch eben nicht zum Mittel macht. (vgl. Ruhloff in: Dzierzbicka/Bakic/Horvath 2008, S. 102)

4.2.2. „Welt“ als Gegenstand

Humboldt wird bezüglich seines Weltbegriffes konkreter, als er eine intendierte Wirkung bzw. einen Prozessschritt des Bildungsganges beschreibt: *„...von sich [dem Menschen, dem „Ich“, W.S.] aus zu den Gegenständen ausser ihm überzugehen, ...“* (Humboldt 1793/1980, S. 237)

Zur Welt gehören also die Gegenstände außerhalb des Menschen und im Sinne des obigen sind damit alle Menschen gemeint. „Welt“ hätte in diesem Sinne Gegenstandscharakter, sie ist als Sache bzw. Mehrzahl davon zu verstehen; Humboldt führt dazu aus: *„Da jedoch die blosse Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die blosse Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fort dauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich.“* (Humboldt 1793/1980, S. 235) Und weiter hält er fest: *„Bloss weil beides, sein Denken und sein Handeln [des Menschen, W.S.] nicht anders, als nur vermöge eines Dritten, nur vermöge des Vorstellens und des Bearbeitens von etwas*

möglich ist, dessen eigentliches unterscheidendes Merkmal es ist, NichtMensch, d.i. Welt zu seyn, ...“ (Humboldt 1793/1980, S. 237)

Humboldt verwendet wieder den Begriff des „Gegenstandes“, den die Kraft zur Übung brauche und schließt danach, dass auch der Mensch einer Welt ausser sich bedarf. Diese beiden Äußerungen stehen in Verbindung und die gezogenen Schlussfolgerungen ebenso. Welt ist also Gegenstand außerhalb des Menschen, zu dem der Mensch in seinem Bildungsgang von sich aus – also aktiv – übergehen und an dem er sich bzw. seine Kräfte üben soll. Gegenstand meint im alltagssprachlichen Zusammenhang oft das, worauf man sich bezieht, seine Aufmerksamkeit oder Handeln richtet; im erkenntnistheoretischen Zusammenhang erscheint der Gegenstand als das Objekt der Erkenntnis in Beziehung zum erkennenden Bewusstsein; dies wirft die Frage auf, ob bzw. in welcher Weise das Objekt, der Gegenstand, durch den Erkennenden (mit)konstituiert wird. (vgl. Prechtel 2005, S. 63) Auch dies wird noch unter bildungstheoretischer Perspektive zu beleuchten sein.

„Welt“ als Gegenstand ausserhalb des Menschen; damit ist sie aber noch nicht viel näher spezifiziert. Kommt es Humboldt darauf überhaupt an? Er merkt als eigentlich unterscheidendes Merkmal nur das „NichtMensch“ an. Im Zusammenhang mit dem Bemühen um Veredlung des Menschen durch Bildung und dem Wunsch nach Fortdauer einmal erworbener Vorzüge führt Humboldt ergänzend aus:

*„Beschränken sich indess auch alle diese Forderungen nur auf das innere Wesen des Menschen, so dringt ihn doch seine Natur beständig von sich aus zu den Gegenständen ausser ihm überzugehen, und hier kommt es nun darauf an, dass er in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliere, sondern vielmehr von allem, was er ausser sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Innres zurückstrale. Zu dieser Absicht aber muss er die Masse der Gegenstände sich selbst näher bringen, diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlicher machen. In ihm ist vollkommene Einheit und durchgängige Wechselwirkung, beide muss er also auch auf die Natur übertragen; in ihm sind mehrere Fähigkeiten, ihm denselben Gegenstand in verschiedenen Gestalten, bald als Begriff des Verstandes, bald als Bild der Einbildungskraft, bald als Anschauung der Sinne vor seine Betrachtung zu führen. Mit allen diesen, wie mit ebensoviel verschiedenen Werkzeugen, muss er die Natur aufzufassen suchen, nicht sowohl um sie von allen Seiten kennen zu lernen, als vielmehr um durch diese Mannigfaltigkeit der Ansichten die eigene innewohnende Kraft zu stärken, von der sie nur anders und anders gestaltete Wirkungen sind. Gerade aber diese **Einheit und Allheit** [Hervorhebung W.S.] bestimmt den Begriff der Welt. Allein auch ausserdem finden sich nun in eben diesem Begriff in vollkommenem Grade die Mannigfaltigkeit, mit welcher die äusseren Gegenstände unsere Sinne rühren [...] Denn nur die Welt umfasst alle nur denkbare Mannigfaltigkeit ...“ (Humboldt 1793/1980, S. 237)*

Humboldt verwendet hier zunächst die Begriffe „Stoff“ und „Natur“. Dies weist in Verbindung mit dem Begriff des „Gegenstandes“, den Humboldt mehrfach verwendet, darauf hin, dass er – wenn er auch in seinem Fragment „*Theorie der Bildung des Menschen*“ selbst nicht näher erläutert, was er mit Stoff und Natur meint - „Welt“ als etwas zumindest sinnlich erfassbares

betrachtet. *„Was also der Mensch nothwendig braucht, ist bloss ein Gegenstand, der die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner Selbstthätigkeit möglich mache.“* (Humboldt 1793/1980, S. 237)

Dieses sinnliche Erfassen unterstreicht Humboldt an anderer Stelle seines Werkes: *„Selbst die leblose Natur, welche nach ewig unveränderlichen Gesetzen einen immer gleichmäßigen Schritt hält, erscheint dem eigengebildeten Menschen eigenthümlicher. Er trägt gleichsam sich selbst in sie hinüber und so ist es im höchsten Verstande wahr, daß jeder immer in eben dem Grade Fülle und Schönheit außer sich wahrnimmt, in welchem er beide im eignen Busen bewahrt.“* (Humboldt 1997, S. 6)

„Welt“ wird bei Humboldt umfassend gedacht: „Welt“ ist alles und in dieser Allheit eine Einheit, die – und nur die – alle Mannigfaltigkeit umfasst. In Fortsetzung seiner Gedanken zum „Gegenstand“ meint Humboldt: *„Allein wenn dieser Gegenstand genügen soll, sein ganzes Wesen in seiner vollen Stärke und seiner Einheit zu beschäftigen; so muss er der Gegenstand schlechthin, die Welt seyn, oder doch (denn diess ist eigentlich allein richtig) als solcher betrachtet werden. Nur um der zerstreunden und verwirrenden Vielheit zu entfliehen, sucht man Allheit; ...“* (Humboldt 1793/1980, S. 237f)

Humboldt bleibt aber nicht bei einem Verständnis von „Welt“ als unüberschaubare Vielfalt von Gegenständen stehen; „Welt“ ist nicht nur das Gegenständliche, sondern alles, was sinnlich erfassbares außerhalb des Menschen ist. (vgl. Koller 2008, S. 83) Zu „Welt“ zählt in diesem Sinne auch Sprache und die Vergangenheit; gerade diese beiden Aspekte stehen bei Humboldt im Zentrum seines Bildungsdenkens, weil in der Auseinandersetzung mit Sprache und über Sprache, sowie in der Auseinandersetzung mit Vergangenheit Vielfältiges erschlossen werden kann. Benner (2003) weist unter Zitierung des *„Bruchstückes einer Selbstbiographie“* Humboldt`s darauf hin, dass Humboldt selbst sich mit folgenden Gegenständen auseinander gesetzt hat: Natur, Kunst, Wissenschaft, Geschichte, Sprache, Länder, Nationen, äußere Verhältnisse, Staatsgeschäfte.

„Welt“ steht bei Humboldt ausdrücklich nicht im Mittelpunkt; dort steht vielmehr der Mensch. Die Kreismetaphorik kennzeichnet Humboldt`s Weltverständnis; der Bezug zum Kreis ergibt sich aus den Gedanken der Zusammengehörigkeit, der Geschlossenheit, der Überschaubarkeit der Gegenstände, aber auch aus Humboldt`s Gedanken über die Rückbezüglichkeit, Reflexion jeder vereinzelnenden Ansicht auf den Kreismittelpunkt, der bei ihm der individuelle Mensch ist. (vgl. Ruhloff in: Dzierzbicka/Bakic/Horvath 2008, S. 102f) *„Denn bestimmt, die mannigfaltigen Arten menschlicher Thätigkeit in den Richtungen, die sie dem Geiste geben, und den Forderungen, die sie an ihn machen, zu betrachten und zu*

vergleichen, führt es geradezu in den Mittelpunkt, zu dem alles, was eigentlich auf uns einwirken soll, nothwendig gelangen muss.“ (Humboldt 1793/1980, S. 238)

Auch in seinem Weltverständnis zeigen sich nach Ansicht des Verfassers die Einflüsse aus den aufklärerischen Ideen, der Historie, den wissenschaftlichen Entwicklungen und Entdeckungen seiner Zeit, aber auch der selbst genossenen Ausbildung, seines persönlichen Umfeldes (z.B. der Werdegang und die Reisen seines Bruders Alexander) und der eigenen Wert- bzw. Geisteshaltung, aber auch der eigenen Lebensführung, die ihn etwa in verschiedenste Länder und in Kontakt mit unterschiedlichen Kulturen und Sprachen brachte.

„Welt“ muss also zur Verknüpfung geeignet sein; wie muss man sich die Verknüpfung vorstellen, wozu konkret muss daher „Welt“ geeignet sein, wie muss sie daher beschaffen sein? Der Mensch muss mit Humboldt *„... die Masse der Gegenstände sich selbst näher bringen, diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken ...“* (Humboldt 1793/1980, S. 237)

Dieses Näherbringen kann mit der Fähigkeit des Verstandes, den Fähigkeiten der Sinne und der Einbildungskraft erfolgen. Die für den Bildungsgang wichtigen Tätigkeiten in diesem Zusammenhang sind Denken und Handeln. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 235)

„Welt“ soll sich also näher bringen lassen und den Verstand, die Sinne, die Einbildungskraft, das Denken und Handeln des Menschen in keiner Weise einschränken, weil eben die Verknüpfung in Superlativen möglich sein muss. Denn: *„Diess allein ist nun auch der eigentliche Massstab zur Beurtheilung der Bearbeitung jedes Zweiges menschlicher Erkenntniss.“* (Humboldt 1793/1980, S. 236)

Zu dieser Verknüpfung selbst muss „Welt“ in ihrer Einheit und Allheit noch eine Eigenschaft aufweisen: Sie muss „Mannigfaltigkeit“ bereit stellen: *„Allein auch ausserdem finden sich nun in eben diesem Begriff [der Welt, W.S.] in vollkommenem Grade die Mannigfaltigkeit, mit welcher die äusseren Gegenstände unsere Sinne rühren [...] Denn nur die Welt umfasst alle nur denkbare Mannigfaltigkeit ...“* (Humboldt 1793/1980, S. 237)

Humboldt weist hiermit keinem anderen Gegenstand, keiner anderen Sache und insbesondere keinem anderen Menschen, keinem anderen „Ich“ die Eigenschaft aller nur denkbaren Mannigfaltigkeit zu; nur „Welt“ - nicht die Menschen - weist diese Eignung zur Verknüpfung im Sinne des humboldt'schen Bildungsganges auf. Wie eigenartig und einzigartig auch jeder Mensch sein mag, wie vielfältig auch Handlungen und Interaktionen sein mögen, der Mensch erreicht diese Eigenschaft von „Welt“ nicht. Und „Welt“ umfasst

diese Mannigfaltigkeit, das heißt, sie ist in ihr enthalten. Ohne die Mannigfaltigkeit ist das eigene Denken, der eigene Verstand, Selbstreflexion („*tiefes Nachdenken und anhaltende Beobachtung seiner selbst*“) des Menschen noch nicht ausreichend, um Bildung zu ermöglichen: „*Aber es ist selbst damit noch wenig geschehen, wenn man nicht zugleich auf die Verschiedenheit der Köpfe, auf die Mannigfaltigkeit der Weise Rücksicht nimmt, wie sich die Welt in verschiedenen Individuen spiegelt.*“ (Humboldt 1793/1980, S. 239)

Die Mannigfaltigkeit von „Welt“ – die unübersehbare Vielfalt der Erscheinungen, Situationen, Gegebenheiten – , die sich in allen Individuen spiegelt, bildet also eine notwendige Voraussetzung für Bildung, ohne die das Denken, die Reflexion wirkungslos im Sinne des Bildungsganges bliebe.

4.2.3. Einheit und Allheit

In diesem Sinne kann „Welt“ als Inbegriff der Gegenstände verstanden werden; nichts anderes Besonderes außerhalb des Menschen ist geeignet, aus seiner eigenen Besonderheit heraus die Kräfte des Menschen zu bilden bzw. zu steigern. Diese unverzichtbare Bedeutung hat jedoch „Welt“. (vgl. Ruhloff in: Dzierzbicka/Bakic/Horvath 2008, S. 102)

„*Gerade aber diese **Einheit und Allheit** [Hervorhebung W.S.] bestimmt den Begriff der Welt.*“ (Humboldt 1793/1980, S. 237)

Einheit und Allheit erscheinen als Begriffe, mit denen Humboldt zum Ausdruck bringen will, dass „Welt“ ausnahmslos alles umfasst, was „NichtMensch“ ist. Dieses Alles erscheint zwar in der allergrößten Mannigfaltigkeit, d.h. in unzähligen Sachverhalten, Dingen, Ereignissen, Situationen, die – wiewohl sie auch durch Menschen hergestellt oder verursacht werden können - aber allesamt nur einem einzigen großen Überbegriff zuzuordnen sind, der Einheit „Welt“.

Dies bedeutet, dass Humboldt nur zwei Elemente – neben der Tätigkeit der Wechselwirkung bzw. der Verknüpfung - sieht, die für den Bildungsprozess von Relevanz sind: „Mensch“ und „NichtMensch“ (= „Welt“).

4.3. Bildungstheoretische Implikationen

Im Zusammenhang mit Humboldt`s Weltbegriff lässt sich sagen, dass sein Bildungsbegriff zunächst eine Wirkung nach innen, in das Innere der Menschen zum Ziel hat: „... *so dringt ihn [den Menschen, W.S.] doch seine Natur beständig von sich aus zu den Gegenständen*

ausser ihm überzugehen, und hier kommt es nun darauf an, dass er in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliere, sondern vielmehr von allem, was er ausser sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Innres zurückstrale.“ (Humboldt 1793/1980, S. 235f)

In diesem Zitat wird das aktive Handeln des Menschen im Bildungsgang deutlich. Der Bildungsgang braucht etwas, das ausserhalb des einzelnen Menschen, des „Ich“ liegt und das für die Verknüpfung, die Wechselwirkung in einer passiven Rolle geeignet ist: „Welt“. Bildung ist in diesem Verständnis nur im solipsistischen Selbstbezug des Menschen auf sich nicht möglich, sondern braucht etwas ausserhalb des Menschen, etwas das ausserhalb seiner selbst liegt. Sohin stellt „Welt“ in Bezug auf den Bildungsprozess das Objekt, bzw. die Objekte - wenn die Vielfalt der Gegenstände ins Auge gefasst wird - dar, mittels derer der Bildungsprozess überhaupt erst möglich wird. (vgl. Koller 2008, S. 79). Damit ist „Welt“ – ein Außerhalb des „Ich“, das gleichzeitig „NichtMensch“ ist - eine notwendige, aber im Sinne Humboldt`s nicht zugleich hinreichende Bedingung für den Bildungsprozess.

Dies bedeutet einerseits, dass Bildung, dem Bildungsgang, durch „Welt“ prinzipiell keine inhaltlichen Beschränkungen auferlegt sind. „Welt“ als eine unendliche Vielfalt, mit der die Verknüpfung in der freiesten, regesten und allgemeinsten Wechselwirkung erfolgen soll. Beschränkungen ergeben sich allenfalls auf den Rahmen für Bildung, nämlich in Bezug auf Zeit und Raum. Der Bildungsprozess ist zwar zeitlich prinzipiell nach vorne offen und nicht abschließbar, ist aber dennoch mit einem Ende – nämlich dem Lebensende – zwingend für alle „Ichs“ abgeschlossen; damit ist Bildung zeitlich allgegenwärtig, kann aber niemals vollständig gelingen, weil es nicht möglich ist, innerhalb der den „Ichs“ zur Verfügung stehenden Lebenszeit alle möglichen Wechselwirkungen auch tatsächlich zu suchen bzw. wirken zu lassen. (vgl. Koller 1997, S. 49) Wenn der Bildungsgang bei Humboldt die Verknüpfung mit „Welt“ – die auch „NichtMensch“ ist – bedeutet, so heisst das aber andererseits, dass damit nicht zwingend die Verknüpfung mit anderen (lebenden) Menschen erforderlich ist. Die Verknüpfung mit Gegenständen/Sachverhalten, die andere Menschen als Urheber bzw. Verwender haben, ist möglich bzw. sogar sinnvoll und intendiert – wie etwa Sprache, wie Geschichte, etc. – nicht jedoch die Verknüpfung mit anderen Menschen selbst. Insoferne kann argumentiert werden, dass unter dem Gesichtspunkt, dass menschliche Hervorbringungen auch „Welt“ sind, an denen sich der Bildungsgang vollziehen kann, wiewohl sie nicht zwingend im Bildungsprozess Platz finden müssen, doch hilfreich sein können.

„Welt“ erscheint damit als das das „Ich“ Umgebende, wobei das „Ich“ im Mittelpunkt steht. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 235; Ruhloff in: Dzierzbicka/Bakic/Horvath 2008, S. 102f)

Bildung in Humboldt's Verständnis ist damit zunächst Selbstbezug. (vgl. Böhm 2004, S. 91)
Alles was der Mensch ausser sich vornimmt, soll in sein Inneres zurückstrahlen.

Andererseits kann diese Auffassung von „Welt“ auch mehrere Gefahren beinhalten: Nachdem das „Ich“ zum Bildungsgang auf „Welt“ zwingend angewiesen ist und sich in eine ständige Wechselwirkung, die noch dazu in Superlativen erfolgen soll, mit dieser begibt, kann leicht Entfremdung des „Ich“ vom „Ich“ entstehen. Humboldt selbst ist sich dieser Gefahr durchaus bewusst und thematisiert dies auch: *„... und hier kommt es nun darauf an, dass er in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliere, ...“* (Humboldt 1793/1980, S. 235)

Er erkennt auch, dass seine Forderung nach Verknüpfung mit „Welt“ einiger Erläuterungen bzw. Erklärungen und einer Legitimation bedarf:

„Die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt scheint vielleicht auf den ersten Anblick nicht nur ein unverständlicher Ausdruck, sondern auch ein überspannter Gedanke. Bei genauerer Untersuchung aber wird wenigstens der letztere Verdacht verschwinden, und es wird sich zeigen, daß, wenn man einmal das wahre Streben des menschlichen Geistes (das, worin ebensowohl sein höchster Schwung, als sein ohnmächtiger Versuch enthalten ist) aufsucht, man unmöglich bei etwas Geringerem stehen bleiben kann.“ (Humboldt 1997, S. 25)

Diese Erklärung mutet eher wie ein Appell an und sie zeigt, dass sich Humboldt's Absicht auf die ideale Entwicklung des Menschengeschlechts, der Menschheit an sich, richtet; die Legitimation für diese allgemeinste, freieste und regeste Verknüpfung als das Ziel der ständigen Verbesserung der Menschen und damit der Menschheit:

„Was verlangt man von einer Nation, von einem Zeitalter, von dem ganzen Menschengeschlecht, wenn man ihm seine Achtung und seine Bewunderung schenken soll? Man verlangt, daß Bildung, Weisheit und Tugend so mächtig und allgemein verbreitet, als möglich, unter ihm herrschen, daß es seinen inneren Werth so hoch steigern, daß der Begriff der Menschheit, wenn man ihn von ihm, als dem einzigen Beispiel abziehen müßte, einen großen und würdigen Gehalt gewönne.“ (Humboldt 1997, S. 25f)

„Welt“ ist in diesem Sinne ein unverzichtbares Mittel zur Bildung, ohne das es die Menschen niemals zur Verwirklichung der Ideale bringen könnten. Insoferne kann Humboldt's Argumentation auch als Aufforderung zur Sorge um „Welt“ verstanden werden; gibt es die Welt als Gegenstand nicht (mehr), ist auch die Verknüpfung damit nicht (mehr) möglich und damit auch kein Bildungsgang in seinem Verständnis. Humboldt's Weltverständnis ist konstitutiv für seine Vorstellung von Bildung; in diesem Sinne ist „Welt“ zwar als Objekt in Bezug auf den Bildungsgang in einer passiven Rolle und wird dazu verwendet, mittels freier, regester und allgemeinsten Verknüpfung mit dem „Ich“ dessen Kräfte zu steigern, aber dabei darf nicht stehen geblieben werden: der Mensch muss sich mit „Welt“ verbinden,

nicht sie bloß ausnützen: „... sucht er [der Mensch, W.S.] soviel Welt, als möglich zu ergreifen und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden.“ (Humboldt 1997, S. 25)

Darüber hinaus könnten bei verkürzter, oberflächlicher Betrachtung andere „Ichs“ im Interesse des Bildungsganges des eigenen „Ich“ auf die Ebene von Gegenständen, an denen die Abarbeitung des Bildungsganges erfolgt, reduziert werden – eine Objektivierung der Subjekte, wobei sogar noch die Nutzenorientierung im Vordergrund stehen kann: Der Nutzen für den Bildungsprozess. Dieser allfälligen Verkürzung in der Rezeption des Humboldt'schen Weltbegriffes kann mit Humboldt selbst entgegen getreten werden: Einerseits intendiert das Humboldt'sche Bildungsverständnis keine Verzweckung anderer Menschen und andererseits merkt Humboldt ausdrücklich an, dass das Merkmal von „Welt“ ist, „NichtMensch“ zu sein; insoferne kann nur „NichtMensch“ Mittel zum Zweck sein. (vgl. Fischer in: Fischer/Löwisch 1998a, S. 197)

Nachdem „Welt“ alles außerhalb des „Ich“ darstellt, sind die Auseinandersetzungen, Verknüpfungen inhaltlich nicht begrenzt, es besteht eine unüberschaubare Mannigfaltigkeit („Unendlichkeit der Gegenstände“), die in der regesten Verknüpfung im Bildungsprozess angenommen werden sollte. Humboldt spricht sich damit auch für eine vielfältige Sicht der Dinge, der Ein- und Annahme verschiedenster Perspektiven, somit ausdrücklich für Pluralität aus.

Angesichts dessen kann die Gefahr eines unauflöselichen Widerspruchs im Zusammenhang mit der Sorge um „Welt“ als Konstituens für den Bildungsgang bestehen: wenn dieser Verknüpfung in der allgemeinsten, regesten und freiesten Form wirklich keinerlei Schranken auferlegt sind, so könnte – vor allem, wenn die Verknüpfung in einem Handeln besteht – durch schrankenloses Handeln der Welt so massiver Schaden zugefügt werden, dass sie eine Gestalt, Form annimmt, die keiner weiteren Verknüpfung mehr zugänglich ist und somit als Objekt des Bildungsganges gar nicht mehr besteht. Humboldt selbst nimmt Stellung zu dieser Frage: „Zu dieser Absicht [sich zu bilden und zu veredeln, W.S.] aber muss er die Masse der Gegenstände sich selbst näher bringen, diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlicher machen. In ihm ist vollkommene Einheit und durchgängige Wechselwirkung, beide muss er also auf die Natur übertragen;... (Humboldt 1793/1980, S. 237

Wiewohl also dem Stoff die Gestalt des menschlichen Geistes aufgedrückt wird (werden soll), so geht es dennoch dabei darum, beide einander ähnlicher zu machen; dieses „ähnlicher machen“ impliziert, dass beide in ihrer Substanz bestehen bleiben müssen, und nicht nur das, sondern auch veredelt, besser werden müssen, denn Humboldt's Bildungsverständnis zielt sowohl im Prozess wie auch im Ergebnis auf eine Idealvorstellung

ab und er formuliert mit Hinweis auf die innere Haltung („...sein Geschäft in einem ächten Geist und in einem grossen Sinne ausführen“) des sich Bildenden: „...er [der Mensch] kennt das Ziel, das ihm gesteckt ist, er sieht ein, dass, auf die rechte Weise betrieben, sein Geschäft dem Geiste eine eigne und neue Ansicht der Welt und dadurch eine eigne und neue Stimmung seiner selbst geben, dass er von der Seite auf der er steht, seine ganze Bildung vollenden kann; und dies ist es, wohin er strebt.“ (Humboldt 1793/1980, S. 239)

Es soll zu einer neuen Ansicht von „Welt“ kommen, was unzweifelhaft heisst, dass „Welt“ bestehen bleiben muss, um von einem Bildungsgang, von Bildung sprechen zu können. Allerdings wird anhand dieses Zitats auch klar, dass der Mensch in seinem Bildungsgang eben nicht Teil von „Welt“ ist, sondern ihr gegenüber steht.

Gerade die Frage der Positionen von „Mensch“ und „Welt“ im Bildungsgang bzw. im Zusammenhang mit pädagogischen Prozessen weist auf das einleitend dargestellte Dreieck, das die in pädagogisch relevanten Situationen beteiligten Instanzen bezeichnet, hin. Dieses Dreieck stellt damit so etwas wie eine pädagogische Grundform, der alle Situationen, Prozesse, die das Prädikat „pädagogisch“ für sich in Anspruch nehmen, in einer bestimmten Weise entsprechen müssen, dar. Wie wirkt sich Humboldt`s Verständnis von „Welt“ in diesem Zusammenhang aus?

Welche relevanten Elemente lassen sich hierzu bei Humboldt herausarbeiten? Zum einen ist geklärt, dass „Welt“ jedenfalls „NichtMensch“ ist, sondern außerhalb des Menschen; zum anderen ist „Welt“ gegenständlich und der Mensch steht der Welt gegenüber. In dieser Betrachtungsweise bleibt das Dreieck mit den Eckpunkten Schüler, Lehrer und Sache unverändert bestehen, wobei die Sache als „Welt“ verstanden werden kann. In einer solchen Darstellung entsprechen alle Elemente den Ableitungen aus Humboldt`s Weltverständnis: „Welt“ als „NichtMensch“ und die Eckpunkte, die Menschen bezeichnen (Lehrer/Schüler) stehen der Welt (als Gegenstand) gegenüber. Im Dreieck steht zwar auch der Lehrer dem Schüler gegenüber, jedoch ändert das an den getroffenen Feststellungen zum Weltbegriff nichts. Mit diesen Formulierungen lässt das Humboldt`sche Weltverständnis die pädagogische Grundform unverändert bzw. unbeeinträchtigt.

Einleitend wurde aber auch auf Koller`s (2006) Darstellung der pädagogischen Grundform hingewiesen, der die Eckpunkte des Dreiecks folgendermaßen bezeichnet: „Pädagog(inn)en“ – „Zielgruppe“ – „Institutionen“. Wenn man davon ausgeht, dass Pädagoginnen und die Zielgruppen (welche immer das auch sein mögen) pädagogischen Handelns „Mensch(en)“ sind, bleibt noch die Frage, wie sich es sich mit der Bedeutung der „Institutionen“ verhält. Wiewohl Institutionen – schon aus der Bezeichnung ableitbar – „Einrichtungen“, also etwas

gemachtes (von Menschen) sind, so bestimmt dies ihren eigentlichen Charakter noch nicht ausreichend. Böhm (2004) hält zu „Institutionen“ fest:

„Allgemein die „Einrichtungen“, „Anweisungen“ der Gesellschaft für die Art und Weise, in der bestimmte Dinge getan werden müssen. Im heutigen sozialwissenschaftlichen Sprachgebrauch alle relativ dauerhaften, sozialen Verhaltensmuster, Rollen und Beziehungen, mit deren Hilfe Menschen die Befriedigung wichtiger sozialer Grundbedürfnisse in einheitlicher Weise regeln. Im weiteren Sinne zählen dazu die Einrichtungen von Kirche, Recht, Erziehung, auch Sitten, Riten, Symbole, Zeichensysteme....“ (Böhm 2004, S. 312f)

In diesem Sinne wäre auch „Institution“ zumindest als Teil (offen bleibt die unübersehbare Vielfalt und Mannigfaltigkeit) von „Welt“ und nicht als eine Form von „Mensch“ zu verstehen, weswegen auch aus diesem Gesichtspunkt das Humboldt'sche Weltverständnis die pädagogische Grundform unverändert bestehen lässt.

Würde man „Institutionen“ als „Mensch“ verstehen (etwa „der Wissenschaftler“, „der Parlamentarier“, „der Gewerkschafter“), dann hätte „Welt“ in diesem Dreieck keinen Platz. In dieser Betrachtung gäbe das Dreieck im Humboldt'schen Verständnis keine pädagogische Situation wieder.

Humboldt's Bildungsverständnis und sein Weltbegriff fordern, dass wenigstens in einem Eckpunkt kein Begriff steht, der als „Mensch“, sondern vielmehr als „Welt“ – als die Mannigfaltigkeit von Gegenständen, an denen sich der Bildungsgang des Menschen vollzieht - bestimmbar ist:

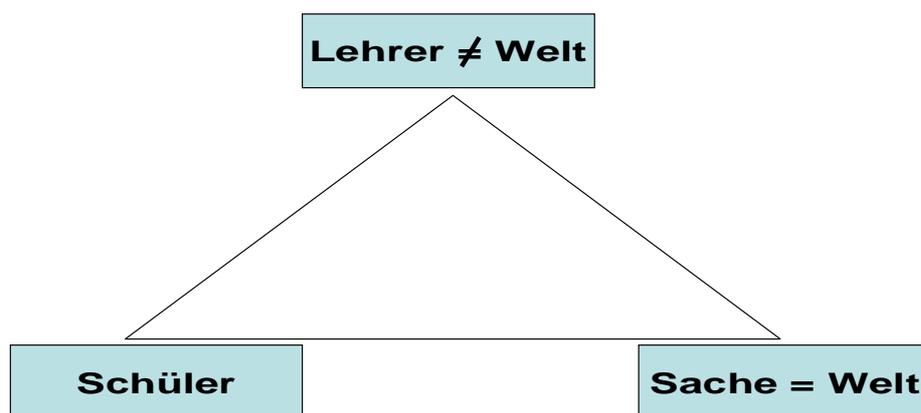


Abb. 2: die pädagogische Grundform ist unverändert, wenn man Humboldt's Weltbegriff folgt, der sich u.a. dadurch auszeichnet, dass Welt „NichtMensch“ ist

Humboldt`s Bildungsverständnis und die Funktion von „Welt“ darin ermöglicht aber auch eine andere Darstellung, weil das Erfordernis seines Bildungsprozesses die Verknüpfung des „Ich“ mit „Welt“ ist:

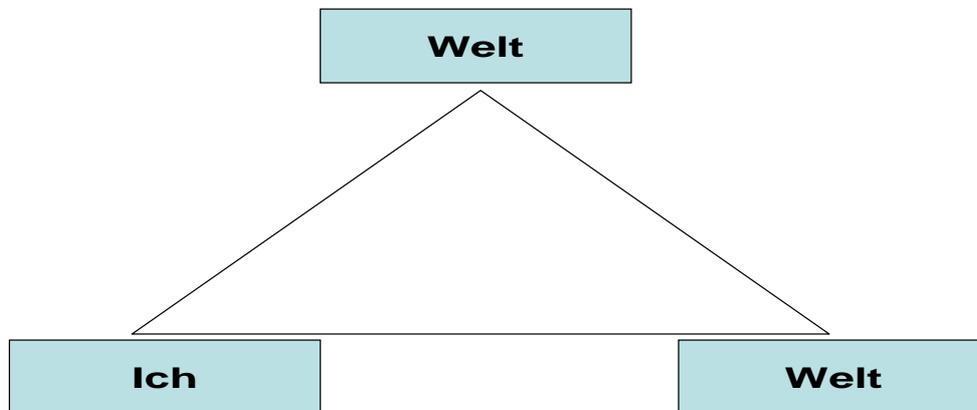


Abb. 3: die pädagogische Grundform verändert sich in Bezug auf den Bildungsbegriff, wenn Humboldt`s Verständnis von der Verknüpfung des „Ich“ mit „Welt“ alleine zugrunde gelegt wird

Nachdem zwei von drei Eckpunkten gleichen Inhalt haben, könnten sie zusammengefasst werden:



Abb. 4: schematische Darstellung des Humboldt`schen Verhältnisses der Wechselwirkung zwischen „Ich“ und „Welt“ in Bezug auf sein Bildungsverständnis, das nichts darüber hinaus braucht

In dieser Betrachtungsweise löst sich die pädagogische Grundform des Dreieckes als Darstellung der pädagogischen Beziehung zwischen drei Eckpunkten auf. „Welt“ ist „NichtMensch“, sie steht dem Menschen gegenüber und dieser steht in Wechselwirkung mit ihr.

Mit Humboldt könnte aber ausgehend von der Kreismetaphorik hinsichtlich „Bildung“ eine völlig andere Grundfigur gezeichnet werden:

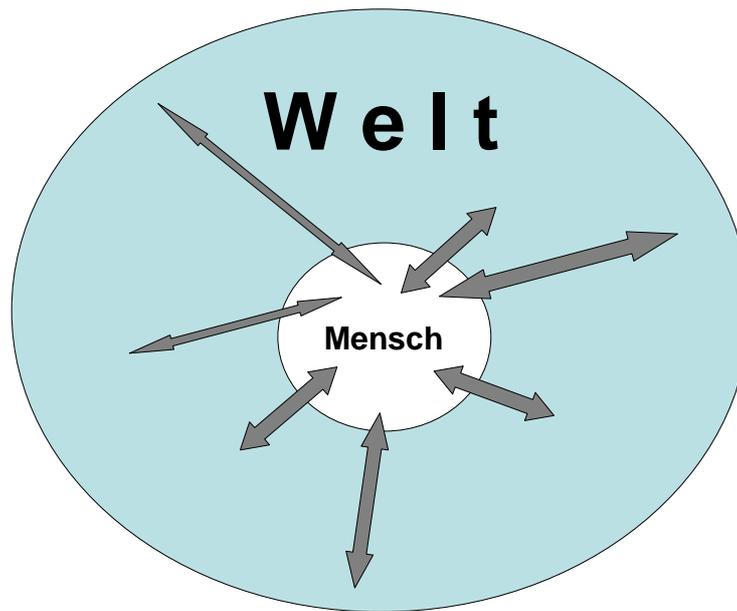


Abb. 5: Bildung als Wechselwirkung mit dem Umgebenden im Sinne der Kreismetapher (vgl. zur Kreismetapher Ruhloff in: Dzierzbicka/Bakic/Horvath 2008, S. 102f)

Auch hier ist der Mensch nicht Teil von „Welt“, er grenzt – wenn auch in der Mitte stehend – sich klar von der Welt ab und steht ihr damit auf allen Seiten gegenüber. Die Wechselwirkungen sind mannigfaltig und strahlen immer in das Innere des Menschen zurück. Andere Menschen finden sich in dieser pädagogischen Grundform nicht.

4.4. Zusammenfassend zum Humboldt'schen Weltbegriff

Humboldt's Weltbegriff zeichnet sich also zunächst dadurch aus, dass „Welt“ alles was „NichtMensch“ und sinnlich erfahrbar ist. „Welt“ – die immer schon da ist - als Einheit und Allheit, die unüberschaubare Vielfalt dessen – der Gegenstände – an denen sich der Bildungsgang des Menschen vollzieht. „Welt“ ist in diesem Verständnis Objekt und in einer passiven Rolle, indem der Mensch sich die Gegenstände der „Welt“ näher bringt. Der Mensch ist nicht Teil von „Welt“, sondern er steht ihr gegenüber.

In Bezug auf Humboldt's Bildungsverständnis muss „Welt“ einige Eigenschaften aufweisen, weil sie ein notwendiges, unverzichtbares Element für Bildung darstellt: „Welt“ muss eine unübersehbare Mannigfaltigkeit von Gegenständen bzw. Situationen bereit stellen, sodass für den Menschen eine bildende Wechselwirkung in der allgemeinsten, freiesten und regesten Weise – also prinzipiell ohne Steigerungsmöglichkeit, d.h. auch ohne Schranken – möglich wird. Insbesondere darf „Welt“ als Grundvoraussetzung die Freiheit des Menschen in keiner Weise beschränken. Freiheit ist in Bezug auf die Entwicklung des Individuums, den

Bildungsgang des Menschen die Bedingung zur Entfaltung von Spontaneität und Autonomie. (vgl. Recki in: Liessmann 2009, S. 7) Als weitere Eigenschaft von „Welt“ ist zu nennen, dass sie – und ihre Mannigfaltigkeit - tatsächlich eine Herausforderung für den Menschen darstellt, an der sich die Kräfte des Menschen abarbeiten und erhöhen können, d.h., dass die Welt gleichsam nicht zu leicht verständlich, zu leicht erfahrbar und nicht zu leicht zu durchschauen sein darf. „Welt“ darf in diesem Sinne dem Menschen nicht alles in den Schoß fallen lassen, sodass auch Bildung dem Menschen nicht in den Schoß fällt.

Die bildungstheoretischen Implikationen der Humboldt'schen Welt reichen von der Funktion der Welt als Konstituens für sein Verständnis des Bildungsganges des Menschen – „Welt“ als immer schon dagewesene notwendige Bedingung – die aber gemäß den Schlussfolgerungen aus seinen Vorstellungen die pädagogische Grundform des Dreiecks auflöst - , über die klare Trennung von „Mensch“ und „Welt“, die passive Rolle der Welt als Objekt, die nicht notwendige Einbeziehung anderer Menschen in den Bildungsgang, bis hin zur Sorge um die Welt als ethisch-moralische Verpflichtung im Bildungsprozess bzw. des sich bildenden Menschen.

Humboldt's Weltverständnis impliziert, dass in pädagogischen Prozessen nicht zwingend eine andere Person als das „Ich“ vorkommt; wiewohl „Welt“ bei ihm „NichtMensch“ ist, so ist es doch so, dass „Welt“ das Relevante ist, mit dem sich der Mensch in der regesten, allgemeinsten und freiesten Wechselwirkung verknüpfen soll. Daher kann prinzipiell der einzelne Mensch für sich alleine den Bildungsgang vollziehen.

Wenn „Welt“ als Eigenschaft die freieste, regeste und allgemeinste Wechselwirkung ermöglichen soll, so setzt sie dem Menschen keine Schranken. In diesem Sinne ist „Welt“ das Objekt der Bildung und es liegt an dem Menschen, dies in positiver, angemessener, moralisch vertretbarer Weise in seinem Bildungsgang bzw. für diesen zu nutzen. Humboldt merkt dies unter Hinweis auf moralische Bedingungen auch an.

5. Der öffentliche Zwischenraum – der Weltbegriff bei Arendt

Der zweite Weltbegriff der in dieser Arbeit vorgestellt und diskutiert werden soll, wurde von Hannah Arendt in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und damit fast zweihundert Jahre später als der Humboldt's entwickelt. In Europa hatten sich in diesem Zeitintervall vielfältige philosophische, historische, politische, naturwissenschaftliche und vor allem soziale Entwicklungen ereignet, die insgesamt wohl sehr massive Wirkungen auf die Menschen

entfaltet hatten. Nicht zuletzt waren im 20. Jahrhundert zwei Weltkriege zu beklagen und hatte vor allem der zweite das Gesicht der „Welt“ unumkehrbar verändert. Aber auch innerhalb der Pädagogik gab es seit Humboldt`s Zeiten unterschiedlichste Strömungen und Entwicklungen, die bildungstheoretisches Denken aber auch die pädagogische Praxis beeinflusst haben.

Die Erarbeitung des Weltbegriffes bei Arendt erfolgt in gleicher Weise wie bei Humboldt (s.o.). Neben der Auseinandersetzung mit Arendt`s Werken „*Über das Böse*“ (2009a), „*Macht und Gewalt*“ (2009b), „*Vita activa oder Vom tätigen Leben*“ (2010b), ihren „*Gedanken zu Lessing*“ (1989) wird als Ergänzung vor allem Literatur von Liessmann und Reichenbach verwendet.

5.1. Hannah Arendt – Vita

Hannah Arendt wurde am 14. Oktober 1906 in Deutschland (Linden/Hannover) als Kind einer großbürgerlichen Familie geboren. Ihre Herkunft wird als „deutsch-jüdisch“ beschrieben. (vgl. Arendt 2009, S. 2) Arendt`s Eltern waren sozialdemokratisch gesinnt und über Jahre in dieser Bewegung tätig. (vgl. Heuer 1987, S. 9) Der Vater starb, als Hannah sieben Jahre alt war. Sie verbrachte ihre jungen Jahre in Königsberg, der Stadt Kant`s, im damaligen Preußen. Sie setzte sich auch schon früh mit den Schriften verschiedener Philosophen auseinander; so etwa mit Kant`s „*Kritik der reinen Vernunft*“ und Jaspers „*Psychologie der Weltanschauungen*“. (vgl. Schmitz 2004, S. 6f) Nach einem Schulausschluss legte sie die Externistenprüfung zum Abitur ab und studierte danach Philosophie, Theologie sowie Griechisch unter Heidegger, Bultmann und Jaspers, bei dem sie 1928 promovierte. Mit Heidegger und Jaspers stand sie auch in persönlichen Beziehungen. (vgl. Arendt 2010a, S. 232ff, sowie Liessmann 2003, S. 186, aber auch Heuer 1987, S. 46ff) Im Zusammenhang mit den politischen Ereignissen in Deutschland emigrierte sie – nachdem sich einige Freunde und Bekannte dem Nationalsozialismus zu- und sich von ihr abgewendet hatten (was sie später auch in ihren Arbeiten thematisierte), aber auch nach kurzer Haft zunächst im Jahr 1933 nach Paris und 1941 nach New York. (vgl. Kahl 2006, S. 40) In den Jahren von 1933 bis 1943 war sie Mitglied der „*World Zionist Organization*“. (vgl. Heuer 1987, S. 129) Sie lehrte ab 1955 an verschiedenen Universitäten in den Vereinigten Staaten von Amerika. Sie berichtete vom Prozess gegen den Nationalsozialisten Alfred Eichmann in Jerusalem, wobei dies in der Folge Gegenstand kontroversieller Diskussionen wurde. (vgl. Arendt 2010a, S. 169ff, aber auch Heuer 1987, S. 108ff, Wild 2006, S. 46ff) Sie setzte sich u.a. mit vielfältigen ethischen Fragen, Fragen von Macht und Herrschaft, dem Denken, Wollen und Urteilen auseinander. Sie unternahm Reisen, die sie wieder nach Europa, aber auch nach Israel

führten. Ihr Werk zeichnete sie als politische Theoretikerin aus. (vgl. Wild 2006, S. 120ff) Sie setzte sich aber auch in einem Teilbereich ihres Werkes mit pädagogischen Fragen auseinander, die sie vor allem im Zusammenhang mit politischen Problemen diskutierte. (vgl. Arendt 2010a, S. 62 in ihrer Beschäftigung mit Wissen und Verstehen, sowie Reichenbach 2007, S. 198f) So diagnostizierte sie *„Die Krise in der Erziehung“* und hält dabei einleitend fest: *„Ich bin von Beruf nicht Pädagogin und werde also hier über etwas sprechen, wovon ich im Sinne der Experten nichts verstehe. Was mich an der Frage der Erziehung interessiert, ist die Tatsache, daß sie, wenigstens in Amerika, zu einem politischen Problem ersten Ranges geworden ist, ...“* (Arendt 1958, S. 255)

Hannah Arendt starb am 04. Dezember 1975 in New York.

Hannah Arendt erlebte somit in jungen Jahren den ersten Weltkrieg, absolvierte ihr Studium im Deutschland der Zwischenkriegszeit, verspürte die Hinwendung Deutschlands zum Nationalsozialismus unmittelbar als Betroffene, blieb dabei aber nicht passiv, untätig, was – nach kurzer Haft – auch zu ihrer Emigration und lange andauernder Staatenlosigkeit führte. (vgl. Kahl 2006, S. 40, Heuer 1987, S. 25ff). Sie hatte unmittelbar Anteil am Wirken bedeutender Philosophen, mit denen sie auch private Beziehungen pflegte. Sie erlebte den zweiten Weltkrieg und sein Ende, sowie die nachfolgenden historischen Ereignisse, wie etwa die Entstehung des Staates Israel und den Umgang der Welt mit der jüngsten Vergangenheit, was wohl alles insgesamt auf ihr Denken und Werk wirkte. (vgl. Liessmann 2003, S. 179) Ihr eigenes Werk wurde breit veröffentlicht, vielfach rezipiert und dabei aber auch kontroversiell diskutiert. (vgl. beispielhaft Richter 2004, S. 30f, Schulze-Wessel 2006 S. 10ff, Mouffe 2007, S. 16f) Insgesamt hat Hannah Arendt wohl das große Spektrum der Entwicklungen, Ereignisse und Greuelthaten des 20. Jahrhunderts miterlebt; dies vor dem persönlichen Hintergrund ihrer jüdischen Herkunft in Deutschland. Hier thematisiert sie unter anderem das problemlose und fraglose Zusammenarbeiten aller gesellschaftlichen Schichten, insbesondere aber der *„alteingesessenen Eliten“* mit den Nationalsozialisten, sowie das Phänomen der *„Inneren Emigration“* das besagt, dass man sich zwar innerhalb Deutschlands aufhielt, aber sich wie ein Ausgewanderter benahm und dass man sich in sein Inneres zurückgezogen hatte. (vgl. Arendt 2009a, S. 15 und Arendt 1989, S. 34f)

5.2. „Menschenwelt“?

Hannah Arendt beschäftigt sich an zahlreichen Stellen in ihrem Werk mit dem Begriff der *„Welt“*; so äußert sie sich beispielsweise zu ihrem Weltbegriff im Zusammenhang mit *„... einer Dankbarkeit, die wir der Welt schulden“* (Arendt in: Ludz 1989, S. 17) als sie anlässlich der Verleihung des Lessingpreises an sie über *„Gedanken zu Lessing“* spricht. Sie erörtert

dabei das Verhältnis Lessings zur Welt, von dem sie sagt, dass Lessing – dessen Haltung zur Welt sie als weder positiv, noch negativ beschreibt, sondern als radikal kritisch und durchaus revolutionär - nie den Einklang in die Welt und die Öffentlichkeit gefunden habe und dies auch nicht wollte, sich aber dennoch der Welt auf besondere Weise verpflichtet gefühlt habe.

Arendt unterscheidet in ihren Arbeiten zunächst zwischen Erde, bzw. Natur und der Welt. Natur und Erde – als der Planet, auf dem die Menschen existieren - sind da, sie sind natürlich: „... *sondern viele Menschen auf der **Erde** leben und die **Welt** bevölkern.*“ (Arendt 2010b, S. 17 [Hervorhebungen W.S.]

Die Welt trägt das Prädikat „natürlich“ nicht in dieser Weise, sondern sie stellt zunächst einen Raum dar, wobei noch nicht gesagt ist, ob dieser gegenständlich oder ideell verstanden werden kann. (vgl. Arendt 2010b, S. 9ff) Darüber hinaus führt Arendt hinsichtlich „Welt“ eine Differenz zwischen „Dingwelt“ und „Menschenwelt“ ein (vgl. Arendt 2010b, S. 33): die menschliche Tätigkeit des Herstellens erschafft eine künstliche Welt von Dingen, „... *die sich den Naturdingen nicht einfach zugesellen, sondern sich von ihnen dadurch unterscheiden, daß sie der Natur bis zu einem gewissen Grade widerstehen ...*“ (Arendt 2010b, S. 16) in der das menschliche Leben zwar zu Hause ist, wobei allerdings die Welt der Menschen erst durch diese selbst in deren Interaktion miteinander hergestellt wird und damit kein dingliches Gebilde darstellt. (Arendt in: Ludz 1989, S. 17)

Im Folgenden wird daher die arendt'sche Welt der Menschen Gegenstand der Erörterungen sein.

Ausgangspunkt bei der Auseinandersetzung Arendt's mit dem Weltbegriff ist das Thema „Menschlichkeit“ und die Haltung der Menschen zur Welt; sie konstatiert hier: „*Nichts, scheint mir, ist in unserer Zeit fragwürdiger als unsere Haltung zur Welt ...*“ (Arendt in: Ludz 1989, S. 18)

Mit diesem Satz stellt sie klar, dass Menschen in Bezug auf die Welt eine Haltung einnehmen können bzw. haben. Arendt verwendet in dieser Aussage nicht das Vorwort „gegenüber“, sondern das Vorwort „zur“, wobei der Autor der Ansicht ist, dass dies nicht zufällig ist, sondern ganz konkret im Zusammenhang mit Arendt's Weltverständnis steht. Grundsätzlich hält Arendt fest: „*Aber die Welt und die Menschen, welche sie bewohnen, sind nicht dasselbe.*“ (Arendt in: Ludz 1989, S. 18)

An dieser Stelle bleibt festzuhalten, dass sie damit die Menschen – und zwar alle Menschen – als „Nicht-Welt“ sieht.

Sie leitet die Auseinandersetzung mit der Welt der Menschen damit ein, dass diese sich zu den Menschen zu Wort melde, aber auch den Raum darstelle, in dem die Menschen gehört werden: *„In der Ehrung meldet sich die Welt zu Wort, und wenn wir sie annehmen und für sie danken, so können wir es nur ohne alle Selbstreflexion im Rahmen unserer Haltung zur Welt, zu einer Welt und Öffentlichkeit nämlich, welcher wir den Raum verdanken, in den wir sprechen und in dem wir gehört werden.“* (Arendt in: Ludz 1989, S. 17)

5.2.1. Der Zwischenraum

Arendt benennt einen Aspekt ihres Weltverständnis ausdrücklich, als sie festhält: *„Die Welt liegt zwischen den Menschen ...“* (Arendt in: Ludz 1989, S. 18)

Diesen Raumbezug spezifiziert Arendt, indem sie einen Zweck, dem dieser Raum dient, bezeichnet: *„Als Raum für die Politik.“* (Arendt 2010a, S. 222)

Arendt's Weltbegriff braucht also den Menschen – und dies nicht im Singular; wo die Menschen nicht sind, gibt es auch den Zwischenraum zwischen den Menschen nicht und damit gibt es auch „Welt“ im arendt'schen Sinne nicht. Die Welt bei Arendt braucht immer auch mehr als einen Menschen, mehr als ein „Ich“. *„Nicht der Mensch bewohnt diesen Planeten, sondern Menschen. Die Mehrzahl ist das Gesetz der Erde.“* (Arendt 2008, S. 29)

Man kann also sagen, dass Arendt's „Welt“ ein Raum ist, also auch eine ortsbezogene Komponente aufweist; diese tut sich immer dann auf, wenn Menschen sind und es einen Raum zwischen ihnen gibt; es genügt aber nicht bloß dieser Zwischenraum alleine, sondern dieser Raum muss so beschaffen sein, dass die Menschen darin sprechen können und auch tatsächlich sprechen und gehört werden. Einem Zwischenraum ohne Geräusch, bzw. einem sprachlosen, interaktionslosen Raum oder einem Raum, in dem Gesprochenes ungehört verhallt, gebührt das Prädikat „Welt“ nicht. Arendt formuliert ausdrücklich, dass es sich bei diesem Raum um den Raum zwischen den Menschen handelt und nicht den Raum um die Menschen. Damit können bei ihr die Menschen nicht im Mittelpunkt der Welt stehen. In dieser Formulierung sind die Menschen gleichsam räumlich betrachtet, am Rand, an den Grenzen der Welt stehend.

„Welt“ erscheint damit bei Arendt als etwas, das dem Menschen nicht gegenüber steht, sondern den Zwischenraum zwischen den Menschen darstellt. Dies bedeutet auch, dass „Welt“ nur entsteht und nur dann erfassbar, erkennbar werden kann, wenn Menschen das, was zwischen ihnen und anderen Menschen liegt, erfahrbar, wahrnehmbar zulassen – die Menschen dürfen sich nicht vollständig auf sich/in sich zurückziehen, weil hier dieser Zwischenraum nicht bestünde. Der Raum zwischen den Menschen wird nur dann „Welt“, wenn die Menschen „Welt“ durch Interaktion – v.a. sprechen, hören und handeln –

herstellen. Menschen müssen auf Basis dieses Weltverständnisses andere Menschen gleichsam suchen und den Zwischenraum ermöglichen, sonst entsteht „Welt“ gar nicht. „Welt“ wird also erst konstituiert durch den Raum zwischen den Menschen, in dem die Menschen sprechen, einander hören, interagieren, sich zu anderen hin öffnen. In diesem Sinne kann argumentiert werden, dass zur Herstellung des Raumes zwischen den Menschen eine Interaktion zwingend stattfinden muss. (vgl. Arendt in: Ludz 1989, S. 25) Dieses Moment „des-durch-die-Menschen-hergestellt-Werdens“ führt dazu, dass für Arendt Natur – eben nicht vom Menschen geschaffen - etwas anderes ist, als die Welt: „... *durch die* [die Aufgabe der menschlichen Arbeit als Kampf mit den Wachstums- und Verfallsprozessen der Natur, W.S.] *die Natur dauernd in die von Menschen erstellte Welt eindringt...*“ (Arendt 2010a, S. 193)

Dieser Zwischenraum wird hergestellt, indem etwa miteinander gesprochen wird – die Welt entsteht damit zwischen den Menschen. (vgl. Arendt in: Ludz 1989, S. 41) Arendt beschränkt dieses Herstellen der Welt nicht auf ganz bestimmte Formen von Interaktion: nicht nur sprechen, sondern auch verstehen oder verzeihen – als besondere Formen von Interaktion - lassen die Welt zum Heim werden: „*Es [das Verstehen, W.S.] ist eine nicht endende Tätigkeit, durch die wir Wirklichkeit, in ständigem Abwandeln und Verändern , begreifen und uns mit ihr versöhnen, das heißt durch die wir versuchen, in der Welt zu Hause zu sein.*“ (Arendt 2010a, S. 58)

Im Zusammenhang mit Politik und dem Politischen hält Arendt als ein Beispiel für die Konstitution von Welt fest: „*Es könnte sein, daß es die Aufgabe der Politik ist, eine Welt herzustellen...*“ (Arendt 2007, S. 12)

An dieser Stelle erfolgt der Hinweis auf ein vorheriges Zitat, in dem Arendt formuliert, dass die Menschen die Welt bewohnen; somit bewohnen die Menschen den Raum zwischen den Menschen, obwohl sie ihn erst in der Interaktion miteinander herstellen. Dieses Zitat zeigt auch, dass Arendt ihre Ideen – wie schon bei der Herausarbeitung des Kontextes angedeutet – vielfach im Zusammenhang mit Fragen von Politik, dem Politischen fasste. Hier schließt sich aber der Kreis zum oben ausgeführten, weil nach Arendt`s Verständnis das Politische Freiheit und Raum braucht, in dem die Menschen miteinander reden, sich gegenseitig überzeugen. (vgl. Arendt 2010a, S. 76ff)

Das Merkmal von „Welt“ als Zwischenraum zwischen den interagierenden Menschen rückt einerseits den Menschen – wiewohl er die Welt bewohnt - in eine Position am Rande von „Welt“, andererseits braucht die Welt die Menschen, weil nur sie sie herstellen (können); im arendt`schen Verständnis sind Menschen eine notwendige Voraussetzung für „Welt“, nicht aber umgekehrt.

5.2.2. Zwischen den Menschen

Wenn Arendt sagt: *„Die Welt liegt zwischen den Menschen ...“* (Arendt in: Ludz 1989, S. 18) so macht sie deutlich, dass grundsätzlich nur dort wo Menschen sind, die Welt sein kann, was bedeutet, dass dieser Zwischenraum eben nicht zwischen Menschen und Gegenständen/Sachen oder etwa Tieren, und schon gar nicht der Zwischenraum zwischen Sachen oder Tieren den Begriff „Welt“ für sich in Anspruch nehmen kann. Arendt bindet ihr Weltverständnis ausdrücklich an die Menschen. *„... wie jedes Zwischen verbindet und trennt die Welt diejenigen, denen sie jeweils gemeinsam ist.“* (Arendt 2010b, S. 66)

Unbeachtlich erscheint in diesem Zusammenhang, ob der Mensch etwa gegenüber Tieren intensive Gefühle und Bindungen entwickeln kann; ebenso unbeachtlich ist die Frage, welche Haltung der Mensch gegenüber Gegenständen bzw. Sachen einnehmen kann; mögen diese noch so tiefgründig und ehrenwert sein, so kann dennoch daraus nicht die Welt entstehen.

Insoferne können die Menschen gegenüber Kulturgütern noch so empfänglich sein, können Kunstwerke schaffen, intensiv in deren Betrachtung versunken sein, so wird aber erst „Welt“ daraus, wenn Menschen mit anderen Menschen interagieren. Allenfalls könnte Arendt's Weltbegriff so verstanden werden, dass Menschen Kunstwerke genau mit dem Ziel schaffen, über diese bzw. durch diese mit anderen Menschen zu sprechen, jedoch äußert sie sich selbst nicht ausdrücklich in diesem Sinne. Wird das obige Zitat wörtlich betrachtet, so formuliert es ausschließlich und bezieht sich einzig auf die Menschen.

In diesem Sinne liegt es also auch nur in der Hand des(r) Menschen, die Welt entstehen und vergehen zu lassen; Arendt benennt aber auch in ihrer Auseinandersetzung mit dem Leben und dem Altern eine Situation – nämlich den Tod – in der die Welt sich automatisch auflöst; dies betont einerseits die besondere Rolle, andererseits weist dies auch auf den Subjektcharakter der Welt (6.2.6.) hin: *„Mit anderen Worten, nicht ich bin es, die sich zurückzieht, sondern die Welt ist es, die sich auflöst - ...“* (Arendt 2010a, S. 261)

5.2.3. Die Öffentlichkeit

Die zuvor angesprochene orts- bzw. raumbezogene Komponente kann auch mit dem Begriff „Öffentlichkeit“ umschrieben werden; privat – für sich zu sein und nicht in die Öffentlichkeit, d.h., den Raum, in dem sich andere Menschen aufhalten, zu treten – schafft keine Welt. Der Zwischenraum muss öffentlich sein; Arendt meint ausdrücklich, dass dort, wo sich die Menschen zurück ziehen, wo sie ausschließlich das Private aufsuchen, ein Weltverlust entstünde: *„Nur tritt mit einem jeden solchen Rückzug ein beinahe nachweisbarer*

Weltverlust ein; was verloren geht, ist der spezifische und meist unersetzliche Zwischenraum, der sich gerade zwischen diesem Menschen und seinen Mitmenschen gebildet hätte.“ (Arendt in: Ludz 1989, S. 18)

Dieses Verständnis von „Welt“ braucht also geradezu die Öffentlichkeit; besteht diese nicht, besteht auch keine Welt. Also genügt „Zwischenraum“ als Merkmal alleine nicht; der Zwischenraum darf nicht im privaten Verhältnis bestehen, weil er sonst nicht dem Prädikat „Welt“ entspricht. Arendt meint, dass in der Privatheit ein Weltverlust eintrete, was bedeutet, dass Menschen einerseits „Welt“ herstellen können, andererseits auch - und dies zum Teil ganz bewusst – zum Verschwinden bringen können (vernichten?), indem sie sich zurückziehen.

Die Welt in diesem Sinne lässt sich daher auch als Begriff, der mit allgemein gültigen Inhalten beschrieben werden kann, nicht fassen, sondern sie ist immer etwas ganz Spezifisches, Spezielles zwischen den Menschen und was die Menschen damit/daraus in ihrer Auseinandersetzung/Interaktion machen. Gesichert ist im arendt'schen Verständnis nur, dass überall dort, wo die Menschen nicht öffentlich miteinander in Kontakt treten, „Welt“ nicht ist und auch nicht entstehen kann. In diesem Sinne ist die Welt auf den Menschen angewiesen, denn dieser hat es in der Hand, sie entstehen, aber auch wieder vergehen zu lassen.

Arendt's Öffentlichkeit kann die politisch motivierte Diskursivität gesehen werden, die zwischen den öffentlich Handelnden Weltlichkeit entstehen lässt. (vgl. Reichenbach 2001a, S. 204f) Der Modus der Privatheit wird durch Arendt zum Großteil negativ bewertet, weil sich darin das menschliche Wesen durch fehlenden Austausch und eingeengte Sicht nicht vollständig entfalten kann. (vgl. Barley 1990, S. 101) Für Arendt hat „öffentlich“ zwei Bedeutungen:

*„...**erstens** [Hervorhebung durch die Autorin], daß alles, was vor der Allgemeinheit erscheint, für jedermann sichtbar und hörbar ist, wodurch ihm die größtmögliche Öffentlichkeit zukommt. Daß etwas erscheint und von anderen genau wie von uns selbst als solches wahrgenommen werden kann, bedeutet innerhalb der Menschenwelt, daß ihm Wirklichkeit zukommt.“ (Arendt 2010b, S. 62)*

*„Der Begriff des Öffentlichen bezeichnet **zweitens** [Hervorhebung durch die Autorin] die Welt selbst, insofern sie das uns Gemeinsame ist und als solches sich von dem unterscheidet, was uns privat zu eigen ist ...“ (Arendt 2010b, S. 65)*

Somit kann argumentiert werden, dass Arendt's Weltbegriff ein zerbrechlicher ist: Überall dort, wo sich Menschen in das Private zurück ziehen, gibt es die Welt nicht (mehr); es entsteht Weltlosigkeit. Ins Öffentliche zu gehen, dort auch zu sprechen, somit einen neuen Raum zwischen den Menschen zu schaffen, ist aber ein Weg, die Welt als eben diesen

Zwischenraum zu schützen bzw. zu verteidigen. Arendt selbst benennt Lebenslagen, -situationen, -zustände, in denen der Zwischenraum zwischen den Menschen, die miteinander agieren und interagieren weltlos ist: Die Liebe, die Arbeit, das Denken.

„In der Leidenschaft, mit der die Liebe nur das Wer des Anderen ergreift, geht der weltliche Zwischenraum, durch den wir mit anderen verbunden und zugleich von ihnen getrennt sind, gleichsam in Flammen auf. [...] Die Liebe ist ihrem Wesen nach nicht nur weltlos, sondern sogar weltzerstörend, ...“ (Arendt 2010a, S. 204f)

„Arbeiten – Denken – Lieben sind die drei Modi des schieren Lebens, aus denen nie eine Welt erstehen kann und die daher eigentlich welt-feindlich [...] sind.“ (Arendt 2010a, S. 36)

Insoferne schafft also Liebe als einziges Verhältnis – im Arbeiten und im Denken besteht nicht zwingend ein Verhältnis zu anderen Menschen - einen Zwischenraum zwischen Menschen durch vielfältigste – auch öffentliche – Interaktion, der nicht „Welt“, sondern weltlos, aber dennoch nicht negativ kritisiert bzw. bewertet wird.

5.2.4. Die Welt als Subjekt

Arendt weist darauf hin, dass die Welt in ihrem Sinne nicht „Objekt“ ist, das dem „Ich“, dem Subjekt, gegenüber steht. Der Subjektcharakter wird deutlich, wenn sie sagt: *„[...] meldet sich die Welt zu Wort.“* (Arendt in: Ludz 1989, S. 17) Subjekte bedienen sich der Sprache und die „Welt“ bei Arendt vollzieht dies sogar in aktiver Form. Der Welt als Subjekt schulden die Menschen etwas: *„... einer Dankbarkeit, die wir der Welt schulden“* (Arendt in: Ludz 1989, S. 17)

Die Welt ist demnach nicht nur irgend ein Subjekt, sondern ein ganz Spezielles: Ein Subjekt, das einerseits die Fähigkeit besitzt, aktiv zu sein, sich von sich aus zu Wort zu melden, das andererseits aber auch eine passive Position hat, nämlich dort, wo es darum geht, zu empfangen (z.B. eben Dankbarkeit) oder – noch schärfer und wichtiger – wo es darum geht, ihr Wesen als solches zu erhalten, damit sie als Welt bestehen bleibt/bleiben kann.

Arendt greift dieses Verständnis wieder auf, als sie sagt

„Im Gespräch manifestiert sich die politische Bedeutung der Freundschaft, weil dies Gespräch [...] der gemeinsamen Welt gilt, die in einem ganz präzisen Sinne unmenschlich bleibt, wenn sie nicht dauernd von Menschen besprochen wird. Denn menschlich ist die Welt nicht schon darum, weil sie von Menschen hergestellt ist, und sie wird auch nicht schon dadurch menschlich, daß in ihr die menschliche Stimme ertönt, sondern erst, wenn sie Gegenstand des Gesprächs geworden ist.“ (Arendt in: Ludz 1989, S. 41)

Dieses Zitat verweist darauf, dass die Welt – nämlich der Raum zwischen den Menschen - „menschlich“ (wiewohl dieses Wort eine Mehrfachbedeutung hat, aber in Verbindung mit den

dargestellten Zitaten ist die Lesart als Subjekt wohl zulässig), aber auch unmenschlich sein kann, wobei dem Menschen eine zentrale Rolle im Umgang damit zukommt. Klar scheint, dass die Welt als Zwischenraum den Menschen nicht wie ein Objekt gegenüber steht. Die Welt ist nicht schon deshalb lebenswert und menschlich, weil sie von Menschen hervorgebracht wird. Die Welt als Subjekt kann menschlich genauso wie unmenschlich sein; welche Form „Welt“ hat bzw. annimmt, ergibt aus der Frage wie denn in der Welt gesprochen wird: erst wenn die Welt selbst Gegenstand des Gespräches von Menschen geworden ist, hat sie das Prädikat „menschlich“. Insofern fordert das Subjekt „Welt“ nicht nur Kommunikation zwischen den Menschen, sondern sogar eine ganz bestimmte Form bzw. einen ganz bestimmten Inhalt der Kommunikation: nämlich „Welt“ selbst.

An anderer Stelle ergänzt Arendt ihr subjekthaftes Verständnis der Welt, wenn sie festhält, dass die Welt auch einen Standpunkt hat, von dem aus sich etwas erfassen lässt, ein Standpunkt, der eine besondere Perspektive hat: *„Ihren destruktiv-verzehrenden Aspekt zeigt die Arbeit natürlich nur, wenn sie vom Standpunkt der Welt [...] betrachtet wird ...“* (Arendt 2010a, S. 193) sowie *„Betrachten wir dagegen die Aussage vom Standpunkt der Welt, statt der beiden Gesprächspartner...“* (Arendt 2008, S. 181)

Dieses Weltverständnis verweist auf einen ganz besonderen Aspekt im Zusammenhang zwischen „Mensch“ und „Welt“: die Menschen stellen die Welt her und bringen damit ein Subjekt hervor. Menschen bringen sonst – im biologischen Sinne - nur andere Subjekte hervor, die selbst Mensch sind; andere Hervorbringungen des Menschen genießen keinen Subjektcharakter: Dinge des täglichen Gebrauches, Konsumgüter, Luxusgüter, aber auch Kunstwerke bzw. Sprache oder Schrift. In diesem Sinne hat die Welt unter den Hervorbringungen des Menschen eine herausragende Stellung: Sie wird vom Menschen hergestellt, hat aber ausdrücklich keinen Objektcharakter, sondern ist Subjekt. Unter diesem Blickwinkel kann eine besondere Hinwendung des Menschen zur Welt gefordert werden: Im Verhältnis zwischen Subjekten sind besondere Maßstäbe gefordert, die sich vor allem in einer besonderen Sorge, Verpflichtung gegeneinander manifestieren (sollten).

Wie einleitend zum Subjektverständnis von „Welt“ schon angedeutet wurde, hat die arendt'sche Welt auch Sprache und Stimme: *„... der Ruf der Welt ...“* (Arendt 2010a, S. 15)

Dieser Aspekt des Subjektcharakters der Welt ermöglicht, dass Menschen nicht nur mit anderen Menschen kommunizieren/interagieren, sondern auch mit der Welt. Wenn sich die Welt zu Wort melden und rufen kann, ist zwar noch nicht gesagt, dass sie auch hören kann, aber es ist den Menschen möglich, die Welt zu hören. Die Welt kann in diesem Verständnis gegenüber den Menschen auch aktiv werden, indem sie etwas sagt bzw. mitteilt.

5.2.5. Welten

Aus dem zuvor Festgehaltenen ergibt sich, dass die Menschen das Subjekt „Welt“ herstellen können, und zwar als Zwischenraum zwischen den Menschen, in dem öffentlich interagiert wird und die Menschen „Welt“ ansprechen, „Welt“ thematisieren. Dieses Verständnis von „Welt“ bindet sie an keine Zeiten und an keine bestimmten Menschen, was bedeutet, dass es in diesem Sinne zum einen prinzipiell eine unendlich große Anzahl von Welten geben kann, von denen prinzipiell ebenso unendlich viele gleichzeitig nebeneinander und miteinander bestehen, aber auch, dass „Welt(en)“ entstehen und vergehen. Im Gegenteil muss der Mensch, soferne er nicht mit sich und für sich alleine lebt, damit leben, dass er, sobald er mit anderen interagiert, selbst an der Herstellung mehrerer Welten ursächlich mitbeteiligt ist. In diesem Sinne trägt Arendt`s Weltbegriff die Mehrzahl in sich, ist Arendt`s Welt gleichzeitig auch „Welten“. Dies bedeutet auch, dass jeder Mensch prinzipiell zur gleichen Zeit am Rande mehrerer Welten steht, bzw. mehrere Welten konstruiert, jeweils in Abhängigkeit davon, mit wie vielen Menschen er gerade in einer bestimmten Form interagiert. Arendt betont an anderer Stelle, dass es von besonderer Bedeutung sei, dass Menschen das Vielfältige suchen und in der Lage sind, immer wieder Neues zu versuchen: *“...und es ist ihm [dem Menschen, W.S.] eigentümlich, einen neuen Anfang zu setzen, etwas Neues zu beginnen, die Initiative zu ergreifen ...“* (Arendt 2010a, S. 84f)

In diesem Zusammenhang weist sie ausdrücklich auf die Bedeutung des Sprechens und Handelns hin: *„Ein Leben ohne alles Sprechen und Handeln [...] wäre buchstäblich kein Leben mehr [...] es würde nicht mehr in der Welt unter Menschen erscheinen [...] Sprechend und handelnd schalten wir uns in die Welt der Menschen ein ...“* (Arendt 2010a, S. 176f)

Aus dieser Perspektive der Mehrzahl von „Welt“ durch die Interaktionen von Menschen erscheinen in Bezug auf das Weltverständnis Begriffe wie Gleichzeitigkeit, Unendlichkeit, Vergänglichkeit, aber auch Aktivität und Öffentlichkeit, mit denen sich der Mensch auseinandersetzen muss, wenn „Welt“ nicht verloren gehen soll.

All das stellt eine Herausforderung für den Bildungsgang des Menschen dar, denn einerseits sind diese Begriffe bzw. deren Inhalte nicht leicht fassbar und andererseits ist eine Auseinandersetzung mit ihnen aus Sorge um die Welt geboten, weil sonst Weltlosigkeit entstünde. In der Weltlosigkeit wären im arendt`schen Verständnis die Menschen nur für sich in ihrer Privatheit und Bildung wäre damit im Sinne eines transformatorischen Bildungsverständnisses nicht mehr möglich: Die Menschen könnten wohl das Selbstverhältnis verändern, da aber Weltlosigkeit herrscht, keinesfalls das Weltverhältnis.

5.2.6. Die Welt und Menschlichkeit

Arendt trifft auch eine wichtige Unterscheidung: obwohl „Welt“ von Menschen durch Interaktion hergestellt wird (werden kann), ist „Welt“ dadurch selbst noch nicht menschlich: *„Denn menschlich ist die Welt nicht schon darum, weil sie von Menschen hergestellt ist, und sie wird auch nicht schon dadurch menschlich, daß in ihr die menschliche Stimme ertönt, sondern erst, wenn sie Gegenstand des Gesprächs geworden ist.“* (Arendt in: Ludz 1989, S. 41)

Der Mensch kann zwar „Welt“ herstellen, jedoch ist damit noch nicht die Frage geklärt, wie seine Haltung zur Welt ist und ob die Welt, die der Mensch geschaffen hat, menschlich und lebenswert ist: *„Nichts, scheint mir, ist in unserer Zeit fragwürdiger als unsere Haltung zur Welt ...“* (Arendt in: Ludz 1989, S. 18)

Das bedeutet, dass die Menschen, um „Welt“ menschlich zu machen, ganz bestimmten Interaktionen den Vorzug geben müssen: Sie müssen „Welt“ selbst zum Gegenstand des Gesprächs machen. Das heißt in arendt'schem Sinne: Es muss der Zwischenraum zwischen den Menschen thematisiert und angesprochen werden. Dies erst verleiht der Welt, die schon durch Interaktion alleine entsteht, das Prädikat „menschlich“.

Arendt versteht „Menschlichkeit“ im Sinne von Brüderlichkeit; sie entwickelt dieses Verständnis im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung um den Prozess des Zusammenrückens verfolgter Menschen:

„Als ein geschichtlich beschreibbares und geradezu fixierbares Phänomen finden wir die Menschlichkeit im Sinne der Brüderlichkeit eigentlich bei allen verfolgten Völkern und allen versklavten Menschengruppen, [...] Dieses Menschlichkeit ist das große Vorrecht der Pariavölker, sie ist das, was die Parias dieser Welt immer und unter allen Umständen vor allen anderen voraushaben können. Dies Vorrecht ist teuer genug bezahlt; ihm entspricht oft ein so radikaler Weltverlust, eine so furchtbare Verkümmernng aller Organe, mit denen wir der Welt zugewandt sind [...], daß man in extremen Fällen, in denen das Pariatum über Jahrhunderte angedauert hat, von wirklicher Weltlosigkeit sprechen kann. Und Weltlosigkeit ist leider immer eine Form der Barbarei. Bei dieser gewissermaßen natürlich gewachsenen Menschlichkeit ist es, als ob unter dem Druck der Verfolgung die Verfolgten so eng zusammengedrückt sind, daß der Zwischenraum, den wir Welt nannten (und der zwischen ihnen vor der Verfolgung natürlich auch bestand und sie in Distanz voneinander hielt) einfach verschwunden wäre.“ (Arendt in: Ludz 1989, S. 28)

Insgesamt ist dies als Aufforderung zu verstehen, dass im Sinne des arendt'schen Weltverständnisses die Menschen zur Schaffung bzw. Erhaltung einer menschlichen Welt das Öffentliche suchen und in diesem mit anderen Menschen den Raum zwischen ihnen ansprechen, um diese Welt(en) menschlich zu machen.

5.3. Bildungstheoretische Implikationen

Arendt's Weltverständnis beinhaltet mehrere bildungstheoretisch bedeutsame Komponenten. An prominenter Stelle steht dabei, dass ihrer Ansicht nach der Mensch Wirklichkeit nur in einer gemeinsamen Welt erfahren kann, wobei das entscheidende Moment das des „Gemeinsamen“ ist. (vgl. Heuer 1987, S. 94) Arendt selbst sagt dazu, „... daß keine hervorragende (menschliche, wissenschaftliche; Anm. W.S.) Leistung möglich ist, wenn die Welt selbst ihr nicht einen Platz einräumt. [...] Es bedeutet [...], daß alles, was vor der Allgemeinheit erscheint, für jedermann sichtbar und hörbar ist, wodurch ihm die größtmögliche Öffentlichkeit zukommt. Daß etwas erscheint und von anderen genau wie von uns selbst als solches wahrgenommen werden kann, bedeutet innerhalb der Menschenwelt, daß ihm Wirklichkeit zukommt.“ (Arendt 2010b, S. 62f)

Die Welt in Arendt'schem Sinne bedeutet dabei aber nicht unveränderlich Festgefühtes, das die Zeiten überdauert, sondern sie entsteht immer wieder neu und stellt den Raum zwischen den Menschen im Öffentlichen dar. Sie wird von den Menschen im Raum zwischen sich und anderen Menschen durch Interaktion – sprechen und handeln – hergestellt, was bedeutet, dass es gleichsam unendlich viele Welten gibt und geben kann. Es heisst auch, dass ein Mensch prinzipiell Teil bzw. Hersteller mehrerer Welten sein kann und sein wird, je nachdem, mit wem bzw. mit vielen Menschen er auf welche Weise gerade verkehrt. Dies impliziert, dass Menschen „Welt“ auch vergehen oder gar nicht erst entstehen lassen können. Es handelt sich damit um einen fragilen Weltbegriff; „Welt“ zerbricht, wenn dieser Zwischenraum nicht besteht. Das bedeutet auch, dass das Einführen, Einüben in die Welt sich vor allem um die Themen Kommunikation, Interaktion, Handeln im Öffentlichen rankt. Erfolgt keine Kommunikation mit anderen Menschen im Öffentlichen, entsteht Welt erst gar nicht, weshalb auch kein Einüben in sie erfolgen kann; in diesem Sinne kann auch keine Veränderung des Weltverhältnisses geschehen: Hier gibt es gar keine Welt, zu der ein Verhältnis besteht, bzw. ein solches verändert werden kann.

Bildung kann hier nicht bloß im Umgang mit Vergangenheit und Ausbildung von individueller Stärke begriffen werden und darf auch nicht beim Individuum stehen bleiben; würde sich das Individuum nur für sich alleine, privat bilden und nicht die Öffentlichkeit suchen, entstünde keine Welt bzw. könnte diese nicht verteidigt werden und geht damit verloren. Wo keine Welt ist, kann daher auch der Weltbezug von Bildung nicht erfolgen, weshalb hier das Attribut „Bildungsprozess“ fragwürdig wird. Öffentlichkeit als wesentliches Merkmal der Welt ist daher auch als wesentlicher Aspekt im Zusammenhang mit dem Bildungsbegriff zu sehen: Ein Bildungsprozess der nicht das aktive Hinausgehen in die Öffentlichkeit erfordert, sondern gleichsam beim privaten Studium stehen bleibt, kann daher keinen Weltbezug aufweisen.

Mit gleichem Argument muss daher auch auf Pluralität gesetzt werden; diese sichert die Welt im Verständnis Arendt's; d.h., dass Bildungsprozesse klar darauf ausgerichtet sein müssen, nicht nur die alleinige, einzige Wahrheit zu suchen, sondern gerade auch hier Vielfalt zuzulassen. In den Diskursen entsteht „Welt“. (vgl. Reichenbach 2001a, S. 204) Pluralität meint aber nicht nur Vielfalt im Bezug zur Wahrheit, sondern Vielfalt in den Menschen selbst, Vielfalt in der Kommunikation, in den Meinungen, im Austausch untereinander bzw. miteinander, Vielfalt im Sprechen und Vielfalt im Handeln. (vgl. Arendt 2010a, S. 179f)

Die Welt hat bei Arendt keinen Objektstatus und sie steht den Menschen auch nicht gegenüber. Die Welt selbst ist vielmehr Subjekt, sie spricht, nimmt einen Standpunkt ein; allerdings entsteht sie nur, wenn Menschen mit Menschen in der Öffentlichkeit interagieren und so den Raum dazwischen schaffen. Die Welt als Subjekt ist daher nicht beliebig verfügbarer Gegenstand menschlicher Erkenntnisprozesse und damit auch nicht beliebig verfügbar in Bildungsprozessen. Um Weltbezug herstellen zu können, muss daher „Welt“ erst geschaffen werden. Für Bildung bedeutet dies auch einen sorgsamsten Umgang mit der Welt, weswegen gerade in diesem Welt- und Bildungsverständnis ethische Fragen eine besondere Bedeutung haben. Der Nutzen- und Verfügbarkeitsgedanke - v.a. aus ökonomischer Sicht - hat in diesem Bildungsverständnis keinen Platz.

Damit wird auch die Bedeutung von Sprache, unabhängig davon, ob als gesprochenes Wort oder anderes, als ein wesentliches Mittel zur Konstitution von (Zwischen)Raum zu betonen sein. Wichtig dabei ist, dass Sprache im Öffentlichen verwendet wird. (vgl. Arendt 2010a, S. 176f)

Nicht zuletzt erfordert Arendt's Weltbegriff in Bezug auf Bildung, dass diese auch auf den Raum zwischen Menschen angewiesen ist. Es ist nicht denkbar, dass ein Mensch für sich alleine Weltbezug herstellt, weil er eben alleine keine Welt herstellen kann. *„Es könnte sein, daß es die Aufgabe der Politik ist, eine Welt herzustellen...“* (Arendt 2007, S. 12)

Ausgehend von diesem Zitat, das auch wieder auf den Zweck des Raumes zwischen den Menschen hinweist, kann die Frage gestellt werden: Wie ist das mit Bildung und den Institutionen (z.B. Schule), die diese befördern sollen? Fordert nicht Arendt's Weltverständnis, dass Bildungsinstitutionen es sich zur Aufgabe machen, in ihnen und durch sie Welt herzustellen, um Bildung überhaupt erst grundsätzlich zu ermöglichen? In diesem Sinne kann mit Verweis auf die pädagogische Grundfigur gesagt werden, dass etwa in der Institution Schule im Unterricht die Sache des Unterrichts – nämlich „Welt“ - erst hergestellt werden muss, um Unterricht überhaupt stattfinden lassen zu können? Dies sieht zwar auf den ersten Blick wie ein unendlicher Zirkel aus, kann aber insofern wieder in das praktische

Handeln übergeführt werden, als man sagen kann, dass es im Unterricht darauf ankommt, dass die dort anwesenden Menschen in einer Weise interagieren, in der jeder auch gehört werden kann. Insofern ist dies ein Hinweis auf ein Grundprinzip, dem entsprochen werden muss, um von Bildungsprozessen sprechen zu können: Die aktive Suche nach dem Gespräch, das aktive Suchen von Gesprächspartnern, das Initiieren und das Aufrechterhalten von Interaktion. In diesem Sinne ist diese Forderung an pädagogische Handlungen heranzutragen und zu fragen: Werden sie dieser Forderung gerecht? Solche pädagogischen Handlungen können z.B. im schulischen Kontext etwa der Frontalunterricht sein und dahinter stehend die Frage, welche Unterrichts- bzw. Vermittlungsformen, welche didaktischen Konzepte und Instrumente werden der Suche nach und Herstellung von mannigfaltigen Interaktionen zwischen Menschen am ehesten entsprechen? Welche konkreten Unterstützungs- und Beratungsformen in den verschiedenen Pädagogiken können dieses Prädikat für sich beanspruchen? Wie muss der Pädagoge eine Situation gestalten bzw. auf diese einwirken, um „Welt“ entstehen lassen zu können? Weiter gedacht stellt sich aber die Frage, was denn im Sinne Arendt`s damit der konkrete Gegenstand des Unterrichts sein kann: Tatsächlich die hergestellte Welt und/oder der Prozess der Herstellung der Welt? Hiermit liesse sich ein zentrales Ziel von Bildung und damit eine Aufgabe für die sie befördernden Institutionen formulieren: Aus Sorge um die Welt die Menschen einander zuzuwenden und für das „miteinander-Agieren“ und interagieren öffnen; sonst entsteht „Welt“ gar nicht und eine grundlegende Bedingung für Bildung fehlt. Bildungsinstitutionen haben den Raum zu bieten oder herzustellen, in dem Begegnung von Menschen und Interaktion stattfinden kann, bzw. diese Interaktionen aktiv zu fördern. Daraufhin sind alle pädagogischen Handlungen auszurichten. In diesem Sinne ist Arendt`s „Welt“ als öffentlicher Raum zwischen den Menschen ebenso eine notwendige Bedingung für Bildung.

Arendt`s Feststellung, dass die Welt zwischen den Menschen liege, bedeutet, dass ein Raum zwischen Menschen hergestellt werden muss und daher ist dies auch an alle Handlungen heranzutragen, die das Prädikat „pädagogisch“ aufweisen sollen, denen anderenfalls ein Konstituens für das Pädagogische fehlt; auch hier kann mit Blick auf „Unterricht“ gesagt werden, dass der Einsatz bestimmter Medien alleine im Unterricht noch nicht ausreichen kann, sondern vielmehr mit dem Zweck der Generierung einer Verbindung und Interaktion zwischen den Menschen (und hier ist es nicht von Bedeutung, ob zwischen der Lehrperson und den SchülerInnen, oder den SchülerInnen untereinander) erfolgen soll, der dann auch tatsächlich erreicht werden muss. An dieser Stelle erscheint dies als relevanter Ansatz z.B. in Bezug auf den Einsatz von EDV in pädagogischen Situationen, insbesondere die Nutzung von Informationsplattformen oder aber die Nutzung von Kommunikationsforen im Netz. Der dahinter stehende Grundsatz – Aufbau und Aufrechterhaltung von Interaktion zwischen Menschen - betrifft aber alle pädagogischen

Situationen. Unterrichtsformen, die derartiges begünstigen, sind in diesem Sinne zu bevorzugen bzw. anzustreben.

Diese Kommunikationsformen bzw. Interaktionsformen in pädagogischem Zusammenhang stellen aber auch nur dann „Welt“ her, wenn sie – mit Ausnahme der Liebe (s.o.) – öffentlich erfolgen. Wenn dieser Arbeit ein transformatorisches Bildungsverständnis zu Grunde gelegt wird, so wäre dieses im arendt'schen Verständnis von „Welt“ und „Privatheit“ nicht möglich: Im privaten Bereich entsteht keine Welt, was impliziert, dass hier auch eine Veränderung von Weltverhältnissen gar nicht möglich ist. Es könnte sich lediglich das Selbstverhältnis ändern, womit dem Moment der gemeinsamen Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses ein Teil fehlt. Dies ist ein weiterer entscheidender Hinweis dafür, dass Arendt's „Welt“ konstitutiv für Bildung, jedenfalls im Sinne eines transformatorischen Bildungsverständnisses, ist.

Arendt's Weltbegriff formuliert eine „Zusatzaufgabe“ für Bildung: Selbst wenn Menschen „Welt“ herstellen, ist noch nicht gesagt, dass diese Welt auch gleichzeitig „menschlich“ ist; dies wird sie nur, wenn „Welt“ selbst in der Interaktion der Menschen auch thematisiert, angesprochen wird. (vgl. Arendt in: Ludz 1989, S. 41) Arendt's Welt befindet sich zwischen den Menschen, weswegen dieser Zwischenraum das Thema von Interaktion sein muss, um „Welt“ menschlich zu machen. Negativ abgegrenzt soll – und dies versteht sich mit Blick auf Arendt auch tatsächlich als präskriptive Aussage – Bildung keinesfalls „Menschlichkeit“ aus dem Auge verlieren; Arendt entwickelt die Grundgedanken ihres Weltverständnisses gerade im Zusammenhang mit der Frage der Menschlichkeit: *„Gedanken zu Lessing. Von der Menschlichkeit in finsternen Zeiten“*. Menschlichkeit ist bei Arendt zuallererst *„natürlich gewachsene Menschlichkeit“*, Brüderlichkeit. (vgl. Arendt in: Ludz 1989, S. 28) Das heißt, dass in pädagogischen Situationen nicht nur über Sachen gesprochen werden sollte, sondern auch über das Sprechen über diese Sachen, über das Handeln, die Interaktion zwischen den beteiligten Menschen.

Arendt's Weltverständnis beinhaltet, dass sich der Mensch in Beziehung zu anderen Menschen und damit zur erschaffenen Welt setzt; er hat zu beiden ein Verhältnis.

Wie auch bei Humboldt soll mit Blick auf die pädagogische Grundform die Frage gestellt werden, in welcher Form das Weltverständnis dieses Dreieck – v.a. dessen Eckpunkte und die Beziehungen zwischen diesen - beeinflusst? In einer ersten Annäherung – wenn man die Grundform des Dreiecks bestehen lässt – befände sich „Welt“ zwischen den Menschen in diesem Dreieck: Dem Lehrer und den Schülern. Die „Sachen“ z.B. des Unterrichts würden fast unangetastet stehen bleiben; lediglich „Welt“ ist keine Sache, kein Gegenstand. In diesem Sinne ließe sich z.B. Unterricht immer noch organisieren und darstellen: Die Lehrer

können immer noch über die Gegenstände des Unterrichts sprechen und auch die Schüler können ihre Aufmerksamkeit auf diese Gegenstände richten, Wissen darüber ansammeln und lernen. Ob zwischen dem Lehrer und den Schülern wirklich „Welt“ entsteht, ist dabei vorerst noch nicht von Bedeutung. Aber: Ob auf Basis dieser Grundform, in der z.B. durch Unterricht wohl Wissensaufbau und lernen ermöglicht wird, ein Bildungsprozess stattfinden kann, wenn zwischen Lehrer und Schüler nicht „Welt“ entsteht, ist mit Arendt zu bezweifeln. Dies insbesondere dann, wenn den Überlegungen ein transformatorisches Bildungsverständnis, das Veränderungen des Selbst- und Weltverhältnisses zum Gegenstand hat, zu Grunde liegt. Hier kann zwar das Selbstverhältnis verändert werden und auch das Verhältnis zu den Sachen an dem einen Eckpunkt des Dreiecks. Da aber „Welt“ im arendt'schen Sinne nur an der Seite des Dreiecks, die von den Punkten „Schüler“ und „Lehrer“ begrenzt ist, erscheinen bzw. geschaffen werden kann, ist „Welt“ auch nicht als Sache zu sehen und wenn sie nicht entsteht, kann das Verhältnis zu ihr in dieser pädagogischen Situation auch nicht verändert werden.

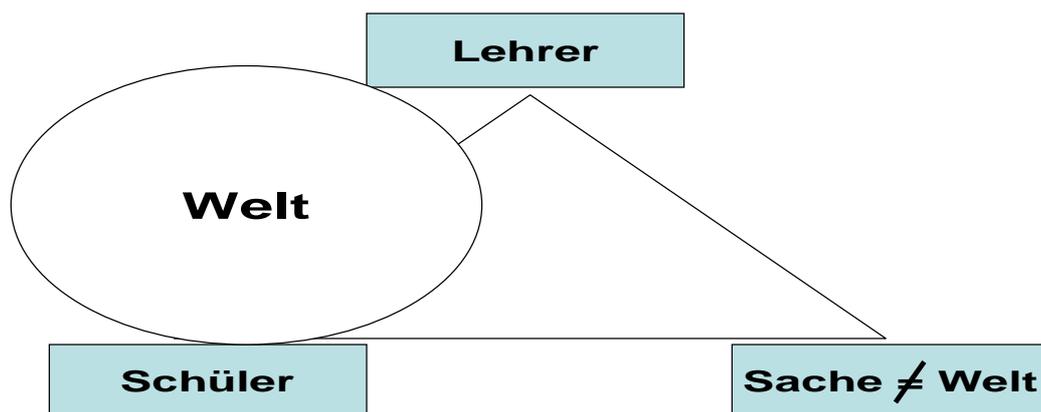


Abb. 6: In der unveränderten pädagogischen Grundform erscheint „Welt“ zwischen den Menschen in der pädagogischen Situation

Nun liegt dieser Arbeit aber eben ein transformatorischer Bildungsbegriff zu Grunde; im Sinne der obigen Ausführungen sind die „Sachen“ eben nicht „Welt“. Wenn Bildung als Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen begriffen wird, so sind die relevanten Faktoren in diesem Verständnis die jeweiligen Menschen und der Raum zwischen ihnen. Arendt selbst sagt mit ihrem Weltbegriff noch nicht, wo die Dinge/Gegenstände stehen; sie sagt, wo „Welt“ ist und wo die Menschen zu dieser Welt stehen. Dies bedeutet, dass diese drei Faktoren in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden müssen, wobei mit Arendt gilt, dass die Menschen am Rand der Welt - sofern die Menschen „Welt“ als Raum zwischen ihnen hergestellt haben - stehen und in diesen Raum sprechen und handeln.

Die Menschen und die von ihnen hergestellte Welt, die sich zwischen ihnen befindet, sind umgeben von den Sachen, Gegenständen, Dingen, die aber für sich alleine nicht „Welt“ sind. Die Sachen können durchaus Wirkung auf den Menschen haben, da sie aber nicht „Welt“ sind, sind sie aus sich heraus auch nicht geeignet, Weltverhältnisse zu verändern; dies kann nur der Mensch in der Interaktion mit anderen Menschen. Insofern stellt hier die Grundform des Dreiecks keine geeignete Form dar, weil sich aus Arendt`s Weltverständnis ergibt, dass die Menschen am Rande von „Welt“ befinden:

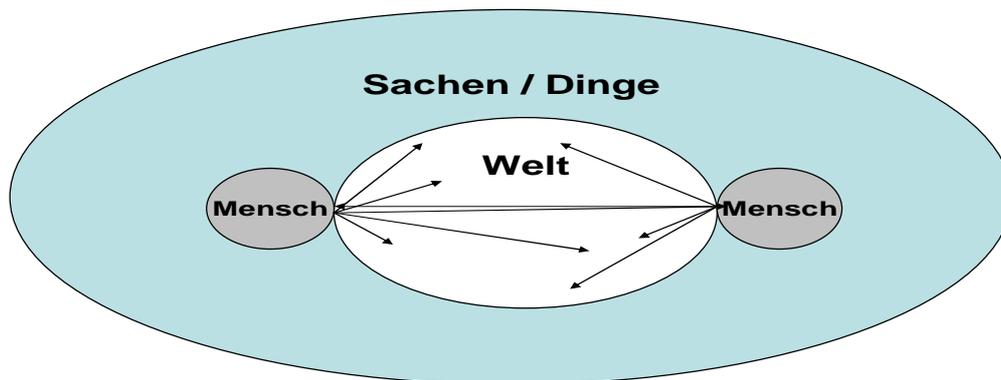


Abb. 7: Transformatorische Bildungsprozesse auf Basis des arendt`schen Weltverständnisses brauchen „Welt“ und Menschen zwingend, nicht aber die Sachen

Soll die Form des Dreiecks als Visualisierung der Beziehung von drei Elementen in einem pädagogischen Zusammenhang erhalten bleiben, so kann mit Blick auf Arendt gesagt werden, dass die Unterscheidung zwischen „Menschenwelt“ und „Dingwelt“ fordert, diese Trennung in der Darstellung auch sichtbar zu machen, sowie die arendt`sche Feststellung, dass sich die Welt zwischen den Menschen befindet, so abzubilden, dass sie den Raum zwischen den Menschen füllt. So stellen ausschließlich „Menschen“ die Eckpunkte dieses Dreiecks dar; dies klärt noch nicht, ob es sich dabei um Einzelpersonen oder Menschengruppen, oder Institutionen, die durch Menschen repräsentiert werden, handelt. Klar wird mit Arendt, dass ihr Weltverständnis in Beziehung zum transformatorischen Bildungsverständnis eine Sache/ein Ding an einem Eckpunkt des „Mensch“-„Welt“-Verhältnisses nicht zulässt.

Über die Verhältnisse der Menschen zueinander und zu sich selbst wird auch das Verhältnis zur Welt einerseits begründet und andererseits verändert. Natürlich wirken auch die Sachen/Dinge auf den Menschen und umgekehrt; da ihnen aber das Prädikat „Welt“ im

Arendt'schen Sinne nicht zukommt, kann in Bezug auf sie auch nicht von „Weltverhältnis“, das verändert wird, gesprochen werden.

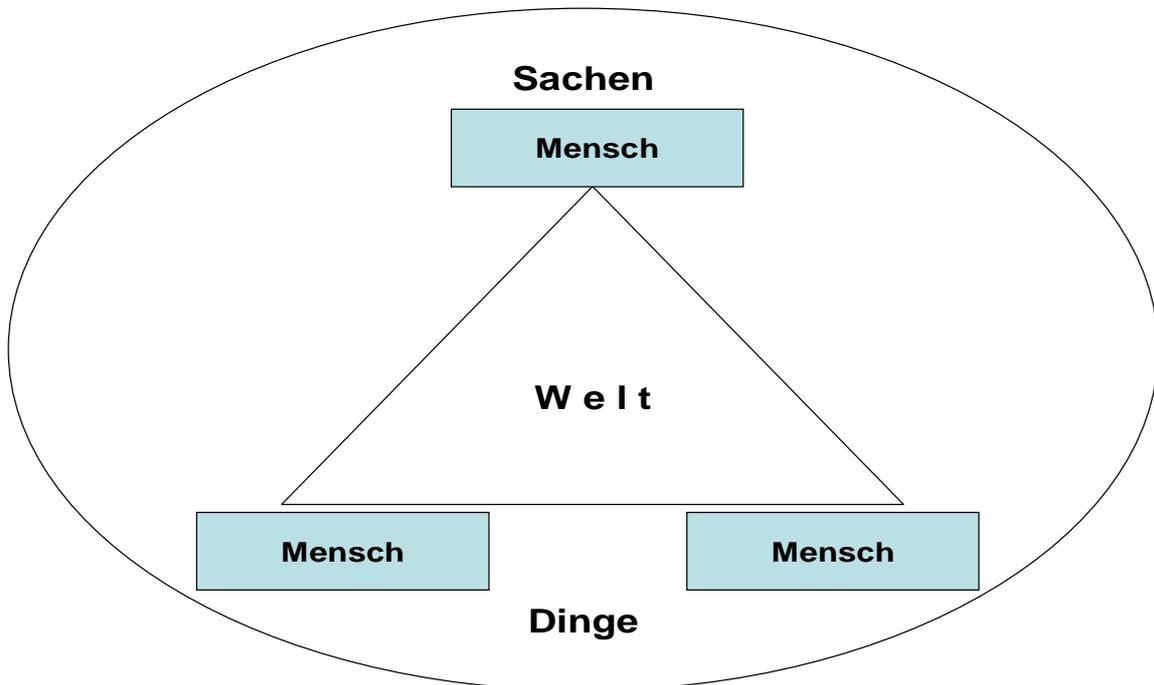


Abb. 8: Wenn die Welt zwischen den Menschen liegt und zwischen Menschen- und Dingwelt unterschieden wird

Damit kann insgesamt zwar für eine Vielzahl pädagogischer Situationen das Dreieck aufrecht erhalten werden, jedoch wird mit Blick auf den Bildungsbegriff sehr fraglich, ob transformatorische Bildungsprozesse, wenn der Arendt'sche Weltbegriff zu Grunde gelegt wird, eine angemessene Darstellung mit diesem Dreieck finden. Mit ihm können durchaus Prozesse der Informationsübergabe, der Wissensvermittlung beschrieben werden; jedoch sind diese nur ein sehr beschränkter Aspekt in einem Bildungsverständnis, das die Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen im Auge hat, wenn „Welt“ der Raum zwischen den Menschen ist, der auch von diesen hergestellt wurde/wird. Findet die Arendt'sche „Welt“ keinen Platz in der Darstellung, so sind allenfalls Informationsübergabe und Wissensvermittlung in Bezug auf Sachen erfasst, nicht aber Bildung und transformatorische Bildungsprozesse, weswegen von dieser Darstellung auch nicht mehr behauptet werden kann, dass sie die pädagogische Grundform bildet, die allen pädagogisch relevanten Situationen gerecht wird. Der Weltbegriff nach Arendt löst vor dem Hintergrund eines transformatorischen Bildungsverständnisses unter diesem Aspekt diese pädagogische Grundform auf.

5.4. Zusammenfassend zum Arendt'schen Weltbegriff

Arendt setzt einen Weltbegriff, der sich von dem Humboldt's in einigen Aspekten wesentlich unterscheidet. Die Welt ist nach Arendt nicht etwas immer schon Dagewesenes, sondern in ihrem Verständnis an die Existenz von Menschen gebunden; nicht nur das, die Menschen müssen miteinander den Raum zwischen sich durch öffentliches Sprechen und Handeln füllen, um die Welt überhaupt erst entstehen zu lassen. Die Welt wird damit von Menschen in unterschiedlichster Weise zu allen Zeiten - auch gleichzeitig - und an vielfältigsten Orten hergestellt, was bedeutet, dass die Welt ein Werk der öffentlichen Menschen ist und daher prinzipiell unendlich viele „Welten“ entstehen bzw. bestehen können. Arendt's Weltbegriff steht in direktem Zusammenhang mit Pluralität. Ein Mensch kann so Angehöriger und Hersteller vieler verschiedener Welten zur gleichen Zeit sein.

Damit hat es aber der Mensch auch in der Hand, „Welt“ wieder vergehen zu lassen, etwa indem er sich in die Privatheit zurückzieht oder mit anderen Menschen den Raum, der zwischen ihnen besteht, nicht mit Interaktion erfüllt.

Die Welt ist bei Arendt – wiewohl sie durch den Menschen hergestellt wird – noch nicht per se menschlich; Interaktion reicht zwar, um „Welt“ herzustellen, aber noch nicht, um sie auch „menschlich“ zu machen. Die Welt wird erst menschlich, wenn in dem Raum die Welt selbst thematisiert und angesprochen wird, d. h., dass eben der durch Interaktion hergestellte Zwischenraum besprochen wird.

Die zentralen Merkmale bzw. Eigenschaften der Arendt'schen Welt sind ihre zeitliche Begrenztheit – sie besteht nur solange, wie die Menschen sie herstellen und in der Interaktion bewahren -, ihr Subjektcharakter – obwohl sie von Menschen hervorgebracht wird -, ihre Kommunikationsfähigkeit - sie meldet sich zu Wort und kann auch einen Standpunkt einnehmen -, der Raumcharakter – zwischen den Menschen, wobei dieser Raum ein öffentlicher sein muss.

Um die Welt zu erhalten, bedarf es auch bei Arendt der Sorge des Menschen um sie; die Menschen müssen aktiv den Raum zwischen sich und anderen durch Interaktion füllen.

Das Arendt'sche Weltverständnis löst vor dem Hintergrund eines transformatorischen Bildungsverständnisses die pädagogische Grundform des Dreiecks als Verbindung zwischen Menschen (SchülerInnen und LehrerInnen) und Gegenständen, Sachen auf: „Welt“ ist bei ihr konstitutiv für Bildung im Sinne von Transformation und als Raum zwischen den Menschen keinesfalls eine Sache (und schon gar kein „Ding“), die an einem anderen Eckpunkt des

Dreiecks Platz findet. In der pädagogischen Grundform können zwar Prozesse der Wissensvermittlung ihre Darstellung finden, Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses – und somit Bildung - kann aber nur im Raum zwischen den Menschen erfolgen. Wenn „Welt“ hier konstitutiv für Bildung ist, so ist als weitere notwendige Bedingung auf Basis des arendt`schen Weltbegriffes eine Mehrzahl von Menschen zu nennen; ein Mensch alleine kann sich in diesem Sinne nicht bilden: Er kann sich an den Gegenständen, Sachen abarbeiten und durchaus Wissen gewinnen, das Selbstverhältnis verändern. Da ein Mensch alleine aber keine Welt herstellen kann, kann er auch das Weltverhältnis nicht ändern, weswegen ohne den erfüllten Raum zwischen sich und anderen Menschen dieses Bildungsverständnis seiner Grundlage entbehrt.

Mit Arendt`s Weltbegriff ist daher allen Prozessen, die nicht in Bezug bzw. auf, in und durch einen öffentlichen und erfüllten Raum zwischen Menschen erfolgen, ein wesentliches Kriterium entzogen, weswegen nicht von Bildungsprozessen mit denen auch Weltverhältnisse transformiert werden, gesprochen werden kann. Die Menschen müssen die Öffentlichkeit suchen und aktiv in Kontakt mit anderen Menschen treten.

Arendt`s Weltbegriff trägt, weil sie bestimmte Räume, Handlungsweisen ausklammert, Züge von Exklusivität und damit auch Elemente von Exklusion in sich. Der Verfasser ist der Ansicht, dass dieses Verständnis, das Privatheit und Rückzug als Ursachen für Weltverlust bzw. Weltlosigkeit nennt, unter bestimmten – vor allem politischen und sozialen – Rahmenbedingungen, die eine Öffentlichkeit und die Interaktion darin erschweren und manchmal sogar aktiv unterdrücken, ein exklusives und idealistisches Verständnis von Bildung beinhaltet; in diesem Sinne könnten Menschen, die durch die äußeren Umstände gedrängt oder sogar gezwungen werden, die Privatheit zu suchen, keine Bildungsprozesse durchlaufen (können).

Andererseits setzt Arendt mit ihrem Weltverständnis auf das pluralistische Miteinander der Menschen in der Öffentlichkeit und dabei auf die Bedeutung von sprechen und handeln. Ein wesentlicher Aspekt zum Bildungsverständnis ist die Kommunikations- bzw. Interaktionsbereitschaft und das damit zusammenhängende Potential in Bezug auf Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses.

6. Vergleich

Im Folgenden werden zunächst die Gemeinsamkeiten der Weltbegriffe bei Humboldt und Arendt herausgearbeitet und danach die Unterschiede. Dabei wird auf die Inhalte ihrer

Aussagen ebenso eingegangen werden, wie auf den Kontext ihrer Entstehung. Ziel ist eine strukturierte Darstellung, die die darauf folgenden Überlegungen zu den bildungstheoretischen Bedeutsamkeiten und den Schlussfolgerungen erleichtern sollen. Die beiden Weltverständnisse werden dabei einander aber nicht wertend gegenüber gestellt.

6.1. Das Gemeinsame

Es soll ganz bewusst zunächst die Suche von Gemeinsamkeiten erfolgen, weil dies nach Auffassung des Autors eher schwieriger als der Ausweis von Verschiedenheit ist, weswegen die Arbeit an den Texten intensiver erforderlich ist und war.

6.1.1. Entstehungszusammenhang

Obwohl sich diese Frage auf Grund des zeitlichen Abstandes der Entwicklung der jeweiligen Weltverständnisse nicht sofort auftut, kann als ein erstes Gemeinsames mit Blick auf den Kontext auf einer allgemeinen Ebene der Entstehungszusammenhang des Weltbegriffes bei beiden gesehen werden: Die Auseinandersetzung mit dem Politischen, sowie die Position und Aufgabe des Menschen dabei.

Der Ausgangspunkt von Humboldt's Weltbegriff liegt in der Formulierung seines Bildungsbegriffes in der Schrift *„Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“* (1792); aus dem Titel ist der Zusammenhang mit den politischen und historischen Entwicklungen seiner Zeit heraus zu lesen. Humboldt's Wirken ist ideengeschichtlich in der Aufklärung zu verorten und steht in engem zeitlichen Zusammenhang mit politischen Ereignissen – wie etwa der französischen Revolution 1789 – und den sich politisch auftuenden Fragen. Humboldt war von der französischen Revolution – er war mit zweiundzwanzig Jahren in Begleitung seines Hauslehrers Campe auch in Paris gewesen – deutlich beeindruckt und stellte sich die Frage, welche Folgen dies für den preußischen Staat haben könnte. (vgl. Benner 2003, S. 12) Eng verwoben damit sind Auseinandersetzungen mit dem Menschenbild, das sich mit den aufklärerischen Ideen in Richtung zur Forderung nach Autonomie und Freiheit verändert. Vernunft ist einer der zentralen Begriffe dieser Zeit, wenn es darum geht, diese Autonomie des Menschen voran zu bringen. Diese Begriffe und Themen finden sich in seinen Gedanken zur Bildungstheorie, deren Fragment vorliegt und Gegenstand dieser Arbeit ist. Bei Humboldt ist die Auseinandersetzung mit Bildung und mit „Welt“ pädagogisch und politisch zugleich ausgerichtet, wobei der Fokus inhaltlich, wie auch dem Titel des Fragments zu entnehmen ist, beim Bildungsgang des Menschen liegt. (vgl. Benner 2003, S. 78)

Arendt entwickelt ihre Ideen maßgeblich ebenso – obwohl mehr als eineinhalb Jahrhunderte dazwischen liegen - im politischen Zusammenhang, wenn auch in der Auseinandersetzung mit ethischen Fragen. Wenngleich sie diese zunächst in Verbindung mit Gedanken zu Lessing und dessen radikal kritischer Haltung zur Welt, die schlussendlich zu dessen Rückzug auf das Denken führte, äußert, so stehen sie doch unter der Überschrift „*Von der Menschlichkeit in finsternen Zeiten*“ und setzen sich mit der weltlich-politischen Ordnung – wohl direkt durch ihre persönlichen Erfahrungen im Zusammenhang mit den politisch-historischen Ereignissen und ihrer Lebensgeschichte beeinflusst – und den Umgang und Beitrag der Menschen dazu auseinander. (vgl. Arendt: in Ludz 1989, S. 25ff). Arendt bemerkt in ihrem Werk mehrfach die Bedeutung ihres Weltverständnisses im Zusammenhang mit Politik und dem Politischen. Zentrale Elemente ihres Weltbegriffes stellen auf politische Aspekte ab. (vgl. beispielhaft Arendt in: Ludz 1989, S. 28; Arendt 2007, S. 12; Arendt 2010a, S. 76ff)

Verlässt man diese allgemeine Ebene und wird konkreter, so ist festzuhalten, dass Humboldt seinen Weltbegriff dann aber in pädagogischer Auseinandersetzung weiter entwickelt, Arendt aber im politischen Bereich, stark geprägt von ethischen Überlegungen, bleibt. (vgl. Humboldt 1792/1980, S. 64 sowie 1793/1980 S. 235; Arendt in: Ludz 1989, S. 17ff)

Humboldt's Ziel ist es dabei, die Bestimmung des Menschen vor allem als Aufgabe einer sich entwickelnden und andauernden Auseinandersetzung mit und über die individuelle und gemeinschaftliche Arbeit an der Bestimmung des Menschen zu begreifen. (vgl. Benner 2003, S. 14)

Arendt selbst bezeichnet sich – wiewohl sie selbst während ihrer Zeit in Paris als Angehörige einer Organisation, die die Auswanderung von Jugendlichen nach Palästina vorbereitete, Sozialarbeit und Erziehungsarbeit leistete - ausdrücklich nicht als Pädagogin. (vgl. Heuer 1987, S. 30, sowie Arendt 1958, S. 255) Dennoch wird ihr und ihrer politischen Theorie das Prädikat „Pädagogin“ bzw. „pädagogisch“ mehrfach zugeschrieben. (vgl. Reichenbach 2001a, S. 201) So wurde ihr Werk – vor allem die Beschäftigung mit Autorität, Macht und Gewalt – aus pädagogischer Perspektive rezipiert. (vgl. u.a. Reichenbach 2001a, S. 201ff und Reichenbach 2007, S. 1) Arendt sagt von sich selbst (Interview mit Günter Gaus 1964), dass ihr Beruf die politische Theorie sei. (vgl. Kahl 2006, S. 38)

Zusammenfassend ergibt sich, dass als Gemeinsamkeit das Initium beider Weltverständnisse durchaus im Politischen zu suchen und zu finden ist, aber Humboldt seine Gedanken später ausdrücklich als pädagogische Gedanken im Rahmen seiner

Bildungstheorie weiter entwickelte, Arendt hingegen ihren Weltbegriff weiter im Bereich des Politischen dachte.

6.1.2. Vielfalt

„Nichts in dieser unserer Welt ist vielleicht eine größere Überraschung als die schier unendliche Vielfalt ihrer Erscheinungen,...“ (Arendt 2008, S. 30)

Beiden Weltbegriffen gemein ist die Bedeutung von Vielfalt. Die verwendeten Begriffe sind durchaus andere, „Mannigfaltigkeit“ bei Humboldt, „Pluralität“ bei Arendt, was aber einerseits der Entwicklung der Sprache im Zeitabstand geschuldet ist, andererseits dem Hintergrund der Begriffe bei beiden; bei Humboldt war es die Entwicklung einer Bildungstheorie vor einem besonderen Verständnis vom Menschen, bei Arendt im wesentlichen politische Theorie angesichts ethischer Fragen. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 237 und Arendt 2010a, S. 179f) Der Zusammenhang, in dem beides erscheint, ist zwar ein anderer und die Begriffe meinen auch im Detail etwas anderes, dennoch können sie im Zusammenhang mit dem Weltbegriff und dem Bildungsverständnis sehr ähnlich gesehen und gelesen werden.

Humboldt bezeichnet mit „Mannigfaltigkeit“ die geradezu unendliche Vielfalt dessen, was in der Welt ist (sie ist zwar „Einheit“ aber auch „Allheit“ – die Mannigfaltigkeit der Situationen); gerade diese Mannigfaltigkeit der Welt stelle die Voraussetzung für den Bildungsprozess dar. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 237). Arendt`s Pluralismus wendet sich gegen die eine, einzige Wahrheit, gegen den Absolutismus der Wahrheit, somit spricht sie sich für eine Vielfalt der Gedanken, Ideen, Äußerungen, Perspektiven, Interaktionen aus. (vgl. Kahl 2006, S. 40) Nach ihrem Weltverständnis braucht es mehr als einen Menschen und damit auch mehr als eine (An)Sicht, mehr als eine Meinung, mehr als eine Wahrnehmung, wenn Welt überhaupt entstehen soll. In diesem Sinne stellt die Vielfalt von Menschen, Meinungen, Pluralismus und Pluralität damit eine Entstehungsbedingung von Welt dar, aber auch eine Möglichkeit, Welt zu verteidigen: *„Die Mehrzahl ist das Gesetz der Erde.“* (Arendt 2008, S. 29)

In beiden Betrachtungsweisen haben daher Bildungsprozesse eine Vielfalt als Voraussetzung bzw. Bedingung. Beide Weltbegriffe enthalten Vielfalt als grundsätzliches Merkmal: In Humboldt`s Betrachtung stellt die Welt diese Vielfalt zur Verfügung, bei Arendt bringt der Mensch diese Vielfalt in die Welt, als Raum zwischen den Menschen. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 237 und Arendt 2010a, S. 179f)

Humboldt`s Mannigfaltigkeit ist in der Welt enthalten; die Welt stellt Mannigfaltigkeit bereit und der Mensch nützt diese zur freiesten, allgemeinsten und regesten Wechselwirkung, um sich zu bilden. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 235f) Die Pluralität ist bei Arendt zwar einer der

Grundpfeiler ihres Denkens (vgl. Arendt 2008, S. 29), jedoch ist diese noch nicht zwingend in der Welt enthalten; erst der Mensch trägt Pluralität, Vielfalt in die Welt hinein, je nachdem in welcher Weise er mit anderen Menschen interagiert. In diesem Sinne ist Vielfalt zuallerst nicht nutzbar, sondern durch den Menschen herzustellen und in der Interaktion zuzulassen.

Humboldt`s Verständnis von Mannigfaltigkeit bezieht sich auf die Gegenstände, Dinge, Erscheinungen, Hervorbringungen der Menschen, schlicht auf alles, was „NichtMensch“ ist. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 237) Arendt sagt zur Pluralität, dass es das *„Zusammen- und Miteinander-Sein der Verschiedenen“* ist, dass etwa Politik auf der *„Tatsache der Pluralität der Menschen“* beruhe und dass es von großer Bedeutung für die Menschen ist, aktiv an der Pluralität teilzunehmen. (Arendt 2007, S. 9f)

Insoferne besteht der Unterschied im Gemeinsamen hinsichtlich der Vielfalt darin, dass sich Humboldt`s Merkmal auf „NichtMensch“ bezieht und der Welt damit immanent ist, Arendt`s hingegen auf die Menschen selbst, die dann diese Pluralität in die von ihnen vielfach hergestellten Welten hineintragen.

Wenngleich Vielfalt bzw. Mannigfaltigkeit sich in beiden Weltbegriffen findet, so unterscheidet sich doch die konkrete Form. Bei Humboldt ist die Mannigfaltigkeit als unüberschaubare Vielfalt in der einen Welt selbst angelegt, sie ist immer schon vorhanden; der Mensch kann einen Beitrag zur Mannigfaltigkeit leisten – und tut das auch – indem er seine Hervorbringungen in die Welt trägt, womit diese selbst wieder – als „NichtMensch“ – „Welt“ sind. Bei Arendt – die zwar sagt, dass die Mehrzahl das Gesetz der Erde ist – ist ihre Pluralität nicht in der Menschenwelt selbst angelegt, denn diese Welt existiert ohne die interagierenden Menschen nicht; bei ihr wird die Pluralität, die in den Menschen angelegt ist, von diesen in die Welt hineingetragen.

In Bezug auf die bildende Auseinandersetzung mit der Welt kann dies, wie Humboldt das mit anderen Worten schon hinsichtlich der Bedeutung von Sprache getan hat, bei beiden als Hinweis auf die Notwendigkeit interkultureller Sichtweisen, des aufnehmenden und lernenden Umgangs der Menschen mit anderen Kulturen und interkulturellen Fragen gesehen werden. (vgl. zu Interkulturalität und Humboldt Eirnbter-Stolbrink 2005, S. 23f)

Vielfalt – Mannigfaltigkeit, Pluralität – weist als Element auf den transformatorischen Aspekt im Bildungszusammenhang hin: Dies sowohl auf Seiten des Selbstverhältnisses, wie auch auf Seite des Weltverhältnisses. Das Selbstverhältnis würde sich nicht ändern, wenn der Mensch immer nur einer ganz bestimmten Situation oder nur immer wiederkehrenden Sachverhalten ausgesetzt ist und sich nur mit diesen auseinandersetzt. Hier wäre eine

Veränderung des Selbstverhältnisses schlussendlich nicht mehr zu erwarten; der Rückbezug auf sich selbst, Reflexion würde keine neuen Aspekte mehr ergeben. Erschiene die Welt auch immer nur einseitig, in Form einer Situation, oder sehr ähnlicher Sachverhalte, so bestünde auch keine Notwendigkeit zur Veränderung des Weltverhältnisses. Veränderungen könnten in einem sehr eingeschränkten Bereich erfolgen, da aber nicht Vielfalt, sondern Einförmigkeit bestünde, wäre dies sehr bald abgeschlossen und führte zu keiner weiteren Veränderung.

6.1.3. „Mensch“ ist nicht „Welt“

Als Gemeinsamkeit kann auch gesehen werden, dass sich die Welt außerhalb des Menschen findet. Bei Humboldt liegt sie außerhalb des „Ich“, wobei dieses den einzelnen Menschen, um dessen Bildungsgang es geht, bezeichnet. Die Menschheit umfasst viele „Ich“ und die Humboldt'sche Welt beinhaltet keines davon: Welt = „NichtMensch“. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 235f)

Bei Arendt ist die Welt überhaupt der Raum zwischen den Menschen und zwar zwischen allen Menschen, soweit sie in der Öffentlichkeit sind. (vgl. Arendt in: Ludz 1989, S. 18) Das bedeutet, dass bei Arendt sehr klar zum Ausdruck kommt, dass kein Mensch, wo immer er sich auch befindet, Teil der Welt sein kann: Selbst wenn er die Welt herstellt, dann besteht diese zwischen den Menschen (sie besteht nicht in ihnen, die Menschen stehen aber auch nicht in der Welt), weswegen die Menschen zwar unmittelbar am Rande der Welt stehen, jedoch kein Bestandteil von Welt sind; sie sind sozusagen räumlich und zeitlich gleichermaßen Anfang und Ende von Welt. Nachdem im privaten, nicht öffentlichen Bereich Weltlosigkeit herrscht, kann auch hier der Mensch bei Arendt nicht Teil der Welt sein. (vgl. Arendt in: Ludz 1989, S. 18)

Zum Humboldt'schen Weltverständnis kann angemerkt werden, dass weniger strikte Arbeit an seinen Texten und das Nichteinbeziehen unterschiedlicher Perspektiven in die Interpretation zu Missverständnissen hinsichtlich des Inhaltes des Weltbegriffes führen könnte: Dies bedeutet, dass bei Humboldt andere Menschen außerhalb des „Ich“ bei verkürzter Betrachtung – wenn man sein unmissverständlich formuliertes Ausschlusskriterium „NichtMensch“ übersieht oder als „Nicht-Ich“ interpretiert, als „Welt“ erscheinen könnten; dies könnte allerdings lediglich aus der Perspektive eines „Ich“ in dieser Weise beurteilt werden: Für das „Ich“ ist aus seiner Perspektive alles außerhalb seiner selbst „Nicht-Ich“ und rückt damit sehr schnell in die Nähe der „...Gegenstände außer ihm...“. Begibt man sich mit Humboldt allerdings in eine übergeordnete Perspektive, so ist klargestellt, dass „Welt“ eindeutig „NichtMensch“ ist. Bei Arendt ist die Unterscheidung von

Perspektiven unbeachtlich: Kein Mensch – wo immer er sich auch sieht und aus welcher Perspektive man die Menschen betrachtet – ist Teil der Welt.

Für Humboldt kann dies im Zusammenhang mit den Gedanken der Aufklärung und der humanistischen Grundhaltung gesehen werden, für Arendt als ein Ausdruck ihrer Auseinandersetzungen mit Politik und dem Politischen, sowie der Forderung nach Öffentlichkeit und Menschlichkeit, die dem Menschen eine andere Stellung als „Welt“, bzw. eine besondere Stellung gibt.

Diese grundsätzliche Gemeinsamkeit bezieht sich ausdrücklich auf den Inhalt und die Grenzen des Weltbegriffes beider; wenn der Mensch auch nicht Teil von „Welt“ ist, so bestimmt dies seine (räumliche) Position noch nicht; diese setzen beide in unterschiedlicher Weise. (siehe 6.2.4.)

Mit Blick auf ein transformatorisches Bildungsverständnis hat die Unterscheidung und Trennung zwischen „Mensch“ und „Welt“ insofern grundlegende Bedeutung, als – wenn „Mensch“ und „Welt“ nicht getrennt sind – die Unterscheidung in Selbst- und Weltverhältnisse keine sinnvolle mehr wäre. Diesfalls ginge es entweder um die Selbstverhältnisse oder um die Weltverhältnisse. Denkbar wäre nur, wenn „Mensch“ und „Welt“ zusammenfallen – was aber weder im Humboldt'schen noch im Arendt'schen Verständnis der Fall ist - , dass zugleich mit dem Selbstverhältnis das Weltverhältnis verändert wird. Mit Blick auf das transformatorische Bildungsverständnis, das dieser Arbeit zu Grunde liegt, muss gesagt werden, dass Transformationsprozesse hinsichtlich des Selbstverhältnisses und des Weltverhältnisses durchaus zeitgleich erfolgen können, aber dieses Bildungsverständnis als Voraussetzung immer darauf angewiesen ist, dass „Mensch“ und „Welt“ nicht zusammen fallen; die Transformation braucht – damit sie in beiden Aspekten wirksam wird, zunächst eine eigene Sicht bzw. ein eigenes Verhältnis des Menschen zu sich und eine eigene Sicht bzw. ein eigenes Verhältnis zur Welt. (vgl. Koller 2006, S. 170) Das heißt, dass das Verständnis von Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnis eine Unterscheidung von „Mensch“ und „Welt“ zwingend voraussetzt.

6.1.4. Bildung als Prozess

Humboldt's und Arendt's Weltverständnis implizieren Bildung als Prozess. Bei beiden kann Bildung nicht an einem bestimmten Zeitpunkt als erreicht betrachtet werden.

In Humboldt's Weltbegriff liegt die unüberschaubare Vielfalt der Situationen angelegt und der damit in Zusammenhang stehende Rückbezug auf das „Ich“. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 235) Humboldt geht ausdrücklich von einem stetigen Vermehren, Erhöhen aus, was einen

Stillstand ausschließt. Die Welt bei Humboldt stellt immer wieder neue und andere Situationen bereit, sie ist „Allheit“, der Inbegriff aller Gegenstände. Es ist zwar das Streben des Menschen, das Humboldt ohne Ende setzt, allerdings kann er dies nur, wenn der Gegenstand schlechthin – die Welt – dies grundsätzlich ermöglicht. Eben weil die Welt sich in unterschiedlichsten Situationen bzw. Facetten zeigt und auch für die Zukunft immer wieder neue, unbekanntere Situationen und Sachverhalte bereit stellt, kann die Bildung auf Basis der Wechselwirkung mit „Welt“ nichts Statisches sein. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 235ff) Zu einem bestimmten Zeitpunkt kann lediglich allenfalls ein bestimmtes Wissen fest gemacht werden, nicht aber „Bildung“; wäre dies der Fall, würde man sich zukünftigen neuen Situationen aus bildender Perspektive verschließen, weil man damit auf eine Gelegenheit verzichtet, sich und seine Kräfte zu vermehren, erhöhen, zu stärken. Ein Element des Humboldt'schen Weltverständnisses im Zusammenhang mit seinem Bildungsbegriff kann als „Werden“, als etwas das in Bewegung bleibt, verstanden werden. (vgl. Ruhloff in: Dzierzbicka/Bakic/Horvath 2008, S. 100ff).

Arendt meint, dass die Welt als Raum zwischen den Menschen erst entsteht; Bildung als Auseinandersetzung mit Anderem und vor allem „Anderen“ muss daher auf diese Anderen bezogen sein, wobei sich diese wieder auf den/die Anderen (rück)beziehen, damit der Raum zwischen ihnen erhalten bleibt. Mit Blick auf die von Arendt ausdrücklich festgehaltene absolute Verschiedenheit aller Menschen sind absolut verschiedene Welten denkbar. (vgl. Arendt 2007, S. 12) Nicht nur das, auch die jeweils einzelnen Welten werden hergestellt, sind in ihrer Einzigartigkeit Gegenstand der bildenden Auseinandersetzung zwischen Menschen, sie enden aber auch wieder; dies bedeutet, dass auch in diesem Weltverständnis ein statischer Bildungsbegriff keinen Platz hat, sondern Bildung ein Prozess sein muss, in dem sich Menschen immer wieder mit anderen Menschen auseinandersetzen und mit dem Raum zwischen sich und anderen – der Welt – beschäftigen und dabei noch zusätzlich das Merkmal der Menschlichkeit im Auge behalten. Dies ist zusätzlich noch unter dem Aspekt zu betrachten, dass jeder Mensch mehrere Welten gleichzeitig bzw. nebeneinander herstellen kann. All das bedarf einer ständigen bzw. sich wiederholenden Tätigkeit, die nicht abgebrochen werden darf, wenn „Welt(en)“ erhalten bleiben sollen und Menschen sich bildend damit auseinander setzen. Wenn auch der Mensch eine begrenzte Lebenszeit hat, so verortet sich doch sein Leben in dem *„stetig dahinfließenden Strom reiner Veränderung“* (Arendt 2008, S. 199) und ist Bildung daher in Bezug auf die vielfältigen möglichen Welten prozesshaft zu denken.

Dieser Aspekt unterstützt das Verständnis von Bildung als Transformation, weil auf Humboldt'scher Seite die Transformation beider Seiten als „Wechselwirkung“ schon angelegt ist (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 235f) und bei Arendt ausdrücklich eine Haltung zur

Welt – also ein Verhältnis des Menschen zur Welt – thematisiert wird, sowie das ständige Abwandeln und Verändern von Wirklichkeit, durch das die Menschen versuchen, in der Welt zu Hause zu sein. (vgl. Arendt 2010a, S. 58)

6.1.5. Unabschließbarkeit

In beiden Weltbegriffen – die Bildung als Prozess verstehen lassen - liegt eine prinzipielle Unabschließbarkeit des Bildungsprozesses begründet.

Bei Humboldt lässt sich dies daraus erschließen, dass die Welt eine unüberschaubare Vielfalt an Sachverhalten und Situationen aufweist, die in ihrer Fülle niemals während der gesamten Lebenszeit eines Menschen erfahrbar und erfassbar sein kann; der Mensch trifft immer auf neue, spezifische Situationen, die als Möglichkeit zur Verknüpfung zum Zwecke der Bildung gesucht und genützt werden. Und selbst wenn er alle ihm als einzelner Mensch zugänglichen Erfahrungen auch tatsächlich gemacht hätte, so hält „Welt“ dennoch darüber hinaus weiter ein unerschöpfliches Reservoir an Situationen und Sachverhalten bereit. Das „Ich“ hat niemals die Möglichkeit, alle denkbaren Situationen zur Bildung zu nutzen; daher bleibt immer etwas offen und es besteht weiter die Möglichkeit, seine Kräfte zu stärken, zu erhöhen und zu bilden.

Arendt's Verständnis von „Welt“ setzt voraus, dass es Prozesse zwischen Menschen in der Öffentlichkeit gibt, denn erst diese konstituieren Welt; diese Prozesse haben sich um Vielfalt, Pluralität zu bemühen, was bedeutet, dass versucht wird, neue Perspektiven einzunehmen, anderes zuzulassen, sich damit auseinanderzusetzen, was etwa eigenen Wahrnehmungen widerstreitet, usw., also nicht stehen zu bleiben. Die Unabschließbarkeit bei Arendt ergibt sich aus dem Zusammenhang, dass das Aufgeben von Pluralität, Mehrperspektivität die Welt gefährdet und im Extremfall sogar verschwinden lässt, weshalb der Bildung der Weltbezug verloren ginge. In diesem Sinne argumentiert der Verfasser, dass die Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen eine konstitutive Voraussetzung von „Welt“ im Sinne Arendt's ist. Die Herstellung von „Welt“ und somit auch die bildende Auseinandersetzung des Menschen mit „Welt“ erfordert eine Aktivität, nämlich Interaktion. Sobald diese Interaktion aufgegeben wird, entsteht Weltlosigkeit und findet ein Rückzug ins Private statt; dort kann zwar allenfalls noch Wissen durch Beschäftigung mit diversen Gegenständen angeeignet werden, jedoch sind dies keine Bildungsprozesse: Mit Arendt kann gesagt werden, dass Bildungsprozesse Interaktion brauchen und daher abgeschlossene Bildungsprozesse dazu führen, dass Bildung gerade nicht gegeben ist. An Bildung ist zu arbeiten, denn *„Mit der Erschaffung des Menschen erschien das Prinzip des Anfangs ...“* (Arendt 2010a, S. 178) und *„Nicht nur die Erhaltung des Körpers, sondern auch die Erhaltung der Welt erfordert die mühevollen, eintönigen Verrichtung täglich sich wiederholender Arbeiten.“* (Arendt 2010a, S. 193)

Dies sind nach Auffassung des Autors klare Hinweise dafür, dass Arendt jegliche menschliche Aktivität als „immer-wieder-anfangen“ sieht; dies führt zu einem Verständnis des Bildungsprozesses, in dem eben der stete Anfang angelegt ist und gerade dann nicht von „Bildung“ gesprochen werden kann, wenn man vermeint, sie erreicht zu haben, „Bildung“ für abgeschlossen erklärt und den Prozess des „sich-Bildens“ beendet. Arendt unterlegt dies mit Blick auf ihr Weltverständnis, indem sie sagt, dass auch die Erhaltung der Welt die sich ständig wiederholenden Aktivitäten braucht.

Das letzte Zitat, das sowohl Bezug auf den Menschen wie auch auf die Welt nimmt, kann als Hinweis auf die Bedeutung von Transformation gesehen werden; ebenso wie Humboldt's Anmerkungen zur Unabschließbarkeit in Bezug auf die Wechselwirkung zwischen Mensch und der unerschöpflichen Vielfalt der Welt.

Hier ist zu ergänzen, dass bei Humboldt im Zeitablauf des Bildungsprozesses, basierend auf seinem Weltbegriff, eine andere Zeitspanne anlegt: Nachdem „Welt“ als gegeben verstanden wird, eine Einheit und Allheit darstellt und somit auch historische Erzeugnisse, historische Sachverhalte, die lange in der Vergangenheit liegen – schon vor dem Lebensbeginn des sich bildenden Menschen – bzw. in diese reichen, „Welt“ sind, erfasst die bildende Auseinandersetzung auch dies, weiter über die Gegenwart bis in die Zukunft.

Das Weltverständnis bei Arendt beinhaltet eine stärkere Betonung der Gegenwart für den Bildungsprozess: Die Menschen schaffen und erhalten die Welt durch öffentliche Interaktion und damit ist nur in dieser Zeit eine bildende Veränderung des Weltverhältnisses möglich. Zu einem bestimmten vergangenen Zeitpunkt außerhalb einer öffentlichen Interaktion kann lediglich allenfalls ein bestimmtes Wissen fest gemacht werden, nicht aber von „Bildung“ gesprochen werden.

6.1.6. Sprache

In beiden Weltverständnissen ergibt sich mit Blick auf Vielfalt, Mannigfaltigkeit und Pluralismus eine besondere Bedeutung einer Umgangsform damit, nämlich der Sprache, wobei es im Detail unbeachtlich ist, ob es sich um Worte oder Gesten handelt. (vgl. Humboldt 2007, S. 3)

Für Humboldt ist Sprache *„Die sinnliche Bezeichnung der Einheiten nun, zu welchen gewisse Portionen des Denkens vereinigt werden, um als Teile anderen Teilen eines größeren Ganzen, als Objekte dem Subjekte gegenübergestellt zu werden, heißt im weitesten Verstande des Wortes: Sprache.“* (Humboldt 2007, S. 3)

Somit stellt eine der wesentlichen Funktionen von Sprache dar, die Objekte (Gegenstände, „Welt“) dem Subjekt (dem einzelnen Menschen) gegenüber zu stellen. Bei Humboldt ermöglicht die Beschäftigung mit Sprache(n) die Auseinandersetzung mit „Welt“, mit den verschiedenen Kulturen als Teile der Welt und eröffnet so ein Verständnis für andere und anderes (vgl. Trabant 1990, S. 25); dies zeigt sich auch an seiner persönlichen Interessenslage in seinem weiteren Leben. Humboldt hält ausdrücklich fest, dass *„... mehrere Sprachen in der That mehrere Weltansichten sind.“* (Humboldt 1997, S. 75)

Mit diesem Zitat wird deutlich, dass bei Humboldt eine Welt (Einheit und Allheit) besteht, die man allerdings aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten kann, wobei viele dieser Perspektiven in den historischen und kulturellen Unterschieden ihren Grund haben und das Mittel, diese unterschiedlichen Perspektiven (auch ein Element der Mannigfaltigkeit!) auch einnehmen zu können, ist Sprache, bzw. im Humboldt'schen Verständnis tatsächlich „Sprachen“. Er merkt zur Auseinandersetzung mit Sprachen an, dass diese *„... ein mächtiges Hilfsmittel abgeben, das Gebiet der Ideen zu erweitern, und die mannigfaltigen Wege auszuspähen, auf welchen der Mensch mit demselben [dem Denken und Dichten in anderen Sprachen, W.S.] vertraut wird.“* (Humboldt 1997, S. 81) Und weiter: *„Von dieser Seite gewinnt die Verschiedenheit der Sprachen eine welthistorische Ansicht.“* (Humboldt 1997, S. 81)

Dies betont die Bedeutung, die die Beschäftigung mit Sprachen in Humboldt's Verständnis von Bildung hat; diese Bedeutung hat aber auch einen klaren Bezug zum Humboldt'schen Weltverständnis: Der Mensch kann die unerschöpfliche Mannigfaltigkeit der einen Welt dann besser und seinem Bildungsgang zuträglicher nur dann nützen, wenn er im Wege von Sprache(n) die unterschiedlichen Perspektiven auf „Welt“ erfassen oder erahnen kann und mittels Sprache in die freieste, regeste und allgemeinste Wechselwirkung mit „Welt“ (und Sprache als Teil von „Welt“ mit den verschiedensten Kulturen) eintreten kann.

Nachdem Arendt die Welt als Raum zwischen den öffentlichen Menschen bestimmt, stellt sich die Frage, wie denn dieser Raum entstehen kann? Als Mittel dazu kann der Mensch den Versuch unternehmen, sich den Anderen mitzuteilen, sich verständlich zu machen und den anderen anzusprechen und zu verstehen. (vgl. Arendt 2010a, S. 176ff) Insofern – wenn schon Sprache (abhängig davon, wie „Sprache“ definiert wird) selbst Welt nicht konstituiert – kann sie als höchst essentieller Aspekt von Bildung gesehen werden. (vgl. Arendt in: Ludz 1989, S. 17f, 25) Arendt allerdings fasst sprechen (und handeln) als Tätigkeiten auf, denen sich kein Mensch entziehen kann; ein Leben ohne alles Sprechen (und Handeln) ist nach Arendt kein Leben. (vgl. Arendt 2010a, S. 176) Wird Sprache - in welcher Form auch immer: Zeichen, Gebärden, Worte, Laute, Singen, Berührungen, Signale, Symbole, etc. - als Mittel der Interaktion verstanden, dann begründet sie „Welt“ im Arendt'schen Sinne, wenn sie im

Verhältnis zu anderen Menschen genützt wird. Dass Sprache von großer Bedeutung für Bildung ist, kann natürlich als Gemeinplatz abgetan werden; dennoch sollte dieser Aspekt darauf hinweisen, dass Sprache zum einen in möglichst guter Qualität – und das meint vor allem mit Blick auf eine andere Gemeinsamkeit, die „Mannigfaltigkeit“ bzw. „Pluralität“ - eine Vielfältigkeit, Vielschichtigkeit zum Ausdruck bringen können sollte bzw. generieren sollte. Zum anderen kann „Sprache“ höchst vielfältig verstanden werden und eine hohe Qualität möglichst vieler unterschiedlicher menschlicher Ausdrucksformen meinen.

Die gemeinsame Welt bliebe aber in einem ganz präzisen Sinne unmenschlich, „... *wenn sie nicht dauernd von Menschen besprochen wird.*“ (Arendt in: Ludz 1989, S. 41) Das bedeutet, dass die Welt nicht nur im Wege von Sprache (als weit gefasstem Begriff) durch die Menschen hergestellt wird, sondern dass es der Sprache auch bedarf, um „Welt“ zu erhalten und diese auch menschlich zu gestalten. Handeln alleine – Arendt unterscheidet zwischen Sprechen und Handeln – genügt dazu einerseits nicht und andererseits soll die Sprache zur Thematisierung bestimmter Inhalte (nämlich genau der „Welt“ als Raum zwischen den Menschen) eingesetzt werden. „Welt“ braucht also Sprache und eine menschliche Welt erst recht. Diese Notwendigkeit ist im Zusammenhang mit Pluralität zu sehen: „... es [das Sprechen, Anm. W.S.] *realisiert die spezifisch menschliche Pluralität, die darin besteht, daß Wesen von einzigartiger Verschiedenheit sich von Anfang bis Ende immer in einer Umgebung von ihresgleichen befinden.*“ (Arendt 2010a, S. 179)

Die Bedeutung von Sprache in Bezug auf „Welt“ erschliesst sich nicht nur aus der Perspektive der Menschen, sondern bei Arendt kann auch „Welt“ Sprache einsetzen, indem sie sich zu Wort meldet und ruft: „*In der Ehrung meldet sich die Welt zu Wort...*“ (Arendt in: Ludz 1989, S. 17), „... *der Ruf der Welt ...*“ (Arendt 2010a, S. 15)

Wenngleich dies als Metapher verstanden wird, so kann doch mit Verweis auf den Subjektcharakter von „Welt“ in Arendt`s Verständnis gesagt werden, dass die Welt als Raum zwischen den Menschen, der durch menschliche Interaktion entsteht, eine bestimmte Erscheinung hat, Signale zeigt, die wahrgenommen werden können und auch wahrgenommen werden sollen, wenn „Welt“ erhalten werden soll. Sprache hat in diesem Sinne nicht nur die Bedeutung, dass etwas gesagt, gesprochen wird, sondern vor allem auch, dass es wahrgenommen, gehört und aufgenommen wird. (vgl. Arendt 2010, S. 181) Die Bedeutung von Sprache ergibt sich somit bei Arendt sowohl aus der Perspektive des Menschen, wie auch aus der Perspektive der Welt. Reden (und Handeln; dazu 6.1.7.) ist bei Arendt die Tätigkeit, die das „nur“ Nützliche und Notwendige überschreitet. (vgl. Reichenbach 2001a, S. 205)

Gerade Sprache kann als ein Element von Transformation betrachtet werden, wobei sich bei Humboldt und bei Arendt durch Sprache sowohl das Selbstverhältnis des Menschen als auch die Weltverhältnisse ändern (können). (vgl. (Humboldt 1997, S. 81, sowie Arendt in: Ludz 1989, S. 41)

6.1.7. Handeln

Nachdem die Welt bei Humboldt in Bezug auf den Bildungsgang des Menschen die freieste, regeste und allgemeinste Wechselwirkung ermöglichen soll, ist neben dem Sprechen auch das Handeln als eine Form dieser Wechselwirkung von Bedeutung. (vgl. Humboldt 1997, S. 25) Um das „Ich“ mit der Welt in diesen Superlativen verknüpfen zu können, muss die Welt auch Sachverhalte und Situationen bereit stellen, die Handeln ermöglichen und zwar jedwedes Handeln – „*freieste*“. Wiewohl beides „*Tätigkeiten*“ sind, unterscheidet Humboldt zwischen Denken und Handeln, wobei das erstere „*immer nur ein Versuch, seines (des Menschen, W.S.) Geistes (ist, W.S.), vor sich selbst verständlich zu werden*“, handeln hingegen „*ein Versuch seines Willens, in sich frei und unabhängig zu werden*“ (Humboldt 1997, S. 25)

Denken und handeln können im Bildungsgang des Menschen nicht für sich alleine, sondern nur dann wirksam werden, wenn sie mittels eines Dritten, das außerhalb des „Ich“ steht, das vorgestellt und bearbeitet wird, das „*NichtMensch*“ ist - also „Welt“ – Verbindung herstellen. (vgl. Humboldt 1997, S. 25)

Wenn also „Welt“ – die Gegenstände außerhalb des Menschen – eine Bedeutung im Bildungsgang des Menschen in Humboldt`s Verständnis haben sollen, dann braucht es auch das Handeln als eine Form der Verknüpfung und Wechselwirkung mit „Welt“. Das Handeln in Bezug auf die Welt ist eine Form der Übung, mit der der Mensch die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen will und kann. (vgl. Humboldt 1997, S. 24)

Die Welt im Humboldt`schen Verständnis muss dazu geeignet – grundsätzlich, stofflich, ideell - sein, sich bearbeiten, zu lassen, d.h. eine ganz bestimmte Form des Handelns zu ermöglichen, weil Humboldt den Menschen in seinem Bildungsgang dazu auffordert: „... *und des Bearbeitens von etwas möglich ist, dessen [...] Merkmal es ist, NichtMensch, d.i. Welt zu seyn, ...*“ (Humboldt 1793/1980, S. 237)

Auch bei Arendt – die ausdrücklich zwischen Arbeit, Herstellen und Handeln unterscheidet (vgl. Arendt 2010b, S. 16f) sind Sprechen und Handeln „*Tätigkeiten*“; in diesen stellt sich für sie die Einzigartigkeit des Menschen dar: „*Sprechend und handelnd unterscheiden sich*

Menschen aktiv voneinander, anstatt lediglich verschieden zu sein;...“ (Arendt 2010a, S. 176); *„Das Handeln bedarf einer Pluralität,...*“ (Arendt 2010b, S. 17)

Innerhalb der menschlichen Tätigkeiten der *vita activa* weist Arendt dem Handeln eine besondere Qualität zu, die sich auch in Verbindung zu ihrer Weltsicht setzen lässt: *„Das Handeln ist die einzige Tätigkeit der Vita activa, die sich ohne die Vermittlung von Materie, Material und Dingen direkt zwischen den Menschen abspielt.“* (Arendt 2010b, S. 17); *„Durch Handeln trete ich in die endlose Welt der Menschen ein und partizipiere ...“* (Arendt 2002, S. 284)

Insoferne stellt auch bei Arendt das Handeln neben dem Sprechen eine der Grundformen menschlicher Tätigkeit und damit auch eine Form von Interaktion zwischen den Menschen dar, durch die aber erst „Welt“ entsteht und erhalten bleibt. (vgl. Arendt 2010b, S. 33) Arendt hält allerdings fest, dass das Handeln auch der Worte bedarf, um verständlich zu werden; sprechen muss das Handeln begleiten, damit dieses seinen Offenbarungscharakter – nämlich zumindest auf den sich in der Handlung offenbarenden Menschen – nicht verliert. Nach Arendt gibt es prinzipiell kein wortloses Handeln. (vgl. Arendt 2010a, S. 180) Sie sagt dazu: *„... kein Mensch kann des Sprechens und des Handelns ganz und gar entraten, und dies wiederum trifft auf keine andere Tätigkeit der vita activa zu.“* (Arendt 2010a, S. 176) und *„Es gibt keine menschliche Verrichtung, die des Wortes so sehr bedarf wie das Handeln.“* (Arendt 2010a, S. 180); *„Handelnd und sprechend offenbaren die Menschen jeweils, wer sie sind, zeigen aktiv die personale Einzigartigkeit ihres Wesens;...“* (Arendt 2010a, S. 181)

Sprechen und Handeln sind bei Arendt die Modi menschlicher Tätigkeiten, durch die ein „Wer“ in Erscheinung tritt (vgl. Arendt 2010a, S. 181); somit ist auch das Handeln – das gemeinsam mit dem Sprechen erfolgt – ebenso ein Herstellungsmodus von Welt, indem sich Menschen anderen Menschen offenbaren, eine Interaktion beginnen. In diesem Zusammenhang ergibt sich damit ein Hinweis auf ein transformatorisches Verständnis, denn im Handeln zeigen sich Menschen, indem sie sich offenbaren und schaffen somit nach Arendt ein Verhältnis zu anderen Menschen, wodurch „Welt“ entsteht und bei Humboldt unternimmt der menschliche Geist einen Versuch sich vor sich selbst verständlich zu machen und erscheint damit als ein steter Versuch der Veränderung des Selbstverhältnisses. (vgl. Humboldt 1997, S. 25)

Die Möglichkeit des sinn- und zweckvollen Handelns besteht bei Arendt nur, wenn „Welt“ da ist: *„... und nur das Handeln kann als Tätigkeit überhaupt nicht zum Zuge kommen, ohne die ständige Anwesenheit einer Mitwelt.“* (Arendt 2010b, S. 34)

Damit besteht bei Arendt eine sehr starke Bindung zwischen dem Handeln und dem menschlichen „Zusammen-Sein“, dem „*inter homines esse*“, der „Welt“. (vgl. Arendt 2010b, S. 17) In ihrer Unterscheidung der menschlichen Tätigkeiten definiert sie einerseits das „Herstellen“ als das Produzieren einer künstlichen Welt von Dingen, die sich von den Naturdingen unterscheiden; handeln andererseits ist die einzige Tätigkeit der *Vita activa*, die sich zwischen den Menschen abspielt und somit „Welt“ konstituiert. (vgl. Arendt 2010b, S. 16f, sowie Heuer 1987, S. 98) Handeln stellt also die in diesem Sinne herausragende Tätigkeit des Menschen dar.

6.1.8. Sorge um die Welt

Aus dem Weltverständnis beider lässt sich eine Sorge um die Welt ableiten, die sich bei beiden im wesentlichen damit begründet, dass der Mensch seinen Beitrag dazu leisten muss, dass „Welt“ bestehen bleibt; bei Humboldt würde ohne Welt der Bildungsgang des Menschen nicht möglich sein (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 237f); nach Arendt ist einerseits „Welt“ ebenfalls konstitutiv für Bildung, andererseits ist ihr Weltbegriff ein fragiler, weil „Welt“ eben erst durch Menschen hergestellt wird und diese Welt daher auch vergehen oder gar nicht erst entstehen lassen können. (vgl. Arendt 2010a, S. 193)

Humboldt definiert als ein Merkmal von „Welt“ „NichtMensch“ zu sein, wobei der Mensch der „Welt“ – als Einheit und Allheit außer sich – bedarf, um sie – bzw. die Gegenstände, Sachverhalte – in der freiesten, regesten und allgemeinsten Wechselwirkung in seinem Bildungsgang zu nützen. Humboldt erkennt selbst, dass diese Verknüpfung in Superlativen tatsächlich schrankenlos werden könnte, wodurch der Welt Schaden zugefügt würde. „Welt“ darf aber nicht beschädigt werden bzw. verloren gehen, weil sonst der Bildungsgang des Menschen nicht möglich wäre: ein Konstituens fehlt. Die Aufgabe der Bildung löst sich bei Humboldt nur („*allein*“) in der Wechselwirkung des Menschen mit den Gegenständen außer sich – der Welt. Humboldt erkennt, wiewohl er Freiheit (des Menschen) als die erste und unerlässliche Bedingung für Bildung bezeichnet und die menschliche Wechselwirkung mit „Welt“ in Superlativen fordert, dieses Problem und gibt dazu eine Antwort mit Hinweis auf moralisches Handeln des Menschen auch und besonders in dessen Bildungsgang. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 235f)

Bei Arendt manifestiert sich die Sorge um die Welt in mehreren Aspekten. Zunächst geht es bei ihr darum, „Welt“ überhaupt erst entstehen zu lassen; dies ist bei ihr ein Ergebnis menschlicher Interaktion, d.h. es braucht aktives Handeln des Menschen. Gibt es den öffentlichen Raum zwischen den Menschen nicht, der durch Interaktion gefüllt wird, so gibt es auch keine Welt. Arendt fordert geradezu von den Menschen, den öffentlichen Raum mit

Interaktion zu füllen, weil sonst Weltlosigkeit entsteht/besteht und diese unmenschliche Entwicklungen begünstige. (vgl. Arendt 1989, S. 26ff) Arendt erwähnt in diesem Zusammenhang sogar wörtlich die „*Sorge um die Welt.*“ Sie zählt dabei selbst drei Erscheinungsformen des Lebens auf, die „welt-feindlich“ sind: *„Arbeiten – Denken – Lieben sind die drei Modi des schieren Lebens, aus denen nie eine Welt erstehen kann und die daher eigentlich welt-feindlich [...] sind.“* (Arendt 2010a, S. 36)

Das bedeutet nicht, dass diese drei modi per se abzulehnen sind, sondern vielmehr dass der Mensch sich der damit zusammenhängenden Gefahren für die Welt bewusst wird und gerade darum sehr verantwortungsvoll in diesen Modi agiert und erkennt, dass sein Leben nicht ausschließlich diesen drei modi (oder bloß einem) verhaftet bleiben darf. (vgl. Arendt 2010a, S. 35)

Arendt bleibt dabei aber nicht stehen, sondern hält auch fest, dass Welt erhalten bleiben soll und dass dies eine herausfordernde und anstrengende Aufgabe ist: *„... sondern auch die Erhaltung der Welt erfordert die mühevoll, eintönige Verrichtung täglich sich wiederholender Arbeiten.“* (Arendt 2010a, S. 193)

Zudem hat die Welt bei Arendt Subjektcharakter; auch dies kann unter ethisch-moralischem Gesichtspunkt als ein Hinweis dafür interpretiert werden, dass der Mensch der Welt mit Sorge – oder Rücksichtnahme, Entgegenkommen, Empathie – begegnen soll. Arendt thematisiert dies selbst: *„Nichts, scheint mir, ist in unserer Zeit fragwürdiger als unsere Haltung zur Welt ...“* (Arendt in: Ludz 1989, S. 18)

Der Mensch hat eine Verantwortung gegenüber der Welt und diese besteht vor allem darin, sie entstehen und bestehen zu lassen und dazu auch einige Mühen auf sich zu nehmen.

Die Sorge um „Welt“ bedingt bei Humboldt und bei Arendt, dass die Menschen ihr Verhältnis zu sich selbst, zu anderen und zur „Welt“ ständig unter dem Gesichtspunkt der Erhaltung von „Welt“ prüfen und in diesem Sinne ausrichten. (vgl. Fischer in: Fischer/Löwisch 1998, S. 197)

6.2. Die Differenzen

Nach der Darstellung von Gemeinsamkeiten wird nunmehr der Blick auf Unterschiede in den Weltverständnissen gerichtet. An dieser Stelle wird nicht darauf abgestellt, Unterschiede im Ausdruck, in der Formulierung oder Vermittlung der Inhalte aufzuspüren, sondern vielmehr grundsätzliche Aspekte beider Weltbegriffe. Zweck ist das Finden von solchen Differenzen, die hinsichtlich ihrer bildungstheoretischen Implikationen befragt werden können.

6.2.1. Die Urheber

Mit Blick auf das zuvor Ausgeführte könnte die Beschäftigung mit der Verschiedenheit der Urheber als Gemeinplatz angesehen werden. Nach Auffassung des Autors lohnt es sich dennoch in aller gebotenen Kürze vor allem neben dem persönlichen und historischen Kontext den ideengeschichtlichen Zusammenhang in diese Arbeit (in Ergänzung zu 4.1. und 5.1.) herein zu holen, weil dies nachfolgende Schlussfolgerungen erleichtern bzw. unterstützen kann oder einige Ergebnisse in ein besonderes Licht rückt (rücken kann).

Humboldt, dessen Ideen stark von der Aufklärung beeinflusst waren, gilt auch als Vertreter des deutschen Neuhumanismus. (vgl. Benner 2003, S. 11ff, sowie Blankertz 1992, S. 101). Die zentralen Begriffe, die auch Eingang in Humboldt`s Arbeiten gefunden haben, sind auch die der Aufklärung: Freiheit (als erste und unerlässliche Bedingung für Bildung) und Emanzipation, Autonomie des Menschen, Vernunft, wobei schon im Begriff der „Aufklärung“ die vielfach verwendete Lichtmetapher angelegt ist, die auch bei Humboldt zum Ausdruck kommt. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 237) Gerade die Ideen der Aufklärung führten zu neuen Konzeptionen in der Auffassung vom Staat und des Staatsrechts; Humboldt selbst hat auch Staatsrechtslehre studiert und dazu gearbeitet: *„Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“* (1793). Er setzte seine Überlegungen zum Staat auch in Beziehung zu Bildungsfragen: So untersuchte er, wie weit sich die staatliche Sorge um das Wohl der Bürger erstrecken dürfe und beschäftigte sich mit „öffentlicher Staatserziehung“ und ortet in beiderlei Zusammenhang auch die Gefahr von Freiheitbeschränkung durch den Staat. (vgl. Humboldt 1997, S. 5ff und 19ff) Der Neuhumanismus suchte unter Rückgriff auf Ideen der Antike nach der Maßgabe, dass der Mensch ins Zentrum des Denkens gerückt wird, die Würde des Menschen neu zu definieren; das Menschenbild hatte die durch höchste geistige und sittliche Bildung als Ziel definierte Vollkommenheit und Freiheit zum Inhalt. (vgl. Prechtel 2005, S. 83)

Humboldt stellt also die Individualität des Menschen heraus und ins Zentrum seiner Überlegungen. (vgl. Fischer in: Fischer/Löwisch 1998, S. 188) Dies bedeutet umgekehrt, dass die Auseinandersetzung Humboldt`s mit „Welt“ auch unter diesem Gesichtspunkt zu sehen ist: „Welt“ steht bei ihm nicht im Mittelpunkt, sondern vielmehr der Mensch.

Arendt hat als deutsche Jüdin die Entwicklungen zwischen den beiden Weltkriegen und deren Auswirkungen unmittelbar erfahren und Sachverhalte – bis hin zu ihrer Emigration - erlebt, die ihr Wirken nachhaltig beeinflussten. (vgl. Heuer 1987, S. 25ff , sowie Liessmann 2003, S. 179) Sie beschäftigt so etwa das problemlose und fraglose Zusammenarbeiten der gesellschaftlichen Schichten, insbesondere aber der *„alteingesessenen Eliten“* mit den

Nationalsozialisten, sowie das Phänomen der „Inneren Emigration“. (vgl. Arendt 1989, S. 34f) Sie selbst sah sich als politische Theoretikerin, wiewohl sie Philosophie, Theologie und Griechisch in der Zwischenkriegszeit studiert hatte. Arendt`s Philosophie wurde von Heidegger und Jaspers, sowie ihrer Beschäftigung mit Kant und Nietzsche beeinflusst. (vgl. Heuer 1987, S. 8) Sie verfasste u.a. existenzphilosophische Arbeiten; zentrale Begriffe in ihrem Werk sind beispielsweise Macht, Gewalt, Autorität, Totalitarismus, aber auch Pluralität, das Denken, das Wollen, das Urteilen, das Leben. Ihr Werk wird vielfach mit den Ereignissen in ihrem Leben in Verbindung gebracht, wobei sich die Auseinandersetzungen mit der menschlichen Fähigkeit des Urteilens und den Voraussetzungen bzw. Folgen einer Massengesellschaft – die sie sowohl unter dem Eindruck des Hitler- und Stalinregimes, als auch z.B. in der Beschäftigung mit der McCarthy-Ära in den Vereinigten Staaten thematisierte – als Schwerpunkte bezeichnen lassen. (vgl. Schmitz in: Metzler 2004, S. 8f) Eine Überzeugung Arendt`s war, dass Menschen ihr Leben sinnvoll entfalten wollen. (vgl. Grabner-Haider 2006, S. 239)

Damit können die im Rahmen dieser Arbeit gezogenen Schlussfolgerungen auch auf den ideengeschichtlichen Zusammenhang, in dem die dargestellten Weltverständnisse stehen, zurück verweisen bzw. an diesen angeknüpft werden.

6.2.2. Die Welt als Gegebenes oder vom Menschen Erschaffenes?

„Welt“ ist bei Humboldt etwas, das gegeben ist und dem „Ich“ gegenüber steht. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 235f) Arendt`s Welt wird von den Menschen als Raum zwischen ihnen erst geschaffen. (vgl. Arendt in: Ludz 1989, S. 18)

Humboldt`s „Welt“ ist, unabhängig von einer religiösen Betrachtung, immer schon da und das Bestehen von „Welt“ ist vom Menschen und dessen Handeln unabhängig. Der Mensch selbst hat keinen Einfluss auf das Vorhandensein von „Welt.“ Das bedeutet, dass bei Humboldt die Welt auch ohne Menschen bestehen kann. Benner (2003) weist darauf hin, dass Humboldt seine Abgrenzung der „Welt“ als „NichtMensch“ in Weiterentwicklung der Gedanken Fichte`s zum „Ich“ und „NichtIch“ formuliert hat. Der Unterschied zwischen beiden ist, dass Fichte die Welt durch den Menschen gesetzt sieht, bei Humboldt ist die Welt dem Menschen vorausgesetzt. (vgl. Benner 2003, S. 96f bzw. Fichte 2000, S. 83f)

Für Arendt hingegen ist der Mensch der Welt vorausgesetzt; der Mensch ist der Hersteller von „Welt“: „... die von Menschen errichtete Welt...“ (Arendt 2010b, S. 7)

Dies wird an vielen Stellen ihrer Auseinandersetzungen damit deutlich. An dieser Stelle eröffnet sich eine Dichotomie, in der die Humboldt`sche Welt als „natürlich“ erscheint und die

Welt Arendt's als „künstlich“. Arendt hält dazu fest: *„Die Welt als ein Gebilde von Menschenhand ist, im Unterschied zur tierischen Umwelt der Natur nicht absolut verpflichtet, aber das Leben als solches geht in diese künstliche Welt nie ganz und gar ein, wie es auch nie ganz und gar in ihr aufgehen kann; als ein lebendiges Wesen bleibt der Mensch dem Reich des Lebendigen verhaftet, von dem er sich doch dauernd auf eine künstliche, von ihm selbst errichtete Welt hin entfernt.“* (Arendt 2010b, S. 9)

Diese Dichotomie „natürlich – künstlich“ fasst das Problem aber zu eng: In Humboldt's Welt haben auch menschliche Hervorbringungen ihren Platz, somit ist auch Künstliches Teil der Welt, die Humboldt als Einheit und Allheit außerhalb des Menschen denkt. Bei Arendt ist „Welt“ immer ein Erzeugnis interagierender Menschen und damit nie ohne den Menschen denkbar; als Werk von Menschen, das nicht „Natur“ ist – Arendt verwendet den Begriff ausdrücklich – ist sie „künstlich“. Dennoch scheint dieses Verhältnis geeignet, diesen Unterschied zwischen dem Humboldt'schen und Arendt'schen Weltbegriff zu beschreiben.

In diesem Moment im Weltverständnis zeigt sich auch der Kontext: Humboldt, der dem Menschen nicht die Position zuweist, „Welt“ überhaupt erschaffen zu können; Arendt, die ihre Gedanken mehr als eineinhalb Jahrhunderte später formuliert, kann auf anderen Zugängen etwa zu religiösen Fragen aufbauen, erlebt eine weiter entwickelte Philosophie und ist von einer anderen Lebensgeschichte beeinflusst. Sie weist in diesem Zusammenhang den Menschen eine aktive Rolle in der Herstellung der Welt zu, wobei der Mensch bei ihr notwendige Bedingung von „Welt“ darstellt.

Bei Humboldt lässt sich aus diesem Zusammenhang das transformatorische Element im Weltverhältnis nicht direkt herauslesen: „Welt“ als „NichtMensch“ ist immer schon da und wird in dieser Form und Erscheinung zur Erhöhung der Kräfte des Menschen genützt, jedoch wird der Mensch im Wege seiner Auseinandersetzung mit „Welt“ auch Gegenstände herstellen, die damit Teil von „Welt“ werden – als Gegenstände außerhalb des Menschen – und in dieser Weise das Weltverhältnis verändern. Transformation aus diesem Gesichtspunkt des Arendt'schen Weltverständnisses ist deutlich gegeben: mit jeder Interaktion zwischen Menschen entsteht „Welt“ und mit jeder Interaktion verändert sich diese „Welt“, wodurch sich sofort neue Verhältnisse ergeben, mit denen der handelnde Mensch umgehen muss; insofern ist diesem Aspekt des Weltbegriffs Arendt's aus bildungstheoretischer Perspektive die Transformation der Weltverhältnisse implizit.

6.2.3. Die Welt als Einheit und Allheit, oder?

Humboldt hält ausdrücklich die Einheit und Allheit seines Weltbegriffes fest. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 237) Er beschreibt dies im Zusammenhang mit der Mannigfaltigkeit der

Situationen, die die eine Welt dem Menschen bietet; dies ist grundlegend für Humboldt's Verständnis des Bildungsprozesses, weil dieser eine möglichst umfassende Entwicklung aller Kräfte durch die Auseinandersetzung mit einer vielseitigen bzw. abwechslungsreichen Umgebung beinhaltet. (vgl. Koller 1997, S. 84) Zusammenfassend besteht also eine Welt, die alles in sich hat. Dieses „alles-in-sich-haben“ beinhaltet alle Gegenstände außerhalb des Menschen; somit ist der Mensch nicht Teil dieser Einheit und Allheit der Welt. Der Mensch kann zwar Gegenstände herstellen, die als „NichtMensch“ Teil der Welt sind – wobei er aber nichts dingliches verwenden kann, das nicht schon in der Welt ist -, der Mensch selbst wird aber bei Humboldt niemals integraler Bestandteil von „Welt“. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 237)

Arendt vertritt einen spezifischeren und differenzierteren Weltbegriff: Es gibt nicht nur eine Welt in einer Form, sondern viele verschiedene Welten, je nach dem einzelnen Menschen und seinem Zwischenraum zu den anderen, die sich auch auf unterschiedliche Weise konstituieren können. Damit ist „Welt“ bei Arendt keine Einheit, sondern es bestehen vielfältige Welten – damit allenfalls viele Einheiten - , die entstehen und wieder vergehen, wobei dies durch die Menschen selbst bedingt ist. „Welt“ ist aber auch keine Allheit, denn es gibt noch etwas außerhalb der Welt als besondere Öffentlichkeit, nämlich etwa den privaten – den weltlosen - Bereich. (vgl. Arendt in: Lutz 1989, S. 18) Diese Differenz manifestiert sich gerade in Arendt's Unterscheidung zwischen öffentlich und privat, was auch einen Unterschied zur Auffassung Humboldt's darstellt: Für ihn besteht diese Unterscheidung in Bezug auf den Weltbegriff nicht – Welt als Allheit stellt begrifflich immer alles was „NichtMensch“, somit öffentlich und privat ist, dar bzw. ist dies in seinem Verständnis nicht von Belang. Humboldt's Weltverständnis knüpft in diesem Zusammenhang nicht an eine räumliche bzw. soziale Komponente wie bei Arendt.

Wenn „Welt“ als „*Einheit und Allheit*“ begriffen wird, dann verändert sie sich in ihrer Gesamtheit nicht; es sind zwar innerhalb ihrer Einheit Verschiebungen von da nach dort, Bewegungen möglich, für die Substanz und den Bestand von „Welt“ kann sich damit allerdings nichts ergeben. Insofern erscheint „Welt“ an sich im Humboldt'schen Verständnis nicht gestaltbar; sie kann in sich adaptiert werden, aber nicht prinzipiell neu gestaltet. Bei Arendt ergibt sich anderes: „Welt“ entsteht und vergeht durch menschliches Handeln, nämlich interagieren, weswegen prinzipiell unendlich viele Welten in unendlich unterschiedlichen Formen bestehen und vergehen können und somit ist Arendt's „Welt“ nur durch den Menschen gestaltbar; ohne Menschen gibt es bei Arendt keine „Welt“. „Welt“ kann daher bei ihr ganz klar keine Einheit und Allheit sein und der Mensch kann sie daher auch nicht als prinzipiell unveränderbar sehen, sondern gerade das weltgestaltende Element

menschlichen Handelns ergibt sich daraus, dass „Welt“ keine gegebene Einheit und Allheit ist.

Aus der Perspektive eines transformatorischen Bildungsverständnisses erfährt dieses aus dem Aspekt der Einheit und Allheit bei Humboldt insofern eine Einschränkung, als sich die Weltverhältnisse hier nicht grundlegend – sondern vielmehr nur innerhalb des gegebenen Rahmens dieser Einheit und Allheit - verändern können; Arendt denkt das anders.

6.2.4. Die Position des Menschen

Die Frage nach der Position des Menschen kann Auswirkungen auf das Bildungsverständnis – wie etwa in der Frage, die unmittelbar nachfolgend thematisiert wird – haben: Aus welcher Perspektive kann auf „Welt“ geblickt werden?

Humboldt, der den Selbstbezug des Menschen thematisiert, setzt den Menschen in den Mittelpunkt seines Verständnisses und Interesses. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 235) Der Mensch, das „Ich“ befindet sich innerhalb der Welt, allerdings keinesfalls als Teil von „Welt“. Das Unterscheidungskriterium lautet bei Humboldt: „Welt“ = „NichtMensch“ und als solcher steht dieser im Mittelpunkt der Humboldt'schen Kreismetapher. (vgl. Ruhloff in: Dzierzbicka/Bakic/Horvath 2008, S. 102f) Es ergibt sich damit aber auch, dass die Grenze zwischen „Mensch“ und „Welt“ als eine sehr scharfe und ausschließliche erscheint; in diesem Sinne kann sich der Mensch bei Humboldt auch nicht als Teil der Welt verstehen. Der Mensch steht sowohl im Mittelpunkt des Kreises, als auch zugleich der Welt gegenüber: *„... sein Geschäft dem Geiste eine eigne und neue Ansicht der Welt und dadurch eine eigne und neue Stimmung seiner selbst geben, dass er von der Seite auf der er steht, seine ganze Bildung vollenden kann; und dies ist es, wohin er strebt.“* (Humboldt 1793/1980, S. 239)

In einer Zusammenschau ergibt sich daher, dass der Mensch – der von der Seite, auf der er steht, eine Ansicht von „Welt“ hat - von seiner Position aus allen Gegenständen außer im gegenüber steht und sich von diesen klar abgrenzt. Dies ist bei Humboldt einer der Grundzüge seines Verständnisses vom Menschen, den Subjekten und den Objekten, die Gegenstand von Denken und Bildung sind: *„Das Wesen des Denkens besteht also darin Abschnitte in seinem eignen Gange zu machen; darin aus gewissen Portionen seiner Tätigkeit Ganze zu bilden; und diese Bildungen einzeln sich selbst untereinander, alle zusammen aber als Objekte, dem denkenden Subjekte entgegenzusetzen.“* (Humboldt 2007, S. 3)

Bei Arendt scheint die Position des Menschen auf den ersten Blick sehr klar; nachdem sie die Welt als den Raum zwischen den Menschen bestimmt, nehmen diese einen Standort an den Grenzen bzw. den Rändern der Welt ein. (vgl. Arendt in: Ludz 1989, S. 18) Die Menschen, die eine Welt herstellen oder gerade darstellen, markieren sozusagen die äußere Grenze dieser von ihnen konstruierten Welt. Auf den zweiten Blick lässt sich diese Position aber eben nur für die Menschen bestimmen, die eben gerade „Welt“ hergestellt haben bzw. durch Interaktion aufrecht erhalten; aus Arendt`s Weltverständnis ergibt sich aber, dass zum einen jeder Mensch beliebig viele unterschiedliche Welten herstellen kann – noch dazu, wo Arendt die Bedeutung von Pluralität ausdrücklich betont - und damit befindet er sich am Rande vieler Welten. Nachdem aber auch andere Menschen gleichzeitig Welten hervorbringen können, kann ein Mensch sich auch in mitten einer dieser Welten – sofern er sich im Raum – körperlich gleichwohl wie symbolhaft - zwischen zwei anderen interagierenden Menschen befindet. Arendt`s Weltverständnis eröffnet also mehrere mögliche Positionen für den Menschen in Bezug auf „Welt“ als Humboldt`s Begriff.

In beiden Weltverständnissen steht damit der Mensch allerdings nicht über der Welt, sondern in einem Fall in (der Mitte) der Welt und im anderen Fall entweder am Rande von „Welt(en)“, oder einzelne Menschen – sofern sie sich im Raum zwischen anderen Menschen aufhalten – stehen in der Welt anderer Menschen.

Humboldt blickt also auf die Welt, die ihn umgibt; Arendt blickt auf den Raum bzw. die Räume zwischen öffentlich interagierenden Menschen. Ein transformatorisches Bildungsverständnis lässt sich aus diesem Aspekt eher beim Arendt`schen Weltbegriff finden, der eine fast ständige Veränderung von „Welt(en)“ einschließlich einer nicht immer eindeutig zu bestimmenden Position des Menschen impliziert, somit die regelmäßige und unablässige Frage nach dem Verhältnis zu sich selbst und zu „Welt“ nahelegt. Bei Humboldt lässt sich dies aus dem vorigen Zitat durchaus auch ableiten – in dem er die Weltansicht und die eigene und neue Stimmung seiner (des Menschen) selbst thematisiert - , allerdings ist dieser Prozess der Verhältnisänderung nach Auffassung des Verfassers nicht so intensiv angelegt, wie im Arendt`schen Weltverständnis: *“...und es ist ihm [dem Menschen, W.S.] eigentümlich, einen neuen Anfang zu setzen, etwas Neues zu beginnen, die Initiative zu ergreifen ...“* (Arendt 2010a, S. 84f); *„Es [das Verstehen, W.S.] ist eine nicht endende Tätigkeit, durch die wir Wirklichkeit, in ständigem Abwandeln und Verändern, begreifen und uns mit ihr versöhnen, das heißt durch die wir versuchen, in der Welt zu Hause zu sein.“* (Arendt 2010a, S. 58)

6.2.5. Wo steht die Welt und wie sieht sie aus?

Die Erörterung der Position des Menschen eröffnet in diesem Zusammenhang unmittelbar die Frage nach der Position der Welt, die Humboldt und Arendt ebenfalls unterschiedlich ansetzen.

Bei Humboldt befindet sich die Welt um den bzw. die Menschen: „... so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich.“ (Humboldt 1793/1980, S. 235) und steht dem Menschen gleichzeitig gegenüber. Im Humboldt'schen Verständnis hat „Welt“ prinzipiell keine Grenzen, sie ist Einheit und Allheit und überall, sie ist der „Gegenstand schlechthin“. Somit ist „Welt“ auch grenzenlos; sie ist alles andere als der Mensch – „NichtMensch“. Konsequenterweise weitergedacht könnte damit auch argumentiert werden, dass damit „Nichts“ – das ja auch „NichtMensch“ ist – „Welt“ in Humboldt's Sinne wäre. Diesen Schluss lässt Humboldt selbst aber nicht zu, indem er einschränkt, dass es um Gegenständlichkeit geht; ohne dieses Moment kann nicht von „Welt“ gesprochen werden. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 237) Ohne hier beleuchten zu wollen, was dies in Bezug auf Bildungsprozesse realiter bedeutet, kann weiter gesagt werden, dass Humboldt's „Welt“ auch ohne Menschen bestehen kann, bzw. ohne Menschen vorstellbar ist. Insofern umfasst Humboldt's Welt alles – ohne weitere Einschränkungen, weder räumlich, noch sachlich, noch zeitlich – Gegenständliche, das das Merkmal auszeichnet, „NichtMensch“ zu sein. Dazu zählt daher sowohl alles Gegebene, als auch alles durch den/die Menschen hergestellte, wenn man so will also sowohl Natur als auch Kultur.

Die Welt hat bei Arendt eine andere Position und sie sieht auch anders aus: Bei ihr (siehe auch 6.2.4.) nimmt „Welt“ den Raum zwischen öffentlich interagierenden Menschen ein. (vgl. Arendt in: Ludz 1989, S. 18) Umgekehrt heißt das im Vergleich zu Humboldt, dass überall dort, wo keine Menschen sind, auch keine „Welt“ sein kann; diese ist räumlich, zeitlich und sachlich an Menschen gebunden: „Mensch“ ist bei Arendt konstitutiv für „Welt“. Arendt's „Welt“ entspricht nicht der puren Natur; sie wird bei ihr immer von Menschen hergestellt und ist damit Kultur. Arendt denkt „Welt“ nicht gegenständlich, sondern als ein Forum, in dem öffentlich interagiert wird; alles, was diesem Merkmal nicht entspricht, ist auch nicht „Welt“. Diese Welt weist zwei Begrenzungen auf: Wird der öffentliche Raum zwischen Menschen überschritten – man denke an das All, den Raum zwischen den Sternen – so ist dies wohl Natur, aber nicht „Welt“ und wo es keinen öffentlichen Raum zwischen den Menschen gibt – wie etwa im Privaten – besteht „Welt“ ebenso nicht.

Humboldt's Weltbegriff, der ausdrücklich das Natürliche wie auch das Künstliche beinhaltet und den Gegenstand schlechthin in seiner Einheit und Allheit meint, der sich überall

außerhalb der Menschen befindet und keine prinzipiellen Grenzen hat, eröffnet auch in Bezug darauf überall die prinzipiell grenzenlose Möglichkeit von Transformation der Verhältnisse dazu. Bei Arendt scheinen die Möglichkeiten zu Transformation aus diesem Gesichtspunkt eingeschränkt, weil ihrem Verständnis nach die räumliche, zeitliche und sachliche Position und Ausdehnung von „Welt“ an den öffentlichen Menschen gekoppelt wird; damit hat ihre „Welt“ klare Grenzen. So können sich Transformationen in Bildungsprozessen nur innerhalb dieser Grenzen, wenn „Welt“ als integraler Bestandteil pädagogisch relevanter Sachverhalte begriffen wird, ereignen.

6.2.6. Die Welt als Objekt oder Subjekt?

Der Mensch, das „Ich“ als Subjekt und ihm gegenüber die Welt als Objekt beschreibt die Betrachtungsweise Humboldt's; die Welt steht dem Menschen als Objekt – das er im Sinne des Bildungsprozesses auch gegenständlich nutzt – gegenüber. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 235f) Dies bedeutet, dass Humboldt einen klaren Trennstrich zieht, der durchgängig im Verhältnis von Mensch zu „Welt“ wirkt: *„... die Masse der Gegenstände sich selbst näher bringen, diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken ...“* (Humboldt 1793/1980, S. 237); *„... sucht er [der Mensch, W.S.] soviel Welt, als möglich zu ergreifen ...“* (Humboldt 1997, S. 25)

Diese deutliche Trennung gilt damit auch für Fragen im Zusammenhang mit dem Bildungsprozess des Menschen; die Gegenstände außerhalb des Menschen, der „Gegenstand schlechthin“ erscheinen auch im Bildungszusammenhang als „Objekt“, dem das Subjekt – und dieses Prädikat gebührt nur dem Menschen – gegenüber steht. Die Welt wird als ein Objekt gedacht, das der Mensch „ergreifen“ kann; diese Formulierung unterstreicht den dinglichen Charakter von „Welt“. Mit dieser Betrachtungsweise sind aber auch Gefahren verbunden, die Humboldt selbst erkennt: „Welt“ könnte durch die Betrachtungsweise und Nutzung als Objekt so eine Beschädigung erleiden, die die Verknüpfung mit ihr nicht mehr zulässt, weswegen dann auch keine bildende Auseinandersetzung mehr möglich wäre. Humboldt knüpft daran einen ethisch-moralischen Appell in Bezug auf den Bildungsgang, der zu einem sorgsamem Umgang mit dem Objekt auffordert. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 237)

Arendt verleiht der Welt die Qualität als Subjekt, dem auch die Fähigkeit des Sprechens, des „sich-zu-Wort-Meldens“, aber auch die Fähigkeit, eine Haltung zu etwas einnehmen zu können, attestiert wird, wobei die Welt dem Menschen nicht gegenüber steht. (vgl. Arendt in: Ludz 1989, S. 17) Die Betrachtungsweise der Welt als Subjekt bedingt weitere Überlegungen bzw. Verpflichtungen, wie etwa in ethischem Zusammenhang – der Umgang von Subjekten mit Subjekten ist anderen Bedingungen bzw. Grundsätzen ausgesetzt als der Umgang eines

Subjekts mit einem Objekt. Hier weist Arendt etwa ausdrücklich darauf hin, dass die Welt zerstört werden kann, dass Weltlosigkeit entstehen kann und dass sich die Welt beim Lebensende eines Menschen auflöst. (vgl. beispielhaft Arendt 2010a, S. 261) Damit unterstreicht sie die Subjektqualität der Welt, woraus sich im Vergleich zu Humboldt auch ein fragiles Weltkonzept herausstellen lässt. Gerade dies begründet die besondere Aufmerksamkeit, die Arendt der Sorge um die Welt widmet. (vgl. Arendt in: Ludz 1989, S. 18 und 41)

Hinsichtlich der Subjektqualität tritt noch die Besonderheit hinzu, dass die Subjekte „Mensch“ konstitutiv sind für die Welt: Das Verhältnis von „Mensch“ zu „Welt“ wird in diesem Sinne als Verhältnis von Subjekt zu Subjekt verstanden, das sich aus dem Verhältnis des Subjekts „Mensch“ zu anderen Subjekten „Mensch“ erst konstituiert. So erscheint „Welt“ bei Arendt auch nichts Angreifbares, weil eben etwas Räumliches, das sich aus der öffentlichen Interaktion von Menschen ergibt. Dies schränkt einen haptischen Umgang mit „Welt“ deutlich ein; dies ist nur dann denkbar, wenn beispielsweise etwa Kunstwerke als Form der öffentlichen Interaktion zwischen Menschen begriffen werden.

Im Werk Arendt`s finden sich allerdings auch Spuren eines anderen Weltverständnisses: So weist sie etwa in der *Vita activa* auf den Objekt- bzw. Dingcharakter der Welt hin (siehe auch 5.2.); allerdings relativiert sich diese Betrachtungsweise insofern, als Arendt dazu festhält, dass es in Bezug auf diese Aussage um die *„Welt, in der die Vita activa sich bewegt...“* geht, wobei die *Vita activa* die Zusammenfassung der drei menschlichen Grundtätigkeiten – des Arbeitens, des Herstellens und des Handelns – ist. (vgl. Arendt 2010b, S. 16ff) In Zusammenschau mit ihren Erläuterungen zu den Begriffen dieser Grundtätigkeiten wird deutlich, dass sich der Fokus dabei nicht auf den Raum zwischen den Menschen richtet, sondern dass es um die Grundbedingungen menschlichen Lebens auf der „Erde“ – und hier verwendet Arendt diesen Begriff ausdrücklich – geht. An anderer Stelle klärt sie diesen scheinbaren Widerspruch im Weltverständnis insofern auf, als sie festhält, dass sie zwischen einer „Menschenwelt“ und einer „Dingwelt“ unterscheidet und sich das menschliche Leben in beiden abspielt. (vgl. Arendt 2010b, S. 33; siehe auch 8.2.)

6.2.7. Gibt es eine private Welt?

Mit Humboldt: Ja; bei Arendt: Nein. Arendt`s Welt braucht die Öffentlichkeit als Voraussetzung, die Auseinandersetzung von Menschen mit anderen Menschen. Im Falle von Privatheit, des Rückzuges von Menschen entsteht Welt in ihrem Verständnis gar nicht. (vgl. Arendt in: Ludz 1989, S. 18, 41) Humboldt`s Weltbegriff erfordert dies nicht; „Welt“ ist da, der öffentlich handelnde Mensch wird nicht als Voraussetzung für „Welt“ gedacht. Humboldt`s Weltverständnis bleibt auch bestehen, wenn alle Individuen, alle „Ich`s“ für sich alleine

bleiben. „Welt“ kann es daher nach Arendt's Verständnis im Privaten gar nicht geben, Humboldt's Weltbegriff trifft diese Unterscheidung nicht.

Humboldt hatte einerseits selbst einen Hauslehrer, andererseits war er – gerade in seinen jungen Jahren begünstigt durch seine Herkunft und den Wohnort – in seinem Bildungsgang nicht auf „Öffentlichkeit“ angewiesen. Er ging davon aus, dass der einzelne Mensch bildende Auseinandersetzungen durchaus selbst zurücklegen könne. Nachdem bei ihm „Welt“ das Objekt dieser bildenden Auseinandersetzungen des Menschen ist, muss bei diesem der Charakter der Öffentlichkeit daher nicht zwingend gegeben sein. Humboldt's Welt lässt in diesem Sinne Öffentlichkeit zu, genauso aber genießt das Private dieses Prädikat. „Welt“ wird bei ihm als die Einheit und Allheit dessen gedacht, was „NichtMensch“ ist; darüber hinaus gibt es kein weiteres Bestimmungs- bzw. Einschränkungskriterium. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 237)

„*Hannah Arendt als Pädagogin des Öffentlichen*“ (Reichenbach 2001a, S. 201) weist der „Öffentlichkeit“ einen besonderen Stellenwert in ihrem Weltverständnis zu. Sie hält ausdrücklich fest, dass die Menschenwelt nur in der Öffentlichkeit überhaupt entstehen und bestehen kann. Das Private, der Rückzug aus dem Öffentlichen, stellt bei ihr die Ursache für Weltverlust bzw. Weltlosigkeit dar. (vgl. Arendt in: Ludz 1989, S. 18) Sie begründet diese Bedeutung der Öffentlichkeit folgendermaßen: *„In der Geschichte sind die Zeiten, in denen der Raum des Öffentlichen sich verdunkelt und der Bestand der Welt so fragwürdig wird, daß die Menschen von der Politik nicht mehr verlangen, als daß sie auf ihre Lebensinteressen und Privatfreiheit die gehörige Rücksicht nehme, nicht selten.“* (Arendt in: Ludz 1989, S. 26)

Öffentlichkeit kann also bei ihr eine notwendige Bedingung für die Welt sein; Arendt benennt nur drei Lebensweisen, aus denen per se keine Welt entstehen kann: *„Arbeiten – Denken – Lieben sind die drei Modi des schieren Lebens, aus denen nie eine Welt erstehen kann und die daher eigentlich welt-feindlich [...] sind.“* (Arendt 2010a, S. 36)

Alle anderen Lebensweisen des Menschen lassen eine Welt zu, allerdings erfordert dies, dass die Menschen dann jeweils öffentlich interagieren. Mit dem menschlichen Leben lässt sich der zeitweilige Rückzug und der Aufenthalt im Privaten nicht verhindern, ja auch er gehört sicherlich dazu. Arendt nennt dazu ausdrücklich als Beispiel den Schutz, den der Privatbereich für Kinder bieten kann (vgl. Arendt 1958, S. 267), dennoch muss sich der Mensch dessen bewusst sein, dass damit noch keine Welt besteht und dass damit negative Folgen verbunden sind/sein können: *„Nur tritt mit einem jeden solchen Rückzug ein beinahe nachweisbarer Weltverlust ein; was verloren geht, ist der spezifische und meist unersetzliche Zwischenraum, der sich gerade zwischen diesem Menschen und seinen Mitmenschen*

gebildet hätte.“ (Arendt in: Ludz 1989, S. 18) und „... *Weltlosigkeit ist leider immer eine Form der Barbarei.*“ (Arendt in: Ludz 1989, S. 28)

Nachdem sich „Welt“ bei Humboldt überall außerhalb des Menschen befindet, kann bildende Auseinandersetzung und Transformation von Selbst- und Weltverhältnis auch überall, sowohl räumlich als auch sachlich, erfolgen; Humboldt's Weltbegriff und auch sein Bildungsbegriff haben keine eingeschränkte räumliche Komponente. Dies wird bei Arendt anders gesehen: Sie setzt das Kriterium der „Öffentlichkeit“ ganz ausdrücklich und argumentiert dies mit einem sonst entstehenden Weltverlust und einer Weltlosigkeit, die in die Barbarei mündet. Im Bildungszusammenhang kann dies so gedeutet werden, dass der Mensch privat in der Beschäftigung mit Gegenständen und Sachverhalten zwar Wissen anhäufen kann, aber Bildung – gerade in einem transformatorischen Verständnis – damit nicht erfolgen kann: Der Veränderung eines Weltverhältnisses ist die Welt entzogen. Insofern wird der Mensch mit Arendt dazu aufgefordert, sein Selbstverhältnis immer so zu gestalten, dass, neben der notwendigen Privatheit, Öffentlichkeit gesucht bzw. hergestellt wird, sodass in einer menschlichen Welt Bildungsprozesse überhaupt ermöglicht werden.

6.2.8. Die Bedeutung von Freiheit

Aus dem Weltbegriff beider lässt sich ein unterschiedlicher Zugang zum Begriff der „Freiheit“ ableiten. Humboldt, für den Freiheit die grundlegende Voraussetzung für Bildungsprozesse ist, setzt eine Welt, die der Verknüpfung mit dem „Ich“ in der freiesten, allgemeinsten und regesten Form zugänglich ist. (vgl. Humboldt 1793/280, S. 235f und Humboldt 1997, S. 6)

Humboldt's Welt schränkt den Menschen diesbezüglich prinzipiell nicht ein, sie lässt unter diesem Aspekt Freiheit uneingeschränkt zu. Das bedeutet, dass sich aus dem Weltbegriff Humboldt's selbst heraus keine unmittelbare Beschränkung der Freiheit zur Bildung ableiten lässt. Wenn Freiheit daher diesbezüglich in dem Sinne verstanden werden kann, dass keine Schranken bestehen, so sind damit Gefahren verbunden, die negative Auswirkungen auf „Welt“ und so schlussendlich auch auf den Bildungsgang des Menschen haben können. Humboldt erkennt diese Gefahren, thematisiert sie und knüpft einen ethisch-moralischen Appell daran, um „Welt“ in ihrer Substanz nicht grundsätzlich zu schädigen, sondern sie so zu bewahren, dass sie dem Bildungsgang zugänglich bleibt. (vgl. Humboldt 1997, S. 25f) Insgesamt kann aber gesagt werden, dass sich aus Humboldt's Weltverständnis selbst eine Einschränkung der Freiheit zum Bildungsgang des Menschen nicht ergibt.

Arendt's Welt hingegen lässt nicht vollständige, schrankenlose Freiheit zu: Nehmen sich die Menschen die Freiheit, nicht zu interagieren, gibt es keine Welt mehr. Wenn von der Welt im

Arendt'schen Sinne gesprochen werden soll, so wird vorausgesetzt, dass sich die Menschen nicht die Freiheit genommen haben, nicht öffentlich zu interagieren und sich ins Private zurückzuziehen. Arendt's Weltverständnis schränkt unter dem Aspekt, dass sonst überhaupt keine Welt bestünde, die Freiheit des Menschen prinzipiell ein. Sie begründet dies auch mit ethisch-moralischen Argumenten, die bis dahin reichen, dass Weltlosigkeit eine Form der Barbarei sei. (vgl. Arendt in: Ludz 1989, S. 28) Im Unterschied zu Humboldt wird diese nicht so offene Sichtweise von „Freiheit“ im Zusammenhang mit dem Weltbegriff bei Arendt dadurch deutlich, dass sie der Welt nicht die Eignung für superlative Wechselwirkungen mit den Menschen zuspricht und dass sie im Umgang mit der Welt unter dem Aspekt der Menschlichkeit sogar bestimmte Handlungsweisen als wünschenswert herausstellt. (vgl. Arendt in: Ludz 1989, S. 41)

Aus der Perspektive eines transformatorischen Bildungsverständnisses ließe sich vermuten, dass Humboldt's Weltbegriff viel mehr an transformatorischem Potential in sich birgt, als Arendt's; überall dort, wo Superlative greifen, könnte auch Transformation in superlativer Form in jeglicher Richtung erfolgen. Wird allerdings in Rechnung gestellt, dass gerade dann, wenn nicht alles „erlaubt“ ist, Transformationsprozesse besonders herausfordernden Bedingungen unterliegen, so kann diesen dann eine besondere bildende Komponente unterstellt werden. Insgesamt aber kann die eingeschränkte Freiheit im Arendt'schen Weltbegriff prinzipiell als Schranke für Transformation betrachtet werden. Die Einschränkung der Freiheit der Arendt'schen Welt sichert allerdings auch erst die Entstehung bzw. Erhaltung der Welt, sodass Transformation von Weltverhältnis als Aspekt des Bildungsprozesses überhaupt erst möglich wird; sozusagen sichert bei ihr die Einschränkung der Freiheit erst die Voraussetzung von Bildung im Sinne von Transformation.

6.2.9. Wahrheit und Wirklichkeit oder Wahrheiten und Wirklichkeiten?

Wird die Frage gestellt, wie denn aus bildungstheoretischer Perspektive der Begriff der „Wahrheit“ in Bezug auf die Weltbegriffe erscheint, so ergibt sich, dass bei Humboldt eher eine Wahrheit aus dem Weltverständnis argumentierbar ist, wohingegen bei Arendt mehrere Wahrheiten zeitlich möglich sind.

An dieser Stelle soll keine Auseinandersetzung mit dem Wahrheitsbegriff und dem was „wirklich“ ist erfolgen. (vgl. dazu u.a. Watzlawik 1976, S. 7ff) Ebenso soll „Wahrheit“ an sich nicht aus unterschiedlichen philosophischen Persektiven erörtert werden. (vgl. dazu u.a. Heinrich in: Liessmann 2009, S. 7ff) Vielmehr soll mit Blick auf „Welt“ beurteilt werden, wie sich das Verhältnis zwischen „Welt“ und „Wahrheit“ prinzipiell darstellt.

Humboldt setzt eine Welt, die außerhalb der Menschen liegt und unabhängig von den Menschen gegeben ist; diese „Welt“ wird bestimmt durch den Begriff von „Einheit und Allheit“. Dies weist darauf hin – und zwar unabhängig davon, was die Menschen mit ihren Sinnen erfassen und welche Schlüsse sie daraus konkret ziehen mögen – dass die eine Welt eine Wahrheit, eine Wirklichkeit beinhaltet bzw. darstellt. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 237) Humboldt hält zwar fest, dass mittels der Auseinandersetzung mit Sprache, Kultur, den Gegenständen, etc. unterschiedliche Perspektiven auf die Welt gewonnen werden können, allerdings sind dies ausdrücklich unterschiedliche Perspektiven, nicht jedoch verschiedene Wahrheiten. (vgl. Humboldt 1997, S. 75)

Arendt's Weltbegriff lässt zum einen durch den Modus der Schaffung von Welt durch den Menschen und zum anderen durch die damit gegebene prinzipielle Möglichkeit des Vorhandenseins unendlich vieler verschiedener Welten, die auch zeitgleich bestehen und die Möglichkeit, dass jeder Mensch grundsätzlich auch zeitgleich Angehöriger mehrerer Welten sein kann, den Wahrheitsbegriff anders verstehen. (vgl. Arendt in: Ludz 1989, S. 18) Jeder der Zwischenräume zwischen den Menschen ist unersetzbar; gemeinsam mit ihrem Verständnis von Pluralität ergibt sich, dass aus dem Weltverständnis heraus mehr als nur eine Wahrheit möglich sein muss. (vgl. Arendt 2008, S. 29) Nachdem Arendt's Welt das Ergebnis einer Interaktion zwischen Menschen darstellt, kann in Bezug auf „Wirklichkeit“ in diesem Zusammenhang auch darauf verwiesen werden, dass „... die sogenannte Wirklichkeit das Ergebnis von Kommunikation ist.“ (Watzlawik 1976, S. 7)

Arendt verdeutlicht ihre Haltung zu „Wahrheit“, indem sie sagt, dass dem Begriff der „**einen** Wahrheit“ (Arendt 1989, S. 44 [Hervorhebung W.S.]) Unmenschlichkeit anhaftet, wobei sie für die Einsicht plädiert, dass es in der Menschenwelt die eine Wahrheit nicht geben könne und spricht von der „... Freude, daß es sie nicht gibt ...“ (Arendt 1989, S. 44)

So verwundert es nicht, dass Arendt mit dem Weltbegriff ihr Verhältnis zum Begriff der „Wahrheit“ verdeutlicht, indem sie den Absolutismus der Wahrheit ablehnt. (vgl. Kahl 2006, S. 41)

Wenn die Welt eine Wirklichkeit ist, die auch nur eine Wahrheit zulässt, so ist das Verhältnis zu ihr auch durch diese eine Wirklichkeit beeinflusst, bzw. orientiert sich Transformation an dieser einen Wahrheit und Wirklichkeit: das Verhältnis des Menschen zur Welt setzt sich mit dieser Wahrheit auseinander. Bestehen aber unendlich viele Wirklichkeiten und Wahrheiten – noch dazu zeitgleich und vielleicht am selben Ort – so bedeutet dies einen ungleich höheren Aufwand überhaupt zu erfassen, was denn die verschiedenen Wirklichkeiten bzw. Wahrheiten sein können, sie zu unterscheiden, sie auf ihre Implikationen hin zu befragen

und transformatorische Bildungsprozesse in Auseinandersetzung damit in Gang zu bringen bzw. in Gang zu halten. Schon aus theoretischer Perspektive lässt sich berechtigt vermuten, dass transformatorische Prozesse in einem Umfeld mit zahlenmäßig prinzipiell unbeschränkten Wirklichkeiten und Wahrheiten deutlich höhere Denkleistungen bzw. Intensität bildenden Handelns erfordern, als wenn nur eine Wahrheit vorausgesetzt bzw. möglich ist.

7. Schlussfolgerungen

Unter Bezugnahme auf Pkt. 2. dieser Arbeit werden nach dem Vergleich der Weltbegriffe diese einer Kritik unterzogen und nach Herausarbeitung ihrer bildungstheoretischen Implikationen Schlussfolgerungen in Bezug auf die bildungstheoretische Bedeutsamkeit dargestellt. Dabei wird das transformatorische Bildungsverständnis als Hintergrundfolie angelegt werden und schlussendlich die Frage nach den Grenzen des Weltbegriffes in Bezug auf den Bildungsbegriff gestellt.

Es lassen sich hinsichtlich des Weltverständnisses von Humboldt und Arendt wohl einige Gemeinsamkeiten, aber auch markante Unterschiede ausmachen. Die Gemeinsamkeiten wie auch die Unterschiede beziehen sich auf grundlegende Elemente eines Bildungsverständnisses. Beide verwenden in ihren Aussagen durchaus verschiedene Begriffe, was einerseits dem Zeitunterschied und der damit verbundenen historischen, philosophiegeschichtlichen, wie auch sprachlichen Entwicklung geschuldet ist, andererseits aber auch ihren persönlichen Lebensgeschichten und Erfahrungen. Löst man sich von den unmittelbar verwendeten Worten, wie etwa „Mannigfaltigkeit“ auf Humboldt's Seite oder „Pluralismus“, „Pluralität“ auf der Arendt's, so zeigt sich auf einer allgemeineren Ebene, dass es offenbar von Bedeutung ist, Vielfalt zuzulassen bzw. Vielfalt zu suchen und anzuerkennen. Insgesamt lassen sich bei einer sehr konkreten und ausschließlich an das Wort gebundenen Auseinandersetzung mit dem Weltbegriff weniger Gemeinsamkeiten finden, als auf einer etwas allgemeineren, abstrakteren Ebene, die auch den Kontext der Entstehung mit einbezieht und bedenkt.

Unter diesem Aspekt sind auch die nachfolgenden Auseinandersetzungen über die bildungstheoretische Bedeutsamkeit des Herausgearbeiteten zu betrachten.

Den Ausgangspunkt dieser Kritik und Schlussfolgerungen stellt die Forschungsfrage dar, die nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden der beiden dargestellten Weltbegriffe sucht

und die bildungstheoretischen Implikationen in Bezug auf den der Arbeit zu Grunde liegenden transformatorischen Bildungsbegriff im Fokus hat. (siehe Pkt. 3.)

7.1. Kritik

Die Kritik der beiden Weltverständnisse wird sich auf Relevanz für den transformatorischen Bildungsbegriff und den bildungstheoretischen Geltungsbereich der Aussagen beziehen. Gemäß dem dieser Arbeit vorausgängigen Erkenntnisinteresse wird ausdrücklich nicht auf den Erziehungsbegriff bzw. erziehungstheoretische Aspekte Bezug genommen.

Dabei erfolgt zunächst der Verweis darauf, dass der Weltbegriff Humboldt's in seiner Bildungstheorie im Zusammenhang mit politischen Überlegungen steht, die von den Ereignissen seiner Zeit – ideengeschichtlich im Rahmen der Aufklärung, wie auch gesellschafts- und staatspolitisch in unmittelbarer Nähe zur französischen Revolution und wissenschaftsgeschichtlich nach großen Entdeckungen, Erfindungen, neuartigen naturwissenschaftlichen Erkenntnissen – beeinflusst waren, aber auch im Kontext seiner persönlichen Herkunft, seiner familiären Umgebung, sowie seiner Bildung und Ausbildung zu sehen ist. Aus heutiger Perspektive kann gesagt werden, dass Humboldt's Biographie sozial begünstigt war, was ihm persönlich das Reisen in die Welt, die Begegnung und Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten Kulturen und Sprachen, somit das Ergreifen von Welt, erleichterte. In ideologiekritischer Haltung kann zum Humboldt'schen Weltverständnis angemerkt werden, dass es gerade in seiner Zeit in einem elitären und begünstigten Umfeld entwickelt wurde und daher auch idealistische Züge in sich trägt. (vgl. Humboldt 1997, S. 6) Der Weltbegriff Humboldt's ist bestimmt von einer Einheit und Allheit, die menschliche Superlative im Umgang damit im Auge hat. Eine Welt mit der in Superlativen verknüpft werden kann, hat sich sicher nicht allen Menschen zu Humboldt's Lebzeiten in gleicher Weise dargestellt; dies stellt sich auch heute noch so dar. Nach Auffassung des Autors dokumentiert sich dieses elitäre Element auch darin, dass in Humboldt's Bildungsverständnis auf Basis seines Weltbegriffes ein Handeln anderer Menschen bzw. ein Interagieren des „Ich“ mit anderen Menschen nicht zwingend erforderlich ist. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 235f)

Humboldt's Weltverständnis erscheint im Vergleich zum Arendt'schen als ein sehr umfassendes und gleichzeitig unspezifischeres; indem er den Weltbegriff durch „Einheit und Allheit“ fasst, besteht ein einziges Kriterium der Bestimmung von „Welt“ und dies ist ein Ausschlusskriterium: „NichtMensch“. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 237) Damit wird Humboldt's Begriff ein offenerer als Arendt's: Bei ihm sind auch Natur, Dinge, Künstliches,

das außerhalb menschlicher Interaktion zu Stande kommt, „Welt“. Arendt schränkt, wiewohl sie eine Unterscheidung zwischen „Dingwelt“ und „Menschenwelt“ einführt, hinsichtlich der „Menschenwelt“, und diese ist in Bezug auf diese Arbeit für Bildungsfragen im Sinne eines transformatorischen Bildungsverständnisses von Belang, sehr stark ein, indem sie auf die öffentliche menschliche Interaktion abstellt und außerhalb dieser das Prädikat „Welt“ nicht bestehen lässt.

Arendt, die von sich selbst ausdrücklich sagt, dass sie keine Pädagogin und damit auch keine Expertin für pädagogische Sachverhalte ist, äußert selbst kein Bildungsverständnis. Sie entwickelt ihr Weltverständnis auch nicht in Zusammenhang mit Bildungsfragen, sondern im politischen Kontext, wobei vielfach ethisch-moralische Aspekte von Bedeutung sind. (vgl. beispielhaft Arendt: in Ludz 1989, S. 25ff) Mit Benner (2003) ist hier darauf zu verweisen, dass der legitime Zweck politischer und pädagogischer Praxis durchaus ein gemeinsamer ist, nämlich bestimmte Verbindungen zwischen Menschen zu fördern, in denen eben nicht einförmig miteinander kommuniziert wird. (vgl. Benner 2003, S. 77) Insofern ist der politische Anknüpfungspunkt des Arendt'schen Weltverständnis gerade kein bildungstheoretisch zu verwerfender oder unbeachtlicher. Auch andere Autoren sehen eine Nähe von Bildung und dem Bereich des Politischen; dies wird u.a. damit begründet, dass sich Bildung von niemandem – weder vom sich bildenden Subjekt, noch von anderen – wegen des immanenten Freiheitsmomentes vollständig beherrschen lässt, was auch für das Politische gelte. (vgl. Reichenbach 2011b, S. 363)

Arendt's Weltbegriff erscheint nicht in Humboldt'scher Weise elitär: er setzt am Menschen an, gleichgültig in welcher gesellschaftlichen, ökonomischen oder sonstigen Situation bzw. Lage sich dieser befindet. Ihr Weltbegriff setzt aber zumindest einen weiteren Menschen voraus, mit dem in Interaktion getreten werden kann und wird. (vgl. Arendt 2010a, S. 193)

Arendt setzt ein differenzierteres und spezifischeres Weltverständnis als das Humboldt'sche: sie fasst es nicht mit dem Begriff der Einheit und Allheit, sondern mit dem Bezug zum Menschen. Bei ihr wird die Welt durch menschliche Interaktion hervorgebracht und ist somit nicht schon immer da, dem Menschen nicht vorausgesetzt und nicht überzeitlich. Es gibt bei ihr die eine Welt nicht, sondern vielmehr eine unbegrenzte Anzahl von Welten, die auch gleichzeitig nebeneinander bestehen können, je nach der Form und Häufigkeit menschlicher Interaktion. Somit setzt sie den Menschen ihrer Welt voraus und dieser hat es in der Hand, Welt entstehen und vergehen zu lassen, sowie diese auch durch die Art und Weise seiner Interaktion zu gestalten. Arendt's Weltverständnis erscheint aus dieser Perspektive nicht eingeschränkt: sie sagt nicht, dass nur in einer bestimmten Weise, über die nur wenige Menschen verfügen, kommuniziert bzw. interagiert werden muss. Sie begrenzt nur insofern,

als sie festhält, dass wenn die Welt menschlich werden soll, diese selbst der Gegenstand des Gespräches sein muss. Dies ist eine sachliche Einschränkung aber eben keine personale. Dennoch könnte mit Arendt die Frage gestellt werden, ob Menschen, die – aus welchen Gründen immer – zur Interaktion nicht fähig sind, dennoch Teilhabe an der Welt in ihrem Sinne haben können? Nach der Auffassung des Autors kann mit Blick auf Arendt's Positionen zur Menschlichkeit und Freundschaft aber davon ausgegangen werden, dass diesfalls dennoch Teilhabe an der Welt möglich wird. (vgl. Arendt in: Ludz 1989, S. 28 und S. 41)

Die Welt, wie bei Humboldt, als Objekt zu sehen, kann zwar angesichts des Unterscheidungskriteriums „NichtMensch“ als konsequent bezeichnet werden, allerdings kann damit auch eine Verdinglichung der Welt in einer Weise erfolgen, die einen Folgen nicht bedenkenden Zueignungscharakter annimmt; ohne ausdrückliche Schranken mit dem Blick auf die freieste, regeste und allgemeinste Wechselwirkung kann die bildende Zueignung auch in einem Ausbeuten oder Ausschachten für Bildungszwecke enden. Aus dem Humboldt'schen Weltbegriff selbst lässt sich eine Zurückhaltung des Menschen im Bildungszusammenhang noch nicht ableiten; dies erfolgt erst durch Humboldt's ethisch-moralischen Appell in Bezug auf den Bildungsgang des Menschen. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 237)

Beide Weltbegriffe implizieren, dass der Mensch nicht Teil der Welt ist; bei Humboldt steht der Mensch der Welt aus seiner Position im Mittelpunkt allen Gegenständen gegenüber, bei Arendt befinden sich die Menschen am Rande der Welt, die als Raum zwischen ihnen betrachtet wird. Diesem Verständnis folgend könnte in Zusammenschau mit dem zuvor benannten Aspekt der Mensch eine vollständige Trennung zwischen sich und der Welt vermuten, was zu einem sorglosen Umgang mit der Welt führen kann. Würde eine vollständige Trennung des Menschen von der Welt auch tatsächlich von allen Menschen gelebt werden, hätte dies vielfache Gefahren für den Zustand und Bestand der Welt. Wenngleich klar ist, dass diese aus dem Weltbegriff abgeleitete Trennung eine begriffliche, analytische Trennung ist, so kann sie dennoch in gelebter Praxis ein Problem für die Welt werden. Beide zuvor genannten Sachverhalte sind nach Meinung des Autors unter anderem ein Grund für das ausdrückliche Bemühen Humboldt's und Arendt's für einen sorgsamen Umgang mit der Welt.

Bei Arendt manifestiert sich die Sorge um die Welt anders als bei Humboldt; sie meint, dass in der Privatheit ein Weltverlust eintrete, was bedeutet, dass Menschen durch öffentliches Interagieren einerseits „Welt“ herstellen können, andererseits auch - und dies zum Teil ganz bewusst – zum Verschwinden bringen können. Humboldt misst der Unterscheidung

zwischen Privatheit und Öffentlichkeit nicht den gleichen Stellenwert zu. Humboldt's Welt besteht auch in der Privatheit, in der der Mensch für sich alleine ist. Aus Humboldt's Weltverständnis lässt sich daher ableiten, dass der Mensch den Bildungsprozess als Verknüpfung von „Mensch“ und „Welt“ prinzipiell für sich alleine zurücklegen kann. Aus dieser Perspektive wird „Welt“ bei Humboldt für auch nur einen einzelnen Menschen sichtbar, erfahrbar, erkennbar und damit für die Erhöhung seiner Kräfte nutzbar. Sein Weltbegriff steht in Zusammenhang mit der Selbstzweckhaftigkeit seines Bildungsbegriffes. (vgl. zur Selbstzweckhaftigkeit Schirlbauer 2005a in: Dzierzbicka/Kubac/Sattler 2005, S. 227ff) Dies denkt Arendt nicht so: Ihre Welt ist für einen einzelnen Menschen, der für sich alleine lebt, nicht erfahrbar und kann damit auch nicht zum Inhalt von Bildungsprozessen werden, weil sie eben für den einzelnen in seiner Privatheit gar nicht besteht. Arendt's Weltbegriff lässt daher selbstzweckhafte Bildung nur durch einen Menschen im Selbstbezug nicht zu. Sie sagt dazu, dass es von großer Bedeutung für den Menschen ist, aktiv an der Pluralität teilzunehmen, weil dadurch erst die Welt entsteht; damit wird abgeleitet aus ihrem Weltbegriff ein Zweck den Bildungsprozessen vorausgesetzt: nämlich die Welt erst entstehen zu lassen. (vgl. Arendt 2007, S. 9f)

7.2. Weltbegriff und transformatorisches Bildungsverständnis

Humboldt steht für ein Verständnis von Bildung als Wechselwirkung, Verknüpfung von Mensch und Welt. (vgl. Humboldt 1997, S. 25) Darin sind die beiden Begriffe, die elementare Bedeutung für ein transformatorisches Bildungsverständnis haben, „Mensch“ und „Welt“, schon aufgehoben. Wechselwirkung ist eine Wirkung nach beiden Seiten; „Welt“ muss dies ermöglichen, wobei der Mensch „... *die Masse der Gegenstände sich selbst näher bringen, diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken ...*“ (Humboldt 1793/1980, S. 237) soll. Der Mensch erscheint als die eine Seite dieser Wechselwirkung, „Welt“ als die andere; diese muss daher geeignet sein, diese Wechselwirkung zu ermöglichen. Diese Möglichkeit ergibt sich durch die ungezählte Vielfalt, die Mannigfaltigkeit der Situationen, d.h. auch durch Situationen, die in immer wieder veränderter, neuer Form erscheinen, auch durch den Menschen verändert werden können und werden. Im Humboldt'schen Weltverständnis ist diese Transformation schon angelegt. Alles, was der Mensch außer sich vornimmt, strahlt in sein Inneres zurück – „Welt“ strahlt ins Innere des Menschen zurück. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 237)

Arendt selbst äußert kein explizites Bildungsverständnis; sie war keine Pädagogin und verstand sich auch nicht als solche. (vgl. Arendt 1958, S. 255) Sie beschäftigte sich allerdings durchaus mit pädagogischen Fragen, jedoch vor allem aus einer politischen und

ethischen Perspektive, wobei Fragen von Macht, Gewalt und Autorität, der Öffentlichkeit, sowie selbständigem Denken eine bedeutende Rolle spielten. (vgl. Arendt 1958, S. 266ff, sowie Reichenbach 2001a, S. 201ff) In der arendt'schen Diagnose „*Die Krise in der Erziehung*“ (1958) lässt sich kein implizites Bildungsverständnis erkennen oder daraus ableiten.

Aus dem Weltbegriff beider ergibt sich, dass Bildung ein prozesshaftes Geschehen verstanden wird, das aus prinzipiellen Gründen unabschließbar ist. Beide Verständnisse von Welt entsprechen daher einem Grundzug des Bildungsverständnisses, das dieser Arbeit zu Grunde liegt. Der Bildungsprozess wird aus beiden Perspektiven von „Welt“ Einflüssen ausgesetzt: Jedenfalls den Einflüssen der mannigfaltigen, vielfältigen Situationen, bei Arendt ganz besonders aber auch den Einflüssen anderer Menschen, denn, gäbe es die anderen Menschen nicht, die in der Öffentlichkeit agieren, entstünde/bestünde gar keine Welt. Damit setzt Arendt aber auch bei der Haltung des einzelnen Menschen an: Dieser muss, damit die Welt erst entstehen kann, die Bereitschaft zur öffentlichen Diskursivität haben und diese auch in die Tat umsetzen.

Bildung meint in beiden Verständnissen auch den Weltbezug, wobei dieser bei Humboldt prinzipiell als immer möglich gedacht wird, weil Welt da und dem Menschen vorausgesetzt ist, bei Arendt hingegen müssen die Menschen Welt sozusagen erst konstituieren, damit Weltbezug möglich wird.

Es erhebt sich die Frage, wie dieser Bildungsprozess angelegt ist? Bei Humboldt kann diesen grundsätzlich jeder Mensch, jedes „Ich“ für sich alleine zurücklegen. Arendt's Weltbegriff verunmöglicht dies: Bildungsprozesse, deren Merkmal eben der Weltbezug ist, erfordern in der Öffentlichkeit handelnde Menschen, die den Raum zwischen ihnen und anderen herstellen. Im rein Privaten gibt es Welt nicht, damit keinen Weltbezug, damit auch keinen Bildungsprozess - wiewohl im Privaten zwar Informationsaufnahme und auch Lernen bzw. Weiterentwicklung stattfinden kann und wird, aber eben kein Bildungsprozess, der das Selbst- und Weltverhältnis verändert.

Beide Weltbegriffe erfordern in Bezug auf den Bildungsprozess die Suche und die Auseinandersetzung mit Vielfalt, Neuem, Unbekanntem, Anderem. Als Unterschied zwischen beiden lässt sich ausmachen, dass bei Humboldt davon andere Menschen erfasst sein können, bei Arendt aber erfasst sein müssen; Selbstbezug steht bei Humboldt im Zentrum, bei Arendt hingegen nicht. Mit Arendt sind andere Menschen diejenigen, die in ihrem öffentlichen Handeln Welt erst hervorbringen. In diesem Sinne leistet Bildung wohl einen Beitrag zu Welt, bei Humboldt aber zuerst einen Beitrag für das Individuum.

Bedeutsam für Bildungsprozesse in Zusammenhang mit beiden Weltverständnissen erscheint Sprache, wobei nicht zwingend vom gesprochenen Wort ausgegangen werden muss, sondern es bei Humboldt um ein Mittel zur Gewinnung neuer und unterschiedlicher Sichten auf „Welt“ geht, bei Arendt hingegen um Interaktion bzw. Mitteilung und Verstehen anderer Menschen und des Raumes zwischensich und anderen. (vgl. Humboldt 1997, S. 75, sowie Arendt 2010a, S. 179; vgl. zu Interaktionen und dem gegenseitigen Verstehen auch Goffman 1986, S. 7ff) Sprache und Handeln erscheinen damit bei beiden an zentraler Stelle als Mittel zur Selbst- und Welterfassung bzw. als Mittel zur Herstellung der Welt und sind damit auch zentrale Elemente im Zusammenhang mit Transformation. Darüber hinaus hält Humboldt fest, dass die Sprache die doppelte Natur der Welt und des Menschen annehmen müsse, „... um die Einwirkung und Rückwirkung beider aufeinander zu befördern; ...“ (Humboldt 2007, S. 8) Dies kann als ein klarer Hinweis dafür gesehen werden, dass „Welt“ die mit Sprache erfasst wird, das transformatorische Element in sich trägt und in Bezug auf die bildende Auseinandersetzung mit „Welt“ befördert.

Insgesamt lässt sich in beiden Weltverständnissen ein Bildungsbegriff erkennen, der ein prozesshaftes Geschehen impliziert, unterschiedlichsten Einflüssen ausgesetzt und daher in sich veränderbar erscheint und aus prinzipiellen Erwägungen unabschließbar ist. Er setzt auf Vielfalt und Auseinandersetzung damit und betont die Notwendigkeit von Verständigung bzw. Verstehen.

Mit Benner (2003) kann an dieser Stelle darauf verwiesen werden, dass der legitime Zweck politischer und pädagogischer Praxis durchaus ein gemeinsamer sein kann, nämlich bestimmte Verbindungen zwischen Menschen zu fördern, in denen eben nicht einförmig miteinander kommuniziert wird, weil gerade diese Vielfalt und Vielförmigkeit transformatorische Züge schon in sich trägt. (vgl. Benner 2003, S. 77f)

Transformationsprozesse hinsichtlich des Selbstverhältnisses und des Weltverhältnisses können durchaus zeitgleich erfolgen, aber dieses Bildungsverständnis ist als Voraussetzung immer darauf angewiesen, dass „Mensch“ und „Welt“ nicht zusammen fallen; die Transformation braucht, damit sie in beiden Aspekten wirksam wird, zunächst eine eigene Sicht bzw. ein eigenes Verhältnis des Menschen zu sich und eine eigene Sicht bzw. ein eigenes Verhältnis zur Welt. (vgl. Koller 2006, S. 170) Das heißt, dass für das Verständnis von Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnis eine Unterscheidung von „Mensch“ und „Welt“ zwingend vorausgesetzt werden muss. Beiden Weltverständnissen ist diese Unterscheidung gemeinsam, wenngleich sie sich auch in unterschiedlicher Weise zeigt.

Aus der Perspektive der Mehrzahl von „Welt“ durch die Interaktionen von Menschen bei Arendt erscheinen in Bezug auf das Weltverständnis Begriffe wie Gleichzeitigkeit, Unendlichkeit, Vergänglichkeit, aber auch Aktivität und Öffentlichkeit, mit denen sich der Mensch auseinandersetzen muss, von besonderer Bedeutung, wenn „Welt“ nicht verloren gehen soll. (vgl. beispielhaft Arendt 2010a, S. 84f und S. 176f) Bildungsfragen, gerade aus transformatorischer Perspektive, brauchen eine Auseinandersetzung mit diesen Begriffen, die selbst schon Verhältnisse in sich tragen und Transformation nahelegen.

Transformation braucht auch Beweglichkeit als Element: Einerseits muss das Selbst so beweglich sein, dass es sich bzw. das Selbstverhältnis verändert und Änderungen zulässt, andererseits muss die Welt dazu geeignet sein, diese Veränderungen zuzulassen und gleichzeitig auch des Verhältnis des Selbst zur Welt verändern lassen. Diese Beweglichkeit erscheint sowohl im Humboldt'schen wie auch im Arendt'schen Weltverständnis, allerdings in unterschiedlicher Ausprägung. Humboldt erhebt die Forderung, dass die Gegenstände außerhalb des Menschen so ergriffen werden, dass von all dem, was der Mensch außer sich vornimmt, wobei der Mensch diesen Gegenständen den Stempel seines Geistes aufdrückt, ein Licht in den Menschen selbst zurückstrahle. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 237ff) Stellt man allerdings in Rechnung, dass es im Sinne Humboldt's nur eine einzige Welt gibt, die dem Menschen noch dazu vorausgesetzt ist, so zeigt sich, dass aus diesem Aspekt der Beweglichkeit, Flexibilität das Weltverständnis Arendt's deutlich intensivere transformatorische Elemente aufweist: Nach ihr bestehen viele Welten nebeneinander und miteinander und der Mensch, der sie schaffen und vergehen lassen kann, wird ihnen vorausgesetzt gedacht. Das bedeutet, dass der Arendt'sche Weltbegriff eine geistig sehr rege Auseinandersetzung nahelegt, weil das Weltkonzept als ein sehr viel flexibleres erscheint, das eng verbunden mit den Begriffen von Gleichzeitigkeit und Nebeneinander ist. Der Mensch, wenn er denn Selbst- und Weltverhältnisse verändern will oder verändert, muss sich daher zumindest auch die Frage stellen, ob er gerade Anteil an einer oder mehreren Welten hat, oder um welche der prinzipiell unendlich vielen möglichen Welten es sich gerade handelt, zu der oder denen er das Verhältnis verändert. Unter diesem Blickwinkel zeigt sich das transformatorische Element bei Arendt deutlicher. Hinzu kommt, dass Arendt ausdrücklich das Moment des „*immer neu Anfangens*“ und des „*Weitermachens*“ betont, das darauf hinweist, dass der Mensch immer neue Welten schaffen kann, aber auch weitermachen muss, wenn er die Welt(en) bestehen lassen will. Insofern muss der Mensch immer neu anfangen und weitermachen, wenn er daher das Selbst- und Weltverhältnis verändern will.

An dieser Stelle wird auf die Bedeutung des Hörens bzw. des Zuhörens hingewiesen, die sich aus dem Arendt'schen Weltverständnis für Fragen der Transformation des Selbst- und

Weltverhältnisses ableiten lässt; der Subjektcharakter der Welt und damit die Möglichkeit, dass sich die Welt zu Wort meldet, dass sie ruft, bringt mit sich, dass dies gehört werden können muss und gehört wird, wodurch erst eine Voraussetzung dafür geschaffen wird, dass sich vor allem das Weltverhältnis verändert. (vgl. Arendt in: Ludz 1989, S. 17, sowie Arendt 2010a, S. 15) Dieses subjektive Weltverständnis unterstreicht das transformatorische Bildungselement das in ihm angelegt ist, weil der kommunikative Aspekt in beiden Richtungen, sprechend und dabei hörend/aufnehmend, betont wird. Wenn man sagt, dass Wirklichkeit durch Kommunikation zwischen Kommunizierenden entsteht, so wird mit jeder Interaktion eine neue Wirklichkeit entstehen, zu der ein Verhältnis besteht oder entwickelt werden muss. (vgl. dazu Watzlawik 1976, S. 7) Arendt verstärkt die Bedeutung der Interaktion für Transformatorisches in ihrem Weltverständnis noch, indem sie auf Verstehen und Verzeihen als besondere Interaktionsformen hinweist, die in sich tragen, dass ein Verhältnis zu jemandem oder etwas in einer besonderen Weise gestaltet oder verändert wird. (vgl. Arendt 2010a, S. 58)

In Bezug auf den Zeitbegriff lassen sich aus den beiden Weltverständnissen verschiedene Ableitungen denken: Humboldt`s Weltbegriff inkludiert wegen der „Einheit und Allheit“ alle Zeitformen und ist insoweit zeitlos, als er mit der Allheit keinen Unterschied in der Bedeutung der Zeit für den Bildungsgang macht. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 237) Arendt hingegen legt mit ihrem Weltbegriff ein zeitliches Schwergewicht auf die Gegenwart und die Zukunft, indem sie das aktuelle Handeln und das aktuelle Interagieren als Notwendigkeit für die Herstellung und den Bestand der Welt betont. (vgl. Arendt in: Ludz 1989, S. 18) Somit würde im Arendt`schen Sinne die Bedeutung der Vergangenheit für Fragen von Bildung gegenüber Humboldt`s Verständnis in den Hintergrund treten. Dies bedeutet aus transformatorischer Perspektive, dass der Weltbegriff Arendt`s hinsichtlich der Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses einschränkender als der Humboldt`s ist.

7.3. Die Grenzen des Weltbegriffes in Bezug auf den Bildungsbegriff

Einleitend wird festgehalten, dass bestimmte Bildungsvorstellungen „Welt“ ausblenden: so etwa Adorno`s, wonach Bildung Kultur nach der subjektiven Seite ihrer Zueignung sei. (vgl. Adorno 2006, S. 9) Schon daraus ergibt sich die Frage, wodurch sich denn ein Bildungsbegriff von anderen abgrenzt; hier sollen eben die Grenzen zweier Weltbegriffe daraufhin durchdacht und erläutert werden.

Mit den Ausführungen zur bildungstheoretischen Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Weltbegriff wird dieser auch auf sein Verhältnis zum Pädagogischen und seine Grenzen im Bildungszusammenhang zu befragen sein: Ist „Welt“ konstitutiv für Pädagogik? Oder

genauer im Sinne der Forschungsfrage und des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit: Ist „Welt“ konstitutiv für ein transformatorisches Bildungsverständnis? Nachdem ein transformatorischer Bildungsbegriff auf die Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses abstellt, kann die Antwort zunächst nur „ja“ lauten. Aus dieser Perspektive braucht Bildung „Welt“ notwendig; „Welt“ erscheint als eine Bedingung *sine qua non* für das transformatorische Bildungsverständnis, allerdings nicht als *conditio per quam*. Mit der Antwort „ja“ ist aber noch nicht inhaltlich bestimmt, wie denn die Beschaffenheit von „Welt“ aussieht und was ihre Beschaffenheit konkret für den Bildungsbegriff bedeutet.

Humboldt hält zum Bildungsgang des Menschen fest: „...so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich.“ (Humboldt 1793/1980, S. 235) Bedarf der Mensch bei Arendt der Welt? Arendt's Welt braucht zunächst den Menschen – kann das auch umgekehrt so gedacht werden? Im Sinne einer notwendigen Voraussetzung nicht, nimmt man aber die Perspektive eines transformatorischen Bildungsverständnisses ein, so braucht der Mensch immer die Welt, wenn sich das Weltverhältnis verändern soll. Arendt hat kein explizites Bildungsverständnis geäußert und deshalb beabsichtigt in ihrem Weltverständnis noch nicht direkt eine Konsequenz für einen Bildungsbegriff. Wird aber bildungstheoretisch vor der Hintergrundfolie dieser Arbeit weiter gedacht, so ist fest zu halten, dass der Mensch zunächst in Bezug auf einen transformatorischen Bildungsprozess der Welt bedarf und weiter, dass auch auf Grund der von Arendt angemerkten ethischen Fragen und Folgen in Zusammenhang mit ihrem Weltbegriff, wie der Menschlichkeit, der Freundschaft, der Selbstanerkennung und –erklärung, sowie der Weltlosigkeit als Form der Barbarei, bildungstheoretische Implikationen gegeben sind. (vgl. Arendt in: Ludz 1989, S. 17, Arendt in: Ludz 1989, S. 28, Arendt in: Ludz 1989, S. 41, Arendt 2010a, S. 204f) Diese weisen nach Meinung des Verfassers klar darauf hin, dass aus bildungstheoretischer Perspektive auch bei Arendt der Mensch einer Welt außer sich bedarf. Im Privaten wird keine Veränderung des Weltverhältnisses möglich, weil keine Welt besteht; daher ist in der Privatheit Bildung im Sinne eines transformatorischen Verständnisses nicht möglich.

Mit Arendt kann in Bezug auf den Bildungsbegriff selbst die Frage gestellt werden, was es bedeutet, dass der Mensch die Welt, zu der sich sein Verhältnis transformiert oder transformieren soll, selbst herstellt? Dies kann letztendlich auch so gesehen werden, dass sich der Mensch genau die Welt schafft, die er will und sich weiters damit nur an einer ihm genehmen Welt bildet. Dies brächte eine Bildungsvorstellung zuwege, die es zumindest gedanklich möglich macht, dass Unangenehmes, Störendes, Irritierendes aus dem Bildungsgang ausgeklammert wird, weil es der Mensch bewusst aus seiner Welt heraushält. Damit sind zwar auch noch das Selbstverhältnis und das Weltverhältnis veränderbar, allerdings würde so die Mannigfaltigkeit, Vielfalt oder mit Arendt die Pluralität, Mehrzahl aus

der Welt heraus gehalten werden. Gerade dies möchte Arendt aber ausdrücklich nicht, weswegen ihr Weltbegriff diese Konsequenz für das Bildungsverständnis gerade nicht hat. (vgl. Arendt 2008, S. 30)

Da Humboldt „Welt“ dem Menschen voraussetzt, erfordert das Vorhandensein von „Welt“ prinzipiell aus sich heraus keinerlei Aktivität des Menschen in Bezug auf „Welt“; sie ist immer schon da und bleibt dies grundsätzlich auch. Bei Arendt braucht es eine spezifische menschliche Aktivität, damit die Welt überhaupt entsteht und eine ständige Aktivität, damit sie erhalten bleibt. Diese Rastlosigkeit, die ständige besondere Aktivität, die sich bei Arendt aus dem Weltbegriff direkt ergibt, findet sich bei Humboldt in dessen Bildungsbegriff, mit dem er die regeste Wechselwirkung zwischen „Mensch“ und „Welt“ fordert, allerdings nicht in seinem Weltbegriff: „Welt“ muss nur zur „regesten“ Wechselwirkung geeignet sein. In welcher Form diese Wechselwirkung schlussendlich erfolgt, ergibt sich nach Maßgabe der Weise, in der die „Freiheit“ wahrgenommen wird. Das Element des beständigen Handelns ist im Arendt'schen Weltverständnis viel stärker angelegt. Wenngleich beiden starke Hinweise auf ein transformatorisches Bildungsverständnis immanent sind, so muss mit dem Blick auf „Bildung“ an sich danach gefragt werden, ob bei Arendt damit nicht ein Bildung ermöglichendes Element, nämlich Muße, außer Acht gelassen wird? Muße wird als Element eines Bildungsganges insgesamt in der Bildungstheorie Bedeutung zugeschrieben, weil die bildende Auseinandersetzung Ruhe, Aufmerksamkeit, Unbeeinflusstheit, Distanz erfordert. (vgl. zur Muße Schirlbauer 2005b, S. 75ff, sowie Ribolits 2009, S. 103; aber auch zur Muße und ihren Zusammenhang mit Freiheit Arendt 2007, S. 38)

In Humboldt's Verständnis erscheint die Welt als Objekt, das dem Menschen gegenüber steht, sie wird verdinglicht; dies eröffnet in Bezug auf Bildung den von ihm ausdrücklich angesprochenen individuellen Nutzenaspekt: die Welt wird vom Individuum, vom Subjekt zur Ausbildung seiner Stärken, Erhöhung seiner Kräfte genutzt. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 235) Das unterscheidende Kriterium für Welt nennt Humboldt „NichtMensch“ und in Bezug zur Bildungsaufgabe hält er fest: *„Da jedoch die blosse Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die blosse Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fort dauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich.“* (Humboldt 1793/1980, S. 235) Weiter präzisiert er: *„... diese Aufgabe löst sich **allein** [Hervorhebung W.S.] durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung.“* (Humboldt 1793/1980, S. 235f)

Für die Aufgabe der Bildung heisst dies bei Humboldt: Der Mensch übt sich an „Welt“, nicht an sich und an/mit anderen Menschen! Nur den Gegenständen außerhalb des Menschen wird bildende Wirkung zugesprochen – nur Welt bildet! Im Humboldt'schen Verständnis

schränkt der Weltbegriff unter diesem Aspekt das „Wie“ und „Woran/Womit“ des Bildungsganges des Menschen auf „Welt“ ein. Damit wird Bildung aus dem Weltbegriff zu etwas Persönlichem, das andere Menschen als das „Ich“ nicht zwingend benötigt. Konsequenterweise weiter gedacht, stellt dieses Element die Beteiligung anderer Menschen an für Bildung relevanten Prozessen in Frage. Darüber hinaus könnte so gesagt werden, dass, wenn „Welt“ alles ist, was „NichtMensch“ ist, dann auch der Umgang mit allem prinzipiell bildend wirken kann.

Arendt gibt der Welt Subjektcharakter, wobei dieses Subjekt erst durch die Menschen als Raum zwischen den Menschen hergestellt wird. Dieses Herstellen von Welt als Auseinandersetzung mit Anderen unter Beachtung von Vielfalt kann selbst schon zumindest als Teil des Bildungsprozesses gesehen werden. Ein Nutzenaspekt für individuelle Bildung tritt hier im Vergleich zu Humboldt in den Hintergrund. Auf eine Formel gebracht könnte dies kurz so dargestellt werden: **Welt nützt der Bildung bei Humboldt; mit Arendt nützt Bildung der Welt.** Dieser Subjektcharakter ergibt für Bildungsprozesse eine grundsätzliche Frage: was bedeutet es, wenn der Mensch eine konstitutive Bedingung für den Bildungsgang selbst konstruiert? In diesem Fall ist der Mensch dadurch, dass er der Welt vorausgesetzt ist, in einem transformatorischen Bildungsverständnis auch der, der die Möglichkeit und Bedingung für Transformation schafft. Aus dieser Perspektive erscheint von den Elementen des Bildungsprozesses lediglich der Mensch ein beständiges; alle anderen sind von ihm abhängig.

Aus der schon mehrfach erwähnten Begrifflichkeit der „Einheit und Allheit“ ergibt sich bei Humboldt hinsichtlich ethisch-moralischer Fragen, dass diese – und an dieser Stelle soll dies ausdrücklich betont werden: „Direkt“ und „nur“ – aus seinem Weltverständnis heraus unbeachtlich sind. Humboldt's Weltbegriff hat, wiewohl er für den Umgang des Menschen mit „Welt“ einen ethisch-moralischen Appell an die Menschen richtet, per se keine Implikationen in ethisch-moralischer Hinsicht. Arendt's Weltverständnis hingegen schon: unter Bezugnahme auf die Begriffe „Menschlichkeit“, „Freundschaft“, aber auch „Barbarei“ fordert sie aus ihrem Weltbegriff heraus bzw. ergibt sich dieser nur aus ganz bestimmten Handlungs- und Interaktionsformen. (vgl. Arendt in: Ludz 1989, S. 28) In diesem Zwischenraum erscheint die Frage, ob denn prinzipiell „Alles“ Gegenstand von Bildung sein kann: Bildet „Alles“? An dieser Stelle kann im Sinne der Fragestellung dieser Arbeit dieses Problem nicht geklärt werden; der Bogen dieser Diskussion spannt sich von der Feststellung, dass tatsächlich prinzipiell Alles bildet bis hin zur Forderung, dass gerade aus ethischer Perspektive nicht alles bilden soll, sondern nach ethisch-moralischen Maßstäben daraufhin befragt werden soll. (vgl. beispielhaft für die erste Position von Hentig 1996, S. 13, sowie für die zweite Adorno 1971, S. 88ff)

Die Welt muss für Bildungsprozesse in irgendeiner Form für den Menschen zugänglich sein; bei Humboldt muss sie sich mit dem Menschen verknüpfen lassen, bei Arendt erfolgt dies durch die öffentliche Interaktion zwischen den Menschen. Was sind die Elemente der Welt, die eine Verknüpfung ermöglichen? In Humboldt's Verständnis wird dies durch den Begriff der „Allheit“ umfasst: Alles was „NichtMensch“ ist, somit sind auch „Situationen“ und „Dinge“ Welt! Arendt klammert aus der „Menschenwelt“ die Dinge aus. Das bedeutet, dass mit Humboldt eine bildende Auseinandersetzung mit allem was „NichtMensch“ ist, möglich wird; mit Arendt hingegen erscheint dies in einem transformatorischen Bildungsverständnis nicht so: wenn die Welt nicht die Dinge sind, so kann dazu auch kein bildendes Verhältnis bzw. ein Verhältnis, das sich aus bildender Perspektive verändert, entstehen.

Wenn die Veränderung des Weltverhältnisses ein integraler Bestandteil eines transformatorischen Bildungsverständnisses sein soll, so kann sich die Frage stellen, ob es dabei um **eine** Welt geht? Mit Humboldt scheint dies klar: sein Weltbegriff, der sich durch „Allheit und Einheit“ bestimmt, ergibt für Bildung im Sinne von Transformation eine Welt, zu der sich das Verhältnis des Selbst ändert. Der Arendt'sche Weltbegriff hingegen lässt unendlich viele Welten zu und diese gibt es in ihrem Sinne dann auch: wann immer Menschen miteinander öffentlich interagieren entstehen diese. Das bedeutet auch, dass die Menschen aus der Perspektive von Bildung als Transformation zunächst zu mehreren Welten ein Verhältnis haben, das sich verändert und weiter, dass sich das Verhältnis dieser Welten zueinander verändert oder verändern kann und sich zu diesem Verhältnis auch ein Selbstverhältnis verändert. Arendt's Welt intensiviert bzw. potenziert die Verhältnisse in einem transformatorischen Bildungsverständnis. Nachdem aber damit auch unendliche Komplexität der Verhältnisse möglich wird, kann es sein, dass der Mensch damit schlussendlich nicht mehr umgehen kann; aus diesem Blickwinkel kann argumentiert werden, dass der Arendt'sche Weltbegriff für Bildungsprozesse die größere Herausforderung an den Menschen darstellt, aber auch die Gefahr der Überforderung in sich birgt.

Die prinzipiell unendlich vielen möglichen Welten stellen bei Arendt jeweils den Raum zwischen den Menschen dar; ist dieses Verständnis nur auf die lebenden Menschen bezogen? Wird durch das Arendt'sche Weltverständnis die bildende Auseinandersetzung mit nicht mehr lebenden Menschen verneint? Mit Humboldt wird dies auf eine besondere Weise klar: Menschen, die gelebt haben, sind Teil der Geschichte, sie haben Dinge hervorgebracht, die damit dem unzweifelhaft dem Humboldt'schen Weltbegriff unterstellt werden können, weswegen sie auch Gegenstand von Bildung sein können und sich der Mensch in ein Verhältnis dazu setzen und dies verändern kann. Die Welt(en) Arendt's sparen dieses Verhältnis zwischen Lebenden und Toten aus: die Welt liegt zwischen den lebenden Menschen, denn mit dem Tod eines Menschen löst sich die Welt auf. (vgl Arendt in: Ludz

1989, S. 18, sowie Arendt 2010a, S. 261) Dies beschränkt die Möglichkeiten für bildende Auseinandersetzungen und Anlässe für mögliche Transformation aus der Perspektive dieser Arbeit im Vergleich zum Humboldt'schen Weltbegriff.

Arendt's Weltbegriff spart weitere Aspekte aus, die für Bildungsfragen und Transformation von Bedeutung sind: Zunächst lässt das einsame, private, unabhängige Denken Einzelner eben nicht die Welt entstehen, weswegen auch keine Weltverhältnisse bestehen; darüber hinaus hat ihre Welt keinen dinglichen Charakter, sondern einen räumlichen. Dies schließt etwa ganz banal haptische Erfahrungen zur Nutzung für die Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses aus. Humboldt sieht dies ausdrücklich nicht so. (vgl. beispielhaft Humboldt 1793/1980, S. 237) Damit wird die Arendt'sche Welt sinnlich nicht in der gleichen Weise erfahrbar wie bei Humboldt. So werden bestimmte sinnliche Eindrücke nicht in einem Bildungsprozess nutzbar; mit diesem Argument zeigt sich eine Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses bei Arendt als eine exklusive Aufgabe des menschlichen Geistes. An dieser Stelle erfolgt die Einschränkung ausdrücklich nicht auf die Ratio, denn in der Arendt'schen Welt sind im Rahmen der öffentlichen Interaktion sicherlich auch Gefühle von Bedeutung in der Herstellung und Erhaltung der Welt und damit für die Schaffung zumindest einer Voraussetzung für Bildungsprozesse.

Beide Weltverständnisse tragen politische Elemente an den Bildungsbegriff heran, was die Frage eröffnet, ob Politik, das Politische und die Pädagogik in einer legitimen Verbindung stehen? Benner (2005) hält dazu – wenngleich er auch nicht den Begriff der „Bildung“ verwendet - zunächst fest, dass Erziehung wie auch Politik zu den sechs Grundphänomenen menschlicher Koexistenz zählen und dabei in komplexen historischen und gesellschaftlichen Wirkungszusammenhängen stehen. Nach Benner kann keines dieser sechs Grundphänomene aus dem anderen abgeleitet werden und keines kann Eigenständigkeit beanspruchen, sodass sie auf gleicher Ebene nebeneinander stehen. (vgl. Benner 2005, S. 23f) Humboldt versuchte, die Beziehung zwischen Bildung und Politik zu bearbeiten und eine Grenze zwischen beiden zu ziehen. So begreift Humboldt die Politik, den Staat als die Institution, die die Voraussetzung für Freiheit schaffen und diese gewähren kann, wobei aber die positive Verwirklichung der Freiheit sich Aufgabe des einzelnen Menschen darstellt. (vgl. Benner 2003, S. 43) Der Zweck der Politik ist also mit Humboldt die Schaffung der Voraussetzungen bzw. die Gewährung von Raum. Dieses Element erscheint auch bei Arendt als Zweck der Politik: Raum schaffen, nämlich den Raum zwischen den Menschen. (vgl. Arendt 2007, S. 12) Arendt bringt die Weltlosigkeit, „*Barbarei*“, als Verlust jeglichen Weltbezuges in ihrer politischen Theorie in Zusammenhang mit totalitären Systemen: Ein Kennzeichen dieser Systeme sei die vollständige, selbstbezügliche Schließung des Systems. (vgl. Brunkhorst 1999, S. 77) Insofern wird dieser Aspekt bei beiden konstitutiv für Bildung,

jedoch jeweils aus einem anderen Grund: Humboldt`s Freiheit als die erste und unerlässliche Bedingung für Bildung und Arendt`s hergestellter öffentlicher Zwischenraum als die Welt, ohne die Bildung im transformatorischen Verständnis nicht denkbar ist.

Als ein weiterer bildungstheoretisch relevanter Aspekt in Bezug auf den Bildungsbegriff kommt die räumliche Komponente in den Weltbegriffen beider in den Blick. Bei Humboldt ist „Welt“ außerhalb des Menschen und befindet sich um diesen. Arendt`s Welt stellt den Raum zwischen den öffentlich miteinander handelnden Menschen dar. Das bedeutet, dass bei Humboldt Bildungsprozesse prinzipiell überall möglich sind; dies kann als eine konsequente Weiterführung seiner Gedanken zur Freiheit und seiner Forderung nach der superlativen, d.h. auch aus diesem Gesichtspunkt nicht eingeschränkten, Form der Wechselwirkung zwischen „Mensch“ und „Welt“ gesehen werden. (vgl. Humboldt 1997, S. 6, sowie Humboldt 1793/1980, S. 235f) Arendt`s Raum zwischen den Menschen schränkt hinsichtlich des transformatorischen Bildungsverständnisses weitergedacht auch die Räume ein, an denen oder in denen Bildungsprozesse stattfinden können: dies können per se nur Räume der Öffentlichkeit sein.

Beide Weltbegriffe trennen klar zwischen „Mensch“ und „Welt“, wobei sich dies bei Humboldt im Unterscheidungskriterium „NichtMensch“ manifestiert, bei Arendt in der Aussage, dass die Menschen und die Welt nicht dasselbe sind. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 237, sowie Arendt in: Ludz 1989, S. 18) Diese Feststellungen scheinen auf theoretischer Ebene auf den ersten Blick sehr klar und eindeutig; kann man das allerdings schon auf theoretischer Ebene so klar trennen? Die rein begriffliche Trennung erscheint sehr wohl in dieser Weise möglich; betrachtet man allerdings die Begriffe ihrem Inhalt nach, so treten einige Aspekte zutage, die mit Blick auf einige Pädagogiken, wie etwa die Sonder- und Heilpädagogik, diese Eindeutigkeit ins Wanken bringen: welchem Begriff etwa sind Implantate oder künstliche Gliedmaßen oder sonstige medizinische Hilfen/Behelfe zuzurechnen? Diese Frage selbst soll an dieser Stelle nicht geklärt werden, sondern es soll vielmehr der Hinweis dafür sein, dass mit der Zurechnung zum einen oder anderen Begriff verschiedene Implikationen in Bezug auf das Bildungsverständnis, den bildenden Umgang von „Mensch“ mit „Welt“ verbunden sein können. Offen ist dabei die Frage, ob derartiges nicht sowohl „Mensch“, als auch „Welt“ sein kann oder ob dies je nach dem Einzelfall konkret zu beurteilen ist? Was bedeutet das jeweils dafür, was die Dinge außerhalb des Menschen sind, zu denen er übergehen muss, oder mit Arendt für den öffentlichen Raum zwischen den Menschen, in dem diese einander begegnen und interagieren? (vgl. dazu beispielhaft Meyer-Drawe 1999, S. 2)

Die grundsätzliche Bedeutung der Beschäftigung mit dem Weltbegriff im Bildungszusammenhang offenbart sich in der Betrachtung der pädagogischen Grundform: Beide Weltverständnisse werfen Fragen in Bezug auf diese auf. Mit Humboldt kann gefragt werden, ob Bildungsprozesse oder Elemente darin andere Menschen als das „Ich“ brauchen? Mit Arendt eröffnet sich die Frage nach der Notwendigkeit der Sache in bildungsrelevanten Prozessen. Humboldt`s Weltbegriff grenzt sich vom Menschenbegriff negativ ab: „Welt“ = „NichtMensch“. Mit der Welt, deren Begriff durch Einheit und Allheit bestimmt wird, soll der Mensch in freieste, regeste und allgemeinste Wechselwirkung treten, wobei sich die Bildungsaufgabe ausdrücklich ausschließlich in dieser Verknüpfung erschöpft. Also kann aus dem Weltbegriff Humboldt`s abgeleitet mit Blick auf sein Bildungsverständnis gesagt werden, dass unter diesem Aspekt bildende Prozesse einen anderen Menschen als das „Ich“ grundsätzlich nicht erfordern. Andere Menschen können zwar bildende Prozesse hilfreich unterstützen, aber zwingend notwendig sind sie nicht. Humboldt`s Weltverständnis kennt nur einen Bezugspunkt: „NichtMensch“; sein Bildungsverständnis zwei: „Welt“ und „Ich“. Arendt denkt Welt als nicht per se Ich-bezogen; ihre Welt braucht zumindest zwei Menschen, um entstehen und bestehen zu können und so überhaupt die Grundlage für einen transformatorischen Bildungsprozess schaffen zu können. Bei Arendt wird deutlich, dass jedenfalls mehr als ein Mensch an der Herstellung von Welt beteiligt sein muss, und, angesichts ihres Diktums, wonach die Mehrzahl das Gesetz der Erde sei und Pluralität generell anzustreben ist, dass Bildungsprozesse in diesem Sinne so angelegt sein müssen, dass jedenfalls mehr als nur ein Mensch daran beteiligt ist.

Hier muss auf ein grundlegendes Element der Weltbegriffe Humboldt`s und Arendt`s mit einem nach Auffassung des Autors sehr wesentlichen Bezug zum Bildungsbegriff eingegangen werden: Arendt`s Weltverständnis kann in mehreren Aspekten deutlich exklusiver verstanden werden als Humboldt`s. Humboldt`s Weltbegriff ist von der Einheit und Allheit bestimmt und er legt sonst lediglich fest, dass „Welt“ als „NichtMensch“ definiert ist. Arendt klammert mit ihrem Weltverständnis folgende Elemente aus dem Begriff aus bzw. schränkt ihn deutlich ein: Privatheit, Dinge/Sachen, die Vergangenheit, die nicht mehr Lebenden, bestimmte Interaktionsformen, bestimmte Themen der menschlichen Interaktion. Das zentrale Element der Arendt`schen Exklusivität ist die „Öffentlichkeit“, wobei sie dieses Kriterium in die Nähe bildungstheoretisch relevanter Begriffe rückt: *„Vortrefflichkeit, die griechische ἀρετή, die römische virtus, haben ihren Ort immer im Bereich des Öffentlichen gehabt, wo man andere übertreffen und sich vor ihnen auszeichnen konnte. Was immer man öffentlich tut, kann daher eine Vortrefflichkeit erreichen, die keiner Tätigkeit innerhalb des Privaten je zukommen kann; ...“* (Arendt 2010b, S. 61)

Negativ formuliert muss aber festgehalten werden, dass Exklusion und Bildung Begriffe sind, deren Inhalte nicht vor der selben Hintergrundfolie zueinander kommen. Man kann sich zwar bildend mit Exklusion auseinandersetzen, Bildung allerdings kann aus einer grundlegenden Haltung heraus nicht exklusiv sein. Dies gilt auch hinsichtlich der emanzipatorischen und kritischen Komponente von Bildung. Hier sei nur beispielhaft darauf verwiesen, dass „Exklusion“ an sich ein Problemfeld darstellt, dass aus bildungstheoretischer Perspektive mit Blick auf verschiedene Pädagogiken immer wieder diskutiert wird und für alle Pädagogiken kritisch beleuchtet werden kann, weil es, zumindest gesellschaftskritisch betrachtet, mit Bildung niemals um Exklusion, sondern vielmehr um Inklusion gehen muss. (vgl. zur gesellschaftskritischen Komponente Mollenhauer 1973, S. 21; vgl. zur Frage exkludierender gesellschaftlicher Unterscheidungen und Migrationspädagogik Mecheril 2004, S. 94) Gerade für ein transformatorisches Bildungsverständnis, in dessen Wesen es liegt, Selbst- und Weltverhältnis zu ändern, kann Exklusivität und Exklusion nicht Begriffsinhalt sein, weil das Ausklammern von etwas auch das Ausklammern einer Möglichkeit für diese Veränderung bedeutet.

Arendt`s Weltverständnis erscheint in Bezug auf ein transformatorisches Bildungsverständnis aus einem weiteren Grund exklusiver als das Humboldt`s: bei ihr sind häufige menschliche Aktivitäten, wie das Arbeiten, das Denken, aber auch Lebenszustände wie die Liebe aus dem Weltbegriff ausgeklammert; sie bezeichnet dies als „*weltlos*“, „*weltfeindlich*“. (vgl. Arendt 2010a, S. 36, aber auch Heuer 1987, S. 96) Damit wird dies auch einem transformatorischen Bildungsverständnis nicht zugänglich. Humboldt gestaltet dies prinzipiell anders: Wenngleich er nicht die selben Begriffe wie Arendt verwendet, so fordert er doch geradezu auf, in der superlativen Weise mit „Welt“ eine Wechselwirkung zu suchen und dabei sind durch die Worte „*freieste, allgemeinste und regeste*“ alle Aktivitäten erfasst. (vgl. Humboldt 1793/1980, S. 235f)

Ein sehr offener und unbegrenzter Weltbegriff wie der Humboldt`s birgt die Gefahr in sich, dass ausnahmslos allem bildender Charakter zugeschrieben wird, ein eher enges und exklusives Weltverständnis kann auch ein solches Bildungsverständnis mit sich ziehen, dem auch Exklusion anhaftet.

Abschliessend kann daher gesagt werden, dass der Weltbegriff ein Aspekt von zentraler Bedeutung für Fragen von Bildung und ein transformatorisches Bildungsverständnis selbst ist. Er findet sich damit in bildungstheoretischer Perspektive auf einer vergleichbaren Stufe wie der Begriff der Bildung selbst und der Begriff des Menschen. Wenngleich der Mensch das Subjekt von Bildung ist, so erscheint es aus bildungstheoretischer Perspektive unabdingbar, sich auch mit dem Begriff der Welt und seinen bildungstheoretischen

Problemstellungen auseinander zu setzen. Mit Arendt selbst kann noch gefragt werden, ob neben dem Menschen nicht auch die Welt das Subjekt der Bildung wird? In dieser Auseinandersetzung wird klar, dass das Weltverständnis Implikationen in Bezug auf das Bildungsverständnis hat; ebenso klar wird, dass der Begriff der Welt auch seine Grenzen hinsichtlich des Begriffes der Bildung hat. Dessen ungeachtet teilen die Begriffe „Bildung“, „Mensch“ und „Welt“ ein Schicksal hinsichtlich der theoretischen und empirischen Arbeit mit ihnen: sie sind niemals vollständig und abschließend auf den Punkt zu bringen und zu klären; sie verflüchtigen sich angesichts ihrer differenzierten Betrachtung und sind dennoch von so grundlegender Bedeutung, dass die Arbeit mit und an ihnen trotz großer Mühe nicht aus den Augen verloren werden darf, wenn die Grundlagen der Disziplin im Blick bleiben sollen.

8. Limitation und Ausblick

Die vorliegende Arbeit zeigt, dass die Beschäftigung mit dem Weltverständnis auf einen weiteren, neben der Frage nach dem, was der Mensch ist, bildungstheoretisch relevanten Angelpunkt verweist und dadurch Fragen, Probleme aufgeworfen werden, die unterschiedlichste Aspekte betreffen. Im Rahmen dieser Arbeit wurde ausdrücklich die bildungstheoretische Perspektive bearbeitet. Vor der Hintergrundfolie eines transformatorischen Bildungsverständnisses zeigte sich, dass, abgeleitet aus den Gemeinsamkeiten und den Unterschieden zweier Weltbegriffe, folgende bildungstheoretisch relevanten Fragen ins Licht rücken:

- Was ist „Welt“? Wie kann sie gedacht werden?
- Wie kann/soll „Welt“ im Sinne eines transformatorischen Bildungsverständnisses (oder auch anderer Bildungsverständnisse) beschaffen sein?
- Kann angesichts der Implikationen des jeweiligen Weltverständnisses die pädagogische Grundform als Verhältnis zwischen drei Bezugspunkten aufrecht erhalten werden?
- Brauchen transformatorische Bildungsprozesse mehr als einen Menschen? Kann sich der einzelne Mensch selbst bilden?
- Was bedeutet es, wenn der Mensch das, mit dem er sich bildend auseinandersetzt, selbst herstellt?
- Braucht Bildung Öffentlichkeit notwendig?
- Welche Weltvorstellungen begünstigen welches Bildungsverständnis?
- Lässt sich aus einem Weltverständnis direkt ein Bildungsbegriff ableiten?

- Welche ethisch-moralischen (An-)Forderungen für das Bildungsverständnis ergeben sich aus dem Weltbegriff?
- Welche Weltverständnisse unterstützen ein transformatorisches Bildungsverständnis?
- Welche bildungstheoretischen Implikationen hat der Subjekt- oder Objektcharakter der Welt?
- Ist „Mensch“ von „Welt“ tatsächlich immer klar unterscheidbar und was heißt das für Bildungsprozesse?
- Welche Interaktions-, Kommunikationsformen, abgeleitet aus dem Weltbegriff, begünstigen transformatorische Bildungsprozesse?
- Welche Handlungsformen, abgeleitet aus dem Weltbegriff, begünstigen transformatorische Bildungsprozesse?
- Die Auseinandersetzung mit welchen Inhalten, abgeleitet aus dem Weltbegriff, begünstigen transformatorische Bildungsprozesse?
- Welche Weltverständnisse begünstigen eine affirmative Haltung oder eine reflexive Haltung?
- Welche Weltbegriffe sind eher inklusiv, welche eher exklusiv? Was heißt das für bzw. in Bezug auf Bildung?
- Welche Position hat der Mensch aus der Perspektive eines transformatorischen Bildungsbegriffes in Bezug auf „Welt“?
- Hat die Unterscheidung in „Dingwelt“ und „Menschenwelt“ Auswirkungen auf bildungstheoretische Fragen und wenn ja, welche?
- Was sind die bildungstheoretischen Aspekte der Modi menschlicher Tätigkeit im Zusammenhang mit „Welt“?
- Wie sieht das Verhältnis zwischen dem Freiheitsbegriff, dem Weltbegriff und dem Bildungsbegriff aus?
- Welche Grenzen hat das Weltverständnis in Bezug auf den Bildungsbegriff?

Bildungstheoretisch lässt sich also aus der Auseinandersetzung mit dem Weltbegriff einiges gewinnen, das sowohl bildungstheoretisch als auch mit Mitteln der Bildungsforschung weiter befragt werden kann. Im Rahmen dieser Arbeit lag vor dem Hintergrund eines transformatorischen Bildungsbegriffes der Fokus ausdrücklich auf den bildungstheoretischen Aspekten. Dazu wurden zahlreiche Aspekte identifiziert, angesprochen und hinsichtlich ihrer Implikationen und Problemstellungen diskutiert. Es konnte so einerseits deutlich gemacht werden, dass jeweils ein bestimmtes Verständnis von „Welt“ jedenfalls Implikationen in Bezug auf „Bildung“ in sich trägt und diese wiederum zahlreiche Aspekte betreffen, die für eine bildungstheoretische Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff von Relevanz sind.

Diese Relevanz reicht von ganz grundlegenden Fragen, wie der Diskussion über die Beschaffenheit pädagogisch relevanter Situationen an sich, Fragen zur Voraussetzung bzw. den Bedingungen der Möglichkeit von Bildungsprozessen, Fragen der Legitimation von Prämissen, über ethisch-moralische Zusammenhänge bis hin zu Fragen der Legitimation von Handlungsformen in pädagogischen Prozessen. Die vorliegende Arbeit führt diese Fragen nicht bis ans Ende und löst sie daher auch nicht, sondern reisst sie an und zeigt Aspekte des möglichen weiteren Nachdenkens über diese Fragen auf. Mit Blick auf die Forschungsfrage und das Erkenntnisinteresse war dies aber auch nicht Ziel des Verfassers, sondern ausdrücklich der Versuch, neue Perspektiven, in Ergänzung zur bildungstheoretischen Auseinandersetzung mit dem Subjektbegriff, im Zusammenhang mit dem Bildungsbegriff zu gewinnen.

Die beiden in dieser Arbeit verglichenen Weltbegriffe wurden vor dem Hintergrund eines transformatorischen Bildungsverständnisses beleuchtet. Dies war einerseits hilfreich, weil damit ein ausdrückliches Vorverständnis an die bearbeiteten Texte herangetragen werden konnte, allerdings sind die Schlussfolgerungen daher auch unter dieser Perspektive zu betrachten und in diesem Sinne auch limitiert. Andere Bildungsverständnisse waren nicht Gegenstand der Untersuchung. Eine weitere Limitation dieser Arbeit ergibt sich von der anderen Seite: Dem Weltbegriff. Die Beschäftigung erfolgte mit zwei ausgewählten Weltverständnissen, wobei zwar beide in durchaus politischem Zusammenhang entwickelt wurden, eines davon im bildungstheoretischen Zusammenhang weitergedacht wurde, das andere allerdings dem politischen Bereich verhaftet blieb. Die Arbeit mit anderen Verständnissen von „Welt“ blieb ausgeblendet.

Beide Weltbegriffe implizieren viele Elemente eines transformatorischen Bildungsverständnisses, wobei darauf hingewiesen wird, dass mit Humboldt das Transformatorische im Weltbegriff selbst angelegt ist und seine Welt immer schon da und dem Menschen vorausgesetzt ist, bei Arendt hingegen der Mensch der Welt vorausgesetzt ist, durch den Menschen die Welt erst hergestellt werden muss und so erst transformatorische Bildungsprozesse ermöglicht werden. Insoweit ergibt sich mit Arendt eine Begrenzung des transformatorischen Bildungsbegriffes, als sich der Mensch die Voraussetzungen der Veränderung des Weltverhältnisses durch die Schaffung von Welt selbst konstruiert.

Hinsichtlich der bildungstheoretischen Implikationen ergibt sich die Möglichkeit, die eröffnete Diskussion mannigfaltig weiter zu führen; dies weist zunächst hauptsächlich in Richtung der Auseinandersetzung mit Begriffen. Begriffliche, theoretische Arbeit erscheint oft mühsam und deren Ergebnisse können auch immer nur vorläufig Geltung beanspruchen; sie stehen in

einem je besonderen Kontext und dieser wirkt sich auf das Begriffsverständnis aus. Insofern kann hier ein Vergleich der Flüchtigkeit der Begriffe zwischen „Welt“ und „Bildung“ angestellt werden. Selbst wenn diese Konzepte dehnbar sind und sich nicht vollständig fixieren lassen, so erspart dies dennoch nicht die theoretische Auseinandersetzung mit ihnen. Neben der begrifflichen Arbeit ist auch aus den Weltverständnissen abgeleitet eine Erörterung der Bedingungen der Möglichkeit von Bildung anzudenken.

Über bildungstheoretische Auseinandersetzungen hinaus ergeben sich auf Basis der o.a. Fragestellungen auch einige Anknüpfungspunkte für empirische Arbeiten in der Bildungsforschung.

Mit dieser Arbeit konnten in Ergänzung zu den aktuellen Arbeiten über den Subjektbegriff weitere Aspekte zu einem anderen zentralen Begriff – „Welt“ - im Zusammenhang mit einem transformatorischen Bildungsverständnis aufgezeigt und hinsichtlich seiner bildungstheoretischen Implikationen diskutiert werden. Was mit gegenständlicher Arbeit nicht geleistet wurde und nicht geleistet werden konnte, war eine erschöpfende Auseinandersetzung und eine Lösung der aufgeworfenen Fragen. Dies können nur Folgeuntersuchungen leisten.

Abschließend bleibt zur Arbeit am bzw. mit dem Weltbegriff an sich aus bildungstheoretischer Perspektive anzumerken: *„Auch der Weltgedanke ist eine Idee, die in Vollständigkeit ausspricht, was empirisch nicht ausschöpfbar ist“.* (Koch in: Kubac/Rabl/Sattler 2009, S. 81)

Darin ist schon der Auftrag an die Bildungstheorie enthalten, diese Frage aktiv weiter zu diskutieren und zu bearbeiten.

9. Zusammenfassung

Nachdem Bildung immer auch Weltbezug bedeutet und ein transformatorisches Bildungsverständnis die Veränderung von Selbst- und Weltverhältnis meint, wurden unter diesem Aspekt die Weltbegriffe Wilhelm von Humboldt`s und Hannah Arendt`s verglichen. Dabei sollten in einem hermeneutischen Herangehen Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet und diese auf bildungstheoretische Bedeutsamkeit hin befragt werden. Damit wurde bewusst eine Ergänzung zur aktuellen bildungstheoretischen Auseinandersetzung mit dem Subjektbegriff ein weiterer zentraler Begriff im Zusammenhang

mit „Bildung“ aus bildungstheoretischer Perspektive beleuchtet, diskutiert, auf seine Implikationen und Grenzen hin bearbeitet.

Ziel war die Beantwortung der Frage, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Weltbegriffen welche bildungstheoretischen Implikationen in Bezug auf einen bestimmten Bildungsbegriff haben. Dahinter stand die These, dass das Weltverständnis einerseits Implikationen bzw. Auswirkungen hinsichtlich Legitimationsfragen in der Bildungstheorie hat, andererseits Aussagen bezüglich der Bedingungen der Möglichkeit für ein bestimmtes Bildungsverständnis zulassen. Die bildungstheoretische Hintergrundfolie bildet der transformatorische Bildungsbegriff, weil Bildung immer Selbst- und Weltbezug hat und so der Weltbegriff in diesem Bildungsbegriff schon aufgehoben ist.

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit bezieht sich auf eine umfassende Beschäftigung mit dem Bildungsbegriff als einen der grundlegenden Begriffe in der Bildungstheorie, weswegen die begriffliche Auseinandersetzung unter dem Fokus erfolgte, den Einfluss des Weltbegriffes auf einen Bildungsbegriff zu erfassen bzw. bestimmte bildungstheoretische Implikationen festzustellen. Insofern kann die Beschäftigung mit dem Weltbegriff aus pädagogischer Perspektive auch als Grundlagenarbeit verstanden werden.

Dabei wurde auch der Entstehungskontext der verwendeten Texte und die Vita beider beleuchtet und die Texte in einem hermeneutischen Verfahren bearbeitet. Die Regeln hermeneutischen Vorgehens nach Koller (2006) wurden beachtet und finden sich einerseits in der Methodenerklärung (2.5.) und andererseits in den Schlussfolgerungen (7.)

Es fanden sich auf einer eher abstrakten Ebene einige Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede; je konkreter die Ebene der Betrachtung wird, desto mehr lassen sich Unterschiede ausmachen, wiewohl aber auch dort Gemeinsamkeiten erkennbar sind. In diesem Sinne ist die nachfolgende Trennung der Perspektive des Autors geschuldet; dennoch zeigt sie die maßgeblichen Aspekte auf.

G E M E I N S A M K E I T E N	<p>Sowohl Humboldt als auch Arendt entwickeln ihren Weltbegriff ausgehend von politischen Gedanken bzw. Fragen, wobei aber bei Humboldt schon immer der pädagogische Zusammenhang gegeben war. Humboldt entwickelt seine Gedanken in der „<i>Theorie der Bildung des Menschen</i>“ weiter, Arendt bleibt der politischen Sphäre verhaftet.</p>
	<p>Beiden Weltbegriffen immanent ist „Vielfalt“, wobei Humboldt dafür den Begriff der „Mannigfaltigkeit“ verwendet, Arendt den der „Mehrzahl“ bzw. „Pluralität“. Humboldt’s „Welt“ enthält die Vielfalt immer schon; bei Arendt trägt der Mensch durch sein Handeln zur Pluralität bei, bzw. ermöglicht er sie erst.</p>
	<p>Humboldt setzt als Unterscheidungskriterium, dass „Welt“ alles sei, was „NichtMensch“ ist; Arendt versteht den Menschen ebenfalls nicht als „Welt“, sondern als ihr Hersteller und Bewahrer, wobei Begriff nur den Raum zwischen den Menschen, den diese durch öffentliche Interaktion schaffen, enthält.</p>
	<p>Im Weltbegriff beider ist ein prozesshaftes Element von Bildung angelegt, das sich bei Humboldt in der Mannigfaltigkeit, der unendlichen Vielzahl der Gegenstände und Situationen, die in seinem Weltverständnis enthalten sind, ergibt, sodass zu keinem Zeitpunkt davon ausgegangen werden kann, dass alles potentiell Bildende auch tatsächlich erfahrbar wird; der Mensch begleitet die Veränderungen der Situationen und Gegenstände. Arendt’s Weltverständnis erfordert ein ständiges Bemühen um öffentliche Interaktion, um die Welt entstehen bzw. bestehen zu lassen; erfolgt dies nicht, wird also in abgrenzbaren Zeitabschnitten gedacht und werden Interaktionen zeitlich abgegrenzt, so besteht die Gefahr, dass die Welt verloren geht, weshalb das Konstituens für transformatorische Bildung fehlt.</p>
	<p>Mit den gleichen Begründungen ist beiden Weltbegriffen auch die Unabschließbarkeit des Bildungsprozesses immanent; es kann kein Zeitpunkt ausgemacht werden, an dem „Bildung“ als abgeschlossen betrachtet werden kann. Wäre dies der Fall, so würde mit Humboldt die unübersehbare Mannigfaltigkeit, die „Welt“ in sich trägt, nicht beachtet und bei Arendt wäre dies mit der Gefahr der Weltlosigkeit verbunden, die dem transformatorischen Bildungsverständnis eine notwendige Bedingung entzieht.</p>
	<p>Die Bedeutung von Sprache als menschlicher Fähigkeit erscheint in beiden Weltverständnissen, wenngleich sie sich in unterschiedlicher Form manifestiert: bei Humboldt ergibt sie sich einerseits aus der Mannigfaltigkeit der Situationen bzw. dem Begriff der „Allheit“ der Welt, der damit auch die menschlichen Hervorbringungen erfasst, wobei in Bezug auf das Bildungsverständnis die Sprache(n) ein Mittel zur Gewinnung unterschiedlicher Weltansichten sind; die Sprache als Kommunikations-/Interaktionsform wird bei Arendt das Mittel, das einen unverzichtbaren Beitrag zur Entstehung bzw. Herstellung der Welt leistet.</p>
	<p>Handeln als pädagogisch bedeutender Aspekt findet sich bei beiden: In Humboldt’s Weltbegriff ergibt sich die Bedeutung des Handelns aus der Eignung der Welt, der Gegenstände zur Wechselwirkung, Verknüpfung mit den Menschen, wobei er ausdrücklich die Begriffe „bearbeiten“, „Thätigkeit“ und „beschäftigen“ verwendet. Die Welt Arendt’s braucht das Handeln, weil es wie das Sprechen eine Grundform menschlicher Tätigkeit ist und Handeln als Interaktionsform auch Welt herstellen bzw. bewahren kann.</p>
	<p>Im Verständnis beider muss der Mensch mit „Welt“ sorgfältig umgehen, wobei bei Humboldt der Grund dafür darin liegt, dass „Welt“ bestehen bleiben muss, weil sich sonst seine Bildungsvorstellung als Verknüpfung des „Ich“ mit „Welt“ nicht verwirklichen ließe, bei Arendt hingegen die Welt – der öffentliche Raum zwischen den Menschen - als notwendige Bedingung für eine Veränderung des Weltverhältnisses gar nicht entstehen könnte.</p>

D I F F E R E N Z E N	Beachtlich ist der unterschiedliche Kontext der Entwicklung der beiden Weltverständnisse , der sich aus den historischen, philosophischen, wissenschaftlichen Entwicklungen, der ideengeschichtlichen Herkunft bzw. Position beider, sowie ihrem persönlichen und sozialen Hintergrund ergibt.
	Humboldt`s Welt wird dem Menschen vorausgesetzt , sie ist immer schon da, womit dem Menschen auch eine notwendige Bedingung im Sinne Humboldt`s Bildungsverständnis vorausgesetzt wird. Aus Arendt`s Weltbegriff ergibt sich, dass der Mensch der Welt und damit einer unersetzbaren Bedingung für Bildung im Sinne von Transformation vorausgesetzt ist .
	Bei Humboldt wird „Welt“ als der Inbegriff der Gegenstände schlechthin gedacht und ihr Begriff wird bei ihm durch „Allheit und Einheit“ bestimmt , was bedeutet, dass er eine Welt setzt, die alles außerhalb des Menschen erfasst. Arendt lässt prinzipiell unendlich viele Welten , die nebeneinander, zeitgleich bestehen können, zu und setzt keine Allheit , indem sie sich auf den öffentlichen Raum zwischen den Menschen beschränkt.
	Aus Humboldt`s Weltbegriff ergibt sich, dass der Mensch von einer Position im Mittelpunkt aus (Kreismetapher), den Gegenständen außer sich gegenüber steht. Bei Arendt befinden sich die Menschen am Rande der Welt, die den Raum zwischen ihnen darstellt. Humboldt sieht den Menschen immer als Angehörigen der einen Welt, wobei er an diesem Zustand selbst nichts ändern kann; bei Arendt wird hier viel mehr möglich: entweder ist der Mensch Teilhaber an einer Welt oder mehrerer (vielleicht sogar zahlloser) Welten, oder aber (siehe „Privatheit“) gar keiner Welt, wobei der Mensch dies überwiegend selbst in der Hand hat.
	Humboldt`s Welt stellt Alles um den Menschen dar und ist damit auch prinzipiell grenzenlos. Die Welt Arendt`s weist zwei Begrenzungen auf: wird der öffentliche Raum zwischen Menschen nach außen überschritten so ist dies wohl Natur, aber nicht „Welt“ und gibt es keinen öffentlichen Raum zwischen den Menschen, wie etwa im Privaten, besteht die Welt ebenso nicht.
	Humboldt setzt „Welt“ ausdrücklich als den Gegenstand schlechthin, als das Objekt , das dem Menschen, der es zur bildenden Verknüpfung nützt, gegenüber steht. Arendt`s Welt hat Subjektcharakter , indem ihr die Fähigkeit, zu sprechen, zu hören und eine Perspektive einzunehmen, zugeschrieben wird.
	Humboldt`s Weltbegriff fordert keine besondere Lebensweise des Menschen: „Welt“ besteht überall außerhalb des Menschen, d.h. sowohl in der Privatheit wie auch in der Öffentlichkeit. Arendt spricht aber außerhalb des öffentlichen Raumes zwischen den Menschen von „Weltlosigkeit“, weshalb „Öffentlichkeit“ mit ihr ein konstitutives Element der Entstehung der Welt als konstitutivem Element eines transformatorischen Bildungsverständnisses darstellt.
	Humboldt`s Feststellung, dass „Freiheit“ die erste und unerlässliche Bedingung für Bildung sei, manifestiert sich in seinem Weltbegriff durch die Eignung der Welt zur Verknüpfung mit dem „Ich“ in der freiesten, regesten und allgemeinsten Form , d.h. in Superlativen, die keinen prinzipiellen Schranken unterliegen. Dies führt aber auch dazu, dass Humboldt einen ethisch-moralischen Appell an die sich bildenden Menschen richtet, der die Sorge um die Welt zeigt und nicht tatsächlich völlige Schrankenlosigkeit im Umgang mit „Welt“ zulassen soll. Arendt`s Weltbegriff schränkt den Freiheitsgrad von vorneherein ein: wenn sich die Menschen die Freiheit nehmen, nicht öffentlich zu interagieren und sich in die Privatheit zurück zu ziehen, dann entsteht gar keine Welt und wird damit auch Bildung im Sinne von Transformation nicht möglich.
	Humboldt konzediert zwar, dass mehrere Sichten auf „Welt“ möglich sind, allerdings legt die „Einheit“ und „Allheit“ seines Weltbegriffes eine Wahrheit und Wirklichkeit nahe , gegen die sich Arendt immer gesträubt hat und sich dieses auch in ihrem Weltverständnis findet, in dem unendlich viele unterschiedliche Welten möglich sind und der einzelne Mensch auch prinzipiell an unendlich vielen unterschiedlichen Welten Anteil haben kann.

Aus beiden Weltverständnissen lässt sich daher ein prozesshaftes Verständnis von Bildung ableiten, wobei die Auseinandersetzung mit Vielfalt bzw. die Anerkennung von Pluralität, Pluralismus als zentraler Aspekt erscheint. Bei beiden ergibt sich, dass dieser Bildungsprozess prinzipiell nicht abschließbar gedacht werden kann, aber dennoch zurückgelegt bzw. versucht werden muss; bei Humboldt zur steten Stärkung bzw. Erhöhung des Individuums, bei Arendt zur Konstitution aber auch zur Verteidigung von Welt.

Beiden Weltbegriffen ist ein transformatorisches Bildungsverständnis implizit, wobei sie sich dadurch unterscheiden, dass bei Humboldt die Welt dem Menschen vorausgesetzt gedacht wird und daher eine Transformation des Weltverhältnisses immer möglich wird, mit Arendt jedoch die Menschen als Voraussetzung für eine Veränderung des Weltverhältnisses die Welt erst herstellen müssen.

Es zeigt sich, dass beide Weltverständnisse jeweils Implikationen hinsichtlich des Bildungsbegriffes haben, die einerseits das Verständnis von „Bildung“ vertiefen, andererseits aber auch Grenzen in Bezug auf den Bildungsbegriff haben. So kommt etwa Arendt's Weltverständnis in einigen Aspekten exklusiver als das Humboldt's in den Blick, was beispielsweise zur Diskussion des Verhältnisses von „Bildung“ und „Exklusion“ und zu dessen Bedeutung in den verschiedenen Pädagogiken führt.

Aus den Weltbegriffen beider und den herausgearbeiteten Gemeinsamkeiten und Unterschieden lassen sich vor dem Hintergrund eines transformatorischen Bildungsverständnisses zahlreiche Fragen ableiten, die von bildungstheoretischer Relevanz und Auswirkung sind. Diese konnten in der vorliegenden Arbeit nur angerissen und skizziert, nicht jedoch abschließend bearbeitet werden. In diesem Sinne sollte diese Arbeit Hinweise für die weiterführende bildungstheoretische Auseinandersetzung mit den aufgezeigten Aspekten bieten, weil ohne „Welt“ ein transformatorisches Bildungsverständnis nicht denkbar ist und „Welt“ mit den Methoden der Bildungsforschung letztlich nicht vollständig erfassbar ist.

Auf bildungstheoretischer Ebene kann pointiert formuliert werden, dass bei Humboldt die Welt der Bildung des Menschen nützt, bei Arendt hingegen die Bildung des Menschen der Welt. Und dies wäre aus bildungstheoretischer Perspektive weiter kritisch zu beleuchten.

Literaturverzeichnis

ADORNO, Theodor Wiesengrund (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Suhrkamp; Frankfurt am Main

ADORNO, Theodor Wiesengrund (2006): Theorie der Halbbildung. Suhrkamp; Frankfurt am Main

ARENDT, Hannah (1958): Die Krise in der Erziehung. Angelsachsen-Verlag; Bremen

ARENDT, Hannah (1989): Gedanken zu Lessing. Von der Menschlichkeit in finsternen Zeiten. In: LUDZ, Ursula: Menschen in finsternen Zeiten. Piper Verlag; München

ARENDT, Hannah (2002): Denktagebuch. 1950 – 1973 Erster Band. 2. Auflage 2003. Piper; München, Zürich

ARENDT, Hannah (2007): Was ist Politik. Fragmente aus dem Nachlass. In: LUDZ, Ursula (2007) (Hrsg.). 3. Auflage. Piper Verlag; München

ARENDT, Hannah (2008): Vom Leben des Geistes. Das Denken. Das Wollen. 4. Auflage. Piper Verlag; München

ARENDT, Hannah (2009a): Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik. 3. Auflage. Piper Verlag; München

ARENDT, Hannah (2009b): Macht und Gewalt. 19. Auflage. Piper Verlag; München

ARENDT, Hannah (2010a): Denken ohne Geländer Texte und Briefe. 4. Auflage. Piper Verlag; München

ARENDT, Hannah (2010b): Vita activa oder Vom tätigen Leben. 9. Auflage. Piper Verlag; München

AURELIUS AUGUSTINUS (1950): Bekenntnisse. Eingeleitet und übertragen von Wilhelm Thimme. Artemis Verlags AG; Zürich

BARLEY, Delbert (1990): Hannah Arendt. Einführung in ihr Werk. Verlag Karl Alber; Freiburg, München

BENNER, Dietrich (2003): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Juventa; Weinheim und München

BENNER, Dietrich/OELKERS, Jürgen (2004) (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe. Beltz; Weinheim und Basel

BENNER, Dietrich (2005): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 5., korrigierte Auflage. Juventa Verlag; Weinheim und München

BERTELSMANN Verlagsgruppe (1973) (Hrsg.): Das moderne Lexikon. Bertelsmann Lexikon Verlag; Gütersloh, Berlin, München, Wien

BLANKERTZ, Herwig (1992): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Büchse der Pandora Verlags-GmbH; Wetzlar

- BÖHM, Winfried (2004): Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart. Beck; München
- BÖHM Winfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik. 16., vollständig überarbeitete Auflage unter Mitarbeit von Frithjof Grell. Kröner Verlag; Stuttgart
- BREINBAUER, Ines Maria (1996): Einführung in die Allgemeine Pädagogik. WUV – Universitätsverlag; Wien
- BRUNKHORST, Hauke (1999): Hannah Arendt. Beck; München
- BUCHHEIM, Thomas (1999): Aristoteles. Herder; Freiburg im Breisgau
- BUTLER, Judith (2003): Kritik der ethischen Gewalt. Suhrkamp; Frankfurt am Main
- DONAU LAND KREMYR & SCHERIAU Buchgemeinschaft (Hrsg.) (1966): Die Bibel. Die Heilige Schrift des Alten und Neuen Bundes. Wiener Verlag; Wien
- DÖRPINGHAUS, Andreas/POENITSCH, Andreas/WIGGER, Lothar (2006): Einführung in die Theorie der Bildung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft; Darmstadt
- DZIERZBICKA, Agnieszka/SCHIRLBAUER, Alfred (Hrsg.) (2006): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Löcker; Wien
- DZIERZBICKA, Agnieszka/BAKIC, Josef/HORVATH, Wolfgang (Hrsg.) (2008): In bester Gesellschaft. Einführung in philosophische Klassiker der Pädagogik von Diogenes bis Baudrillard. Löcker; Wien
- EIRMBTER-STOLBRINK, Eva (2005): Wilhelm von Humboldt interkulturell gelesen. Verlag Traugott Bautz; Nordhausen
- FICHTE, Johann Gottlieb (2000): Die Bestimmung des Menschen. Auf der Grundlage der Ausgabe von Fritz Medicus revidiert von Horst D. Brandt. Mit einer Einleitung von Hansjürgen Verweyen. (Philosophische Bibliothek Band 521) Felix Meiner Verlag; Hamburg
- FISCHER, Wolfgang (1998a): Wilhelm von Humboldt. In: FISCHER, Wolfgang/LÖWISCH, Dieter-Jürgen (Hrsg.) (1998): Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker. 2., ergänzte Auflage. Primus Verlag; Darmstadt
- FISCHER, Wolfgang (1998b): Johann Friedrich Herbart. In: FISCHER, Wolfgang/LÖWISCH, Dieter-Jürgen (Hrsg.) (1998): Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker. 2., ergänzte Auflage. Primus Verlag; Darmstadt
- FOUCAULT, Michel (1992): Was ist Kritik? Merve Verlag; Berlin
- FOUCAULT, Michel (2005): Analytik der Macht. Suhrkamp; Frankfurt am Main
- GIESECKE, Hermann (1990): Einführung in die Pädagogik. 7. Auflage. Juventa Verlag; Weinheim und München
- GOFFMAN, Erving (1986): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Suhrkamp; Frankfurt am Main
- GÖBLING, Hans Jürgen (2004): Subjektivität und Intersubjektivität. In: BENNER, Dietrich/OELKERS, Jürgen (2004) (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe. Beltz; Weinheim und Basel

- GRABNER-HAIDER, Anton (2006): Die wichtigsten Philosophen. Matrix Verlag; Wiesbaden
- HEINRICH, Richard (2009): Wahrheit. In: LIESSMANN, Konrad Paul (2009): Grundbegriffe der europäischen Geistesgeschichte. Facultas; Wien
- HENTIG von, Hartmut (1996): Bildung. Ein Essay. 8. Auflage 2009. Beltz; Weinheim und Basel
- HERBART, Johann Friedrich (1968): Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. In: RUTT, Theodor (Hrsg.) (1968): Herbart II. Kleine pädagogische Schriften. Besorgt von Artur Brückmann. Schöningh; Paderborn
- HEUER, Wolfgang (1987): Hannah Arendt. 8. Auflage. Rowohlt Taschenbuchverlag; Reinbek bei Hamburg
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1792/1980): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: ders.: Werke in fünf Bänden hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel; J.G. Cotta`sche Buchhandlung; Darmstadt
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1793/1980): Theorie der Bildung des Menschen. In: ders.: Werke in fünf Bänden hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel; J. G. Cotta`sche Buchhandlung; Darmstadt
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1997): Bildung und Sprache. In: RUTT, Theodor (Hrsg.) (1997): Quellen zur Historischen, Empirischen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Besorgt von Clemens Menze. Schöningh; Paderborn
- HUMBOLDT, Wilhelm von (2007): Schriften zur Sprache. Bibliographisch ergänzte Ausgabe 1995. Philipp Reclam Jun. GmbH & Co; Stuttgart
- KOCH, Lutz (2009): Norm und Erfahrung. Erinnerung an vergessene Zusammenhänge. In: KUBAC, Richard/RABL, Christine/SATTLER, Elisabeth (Hrsg.) (2009): Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Verlag Königshausen & Neumann GmbH; Würzburg
- KOLLER, Hans-Christoph (1993): Bildung im Widerstreit. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluß an Lyotards Konzeption pluraler Diskurse. In: MAROTZKI, Winfried/SÜNKER, Heinz (Hrsg.) Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Deutscher Studienverlag; Weinheim
- KOLLER, Hans-Christoph (1997): Bildung in einer Vielfalt von Sprachen. Zur Aktualität Humboldts für die bildungstheoretische Diskussion unter den Bedingungen der Postmoderne. In: KOCH, Lutz/MAROTZKI, Winfried/SCHÄFER, Alfred (Hrsg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens (= Bd. 10 d. Reihe: Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie, hgg. V. d. Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie / DGfE). Deutscher Studien Verlag; Weinheim
- KOLLER, Hans-Christoph (2006): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage. Kohlhammer, Urban; Stuttgart
- KOLLER, Hans-Christoph (2008): Der Bildungsbegriff des Neuhumanismus: Humboldt. In: Ders.: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Kohlhammer, Stuttgart
- LASSAHN Rudolf (1995): Einführung in die Pädagogik. 8. Auflage. Quelle & Meyer Verlag Heidelberg; Wiesbaden

- LIESSMANN, Konrad Paul (2003): Die großen Philosophen und ihre Probleme. Facultas; Wien
- LÖWISCH, Dieter-Jürgen (1998a): Aristoteles. In: FISCHER, Wolfgang/LÖWISCH, Dieter-Jürgen (Hrsg.) (1998): Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker. 2., ergänzte Auflage. Primus Verlag; Darmstadt
- LÖWISCH, Dieter-Jürgen (1998b): Augustinus. In: FISCHER, Wolfgang/LÖWISCH, Dieter-Jürgen (Hrsg.) (1998): Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker. 2., ergänzte Auflage. Primus Verlag; Darmstadt
- LYOTARD, Jean-Francois (2009): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Passagen Verlag; Wien
- MECHERIL, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Beltz; Weinheim und Basel
- MENCK, Peter (2006): Unterricht. Was ist das? Books on Demand GmbH; Norderstedt
- MEYER-DRAWE, Käthe (2004): Individuum. In: BENNER, Dietrich/OELKERS, Jürgen (2004) (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe. Beltz; Weinheim und Basel
- MOLLENHAUER, Klaus (1973): Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. Beltz; Weinheim und Basel
- MOUFFE, Chantal (2007): Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion. Suhrkamp; Frankfurt am Main
- PRECHTL, Peter (Hrsg.) (2005): Philosophie. J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung; Stuttgart, Weimar
- RECKI, Birgit (2009): Freiheit. In: LIESSMANN, Konrad Paul (2009) (Hrsg.): Grundbegriffe der europäischen Geistesgeschichte. Facultas; Wien
- REICHENBACH, Roland (2001a): Die Arena der Weltlichkeit. Hannah Arendt als Pädagogin des Öffentlichen. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 2/2001
- REICHENBACH, Roland (2001b): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Waxmann Verlag; Münster, New York, München, Berlin
- REICHENBACH, Roland (2007a): Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Kohlhammer; Stuttgart
- RIBOLITS, Erich (2009): Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen. Löcker; Wien
- RICHTER, Emanuel (2004): Republikanische Politik. Demokratische Öffentlichkeit und politische Moralität. Rowohlt; Reinbek bei Hamburg
- RICKEN, Norbert (2006): Einleitung: Vom Ende der Bildung als Anfang – Anmerkungen zum Diskurs der Bildung. In: Derselbe (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Verlag für Sozialwissenschaften; Wiesbaden
- RICKEN, Norbert (2007): Vorwort. In: derselbe (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Verlag für Sozialwissenschaften; Wiesbaden

RUHLOFF, Jörg (2004): Humanismus, humanistische Bildung. In: BENNER, Dietrich/OELKERS, Jürgen (2004) (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe. Beltz; Weinheim und Basel

RITTELMEYER, Christian/PARMENTIER, Michael (2001): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. 3. Auflage 2007. Wissenschaftliche Buchgesellschaft; Darmstadt

RUHLOFF, Jörg (2008): Wir sind im Werden. Zwei Anregungen zur Bildungstheorie. In: DZIERZBICKA, Agnieszka/BAKIC, Josef/HORVATH, Wolfgang (Hrsg.) (2008): In bester Gesellschaft. Einführung in philosophische Klassiker der Pädagogik von Diogenes bis Baudrillard. Löcker; Wien

SATTLER, Elisabeth (2006): Zur Ethik des nicht-souveränen Subjekts. Judith Butlers Einsätze für Anerkennung, Verantwortung und Menschlich-werden. In: DÖRPINGHAUS, Andreas/HELMER, Karl (Hrsg.) (2008): Ethos Bildung Argumentation. Beiträge zur Theorie der Argumentation in der Pädagogik. Königshausen & Neumann; Würzburg

SCHIRLBAUER, Alfred (2005a): Humboldt incorporated. Eine Bildungsidee aus dem Geiste der Fitnessstudios. In: DZIERZBICKA, Agnieszka/KUBAC, Richard/SATTLER, Elisabeth (Hrsg.) (2005): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Löcker; Wien

SCHIRLBAUER, Alfred (2005b): Die Moralpredigt. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik. Sonderzahl Verlagsgesellschaft m.b.H.; Wien

SCHMITZ, Matthias (2004): Arendt. In: Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschl Verlags GmbH (Hrsg.): Philosophen. Metzler; Stuttgart

SCHOPENHAUER, Arthur (1859/2009): Die Welt als Wille und Vorstellung. Anaconda Verlag GmbH; München

SCHULZE-WESSEL, Julia (2006): Ideologie der Sachlichkeit. Hannah Arendts politische Theorie des Antisemitismus. Suhrkamp; Frankfurt am Main

SEIFFERT, Helmut (1996): Einführung in die Wissenschaftstheorie 2. Phänomenologie. Hermeneutik und historische Methode. Dialektik. 10., durchgesehene Auflage. Beck; München

TEUFEL, Franz-Josef (1996): Die Renaissance der Naturwissenschaften. In: PLETICHA, Heinrich (Hrsg.): Weltgeschichte. Entdecker und Reformatoren. Die Welt im 17. Jahrhundert. Bertelsmann; Gütersloh

TRABANT, Jürgen (1990): Traditionen Humboldts. Suhrkamp; Frankfurt am Main

WATZLAWIK, Paul (1976): Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen. 23. Auflage. Piper Verlag; München

WILD, Thomas (2006): Hannah Arendt. Leben, Werk, Wirkung. Suhrkamp; Frankfurt am Main

WULF, Christoph (2001): Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Beltz Verlag; Weinheim und Basel

Downloads:

KAHL Reinhard (2006): Liebe zur Welt.

Ein Beitrag zum 100. Geburtstag von Hannah Arendt.

<http://www.reinhardkahl.de/pdfs/Hannah%20Arendt.pdf> download vom 03.09.2010

MEYER-DRAWE, Käte (1999): Der lachende und der weinende Leib. Verständigung diesseits der Vernunft. (erschieden in: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft Nr. 3/99) <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh3-99-leib.html> download vom 26.01.2011

MEYER-DRAWE, Käte (2000): Leibhaftige Vernunft – Skizze einer Phänomenologie der Wahrnehmung. <http://www.holy.or.at/texte/Meyer-Drawe%20K%C3%A4te.%20Leibhaftige%20Vernunft%20-%20Skizze%20einer%20Ph%C3%A4nomenologie%20der%20Wahrnehmung.pdf> download vom 26.01.2011

REICHENBACH, Roland (2007b): Pädagogische Autorität und die Kultur der kaschierten Dominanz (Vortrag am „Pädagogischen Tag“ der Deutschfreiburger Lehrer/innen) <http://www.fr.ch/doa/files/pdf3/paed.tagung07referatrolandreichenbach.pdf> download vom 14.04.2011

Anhang

Abstract

Ausgehend vom Weltbezug, der in einem transformatorischen Bildungsbegriff aufgehoben ist, wurden die Weltbegriffe Wilhelm von Humboldt's und Hannah Arendt's aus bildungstheoretischer Perspektive verglichen. Dabei sollten in einem hermeneutischen Herangehen Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet und vor dem Hintergrund eines transformatorischen Bildungsverständnisses auf ihre bildungstheoretische Bedeutsamkeit hin befragt werden.

Ziel war das Herausfinden von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den beiden Weltbegriffen und die Frage nach deren bildungstheoretischen Implikationen vor der Folie von Bildung als Prozess der Transformation von Selbst- und Weltverhältnis. Die These dieser Arbeit geht davon aus, dass das Weltverständnis einerseits Implikationen bzw. Auswirkungen hinsichtlich Legitimationsfragen in der Bildungstheorie hat, andererseits Aussagen bezüglich der Bedingungen der Möglichkeit für ein bestimmtes Bildungsverständnis ermöglicht.

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit bezieht sich auf eine umfassende Beschäftigung mit dem Bildungsbegriff unter dem Aspekt des Einflusses des Weltbegriffes bzw. dessen bildungstheoretischer Implikationen und soll so als bildungstheoretische Grundlagenarbeit verstanden werden.

In hermeneutischer Auseinandersetzung mit zentralen Texten Humboldt's und Arendt's fanden sich sowohl Gemeinsamkeiten, wie auch Unterschiede, wobei damit jeweils Rückwirkungen auf den Bildungsbegriff verbunden sind.

Aus beiden Weltverständnissen lässt sich ein prozesshaftes Verständnis von Bildung ableiten, wobei die Auseinandersetzung mit Vielfalt bzw. die Anerkennung von Pluralität, Pluralismus als zentraler Aspekt erscheint. Bei beiden zeigt sich, dass der Bildungsprozess prinzipiell nicht abschließbar gedacht werden kann, aber dennoch zurückgelegt bzw. versucht werden muss; bei Humboldt zur steten Stärkung bzw. Erhöhung des Individuums, bei Arendt zur Konstitution aber auch zur Verteidigung von Welt.

Beiden Weltbegriffen ist ein transformatorisches Bildungsverständnis implizit, wobei sie sich dadurch unterscheiden, dass bei Humboldt die Welt dem Menschen vorausgesetzt gedacht wird und daher eine Transformation des Weltverhältnisses immer möglich wird, mit Arendt

jedoch die Menschen als Voraussetzung für eine Veränderung des Weltverhältnisses die Welt erst herstellen müssen.

Es zeigt sich, dass beide Weltverständnisse jeweils Implikationen hinsichtlich des Bildungsbegriffes haben, die einerseits das Verständnis von „Bildung“ vertiefen, andererseits aber auch Grenzen in Bezug auf den Bildungsbegriff haben. So legt etwa Arendt's Weltverständnis in einigen Aspekten einen exklusiveren Bildungsbegriff als bei Humboldt nahe, was beispielsweise zur Diskussion des Verhältnisses von „Bildung“ und „Exklusion“ und zu dessen Bedeutung in den verschiedenen Pädagogiken führt.

Beide Weltverständnisse lassen – jeweils kompromisslos weiter gedacht – die pädagogische Grundfigur als Dreiecksbeziehung zwischen SchülerIn, LehrerIn und Sache fraglich werden.

Aus beiden Weltbegriffen lassen sich vor dem Hintergrund eines transformatorischen Bildungsverständnisses zahlreiche bildungstheoretisch relevante Fragen stellen. Diese führen von konstitutiven Bedingungen eines Bildungsverständnisses über Legitimationsfragen sowie ethische Problemstellungen bis hin zu Fragen der Kritik pädagogischer Handlungsweisen und der Aufgabe und Stellung des Menschen im Bildungsprozess; diese Fragen konnten aber in der vorliegenden Arbeit nur angerissen und skizziert, nicht jedoch abschließend bearbeitet werden. „Welt“ zeigte sich als Begriff, der empirisch nicht vollständig zu fassen ist, weshalb sich aus bildungstheoretischer Perspektive einige Ansätze des Weiterdenkens ergeben haben, wodurch schlussendlich auch Aspekte des Bildungsbegriffes neu diskutiert werden können.

Aus dem jeweiligen Weltverständnis abgeleitet kann gesagt werden: Mit Humboldt nützt die Welt der Bildung des Menschen, bei Arendt hingegen nützt die Bildung des Menschen der Welt.

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich, Wolfgang Steinbach, geboren am 28. September 1963 in Wien, versichere,

1. dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst,
2. andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe und
3. dass ich diese Arbeit bisher weder im In- noch im Ausland zur Begutachtung in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Wien, am 13.09.2011

.....
Unterschrift

Lebenslauf

1982	Reifeprüfung am Bundesrealgymnasium Wien 16., Schuhmeierplatz
1983 – 1985	Grundausbildung zum Polizeibeamten in Wien
1985 – 1991	Außendienst als Polizeibeamter im 2. Wiener Gemeindebezirk
1985 – 1989	Studium der Rechtswissenschaften an der rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien
1990 – 2011	Ausbildungen in verschiedensten Lehrveranstaltungen und Lehrgängen an der Sicherheitsakademie des Bundesministeriums für Inneres und an der Verwaltungsakademie des Bundes (vor allem im Zusammenhang mit Organisationsentwicklung und Führung)
1992/1993	Ausbildung zum Leitenden Polizeibeamten (Polizeioffizier) an der Sicherheitsakademie des Bundesministeriums für Inneres
1996 – 2011	Trainer bzw. Vortragender in verschiedensten Seminaren / Lehrveranstaltungen an Sicherheitsakademie des Bundesministeriums für Inneres, der Theresianischen Militärakademie und der Landesverteidigungsakademie (Organisation, Einsatzplanung, Führung)
1999 – 2001	Studium der Psychologie an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien
1994 – 2011	Verwendung in unterschiedlichsten Funktionen als Polizeioffizier bei Bundespolizeidirektion Wien
2006 – 2011	Studium „Bildungswissenschaft“ an der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien
2009	Wissenschaftliches Praktikum an der Pädagogischen Hochschule Wien – Institut für Forschung, Innovation und Schulentwicklung (IFIS): Mitwirkung im Rahmen des Forschungsprojektes „Multilingual Cities“ – wienweite Sprachenerhebung in dritten und vierten Volksschulklassen – unter der Leitung von Dr. K. Brizic (Österreichische Akademie der Wissenschaften)