

Het onmeetbare handelen.

Hannah Arendt over de fragiliteit van de opvoeding¹

Joop Berding

Both family life and school education are confronted with growing demands from politics and society for showing results that can be controlled and accounted for. The state and its institutions increasingly deploy policy instruments that not only regulate the 'input' of people and resources, but that also seek to guarantee a maximum 'output'. Economic thinking puts educational thinking under pressure. As a reaction a counter movement is rising that seeks its inspiration in traditional and new sources. In this article I present an analysis of the political thought of Hannah Arendt and its relevancy for the educational field. Its central notion is that of the fragility of what Arendts calls 'acting'.

Inleiding

Onze tijd wordt beleefd als een crisis- of overgangstijd, waarin vertrouwde tradities zijn weggevallen en nieuwe mores nog niet voorhanden. Dat stelt opvoeders voor het onaangename gegeven dat ze weinig hebben om op terug te vallen. Enerzijds wordt er veel aan gedaan om zo tijdig en zo adequaat mogelijk hulp en ondersteuning te bieden als ouders vastlopen in de opvoeding en liefst vóór het zover is, aan de andere kant staan de media bol van verhalen over vooral het falen van (professionals in) opvoeding en onderwijs. Alhoewel er veel en steeds specialistischer (wetenschappelijk) onderzoek wordt verricht, lijkt het alsof de uitkomsten daarvan niet echt doordringen in de praktijk van alledag. Tegenover de 'alledaagse' crisisverschijnselen staat het hoge ambitieniveau van politiek en beleid, waar het idee van maakbaarheid terug van weggeweest lijkt te zijn. De

J. Berding, dr., pedagoog; coördinator van de masteropleiding Pedagogiek en onderzoeker bij de Kenniskring Opgroeien in de stad (KOS) van de Hogeschool Rotterdam.
Correspondentieadres: **J. Berding**, Citroenstraat 46, 2564 PM Den Haag, e-mail: jwa.berding@ziggo.nl

‘afrekencultuur’ heeft zijn intrede in het onderwijs gedaan; termen als ‘output’ en ‘targets’ bepalen de toon. Dit economisch denken dringt het pedagogisch denken naar de marge. Burgerschapsvorming lijkt, mét de opvoeding in waarden en normen en de sociale competenties, als panacee te worden beschouwd voor het gebrek aan beschaving van onze jeugd. ‘Participatie’ is het toverwoord, maar dit dreigt te verzanden in het geven van wat lessen (vgl. Biesta, 2006).

Met het neoliberale politieke onderwijsbeleid dat sinds enkele decennia de toon zet, is het marktdenken onverbreekbaar verbonden. De individualistische economisering blijkt enerzijds uit de gerichtheid op wat ‘de markt’ nodig heeft en uit zich anderzijds in het (laten) ontwikkelen van scholen tot bedrijven, goed geoliede opleidingsfabrieken (vgl. Dewey, 1988a). Nationaal onderwijsbeleid is op afstand gezet maar via de inspectie is er een goed inzicht of dit naar behoren werkt: en dat doet het *niet* want in veel gevallen behalen leerlingen geen startkwalificatie. ‘Naming & shaming’ op internet van ondermaats presterende scholen is het beleidsinstrument bij uitstek geworden. De overheid ziet met lede ogen de segregatie in het onderwijs aan en formuleert beleid om scholen te ‘mengen’.

In het primaire proces wordt dit soort macro-ontwikkelingen herhaald: ouders en professionals worden op hun ‘prestaties’ afgerekend. Is er niet meer controle en sturing nodig, meer drang en dwang wellicht? De verhouding tussen overheid, ouders en professionals wordt gekleurd door een fundamenteel gebrek aan vertrouwen. De overheid wil duidelijke resultaten en wel zo efficiënt mogelijk. Opvoeders ‘modderen’ echter maar wat aan en grijpen, om het simpel en overzichtelijk te houden naar vertrouwde middelen. Er is een toenemende vermethodiek en standaardisering in vrijwel de hele pedagogische sector. Van de babyleidster in de crèche tot de docent in het hoger onderwijs: allemaal gebruiken ze een ‘methode’ die hen en de kinderen of leerlingen door de dag, het curriculum en de opleiding heen leidt. Slechts weinigen maken zich nog druk om toets- en testregimes en de kwaliteitstoetsing van de onderwijsinspectie (vgl. Boes, 2005). Competentiegericht leren past naadloos in deze ontwikkeling: het is overzichtelijk, controleerbaar en beheersbaar (afvink-cultuur), het zet de leerlingen aan tot ‘zelfstandig werken’ en ‘samenwerkend leren’, wat belangrijke vaardigheden zijn en het ontlast de leraar - ja waarvan eigenlijk? Van haar verantwoordelijkheid ergens ‘voor te staan’, om les te geven en iets van haar kennis en kunde – haar expertise dus – mee te geven aan een volgende generatie?

Drie elementen lopen in deze verwarrende tijden dus voortdurend door elkaar: pedagogische onzekerheid, het idee dat opvoeden ‘maken’ is en de opvatting dat onderwijs op de markt moet worden verkocht en – tegelijkertijd – een aantal politieke doelstellingen moet realiseren. Het gezag en de legitimiteit van het pedagogisch handelen staan onder druk van een instrumenteel denken. De kern van deze crisis is kortweg gelegen in het voortdurend op elkaar botsen van politiek, economie en pedagogiek. Als posities onduidelijk zijn dan valt de basis

onder het pedagogisch handelen weg. In de rest van dit artikel wil ik laten zien dat een bezinning hierop gewenst is. Dat zal ik doen aan de hand van de Duits-Amerikaans-joodse politiek denker Hannah Arendt (1906-1975). In ons taalgebied is men nog nauwelijks toegekomen aan het beoefenen van pedagogiek vanuit Arendt. Ik beschouw dit artikel dan ook als een verkenning, met name van de verhouding tussen politiek en pedagogiek bij Arendt. De belangrijkste les die ik hieruit zal trekken is dat pedagogisch handelen fragiel, onmeetbaar en onvoorspelbaar is en dat elke poging het te verankeren, te meten en te voorspellen gedoemd is te mislukken en tot ongewenste en contraproductieve resultaten leidt. Arendt stelt scherp de vertroebeling van (pedagogische) gezagsverhoudingen, de (on)mogelijkheden van democratisering van politiek en maatschappij en de greep van politiek en beleid op het sociale domein, waaronder het educatieve veld, aan de orde. Haar vaak controversiële inzichten hebben nog niets aan kracht en relevantie verloren. In de volgende paragraaf ga ik eerst kort in op het werk van Arendt. Vervolgens laat ik zien hoe zij opvoeding en onderwijs concipieert vanuit het onderscheid tussen verschillende levensdomeinen, met als centrale begrippen 'nataliteit', 'handelen' en 'pluraliteit'. Door met deze conceptuele bril naar opvoeding en onderwijs te kijken wordt een aantal onderscheidingen duidelijk die anders wellicht verborgen zouden blijven. Ik sluit af met enkele conclusies over de uitweg uit de crisis in de opvoeding zoals Arendt die ziet.

Hannah Arendt

Het omvangrijke werk van Arendt kan in drie domeinen worden onderverdeeld (vgl. Van Nieuwkerk & Van der Hoek, 1994, 7-10; Young-Bruehl, 2007). Allereerst is daar het politieke werk, waarin zij een algemene theorie ontwikkelt van het menselijk bestaan op deze aarde. In haar boeken *Vita Activa* en *De revolutie* (Arendt, 1999a; 1965) alsmede in enkele kleinere publicaties (bijvoorbeeld Arendt, 2005a) heeft zij hiervan verslag gedaan. Het al door de Griekse filosofie aangebrachte onderscheid tussen het actieve leven en het contemplatieve leven staat hierin centraal. Arendt ontrafelt het actieve leven in drie dimensies of domeinen: het 'arbeiden', waaronder zij verstaat het oneindige meedoen aan de biologische levenscyclus van consumeren en produceren – 'verbruik' als de *conditio sine qua non* van álle leven – waaraan de mens is onderworpen en waarin de noodzakelijkheid heerst; vervolgens het 'werken' of 'maken' waaronder zij verstaat het doel-middelgeleide fabriceren van gebruiksvoorwerpen waarmee de mens zich een (enigszins) stabiele wereld creëert en tenslotte het 'handelen', de meest specifieke humane zijnswijze van de mens, waarin hij zijn vrijheid realiseert door onder zijn gelijken in het 'publiek' te 'verschijnen' en aldus zichzelf te 'onthullen' (dit alles uitvoerig in Arendt, 1999a en in beknopte vorm in 1999b). Op basis van deze, in bepaalde opzichten scherp van gebruikelijke definiëringen afwijkende benadering formuleert Arendt twee stellingen. De eerste is dat al sedert de klassieke oudheid, maar zeker in de moderne tijd het 'werken'

of 'maken' steeds meer trekken van het 'arbeiden' heeft gekregen en dat soms, denk bijvoorbeeld aan Marx' benadering van de arbeid, het onderscheid vrijwel is weggefallen en dat vervolgens het 'handelen' of breder 'het politieke' steeds meer trekken van 'maken' heeft gekregen en wordt geleid door een 'utilitaire, instrumentele mentaliteit' (Van den Braembussche, 2002, 96). Tegen dit maakbaarheidsideaal zet Arendt (1999a, 305-306, zie ook 104, 186-187, 194-195 en 205; vgl. Arendt, 1999c, 98, 111) zich scherp af. Een van de gevolgen van de genoemde mentaliteit is namelijk dat het handelen in een doel-middelschema terecht is gekomen waar het niet thuis hoort. Handelen en met name het spreken is in al zijn broosheid en vergankelijkheid niet te vergelijken met wat Arendt noemt het menselijk 'kunstproduct', de duurzame resultaten van de productieve vermogens waarover de homo faber, de 'werkende mens' beschikt en waarmee hij toont 'heer en meester van de gehele aarde' (Arendt, 1999a, 138) te zijn. In het handelen kent de mens deze heerschappij volgens Arendt niet: al handelend begeeft de mens zich in een netwerk van reeds bestaande relaties en daarbij heeft hij geen idee hoe zijn actie zal uitpakken (Arendt, 1999a, 300; vgl. Prins, 1990, 143-150). Arendts tweede stelling in dit kader heeft betrekking op de existentie van de mens op deze aarde: wij mensen zijn gelijk in de zin dat wij allen van elkaar verschillen en uniek zijn. Voor deze individualiteit hanteert Arendt de term pluraliteit. 'Plurality is the law of the earth', stelt zij, het is de conditie voor het menselijk handelen in bovenbedoelde zin (vgl. Arendt, 1999a, 19, 173ff). De werken die Arendt binnen dit domein schreef en waaruit ik een keuze heb gemaakt, vormen als het ware de politieke en filosofisch-antropologische achtergrond van het opvoedingsthema.

Een tweede domein wordt gevormd door Arendts onderzoek naar de (historische) bronnen van het totalitarisme en de doorwerking ervan in de moderne tijd. Dé kernpublicatie binnen dit domein is *The Origins of Totalitarianism* uit 1951 (Arendt, 1994a) dat uit drie delen bestaat: antisemitisme, imperialisme en totalitarisme. Tot dit domein behoort ook haar verslag van het Eichmann-proces in Jerusalem uit 1963 (Arendt, 2007). Dit domein is sterk met het eerste verbonden: Eichmann en zijn nazi-ideologie waren erop uit door middel van de uitroeiing van een heel volk de menselijke pluraliteit op aarde te vernietigen, hetgeen Arendt als niet te bevatten beschouwt en daarmee als onvergeeflijk.

Het werk in het derde domein, dat van het 'innerlijk leven van de mens' (denken – willen – oordelen), staat deels los van de eerste twee, maar heeft daar ook verband mee. Zo karakteriseert Arendt Eichmann als de bij uitstek 'gedachteloze' bureaucraat die verzuimde 'tijdelijk afstand te nemen van de werkelijkheid' om te overdenken waar hij mee bezig was, namelijk het uitmoorden van het joodse volk² (vgl. Masschelein, 1996a, 292). Arendt ontwikkelt haar theorie van het contemplatieve leven in een beoogd drieluk (*The Life of the Mind*; Arendt, 1981), waarvan twee delen voltooid zijn: 'denken' en 'willen'. Aan 'oordelen' is zij door haar overlijden niet meer toegekomen. Haar opvattingen daaromtrent, met name geformuleerd in discussie met Kant, heeft zij in ander verband gepubliceerd (Arendt, 1994b). Alhoewel met name het werk over

het denken bepaald relevant is voor het thema van opvoeding en onderwijs speelt het in onderhavig artikel verder geen belangrijke rol.

Dit beknopte overzicht wil ik nog aanvullen vanuit twee invalshoeken die bij uitstek typerend zijn voor de manier waarop Arendt (politieke) theorie bedrijft en in het algemeen te werk gaat. Om te beginnen gaat Arendt voluit in discussie met het antieke denken. *Vita Activa* bijvoorbeeld staat vrijwel volledig in het teken van het ontrafelen van de betekenis van (politiek) handelen zoals geformuleerd en gepraktiseerd voor en tijdens de klassieke Atheense democratie. Socrates neemt daarin een sleutelpositie in: deze is voor Arendt de modelfilosoof, hét model bij uitstek van gepassioneerd denken. Ook op vele andere plaatsen in haar werk grijpt Arendt op hem terug (bijvoorbeeld Arendt, 2005b). Het tweede punt betreft de onontkoombaarheid van het joodse denken in Arendts eigen intellectuele ontwikkeling en positie. Uit autobiografische uitingen (zie bijvoorbeeld Arendt, 1996a, 50-51) weten we dat Arendt zich al op jonge leeftijd bewust was van haar anders-zijn, van haar joods-zijn. Zij verliet in 1933 nazi-Duitsland, was enige tijd geïnterneerd in Frankrijk en ontsnapte vandaar naar de Verenigde Staten. In 1951 werd zij Amerikaans staatsburger (Young-Bruehl, 2004, 107ff). Zij heeft dus het racistisch, antisemitisch bepaalde ontheemd- en statenloos-zijn aan den lijve ervaren, hetgeen haar kijk op de mensenrechten diepgaand heeft beïnvloed (vgl. Birmingham, 2006). Haar intellectuele en publicitaire leven was nauw verbonden met het jodendom, zowel in haar geboorteland als in haar tweede vaderland (zie Arendt, 2008). Gezien deze verbondenheid is het opvallend dat haar eerste studie, de dissertatie in de filosofie die zij in 1929 onder leiding van de psycholoog en filosoof Karl Jaspers voltooide, geen relatie had met die joodse wereld, maar juist met de katholieke, in de persoon van de kerkvader Sint-Augustinus, wiens nataliteitsgedachte zij uit diens werk filtert (Arendt, 1996b; vgl. Scott & Stark, 1996). Pas met haar tweede boek, *Rahel Varnhagen* (Arendt, 1974) begeeft zij zich voluit in intellectuele discussie met joods leven en denken.

Over Arendt is inmiddels een bibliotheek volgeschreven, de eerste commentaren op haar werk werden al tijdens haar (publicitaire) leven geschreven. Arendts niet altijd even genuanceerde stellingen, haar niet altijd toegankelijke stijl en vooral het zich niet willen laten indelen in 'klassieke' links-rechts schema's (vgl. Arendt, 1979, 334-336) hebben het zicht weleens ontnomen op haar uiterst geëngageerde en 'gepassioneerde' (Kohn, 2005, xix) denken dat gevoed werd door een diepgevoelde zorg om het voortbestaan van de wereld en de mensen (niet zozeer 'de Mens', zie Arendt, 1999a, 19) die haar bevolken.

De pedagogiek (opvoeding, vorming, onderwijs) neemt binnen het werk van Arendt slechts een zeer bescheiden plaats in (vgl. Levinson, 2001; Greene, 1982). Dat geldt overigens ook voor de secundaire literatuur. Toch zijn in de pedagogische essays haar 'grote' thema's zichtbaar: het rigoreuze onderscheid dat Arendt maakt tussen het private, het sociale en het politieke domein in de *vita activa*, de verantwoordelijkheid die mensen en met name opvoeders volgens haar dragen voor de wereld en haar 'basisovertuiging' aangaande de menselijke

pluraliteit. Ik bespreek in de volgende paragraaf twee essays aan de hand van deze thema's en laat zien hoe Arendt de verhouding tussen politiek en pedagogiek percipieert.

Politiek en pedagogiek

De verhouding tussen politiek (handelen) en pedagogiek (opvoeding) is bij Arendt problematisch en in zekere zin paradoxaal. Dit is niet alleen het geval vanwege Arendts eigenzinnige interpretatie van begrippen als 'politiek' en 'handelen', maar ook omdat zij zich in haar schriftuur nogal door de actualiteit en wat minder door de meer 'universele' thematiek van de opvoedingsfilosofie liet leiden. Opmerkelijk genoeg is de concrete aanleiding tot het eerste te bespreken essay een onderwerp waar we ook vandaag de dag mee worstelen: het streven scholen te 'mengen' en de rol die de overheid (landelijk of plaatselijk) daarin speelt of meent te moeten spelen.

'Little Rock'

De aanleiding tot het essay over 'Little Rock' was het door de (staats)overheid verplichte busing in 1957 van zwarte jongeren naar 'blanke' scholen. Arendt stelt hierbij een aantal vragen: '... wat zou ik doen als ik een negermoeder was?' En: '... wat zou ik doen als ik een blanke moeder was in het zuiden van de Verenigde Staten?' (Arendt, 2004, 187-188³). Het verbijstert haar dat gedwongen busing plaatsvond in *openbare* scholen. Hierdoor '... [werden] kinderen, blanke en zwarte, belast met het uitwerken van een probleem waarvan volwassenen generaties lang hadden toegegeven dat ze het niet konden oplossen' (idem, 194). 'Hebben we nu het punt bereikt waarop van kinderen wordt gevraagd de wereld te veranderen en te verbeteren? En zijn we van plan onze politieke strijdpunten op het schoolplein uit te vechten?' (idem, 195), vraagt Arendt zich retorisch af. De regering zou geen zeggenschap moeten hebben in de kwestie in wiens gezelschap een kind onderwijs krijgt: 'De rechten van ouders om over dergelijke zaken voor hun kinderen beslissingen te nemen worden slechts betwist in dictaturen' (idem, 188). In een democratie hebben ouders echter zelf mogelijkheden een gemengde school te beginnen. In Little Rock werd niets bereikt, omdat, aldus Arendt (ibid.), het evidente onderscheid tussen het private, sociale en politieke domein door de politici volledig werd genegeerd. Het *private* domein wordt geregeld door exclusiviteit en uniciteit: mensen kiezen met wie ze willen omgaan en kunnen binnen die relaties 'zichzelf' zijn. De overheid moet het recht bewaken van ieder te doen wat hij wil binnen de vier muren van zijn huis. In het *sociale* domein zijn mensen per definitie zichtbaar als 'ongelijken' en daar is het maken van onderscheid dan ook volledig gerechtvaardigd. In het *politieke* domein daarentegen zijn mensen als burgers elkaars gelijken en daar is onderscheid dan ook niet relevant. In het geval van Little Rock heeft 'de politiek' het sociale domein overgenomen en daarmee is de eigen verantwoordelijkheid van

volwassenen om in dat laatste domein hun eigen leven te bepalen van hen afgenomen. De pijlen moeten dus op de goede 'vijand' worden gericht: desegregatie kan discriminatie niet afschaffen maar moet wel gelijkheid afdwingen in het politieke domein: 'Want gelijkheid vindt niet alleen haar oorsprong in de politiek, maar de geldigheid is ook omiskenbaar beperkt tot het politieke domein. Alleen daar zijn we allemaal gelijk' (idem, 195) en dit komt tot uitdrukking in stemrecht en verkiesbaarheid. Dit is de kwintessens van democratisch burgerschap (idem, 195-196).

Als we opvoeding en onderwijs bezien in het licht van de drie domeinen, dan blijkt volgens Arendt dat kinderen in de eerste plaats lid van een gezin en bewoner van een thuis zijn. In die sfeer van 'individuele exclusiviteit' worden zij grootgebracht, beschermd tegen de eisen van het sociale en de verantwoordelijkheden van het politieke domein (idem, 201). Hier heersen om met Wittgenstein te spreken de 'vanzelfsprekendheden van de opvoeding'. Vanuit die private sfeer maakt het kind de overstap naar het sociale domein: de school als '... de eerste plek buitenshuis waar hij contact legt met de publieke wereld die hem en zijn gezin van herkomst omringt. Deze publieke wereld is niet van politieke, maar van sociale aard, en de school is voor het kind wat de werkkring is voor de volwassene' (ibid.). De zeggenschap van ouders over hun kinderen wordt terecht beperkt door de leerplicht, maar daar houdt het dan ook mee op (ibid.). Ouders te dwingen hun kind naar een 'gemengde' school te sturen is een onaanvaardbare aanval op hun rechten in een vrije samenleving. Voor de kinderen betekent het een aanval op hun 'nog-niet'-status: kinderen worden betrokken in conflicten waarvoor zij niet geëquipeerd zijn en waar zij dus buiten moeten worden gehouden. Tenslotte houdt Arendt een pleidooi voor opvoedersgezag: zonder dat zal de 'peer group' het gezag overnemen en waar dat toe leidt laat zich raden: 'de heerschappij van gepeupel en van straatbendes' (idem, 202).⁴

Mensen leven volgens Arendt in verschillende, scherp te onderscheiden domeinen: het private, het sociale en het politieke domein en wat in het ene volkomen redelijk en aanvaardbaar is, bijvoorbeeld 'onderscheid maken', is in het andere verboden. De teloorgang van opvoedersgezag in het private en sociale domein wordt versterkt zo niet veroorzaakt door tomeloze politieke ambities die - en dat is de crux - precies het tegendeel bewerkstelligen van wat wordt beoogd. Wellicht zijn de kansen van (enkele) (zwarte) leerlingen erop vooruit gegaan (wat Arendt later erkende; vgl. May, 1986, 59), maar waar niet over wordt gerept is hoe het tussen de kinderen en hun ouders en leerkrachten verder is gegaan, hoe zij zijn omgegaan met de druk die op hen is gelegd om er toch vooral een succes van te maken (wij waren 'bange kinderen', zegt een leerling uit die tijd), de eenzijdige fixatie op déze kinderen waardoor anderen, even kansarm, niet aan hun trekken zijn gekomen. Maar zet Arendt haar kaarten niet teveel op de positieve 'exclusiviteit' van het huis(gezin)? Een kind kiest immers niet in welk gezin het wordt geboren. Is het anno 2009 nog verdedigbaar dat de huisdeur

stevig op slot zit, ook als daarachter onaanvaardbare dingen gebeuren? Is het wel goed voor kinderen om in het private te verkeren? En wat zouden de criteria zijn om het tegendeel te beweren?

'De crisis van de opvoeding'

In haar essay 'De crisis van de opvoeding' (Arendt, 1994c), bedoeld als verdere doordenking van de thematiek van 'Little Rock' (vgl. May, 1986, 59), schildert Arendt een breder panorama. Zij zet de zaak meteen op scherp: 'Opvoeding kan in de politiek geen rol spelen, omdat wij in de politiek altijd met volwassenen te doen hebben [die al opgevoed zijn]' (Arendt, 1994c, 104). Elke nieuwe generatie groeit op in een oude wereld, 'zodat het voorbereiden van een nieuwe generatie op een nieuwe wereld alleen kan betekenen dat men nieuwkomers hun eigen kans op het nieuwe ontnemt' (idem, 105). Deze openingsopmerkingen worden gevolgd door een frontale aanval op 'progressive education': de kinderen zijn door dit 'pragmatisme' de dienst gaan uitmaken. De ideologie van gelijke kansen ondermijnde het gezag van de leraar en de prestaties van de (beste) studenten (idem, 106).

Onder de crisis liggen volgens Arendt drie 'basisovertuigingen': de *eerste* is dat er een autonome kinderwereld en een 'kindermaatschappij' bestaan die aan zichzelf moeten worden overgelaten (idem, 108). Volwassenen zouden er alleen zijn om te 'helpen' (ibid.). Arendts analyse loopt hier parallel met die in 'Little Rock'. De *tweede* aanname is volgens Arendt dat onderwijzen een 'science of teaching' zou zijn die, ver verwijderd van het te onderwijzen materiaal, de plaats heeft ingenomen van 'pedagogy'. Ook hier is het pragmatisme debet aan (idem, 109). Een leraar kan 'alles' onderwijzen, stelt men volgens Arendt, hetgeen een verwaarlozing van de leerinhouden tot gevolg had. En de *derde* aanname is – volgens de moderne leertheorie van het pragmatisme – dat 'men alleen kan kennen en begrijpen wat men zelf heeft gemaakt' (idem, 110). Arendt vindt dit primitief: de leraar zou dan constant moeten demonstreren hoe kennis wordt geproduceerd (ibid.). In scholen, 'een soort vormingsinstituten', kan men de 'kunst van het leven' leren. Het verschil tussen spel en werk valt daarmee weg en het gevolg is dat de oudere kinderen voortdurend op 'kinderlijk' niveau worden gehouden. Precies datgene wat het kind moet voorbereiden op de wereld van de volwassenen – gradueel overgaan van spel naar werk – verdwijnt ten gunste van de 'absolute autonomie' van de kinderwereld (idem, 111). Het kind wordt kunstmatig 'op zichzelf' gehouden. Dit verbreekt volgens Arendt de natuurlijke relatie tussen volwassenen en kinderen die bestaat in onderwijzen en leren en miskent het feit dat het kind een (zich) ontwikkelend menselijk wezen is en dat de kindertijd een tijdelijke fase is, een voorbereiding op de volwassenheid.

Hoe kunnen we een uitweg vinden uit deze crisis (die vooral tot uitdrukking komt als *crisisbeseft*)? Arendt geeft een pedagogisch-antropologisch antwoord: opvoeding behoort tot de meest elementaire en noodzakelijke activiteiten van de mensenmaatschappij. Deze verandert continu door de voortdurende influx

van nieuwkomers. Het kind heeft dus een dubbele gedaante: nieuwkomende mens en mens-wordend. Elders (Arendt, 1999a, 175; 1996b, 51) spreekt Arendt van eerste respectievelijk tweede geboorte van de mens (vgl. De Schutter, 2005, 19-24; Birmingham, 2006, 23-24). Dit impliceert een dubbele relatie: tot de wereld en tot het leven. De kind-mens is een biologisch wezen dat het 'worden' deelt met al het levende. Maar het kind is nieuw in de wereld die ouder is en nog langer zal bestaan. Ménselijke ouders introduceren het kind in een wereld (Arendt zegt hier inderdaad 'een' wereld). Zij aanvaarden verantwoordelijkheid voor het kind *en* voor de wereld. Het kind dient te worden beschermd tegen de wereld, zoals de wereld tegen het kind ('de aanval van het nieuwe dat haar [de wereld] met elke nieuwe generatie bestormt'; Arendt, 1994c, 113). Arendt vraagt zich af waarom juist in de 'eeuw van het kind' kinderen worden blootgesteld aan wat het meest karakteristiek is voor de volwassen wereld, het openbare. De oorzaak ligt in de (voor)oordelen over het private leven en de publieke wereld en hun relatie met en impact op opvoeding. De moderne samenleving beschouwt 'leven' als het hoogste goed. Daarom is het 'leven' van het private domein aan het licht van de publieke wereld blootgesteld (idem, 114). Kinderen hebben echter de verborgenheid nodig om ongestoord te rijpen. Met het naar schoolgaan betreden zij, zoals we al in 'Little Rock' zagen, het sociale domein. Maar de school is niet de wereld: het is de institutie die we plaatsen *tussen* het private huiselijke domein en de openbare wereld teneinde de *overgang* van gezin naar wereld mogelijk te maken. De overheid (de staat) dwingt deelname af, de school representeert de wereld. Het kind moet worden geïntroduceerd in de wereld door opvoeders die verantwoordelijkheid voor de wereld nemen ondanks dat zij die wereld niet zelf hebben gemaakt en eventueel wensen dat die anders zou zijn. 'Wie weigert de verantwoordelijkheid voor de wereld mee op te nemen, zou geen kinderen mogen hebben en zou niet betrokken mogen worden in hun opvoeding', stelt Arendt (1994c, 116) provocatief.

Verantwoordelijkheid nemen voor de wereld krijgt de vorm van het uitoefenen van gezag (*authority*). Gezag is niet hetzelfde als beschikken over kwalificaties. Deze berusten op het kennen van de wereld (expertise) en instrueren (didactiek), dat is nodig maar niet genoeg: gezag gaat voorbij expertise en didactiek en berust op het op zich nemen van verantwoordelijkheid. De leraar (re)presenteert het kind de wereld en zegt: 'Dit is onze wereld', daar stá ik voor (ibid.; vgl. Pols, 2001). Gezag staat echter niet (meer) hoog aangeschreven (Arendt, 1994c, 117). Men zou kunnen spreken van een gezags- en verantwoordelijkheids crisis. Het lijkt erop alsof volwassenen tegen (hun) kinderen zeggen: wij weten het ook niet meer, zoek het zelf maar uit. Voor Arendt is dit een symptoom van wereldvervreemding in de traditieloze massamaatschappij (vgl. Walsh, 2002, 7).

Aan het eind van haar betoog zet Arendt de zaak op scherp: de essentie van opvoeden is *conservatisme* (vgl. Gordon, 2001). Het is haar taak te beschermen – het kind tegen de wereld, de wereld tegen het kind, het oude tegen het nieuwe en andersom. Opvoeden is dus eerst initiëren, zodat de 'oude' wereld kan worden voortgezet. De vernieuwing komt 'later'. Daarmee maakt Arendt

scherp onderscheid tussen het domein van opvoeding en het politieke domein. Op grond daarvan kan de school haar taak kinderen te onderwijzen 'hoe de wereld is' waarmaken en een instituut zijn waarin volwassenen en kinderen/leerlingen samenleven en samenwerken. Men kan geen volwassenen opvoeden noch kinderen behandelen alsof ze volwassenen zijn. Een aparte, afgescheiden kinderwereld is geen goede zaak (Arendt, 1994c, 122).⁵

Arendt maakt duidelijk dat dit conservatisme niet opgaat voor de politiek. Daar leidt het tot destructie, omdat de wereld ten gronde gaat aan het verloop van de tijd, tenzij mensen interveniëren. De wereld moet tegen de mortaliteit van haar bewoners worden beschermd. Daarom moet zij 'voortdurend opnieuw in orde gebracht worden' (Arendt, 1994c, 119). Het probleem is zo op te voeren dat dit 'rechtzetten' mogelijk blijft, alhoewel het nooit kan worden gegarandeerd. Als algemeen gezichtspunt formuleert Arendt de twee 'polen' waar het in de opvoeding volgens haar om gaat: de wereld moet worden voortgezet én vernieuwd. Opvoeden is niet kinderen aan zichzelf overlaten, maar evenmin de wereld aan deze nieuwkomers overlaten. Het oude én het nieuwe verdienen beide bescherming (idem, 123).

Het fragiele handelen

In de (twee) pedagogische geschriften die ik besprak, stelt Arendt de uitwassen van de Amerikaanse 'progressive education' aan de kaak. Haar kritiek was echter achterhaald, omdat ook veel progressieven al tot het besef waren gekomen dat hun idealen waren ontspoord (vgl. Dewey, 1988c, 321-323). Betekenisvoller is dat Arendt aan opvoeders een dubbele verantwoordelijkheid toekent: voor (hun) kinderen en voor de gemeenschappelijke wereld. Juist omwille hiervan moeten kinderen zich, als het ware in de luwte van de openbaarheid en los van politieke druk, onder leiding van gezagsvolle volwassenen kunnen ontplooiën. Dit pleidooi van Arendt staat natuurlijk haaks op het streven van vandaag om kinderen juist zo snel mogelijk 'in' de wereld te brengen en hen 'te betrekken' bij wat er in die wereld gaande is. Dat is precies ook waar veel lessen in burgerschap en sociale competentie zich op richten. In die wereld kan de leerling laten zien dat hij over waarden en normen beschikt, sociaal competent is en een (brave) (kleine) burger. 't Liefst een burger die, samen met zijn ouders, zo vroeg mogelijk in een gemengde school in contact komt met burgers van andere 'herkomst'. Arendt maakt een radicaal andere keuze: niet kinderen maar volwassenen zijn verantwoordelijk voor die buitenwereld en voor de (letterlijke) puinhoop die ervan is gemaakt. Het is daarom vanuit Arendts standpunt gezien pedagogisch kwetsief dat scholen hun leerlingen allerlei activiteiten in de buurt laten uitvoeren en inschakelen bij acties voor bijvoorbeeld 'de derde wereld'. En zij staat kritisch ten opzichte van de politieke – niet de sociale! – ambitie om scholen te mengen.

Een tweede punt waarop Arendts boodschap scherp en actueel is, heeft te maken met opvoedersgezag. Anno 2009 zoeken we gezag vooral in observeerbare

en meetbare kwalificaties en competenties. Als we dat consequent doordenken (en dat gebeurt) is de opvoeder of leraar iemand die afvinkt van een lijstje. Arendt heeft andere en - verrassend genoeg – pedagogischer opvattingen over opvoedingsgezag: wie verantwoordelijkheid durft te nemen voor het kind en staat voor de wereld, die heeft gezag. Wie het op zich neemt kinderen de wereld te presenteren zoals die is, omdat zij wéét hoe die in elkaar zit – wie met andere woorden beschikt over inhoudelijke en didactische expertise – is daarmee op de goede weg, maar heeft nog geen gezag. Aan de basis van opvoedersgezag ligt het nemen van verantwoordelijkheid. Vanuit Arendts stelling verder denkend zouden we aan dit gezag enkele ‘klassieke’ deugden kunnen toevoegen, zoals vertrouwen – tot uitdrukking komend in het doen en aanvaarden van beloften (Arendt, 1999a, 242) -, het schenken van vergiffenis (idem, 239), liefde wellicht (Arendt, 1996b, 93, 108). En vooral het besef dat kinderen beginners zijn, en dus fouten maken en mogen maken (Arendt, 1999a, 239).

Kinderen zijn beginners, zijn volwassenen dat niet net zo? Ja, zegt Arendt, het vermogen iets nieuws te beginnen is het meest kenmerkende voor het humane bestaan. Zij gebruikt hiervoor de term *nataliteit* – iets nieuws beginnen - die zij ontleent aan Augustinus: opdat er een begin kan worden gemaakt, is de mens geschapen waar eerst niets was (*‘Initium ergo ut esset, creatus est homo, ante quem nullus fuit’*) (Arendt, 1965, 226; vgl. 1996b, 55). Om iets nieuws te beginnen – en in Arendts begrippensysteem hebben we het dan over handelen – is moed nodig; want handelen speelt zich af in de openbaarheid waar het volle licht valt op de handelende persoon: de acteur/actor (Arendt, 1965, 112). Karakteristiek voor het handelen, en vooral voor het spreken, is dat het vervluchtigt: het is er en het is er meteen niet meer. Zoals de dans(beweging) alleen bestaat op dat éne moment en daarna voorbij is, zo is ook het woord nog niet uitgesproken of het is al weer weg. Handelen en spreken zijn uiterst fragiele aangelegenheden die plaatsvinden in een web van onzekerheden. We weten nooit wat de uitwerking van ons handelen, onze daden en woorden, zal zijn, hoezeer wij mensen ook gewoontedieren zijn. Bij Arendt is handelen bij uitstek niet-routineus, sterker nog: het doorbreekt juist ingeslepen routines, het markeert een breekpunt, het is een onderbreking (vgl. Biesta, 2006, 147-151). Wie in een groep een vraag stelt, een opmerking maakt, doorbreekt een routine of een stilzwijgen, zij bewerkstelligt een interruptie. Daarvoor is moed nodig, want de consequenties van dit ‘optreden’ zijn principieel onvoorspelbaar (Arendt, 1999a, 185, 190; vgl. Masschelein, 1996b, 391-393). Handelen is onmeetbaar, fragiel en onbegrensd, ‘... omdat één enkele daad, en soms één enkel woord, eventueel iedere situatie kan veranderen’ (Arendt, 1999a, 189). Tegelijk is handelen volgens Arendt de manifestatie van vrijheid: vrijheid bestaat alleen in de openbaarheid waar onbelemmerd kan worden gehandeld en gesproken: ‘Men are free ... as long as they act, neither before nor after; for to be free and to act are the same’ (Arendt, 1977, 153). Vrijheid is dus niet a priori gegeven, maar moet steeds weer op en in de openbaarheid worden veroverd (vgl. Biesta, 2006, 142-143).

Discussie en conclusies

Met deze inzichten stelt Arendt een aantal actuele politieke en pedagogische ambities onder kritiek. Als handelen principieel onvoorspelbaar is, onmeetbaar en fragiel, wat moeten we dan met die maakbaarheidsclaims die opvoeding en onderwijs momenteel regeren? Volgens Arendt, en hierin verschilt ze van Marx, is het niet de taak van de filosoof de wereld te veranderen. De filosoof kan zich op z'n best verwonderen, wat sinds Aristoteles als de kerntaak van de filosofie wordt gezien (Verhoeven, 1971; vgl. Young-Bruehl, 2007, 21). Ik zie Arendts benadering dan ook vooral als een vorm van kritisch 'tegen-denken', met de nadruk op *denken*, hetgeen impliceert dat daarmee alleen het 'actieve leven' niet kan worden veranderd. Arendt legt de vinger op een aantal verschijnselen dat ook in onze tijd herkenbaar is: het wegvallen van tradities, het onder druk staan van gezagsrelaties in opvoeding en onderwijs, de gapende kloof tussen alledaags opvoeden en politiek beleid.

Toch presenteert Arendt ons een pedagogische paradox: handelen is voor haar nauw verbonden met openbaarheid en vrijheid die zich afspeelt 'tussen' mensen en in die zin definieert zij het als een politiek begrip. De twee andere activiteiten van de mens in de *vita activa*, namelijk arbeiden en werken, zijn a-politiek en worden dus niet gekenmerkt door handelen (Arendt, 1999a). Tegelijk positioneert Arendt de school 'tussen' het private en het sociale domein. De school is daarmee geen openbare en evenmin een politieke institutie, het is op z'n best een semi-openbare 'tussenruimte'. Maar wordt er dan in scholen niet 'gehandeld', niet gesproken? Is een school niet – behalve een gebouwde omgeving (vgl. Biesta, 2006) – bij uitstek een 'web' van intermenselijke, pedagogische relaties? Dit zijn retorische vragen, want het is evident dat de school bestaat bij de gratie van handelen en spreken, al is het dan in een niet-volledig vrije en een niet-volledig openbare context. Arendts kritiek is veeleer dat opvoeding en onderwijs – of ruimer: de intermenselijke betrekkingen – steeds meer trekken vertonen van 'maken', van een fabricageproces (Arendt, 1999a, 226-227). We kunnen concluderen dat wat in opvoeding en onderwijs geschiedt, of zou moeten geschieden, nog het meest weg heeft van handelen. In dit verband zou ik, met Arendt, willen spreken over 'het politieke' (als aspect van de menselijke existentie) en niet zozeer van 'de politiek' (zoals bijvoorbeeld De Schutter, 2006 doet). Arendt ontdoet in deze zin 'het politieke' van zijn instrumentele karakter (vgl. Biesta, 2006).

Opvoeding, zo laat Arendt zien, is een kwestie van initiatie in een bestaande cultuur. Wat opvoeders met lege handen doet staan, is dat tradities goeddeels zijn weggevallen of gemarginaliseerd. Tegelijk zijn Arendts onderscheidingen – die zij baseert op een bijna hartstochtelijk verdedigd principieel verschil tussen het politieke en het sociale (vgl. Arendt, 1979; Visker, 2007; Walsh, 2002) – te rigoreus. In werkelijkheid bestaan er nauwelijks nog volledig van de 'buitenwereld' afgeschermd gezinnen en dat is maar goed ook; hetzelfde geldt voor de positie van de school ten opzichte van de samenleving. Wat dat betreft sluit het

werk van pedagogen als Mollenhauer (1986), Benner (1987), Dewey (1966, 18-22) en ook Langeveld (1967, 13-14) beter aan op de praktijk. Zij pleiten in verschillende bewoordingen voor een 'gefilterde' schoolomgeving waarin de maatschappij niet ongenood en ongeclusuleerd kan binnendringen, maar waarin serieus wordt nagedacht over de vraag welke elementen uit de wereld, inclusief het politieke domein, de ontwikkeling van kinderen kunnen bevorderen. Dan kan beredeneerd 'ja' of 'nee' worden gezegd. Het zal duidelijk zijn dat dit cruciaal is voor de democratisering van scholen. Het oefenen van binnenschoolse democratie dient voorrang te krijgen boven misplaatst activisme buiten de school (vgl. Berding & Pols, 2006). Uiteindelijk gaat het, en dat is weer hoogst actueel en geheel in lijn met Arendts betoog, om de keuze voor leerinhouden: wat vindt de huidige generatie die haar verantwoordelijkheid voor kinderen en voor de wereld serieus neemt, werkelijk van waarde? Daaraan mogen en moeten kinderen worden blootgesteld. Al het andere is voor 'later'.

Noten

1. Dank aan Wouter Pols voor commentaar op eerdere versies.
2. Arendts karakterisering van Eichmann en de in hem vleesgeworden 'banaliteit van het kwaad' (Arendt, 2007, 397) riep in de joodse wereld en daarbuiten een enorme controverse op die tot op de dag van vandaag doorwerkt (vgl. Young-Bruehl, 2007, 7).
3. Arendt was volgens Lebeau (2004) erg onder de indruk van de foto's van het incident.
4. In september 2007 werd vijftig jaar 'Little Rock' herdacht. Een van de hoofdpersonen zegt: 'Bedenk wie wij waren, negen bange kinderen, niet beter dan anderen, die een visioen hadden van wat zou komen'. Hij is nu een succesvol zakenman. Op Little Rock Central High anno 2007 leven blanke en gekleurde leerlingen in aparte werelden, spanningen zijn aan de orde van de dag. Het hooggerechtshof besloot in juni 2007 dat desegregatie op basis van huidskleur niet is toegestaan (*de Volkskrant*, 27-9-2007).
5. Op dit punt is er opvallende overeenstemming tussen de pragmatist Dewey en de anti-pragmatist Arendt (vgl. Dewey, 1988b; Berding, 2006).

Literatuur

- Arendt, H. (1965/1963). *De revolutie*. Utrecht & Antwerpen: Aula.
- Arendt, H. (1974/1958). *Rahel Varnhagen. The Life of a Jewish Woman*. New York: Harcourt Brace Jovanovitch.
- Arendt, H. (1977/1960). What is freedom? In H. Arendt, *Between past and future. Eight exercises in political thought* (pp. 143-172). Harmondsworth: Penguin Books.
- Arendt, H. (1979). On Hannah Arendt. In M.A. Hill (Ed.), *Hannah Arendt: The Recovery of the Public World* (pp. 301-339). New York: St. Martin's Press.
- Arendt, H. (1981/1978). *The Life of the Mind*. New York & London: Harcourt Brace Jovanovitch.
- Arendt, H. (1994a/1951). *The Origins of Totalitarianism*. San Diego etc: Harcourt, Inc.
- Arendt, H. (1994b). *Oordelen. Lezingen over Kants politieke filosofie*. Amsterdam: Krisis/Parrèsia.
- Arendt, H. (1994c/1958). De crisis van de opvoeding. In H. Arendt, *Tussen verleden en toekomst. Vier oefeningen in politiek denken* (pp. 101-124). Leuven & Apeldoorn: Garant.

- Arendt, H. (1996a). Fernsehgespräch mit Günter Gaus (Oktober 1964). In H. Arendt, *Ich will verstehen. Selbstausskünfte zu Leben und Werk* (pp. 44-70). München & Zürich: Piper.
- Arendt, H. (1996b/1929). *Love and Saint Augustine*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1999a²/1958). *Vita Activa. De mens: bestaan en bestemming*. Amsterdam: Boom.
- Arendt, H. (1999b). Arbeiten, werken, handelen. In H. Arendt, *Politiek in donkere tijden* (pp. 25-48). Amsterdam: Boom.
- Arendt, H. (1999c). Het geschiedenisbegrip bij de ouden en de modernen. In H. Arendt, *Politiek in donkere tijden* (pp. 49-116). Amsterdam: Boom.
- Arendt, H. (2004/1959). Overpeinzingen bij Little Rock. In H. Arendt, *Verantwoordelijkheid en oordeel* (pp. 187-202). Rotterdam: Lemniscaat.
- Arendt, H. (2005a). Introduction into Politics. In H. Arendt, *The Promise of Politics* (pp. 93-200). New York: Schocken Books.
- Arendt, H. (2005b). Socrates. In H. Arendt, *The Promise of Politics* (pp. 40-62). New York: Schocken Books.
- Arendt, H. (2007/1963). *Eichmann in Jeruzalem. De banaliteit van het kwaad*. Amsterdam: Olympus.
- Arendt, H. (2008/2007). *Joodse essays*. Amsterdam: Atlas.
- Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim & München: Juventa.
- Berding, J. (2006). Morele opvoeding bij Dewey, Korczak en Arendt. In S. Miedema & G. Troost-Bertram (red.), *Levensbeschouwelijk leren samenleven. Opvoeding, Identiteit & Ontmoeting* (pp. 39-52). Zoetermeer: Meinema.
- Berding, J. & W. Pols (2006). *Schoolpedagogiek. Opvoeding en onderwijs in de basisschool*. Groningen: Noordhoff.
- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Boulder & London: Paradigm Press.
- Birmingham, P. (2006). *Hannah Arendt and Human Rights. The Predicament of Common Responsibility*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- Boes, A. (2005). *Zicht op toezicht*. Zutphen: Nederlandse Jenaplanvereniging.
- De Schutter, D. (2005). *Het ketterse begin. Arendt over de filosofie van het actieve leven*. Budel: Damon.
- De Schutter, D. (2006). *De opdracht van de politiek*. Budel: Damon.
- Dewey, J. (1966/1916). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (1988a/1929). Construction and Criticism. In J.A. Boydston (red.), *John Dewey. The Later Works. Volume 5: 1929-1930* (pp. 125-143). Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1988b/1933). [Dewey] Outlines Utopian Schools. In J.A. Boydston (red.), *John Dewey. The Later Works. Volume 9: 1933-1934* (pp. 136-140). Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1988c/1930). How Much Freedom in the New Schools? In J.A. Boydston (red.), *John Dewey. The Later Works. Volume 5: 1929-1930* (pp. 319-325). Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Gordon, M. (2001). Hannah Arendt on Authority: Conservatism in Education Reconsidered. In M. Gordon (Ed.), *Hannah Arendt and Education. Renewing Our Common World* (pp. 37-66). Boulder, CO: Westview Press.
- Greene, M. (1982). Public Education and the Public Space. *Educational Researcher*, June-July, 4-9.
- Kohn, J. (2005). Introduction. In H. Arendt, *The Promise of Politics* (pp. vii-xxxiii). New York: Schocken Books.
- Langeveld, M.J. (1967). *Scholen maken mensen*. Purmerend: Muusses.

- Lebeau, V. (2004). The Unwelcome Child: Elizabeth Eckford and Hannah Arendt. *Journal of Visual Culture*, 3, 1, 51-62.
- Levinson, N. (2001). The Paradox of Natality: Teaching in the Midst of Belatedness. In M. Gordon (red.). *Hannah Arendt and Education. Renewing Our Common World* (pp. 11-36). Boulder, CO: Westview Press.
- May, D. (1986). *Hannah Arendt*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Masschelein, J. (1996a/b). 'De pijn wakker houden, het verlangen wekken'. Enkele bedenkingen bij de nood aan waardenopvoeding. Deel 1. Karakteropvoeding als alternatief? en Deel 2. Over het denken. *Comenius*, 16, 3, 289-301 / 16, 4, 389-401.
- Mollenhauer, K. (1986). *Vergeten samenhang. Over cultuur en opvoeding*. Meppel & Amsterdam: Boom.
- Pols, W. (2001). Voorbij de pedagogiek van de regel. Over de pedagogische opdracht van het onderwijs. *Pedagogiek*, 21, 3, 195-199.
- Prins, W.B. (1990). *Op de bres voor vrijheid en pluraliteit. Politiek in de post-metafysische revisie van Hannah Arendt*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Scott, J.V. & J.C. Stark (1996). Rediscovering Hannah Arendt. In H. Arendt, *Love and Saint Augustine* (pp. 115-212). Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Van den Braembussche, A. (2002). De totalitaire verleiding. Hannah Arendt en de stilte van Heidegger. In A. Van den Braembussche & M. Weyembergh (red.), *Hannah Arendt. Vita activa versus vita contemplativa* (pp. 85-103). Budel: Damon.
- Verhoeven, C. (1971³). *Inleiding tot de verwondering*. Bilthoven: Ambo.
- Visker, R. (2007). Pluralisme, participatie en vertegenwoordiging. Hannah Arendt herlezend. *Tijdschrift voor Filosofie*, 69, 419-45.
- Walsh, M. (2002, October). *Arendt and the political: From freedom to power*. Refereed paper presented to the Political Theory Stream Conference of the Australasian Political Studies Association. Canberra: Australian National University.
- Young-Bruehl, E. (2004²). *Hannah Arendt. For Love of the World*. New Haven & London: Yale University Press.
- Young-Bruehl, E. (2007). *Het belang van Hannah Arendt*. Amsterdam & Antwerpen: Atlas.