

Pia Rojahn



Hannah Arendts Pädagogik

Eine Bildungstheorie
für die Lehrkräftebildung

Pia Rojahn
Hannah Arendts Pädagogik

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch das Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt, den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und ein Netzwerk wissenschaftlicher Einrichtungen und Bibliotheken zur Förderung von Open Access in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

Bibliothek der Hochschule der
Bundesagentur für Arbeit Mannheim
Bibliothek der Katholischen Hochschule
Nordrhein-Westfalen Köln
Bibliothek der Pädagogischen Hochschule
Freiburg
Bibliothek der Pädagogischen Hochschule
Zürich
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche
Forschung des DIPF Berlin
Bibliotheks- und Informationssystem der
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
DIPF I Leibniz-Institut für
Bildungsforschung und
Bildungsinformation Frankfurt a.M.
FOM – Hochschule für Oekonomie &
Management Essen
Freie Universität Berlin /
Universitätsbibliothek
Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek –
Niedersächsische Landesbibliothek
Hannover
Hochschulbibliothek der Pädagogischen
Hochschule Karlsruhe
Hochschulbibliothek der Pädagogischen
Hochschule Ludwigsburg
IU Internationale Hochschule GmbH
Erfurt
Justus-Liebig-Universität Gießen /
Universitätsbibliothek
KIT-Bibliothek Karlsruhe
Landesbibliothek Oldenburg
Leibniz Institut für Bildungsmedien I
Georg-Eckert-Institut Braunschweig
Leuphana Universität Lüneburg
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Pädagogische Hochschule Thurgau /
Campus-Bibliothek
RPTU Kaiserslautern-Landau /
Universitätsbibliothek Landau
Sächsische Landesbibliothek – Staats- und
Universitätsbibliothek Dresden
Staats- und Universitätsbibliothek Halle

Technische Informationsbibliothek (TIB)
Hannover
Technische Universität Braunschweig
Universitäts- und Landesbibliothek
Münster
Universitäts- und Stadtbibliothek Köln
Universitätsbibliothek Augsburg
Universitätsbibliothek Bayreuth
Universitätsbibliothek Bern, Bibliothek
von Roll
Universitätsbibliothek Bielefeld
Universitätsbibliothek Bochum
Universitätsbibliothek Chemnitz
Universitätsbibliothek der Technischen
Universität Berlin
Universitätsbibliothek der FernUniversität
Hagen
Universitätsbibliothek der Humboldt-
Universität zu Berlin
Universitätsbibliothek der LMU München
Universitätsbibliothek Dortmund
Universitätsbibliothek Duisburg-Essen
Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg
Universitätsbibliothek Graz
Universitätsbibliothek Greifswald
Universitätsbibliothek Hildesheim
Universitätsbibliothek Johann Christian
Senckenberg Frankfurt a.M.
Universitätsbibliothek Kassel
Universitätsbibliothek Klagenfurt
Universitätsbibliothek Leipzig
Universitätsbibliothek Mainz
Universitätsbibliothek Mannheim
Universitätsbibliothek Marburg
Universitätsbibliothek Passau
Universitätsbibliothek Regensburg
Universitätsbibliothek Trier
Universitätsbibliothek Tübingen
Universitätsbibliothek Vechta
Universitätsbibliothek Würzburg
Universitätsbibliothek Wuppertal
Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern

Pia Rojahn

Hannah Arendts Pädagogik

Eine Bildungstheorie
für die Lehrkräftebildung

Budrich Academic Press
Opladen • Berlin • Toronto 2025

Meinen Großmüttern gewidmet

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

Dissertation angenommen vom Institut für Erziehungswissenschaft
der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften an der Bergischen
Universität Wuppertal.

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO2-kompensierte Produktion. Mehr Informationen unter <https://budrich.de/nachhaltigkeit/>. Printed in Europe.

© 2025 Dieses Werk ist bei der Budrich Academic Press GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung,

Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de

www.budrich-academic-press.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/96665100>).

Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN	978-3-96665-100-4 (Paperback)
eISBN	978-3-96665-895-9 (PDF)
DOI	10.3224/96665100

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Titelbildnachweis: Barbara Niggel Radloff, Hannah Arendt auf dem 1. Kulturkritikerkongress, 1958, Gelatineentwicklungspapier (PE), 30,3 cm x 23,8 cm, Münchner Stadtmuseum, Sammlung Fotografie, Archiv Barbara Niggel Radloff <https://sammlungonline.muenchner-stadtmuseum.de/objekt/hannah-arendt-auf-dem-1-kulturkritikerkongress-10218949>

Druck: Libri Plureos, Hamburg

Inhalt

Dank	8
Siglenverzeichnis zu Arendts Werken.....	10
1 Einleitung.....	11
1.1 Zwischen den Welten: Hannah Arendts Biografie.....	12
1.2 Forschungsstand.....	17
1.2.1 Arendts Werk im deutschsprachigen Raum.....	18
1.2.2 Arendts Werk in der englischsprachigen Philosophy of Education.....	20
1.2.3 Interdisziplinäre Arendt-Rezeption.....	22
1.3 Konzeption dieser Studie	23
2 Natalität als Begründung für den Lehrberuf.....	27
2.1 Natalitätskonzept als Begründung für den Lehrberuf	27
2.1.1 Natalität und Totalitarismus: Gebürtlichkeit statt Sterblichkeit.....	29
2.1.2 Natalität und die <i>vita activa</i> : Erziehung gegen Weltlosigkeit...	31
2.1.3 Zum Verhältnis von konservativer und progressiver Erziehung.....	39
2.1.4 Public education und Arendts Beharren auf der Sphärentrennung	52
2.1.5 Natalität und Freiheit als Ausgangspunkt für eine gegenstandsfokussierte Schulpädagogik.....	56
Zwischenfazit	61
2.2 Zwischen Professionalisierungsverheißungen und Theoriefeindlichkeit: Der neue Pragmatismus der Lehrkräftebildung am Beispiel des Forschenden Lernens	62
2.2.1 Zwischen ‚Bildung durch Wissenschaft‘ und ‚Schlüsselqualifikationen‘	64

2.2.2	Pragmatismus und forschendes Lernen in der Lehrkräftebildung	68
2.2.3	Forschungskompetenz und Abwertung der Fachwissenschaft	71
2.2.4	Die Infantilisierung der Lehramtsstudierenden.....	80
2.3	Die Negation der Natalität durch die neue Form des Pragmatismus in der Lehrkräftebildung	88
3	Urteilkraft als Voraussetzung und Ziel der Lehrprofession.....	93
3.1	Urteilkraft und Lehrberuf	93
3.1.1	Urteilkraft für eine bildungstheoretisch fundierte Lehrkräftebildung	94
3.1.2	Fehlvorstellungen der Urteilkraft	114
	Zwischenfazit	125
3.2	Urteilkraft versus Urteilskompetenz.....	127
3.2.1.	Kompetenzorientierung im Bildungsbereich	127
3.2.2	Lehrkräfte als Diagnostiker*innen.....	131
3.2.3	Urteilskompetenz und Lehrkräftebildung	137
3.3	Urteilkraft statt Urteilskompetenz	148
4	Formen der (Un-)Zugehörigkeit in Arendts Werk und ihre Bedeutung für die Lehrkräftebildung	151
4.1	Formen der (Un-)Zugehörigkeit in Arendts Werk	151
4.1.1	Parias	152
4.1.2	Zugehörigkeit als gegenseitige Rechtszusprechung	165
	Zwischenfazit.....	180
4.2	Formen der (Un-)Zugehörigkeit in der Lehrkräftebildung.....	182
4.2.1	Heterogenität im schulpädagogischen Diskurs	182
4.2.2	Vielfalt und Zugehörigkeit	185
4.2.3	Kompetenz und Vielfalt.....	192
4.3	Wider die Vereinzelung	205

5	Zum Schluss: Pluralität, Öffentlichkeit und Verantwortung.....	209
5.1	Pluralität und Gleichheit	210
5.2	Öffentlichkeit und Lehrberuf	214
5.3	Verantwortung	217
5.4	Lehrreiche Stellen und Leerstellen.....	219
5.5	Politische Bildung für die Lehrkräftebildung.....	221
6	Bibliografie	223
6.1	Primärliteratur von Hannah Arendt.....	223
6.2	Weitere Quellen und Sekundärliteratur.....	224

Dank

„daß eine Person in einem Gefüge stehen muß“ (RV: 160)

Bei dem Entstehungsprozess dieses Buches haben mich viele Menschen unterstützt und begleitet; dieses Gefüge hat mich immer wieder gestärkt, um diese Arbeit voranzutreiben und schließlich zum Abschluss zu bringen. Mein erster Dank gilt meiner Betreuerin Rita Casale, die mir als Mentorin schon seit Beginn meines erziehungswissenschaftlichen Studiums zur Seite steht. Durch sie habe ich meine Begeisterung für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Bildungstheorie, Bildungsgeschichte und die Erforschung der Lehrkräftebildung entdeckt und gelernt, dass die Wissenschaft der Ort sein könnte, an dem ich mit dieser Begeisterung richtig aufgehoben sein könnte. Der Zweitbetreuer dieser Studie Markus Rieger-Ladich begleitet meinen wissenschaftlichen Weg bereits seit 2013/14, wo er mich bei der Publikation meines ersten Artikels unterstützte. Ihm möchte ich vor allem dafür danken, dass er mir früh Vertrauen in meine geschriebene Stimme, meinen Schreibstil, gegeben hat.

Ein besonderer Dank gilt der Nachwuchsgruppe, in dessen Rahmen ich diese Studie vielfach diskutieren durfte. Michael Städtler möchte ich für seine ausführlichen Rückmeldungen zu den verschiedenen Kapitel-Versionen (vor allem zum Urteilkraftkapitel) danken. Thassilo Polcik, Anne Gräf und Simon Helling danke ich für ihre inhaltlichen Rückmeldungen, aber auch für ihre Freundschaft und die emotionale Unterstützung in der Promotionsphase. Danken möchte ich zudem Ulrich Heinen, Daniel Losch, Sebastian Wendland und Antje Wehner, die die Diskussion in unserer Nachwuchsgruppe durch ihre Fachperspektiven erweitert haben.

Außerdem danke ich den zwei Forschungskolloquien, die die verschiedenen Etappen dieser Studie durch ihre konstruktive Kritik seit 2019 begleitet haben. Zum Wuppertaler Kolloquium „Bildungsphilosophie und Bildungsgeschichte“ zählen Rita Casale, Martina Lütke-Harmann, Anna-Sophie Kruscha, Anna Hartmann, Jeannette Windheuser, Elena Tertel, Selma Haupt, Anna Wehling, Ricarda Biemüller sowie Valerie Hindenburg und Dorotea Sotgiu. Teil des Tübinger Forschungskolloquiums sind Markus Rieger-Ladich, Flora Petrik, Milena Feldmann, Jule Janczyk, Lukas Kammerlander, Mai-Britt Ruff, Anna-Lynn Ridderbusch, Tabea Freutel-Funke, Hendrik Richter, Elisa Thevenot, Ting-Chen Yang sowie Kai Wortmann. Ich bin sehr dankbar für die wertschätzenden, vertrauensvollen und weiterführenden Diskussionen in diesen Kreisen.

Im Laufe der Dissertation hat sich ein Kreis von Unterstützer*innen herausgebildet, den ich irgendwann als meine *PhD-friends* bezeichnet habe, weil sie meinen Weg zur Promotion so kontinuierlich begleitet haben. Valerie

Hindenburg hat jede Seite dieser Studie mindestens einmal oder mehrfach gelesen und mit konstruktiven Kommentaren versehen. Ich danke ihr für ihre kritischen, aber vor allem auch motivierenden Anmerkungen und für ihre Freundschaft – insbesondere auch in den Krisenmomenten des Promotionsweges. Kai Wortmann danke ich für seine ehrlichen und aufbauenden Worte, aber auch seine hinterfragenden Kommentare, die mich immer wieder zum Weiter-, Durch- und Umdenken angeregt haben. Bei Dorotea Sotgiu möchte ich mich für die wichtigen Rückmeldungen, aber auch die emotionale Unterstützung der letzten Jahre bedanken. Judith Küper, Selma Haupt, Alexander Wagner und Hanno Su haben alle selbst schon die Promotion gemeistert und hatten dadurch viele wichtige Anmerkungen zu den verschiedenen Kapiteln dieses Buches, aber auch allgemeine Ratschläge zur Promotionsphase – vielen Dank dafür! Meinen *international academic friends* möchte ich ebenfalls für ihre zahlreichen Rückmeldungen und motivierenden Hinweise danken (many thanks to): Morten Korsgaard, Paulina Sosnowska, Piotr Zamojski, Joris Vlieghe, Stefano Oliviero und Bianca Thoilliez.

Meine Wahlfamilie hat mich durch all die Höhen und Tiefen des Promovierens begleitet. Kai Hoff hat die finale Fassung der Dissertation ‚quer‘ gelesen und mir durch seine klugen und oft auch humorvollen Kommentare die letzte Überarbeitung erleichtert sowie er dadurch noch einige wichtige Änderungen angestoßen hat. Kymberley Donovan hat alle englischsprachigen Abstracts, Vorträge und Präsentationen korrigiert, die ich in den letzten fünf Jahren erarbeitet habe, wofür ich ihr unglaublich dankbar bin. Kai und Kymberley haben neben diesen wichtigen inhaltlichen Beiträgen, mir vor allem über die ganzen Promotionsphase hinweg, den Rücken gestärkt – dafür danke ich ihnen von Herzen. Zu meiner Wahlfamilie gehören darüber hinaus noch viele andere Menschen, denen ich für ihre Unterstützung und für ihre Freundschaft danken möchte: Aylin Mehren, Jennifer Faltin, Tamara Iffländer, Jennifer Over, Pablo Princz, Ekta Singla, Nathaly Lozada, Daniela Ramírez, Josefine Wähler, Stephan Herrmann, Rebecca Vorwerk, Magdalena und Tobias Pilz, Eva Haase, Szymon Szymanski, Nino und Alexander Kollenbroich. Ein besonderer Dank gilt Justus Klümper, der mir in der turbulenten Abschlussphase der Promotion mit viel Liebe und Kraft zur Seite gestanden hat.

Den Lehrkräften meiner Familie verdanke ich die erste Neugierde an der Pädagogik und die Freude daran, die Lehrkräftebildung anders zu denken. Dafür danke ich meiner Mutter Karin Rojahn, meiner Tante Elke und meinem Onkel Winfried Seldschopf. Meinem Bruder Tobias Rojahn bin ich für sein unerschütterliches Vertrauen in meine Fähigkeiten dankbar. Schließlich geht ein besonderer Dank an meinen Vater Peter Rojahn, der die Endfassung dieses Buches mit viel Konzentration redigiert und durch seine nachfragenden Kommentare bereichert hat.

Siglenverzeichnis zu Arendts Werken

Abkürzung	Titel
<i>Monografien</i>	
LA	Der Liebesbegriff bei Augustin (1929)
RV	Rahel Varnhagen (1938)
OT	The Origins of Totalitarianism (1951)
HC	The Human Condition (1958)
OR	On Revolution (1963)
EJ	Eichmann in Jersualem (1963)
LG	Vom Leben des Geistes (1975)
U	Das Urteilen (1982)
<i>Essays</i>	
WF	Wir Flüchtlinge (1943)
JP	The Jew as a Pariah. A Hidden Tradition (1944)
IT	Ideologie und Terror (1952)
KrE	Krise in der Erziehung (1958)
LR	Reflections on Little Rock (1959)
LP	Die Lüge in der Politik (1971)

1 Einleitung

Diese Studie trägt bereits im Titel eine These: Dass sich in Hannah Arendts Werk eine Pädagogik verbirgt. Die politische Theoretikerin war gewiss keine Pädagogin, aber sie entwickelte in ihren Schriften immer wieder Konzepte, die für die Pädagogik wichtig und weiterführend sind. Exemplarisch werden in dieser Arbeit drei dieser Konzepte analysiert: Natalität (vgl. Kap. 2), Urteilskraft (vgl. Kap. 3) und Zugehörigkeit (vgl. Kap. 4). Mit diesen pädagogischen Elementen – so die zweite These dieser Studie – lassen sich aktuelle Entwicklungen in der Lehrkräftebildung kritisieren, wie beispielsweise die Fokussierung auf eine kompetenzorientierte Diagnostik, und zugleich lassen sich mit Arendts Konzepten sinnvolle Alternativen aufzeigen, die sich vor allem an der Bildungstheorie orientieren.

Dieses Buch widmet sich also den Grundlagen der Lehrkräftebildung: Warum brauchen wir eigentlich den Lehrberuf? Was macht eine (professionelle) Lehrkraft aus? Welche theoretische Basis braucht eine Lehrkräftebildung, um professionelle Lehrpersonen zu bilden? Die Arbeiten von Hannah Arendt sind besonders wertvoll zur Beantwortung dieser elementaren Fragen, weil sich ihr Denken gegen einen Instrumentalismus zwischenmenschlicher Interaktionen richtet (vgl. Korsgaard 2019: 15f.). Daher können eine neoliberale Output-Orientierung sowie eine ökonomische Zweck- und Anwendungsorientierung (vgl. Euler 1999: 339) im Bereich der Lehrkräftebildung mit Arendt grundlegend problematisiert werden. Im Rahmen dieser Studie wird gerade das instrumentelle Verständnis von Erziehungs- und Bildungsprozessen,¹ das sich seit der Bologna-Erklärung² auch zunehmend in der Lehrkräftebildung niederschlägt (vgl. Rojahn 2014), in Frage gestellt. Einer fortschreitenden Ökonomisierung von Schule und Lehramtsstudium wird mit einer bildungstheoretischen Fundierung der Lehrkräftebildung widersprochen,³ die aufzeigt, dass instrumentelle und

-
- 1 Für die Naturwissenschaften hat Peter Euler treffend herausgestellt, dass diese gerade aufgrund ihrer Anfälligkeit für den Instrumentalismus einer „naturwissenschaftlichen Bildung“ bedürfen: „gerade weil man ohne das Verstehen von Wissenschaft diese betreiben und fortschreiben kann. Gerade weil die Anwendung der Resultate nicht ihr Begreifen zur Voraussetzung hat, tendiert das Studium der um ihrer Wissenschaftlichkeit willen so hoch eingeschätzten Naturwissenschaften zur geist- und begriffslosen Aneignung, weswegen das Fachstudium der mit ihm nicht notwendig identischen ‚naturwissenschaftlichen Bildung‘ bedarf“ (Euler 1999, 326; Herv. im Orig.).
 - 2 Die Bologna-Erklärung zum europäischen Hochschulraum vom 19. Juni 1999 ist auf den Seiten der Hochschulrektorenkonferenz einzusehen.
 - 3 Die Bedeutung der Bildungsphilosophie für die Lehrkräftebildung hat Rita Casale bereits 2011 in ihrer Antrittsvorlesung herausgestellt: „Eine vertiefte Auseinandersetzung mit der neuen curricularen Gestaltung der Lehrerbildung, also mit der Planung der Schule von morgen, hat eine enorme Bedeutung, um eine solche Transformation [der Erziehungswissenschaft] präzise analysieren zu können. Eine solche Auseinandersetzung

ökonomische Auffassungen von Erziehung und Bildung den Lehrberuf zunehmend deprofessionalisieren.⁴

Das Fundament der Lehrkräftebildung in der Bildungstheorie zu sehen, bedeutet den Weg zum Lehrberuf als Bildungsprozess zu verstehen. Das heißt, das Lehramtsstudium ist nicht nur ein Prozess des Lernens einzelner Studieninhalte, sondern ein Weg voller Widerstände und Entfremdungsmomente, die im Laufe des Studiums bestenfalls durchdrungen und überwunden werden, sodass die künftigen Lehrpersonen, sich selbst grundlegend verändert, also gebildet haben. Gleichzeitig meint die Formulierung ‚bildungstheoretisch fundiert‘, dass das Lehramtsstudium Inhalte der Bildungstheorie als das Grundlagenwissen der Lehrkräftebildung verstehen muss. Dieses theoretische Wissen, das in der Regel von der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zur Verfügung gestellt wird, ist für den Lehrberuf so zentral, da es eine übergreifende Perspektive sowie eine grundlegende Systematik bietet, die dem Lehrberuf Sinnhaftigkeit verleiht. Bevor nun ein erster Einblick in den Forschungsstand und die drei Hauptkapitel gewährt wird, wird zunächst Hannah Arendts Biografie skizziert, um den historischen Kontext ihrer Werke nachzuvollziehen.

1.1 Zwischen den Welten: Hannah Arendts Biografie⁵

Hannah Arendt wurde am 14. Oktober 1906 in Hannover geboren. Sie blieb das einzige Kind ihrer Eltern Paul und Martha Arendt, die 1909 mit ihr in ihre Heimatstadt Königsberg umzogen. Im Jahr 1913 starben sowohl Hannahs Vater wie auch ihr Großvater Max Arendt. Elisabeth Young-Bruehl (2013) zitiert in ihrer Arendt-Biografie aus dem Tagebuch von Martha Arendt eine Passage kurz nach dem Tod des Großvaters: „Sie spricht in der darauffolgenden Zeit wenig von diesem, von ihr so geliebten Großvater u. Spielgefährten, so dass ich oft nicht weiss, ob sie überhaupt noch an ihn denkt. Bis sie mir gelegentlich erklärt, man müsse traurige Dinge so wenig wie

sowie eine umfassende Analyse des Zustandes des Wissens gehören zum Forschungsprogramm der Bildungsphilosophie“ (Casale 2011: 326; PR). Eine Ausdifferenzierung dieses Forschungsprogramms findet sich zudem in Casales Beitrag zur „immanenten Unwahrheit der Pädagogik und ihrem fachlichen Beitrag zur Lehrerbildung“ aus dem Jahr 2020, in dem sie auch die Bedeutung der „Urteilsfähigkeit“ für zukünftige Lehrpersonen unterstreicht (vgl. 113).

- 4 Vgl. Gert Biestas (2013 und 2016) Arbeiten, in denen er die Abwertung und Infragestellung des Lehrberufs zugunsten des Selbstlernens von Schüler*innen problematisiert.
- 5 Diese Kurzbiografie bezieht sich vornehmlich auf das umfangreiche Werk, das Elisabeth Young-Bruehl über Arendts „Leben, Werk und Zeit“ verfasst hat (1982/2013). Darüber hinaus wurde das von Ursula Ludz herausgegebene Buch *Ich will verstehen* mit Selbstauskünften von Arendt zu ihrem Leben und Werk herangezogen (vgl. Arendt 2016).

möglich denken, es hat doch keinen Sinn dadurch traurig zu werden. Und das ist so recht bezeichnend für ihre grosse Lebensfreudigkeit“ (57). Martha Arendt hält in ihren Aufzeichnungen fest, dass Hannah Arendt ein „heiteres Kind mit einem guten warmen Herzen“ (ebd.) gewesen sei, obwohl sie im Alter von sieben Jahren bereits zwei Todesfälle in ihrem engsten Familienkreis miterlebte.

Zur Zeit des Ersten Weltkriegs blieben Martha und Hannah Arendt in Königsberg, wo sie dank der Erbschaft Marthas (geb. Cohn) verhältnismäßig gut durch die Kriegsjahre kamen (vgl. Young-Bruehl 2013: 65). Gegen Ende des Krieges wurde ihre Wohnung „zum Treffpunkt für Sozialdemokraten“ (ebd.: 66). Martha Arendt wird von Young-Bruehl zudem als „glühende Verehrerin Rosa Luxemburgs“ (ebd.) bezeichnet. Hannah Arendt war in ihrer Kindheit und Jugend also bereits von einem intellektuellen Umfeld umgeben, in dem viel diskutiert und sich politisch ausgetauscht wurde.

Während ihrer Königsberger Schulzeit hatte Hannah Arendt eine Auseinandersetzung mit einem Lehrer, in dessen Folge sie der Schule verwiesen wurde, da sie ihre Mitschülerinnen überredete, den Unterricht dieses Lehrers zu boykottieren (vgl. ebd.: 74). Ihre Mutter ermöglichte Hannah danach, „einige Semester an der Universität Berlin [zu] studieren“ (ebd.), wo sie ihre Vorlesungen und Seminare frei wählen konnte und sich u.a. für Griechisch, Latein und Theologie entschied. Schließlich stellte Hannah Arendt den Antrag an ihrer ehemaligen Schule die Abiturprüfungen als Externe ablegen zu dürfen. Sie bestand das Abitur „im Frühling 1924, ihrer Klasse um ein Jahr voraus“ (ebd.: 75).

Bereits als 16-Jährige las Hannah Arendt u.a. Kants *Kritik der reinen Vernunft* (1787) und setzte sich im Anschluss an die Berliner Theologie-Vorlesungen mit Søren Kierkegaard auseinander (vgl. Young-Bruehl 2013: 76f.). Bald „darauf interessierte sie sich für die aufkommende kritische Bewegung, in der Martin Heidegger und Karl Jaspers führend waren“ (ebd.: 77), sodass sie sich nach ihrem Schulabschluss entschied, die Lehrveranstaltungen der beiden Denker zu besuchen. Arendt studierte von 1924-1928 an den Universitäten Marburg, Freiburg und Heidelberg im Hauptfach Philosophie sowie in den Nebenfächern protestantische Theologie und griechische Philologie. Sie besuchte u.a. Lehrveranstaltungen bei dem Phänomenologen Edmund Husserl sowie den beiden Theologen Rudolf Bultmann und Martin Dibelius. Doch sie war vor allem fasziniert von den beiden Philosophen Heidegger und Jaspers, die immer wieder mit einem „herrschende[n] Konservatismus“ und einigen Traditionen der Philosophie brachen (vgl. ebd.: 85f., PR). Arendt fasste ihre Faszination für Heideggers Philosophie in einer Rede anlässlich seines 80. Geburtstags zusammen:

Das Gerücht, das [die Studierenden] nach Freiburg zu dem Privatdozenten und etwas später nach Marburg lockte, besagte, daß es einen gibt, der die Sachen, die Husserl proklamiert hatte, wirklich erreicht, der weiß, daß sie keine akademische Angelegenheit sind, sondern

das Anliegen von denkenden Menschen, und zwar nicht erst seit gestern und heute, sondern seit eh und je, und der, gerade weil ihm der Faden der Tradition gerissen ist, die Vergangenheit neu entdeckt (Arendt 1969: 894; PR).

Während Arendts Studienzeit hatten Heidegger und sie eine Liebesaffäre, von deren Intensität heute noch zahlreiche Briefe zeugen (vgl. Arendt/Heidegger 2013).

1929 wurde Arendt bei Karl Jaspers mit einer Arbeit über den *Liebesbegriff bei Augustinus*⁶ promoviert. Kurz darauf heiratete sie den Schriftsteller und bei Husserl promovierten Philosophen Günther Stern, den sie bereits 1925 in Marburg kennengelernt hatte, und die beiden zogen nach Berlin. Arendt begann mit ihrer Arbeit über Rahel Varnhagen, die u.a. von der Notgemeinschaft für die deutsche Wissenschaft (heute: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft) gefördert wurde, und „machte ihre ersten Ausflüge in die Welt des Journalismus“ (Young-Bruehl 2013: 133).

Mit Beginn der 1930er Jahre und dem anschwellenden Antisemitismus politisierte sich Arendt zunehmend (vgl. ebd.: 154f.), was u.a. auch mit ihrem zionistischen Umfeld zusammenhing, v.a. mit Kurt Blumenfeld, der mittlerweile Präsident der Zionistischen Vereinigung für Deutschland war. Auch wenn Arendt keineswegs zur überzeugten Zionistin wurde, unterstützte sie die zionistische Arbeit im Frühjahr 1933 immer deutlicher, da sie darin eine Möglichkeit des Widerstands erkannte (vgl. ebd.: 160, 163f.). Zudem stellte sie ihre Wohnung als „Durchgangsstation für fliehende Feinde des Hitler-Regimes, meist Kommunisten, zur Verfügung. Politischen Flüchtlingen zu helfen, befriedigte ihr Bedürfnis zu handeln, sich zu wehren“ (ebd.). Young-Bruehl markiert in Arendts Biografie um 1933 einen Wendepunkt:

Arendt war in ihrer Jugend apolitisch gewesen. Aber sie war die Tochter einer sozialdemokratischen Mutter und die Frau eines linksorientierten Mannes; sie hatte [...] in Berlin angefangen, Marx, Lenin und Trotzki zu lesen; und sie half den Kommunisten im Frühjahr 1933. Was Hannah Arendt jedoch zu jener Zeit und später hervorheben wollte, war, daß sie nicht als Linke, sondern *als Jüdin* zu ihrem politischen Erwachen und zu ihrem Widerstand gekommen war (ebd.: 163; Herv. im Orig.; Auslassung PR).

Um den zionistischen Widerstand zu stärken, unterstützte Arendt dementsprechend Kurt Blumenfeld und seine Kollegen dabei in der Preußischen Staatsbibliothek eine Sammlung von antisemitischen Äußerungen anzulegen (vgl. ebd.). Nach einigen Wochen der Arbeit an dieser Sammlung wurde sie verhaftet und für insgesamt acht Tage festgehalten. Da der Beamte, der sie festgenommen hatte, noch unsicher und neu in der politischen Abteilung war, konnte sie ihn schnell von ihrer ‚Unschuld‘ überzeugen (vgl.

6 Arendts Hauptwerke wurden in dieser Studie in ihrer jeweiligen Ersterscheinungssprache bzw. in der Sprache, in der Arendt sie ursprünglich verfasst hat, analysiert und mit einer Werkabkürzung versehen (hier z.B. LA). Vgl. das Siglenverzeichnis zu Beginn dieses Buches.

ebd.: 165). Doch nach dieser Erfahrung beschloss Hannah Arendt möglichst schnell mit ihrer Mutter, Deutschland zu verlassen.

Die Arendts flohen zunächst über Prag nach Genf, wo Arendt zeitweilig bei der Zentrale des Völkerbundes als Protokollsekretärin arbeitete. Dann reiste Hannah Arendt weiter nach Paris, wo sie in einer zionistischen Organisation mitarbeitete, die jüdische Jugendliche dabei unterstützte nach Palästina einzuwandern (vgl. ebd.: 173). Darüber hinaus fand sie in Paris einen Freundeskreis, zu dem „Künstler und Arbeiter, Juden und Nichtjuden, Aktivisten und Parias gehörten; ihre Sprache war Deutsch, aber sie dachten kosmopolitisch“ (ebd.). Im Kontext dieses Kreises lernte Arendt ihren zweiten Ehemann, den Kommunisten Heinrich Blücher, kennen. Ihre Ehe mit Günther Stern stand bereits in Berlin, kurz bevor sie jeweils im Laufe des Jahres 1933 emigrierten, vor dem Ende (vgl. ebd.: 159f., 175).

Seit 1933 war Hannah Arendt Staatenlose, da sie ihre Flucht ohne einen Reisepass antreten musste. Arendt und Blücher erhielten 1941 „amerikanische Sondervisa“ (ebd.: 173) und konnten mit dem Schiff in die USA einreisen, wo sie sich in New York City niederließen. Zwischen 1932 und 1948 verfasste Arendt verschiedene Aufsätze, die unter anderem in einem Sammelband unter dem Titel *Sechs Essays* erschienen. Neben dem aktuellen Zeitgeschehen thematisieren diese Texte insbesondere auch die sogenannte ‚Judenfrage‘ sowie die Suche nach einer ‚verborgenen Tradition‘ der ‚Juden‘ (vgl. Arendt 1948/2019). Nicht in dem Band enthalten ist ihr heute wieder populär gewordenes Essay „Wir Flüchtlinge“ (1943).⁷ Gegen Ende des Zweiten Weltkriegs beginnt Arendt zudem mit der Arbeit an *The Origins of Totalitarianism*,⁸ das 1951 als ihr erstes englischsprachiges Werk veröffentlicht wurde.⁹ Im Dezember 1951 erhielt Arendt die US-amerikanische Staatsbürgerschaft, sodass ihre Staatenlosigkeit nach insgesamt 18 Jahren ein Ende fand (vgl. Young-Bruehl 2013: 173). Die Erfahrung der Staatenlosigkeit prägte Arendts Schriften und lässt sie immer wieder Fragen nach (Un-) Zugehörigkeit stellen.¹⁰

Während sie einige Jahre jenseits von Forschungsinstitutionen u.a. als Lektorin beim *Schocken Verlag* (1946-48) und als Geschäftsführerin bei der *Jewish Cultural Reconstruction* (1949-52) in New York arbeitete, erhielt sie kurz nach Erscheinen der *Origins* (1951) ein Forschungsstipendium der Guggenheim Foundation (1952-53).¹¹ In den darauffolgenden Jahren hielt sie Vorlesungen an der Princeton University (1953), an der University of Notre

7 Dieser wird im ersten Teil von Kapitel 4 dieses Buches ausführlich analysiert (und ab hier mit der Abkürzung WF zitiert).

8 Wird nachfolgend als OT zitiert.

9 Dieses Werk Arendts wurde Ende 2016 nach der Wahl Donald Trumps überraschend wieder zu einem Bestseller (vgl. Williams 2017).

10 Diese Fragen stehen im Zentrum des vierten Kapitels (vgl. 4.1).

11 Der Arbeitstitel des geförderten Projekts lautete „Totalitarian Elements of Marxism“ (vgl. Young-Bruehl 2013: 384).

Dame (1954), University of California (1955) sowie an der University of Chicago (1956), die sich alle mit Karl Marx und Problemen des politischen Handelns auseinandersetzten (vgl. Arendt 2016, 253f.). Sie bildeten die erste Grundlage für ihr Werk *The Human Condition*, das 1958 erschien (vgl. Young-Bruehl 2013: 384-387). Zwischen den verschiedenen Vorlesungen reiste sie zweimal nach Europa (1955, 1956). Im Erscheinungsjahr ihrer *Human Condition*-Studie¹² fuhr sie wieder nach Europa und sprach in Bremen über „Die Krise in der Erziehung“,¹³ in Zürich über „Freiheit und Politik“, in München zu „Kultur und Politik“ und hielt schließlich in Frankfurt am Main eine Laudatio auf ihren Lehrer Karl Jaspers, der den Friedenspreis des Deutschen Buchhandels verliehen bekam (vgl. Arendt 2016: 254). 1959 erhielt Arendt den Lessingpreis der Stadt Hamburg¹⁴ und kommentierte in den USA den Vorfall um die *Little Rock*-High School, bei dem es zur Gewalt im Rahmen der Umsetzung der Desegregation kam.¹⁵ In den 1950er Jahren wurde Hannah Arendt also einerseits in den USA ‚heimisch‘ und kehrte andererseits immer wieder nach Europa zurück. Sie diskutierte mit US-amerikanischen Studierenden über politische Theorie und politisches Handeln, während sie in ihren europäischen Vorträgen über Politik, Freiheit, Kultur und Erziehung referierte.

Während sie zwischen 1960 und 1961 wiederholt als Gastprofessorin arbeitete,¹⁶ entscheidet sie sich die Zeitschrift *The New Yorker* anzufragen, ob sie als deren Berichterstatteerin zum Eichmann-Prozess in Jerusalem reisen kann. Die Zeitschrift stimmt zu, sodass Arendt im April und Juni 1961 an den Verhandlungen in Israel teilnehmen kann. Daraus entstand die fünfteilige *The New Yorker*-Serie „A Reporter at Large: Eichmann in Jerusalem“, die Anfang 1963 erschien und kurz darauf als Buchausgabe mit dem Untertitel „A Report on the Banality of Evil“¹⁷ veröffentlicht wurde. Insbesondere der Untertitel des Buches löste eine heftige Kontroverse aus (vgl. EJ: xviii), in der Arendt u.a. unterstellt wurde, dass sie Eichmanns Persönlichkeit und seine Taten in ihrem Bericht zu viel Raum gegeben hätte (vgl. ebd.: 285). Dass Urteile nur auf Basis möglichst detaillierter Kenntnisse über die Tat zu fällen sind, erklärte Arendt wiederholt in ihren Antworten auf die Kontroverse (vgl. ebd. sowie Kap. 3.1).

12 *The Human Condition* wird ab hier als HC zitiert.

13 Dieser Vortrag steht im Zentrum eines Unterkapitels des Natalitätskapitels (vgl. 2.3). Er wird ab hier als KrE zitiert.

14 Die dort gehaltene Rede mit dem Titel „Von der Menschlichkeit in finsternen Zeiten“ wurde u.a. in dem Sammelband *Men in Dark Times* (1968) bzw. *Menschen in finsternen Zeiten* (1989) veröffentlicht.

15 Der daraus entstandene Essay wird in Unterkapitel 2.1.4 ausführlich diskutiert. Dieser Text wird ab hier als LR zitiert.

16 An der Columbia University (Herbst 1960), Northwestern University (Frühjahr 1961) und der Wesleyan University (Herbst 1961).

17 Ab hier als EJ zitiert.

Nachdem Arendt sich in *The Human Condition* (1958) und in ihrem 1963 erschienen Werk *On Revolution* insbesondere mit der *vita activa* und dem konkreten politischen Handeln auseinandersetzte, wandte sie sich nach ihrer Beobachtung des Eichmann-Falls der *vita contemplativa*, also dem Denken, Wollen und dem Urteilen zu. Sie beginnt ihr dreibändiges Werk zum *Leben des Geistes*,¹⁸ stellt jedoch nur noch die ersten beiden Bände zum *Denken* und *Wollen* fertig (1979 posthum veröffentlicht), bevor sie im Jahr 1975 plötzlich an einem Herzinfarkt verstirbt. Zum dritten Band „Das Urteilen“ hinterlässt sie ein umfangreiches Manuskript von ihrer Vorlesung zu „Kant’s Political Philosophy“, die sie als Professorin an der *New School for Social Research* im Herbstsemester 1970 hielt.¹⁹ Denn trotz ihrer misstrauischen Distanz zum akademischen Milieu, die sie einmal im Fernseh-Interview mit Günter Gaus formulierte (vgl. Arendt 2016: 58f.), hatte Arendt von 1963-1967 eine Professur an der University of Chicago inne, bevor sie an die *New School for Social Research* nach New York (1967-1975) wechselte.

In Hannah Arendts Leben zeigen sich einige Brüche, mit denen sie durch die Kontinuität und Unterstützung ihrer Freundschaften, die in zahlreichen veröffentlichten Briefwechseln nachvollzogen werden können, einen für sie passenden Umgang fand.²⁰ Diese kurze Biografie wurde vorangestellt, um den historischen Kontext von Arendts Schriften zu skizzieren und allen Leser*innen einen (ersten) Zugang zu Arendts Leben und Werk zu eröffnen. Im weiteren Verlauf dieses Buches wird Arendts Lebensweg kaum mehr fokussiert, da es hier nicht um eine biografische Analyse ihres Oeuvres gehen soll. Nachfolgend steht nun die wissenschaftliche bzw. vornehmlich erziehungswissenschaftliche Rezeption von Arendts Werk im Fokus, um den Rahmen aufzuspannen, in den sich diese Studie zu *Hannah Arendts Pädagogik* einfügt.

1.2 Forschungsstand

Der für *Hannah Arendts Pädagogik* bedeutsame Forschungsstand lässt sich in drei Gruppen aufteilen: Die bildungstheoretische Auseinandersetzung mit Arendts Schriften im deutschsprachigen Raum (v.a. Brumlik 1992, 2014; Reichenbach 2001, 2011, 2015, 2016; Casale 2016, 2022; Lechner 2024;

18 Ab hier als LG zitiert.

19 „Das Urteilen“ steht im Zentrum des dritten Kapitels dieses Buches. Es wird ab hier als U zitiert.

20 Vgl. bspw. Arendts und Mary McCarthys 26-Jahre-überdauernden Briefwechsel (1997) oder den Sammelband (2017), der einen Einblick in die umfangreichen „Briefwechsel mit den Freundinnen Charlotte Beradt, Rose Feitelson, Hilde Fränkel, Anne Weil und Helen Wolff“ enthält.

Köhler 2025), die Diskussion von Arendts Werk in der englischsprachigen *Philosophy of Education* (v.a. Masschelein/Simons 2013; Vlieghe/Zamojski 2019; Korsgaard 2019, 2024; Sosnowska 2019; Nixon 2020²¹) sowie innerhalb der Erziehungswissenschaft stark rezipierte Studien zu Arendts Oeuvre angrenzender Disziplinen wie beispielsweise der Philosophie, Politikwissenschaft, Sozialwissenschaften und ihrer Didaktiken (vgl. Jaeggi 1997; Benhabib 1998; 2017; Hermenau 1999; Kristeva 2002; Torkler 2015; Thürmer-Rohr 2019; Di Cesare 2021). In dieser Einleitung wird nun ein kurzer Überblick über diese drei unterschiedlichen Rezeptionsstränge von Hannah Arendts Werk gegeben, der aber gleichzeitig die Diskussionen innerhalb der Hauptkapitel nicht schon vorwegnimmt.

1.2.1 Arendts Werk im deutschsprachigen Raum²²

Eine der frühestens deutschsprachigen Diskussionen von Arendts Werk *Vita Activa* (1958) und ihrem darin enthaltenen „Konzept der ‚Natalität‘, in dem nun – ohne daß Arendt diesen Gedanken ausgeführt hätte – die Grundfrage der Pädagogik und der Politik als Frage nach der Entstehung des Neuen in je einem Fall – dem Individuum – zusammenschießen“ (542), stammt von dem Erziehungswissenschaftler Micha Brumlik²³ (1992). Er bezieht sich in seinem Beitrag zur „Zukunft pädagogischer Utopien“ auf Arendt und entwirft dabei einige Gedanken zu einer „Theorie pädagogischen Handelns“ (543), die er im Rahmen seines Artikels jedoch nicht weiter ausführen konnte (vgl. ebd.). 22 Jahre später greift Brumlik Arendts Natalitätsverständnis²⁴ erneut auf, indem er sich nunmehr kritisch mit ihren sich daran anschließenden konservativen Ideen zur Pädagogik (vgl. Brumlik 2014) auseinandersetzt. Arendts pädagogische Überlegungen seien – so Brumlik – „letztlich konservativ[] und geistesaristokratisch[]“ und schließlich „in Zeiten der Massengesellschaft [...] nicht mehr zeitgemäß“ (ebd.: 126; PR). Diesem Urteil Brumliks wird im Laufe dieser Studie vielfach widersprochen. Zugestimmt wird allerdings Brumliks Einschätzung, dass Arendts Kritik an Deweys pragmatischer Pädagogik und

21 Vgl. zu Nixon (2020) meine Rezension, die 2021 in der *Zeitschrift für Pädagogik* erschienen ist (1/2021, S. 149-151).

22 Hier werden einige Studien exemplarisch vorgestellt. Darüber hinaus gehören in diese Gruppe noch folgende Beiträge: Hellekamps 2006; Schmidt 2008; Su/Bellmann 2021; Rémon 2021; Grabau 2022; Golle/Wittig 2022; Rieger-Ladich 2016, 2023; Hilbrich 2023.

23 Micha Brumlik war bis 2013 Professor für Theorien der Bildung und Erziehung am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Goethe Universität Frankfurt am Main (seit 2017 ist er dort Seniorprofessor).

24 Unter Natalität kann in Anschluss an Arendt – kurz vorweggenommen – zweierlei verstanden werden: Einerseits das Phänomen der Gebürtlichkeit – dass jeder Mensch durch Geburt in diese Welt kommt und so einen Neuanfang setzt – und andererseits die Fähigkeit, Neues zu beginnen, die jedem Menschen mit seiner Geburt gegeben ist. Das Konzept der Natalität wird im zweiten Kapitel ausführlich erklärt und analysiert.

der *progressive education* teilweise unvollständig ist, aber einige wertvolle Argumente enthält (vgl. ebd.: 124-127 sowie Brumlik 2018: 174-176), weshalb Deweys Ideen im zweiten Kapitel ausführlich analysiert werden (vgl. Kap. 2.1.3).

Ein weiterer deutschsprachiger Erziehungswissenschaftler, der sich umfassend mit Hannah Arendts Schriften auseinandergesetzt hat, ist Roland Reichenbach.²⁵ In seiner Studie zur *Pädagogischen Autorität* (2011) widmet er Arendt zwar nur ein Unterkapitel (vgl. 3.3), wenngleich das gesamte Buch von einer Rezeption ihrer Gedanken durchzogen ist (vgl. ebd.: 20, 28f, 30f, 154, 159f, 205f). In dem Unterkapitel „Hannah Arendt: ‚Niemand hat das Recht zu gehorchen‘“ (57-60) zeichnet Reichenbach Arendts kritische Dokumentation des Eichmann-Prozesses nach und schließt sich ihrer Darstellung an, dass Gehorsam für Erwachsene illegitim sei, wohingegen Kinder „– bzw. Unmündige – moralisch und rechtlich geschützt werden, wenn sie unter der Macht des Befehls das Falsche tun“ (60), da „nur Kinder [...] im eigentlichen Sinne [gehorschen]“ (59; PR). Roland Reichenbach hat sich in einigen weiteren Aufsätzen mit Arendts Schriften auseinandergesetzt. Dabei liegt sein Fokus einmal auf dem Verhältnis des Politischen und Pädagogischen (vgl. Reichenbach 2016), dann auf einer Kritik der Innovationsrhetorik unter Rückgriff auf Arendts Ideen zum Neuanfang (vgl. Reichenbach 2015) und an anderer Stelle auf Arendts Verständnis des Öffentlichen und dessen Bedeutung für Erziehung (vgl. Reichenbach 2001).

Die Auseinandersetzung mit Reichenbachs, aber insbesondere auch mit Rita Casales²⁶ Analysen von Arendts Schriften, haben einen wichtigen Anstoß für dieses Buch geliefert, da beide mit Arendt das Verhältnis von Pädagogik und Politik kritisch durchleuchten und ihre Bedeutung für Lehrkräfte herausarbeiten. In ihrem Beitrag zur „Krise der Repräsentation“ (2016) hebt Casale hervor, dass Arendt zwar pädagogische und politische Autorität wenig präzise trennt, aber klar herausstellt, dass Autorität immer auch „ein zeitliches Verhältnis“ (215) darstellt. Die Quelle einer jeden Autorität liege in der Vergangenheit: Sie gründe sich auf das bereits „gestiftete Werk“ (ebd.). Autorität hänge unmittelbar mit Repräsentation zusammen. Lehrkräfte seien beispielsweise Stellvertretende des Staates, aber auch der Welt, deren erarbeitete Wissensbestände sie den Lernenden gegenüber vertreten und schließlich weitervermitteln (vgl. ebd.). Casales Arendt-Analysen (2016, 2022) spielen im Kapitel zur „Natalität als Begründung für den Lehrberuf“ eine wichtige Rolle (vgl. Kap. 2.1).

Die Monografien von Theresa Lechner (2024) und Lena Köhler (2025) legen einen Schwerpunkt auf die anthropologische Interpretation von Arendts

25 Roland Reichenbach ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich, Schweiz.

26 Rita Casale ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft/Theorie der Bildung an der Bergischen Universität Wuppertal.

Werk, die in dieser Studie nicht im Vordergrund steht. Lechner analysiert die Dimension des ‚Zwischen‘ in Arendts Denken und entwirft in dieser Auseinandersetzung eine relationale Anthropologie, die vor allem auch die Formulierung von „[e]thische[n] Implikationen für die pädagogische Praxis“ (Lechner 2024: 189; PR) anstrebt. Ein zentrales Ziel dieser Implikationen ist dabei die Enthierarchisierung pädagogischer Beziehungen: „Das Zwischen kann also den Transformationsprozess dieser Praxis der *Enthierarchisierung* anstoßen“ (ebd.: 190; Herv. im Orig.). Köhlers Studie (2025) konzentriert sich auf Arendts Konzept der Natalität, das für sie ebenfalls mit der Relationalität zwischen Menschen zusammenhängt. Ihr Fokus liegt vor allem auf der Bedeutung von Natalität für die politische Bildung.

Die erziehungswissenschaftliche Rezeption von Arendts Werk legt ihren Schwerpunkt insbesondere auf ihre Texte der 1950er Jahre: *Vita Activa* (1958/1960), „Die Krise in der Erziehung“ und „Was ist Autorität?“ (1958). Diese drei Schriften werden vornehmlich rezipiert, wenn es um die Autorität von Lehrenden geht, aber auch wenn auf die Bedeutung von Natalität für erzieherische Kontexte Bezug genommen wird. Darüber hinaus werden Arendts Texte zu politischen Problemen und ihre Essays zu zeitgenössischen Themen vielfach konsultiert, um das Verhältnis von Pädagogik und Politik näher zu beleuchten.

*1.2.2 Arendts Werk in der englischsprachigen Philosophy of Education*²⁷

Die englischsprachige *Philosophy of Education* ist für diese Studie als Austauschpartnerin so wichtig, weil in ihren Diskussionen die Arendtschen Konzepte schon vielfach mit Schule und dem Lehrberuf verknüpft wurden. Jan Masscheleins und Maarten Simons²⁸ Verteidigung der Schule (2013) bezieht sich maßgeblich auf Arendts Verständnis der „teacher’s pedagogical responsibility“ (87), die sich für die beiden besonders in einer „love for the world“ (ebd.), im Sinne einer Liebe zu den Unterrichtsgegenständen, äußert. Masscheleins und Simons auch mit Arendt gewonnene Vorstellung von Schule wird am Ende des Natalitätskapitel (vgl. Kap. 2.1.5) sowie in Auseinandersetzung mit Formen der Zugehörigkeit wieder aufgegriffen (vgl. Kap. 4.1, 4.4). An die Idee einer „love for the world“ (vgl. 196) knüpfen Joris

27 Auch hier werden einige Beiträge exemplarisch diskutiert. Zu dieser Gruppe gehören des Weiteren: Levinson 1997; Mordechai 2001; Nixon 2015; Ruitenbergh 2015; Snir 2015; Biesta 2013, 2016; Veck und Gunter 2020; Korsgaard 2024.

28 Jan Masschelein ist emeritierter Professor und Maarten Simons ist (full) Professor an der Research Unit Education, Culture and Society an der KU Leuven, Belgien.

Vlieghe und Piotr Zamojski²⁹ in ihrer *Ontology of Teaching* (2019) an. Ihr Werk macht sich gerade mit Arendt für eine „thing-centered pedagogy“ (vgl. 11-27), also eine gegenstandszentrierte Pädagogik, stark (vgl. auch Kap. 2.1.5 dieses Buches) und hebt dabei drei Beiträge Arendts zur pädagogischen Forschung hervor. Erstens der pädagogische Raum als besonderer und eigenständiger Raum (vgl. ebd.: 11f.); zweitens schulische Wissensvermittlung brauche ‚love for the world‘ (vgl. ebd.: 12) und drittens Arendts Methodologie, die scharfe Differenzlinien ziehe (vgl. ebd.).

Den bisher genannten Forschungen in der *Philosophy of Education* ist gemeinsam, dass einer ihrer wichtigsten Referenztexte Arendts „Die Krise in der Erziehung“ (1958) ist, in dem sich die politische Theoretikerin ganz explizit mit Erziehung und dem Lehrberuf beschäftigt. Problematisch ist jedoch, dass mit dem Erziehungskrise-Text ein Verständnis der Arendtschen Sphärentrennung gewonnen wird, welches Arendts Ausführungen zum *Little Rock*-Vorfall (1959) in der Regel ignoriert, obwohl sie dort explizit macht, dass die Schule für sie ein sozialer Raum sei (vgl. LR: 55). Zwei Monografien, die den Blick auf Arendts Werk deutlich weiten, sind Morten Korsgaards³⁰ *Bearing with Strangers. Arendt, Education and the Politics of Inclusion* (2019) sowie Paulina Sosnowskas³¹ *Hannah Arendt and Martin Heidegger. Philosophy, Modernity and Education* (2019). Beide Studien unterziehen unter anderem Arendts *The Life of the Mind* (1979) und insbesondere ihre Urteilstkraft-Vorlesungen ausführlichen Analysen, die im dritten Kapitel zur ‚Bedeutung der Urteilstkraft für eine bildungstheoretisch fundierte Lehrkräftebildung‘ immer wieder herangezogen werden.

Der Fokus der englischsprachigen Diskussion liegt auf Infragestellungen von Schule (oder bei Sosnowska auch von Universität) sowie Fragen der öffentlichen Dimension von Schule. Zumeist beschäftigen sich die Studien mit Konzepten von „studying“ (vgl. Vlieghe/Zamojski 2019: 56f.), „schooling“ (Korsgaard 2019: 82-113) oder „the scholastic“ (vgl. Masschelein/Simons 2013: 28-87), also wie schulisches Lernen verstanden werden kann und welches Bild von Schüler*innen schulischen Settings zugrunde liegen. Nur Sosnowska konzentriert sich am Ende ihres Werks knapp auf die pädagogische Bedeutung von Urteilstkraft für die Universität, bezieht sich aber an keiner Stelle auf die Lehrkräftebildung.

29 Joris Vlieghe ist Assistant Professor für Philosophy of Education an der Research Unit Education, Culture and Society an der KU Leuven, Belgien. Piotr Zamojski ist Professor am Department of Education an der Polish Naval Academy in Gdynia, Polen.

30 Morten T. Korsgaard ist Associate Professor für Education am Department of Childhood, Education and Society an der Universität Malmö, Schweden.

31 Paulina Sosnowska ist Assistant Professor an der Faculty of Education der Universität Warschau, Polen.

1.2.3 Interdisziplinäre Arendt-Rezeption³²

Forschungsarbeiten anderer Disziplinen, die sich mit Arendts Werk auseinandersetzen und auch in der Erziehungswissenschaft stark rezipiert werden, stammen vor allem aus der Philosophie, Politikwissenschaft und den Sozialwissenschaften. Die politische Philosophin Seyla Benhabib³³ hat mit ihrer umfassenden Arbeit *Hannah Arendt. Die melancholische Denkerin der Moderne* (1996/1998) eine der wichtigsten Interpretationen von Arendts Werk vorgelegt. Sie zielt mit ihrer Schrift, die unter anderem auch Arendts Buch über *Rahel Varnhagen* (1938/1959) detailliert analysiert, insbesondere auf eine feministische Auseinandersetzung mit Arendts Oeuvre (vgl. ebd.: 30f.). Diese Arbeit Benhabibs ist vornehmlich im zweiten Kapitel ein wichtiger Bezugspunkt. Benhabibs Buch zu den *Rechten der Anderen* (2017) wird für die Diskussion der Formen von (Un-)Zugehörigkeit (vgl. Kap. 4.1) maßgeblich herangezogen. Im selben Kapitel wird auch die Studie von Donatella Di Cesare³⁴ zur *Philosophie der Migration* (2021) miteinbezogen, in der Arendts Überlegungen zur Staatenlosigkeit eine entscheidende Rolle spielen (vgl. u.a. 36-39, 45-50, 249-250, 293-298).

Im Gegensatz zu René Torklers³⁵ fachdidaktischer Arbeit *Philosophische Bildung und politische Urteilskraft. Hannah Arendts Kant-Rezeption und ihre didaktische Bedeutung* (2015), die die Position und Aufgabe der Lehrkraft kaum reflektiert, zielt dieses Buch zu Hannah Arendts Pädagogik gerade auf grundlegende Fragen der Idee des Lehrberufs. Didaktische Überlegungen werden nur in Anlehnung an Frank Hermenaus³⁶ Studie *Urteilskraft als politisches Vermögen: Zu Hannah Arendts Theorie der Urteilskraft* (1998) im Rahmen des zweiten Kapitels entwickelt. Das Fazit (vgl. Kap. 5) beinhaltet schließlich auch einen knappen Ausblick auf didaktische Überlegungen.

In den angrenzenden Disziplinen, insbesondere in der Philosophie, steht die politische Bedeutung von Arendts Denken im Vordergrund. Da Arendt sich selbst als „politische Theoretikerin“ (vgl. Gaus-Interview in Arendt 2016: 46f.) bezeichnete, ist dieser Rezeptionsschwerpunkt wenig überraschend. Interessant ist allerdings, dass die philosophiedidaktischen Studien in Auseinandersetzung mit Arendt die politische Bedeutung des schulischen Philosophieunterrichts unterstreichen. Anders formuliert: Sie schreiben dem

32 In diesem Abschnitt werden ebenfalls nur einige Werke exemplarisch vorgestellt. In diese Gruppe gehören auch: Kristeva 2008; Schwarz 2011; Von Redecker 2018; Thürmer-Rohr 2019; Därmann 2020; Rebutisch 2022.

33 Seyla Benhabib ist Professorin für Politische Theorie und Politische Philosophie an der Yale University, USA.

34 Donatella Di Cesare ist Professorin für theoretische Philosophie an der Universität La Sapienza in Rom, Italien.

35 René Torkler ist Professor für Philosophie und ihre Didaktik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

36 Frank Hermenau ist Lehrbeauftragter an der Universität Kassel und freier Lektor.

philosophischen Schulunterricht die Aufgabe zu, die politische Urteils kraft von Schüler*innen zu fördern und den Einsatz des politischen Urteilsvermögens kontinuierlich zu ermöglichen. Welche professionalisierende Vorbereitung und welche Fähigkeiten Lehrpersonen für einen solchen Unterricht brauchen, kommt in den Studien jedoch nicht zur Sprache. In der rezipierten Forschungsliteratur zeigt sich also eine Leerstelle: Es gibt bisher keine Studie, die die pädagogischen Elemente in Arendts Werk für eine bildungstheoretisch fundierte Lehrkräftebildung zusammenführt. Dieses Buch möchte diese Lücke füllen.

1.3 Konzeption dieser Studie

Zu Beginn dieser Einleitung wurde bereits hervorgehoben, dass dieses Buch zwei Thesen verfolgt: Erstens enthält Arendts Werk eine Pädagogik und zweitens stellt diese Pädagogik eine Alternative zu aktuellen Entwicklungen in der Lehrkräftebildung dar. Um diese Thesen zu belegen, besteht jedes Kapitel aus je zwei Teilen. Im ersten Kapitelteil werden die pädagogischen Elemente zu dem jeweiligen Konzept in Arendts Werk herausgearbeitet. Der zweite Teil analysiert dann jeweils eine aktuelle Entwicklung in der Lehrkräftebildung, zu dem die mit Arendt erarbeitete Pädagogik eine Alternative eröffnet.

Das Kapitel zum Konzept der *Natalität* setzt sich mit der Begründung des Lehrberufs auseinander (vgl. Kap. 2). Eine Gesellschaft braucht Lehrkräfte, weil ihr Gefüge stetig durch Tod und Geburt verändert wird. Der Wechsel der Generationen macht den Lehrberuf notwendig. Die Lehrkraft steht als Vermittlerin zwischen den Neuankömmlingen und der ‚alten‘ Welt. Sie trägt deshalb eine doppelte Verantwortung: Sie muss das Neue in den jungen Menschen bewahren und gleichzeitig die ‚alte‘ Welt vor diesem hereinbrechenden Neuen schützen. Arendt legt einen Fokus auf das Fachwissen der Lehrkraft und steht einer Überbetonung von methodischen Kenntnissen kritisch gegenüber. Ihre Einwände gegenüber dem Pragmatismus (den sie vor allem Dewey zuschreibt) werden in dem Kapitel ausführlich untersucht, da sie auch für die heutige Lehrkräftebildung von Bedeutung sind. Arendts und Deweys Positionen werden als eher konservativ und als eher progressiv einander gegenübergestellt, um das Spannungsfeld der Diskussion um die Ausgestaltung der Lehrkräftebildung greifbar zu machen. Dieses Spannungsfeld wird dann im zweiten Kapitelteil (vgl. Kap. 2.2) am Beispiel des sogenannten ‚forschenden Lernens‘ innerhalb der aktuellen Lehrkräftebildung nachgezeichnet und gleichzeitig verdeutlicht, inwiefern didaktische Konzepte, wie das forschende Lernen, zu einer Negation der *Natalität* führen können.

Im dritten Kapitel steht zunächst Arendts Auseinandersetzung mit Kants Urteilstheorie im Vordergrund (vgl. Kap. 3.1). Arendts Verständnis der *Urteilstheorie* betont Pluralität, kritisches Denken, den Gemeinsinn und eine Erweiterung des Standpunkts. In dem Kapitel wird detailliert herausgearbeitet, inwiefern Lehrkräfte Urteilstheorie brauchen und sie sogar den Kern ihrer Professionalität ausmacht. Außerdem wird aufgezeigt, inwiefern Urteilsprozesse als Bildungsprozesse verstanden werden können. In Auseinandersetzung mit sieben Fehlvorstellungen der Urteilstheorie wird der Einsatz der Urteilstheorie in Schule und Lehrkräftebildung nachvollziehbar gemacht. Der zweite Kapitelteil (vgl. 3.2) kontrastiert das mit Arendt herausgearbeitete Verständnis des Urteilsvermögens mit dem heute in der Lehrkräftebildung dominanten Konzept der Urteils- bzw. Diagnosekompetenz. Zunächst wird daher die Kompetenzorientierung im Bildungsbereich kritisch nachgezeichnet, die den Rahmen für die Diagnostik bildet. Dass der Einsatz diagnostischer Verfahren den Lehrberuf zunehmend deprofessionalisiert, wird anschließend herausgearbeitet. Warum die Lehrkräftebildung ihren Schwerpunkt (wieder) auf die Urteilstheorie legen sollte, wird am Ende des Kapitels deutlich werden.

Formen von (*Un*-)Zugehörigkeit in Arendts Werk und ihre Bedeutung für die Lehrkräftebildung stehen im Zentrum des vierten Kapitels. Mit Blick auf Arendts Figur des Paria werden verschiedene Herausforderungen für die Bildungstheorie diskutiert, die entstehen, wenn das Bildungssubjekt keine eindeutigen Zugehörigkeiten aufweist (vgl. Kap. 4.1.1). Das Arendtsche Konzept der gegenseitigen Rechtszusprechung wird daraufhin ausführlich untersucht, um auf die Probleme aufmerksam zu machen, die Konzepte ethnischer Gleichartigkeit und organischer Zusammengehörigkeit für Bildungstheorie kreieren (vgl. 4.1.2). Daran anknüpfend wird die Isolation als treffende Beschreibung für aktuelle Entwicklungen in der Lehrkräftebildung herausgearbeitet, da sie vor allem eine Abkehr vom öffentlichen Raum markiert, die Ideen von Diagnostik und Kompetenz zumeist innewohnt. Im Kontrast dazu eröffnet das Konzept der Hospitalität eine Perspektive, die Zugehörigkeit im Kontext von Bildungsinstitutionen treffend erfasst und zugleich die Anwendung ökonomischer Prinzipien auf Bildungsprozesse in Frage stellt. Im zweiten Kapitelteil (vgl. Kap. 4.2) wird die Debatte um Zugehörigkeit und Lehrkräftebildung seit 2015 untersucht, in der eine vereinzelnde Perspektive auf Bildungssubjekte immer wieder dominant hervortritt. Inwiefern diese Perspektive die Zugehörigkeiten der Individuen ignoriert und ihre Pluralität nahezu negiert, wird zum Ende des Kapitels kritisch beleuchtet.

Im Fazit werden die Erkenntnisse dieser Studie nochmal anhand von drei Querschnittsthemen systematisiert (vgl. Kap. 5): Dem Verhältnis von Pluralität und Gleichheit, die Bedeutung der Öffentlichkeit für den Lehrberuf und die unterschiedlichen Verantwortungsdimensionen in Arendts Werk, die mit dem

Lehrer*insein zusammenhängen. Diese drei Themen veranschaulichen bereits, dass diese Studie die öffentliche Bedeutung der Lehrprofession immer wieder feststellt und das Ausblenden von Verantwortungen des Lehrberufs kritisch hinterfragt. Dementsprechend konzentriert sie sich auf die wissenschaftliche und pädagogische Professionalisierung von Lehrkräften sowie sie Kritik an einem psychologisierenden und auf Diagnostik basierenden Professionalitätsverständnis übt. Denn ein solches Professionalitätsverständnis fokussiert eine vereinzelnde Perspektive, die die Lernenden aus ihrem zwischenmenschlichen Gefüge herauslöst und so ihren gesellschaftlichen Kontext ignoriert. In Auseinandersetzung mit Arendt, die ihren Blick immer auf die ‚Menschen in der Mehrzahl‘ (vgl. Kap. 3.1) richtet, kann gerade eine sinnvolle Alternative für die Lehrkräftebildung herausgearbeitet werden, die ihren Schwerpunkt auf die Vermittlung von Pluralität und Individualität legt. Abschließend ergibt sich aus den Ergebnissen dieser Studie daher ein Verständnis der Lehrkräftebildung als politischer Bildung (vgl. 5.5).

2 Natalität als Begründung für den Lehrberuf

2.1 Natalitätskonzept als Begründung für den Lehrberuf

Dieses Kapitel widmet sich in Auseinandersetzung mit Arendts Werk der grundlegenden Frage der Lehrkräftebildung: Warum braucht eine Gesellschaft überhaupt Lehrkräfte? Hannah Arendts Konzept der Natalität³⁷ bietet hier zunächst die Antwort: Weil wir in Generationenverhältnissen leben und unser Wissen an die jüngere Generation weitergeben werden muss. Darüber hinaus lässt sich mit Arendts Natalitätsverständnis eine anthropologische Idee entfalten, in der der Mensch als beginnendes, handelndes und politisches Wesen charakterisiert wird. Doch vor allem wird der Mensch als ein Wesen begriffen, das immer in Gemeinschaft mit Anderen lebt. Durch die Dynamik des Zusammenlebens – die Tod und Geburt immer wieder in menschliche Gemeinschaften bringen – braucht der Mensch Erziehung (vgl. 2.1.1), deren Grundzüge sich in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Modi des tätigen Lebens hinterfragen lassen (vgl. 2.1.2). Die ‚Tatsache der Natalität‘ beschäftigte nicht nur Arendt, sondern war zu Beginn des 20. Jahrhunderts auch der Ausgangspunkt des Pädagogen und Pragmatisten John Dewey. Die unterschiedlichen Antworten auf die Natalität und daraus resultierende Erziehungsideen von Dewey und Arendt werden in einem Unterkapitel kontrastierend nachgezeichnet (vgl. 2.1.3).³⁸ Arendt und Dewey werden exemplarisch als Vertreter*innen konservativer und progressiver Erziehungsverständnisse einander gegenübergestellt, die in der heutigen Lehrkräftebildung immer noch von Relevanz sind (vgl. hierzu 2.2). Ein Kernproblem des Lehrberufs, das gerade mit dem Verständnis des Menschen als politisches Wesen zusammenhängt, ist die Sphärentrennung zwischen dem privaten und dem öffentlichen Raum (vgl. 2.1.4). Arendt eröffnet mit ihren Beiträgen zu Erziehungsdebatten ein Spannungsfeld, das von der Sphärentrennung bis hin zu Fragen der Freiheit reicht und daher für aktuelle schulpädagogische Diskussionen von großer Relevanz ist (vgl. 2.1.5).

37 Unter Natalität kann in Anschluss an Arendt – kurz vorweggenommen – zweierlei verstanden werden: Einerseits das Phänomen der Gebürtlichkeit – dass jeder Mensch durch Geburt in diese Welt kommt und so einen Neuanfang setzt – und andererseits die Fähigkeit, Neues zu beginnen, die jedem Menschen mit seiner Geburt gegeben ist.

38 In ihrem Briefwechsel mit Karl Jaspers (1985) verweist Arendt u.a. explizit auf Dewey (vgl. 48) und es wird deutlich, dass sie ihn als Vertreter der *progressive education* wahrgenommen hat. Außerdem hat sich in den Analysen von Arendts und Deweys Argumentationen gezeigt, dass sich ihre beiden Positionen mit Blick auf Probleme der aktuellen Lehrkräftebildung sinnvoll ergänzen und teilweise korrigieren.

Um Arendts Hinwendung zur Natalität – zur Gebürtlichkeit, zum Neuanfangen, zum im Leben verankerten Handeln – nachzuvollziehen, lohnt es sich gerade ihre späteren Schriften (ab Ende der 1960er) heranzuziehen, in denen sie ihre Kritik an der traditionellen Philosophie besonders zuspitzt. In Arendts letzten Vorlesungen, in deren Mittelpunkt das Konzept der Urteilskraft steht (vgl. U und Kap. 3.1), wendet sie sich implizit nochmal der Natalität zu – insbesondere als Hinwendung zum Leben. In ihrer dritten und vierten Vorlesung weist sie ihre Studierenden auf das problematische Verhältnis zwischen Politik und Philosophie hin „oder besser die Haltung, zu der Philosophen hinsichtlich des ganzen politischen Bereichs neigen“ (U: 36). Arendt erklärt, dass politische Philosophen von Platon und Aristoteles bis hin zu Machiavelli und Montesquieu den „ganzen Bereich menschlicher Angelegenheiten“ (U: 37) eher herablassend betrachtet hätten. Diese Feststellung führt Arendt zur philosophischen „Haltung zu Leben und Tod“ (U: 38) zurück. Mit Rückbezug auf Platon stellt sie heraus, dass die Philosophen eine Vorliebe für den Tod – „als Getrenntsein von Leib und Seele“ (ebd.) – hätten, „weil der Leib, mit allen seinen Forderungen, dauernd die Bestrebungen der Seele unterbricht“ (ebd.). Doch diese Fixierung der Philosophen auf den Tod kritisiert Arendt deutlich: „der wahre Philosoph akzeptiert nicht die Bedingungen, unter denen dem Menschen das Leben gegeben ist“ (ebd.). Arendt geht es hier aber nicht nur um die „Körperfeindlichkeit“ (ebd.) der Philosophen, sondern vor allem um ihre Ablehnung des „Unter-Menschen-leben-Müssen[s]“ (U: 39; PR), während sie sich in Einsamkeit mit ihren Gedanken beschäftigen. In ihrem Werk richtet sich Arendt gezielt gegen diese philosophische Abwertung des menschlichen Zusammenlebens sowie die damit einhergehende Fokussierung auf den Tod und dies bereits in ihrer Analyse des Totalitarismus (vgl. OT). Die Arendtsche Perspektive, die die Möglichkeit des Neuanfangens und die Sozialität des Menschseins fokussiert, wird in dieser Studie als Grundlage für die Lehrkräftebildung und den Lehrberuf verstanden.

Ausgehend von dieser in der Auseinandersetzung mit Arendt gewonnenen Sichtweise wird dann im zweiten Kapitelteil die aktuelle Lehrkräftebildung näher untersucht (vgl. 2.2). Anhand der Diskussion um das forschende Lernen in der Lehrer*innenbildung wird exemplarisch nachgewiesen, dass eine pragmatistische Lernidee in der Formel *learning by doing* zum Leitprinzip des Lehramtsstudiums geworden ist. Dass diese Lernidee weder fachwissenschaftlich professionalisierend noch bildungstheoretisch überzeugend ist, wird in der Analyse verschiedener Konzeptionen forschenden Lernens aufgezeigt. Gleichzeitig wird in der Analyse deutlich, dass die Natalität und die Mündigkeit der Studierenden nahezu vollständig negiert werden, wenn ihre Erkenntnisinteressen, ihre neuen Perspektiven auf die Welt und ihre Kritikpunkte am forschenden Lernen nicht (mehr) miteinbezogen werden.

2.1.1 Natalität und Totalitarismus: Gebürtlichkeit statt Sterblichkeit

Obwohl der Totalitarismus vornehmlich mit einem Ende der Menschheit in Verbindung gebracht wird, thematisiert Arendt in ihrer Totalitarismus-Analyse (1951) gerade den Anfang des Menschen, seine Gebürtlichkeit: „With each new birth, a new beginning is born into the world, a new world has potentially come into being“ (OT: 611). Arendt setzt sich an dieser Stelle vor allem mit den Grundlagen der Gesetzgebung auseinander und hebt hervor, dass Gesetze wichtig seien, da neue Menschen immer wieder geboren werden und ältere versterben. Gesetze sorgen für übergenerationale Stabilität, ohne „the potentiality of something entirely new and unpredictable“ (ebd.) zu zerstören. Damit das bestehende Gefüge nicht durch die Ankunft neuer Menschen „permanent erschüttert“ (IT: 16) wird, braucht es neben der Gesetzgebung zudem Erziehung.

Arendt erläutert weiter, dass der Staat in der Regel eine positive Gesetzgebung verfolgt, die zu einem gemeinschaftlichen Gedächtnis beiträgt:

Positive laws in constitutional government are designed to erect boundaries and establish channels of communication between men whose community is continually endangered by the new men born into it. [...] [T]he boundaries of positive laws are for the political existence of man what memory is for his historical existence: they guarantee the pre-existence of a common world, the reality of some continuity which transcends the individual life span of each generation, absorbs all new origins and is nourished by them (OT: 611; PR).

Die positive Gesetzgebung schafft also einen Rahmen, um eine Gemeinschaft über die wechselnden Generationen hinweg zu erhalten. Sie garantiert den Fortbestand der geteilten Welt und verbindet so die Generationen miteinander. Die Verknüpfung der Generationen geschieht – so lassen sich Arendts Gedanken hier weiterdenken – gleichermaßen über Erziehung, durch die den Neuankömmlingen das Wissen über die bestehende Welt vermittelt wird, damit sich diese in ihr zurechtfinden und sie mitgestalten können. Im Gegensatz zur Gesetzgebung, die den menschlichen Handlungen Grenzen setzen, aber keine Handlungen inspirieren soll – „they only tell what one should not, but never what one should do“ (OT: 613) –, wird durch Erziehung eine normative Idee verfolgt. Die erziehende Generation hat eine Zielvorstellung, an die sie die Generation der Neuankömmlinge heranführen möchte. Diese Zielvorstellung und der Weg zu diesem Ziel sind die Inhalte, die unterschiedliche Erziehungstheorien voneinander differenzieren.

Aus der Gebürtlichkeit des Menschen, der Natalität, ergibt sich eine zentrale anthropologische Grundlage für Erziehung: Die Pluralität. Arendt beschreibt den Zusammenhang von Natalität und Pluralität im Kontext des totalitären Terrors:

But it [the movement of total terror] can be slowed down and is slowed down almost inevitably by the freedom of man, which even totalitarian rulers cannot deny, for this freedom – irrelevant and arbitrary as they may deem it – is identical with the fact that men

are being born and that therefore each of them *is* a new beginning, begins, in a sense, the world anew. From the totalitarian point of view, the fact that men are born and die can be only regarded as an annoying interference with higher forces. Terror, therefore, as the obedient servant of natural or historical movement has to eliminate from the process not only freedom in any specific sense, but the very source of freedom which is given with the fact of the birth of man and resides in his capacity to make a new beginning. In the iron band of terror, which destroys the plurality of men and makes out of many the One who unfailingly will act as though he himself were part of the course of history or nature (OT: 612; kursiv im Orig; Ergänzung PR).

Diese Textstelle enthält drei bedeutsame Feststellungen: Erstens, Natalität und Freiheit seien identisch; zweitens, um Freiheit zu verhindern, müsse die Fähigkeit zu handeln und Neues zu schaffen, zerstört werden; drittens, um die Fähigkeit des Handelns zu zerstören, müsse eine Menschengruppe ihrer Pluralität beraubt werden, indem ihnen ihr Zwischenraum,³⁹ ihr Handlungsraum, genommen werde.⁴⁰ Positiv gewendet benennt Arendt hier ihre anthropologischen Grundlagen: Erstens, jeder Mensch ist von Geburt an frei; zweitens er verfügt immer schon über die Fähigkeit zu handeln, die ihn Neues schaffen lässt; und drittens, von Lebensbeginn an lebt er mit anderen Menschen zusammen, die alle unterschiedlich sind. Der Mensch ist also ein freies, kreatives Wesen, dessen gemeinschaftliches Zusammenleben durch Pluralität gekennzeichnet ist.

Der Totalitarismus versuche genau diese menschlichen Grundlagen zu zerstören, indem er den Menschen die Bewegungs- und Begegnungsräume nehme. Denn ohne den menschlichen Zwischenraum, in dem ein Austausch stattfinden kann, gibt es keine Freiheit mehr. Arendt hebt hervor, dass das Ziel totalitärer Erziehung „has never been to instill convictions but to destroy the capacity to form any“ (OT: 614). Das Erlernen und Übernehmen von bestimmten Überzeugungen hätte immer noch einen Lernraum benötigt, in dem sich Menschen miteinander austauschen können. Pluralität und Freiheit wären zwar weitestgehend eingegrenzt worden, aber sie hätten sich noch in kleinen Zwischenräumen entfalten können. Doch das Zusammenpressen vieler Menschen zu einem Volkskörper hat Freiheit und Pluralität negiert und ihr Aufscheinen im Zwischenmenschlichen unmöglich gemacht. Die Natalität, die Erneuerung der Gemeinschaft durch Geburt, konnte aber nicht völlig aufgehalten werden – auch wenn sie durch Restriktionen der Nationalsozialisten gegenüber Minderheiten stark eingegrenzt wurde. Das Hinzukommen von Neuankömmlingen bringt das menschliche Gefüge immer

39 Der Zwischenraum oder unten auch das Zwischen (*in-between*) den Menschen ist für Arendt der Raum, in dem sich politisches Handeln entfalten kann. Die begriffliche Definition ist bei Arendt nicht immer eindeutig. Mal scheint dieser Zwischenraum nahezu synonym mit der Welt (vgl. Jaeggi 2011: 333), mal ist er doch ein besonderer öffentlicher Erscheinungsraum. Deshalb wird der Begriff weiter unten immer in seinem jeweiligen Kontext erläutert.

40 Diesen Punkt formuliert Arendt bereits kurz über dem o.g. Zitat: „By pressing men against each other, total terror destroys the space between them“ (OT: 612).

wieder in Bewegung. Diese Bewegung, die durch jede Geburt, jede neue Generation, ihre Form verändern kann, bringt eine gewisse Art der Hoffnung mit sich: die des Neubeginns. Natalität bedeutet im generationalen Verhältnis daher die Möglichkeit des Neuanfangs:

But there remains also the truth that every end in history necessarily contains a new beginning; this beginning is the promise, the only 'message' which the end can ever produce. Beginning, before it becomes a historical event, is the supreme capacity of man; politically, it is identical with man's freedom. *Initium ut esset homo creatus est* – 'that a beginning be made man was created' said Augustine. This beginning is guaranteed by each new birth; it is indeed every man (629; Herv. im Orig.).

Für die Pädagogik eröffnet dieses Versprechen des Neubeginns, das jede Generation in sich trägt, eine hoffnungsvolle Perspektive auf die Welt: Vieles kann, aber nichts muss so bleiben wie es ist. Die Handlungsfähigkeit, die jeder Mensch mit in die Welt bringt, trägt neue Anfänge und Möglichkeiten in sich, die Arendt in ihrem Werk zur *vita activa* bzw. zur *Human Condition* (1958) herausstellt.

2.1.2 Natalität und die *vita activa*: Erziehung gegen Weltlosigkeit

Die Auseinandersetzung mit Augustinus zieht sich bis an ihr Lebensende durch Arendts Werke⁴¹ und belegt, wie sehr sie das menschliche Leben von seinem Anfang aus dachte – anstatt von seinem Ende her. In ihrem Werk *The Human Condition* (1958) setzt Arendt die Natalität noch stärker in den Kontext menschlichen Handelns: „the new beginning inherent in birth can make itself felt in the world only because the newcomer possesses the capacity of beginning something anew, that is, of acting. In this sense of initiative, an element of action, and therefore of natality, is inherent in all human activities“ (HC: 9). Die Möglichkeit, die Initiative zu ergreifen und etwas Neues, Unerwartetes zu tun, ist dem Menschen von Geburt an gegeben: Der Mensch ist ein Anfang und schafft Anfänge durch seine Handlungen.

Arendt unterscheidet in ihrem Werk zunächst drei menschliche Aktivitäten, die die *vita activa*, das tätige Leben, ausmachen: arbeiten (*labor*), herstellen (*work*) und handeln (*action*) (vgl. HC: 7). Das Arbeiten (*labor*) diene dem Erhalt des Lebens und somit allen biologischen Prozessen, die damit zusammenhängen. Das Herstellen (*work*) verarbeite die natürliche Umgebung des Menschen (die Welt) und kreierte eine künstliche Welt der Dinge (vgl. ebd.). Schließlich sieht Arendt im Handeln (*action*) die einzige Aktivität, die sich direkt zwischen Menschen vollziehe und ohne die Vermittlung durch Dinge auskomme. Die Bedingung des Handelns sei die Pluralität, welche ebenfalls die Voraussetzung für das politische Leben ist (vgl. ebd.). Eine

41 Vgl. bspw. HC: 177; IT: 16; LG: 442.

zentrale These ihrer Abhandlung ist, dass diese drei Aktivitäten in ein Ungleichgewicht geraten seien und insbesondere das Handeln, das der Natalität entspringt und die Welt konstituiere, in der modernen Gesellschaft zunehmend verunmöglicht und durch die anderen beiden Aktivitäten ersetzt werde.

Die Welt ist für Arendt das Zwischen (*in-between*) den Menschen, das wie ein Tisch in ihrer Mitte steht und sie um diesen versammelt – sie verbindet und trennt die Menschen gleichermaßen.⁴² Dieses Zwischen den Menschen hat eine Kontinuität, die über die Lebensspanne eines einzelnen Menschen weit hinausreicht (vgl. HC: 55). Die Welt ist also Voraussetzung für Erziehung, da diese immer auf die Zukunft und den Fortbestand der Menschheit ausgerichtet ist. Das Zwischen entsteht dadurch, dass die Menschen verschieden sind und miteinander in Interaktion treten, also sprechen und handeln (vgl. ebd.: 176). Die Möglichkeit etwas neu zu beginnen, die Initiative zu ergreifen, ist für Arendt die zweite Geburt des Menschen: Durch sein Handeln betrete der Mensch die Welt und gebe seiner körperlichen Existenz eine Bedeutung (vgl., ebd.: 176f.). Handeln entspringe der menschlichen Bedingung der Natalität, der Gebürtlichkeit, und Sprechen wurzele in der Voraussetzung der Pluralität: „If action as beginning corresponds to the fact of birth, if it is the actualization of the human condition of natality, then speech corresponds to the fact of distinctness and is the actualization of the human condition of plurality, that is, of living as a distinct and unique being among equals“ (ebd.: 178). Diese beiden menschlichen Fähigkeiten – das Sprechen sowie das Handeln – aber auch ihre Bedingungen sieht Arendt in der Moderne bedroht (vgl. ebd.: 208). Diese Bedrohung verdeutlicht sie anhand zweier Typisierungen, zwischen denen sich der Mensch in der Moderne bewegt.

Das *animal laborans*, das Arbeitstier, skizziert Arendt in Auseinandersetzung mit Karl Marx als ein Wesen, das sich nur noch mit seinem Lebenserhalt und der Befriedigung seiner biologischen Bedürfnisse befasse (vgl. HC: 102-105). Im Kontrast zu diesem Konzept stehe der *homo faber*, der Produzent, der das Herstellen von Dingen in seinen Lebensmittelpunkt stelle (vgl. ebd.: 154-157). Beide Typen markieren Extreme, die eine bestimmte Logik fokussieren. Das *animal laborans* habe den Kontakt zur Welt verloren (vgl. ebd.: 160). Die Natur ist für das *animal laborans* nur noch eine Materialquelle, um sein Verlangen zu stillen. Für den *homo faber* steht die Produktion von Dingen im Zentrum seines Daseins. Im Gegensatz zum *animal laborans*, das ein weltloses und herdenähnliches Dasein zeitigt, gibt es für den *homo faber* noch einen öffentlichen Raum: Den Marktplatz, auf dem er seine Produkte anbietet und Anerkennung für diese erhält (vgl. ebd.).

42 Im Original: „as a table is located between those who sit around it; the world, like every in-between, relates and separates men at the same time“ (HC: 52).

Da Handeln und Sprechen weder zur grundlegenden Bedürfnisbefriedigung noch zur Herstellung von Produkten dienen, werden diese menschlichen Aktivitäten in der Logik der beiden Wesen als Untätigkeit und Stillstand charakterisiert (vgl. ebd.: 208). Jegliche ‚öffentliche‘ Aktivitäten werden im Sinne des *homo faber* nur noch nach Nützlichkeit oder in der Denkweise des *animal laborans* nur noch nach dem Kriterium der Lebenserleichterung beurteilt: „Both, therefore, are, strictly speaking, unpolitical, and will incline to denounce action and speech as idleness [...] and generally will judge public activities in terms of their usefulness to supposedly higher end – and to make the world more useful and more beautiful in the case of *homo faber*, to make life easier and longer in the case of the *animal laborans*“ (ebd.: 208, Herv. im Orig.; Auslassung PR).

Die Befürchtung Arendts – das *homo faber* und *animal laborans* zunehmend das menschliche Zusammenleben bestimmen – lässt sich auch auf pädagogische Zusammenhänge beziehen. Ein Beispiel benennt Arendt am Ende ihrer Studie zur *Human Condition* selbst: Den Behaviorismus⁴³, den sie in Anbetracht der modernen Entwicklungen für besorgniserregend realistisch hält (vgl. ebd.: 322). Die behavioristische Erziehungstheorie folgt der Logik des *animal laborans*: Der Mensch hat Bedürfnisse und muss nur lernen, wie er diese am einfachsten und sichersten befriedigen kann. Die Heranwachsenden werden in dieser Erziehungslogik als trainierbare Wesen begriffen, die nur standardisierte Regeln erlernen müssen, um zu überleben. Die Unberechenbarkeit menschlicher Handlungen soll durch die Konditionierung der nächsten Generation möglichst reduziert werden. Sie sollen die bestehende Gesellschaft so wenig wie möglich stören und sich in das Bestehende nahtlos einfügen. Der Behaviorismus fokussiert das Verhaltenstraining im Hier und Jetzt und kommt ohne eine bestimmte Zukunftsidee aus.

Auch die Herstellung, die zweite der drei menschlichen Aktivitäten, lässt sich auf pädagogische Zusammenhänge beziehen. So verweist Erziehung als Herstellung zunächst auf die Anlage-Umwelt-Debatte, die seit jeher in der

43 Der Behaviorismus entstand Anfang des 20. Jh. zunächst in der Psychologie: „Die behavioristische Schule entstand durch konsequente Anwendung tierpsychologischer Methoden auf die Humanpsychologie in Reaktion auf unfruchtbare Diskussionen über die Eigenart von Bewußtseinsphänomenen. Objekt der Psychologie wird das Verhalten, das der Anpassung an die Umwelt dient. Die beiden Hauptfragen sind: 1. Was wirkt als Reiz auf Organismen, indem es Antworten hervorruft? 2. Wie entstehen neue Verbindungen zwischen Reizen und Reaktionen?“ (Bergius 2017). Diese Überlegungen, die u.a. von W. McDougall (1912) und J. B. Watson (1913) ausformuliert wurden, fanden auch eine breite Rezeption in der pädagogischen Psychologie, insbesondere durch B. F. Skinner, der behavioristische Ideen für die „Methodik des Unterrichts“ (1971) fruchtbar machen wollte. Hierbei stand insbesondere die Verstärkung durch Belohnung bei gewünschtem Verhalten von Schüler*innen im Vordergrund. Gleichzeitig wurden aber auch die Möglichkeiten der Schwächung von unerwünschtem Verhalten durch Bestrafungen ausgelotet.

Pädagogik geführt wurde.⁴⁴ Die Metapher des Bildhauers, der die Heranwachsenden als Rohmaterial begreift, das er nach seinen Vorstellungen formen kann, stellt die Umwelt als die prägendste erzieherische Kraft in den Mittelpunkt. Aus der Produktionslogik ergibt sich zudem, dass die Umwelt nach den Prinzipien der Nutzbarmachung beurteilt wird. Diese Idee müsste auch auf den Umgang mit der nächsten Generation übertragen werden: Die Erwachsenen würden ihrer Nachkommenschaft vor allem ihre produktionsrelevanten Fähigkeiten weitervermitteln, damit diese möglichst schnell und reibungslos an den Herstellungsprozessen teilhaben können (vgl. HC: 162).

Beide Erziehungslogiken – die Erziehung zum Arbeiten und zum Herstellen⁴⁵ – ignorieren die menschliche Natalität und gehen mit Weltlosigkeit einher, da sie einerseits die Weitergabe der Welt zwischen den Generationen nicht mehr im Blick haben; andererseits, weil sie die Welt als das Zwischen-den-Menschen nicht mehr ermöglichen. In der Logik des *animal laborans* braucht es keinerlei Pluralität mehr, da sich die Arbeitstiere herdenartig und repetitiv dem Arbeiten widmen. Jegliche Unterschiede werden ignoriert, da sie für die einfachen Arbeitsprozesse irrelevant sind. Der *homo faber* reduziert die Welt auf ein zu bearbeitendes Material und braucht zwischenmenschliche Interaktion nur, um sich über seine Produkte und deren Herstellungsprozesse auszutauschen. Ein gegenseitiger Austausch jenseits von Nützlichkeitsabwägungen wird nicht angestrebt. Die Reduktion der menschlichen Aktivitäten auf Arbeiten oder Herstellen schließt das Handeln und so die Initiative, die Fähigkeit des Menschen, Neues zu beginnen, weitestmöglich aus. Schließlich wird politisches Handeln so verunmöglicht (vgl. ebd.: 220, 314).

Arendts Kritik an der Gesellschaft (*the society*)

In Arendts Abhandlung sind die menschliche Handlungsfähigkeit und das Bedürfnis zu handeln eng mit der Geburt und dem Erscheinen in der

44 Einen systematischen Überblick gibt Michael Lenz (2012) in seiner Studie *Anlage-Umwelt-Diskurs, Historie, Systematik und erziehungswissenschaftliche Relevanz*.

45 Cornelia Remón befasst sich in einem Beitrag zur *Pädagogischen Rundschau* (2021) ebenfalls mit der Übertragung von Arendts Tätigkeitsunterscheidungen auf pädagogische Interaktionen. Ihr Fokus liegt dabei auf dem Lehren bzw. Unterrichten, welches sie ins Verhältnis zum Arbeiten, Herstellen und Handeln setzt, um der Frage nachzugehen, inwiefern technische Überlegungen Teil des Unterrichtens sein dürfen. Sie spricht sich schließlich dafür aus, das Unterrichten – insbesondere in Abgrenzung von Arendts Herstellen – als *techné*, also als Kunstfertigkeit, zu betrachten: „Wo diese Kunstfertigkeit die Mittel, Ziele und Vorstellungen gleichermaßen anthropologisch wie ethisch bedenkt und das Kind als Mitherstellenden von Wissen und Können statt als Gegenstand des Herstellens betrachtet, kann Unterrichten gewinnbringend und vertretbar technisch verstanden werden“ (549).

menschlichen Gemeinschaft verknüpft. Mit dieser Position wendet sich Arendt ganz bewusst gegen die philosophische Tradition, die den Tod bzw. die Gewissheit über den Tod als den Ursprung des menschlichen Handlungsantriebs deklariert (vgl. HC: 9) und den Menschen vor allem als einzelntes Wesen betrachtet, das sich mit seinem eigenen Tod befassen muss: „Doch Arendt vertritt niemals die These, nach der der Tod zum Philosophieren anregt, ja die einzige und unverzichtbare Bedingung für das Denken ist, wie man es leicht von Platon oder Heidegger ableiten kann. Ohne die Zäsur des *Todes* zu leugnen, kommt Arendt, wie wir sahen, ständig auf die *Geburt* zurück“ (Kristeva 1999: 243; Herv. im Orig.). Arendts Fokus auf die Natalität – anstatt auf die Mortalität – unterstreicht, dass das Menschsein immer ein mit-anderen-Menschen-Sein ist.

Menschsein bei Arendt bedeutet Anfahren, Handeln und Sprechen können – alle drei Tätigkeiten benötigen Menschen, um wahrgenommen zu werden (vgl. HC: 176-188). Eine Welt ohne Sprechen und Handeln wäre sodann „literally dead“ (HC: 176). Sprechen und Handeln seien die Aktivitäten, mit denen jeder Mensch seine Einzigartigkeit entfalte: „In man, otherness, which he shares with everything alive, become uniqueness, and human plurality is the paradoxical plurality of unique beings. Speech and action reveal this unique distinctness“ (HC: 176). Arendts Verständnis von Pluralität ist mit der Natalität eng verknüpft: Die Pluralität, die Verschiedenheit, der Menschen beruht nicht primär auf physischen Merkmalen,⁴⁶ sondern sie entsteht durch die Handlungen und Sprechweisen, die jeden Menschen unverwechselbar machen. Aufgrund der Pluralität der Menschen braucht es Austauschräume, um die verschiedenen Erfahrungen und Perspektiven zu teilen und vor allem Regeln des gemeinsamen Zusammenlebens zu konstituieren. Diese Zwischenräume des Austauschs sind für Arendt der Bereich der Politik. Doch um innerhalb dieser Räume miteinander diskutieren zu können, müssen Menschen sich zunächst einmal gleiche Rechte zuerkennen, die ihren politischen Austausch erst ermöglichen. Sie müssen sich gegenseitig durch den Zuspruch gleicher Rechte zu Gleichen machen.⁴⁷

Dieser Gedankengang Arendts ergibt sich aus der von ihr favorisierten Referenz für die Idee der Gleichheit: Die griechische Polis. Die Polis wurde als Raum der Gleichheit gedacht, der im Gegensatz zum Haushalt, als dem Raum der Ungleichheit, stand (vgl. ebd.: 32). Die öffentliche Sphäre der Politik

46 Arendt übergeht physische Unterschiede nicht, spricht ihnen aber keine so hohe Bedeutung zu wie den Unterschieden, die durch Handlungen und Sprechen in Erscheinung treten: „In acting and speaking, men show who they are, reveal actively their unique personal identities and thus make their appearance in the human world, while their physical identities appear without any activity of their own in the unique shape of the body and sound of the voice“ (HC: 179). Sichtbarkeit wird im Kontext der Diskussion um Little Rock weiter unten nochmal thematisiert, wo Arendt sichtbaren Unterschieden dann doch eine große Bedeutung zuschreibt.

47 Vgl. hierzu das Kapitel zur „Un-/Zugehörigkeit“ (v.a. Kap. 4.1).

zeichnete sich dadurch aus, dass sich alle als Gleiche begegneten, die weder regierten noch regiert wurden. Im Kontrast dazu stand die private Sphäre, in der den Familienmitgliedern unterschiedliche, hierarchisch angeordnete Positionen zugewiesen wurden (s. ebd.). Das griechische Beispiel nutzt Arendt als Kontrastbild, um die Auflösung dieser klaren Sphärentrennung zu kritisieren, die mit der Entstehung der Nationalstaaten und ihrer neuen Gesellschaftsidee einhergeht: „the collective of families economically organized into the facsimile of one super-human family is what we call ‘society’, and its political form or organization is called ‘nation’“ (HC: 28f., Herv. im Orig.). Die Überbetonung des Privaten durch den Aufstieg des modernen Individualismus habe zur Aufhebung des Schutzraums geführt, der üblicherweise durch die Familie gewährleistet wurde (vgl. ebd.: 38). Individualität werde nun primär in einem materiellen Sinne gefasst: Als Zurschaustellung von Waren, die einen schmücken und die basalen Bedürfnisse befriedigen. Mit dem Rückgang der familiären Sphäre beginnt für Arendt der Aufstieg des Sozialen (*the society*):⁴⁸ „The striking coincidence of the rise of society with the decline of the family indicates clearly that what actually took place was the absorption of the family unit into corresponding social groups“ (ebd.: 40). Die *society* steht hier im Gegensatz zum Politischen – sie meint einen gesellschaftlichen Raum, der jedoch *nicht* mit politischem Austausch einhergeht – und im Gegensatz zum Privaten, das einen verborgenen Raum für engste Vertraute darstelle. Arendt kritisiert die Vermischung der Sphären und stellt fest, dass die moderne Gesellschaft sich nun durch einen Normalisierungsdruck auszeichne, der letztendlich die Handlungsmöglichkeiten der Individuen einschränke. Der öffentliche Raum war zuvor (im Beispiel der Polis) für die Zurschaustellung der Individualität gedacht: „The public realm, in other words, was reserved for individuality; it was the only place where men could show who they really and inexchangeably were“ (ebd.: 41). Durch die Vermengung der beiden Sphären zur *society* wird diese Möglichkeit des öffentlichen Präsentierens umgedeutet: Sie wird zur Zurschaustellung von konformem Konsum. Die *society* ist nur noch eine Bühne für normalisierte Verhaltensweisen, die die Gleichheit und nicht die Verschiedenheit der Individuen betonen.

Arendts Skepsis gegenüber der *society* verdeutlicht ihre Kritik am Gesellschaftsbegriff. Sie verknüpft ihn immer wieder mit dem Phänomen der Massengesellschaft (vgl. OT: 415; 627) oder auch der „society of jobholders“ (vgl. HC: 322). Durch diese Verknüpfung schreibt sie der Gesellschaft ein Moment des Zerfalls zu: Zwischenmenschliche Räume, die politischen

48 Im Deutschen wird dieser Gedankengang Arendts sowohl mit Aufstieg des ‚Sozialen‘ als auch des ‚Gesellschaftlichen‘ übersetzt. Dem englischen Begriff ‚society‘ haftet, wenn er im Deutschen verwendet wird, gleichzeitig eine gewisse Oberflächlichkeit an (bspw. in der Verwendung von ‚high society‘), die zu der Arendtschen Position passt. Deshalb wird der englische Begriff hier weitestgehend beibehalten.

Austausch ermöglichen, werden immer brüchiger und seltener. Insofern bedroht die *society* die (nicht-institutionalisierte) Politik: Den nachbarschaftlichen Austausch, spontane Zusammenschlüsse von Gleichgesinnten oder auch die Stadtviertel-Diskussionsrunden (vgl. OR: 266-271). In Arendts Gesellschaftskritik wohnt der *society* eine Entfremdung gegenüber gemeinschaftlichen Zusammenschlüssen inne, die den politischen Austausch bedroht.⁴⁹

Dennoch plädiert Arendt nicht für ein organisches Gemeinschaftskonzept im Sinne von Ferdinand Tönnies (1899/2012).⁵⁰ Gemeinschaften schließen sich für Arendt nicht aus biologischer oder familiärer Verbundenheit zusammen, sondern bilden sich aufgrund geteilter Interessen (vgl. OR: 229). Diese geteilten Interessen schaffen die Basis für den politischen Austausch.⁵¹ Geteiltes Interesse bedeutet nicht Einigkeit, sondern dass verschiedene Personen den Wunsch haben, sich mit einem Thema auseinanderzusetzen, das sie gleichermaßen beschäftigt. Gegensätzliche Positionen zu dem Thema bereichern die Diskussion und spiegeln die Pluralität der Interessensgemeinschaft wider.

Dass die Spaltung von Politik und Gesellschaft höchst problematisch ist und Arendt ihre Gesellschaftskritik nicht genügend ausdifferenziert, hat Seyla Benhabib bereits 1998 herausgestellt: „Als ein Beitrag zur Gesellschaftstheorie genommen, sind ihre Gedanken über die nivellierenden und homogenisierenden Wirkungen des Aufstiegs des Gesellschaftlichen dürftig und zuweilen verkürzend“ (Benhabib 1998: 62). Dennoch sieht Benhabib zwei Facetten der *society*, die in der deutschen Ausgabe ihres Werks als ‚das Gesellschaftliche‘ übersetzt wird, die Arendts Analyse heute noch besonders relevant machen: Erstens Arendts Interpretation des Aufstiegs des Gesellschaftlichen als „den Aufstieg eines Warentauschmarkts“ (ebd.: 60f; PR) – worin sich eine Kapitalismuskritik andeutet – und zweitens die Idee des Gesellschaftlichen als Geselligkeit, als „Leben in der Zivilgesellschaft“ (ebd.: 58) – die den Fokus auf zivilgesellschaftliche Interaktionen legt.

49 Mit ihrer Gesellschaftsvorstellung scheint Arendt dem Hegelschen Gesellschaftsverständnis in vielen Teilen zu folgen und es zugleich weiter zuzuspitzen: „Das theoretische Paradigma [von Hegels] Sozialphilosophie ist nicht der Vertrag, die Vereinbarung vernünftiger, durch Sprechen und Handeln ausgezeichnete Rechtspersonen, sondern das ‚System der Bedürfnisse‘ – das aus Bedürfnis, Arbeit und den Mitteln der Bedürfnisbefriedigung hervorgehende und in seiner Wirksamkeit sich ständig reproduzierende Beziehungsgeflecht zwischen ‚Privatpersonen‘“ (Riedel 1975, 836f; PR).

50 Ferdinand Tönnies gilt als Begründer der Soziologie in Deutschland und hat mit seinem Werk *Gemeinschaft und Gesellschaft* (erstmalig 1887) die Analyse dieser beiden Begriffe maßgeblich geprägt. In seinem Hauptwerk erklärt er, dass „die Keimformen der ‚Gemeinschaft‘ [...] durch mütterliche, geschlechtliche und geschwisterliche Liebe gegeben“ seien (Tönnies 1899/2012: 102), die er mit „lebendigen Organismen“ für vergleichbar hält (ebd.: 103).

51 Vgl. Arendts Verweis auf die Wortherkunft von inter-esse; inter = zwischen, esse = sein (s. HC: 182).

Arendts Plädoyer gegen Weltlosigkeit befasst sich schließlich noch mit einem weiteren Aspekt der *society*. Mit der neuen Gesellschaftsidee sieht Arendt die ökonomische Wissenschaft entstehen, die mit der Methode der Statistik das künstliche Gleichheitsprinzip weiter untermauere (vgl. HC: 42). Denn Statistik brauche eine große Masse an Daten, die erst aussagekräftig interpretiert werden können, wenn größere Abweichungen entfernt wurden.⁵² Verhaltensweisen und Ereignisse, die sich wiederholen und ähnlich sind, werden so in den Vordergrund gestellt; außergewöhnliches Verhalten und einmalige Ereignisse werden ausgeblendet.⁵³ Die Ökonomie entstand darüber hinaus aus Logiken des Haushaltens, also aus der privaten Sphäre, und hänge vor allem mit der Tätigkeit der Lebenserhaltung (*labor*) zusammen, die schnelle Bedürfnisbefriedigung in den Mittelpunkt des Handelns stellt. Wenn das ökonomische Denken den Raum des Politischen dominiere, rücken demnach stärker Fragen der (einfachen) Bedürfnisbefriedigung, statt Überlegungen zum pluralen Zusammenleben, in den Mittelpunkt. Bedürfnisbefriedigung (*labor*) bezieht sich zudem auf die konkrete Gegenwart und fragt vor allem nach schnellen Lösungen (im Sinne von ‚Ich habe Hunger und brauche etwas zu essen‘). Welche Auswirkungen die gegenwärtigen Entscheidungen für die nachfolgenden Generationen haben, wird in dieser, auf schnelle Bedürfnisbefriedigung drängenden Perspektive, irrelevant. Die Gleichgültigkeit gegenüber der Zukunft der Welt – die pädagogische Interaktionen unmöglich macht – begreift Arendt mit dem Begriff der Weltlosigkeit (s. HC: 54).

Die Auseinandersetzung mit dem Arendtschen Gesellschaftsverständnis eröffnet zunächst eine kapitalismuskritische Perspektive, die die Dominanz des Warentausches und der Haushaltslogik problematisiert (vgl. Benhabib 1998: 60f.). Gleichzeitig scheint ihre Kritik an der *society* in eine Ausweglosigkeit zu führen. Arendts Verständnis von der *society* enthält keine Freiheitsmomente mehr – obwohl Arendt die Freiheit, politisch handeln zu können, mit ihrer *society*-Kritik verteidigen möchte. Die Theoretikerin veranschaulicht mit dem Konzept der *society* einige Probleme, die durch die Vermengung von privater und öffentlicher Sphäre entstehen können, sie zeigt allerdings keinen Ausweg daraus auf. Ihr Misstrauen gegenüber der *society* führt Arendt in ein argumentatives Extrem, in dem die Freiheit der Menschen kaum mehr einen Raum findet.

Dennoch sind Arendts Überlegungen – insbesondere die Kritik an der Dominanz der ökonomischen Wissenschaft – für das Hinterfragen ökonomischer Logiken innerhalb pädagogischer Handlungsfelder (vgl. Casale/Oswald 2019) von hoher Relevanz. Ein für die Pädagogik fruchtbares

52 Welche Auswirkungen statistische Datenlücken haben können, zeichnet Caroline Criado Perez eindrucksvoll in ihrem Buch *Invisible Women. Exposing Data Bias in a World Designed for Men* (2019) nach.

53 Diese Problematik wird im Kapitel zur Urteilskraft noch einmal aufgegriffen (vgl. Kap. 3).

Gesellschaftsverständnis, das gerade die generationellen Zusammenhänge und die darin so wichtige Wissensvermittlung betont, lässt sich auf Basis von Arendts Natalitätsidee entwerfen – auch wenn die Theoretikerin selbst dem Gesellschaftsbegriff sehr kritisch gegenüberstand. Das Generationenverhältnis und die darin stattfindende Wissensweitergabe stehen im Mittelpunkt von Arendts bekanntem Vortrag zur „Krise in der Erziehung“ (1958), in dem sie die *progressive education* kritisiert und ihr eine konservative – konservierende – Erziehungsidee gegenüberstellt.

2.1.3 Zum Verhältnis von konservativer und progressiver Erziehung

In diesem Kapitelteil wird zunächst Arendts Perspektive auf die *progressive education* nachgezeichnet, um diese dann später mit John Deweys⁵⁴ Verständnis von *education*⁵⁵ in ein Verhältnis zu setzen. Da vor allem Deweys Beitrag zur *progressive education* in der heutigen Lehrkräftebildung immer noch sehr präsent ist (vgl. bspw. Kleinespel/Lütgert 2009 in Kap. 2.2.2), werden in diesem Abschnitt einige zentrale Diskussionspunkte dieser Bewegung mit Arendt aufgegriffen und hinterfragt. Arendt spitzt die problematischen Aspekte der *progressive education* zu und macht sie dadurch greifbar. Dass ihre Darstellung der *progressive education* dieser nicht immer ganz gerecht wird (vgl. Brumlik 2014: 124-127), wird beispielhaft durch die Auseinandersetzung mit Dewey verdeutlicht. Arendts und Deweys Schriften werden hier wechselseitig diskutiert, um konservative und progressive Erziehungsideen exemplarisch miteinander in Dialog zu bringen. Ziel dieses Dialogs ist es, die argumentativen Spannungen zwischen ‚konservativen‘ und ‚progressiven‘ Erziehungs- und Lernideen exemplarisch aufzubereiten, um ihre Bedeutung für die Lehrkräftebildung und den Lehrberuf sichtbar zu machen. Systematisch ist die Gegenüberstellung und gegenseitige Ergänzung von Arendts und Deweys Argumentationen für die heutige Lehrkräftebildung von Bedeutung, da beide das Verhältnis von *public* und *education* untersuchen sowie sie die Problematik der größtmöglichen Freiheit der Akteur*innen in diesem Spannungsverhältnis beschäftigt. Gleichzeitig stehen beide Denker*innen einer auf ökonomische Zielsetzungen ausgerichteten Auffassung von Erziehungs- und Bildungsprozessen äußerst kritisch gegenüber.

54 John Dewey, der weiter unten noch vorgestellt wird, wird hier exemplarisch als ein wichtiger Vertreter von Pragmatismus und *progressive education* herangezogen. Dass sein Werk nicht völlig gleichzusetzen ist mit dem Pragmatismus oder der *progressive education*, soll hier bereits angemerkt werden. Seine Bedeutung für beide Bewegungen wurde allerdings auch mehrfach unterstrichen (vgl. Oelkers 2009 in Fußnote 56).

55 Der englische Begriff *education* lässt sich in Deweys Schrift weder eindeutig mit Erziehung noch mit Bildung übersetzen, sodass *education* in den nachfolgenden Ausführungen als Begriff weitestgehend beibehalten wird.

Die *progressive education*⁵⁶ steht im Fokus der Arendtschen Kritik, da sie die „Rousseausche Vorstellung“ übernommen habe, dass man innerhalb der Schule – die die Welt der Kinder sei – eine neue Ordnung der Dinge einrichten könne und diese sich dann „so natürlich und automatisch weiterentwickeln [würde], wie die Kinder heranwachsen“ (KrE: 259; PR). Arendt sieht in dieser Idee eindeutig ein Versagen der Erwachsenen, die ein Problem, das sie selber nicht hätten lösen können, einfach an die Kinder abgeben würden (vgl. ebd.). Die Erwachsenen würden sich ihrer Pflicht entziehen, miteinander in politischen Austausch zu treten und das Problem daher an die Kinder abgeben. So geben sie die Verantwortung für die Welt, in der sie gerade leben und die sie gestalten sollten, an die nächste Generation weiter.⁵⁷ Die Vorstellung, dass die Kinder all die Probleme der Welt besser lösen könnten als die Erwachsenen, habe zu einer „Revolutionierung des gesamten Erziehungssystems“ (ebd.) der USA geführt. Die *progressive education* sei in Europa nur ein Experiment⁵⁸ gewesen, das in den USA jedoch eine weitaus größere Wirkung entfalten konnte – obwohl ihre Ideen, laut Arendt, gegen den gesunden Menschenverstand, den *common sense*, laufen würden, der doch die Grundlage des Politischen sei (vgl. ebd.: 260).

Der bekannteste Vertreter der *progressive education* und des Pragmatismus war zu Arendts Lebzeiten der Philosoph und Pädagoge John Dewey (1859-1952). Er war Mitbegründer der *New School for Social Research* in New York, an der Arendt von 1967 bis zu ihrem Tod im Jahre 1975 lehrte.⁵⁹ Sein Hauptwerk *Democracy and Education*, das bereits 1916 erschien, ist eine

56 Jürgen Oelkers (2009) untersucht, wie die *progressive education* im deutschsprachigen Raum rezipiert wurde und definiert ihre Ursprünge folgendermaßen: „Die *progressive education* ist am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelt worden. Sie ist Teil der amerikanischen Demokratiebewegung und hat tatsächlich die Pädagogik in den Vereinigten Staaten bis nach dem Zweiten Weltkrieg sehr nachhaltig geprägt, allerdings nicht einfach mit oder durch John Dewey. Namensgebend war Scott Nearings (1915) Buch über die »progressive educational movements of the day«. 1919 wurde in Washington die »Progressive Education Association« (PEA) gegründet, die auf ihrem Höhepunkt in den Dreißigerjahren rund 10.000 Mitglieder hatte“ (21-22; Herv. im Orig.). Durch Wilhelm Flitner – so erläutert Oelkers weiter – wird die *progressive education* in den 1960er Jahren „als eine Art Anti-Pädagogik“ charakterisiert, „die wiederum gefährlich erscheint. Sie habe zwei hauptsächliche Quellen gehabt, nämlich die ‚Psychologie Freuds und seiner Schulen und die missdeutete Pädagogik John Deweys, die kombiniert eine wissenschaftlich beeinflusste Laienauffassung verbreitet haben““ (22).

57 Dieser Punkt wird heute von der *Fridays for Future*-Bewegung aufgegriffen und eine Verantwortungsübernahme der älteren Generation für die Welt eingefordert. Eine kritische Diskussion dieser Forderung findet sich bei Su & Su (2019): „Why solving intergenerational injustice through education does not work“.

58 Arendt erwähnt nur anekdotisch die Landerziehungsheime der deutschen Reformpädagogik-Bewegung (vgl. KrE: 259). Dass die Reformpädagogik viel mehr als nur ein europäisches Experiment gewesen ist, lässt sich beispielsweise bei Oelkers (1996) nachlesen. Vgl. Jürgen Oelkers (1996): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*.

59 Arendt erwähnt John Dewey (und ihre Kritik an seinem Denken) einige Male in ihrem Briefwechsel mit Karl Jaspers (vgl. bspw. Arendt/Jaspers 1985: 84; 102).

Einleitung in die „Philosophy of Education“, die sich insbesondere an Lehrpersonen und in der Lehrkräftebildung tätige Dozierende richtet. Eine Gemeinsamkeit im Denken von Dewey und Arendt ist die Natalität als Ausgangspunkt, wenn sie sich mit Erziehung befassen. Dewey stellt eine Verbindung der Natalität mit dem übergenerationalen ‚Prinzip der Kontinuität‘ fest: „With the renewal of physical existence goes, in the case of human beings, the recreation of beliefs, ideals, hopes, happiness, misery, and practices. The continuity of any experience, through renewing of the social group, is a literal fact. Education, in its broadest sense, is the means of this social continuity of life“ (Dewey 1916: 2f.). Auch für Dewey ergibt sich aus der Natalität die Notwendigkeit von Erziehung, um eine übergenerationale Stabilität aufrechtzuerhalten (vgl. ebd.: 3). Der Arendtsche Vorwurf, dass Dewey die Schule in Anlehnung an Rousseau als Miniaturwelt der Kinder begreife, lässt sich mit seinem Hauptwerk nicht bestätigen. Er setzt sich zwar intensiv mit Rousseau auseinander (vgl. ebd.: Kap. IX, 130-145) und wertschätzt, dass dieser die Bedeutung der gegebenen Anlagen für *education* erkannt habe, doch spricht er sich an keiner Stelle dafür aus, die Kinder sich selbst zu überlassen.⁶⁰ Rousseau und Dewey ähneln sich allerdings in der Annahme, dass die Erziehenden die Umgebung für die Zöglinge möglichst anregend und lernfördernd gestalten sollten, um gewisse Erziehungsinhalte erfahrbar zu machen und sie nicht bloß abstrakt zu erklären (vgl. Dewey 1916: 27).

Deweys *progressive* Perspektive auf *education* ist vor allem eine auf Zukunft gerichtete und von einem Fortschrittsglauben durchzogene. Dies zeigt sich beispielsweise in Aussagen wie „In directing the activities of the young, society determines its own future in determining that of the young“ (Dewey 1916: 49) und „[e]ach generation is inclined to educate its young so as to get along in the present world instead of with a view to the proper end of education: the promotion of the best possible realization of humanity as humanity“ (ebd.: 111; PR). Auch wenn die übergeordnete Perspektive auf Erziehung immer auch die Menschengattung und deren Verbesserung im Blick hat, müsse sich Erziehung zunächst einmal auf die Gegenwart als Ausgangspunkt für den zukünftigen Fortschritt beziehen. Hier kritisiert Dewey, dass Erziehende viel zu oft eine defizitorientierte Perspektive auf die Kinder einnehmen, anstatt ihre Potenziale zu betonen: „This fixes attention upon what the child has not, and will not have till he becomes a man“ (Dewey 1916: 50). Solange Kinder einzig als noch nicht fertige Erwachsene gesehen werden, werden sie als geringfügig angesehen. Genau diese Art von Blick auf Kindheit scheint Arendt zu verkörpern. Für sie sind Kinder vor allem werdende Erwachsene, die noch nicht am politischen Leben teilhaben können (vgl. KrE: 265).

60 Auch Rousseau möchte Kinder nicht sich selbst überlassen, sondern versteht die Erziehungsverantwortlichen vor allem als Beobachtende, die dem Kind weitestgehende Freiheit ermöglichen (vgl. Rousseau 1762/2019).

Der Erfolg der *progressive education* hängt, laut Arendt, mit dem US-amerikanischen Prinzip der Gleichheit zusammen, das darauf dränge „den Unterschied zwischen Jungen und Alten, zwischen Begabten und Unbegabten, schließlich zwischen Kindern und Erwachsenen, vor allem aber zwischen Schülern und Lehrern nach Möglichkeit auszugleichen und zu verwischen“ (KrE: 261). So kann im Anschluss an Arendt unterstrichen werden, dass das Generationenverhältnis, das für Erziehung grundlegend ist, verschleiert, sowie Erziehung und vor allem Unterrichten deutlich erschwert wird. Wenn die Lehrkraft, während sie lehrt, vorgibt, dass sie eigentlich mit den Lernenden auf einer Ebene steht, negiert sie die eigene Position bei gleichzeitiger Ausführung dieser. Erfahrungs- und Wissensvorsprung sind die ersten Merkmale einer Lehrperson, die ihre Tätigkeit fundieren und ihre Autorität legitimieren. Im Idealfall schenken Schüler*innen einer Lehrkraft einfach nur ihre Aufmerksamkeit, da sie mehr von ihr über die bestehende Welt wissen wollen. Dadurch erkennen sie die sachliche Autorität der Lehrperson an und wertschätzen sie als Quelle des Wissens.⁶¹ Indem sie der Lehrkraft diese gesonderte Position zusprechen, profitieren die Schüler*innen davon, weil dies einen verbindenden Effekt auf die Schüler*innengruppe hat. Gemeinsam erkennen sie die Autorität der Lehrkraft an und bekommen Zugang zu ihrem Wissen. Wenn eines der Kinder dann gegen die Lehrperson rebelliere, könne es sich zunächst „auf die Solidarität anderer Kinder, also seinesgleichen“ (ebd.: 262) verlassen. Arendt wirft der *progressive education* vor, dass sie dieses Lehr-Lern-Gefüge zerstört habe, indem sie die Welt des Kindes als eine abgesonderte Welt betrachte, in die sich die Erwachsenen nicht einmischen sollten: „Man hat also die Kinder, als man sie von der Autorität der Erwachsenen emanzipierte, nicht befreit, sondern einer viel schrecklicheren und wirklich tyrannischen Autorität unterstellt, der Tyrannei durch die Majorität. Das Resultat jedenfalls ist, daß die Kinder aus der Welt der Erwachsenen gewissermaßen ausgestoßen sind“ (ebd.: 263). Auf diesen Majoritätsdruck könnten die Kinder nur mit „Konformismus“ und „Haltlosigkeit“ reagieren (ebd.).

Doch Deweys Idee der Gleichheit beruht gerade auf der Überzeugung, dass jeder Mensch – egal ob Kind oder Erwachsene*r – lernfähig ist und bleibt: „The futility of the assumption is seen in the fact that every adult resents the imputation of having no further possibilities of growth; and so far as he finds that they are closed to him mourns the fact as evidence of loss, instead of falling back on the achieved as adequate manifestation of power. Why an unequal measure for child and man?“ (Dewey 1916: 50). Dewey stellt lediglich zwei Kennzeichen heraus, die die Kinder von den Erwachsenen zunächst unterscheiden: Abhängigkeit (*dependence*) und Bildsamkeit (*plasticity*) (vgl. ebd.). Die Abhängigkeit führe dazu, dass die Kinder schon früh ein

61 Die Frage danach, in welcher Form dieses Wissen noch vermittelt werden kann, steht im Mittelpunkt des dritten Kapitels zur Urteilskraft (vgl. Kap. 3).

Verständnis für soziale Gefüge erlernen und sie ihre sozialen Fähigkeiten einsetzen müssten, um von ihrem Umfeld versorgt zu werden. Die Bildsamkeit ermögliche den Kindern besonders von Erfahrungen zu lernen und dieses Gelernte für spätere Situationen zu bewahren. Sie sei die Macht, mit der Handlungen auf der Grundlage von erfahrungsgetränkten Erkenntnissen modifiziert würden, und durch die Einstellungen entwickelt werden könnten (vgl. ebd.: 53). Die auf Erfahrungen basierende Bildsamkeit lege den Grundstein für eine Charakterbildung, aber auch für den Erwerb von Gewohnheiten, welche Dewey an einigen Stellen kritisch beurteilt (vgl. Dewey 1916: 16, 34ff. und 62).

Arendt kritisiert weiter, dass die Pädagogik sich durch den Einfluss „der modernen Psychologie und der Lehren des Pragmatismus“ zu einer „Wissenschaft des Lehrens“ (KrE: 263) transformiert hätte.⁶² Statt der Lehrinhalte seien die Lehrmethoden das wichtigste für die Lehrperson. Wenn sie ein breites Methodenspektrum kennt, könne sie damit quasi alles vermitteln (vgl. ebd.). Die einfachste Form der Lehrer*innenautorität – „als der Person, die eben mehr kann als man selbst“ (KrE: 263) – werde so verunmöglicht. Der Pragmatismus, der als moderne „Theorie über das Lernen“ (ebd.: 264) gelte, vertrete die Position, dass „man nur wissen und erkennen könne, was man selbst gemacht habe“ (ebd.). Folglich müsse das Lernen durch das Tun ersetzt werden, auch weil dies dem Kind mehr Aktivität ermögliche, anstatt im passiven Lernen zu verweilen. Die natürliche Weise des Tuns sei für das Kind das Spielen, weshalb „das Lernen durch Tun und das Arbeiten durch Spielen zu ersetzen“ sei (ebd.: 264).⁶³ Das eigentliche Generationenverhältnis, das gerade durch Lehren und Lernen gekennzeichnet sei, wird durch die ausgeführten Überzeugungen ausgehöhlt. Mit der Idee, dass die Kinder in ihrer „Eigenständigkeit zu respektieren“ (KrE: 265) seien, werden sie künstlich von den Erwachsenen exkludiert und gerade das Lernen im Generationenverhältnis, das die Kinder von Geburt an kennen, wird unterbunden. Die zeitliche Begrenztheit der Kindheit wird zudem ignoriert und artifiziell eine Spaltung zwischen Kind- und Erwachsensein eingefügt: „weil man damit gleichsam leugnet, daß das Kind ein werdender Mensch, daß die Kindheit ein vorübergehendes Stadium ist, in dem sich das Erwachsensein vorbereitet“ (ebd.: 265).

62 Die Aktualität dieser Kritik habe ich in einem Aufsatz zur Reform der Lehrerbildung thematisiert (vgl. Rojahn 2014). Rita Casale hat diese Entwicklung zudem als „Entpädagogisierung der Lehrerbildung“ (2021) charakterisiert.

63 Dewey vertritt tatsächlich eine sehr positive Einstellung gegenüber dem Spielen, hält dieses aber nur temporär für relevant: „As we have already seen [...], in older pupils work is to educative development of raw native activities what play is for younger pupils. Moreover, the passage from play to work should be gradual, not involving a radical change of attitude but carrying into work the elements of play, plus continuous reorganization in behalf of greater control“ (Dewey 1916: 368; PR).

Eine ähnliche Kritik wie die an der künstlichen Spaltung der menschlichen Lebensphasen kann in Bezug auf Arendts Sphärentrennung festgestellt werden. Arendt sieht das Private und das Politische – zumindest in weiten Teilen des Erziehungskrise-Vortrags – klar voneinander getrennt und erklärt, dass die Kindererziehung im Privaten stattfinden müsse, damit die Kinder vor der Öffentlichkeit geschützt seien (vgl. KrE: 267). Doch so werden die Kinder von einem zentralen Raum der Welt ausgeschlossen, in welchem die Erwachsenen darüber diskutieren, wie sie leben möchten. Das graduelle Werden des Kindes – im ‚vorübergehenden Stadium der Kindheit‘ – muss sich auch auf diese Sphären beziehen: Die Kinder bzw. Jugendlichen müssten allmählich an die Öffentlichkeit und die besonderen Dynamiken dieser Sphäre herangeführt werden, um diesen wichtigen Teil des Erwachsenseins nach und nach kennenzulernen.⁶⁴

Arendts Kritik am pragmatistischen *learning by doing* lässt sich anhand von Deweys Werk musterhaft für die *progressive education* illustrieren:

One may learn by doing something which he does not understand; even in the most intelligent action, we do much which we do not mean, because the largest portion of the connections of the act we consciously intend are not perceived or anticipated. But we learn only because after the act is performed we note results which we had not noted before. But much work in school consists in setting up rules by which pupils are to act of such a sort that even after pupils have acted, they are not led to see the connection between the result say the answer and the method pursued (Dewey 1916: 91).

Dewey verdeutlicht, dass das Lernen durch Tun eigentlich ein Tun mit anschließendem Lernen ist. Wenn die Lernenden über ihr Tun reflektieren und die Ergebnisse ihrer Handlungen untersuchen, könnten sie neue Erkenntnisse gewinnen. Dewey scheint sich hier vor allem – wie an einigen Stellen in *Democracy and Education* (1916) – gegen eine Art des Umgangs mit Kindern zu positionieren, die diese vor vollendete Tatsachen stellt. Anstatt Handlungsregeln aufzustellen, die keinerlei Bezug zu den Kindern haben und deshalb nicht nachvollziehbar für sie sind, plädiert Dewey dafür, dass die Kinder die Regeln selbst aufstellen sollten. Innerhalb der Schule könnten bestimmte Situationen geschaffen werden, die es den Kindern ermöglichen, die Erfahrung direkt zu machen, die einer bestimmten Regel vorausgegangen ist.

Problematisch ist jedoch aus bildungstheoretischer Perspektive, dass Dewey die Idee des *learning by doing* verallgemeinern möchte und sie zur wichtigsten bzw. alleinigen Lernform macht. Er unterschätzt so die Abstraktionsfähigkeiten von Kindern, die durchaus in der Lage sind, gewonnene Erkenntnisse auf andere Situationen zu übertragen. Darüber hinaus spricht er den Lehrkräften die Fähigkeit ab, einen Gegenstand anschaulich zu

64 Arendts Sphärentrennung wird in Auseinandersetzung mit ihren „Reflections on Little Rock“ (1959) an späterer Stelle weiter diskutiert (vgl. Kap. 2.1.4), da hier zunächst die Auseinandersetzung mit Dewey im Vordergrund stehen soll.

vermitteln, auch ohne die Schüler*innen diesen selbst erleben zu lassen. Eine Methode, die Dewey nicht erwähnt, die aber in Arendts Texten⁶⁵ immer wieder eine Rolle spielt, ist das *Storytelling* bzw. die Narration. Sie ermöglicht es, mit den Protagonist*innen einer Geschichte mitzudenken, mitzuerleben oder auch mitzufühlen. Durch das Geschichtenerzählen kann außerdem veranschaulicht werden, welche Konsequenzen bestimmte Handlungen nach sich ziehen und wie exemplarisch darauf reagiert werden könnte. Schüler*innen könnten durch Geschichtschreiben das Hineinversetzen in – zunächst fremd erscheinende – Perspektiven einüben sowie sie durch das Lesen von Erzählungen das Beobachten und Beurteilen von Handlungen erlernen könnten.⁶⁶

Arendts Skepsis gegenüber der *progressive education* muss an einer weiteren Stelle jedoch mit Dewey zurückgewiesen werden. Die Trennung von Lerninhalten und Lernmethoden, die sie kritisiert (KrE: 263), lässt sich bei Dewey nicht nachweisen. Ganz im Gegenteil distanziert sich Dewey deutlich von einer pädagogischen Theorie, die versuche, Rezepte für die pädagogische Praxis formulieren zu können: „Nothing has brought pedagogical theory into greater disrepute than the belief that it is identified with handing out to teachers recipes and models to be followed in teaching“ (Dewey 1916: 199). Die Verschränkung von Inhalt, Methode und Ziel ist bereits in Deweys Methodendefinition deutlich hervorgehoben: „Method in any case is but an effective way of employing some material for some end“ (ebd.: 195). Er widmet sich in seinem Kapitel zur „Natur der Methode“ ausführlicher einigen „evils in education that flow from the isolation of method from subject matter“ (Dewey 1916: 197). Hier kritisiert er u.a. die Idee, dass man das Lernen lernen könnte, ohne sich mit einem Gegenstand auseinanderzusetzen (vgl. ebd.: 198). Ein weiterer wichtiger Punkt ist für Dewey, dass „the notion of methods isolated from subject matter is responsible for the false conceptions of discipline and interest already noted“ (ebd.: 198). Anstatt die Motivation zum Lernen aus dem Gegenstand heraus entstehen zu lassen und so bereits ein Interesse an Wissenschaft anzustoßen, würde oftmals Disziplin genutzt, um die Aufmerksamkeit der Schüler*innen zu erzwingen.

Die Rolle der Lehrperson ist für Dewey eine unterstützende und niemals disziplinierende. Arendts Kritik an der Abschaffung der Lehrerautorität – durch die Reduktion der Unterschiede zwischen Schüler*innen und Lehrkräften – in der *progressive education* ist zumindest teilweise gerechtfertigt, wenn Dewey erklärt:

This does not mean that the teacher is to stand off and look on; the alternative to furnishing ready-made subject matter and listening to the accuracy with which it is reproduced is not

65 Vgl. bspw. LG: 113-134.

66 Die Bedeutung von Erzählungen für schulischen (Philosophie-)Unterricht stand insbesondere im Fokus von Matthew Lipmans Werk, der sich in den 1970er für eine ‚Philosophy for Children‘ einsetzte und mehrere Romane für Kinder schrieb, die sie zum Nachdenken über philosophische Fragen anregen sollten (vgl. Pritchard 2022).

quiescence, but participation, sharing, in an activity. In such shared activity, the teacher is a learner, and the learner is, without knowing it, a teacher – and upon the whole, the less consciousness there is, on either side, of either giving or receiving instruction, the better (Dewey 1916: 188).

Hier zeigt sich auch, dass Dewey die Schule immer als kleine Gemeinschaft konzipiert, in der gemeinsame Gruppenaktivitäten eine zentrale Rolle spielen. Doch dies scheint die einzige Stelle in *Democracy and Education* zu sein, an der er die Autorität der Lehrkraft der Erfahrung des Gemeinschaftlichen unterordnet.

Viel problematischer ist aus bildungstheoretischer Sicht, dass Dewey Lernen und Lehren als das gemeinsame Bearbeiten und vor allem Lösen von Problemen sieht: „The most significant question which can be asked, accordingly, about any situation or experience proposed to induce learning is what quality of problem it involves“ (Dewey 1916: 182). Ideen sind für ihn nur noch „anticipations of possible solutions“ (ebd.: 188). So bekommen alle Unterrichtsgegenstände eine bestimmte Form zugeschrieben und die Auseinandersetzung mit ihnen verläuft immer nach dem gleichen Schema: Problem erkennen, Bearbeitung durch Experimentieren/Ausprobieren und schließlich Problemlösen. Diese Form lässt jedoch die Möglichkeit von Gegenständen, die sich nicht durch Experimentieren und Problemlösen bearbeiten lassen (wie z.B. theoretische, systematische und historische Inhalte), außer Acht. Gerade die Erfahrung von Irritation aufgrund von unlösbaren Aufgaben kann für Schüler*innen besonders bereichernd sein und sie vor allem auf die Komplexität der Welt vorbereiten, die eben nicht nur aus lösbaren Problemen besteht.

Arendt und Dewey haben einen gemeinsamen Ausgangspunkt: Sie unterstreichen den Neuanfang, den Kinder in die Welt bringen. Doch sie unterscheiden sich im Umgang mit diesem Neuanfang: Arendt will das Neue konservieren, während Dewey es aktiv nutzen möchte. Dieser Unterschied ergibt sich aus ihren verschiedenen Verhältnisbestimmungen von Erziehung und Politik. Arendt zieht eine strikte Trennlinie zwischen den beiden und lehnt eine Vermischung der Bereiche durch eine politisch ausgerichtete Erziehung ab. Wenn diejenigen, die schon länger in der Welt seien, versuchten, den Kindern ihre Vorstellungen einer neuen und verbesserten Welt aufzudrängen, unterdrückten sie das Neue und Unerwartete in ihnen. Doch gerade dieses Neue und Unerwartete ist für den Bereich der Politik von höchster Bedeutung. Eine Erziehung, die zu politischer Teilhabe führen möchte, muss das Spontane und das Störende in Kindern bewahren (Arendt spricht hier selbst von ‚konservieren‘, vgl. KrE: 273). Im Kontrast dazu erklärt Dewey: „In directing the activities of the young, society determines its own future in determining that of the young“ (Dewey 1916: 49). Für Dewey muss die ältere Generation einen deutlichen Plan für die jüngere Generation vorgeben, der sich vor allem auch an politischen Zielen orientiert (und insbesondere nach dem Ideal der

Demokratie strebt). Arendt legt den Fokus hingegen auf die Einführung der Jüngeren in die bestehende Welt, welche die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit beinhaltet – das Vertrautwerden mit ihren Wissensbeständen. Denn nur durch die Kenntnis des Vergangenen können die Jüngeren diese und die Gewordenheit ihrer Gegenwart verstehen und auf Basis dieses Wissens die Zukunft gestalten. In dem Aufeinandertreffen der Generationen im Unterricht sieht Arendt die Möglichkeit der Vermittlung von Vergangenheit und Zukunft. Aufgrund dieser Vermittlungsmöglichkeit wird auch deutlich, warum sie Erziehung als konservativ bzw. konservierend versteht: Die Fähigkeit des Neuanfangens soll der jüngeren Generation gerade dadurch erhalten bleiben, dass sie mit dem Vergangenen vertraut werden.

Bei all den Gemeinsamkeiten, die sich im Dialog zwischen Deweys und Arendts Überlegungen gezeigt haben, ist das Verhältnis von Erziehung und Politik der deutlichste Unterschied. Die Gegenüberstellung von Arendt und Dewey hat einige Diskussionspunkte herauskristallisiert, die auch heute noch in der Lehrkräftebildung präsent sind: Die Debatte um die Bedeutung von Psychologie und Pragmatismus für den Lehrberuf, das Verhältnis von Methode und Inhalt in Studium und Unterricht, die Rolle der Lehrkraft für das Unterrichten und ihre Autorität sowie die Bedeutung des Generationenverhältnis für Erziehung. Den beiden letzten Punkten widmet Arendt in ihrem Erziehungskrise-Vortrag besondere Aufmerksamkeit, sodass sie an dieser Stelle weiter ausdifferenziert werden sollen.

Erziehung und Autorität im Generationenverhältnis

Die enge Verknüpfung ihres Erziehungsverständnis mit dem Konzept der Natalität als ontologische Unumgänglichkeit und zugleich als anthropologische Begründung für Erziehung fasst Arendt im dritten Abschnitt ihres Vortrags prägnant zusammen:

Denn das Erziehen gehört zu den elementarsten und notwendigsten Tätigkeiten der Menschen-Gesellschaft, die niemals bleibt, was sie ist, sondern sich durch Geburt, durch Hinzukommen neuer Menschen, ständig erneuert, und zwar so, daß die Hinzukommenden nicht fertig sind, sondern im Werden. So zeigt das Kind, mit dem es die Erziehung zu tun hat, dem Erzieher ein Doppel-Gesicht: Es ist neu in einer ihm fremden Welt, und es ist im Werden; es ist ein neuer Mensch, und es ist ein werdender Mensch (ebd.: 266).

Kinder sind zugleich neue und werdende Menschen in einer Welt, die vor ihnen schon da war und nach ihnen weiter fortbestehen wird. Die Erziehenden haben daher eine doppelte Verantwortung: „für Leben und Werden des Kindes wie für den Fortbestand der Welt“ (KrE: 267). Sie müssen die bestehende Welt

vor dem hinzukommenden Neuen durch die Kinder⁶⁷ schützen, so wie sie die Kinder vor der Welt behüten müssen, „damit [ihnen] nichts von der Welt her geschieht, was [sie] zerstören könnte“ (ebd.; PR). In der Schule gehe es dann darum, die „Neuen und Fremden“ (ebd.), welche die bestehende Welt noch nicht kennen, mit ihr vertraut zu machen. Die Lehrkraft steht den Heranwachsenden als Repräsentantin der Welt gegenüber, „selbst wenn sie heimlich oder offen wünschen sollte[], sie sei anders, als sie ist“ (ebd.: 270; PR). Denn aus der Verantwortungsübernahme für die Welt entspringt die Autorität der Lehrperson. Die Qualifikation der Lehrkraft, dass sie die Welt kennt und über sie lehren kann, ist ebenfalls grundlegend für ihre Autorität, aber erst die Übernahme der Verantwortung für die Welt komplettiert die Autoritätsgrundlage (vgl. ebd.). Echte Autorität ist für Arendt immer „gekoppelt mit der Verantwortung für den Lauf der Dinge in der Welt“ (ebd.: 271), den die Lehrperson vor den Schüler*innen repräsentiert.⁶⁸

Die Frage der Repräsentation und des Autoritätsverlusts bringt Arendt zurück zum Verhältnis zwischen dem Politischen und dem Pädagogischen. Sie diagnostiziert, dass die Autoritätskrise im politischen Bereich – durch das radikale Misstrauen gegenüber öffentlicher Autorität – begonnen habe und sich nun in den präpolitischen Bereich ausweite (vgl. KrE: 271). Doch dem Misstrauen gegenüber der Autorität gehe auch eine Tradition des politischen Denkens voraus, welche die politische Autorität „am Modell der präpolitischen Autorität der Eltern über die Kinder, der Lehrer über die Schüler zu sehen und zu verstehen“ (ebd.) suchte. Allerdings mache gerade diese Analogie die politische Autorität von vorneherein fragwürdig, da es sich bei dem Eltern-Kind- und dem Lehrkraft-Schüler*in-Verhältnis immer um eine asymmetrische Beziehung handele, in der die einen die anderen erziehen. Die erzieherische Autorität kann immer nur temporär sein, da sie ihre eigene

67 „Aber auch die Welt bedarf eines Schutzes, damit sie von dem Ansturm des Neuen, das auf sie mit jeder neuen Generation einstürmt, nicht überrannt und zerstört werde“ (ebd.).

68 Den Zusammenhang von Autorität und Repräsentation, der bei Arendt in liberaler Denktradition steht, und für pädagogische Überlegungen zentral ist, betont Rita Casale (2016): „Im Einklang mit der liberalen Tradition eines Locke und der republikanischen eines Rousseau: ist für Arendt [...] die pädagogische Autorität, nicht naturalistischer, sondern politischer Natur. Sie ist stellvertretend entweder für die Welt oder für den Staat, sie basiert auf einer Repräsentation“ (Casale 2016: 215). Während Arendt die Krise der Autorität mit der Ablehnung der Verantwortungsübernahme für die Welt in Verbindung bringt, ergänzt Casale diesen Gedankengang mit Blick auf die Kritische Theorie dahingehend, dass die „Gleichsetzung von Herrschaft und Autorität“ (ebd.: 218) zur Ablehnung jeglicher Autorität führen musste. Doch Casale warnt auch davor, dass die Autoritätskritik in einer „Allmachtsphantasie („Wir wollen alles“)- münde, „die die Relation zum Anderen in politischer, ethischer und pädagogischer Hinsicht unmöglich macht“ (ebd.: 221). Ein Lehr-Lern-Verhältnis wäre unter den Bedingungen dieser Allmachtphantasie unmöglich. Als Repräsentantin der Welt – und vor allem im Teilen ihrer Wissensbestände – steht die Lehrperson als pädagogische Autorität vor den Schüler*innen.

Abschaffung zum Ziel hat.⁶⁹ Dies gilt aber nicht für den politischen Bereich, in dem die Autorität langfristig für Stabilität sorgen soll, auch wenn die Personen, die diese Verantwortungsposition einnehmen, stetig wechseln.

Dass die Erwachsenen die Verantwortung für die Welt, die für die Erziehung so entscheidend ist, Ende der 1950er Jahre nicht mehr übernehmen möchten, erscheint Arendt als ein Symptom der modernen „Weltentfremdung“ (272). Deutlicher „konnten moderne Menschen ihre Unzufriedenheit mit der Welt, ihr Unbehagen an dem Bestehenden gar nicht kundgeben als durch die Weigerung, ihren Kindern gegenüber die Verantwortung für all das zu übernehmen“ (ebd.). Einen Grund für die Weltentfremdung sieht Arendt in der sogenannten Massengesellschaft, die sie bereits in *The Origins of Totalitarianism* (1951) thematisiert hat: „The chief characteristic of the mass man is not brutality and backwardness, but his isolation and lack of normal social relationships“ (OT: 415). Der isolierte „Massenmensch“⁷⁰ fühle sich nicht mehr heimisch in der Welt und nehme ihre Vielfalt als bedrohlich wahr. Diese Vereinsamung wirke sich auch auf die Erziehungsverhältnisse aus: Wenn die Erziehenden der Welt misstrauen, weil sie ihnen bedrohlich erscheint,⁷¹ übernehmen sie keine Verantwortung mehr für diese und überlassen die Kinder sich selbst. Arendt spricht sich daher für eine Rückbesinnung auf das Konservative der Erziehung aus:

Das Konservative im Sinne des Konservierenden scheint mir im Wesen der erzieherischen Tätigkeit selbst zu liegen, deren Aufgabe es immer ist, etwas zu hegen und zu schützen – das Kind gegen die Welt, die Welt gegen das Kind, das Neue gegen das Alte und das Alte gegen das Neue. Auch die Pauschalverantwortung, die dabei für die Welt übernommen wird, liegt natürlich im Sinne einer konservativen Haltung (KrE: 273).

Doch diese erzieherischen Grundgedanken seien keinesfalls auf den politischen Bereich übertragbar, in dem es immer darum gehe, „einzugreifen, zu ändern, Neues zu schaffen“ (ebd.) und gerade nicht darum, die bestehende Welt als unveränderlich zu akzeptieren. Das Bewahren des Neuen und Revolutionären in den Kindern – während sie in die alte, bestehende Welt eingeführt werden – ist die Kernaufgabe der Lehrkraft im Arendtschen Sinne. Die Schule kann so als Ort der Natalität charakterisiert werden.

Arendt beendet ihren Vortrag mit der Diagnose, dass die „Autoritätskrise in der Erziehung [...] aufs engste mit der Traditionskrise [...], das heißt mit der Krise in unserer Haltung zu dem Raum des Vergangenen“ (ebd.: 274; PR), zusammenhänge. Da die Erziehenden und Lehrenden die Vermittler*innen

69 Da Erziehung auf das Ziel der Mündigkeit des zu Erziehenden abzielt, muss die Erziehende darauf hinarbeiten, dass ihre Autorität für den Zögling überflüssig wird.

70 Der Begriff des Massenmenschen ist entmenslichend und reproduziert eine Logik, die Arendt eigentlich kritisieren möchte. Die Kritik an dem Begriff führe ich im Kap. 4.1.2 im Abschnitt „Isolation als Form der Unzugehörigkeit“ näher aus.

71 „[T]he experience of modern masses of their superfluity on an overcrowded earth“ (OT: 599; PR).

zwischen dem Alten (der Welt) und den Neuen (den Kindern) seien, müssten sie eine „ausgezeichnete Haltung zum Vergangenen besitzen“ (ebd.). Aus diesem Grunde treffe sie die Krise besonders stark, denn Erziehung könne „weder auf Autorität noch auf Tradition verzichten“ (ebd.: 275). Arendts Lösungsvorschlag ist das Wiederherstellen einer klaren Sphärentrennung: „Wir müssen das Gebiet der Erziehung von anderen, vor allem den politisch öffentlichen Lebensgebieten entschieden scheiden“ (ebd.); es müsse wieder „eine klare Grenze [...] zwischen den Jungen und den Erwachsenen“ gezogen werden (ebd.: 276).

Arendts Vorschlag der Sphärentrennung kann aus heutiger Perspektive unzeitgemäß wirken, da die Sphären durch Social Media, Mails und Videotelefonie alltäglich miteinander vermischt werden. Dies macht jedoch auch ihren Reiz aus. Denn aus ihr lässt sich die Erkenntnis gewinnen, dass es Momente der klaren Abgrenzung von der Öffentlichkeit braucht, in denen Kinder, aber auch Erwachsene, sich zurückziehen und auf etwas – frei vom Druck der Öffentlichkeit – fokussieren können. Seyla Benhabib unterstreicht in Auseinandersetzung mit Arendt gerade, dass Menschen nicht nur die Öffentlichkeit, sondern auch die Privatsphäre brauchen, um sich wiederum in Austausch mit anderen Menschen begeben zu können (vgl. Benhabib 1998: 332f.). Darüber hinaus verdeutlicht Rita Casale (2022), dass Arendt „in dem Zerfall bzw. in der Zurschaustellung der Privatheit einen der zentralen Faktoren der Krise der Erziehung“ sah und sie das Haus als „privilegierten Ort des Privaten“ (73) verstand, an dem sich gerade die Individualität entwickeln könne: „Die Privatheit des Hauses, die [Arendt] als Sphäre der Verborgenheit bezeichnet, ist der Ort, wo sich Individualität im affektiven und im moralischen Sinn erst entfalten kann“ (ebd.: 74; PR). Doch erscheint eine Erziehung, die völlig distanziert vom öffentlichen Raum stattfindet, heute zunächst erschwert, da sich junge Menschen zunehmend in den öffentlichen Diskurs einbringen und verdeutlichen, dass sie nicht aus ihm ausgeschlossen werden möchten (bspw. *Fridays for Future*). Gleichzeitig könnte mit Arendt kritisch angemerkt werden, dass die Jugendlichen nur deshalb den Eindruck haben, sich in den politischen Raum begeben zu müssen, weil die Erwachsenen die Verantwortung für die Welt nicht mehr übernehmen würden.⁷²

Dennoch übersieht Arendt, dass die private Sphäre nicht immer ein Schonraum ist, in dem das Kind behütet und liebevoll erzogen wird – eine Erkenntnis, die durch die von 2020 bis 2022 verbreitete Covid 19-Virus-Pandemie deutlich veranschaulicht wurde.⁷³ Statt die ‚bürgerliche Kleinfamilie‘ und ihren behütenden ‚Schonraum‘ als selbstverständliche Norm

72 Eine Weiterentwicklung dieses Gedankengangs findet sich in meinem Beitrag zum Schlüsselbegriff ‚Generationen‘ (vgl. Rojahn 2022).

73 Die Stellungnahme der DGfE-Sektion Schulpädagogik zur „Schulbildung auf Distanz – ‚Beschulung Zuhause‘ in Zeiten von Corona“ unterstreicht diesen Punkt (vgl. Hummrich 2020, 2).

zu setzen, müsste Erziehungstheorie auch andere Familienmodelle und Formen des Zusammenlebens miteinbeziehen, beispielsweise ein Zuhause, in dem die Eltern oft abwesend sind oder an dem es wechselnde Erziehungsverantwortliche gibt. Denn aus solchen Grundvoraussetzungen entstehen neue Möglichkeiten sowie Herausforderungen für die institutionelle Erziehung, mit denen Lehrkräfte in ihrem Schulalltag konfrontiert werden.⁷⁴ Zudem wird deutlich, warum Lehrkräfte die Verantwortung für die Welt in besonderem Maße übernehmen müssen, wenn Eltern oder andere Erziehungsverantwortliche diese vielfach nicht übernehmen können oder sie von sich weisen.

Die Differenz zwischen Erziehen und Lehren hebt Arendt klar hervor: „Aber man kann sehr wohl lehren, ohne zu erziehen, und man kann bis ins späteste Alter lernen, ohne darum erzogen zu werden“ (KrE: 276). Auch wenn Erziehen erschwert werde, ist Lehren und Lernen immer noch möglich. Arendts Argumentation lässt sich auch für einen Einspruch gegen scheinbar natürlich gegebene Autoritäts- und Erziehungsverhältnisse fruchtbar machen und so Fragen danach anregen, wie wir Erziehung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe denken können:

Was uns alle angeht und was daher nicht der Pädagogik, einer Spezialwissenschaft, überlassen bleiben darf, ist der Bezug zwischen Erwachsenen und Kindern überhaupt, oder noch allgemeiner und genauer gesprochen, unsere Haltung zu der Tatsache der Natalität: daß wir alle durch Geburt in die Welt gekommen sind und daß diese Welt sich ständig durch Geburt erneuert. In der Erziehung entscheidet sich, ob wir die Welt genug lieben, um die Verantwortung für sie zu übernehmen und sie gleichzeitig vor dem Ruin zu retten, der ohne Erneuerung, ohne die Ankunft von Neuen und Jungen, unaufhaltsam wäre. Und in der Erziehung entscheidet sich auch, ob wir unsere Kinder genug lieben, um sie weder aus unserer Welt auszustoßen und sich selbst zu überlassen, noch ihnen ihre Chance, etwas Neues, von uns nicht Erwartetes zu unternehmen, aus der Hand zu schlagen, sondern sie für ihre Aufgabe der Erneuerung einer gemeinsamen Welt vorzubereiten (ebd.: 276).

Arendt definiert hier das Verhandeln des Generationenverhältnisses als Aufgabe, die nicht nur Familien zukommt, sondern von gesamtgesellschaftlicher Bedeutung ist. Dieses Verhältnis ist für die Entwicklung der Gesellschaft grundlegend, da innerhalb dessen das Neue und das Alte spannungsvoll aufeinandertreffen und miteinander umgehen lernen. Indem die Älteren, also die Erziehenden, Verantwortung für die Welt übernehmen, erklären sie, dass sie Bewahrenswertes in der Welt sehen, das sie den Jüngeren vermitteln möchten. Gleichzeitig ist die wichtigste Aufgabe der Erziehung, die Jüngeren auf die Erneuerung der gemeinsamen Welt vorzubereiten; allerdings nicht durch Vermittlung von Plänen der Älteren, sondern durch Weitergabe des Wissens, das für bewahrenswert und wichtig gehalten wird. Auf der Grundlage des weitergegebenen Wissens können die Neuankömmlinge Neues begründen und so die Welt gestalten. Dieses Verständnis des

74 Die Problematik der Sphärendifferenzierung wird vor allem in Kap. 2.1.4 „*Public education* und Arendts Beharren auf der Sphärentrennung“ weiter diskutiert.

Generationenverhältnisses tritt in Arendts Aufsatz zur Desegregation besonders hervor und wird vor allem in Verbindung mit der Sphärentrennung weiter entfaltet.

2.1.4 Public education und Arendts Beharren auf der Sphärentrennung

In ihrem Essay „Reflections on Little Rock“ (1959) setzt sich Arendt mit einem Vorfall aus dem Jahr 1957 auseinander, bei dem neun Schwarze Schüler*innen erstmals den Unterricht in der *Little Rock Central High School* besuchen durften, welche vorher nur *weißen* Schüler*innen offen stand. Der Vorfall markiert den Beginn der „Desegregation“ in den Südstaaten der USA. Der erste Schultag dieser neun Schüler*innen wurde von heftigen Protesten begleitet, die in zahlreichen Pressefotos festgehalten wurden, auf die Arendt in ihrem Text verweist.⁷⁵

Auch wenn dieser Text vielfach kritisiert wurde,⁷⁶ ist er für das Verständnis von Arendts Erziehungsidee zentral, da sie darin das Verhältnis von Sichtbarkeit und Gleichheit verhandelt, Fragen nach einer *public education* stellt sowie drei menschliche Sphären unterscheidet. Diese Punkte sollen im Folgenden nachgezeichnet werden, da sie auch für das Anliegen dieser Arbeit – die pädagogischen Elemente in Arendts Werk herauszuarbeiten und für die Grundlegung der Lehrkräftebildung dienlich zu machen – besonders relevant sind.

Arendt macht darauf aufmerksam, dass die Schwarze Bevölkerung der USA sichtbarer als die meisten anderen Minoritäten sei (vgl. LR: 47). Sichtbarkeit und Hörbarkeit seien die wesentlichen Kriterien der Öffentlichkeit, die sich aber in ihrer Zeitlichkeit unterscheiden. Hörbarkeit sei ein vorübergehendes Phänomen, wohingegen Sichtbarkeit unveränderlich und dauerhaft sei (vgl. ebd.). Im Gegensatz zu Emotionen, Einstellungen und Befindlichkeiten, bei denen man sich aussuchen könne, ob man sie in der Öffentlichkeit preisgeben möchte, seien Äußerlichkeiten wie die Hautfarbe permanent sichtbar. Arendt betont, dass das (US-amerikanische) Gleichheits-

75 „I think no one will find it easy to forget the photograph reproduced in newspapers and magazines throughout the country, showing a N[****] girl, accompanied by a white friend of her father, walking away from school, persecuted and followed into bodily proximity by a jeering and grimacing mob of youngsters“ (LR: 50; PR). Arendt vermischt an dieser Stelle wohl zwei bekannte Pressefotos zu Little Rock miteinander (vgl. hierzu Roger Berkowitz' Aufsatz „Zur Kritik an Hannah Arendts ‚Reflections on Little Rock‘“ (2020): 138f.).

76 Arendt geht bereits in ihren „Preliminary Remarks“ auf zeitgenössische Kritiken ein (vgl. LR: 46). Vgl. zudem Berkowitz 2020. Die Kritik bezieht sich i.d.R. auf Arendts unreflektierten Rassismus, durch den sie die Situation der Schwarzen in den USA falsch einschätzt (wie Arendt in einem Briefwechsel mit Ralph Waldo Ellison auch später zugibt, vgl. Arendt an Ellison, 29. Juli 1965).

prinzip keine natürlichen, physisch gegebenen Merkmale auslöschen könne. Je mehr sich eine Gemeinschaft von Menschen in ökonomischer Hinsicht und im Bildungsniveau angleiche, desto mehr Bedeutung würde solchen Unterschieden beigemessen (vgl. LR: 48). Deshalb halte sie es für ‚natürlich‘,⁷⁷ wenn sich der Rassismus⁷⁸ bald zuspitze, da die Schwarze Bevölkerung nun „social, economic, and educational equality“ (ebd.) erreicht hätte. An dieser Stelle überrascht, wie deterministisch Arendt argumentiert, wo sie doch in ihren Studien zu Autorität, Macht und Gewalt genau diese Art der Argumentation stark kritisiert (vgl. Arendt 1954: 182; Arendt 1970: 61f.). Denn die Naturalisierung bringe eine Ohnmacht mit sich: Wenn etwas als *natürlich* gegeben benannt wird, wird es als unveränderlich wahrgenommen. Arendt setzt hier aus rassismus- bzw. gesellschaftskritischer Perspektive falsch an: Nicht in der Sichtbarkeit der unterschiedlichen Hautfarben besteht das Ausgangsproblem, sondern in der Hierarchisierung dieser durch den historisch gewachsenen Rassismus.

Dennoch ist es bezeichnend, dass Arendt in diesem Essay implizit darauf verweist, dass der Raum des Öffentlichen auch ein Raum der Ungleichheit sein kann, sobald die Sichtbarkeit der sich dort begegnenden Menschen unterschieden und vor allem bewertet wird. Diese Bewertung des Sichtbaren hängt, laut Arendt, mit dem Raum des Sozialen (*the society*) zusammen, der zwischen der privaten und der politischen Sphäre liege und die Logiken der anderen beiden Sphären vermischen würde (vgl. LR: 51-53). Allen drei Bereichen könnten unterschiedliche Leitprinzipien zugeordnet werden: Im Privaten sei es die Ausschließlichkeit, im Öffentlichen hingegen die Gleichheit und im Sozialen schließlich das Prinzip der Diskriminierung. Im sozialen Raum (*the society*) seien vor allem Gruppenzugehörigkeiten entscheidend, auf deren Basis dann andere Gruppen herabgesetzt werden könnten. Typische Gruppierungskriterien seien in den USA Beruf, Einkommen und ethnische Herkunft, während in Europa vor allem Klasse, Bildungsstand und Umgangsformen entscheidend seien (vgl. LR: 52). Die üblichen Orte des Sozialen seien der Arbeitsort für Erwachsene und die Schule für Kinder (vgl. ebd.: 55).

Ähnlich wie in ihrem Erziehungskrise-Vortrag positioniert sich Arendt auch im *Little Rock*-Aufsatz gegen ein Einwirken des politischen Bereichs auf den schulischen. Die „public school“ sei kein Ort, um mit der Integration Schwarzer Menschen in die US-amerikanische Gesellschaft zu beginnen (vgl. LR: 50). Denn so werde den Kindern ein Problem übertragen, das die Erwachsenen seit mehreren Generationen nicht hätten lösen können (vgl.

77 „It is therefore quite possible that the achievement of social, economic, and educational equality for the [N****] may sharpen the color problem in this country instead of assuaging it. This, of course, does not have to happen, but it would be only *natural* if it did, and it would be very surprising if it did not“ (LR: 48; PR).

78 Arendt spricht selbst vom „color problem“.

ebd.). Die Fotografien des *Little Rock*-Vorfalls erscheinen Arendt „like a fantastic caricature of progressive education which, by abolishing the authority of adults, implicitly denies their responsibility for the world into which they have born their children and refuses the duty of guiding them into it. Have we now come to the point where it is the children who are being asked to change or improve the world?“ (LR: 50). Arendts Empörung über den Vorfall liegt also insbesondere in ihrem Festhalten an der Sphärentrennung und in ihrem Konzept pädagogischer Autorität begründet. Sie sieht in der Entscheidung, das politische Problem der Segregation im Bereich der Erziehung anzugehen, das Ablegen der Verantwortung für die Welt durch die Älteren.

Arendt eröffnet dann das Spannungsfeld zwischen Familie und Schule. Die Erziehung der Kinder sei zunächst einmal das Recht der Eltern und sei daher ein *privates* Recht, das in „home and family“ (LR: 55) verortet werden müsste. Seit der Einführung der Unterrichtspflicht, mit der der Staat die Vorbereitung der Kinder auf ihr *politisches* Leben als Bürger*innen garantieren möchte, wurde das *private* Erziehungsrecht zwar in Frage gestellt, aber nicht abgeschafft (vgl. ebd.). Doch ginge es in der Diskussion, die durch den *Little Rock*-Vorfall angestoßen wurde, vor allem um das *Sozialleben*, das durch das Besuchen der Schule verändert werde. Die Schule sei der erste Ort außerhalb ihres Zuhauses, den die Kinder besuchen würden, und ein sozialer, noch kein politischer Ort. Wenn die Kinder staatlich gezwungen würden, auf eine integrierte Schule zu gehen, würden sie einem Konflikt zwischen ihrem Elternhaus und der Schule ausgesetzt, wodurch ihr *privates* und ihr *soziales* Leben in Widerspruch geraten würden (vgl. ebd.: 55-56).

Doch genau hier ignoriert Arendt, dass die Funktion der Schule gerade die Infragestellung des Gewohnten und Bekannten beinhalten kann, weil die Kinder zum ersten Mal das bekannte Zuhause verlassen (müssen) und mit vielen anderen Kindern und Jugendlichen zusammentreffen. Hier kann John Dewey als Korrektiv angeführt werden. Er kritisiert in seinem Werk *Democracy and Education* (1916) mehrfach die Idee von Erziehung als Training, bei dem Gewohnheiten eingeübt bzw. erhalten werden sollen (vgl. bspw. Dewey 1916: 16). Er moniert vor allem, dass Gewohnheiten unbewusst (und gerade in der Familie) erworben und erhalten werden, weshalb sie im Erziehungsprozess oft störend sind: „All of us have many habits of whose import we are quite unaware, since they were formed without our knowing what we were about. Consequently they possess us, rather than we them. They move us; they control us. Unless we become aware of what they accomplish, and pass judgment upon the worth of the result, we do not control them“ (Dewey 1916: 35f.). Aufgabe der Schule sei es daher, diese unbewussten Gewohnheiten bewusst zu machen und sich aktiv mit ihnen auseinanderzusetzen (vgl. Dewey 1916: 34ff. und 62).

Arendt könnte angelastet werden, dass sie den privaten Bereich und die Erziehungsfähigkeiten der Familie idealisiert, da sie aus der Perspektive einer

weißen, privilegierten Person argumentiert. Sie lässt außer Acht, dass soziale Ungleichheiten stärker hervortreten, wenn der Familie die Erziehung überlassen wird, indem sie das Erziehungsrecht in erster Linie bei den Eltern sieht und die Infragestellung dieses Rechts durch die Schulpflicht kritisiert.⁷⁹ Die strukturelle Diskriminierung im sozialen *und* im öffentlichen Raum basiert auf den Ungleichheiten, die bereits im Privaten verankert werden. Hier muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass Arendts Gedankengang ihrer eigenen Argumentation für gesamtgesellschaftliche und politische Zusammenhänge widerspricht. Wenn die Schule mit Arendt gerade als ein Ort der Natalität gedacht wird (vgl. KrE & Kap. 2.1.3), an dem die Neuankömmlinge zusammenkommen, um sich mit der Welt vertraut zu machen (ohne von dieser alten Welt überrollt zu werden), kann sie kein Ort der Diskriminierung oder des Rassismus sein.⁸⁰ Denn der Rassismus widerspricht gerade dem Prinzip der Natalität, des Neuanfangs, wie Arendt bereits in *The Origins of Totalitarianism* (1951) für den politischen Bereich betonte: „Race-thinking was a source of convenient arguments for varying political conflicts, [...] it sharpened and exploited existing conflicting interests or existing political problems, but it never created new conflicts or produced new categories of political thinking“ (OT: 239). Wenn Rassismus und Diskriminierung den Schulalltag dominieren, erdrückt die ‚alte Welt‘ das Neue in den Kindern und so verunmöglichen sie gerade den Neuanfang, der den Kindern offengehalten werden sollte (vgl. KrE: 258). Die Schule muss daher die gesellschaftliche Aufgabe haben, dem Rassismus entgegenzuwirken – der jede Möglichkeit des Neuanfangs verstellt – und die Vorurteile, die im Zuhause vermittelt werden, aufzubrechen.

Deweys Studie zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft unterstreicht diesen Punkt treffend. Ähnlich wie Arendt hebt Dewey hervor, dass die Schule immer zwischen dem Gegebenen und dessen Veränderung steht (vgl. Dewey 1916: 161). Im Kontrast zu Arendt erklärt Dewey jedoch, dass die „reorganization of education“ (ebd.) zwar langwierig und kompliziert sei, aber dennoch eine kontinuierliche Aufgabe der demokratischen Schule darstelle. Außerdem betont er, dass die Schule gerade der Ort sei, an dem die Kinder den

79 „The right of parents to bring up their children as they see fit is a right of privacy, belonging to home and family. Ever since the introduction of compulsory education, this right has been challenged and restricted, but not abolished, by the right of the body politic to prepare children to fulfill their future duties as citizens. The stake of the government in the matter is undeniable – as is the right of the parents“ (LR: 55).

80 Hier könnte angemerkt werden, dass Rassismus und Diskriminierung zu der bestehenden Welt gehören und Kinder deshalb auch damit vertraut gemacht werden müssten. Allerdings muss hier zwischen einer inhaltlichen und einer strukturellen Ebene unterschieden werden. Sicherlich müssen Diskriminierung und Rassismus als Unterrichtsinhalte in bestimmten Unterrichtsfächern (z.B. Geschichte, Sprachen, Ethik/Philosophie, etc.) thematisiert werden. Dennoch können sie auf struktureller Ebene nicht als handlungsleitende Prinzipien der Schule gelten.

Begrenzungen ihres Zuhauses entkommen könnten: „it is the office of the school environment to balance the various elements in the social environment, and to see to it that each individual gets an opportunity to escape from the limitations of the social group in which he was born, and to come into living contact with a broader environment“ (ebd.: 24).

Arendt betont die Sphärentrennung gerade aus der Perspektive des Politischen. Sie sieht ein Risiko darin, dass, falls die Trennung von privatem und politischen Raum aufgebrochen würde, Menschen im öffentlichen Raum versuchen könnten, einander zu erziehen. Die Entmündigung der Erwachsenen ist für sie ein Element des totalitären Nationalsozialismus, das zur Auflösung der Trennung zwischen dem privaten und dem politischen Bereich führte (vgl. OT: 624f.). Doch gerade ihre (politische) Gleichheitsidee – „We are not born equal; we become equal as members of a group on strength of our decision to guarantee ourselves mutually equal rights“ (OT: 394) – unterstützt die Vorgehensweise in *Little Rock*.⁸¹ In Arendts *Little Rock*-Aufsatz wird der Widerspruch zwischen den drei Sphären-Prinzipien (Ausschließlichkeit, Diskriminierung, Gleichheit) besonders deutlich und Arendt liefert an dieser Stelle keinen Hinweis, wie Menschen lernen sollen, sich die gleichen Rechte zuzusprechen, wenn sie vor Eintreten in den politischen Bereich immer künstlich anhand äußerer Merkmale voneinander getrennt werden.⁸²

2.1.5 Natalität und Freiheit als Ausgangspunkt für eine gegenstandsfokussierte Schulpädagogik

Dass Arendt in ihrem *Little Rock*-Essay die Schule als Teil der sozialen Sphäre definiert (vgl. LR: 55), kann mit Seyla Benhabib als „die ausführlichste Anwendung ihrer umstrittenen Unterscheidung zwischen dem Gesellschaftlichen und dem Politischen auf zeitgenössische Bedingungen“ (Benhabib 1998: 234) verstanden werden. Die Schule als Teil einer weiteren Sphäre zu definieren, bringt mehrere Konsequenzen mit sich. Das Abspalten des pädagogischen vom politischen Bereich begünstigt eine defizitäre Perspektive auf Kinder und Jugendliche, die *noch nicht* an dem Geschehen im politischen Raum teilhaben könnten, weil sie *noch nicht* diskussions- und entscheidungsfähig seien (dies wäre wohl Deweys Kritik an Arendt). Die

81 Dieser Punkt wird im Kapitel zur „Zugehörigkeit“ noch einmal ausführlich erläutert.

82 Zu der Sphärenproblematik und insbesondere der Trennung vom Politischen und Sozialen bemerkt Seyla Benhabib treffend: „Hannah Arendts Soziologie moderner Institutionen und ihre Unterscheidung zwischen dem Sozialen und dem Politischen sind so problematisch, daß sich schwer erkennen läßt, wo oder wie ihre normative Vision des Politischen in den heutigen Institutionen verankert werden sollte. Wir brauchen also nicht nur eine Neuinterpretation von Hannah Arendts Denken, sondern auch eine Revision“ (Benhabib 1998: 309). Eine Institution, auf die Benhabibs Erkenntnis wohl besonders zutrifft, ist die Schule, die zwar schon teilweise öffentlich ist, aber auch noch Elemente des Privaten in sich trägt.

Trennung der schulischen von der privaten Sphäre verschiebt den Fokus der Erziehung von der Familie auf die Schule, also von familiärer auf die öffentliche Erziehung. Dies bringt jedoch auch eine veränderte Verteilung von Verantwortung mit sich, sodass den Eltern einige Erziehungsverantwortung entzogen wird.

Dem Problem der Trennung von privater und politischer Sphäre in Arendts Schriften kann mit zwei unterschiedlichen Perspektiven in ihrem Werk nachgegangen werden. Einerseits scheint sie ihre Idee der Sphären auf die Griechen⁸³ zu stützen, so zumindest in *The Human Condition* (1958): „According to the Greek thought, the human capacity for political organization is not only different from but stands in direct opposition to that natural association whose center is the home (*oikia*) and the family“ (HC: 24; Herv. im Orig. & vgl. Kap. 2.1.2). Für die Griechen ging die Sphärentrennung allerdings mit einer klaren Geschlechterverteilung einher: Die Frauen, die sich um jegliche Reproduktionsarbeiten kümmerten, verblieben in der privaten Sphäre, wohingegen die Männer aus der privaten in die öffentliche Sphäre eintreten konnten, um dort unter Gleichen über die Ausgestaltung der Polis zu diskutieren. Sobald die Sphären klar voneinander getrennt werden, bedeutet dies eine Verdrängung der Frauen aus dem öffentlichen Raum. Der Slogan der zweiten Frauenbewegung lautete „Das Persönliche ist politisch!“ und wollte diese Verdrängung der Frauen beenden sowie die enge Verstrickung der Sphären verdeutlichen. Micha Brumlik (2014) kritisiert Arendts Position hier deutlich:

Indem Arendt ‚Öffentlichkeit‘ und ‚Privatheit‘ schroff voneinander schied, konnte sie kein Sensorium für die mehr denn je aktuelle Bewegung des Feminismus entfalten und die – trotz ihrer eigenen Betonung der ‚Geburtlichkeit‘ – zentrale politische Bedeutung geglückter generationaler Beziehungen, die heute als sog. ‚Demographie- und Bildungsproblem‘ gerade in ihrer politischen Bedeutung nicht angemessen würdigen (122).

Andererseits widmet sich Arendt in ihrer Habilitationsschrift zu *Rahel Varnhagen* (1938/1959) einem Phänomen, das die griechische Sphärenaufteilung in Frage stellt und die Bedeutung von Frauen für öffentliche Diskussionen unterstreicht: dem Salon. Seyla Benhabib (1998) stellt hierzu treffend heraus:

Die Salons als Erscheinungsformen der Öffentlichkeit widersprechen in fast jeder Hinsicht dem agonalen Modell von Öffentlichkeit in der Polis, das in *Vita activa* die herausragende Rolle spielt. Während die griechische Polis und die für sie charakteristische Öffentlichkeit Frauen (und gewöhnlich auch andere Mitglieder des Haushaltes wie Kinder und Dienerschaft) ausschließen, sind die Salons Räume, wo die Anwesenheit von Frauen dominiert (Benhabib 1998: 52; Herv. im Orig.).

83 Mit den Griechen sind bei Arendt vor allem die antiken Philosophen Platon (428/427-348/347 v. Chr.) und Aristoteles (384-322 v. Chr.) gemeint.

Die Polis und den Salon eint wiederum, dass beide „sich auf die Annahme der Gleichheit aller Teilnehmer“ gründen (ebd.). An den Gedanken einer Vorannahme der Gleichheit knüpfen die post-kritischen Pädagogen Joris Vlieghe und Piotr Zamojski in Anlehnung an Arendt mit ihrer „thing-centred“ – also sach- bzw. gegenstandsfokussierten – Pädagogik an, die weder die Lehrkraft noch die Schüler*innen ins Zentrum rückt, sondern den Unterrichtsgegenstand.⁸⁴ Der Gegenstand wird zwar von der Lehrperson ausgewählt und so für diskussionswürdig erklärt, aber dann von den Lernenden und der Lehrenden gemeinsam untersucht und diskutiert, wodurch diese zu Gleichen werden würden: „*A thing brings people together because it divides them. This means that a thing makes people equal without overcoming or abolishing their diversity. [...] a thing is put on the table, so that everyone can see it, investigate it, make claims about it, refer to it in order to persuade others, etc.*“ (Vlieghe/Zamojski 2019: 57; Herv. im Orig.). Das Bild des verbindenden und zugleich trennenden Gegenstands erinnert an Arendts Tischmetapher, die sie einsetzt, um ihren Weltbegriff, der besonders für politischen Austausch zentral ist, zu veranschaulichen: „*To live together in the world means essentially that a world of things is between those who have it in common, as a table is located between those who sit around it; the world, like every in-between, relates and separates men at the same time*“ (HC: 52). Hier zeigt sich, wie nah die Gedanken Vlieghes und Zamojskis an Arendts Studien zum Politischen sind und wie die Autoren Logiken des Politischen auf den schulischen Bereich übertragen. Allerdings übersehen sie hierbei die Asymmetrie des Generationenverhältnisses, die eine Gleichheit zwischen Lehrkraft und Schüler*innen ausschließt: „Denn zur Bedingtheit der Natalität gehören auch Ungleichheit und hierarchisch gestufte Abhängigkeiten“ (Benhabib 1998: 306). Die Erfahrung der Gleichheit über die Gegenstandsdiskussion beschränkt sich daher auf die Schüler*innen und kann die Lehrperson, die als Vertreterin der Welt, ihrer Wissensbestände und der älteren Generation vor der Schüler*innengruppe steht, nicht mit einschließen.

In Arendts *Little Rock*-Aufsatz ist eine Differenz zwischen den Begriffen des Politischen und dem Öffentlichen angelegt (vgl. LR: 55), die sozialen Räumen wie der Schule eine öffentliche Dimension verleiht. Der Moment der Gegenstandsdiskussion trägt durch die Erfahrung der Gleichheit und das geteilte Interesse bereits den Schein des Öffentlichen in sich (vgl. Vlieghe/Zamojski 2019: 58): Die Schüler*innen stehen alle in einem gleichen Verhältnis zum Gegenstand und teilen das Interesse, mehr über ihn erfahren zu wollen. Gerade in dem Punkt der gegenstandsfokussierten Versammlung, die die Versammelten zu Gleichen macht, gibt es eine Überschneidung zu Arendts politischer Analyse des Rátesystems in *On Revolution* (1963). Dort

84 „This view, however, is based on a misconception: it starts from the idea that education is either teacher-centred or student-centred. In fact, Arendt opposes both models, and her take on education would be better termed thing-centred“ (Vlieghe/Zamojski 2019: 23).

verdeutlicht Arendt, dass die Räte während der Revolutionen immer aus einem geteilten Gegenstand – einem gemeinsamen Interesse – entstanden sind (vgl. OR: 270). Darüber hinaus stellten die Räte das Parteiensystem in Frage und konzentrierten sich vor allem auf politische statt ökonomische Themen: „the councils have always been primarily political, with social and economic claims playing a very minor role“ (OR: 278). Ein gegenstandsfokussierter Austausch sorgt also im pädagogischen – zumindest zwischen den Schüler*innen – wie im politischen Bereich in ähnlicher Weise für Gleichheit: Der Gegenstand bündelt die Aufmerksamkeit der Versammelten und blendet ihre identitätsbezogenen Unterschiede aus. Dies eröffnet die Möglichkeit, die individuellen Perspektiven auf den Gegenstand auszutauschen – und gegebenenfalls über diese zu streiten. Die Gleichheit wird also nicht in einem homogenisierenden Sinne verstanden, sondern sie entspringt dem gleichen Verhältnis zum Gegenstand, das aus den individuellen Interessen am Gegenstand entsteht. Gerade in diesem Punkt folgen politische und pädagogische Austauschräume der gleichen Struktur: Die sachliche Diskussion wird auf Basis gegenseitig zugeschriebener Gleichheit geführt und dabei die Individualität der Anwesenden betont. Das Gemeinsame der Diskutierenden liegt dabei vor allem im geteilten Interesse am Gegenstand.

Das Verhältnis von Natalität, Gleichheit und Freiheit steht im Zentrum von Arendts Revolutionsbuch. Auch wenn sie sich dort auf die politische Bedeutung und die Auswirkungen von Revolutionen konzentriert, sind einige Überlegungen auch für den Bereich der Schule von Bedeutung. Insbesondere die Verquickung von Natalität und Freiheit: die Möglichkeit, Neues zu beginnen, ist für Arendt die Essenz der Freiheit. Doch gerade solche Freiheitsmomente sind nur möglich, wenn es einen Raum gibt, der sie eröffnet (vgl. OR: 279 & Kap. 2.1.2). Arendt fokussiert hier den Raum des Politischen. Die Schule kann jedoch ebenso als ein Raum der Freiheit verstanden werden, da der Schulraum ein überschaubarer ist und innerhalb dieses Raumes Gleichheit zwischen den Schüler*innen erzeugt und manifestiert werden kann. Darüber hinaus ist die Schule auch ein Raum des Übens und Ausprobierens, an dem immer wieder neu angefangen wird (vgl. Masschelein/Simons 2013: 38-39). Arendt übernimmt einen wichtigen Gedanken in Bezug auf Freiheit und Gleichheit von den Griechen, der für den Schulkontext besonders zentral ist: „Neither equality nor freedom was understood as a quality inherent in human nature, they were both not [...] given by nature and growing out by themselves; they were [...] conventional and artificial, the products of human effort and qualities of the man-made world“ (OR: 23). Gleichheit und Freiheit sind nicht natürlich gegeben, sondern müssen von Menschen erarbeitet und immer wieder erneuert werden. Da die Schule die Aufgabe hat, die Neuankömmlinge in der Gesellschaft auf diese vorzubereiten, kommt ihr auch die Aufgabe zu, Gleichheit und Freiheit als Prinzipien der Gesellschaft nachvollziehbar zu machen. Indem die Schule der Ort ist, an dem die

Anstrengung und Bereicherung des Aufrechterhaltens gegenseitiger Freiheit und Gleichheit erfahrbar wird, macht sie den Schüler*innen verständlich, warum es sich lohnt, diese Prinzipien beizubehalten.

Diese Perspektive erscheint gerade als Gegenbild zur gegenwärtigen Überbetonung von Differenz im Schulkontext zentral. Bei der geteilten Erfahrung der Gegenstandsfokussierung steht eine (temporäre) Gruppenzugehörigkeit im Vordergrund, die einen wichtigen Kontrast zu der sonst dominanten Leitlinie der individuellen Förderung in Lehrkräftebildung und Schule bildet. Die Konzentration auf die individuelle Förderung geht zumeist mit einer Abwertung der fachwissenschaftlichen Bildung von Lehrkräften einher, zugunsten einer stärkeren Ausbildung in psychologischer Diagnostik.⁸⁵ Der Fokus der Lehrkräftebildung liegt dann gerade auf dem einzelnen Individuum, das in ein vorgegebenes Muster einsortiert werden soll. Fragen nach dem politischen Kontext der Schule und dem aktuellen Gesellschaftsgeschehen rücken in den Hintergrund.

Im Arendtschen Denken wird der politischen Sphäre eine übergeordnete und zentrale Bedeutung zugesprochen, da sich die Theoretikerin auf diesen Bereich konzentrierte und seine Wichtigkeit unterstreichen wollte.⁸⁶ Deshalb ist ihr Ausgangspunkt immer das Politische, von dem sie dann andere Bereiche abgrenzt. Mit dem Pädagogischen könnte nun ähnlich verfahren werden, wie dies beispielsweise von Vlieghe und Zamojski (2019) vorgeschlagen wird (vgl. 5). Doch gerade für Lehrkräfte sind die Überschneidungen beider Sphären – also der politischen und der privaten – wesentliche Momente, die bei Arendt zumeist als „public“ benannt werden. Jedes Unterrichten hat eine Dimension von Öffentlichkeit. Das Moment der Öffentlichkeit gibt der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ihre Dringlichkeit, ebenso, wie die Kollektivität – die geteilte Erfahrung – der Beschäftigung mit dem Gegenstand, eine besondere Bedeutung gibt. Die Schule wäre demnach vor allem ein Ort, an dem die öffentliche und gegenstandsbezogene Diskussion das Zusammensein von Lehrenden und Lernenden prägen würde.

85 Dieses Spannungsfeld wird in den beiden folgenden Hauptkapiteln zu den Konzepten der Urteilskraft und der Zugehörigkeit noch weiter untersucht.

86 Auch Vlieghe und Zamojski (2019) bemerken dies: „We regard this as a necessary supplement to Arendt’s views to which she stayed blind, because she *only* approaches the issue of equality from a political – and not from an inherently educational – point of view“ (21).

Zwischenfazit

Dieses erste Kapitel hat sich vor allem auf die Elemente in Arendts Werk konzentriert, die für die Begründung und die Verantwortungszuschreibung des Lehrberufs von Bedeutung sind. Arendts Konzept der Natalität verweist bereits in ihrer Totalitarismus-Analyse auf die Verbindung der Generationen, die durch Erziehung stetig erneuert und stabilisiert wird (vgl. 2.1.1). Mithilfe der Tätigkeitsunterscheidungen in Arendts *Human Condition* bzw. *Vita Activa* (1958) können bestimmte Tendenzen verschiedener Erziehungstheorien (z.B. behavioristische Denkweisen und ökonomische Perspektiven auf Erziehung) kritisch hinterfragt werden (vgl. 2.1.2). Der kontrastierende Dialog zwischen konservativer und progressiver Erziehungsidee, der beispielhaft mit Arendt und Dewey geführt wird, zeichnet das Spannungsfeld nach, in dem sich Lehrkräfte auch heute noch bewegen (vgl. 2.1.3). Arendts Kritik an Pragmatismus und *progressive education* ist weiterhin aktuell und wird im nachfolgenden Unterkapitel wieder aufgegriffen (2.2). Gleichzeitig wird Dewey nicht nur von Arendt, sondern auch in der heutigen Lehrkräftebildung oftmals verkürzt rezipiert, weshalb er hier detaillierter analysiert wurde. Die Arendtsche Idee der Sphärentrennung steht vor allem in ihrer Auseinandersetzung mit dem *Little Rock*-Vorfall im Fokus (vgl. 2.1.4). In der Analyse der Grenzen dieser Trennung zeigt sich insbesondere der Widerspruch zwischen Arendts Argumentationen für den politischen im Kontrast zum pädagogischen Bereich. Zugleich wurde ihr möglicher Beitrag zu einer gegenstandsfokussierten Schulpädagogik auch mit Bezug auf Arendts *Revolutionsbuch* erkundet (vgl. 2.1.5).

Es ging in diesem Kapitelteil nicht um eine „Politisierung des Pädagogischen“ (Reichenbach 2016: 42), sondern um die Anerkennung der Sorge um die Welt, die dem Lehrberuf und seinem Arbeitsort Schule immer eine öffentliche Dimension verleiht. „As such, the ‘good’ teacher is someone who performatively embodies a subject matter and who shows to others why it is important. Therefore, being a teacher appears to be about being able to turn something into an object of attention and care“ (Vlieghe/Zamojski 2019: 39). Ob diese Sorge um die Unterrichtsgegenstände in der aktuellen Lehrkräftebildung noch thematisiert wird, bzw. inwiefern das heutige Verständnis des Pragmatismus die Verantwortungsposition des Lehrberufs in Frage stellt, wird im folgenden Kapitelteil exemplarisch anhand des forschenden Lernens untersucht.

2.2 Zwischen Professionalisierungsverheißungen und Theoriefeindlichkeit: Der neue Pragmatismus der Lehrkräftebildung am Beispiel des Forschenden Lernens

In dem kontrastierenden Dialog zwischen Dewey und Arendt wurde im vorherigen Kapitel (vgl. 2.1.3) bereits veranschaulicht, wie unterschiedlich progressive und konservative Erziehungsverständnisse auf die „Tatsache der Natalität“ (KrE: 276) reagieren können. Während Arendt die Möglichkeit des Neuanfangens konservieren möchte, indem sie die Weitergabe von Wissensbeständen sowie die Verantwortungsübernahmen für diese als wichtigste Aufgaben des Lehrberufs betont, unterstreicht Dewey den Beitrag von *education* zu einem gesellschaftlichen Fortschritt, den er eng mit der Demokratie verbunden sieht. Arendt und Dewey können als Exempel für zwei Stränge in der Lehrkräftebildung gefasst werden: Arendt kann als Repräsentantin für eine an Fachwissen und Wissenschaftlichkeit orientierte Lehrer*innenbildung verstanden werden, wohingegen Dewey insbesondere als Vertreter einer an Pragmatismus ausgerichteten Lehrkräftebildung gelten kann, die die Wissensbestände auf problemlösende Anwendungsbezüge verengt.

In der heutigen Lehrkräftebildung lässt sich anhand eines prägnanten Beispiels ein Wegbewegen von der Fachwissenschaftlichkeit hin zu einem Pragmatismus nachzeichnen. Bei diesem Beispiel handelt es sich um das Konzept des forschenden Lernens. Die hochschuldidaktische Idee des forschenden Lernens wurde bereits 1970 in einer Publikation der Bundesassistentenkonferenz (BAK), die die „Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik“ präsentierte, explizit thematisiert.⁸⁷ Im Vorstand der BAK saß damals auch Ludwig Huber,⁸⁸ ein Schüler Hartmut von Hentigs. Jürgen Oelkers berichtete 2007 in einem Vortrag, dass von Hentig Ende 1950er Jahre Deweys Werk *Democracy and Education* (1916) „in einem Zuge durchgelesen“ habe und überrascht gewesen sei „wie ‚widerspruchslos‘ er seiner Gesellschaftsphilosophie zustimmen konnte“ (von Hentig 1983: 158f. zitiert nach Oelkers 2007: 6).⁸⁹ Von Hentig und Huber reisten im Übrigen

87 Vgl. BAK 1970: „*Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*“.

88 Huber wurde 1971 Professor für Hochschuldidaktik an der Universität Hamburg. Dort war er mehrfach geschäftsführender Direktor des Interdisziplinären Zentrums für Hochschuldidaktik (IZHD). 1989 ging Huber zurück an die Universität Bielefeld, wo er von Hentigs Professur mit dem Schwerpunkt Wissenschaftsdidaktik übernahm.

89 Im Jahr 2016 revidiert Oelkers seine eigene Einschätzung von Hentigs wieder: „Die von Hentig häufig postulierte Nähe zu John Dewey war nur als Zitationsrealität existent und von der Philosophie des Pragmatismus hat er nie näher gesprochen, denn Hentig war Platoniker und mit Becker zusammen letztlich Vertreter einer sehr deutschen Reformpädagogik, die mehr oder weniger direkt an die Landerziehungsheimbewegung anschliesst, was mir so seinerzeit nicht klar war. Hentig war ein Kritiker der deutschen akademischen Pädagogik,

jeweils mehrfach in die USA und sammelten dort Erfahrungen an Colleges und Universitäten, die Einfluss auf die Entwicklung ihrer pädagogischen Konzepte hatten. Ein solches Beispiel ist auch das forschende Lernen, das deutliche Züge des Pragmatismus und des Konstruktivismus in sich trägt.

Im nachfolgenden Kapitelteil (2.2.1) wird daher die ursprüngliche Konzeption forschenden Lernens von dem Hochschuldidaktiker Ludwig Huber (2004) ausführlich nachgezeichnet, in der er bereits auf das dem Konzept inhärente Spannungsverhältnis zwischen bildungstheoretischer und pragmatistischer Perspektive auf Lernen und Forschung hinweist. Dass die pragmatistische Perspektive in der Regel mit einer verkürzten Dewey-Rezeption einhergeht, wird im darauffolgenden Unterkapitel (2.2.2) exemplarisch herausgearbeitet. Diese beiden Kapitelteile verdeutlichen den Kontext, in den die Beiträge zum forschenden Lernen, die in den beiden nachfolgenden Unterkapiteln (2.2.3 und 2.2.4) analysiert werden, eingebettet sind. Die Analyse dieser Beiträge wird immer wieder mit Arendts Kritik am Pragmatismus und einer ‚fachentleerten‘ Lehrkräftebildung in Verbindung gesetzt (vgl. KrE). Denn auch wenn Arendts Kritikpunkte nicht immer auf Dewey zutrafen (vgl. 2.1.3), schildern sie einige Problemfelder in der aktuellen Lehrkräftebildung äußerst treffend und zeigen eine Schwerpunktsetzung für die beiden Kapitelteile auf: Die Abwertung der Fachwissenschaft (2.2.3) und die Infantilisierung der Lehramtsstudierenden (2.2.4). Im Unterkapitel 2.2.3 liegt der Analyseschwerpunkt auf dem Professionalisierungs-versprechen, das mit dem forschenden Lernen verknüpft wird sowie der damit einhergehenden Abwertung der Fachwissenschaft für den Lehrberuf. Hierbei wird deutlich, dass die im forschenden Lernen geforderte Forschungskompetenz nahezu unabhängig von fachwissenschaftlichen Inhalten der Unterrichtsfächer konzipiert wird, stattdessen wird sie als schulpädagogische Methoden- und Reflexionsfähigkeit gedacht. Die Verantwortung für das Fachwissen der angehenden Lehrkräfte wird individualisiert; also nicht mehr als strukturelle Aufgabe, sondern als individuelle Aufgabe der Lehramtsstudierenden verstanden. Die Infantilisierung der Lehramtsstudierenden, die durch instrumentelle Lernideen legitimiert wird, steht in Unterkapitel 2.2.4 im Analysemittelpunkt. In diesem Kapitelteil wird aufgezeigt, dass das forschende Lernen – ähnlich wie Arendt es für den Pragmatismus und seine Sichtweise auf Kinder herausstellt – eine infantilisierende Perspektive auf die Studierenden etabliert, die keinerlei Erkenntnisgewinn durch das forschende Lernen der Lehramtsstudierenden mehr erwarten lässt. Da die Student*innen in dieser Perspektive nicht mehr ernst genommen werden, wird auch ihre Kritik am forschenden Lernen herabgesetzt. So wird die Negation der Natalität – verstanden als das Neue und Revolutionäre der nächsten Generation wie

aber ich habe ihn amerikanischer gemacht als er war“ (Oelkers 2016, 19). Trotzdem wird auch an dieser Stelle deutlich, dass Dewey und der Pragmatismus in von Hentigs Umfeld präsent waren, wenn auch nur als „Zitationsrealität“.

beispielsweise überraschende Erkenntnisinteressen, die die Studierenden in die Universität mitbringen – durch den dem forschenden Lernen immanenten Pragmatismus im Fazit (2.2.5) festgestellt.

2.2.1 Zwischen ‚Bildung durch Wissenschaft‘ und ‚Schlüsselqualifikationen‘

In einem Vortrag im Rahmen einer Sommerschule der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft legt Huber „10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums“ unter der Überschrift „Forschendes Lernen“ dar (Huber 2004: 29-49).⁹⁰ Er leitet sein Referat mit der Frage ein, ob „unter den Rahmenbedingungen von ‚Massenhochschule‘ und ‚Bologna‘-Strukturen des Studiums überhaupt noch an forschendes Lernen, also an die Heranführung von Studierenden oder gar ihre Teilhabe an Forschung“ (ebd.: 29) zu denken sei. Um der Beantwortung dieser Frage näher zu kommen, wendet er sich zunächst der Empirie zur Einheit von Forschung und Lehre zu und stellt einen deutlichen Mangel fest (vgl. ebd.: 30f.). Daher drehe sich sein Beitrag vor allem um „Plausibilitätsargumente“ (ebd.: 31). Sein erstes Argument lautet also „*Forschendes Lernen gehört zu einem wissenschaftlichen Studium*“ (ebd.; Herv. im Orig.). Hierbei unterstreicht er, dass das forschende Lernen „mehr als nur ein didaktischer Trick“ (ebd.: 31) sei, weil es zwar an viele didaktische Ansätze wie die „Lerner- oder Studierenden-zentrierung“ sowie an „Projekt- oder projektorientiertes Studium“ erinnere, es aber bei der Fragestellung immer auch um „die Gewinnung neuer Erkenntnis“ gehe und nicht nur um Fragen, die für die Studierenden „zufällig subjektiv bedeutsam“ seien (ebd.: 32). In seinen Anfängen wird für das hochschuldidaktische Konzept des forschenden Lernens also seine Orientierung an Forschung betont, die nach neuen Erkenntnissen strebt. Dass innerhalb eines Forschungsprozesses auch gelernt wird, erscheint zunächst selbstverständlich und die Studierenden müssen für Huber nicht zusätzlich an das Lernen herangeführt werden.

Im weiteren Verlauf seiner Argumentation verweist Huber explizit auf eine bildungstheoretische sowie eine pragmatistische Perspektive, die dem forschenden Lernen innewohne: „*Die Begründung dafür, selbst Fragen*

90 Viele der hier genannten Argumente wird Huber in seinem viel zitierten Beitrag „Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist“ (2009) wieder aufgreifen und teilweise noch weiter ausformulieren. Hier wurde dieses Referat Hubers gewählt, weil er es vor der GEW, die als Lehrkräfte-Gewerkschaft bekannt ist, hält und so bereits deutlich wird, dass das forschende Lernen schon früh im Kreise von Akteur*innen, die sich mit der Lehrkräftebildung befassen, diskutiert wurde. Es werden hier nicht alle von Hubers 10 Thesen im Detail diskutiert, sondern bereits ein Fokus auf jene Aspekte gelegt, die für die nachfolgenden Unterkapitel zentral sind, in denen die Rezeption des forschenden Lernens in der Lehrkräftebildung untersucht wird.

entwickeln und definieren lernen zu sollen, sind nicht nur alte idealistische, sondern auch moderne pragmatische Zielvorstellungen für das Studium: Sie knüpfen sowohl an die Formel ‚Bildung durch Wissenschaft‘ an wie auch an die neuere Forderung nach Schlüsselqualifikationen“ (ebd.: 33f.; Herv. im Orig.). Mit Rückbezug auf Humboldt und Schleiermacher erklärt der Autor, dass sich die Forderung nach mehr forschendem Lernen im Studium „auf die Tradition bildungstheoretischen Nachdenkens über die Universität berufen“ könne, „die sich in der klassischen Formel ‚Bildung durch Wissenschaft‘ kristallisiert“ (ebd.: 34) habe. Huber unterstreicht drei Voraussetzungen, die mit der Idee „Bildung durch Wissenschaft“ einhergehen. Erstens müsse Wissenschaft „immer auch als Aufklärung“ verstanden werden, worunter er vor allem den „Versuch, Vernunft in die menschlichen Verhältnisse zu bringen“ (ebd.) fasst. Zweitens verdeutlicht Huber: „Wenn Wissenschaft bildet, dann nur Wissenschaft, die man – als unabgeschlossene – selbst ‚treibt‘, nicht die, die man – als abgeschlossene – vermittelt bekommt“ (ebd.).⁹¹ Schließlich sei die Wissenschaft, wenn man sie selbst betreibe, nur bildend, „wenn sie mit Selbstreflexion verbunden“ sei (ebd.). Hubers zugrunde gelegtes Wissenschaftsverständnis ist also ein vernunftgeleitetes, auf Offenheit in der Erkenntnisgewinnung zielendes und mit Selbstreflexion verbundenes.

Doch der Autor ergänzt zugleich eine weitere Ausrichtung des forschenden Lernens, die er als machbarer und ökonomischer charakterisiert (vgl. ebd.): Die Schlüsselqualifikationen. Er hält kurz fest, dass unter Schlüsselqualifikationen in der Regel Folgendes gefasst werde: „breite Orientierung und Überblickswissen, systemisches (oder vernetzendes) Denken, divergentes (oder kritisches) Denken, Kreativität, methodische Flexibilität, Ausdauer, Ambiguitätstoleranz, Kommunikations-, Kooperations- (oder Team-)fähigkeit, Führungs- (oder Durchsetzungs-)fähigkeit und Verantwortungsbereitschaft“ (ebd.: 35). Alle diese Schlüsselqualifikationen würden durch das forschende Lernen geübt und vertieft werden. Huber ergänzt jedoch auch: „Auf die bildungstheoretische und ethische Problematik dieser Konzepte von Schlüsselqualifikationen – die auf die beliebig flexible und funktionalisierbare Arbeitskraft zielen – gehe ich hier nicht ein“ (ebd.). Huber verdeutlicht mit dieser Anmerkung, dass die bildungstheoretische Perspektive die Beliebigkeit der Schlüsselqualifikationen in Frage stellt. Obwohl sich die beiden Vorstellungen ‚Bildung durch Wissenschaft‘, die ein eher idealistisches Bildungsverständnis zugrunde legt, und die ‚Schlüsselqualifikationen‘, die sich auf ein pragmatistisches oder eher konstruktivistisches Lernverständnis

91 Diese Aussage ist fraglich, weil auch abgeschlossene Erkenntnisse einen Bildungsprozess bei Lehrenden und Lernenden anstoßen können, sofern sie die bisherige Perspektive in Frage stellen. Hier deutet sich schon eine erste Hinwendung zum Pragmatismus – im Sinne eines *learning by doing* – in Hubers Denken an, die in der Rezeption seiner Überlegungen immer dominanter wird (vgl. Kap. 2.2.3 und 2.2.4).

stützen, in Teilen widersprechen, will Huber beide Ideen im forschenden Lernen vereinigt wissen.

Der Hochschuldidaktiker erklärt in seiner nächsten These sogleich, dass beide Vorstellungen – ‚Bildung durch Wissenschaft‘ und ‚Schlüsselqualifikationen‘ – „*komplexe Lernsituationen*“ (ebd.; Herv. im Orig.) verlangen würden: „Situationen, in denen die eigene Wahl und Strukturierung einem nicht abgenommen ist, in denen Interessen vertieft verfolgt werden können, in denen man mit anderen sich verständigen oder zusammentun muss“ (ebd.: 36). Diese hochschuldidaktische Folgerung würde auch mit „Grundprinzipien für Lernsituationen“ übereinstimmen, „wie sie in trotz allen Verzweigungen relativ großer Übereinstimmung von kognitivistischen Lerntheoretikern vorgeschlagen werden – zumindest in der konstruktivistischen ‚Fraktion‘“ (ebd.). Gerade auch aufgrund dieses konstruktivistischen Lernverständnisses hält Huber es für sinnvoll, „*als Lernsituationen auch Forschungssituationen zu suchen*“ (ebd.; Herv. im Orig.). Deshalb sei es dann auch wichtig, kontinuierlich zu „überlegen, wie Lernsituationen als Forschungssituationen oder wenigstens analog zu solchen, angenähert an die Prozessformen des Forschens, inszeniert werden können“ (ebd.: 37). Ausgehend von einer vorwiegend konstruktivistisch-pragmatistischen Lernidee hält Huber Forschungssituationen für aussichtsreiche Lernsituationen und er möchte die Hochschullehrkräfte dazu anregen, innerhalb ihrer Lehre auch forschungsähnliche Situationen zu inszenieren. Diese Vorgehensweise hält er gerade für die Lehrkräftebildung für sehr vielversprechend: „Insbesondere für die Lehrerausbildung scheinen Erkundungen konkreter Kontexte und Fallstudien zu einzelnen Schülerinnen und Schülern oder zu Schulen eine aussichtsreiche Form“ (ebd.: 37f.). Huber spricht sich hier also für eine Beforschung von Schüler*innen und Schule durch Lehramtsstudierende aus. Der Gegenstand des forschenden Lernens wird im Kontext der Lehrer*innenbildung also bereits bei Huber zumindest teilweise eingeschränkt und auf Fragen des Schulalltags verengt.

In einer weiteren These formuliert Huber das Verhältnis von Forschung und Lehre der Hochschullehrenden aus. Er rekapituliert die Positionen, die Forschung und Lehre voneinander „emanzipiert sehen“ (ebd.: 41) wollen, weil die Lehre die Zeit zum Forschen reduziere und die Forschung die Zeit zum Lehren begrenze. Huber verweist zudem darauf, dass es kaum Untersuchungen zu der Frage gibt, inwiefern die eigene Forschung die jeweilige Lehre bedinge und umgekehrt (vgl. ebd.: 42). Dennoch hält er an dem Ideal der Forschenden fest, die „Wissenschaft im Sinne Humboldts als immer unabgeschlossen, offen, fragenswürdig“ (ebd.: 43) auffassen und diese dann auch so gegenüber den Studierenden vertreten: „Ohne solche hätten Studierende kein Modell eines forschenden Lehrers, dem sie (vielleicht unbewusst) nacheifern könnten,

sondern würden nur noch Pädagogen⁹² treffen, die nicht mehr eigene Fragen systematisch verfolgen, sondern nur noch Fragen für sie arrangieren“ (ebd.: 43). Wenn Lehrende als bloße Lernbegleitungen oder methodisch-didaktische Unterstützer*innen verstanden werden, tritt der Gegenstand des Lehrens und Lernens völlig in den Hintergrund. Lehrende stellen dann nur das didaktische Setting bereit, das mit völlig verschiedenen Inhalten gefüllt werden könnte. Huber weist auch auf die Gefahr hin, dass sobald Lehrende nicht mehr gleichzeitig forschen, es zu einem inhaltlichen Stillstand in der Lehre käme: „ohne diese stete Spannung“ zwischen Forschung und Lehre würde es zu „einer Kanonisierung“ (ebd.: 44) kommen, die die Dynamik der Wissenschaft nicht mehr widerspiegele. Hubers Rezeption von Humboldts Wissenschaftsverständnis als immer „unabgeschlossen, offen und fragenwürdig“ (ebd.: 43) übersieht, dass es auch Momente gibt, in denen eine Erkenntnis abgeschlossen und nachvollziehbar ist. Auch wenn die Wahrheitssuche ein unendlicher Prozess ist, nähert sich die Wissenschaft der Wahrheit stetig an, indem sie durch Forschung gesicherte Erkenntnisse gewinnt – die dann wieder Grundlage für weitere Forschungen sein können. Dennoch ist es wichtig, den Fokus nicht nur auf die Unabgeschlossenheit der Wissenschaft zu legen, sondern auch auf die nachvollziehbaren Ergebnisse, die Momente der Abgeschlossenheit mit sich bringen. Sonst suggeriert Hubers Wissenschaftsverständnis, dass es nie gesicherte – also belegte und überprüfbare – Ergebnisse in der Forschung gäbe.⁹³

Im Rahmen seiner nächsten beiden Thesen unterstreicht Huber, dass die Lehrenden in der Regel an der Forschung teilhaben möchten (vgl. ebd.) und

92 Aus einer bildungstheoretischen Perspektive lässt sich Hubers Bild eines ‚Pädagogen‘ als reinem Arrangeur von Lernsettings kritisch hinterfragen, wie bereits oben mit Arendt nachgezeichnet wurde (vgl. Kap. 2.1.3).

93 Im Kontrast zu Huber fasst Rita Casale (2022) das Verhältnis der Universitätsmitglieder zur Wahrheit mit Derrida als „Wahrheitsgelübde“: „An der Universität, betrachtet als der Ort der Bildung im Medium der Wissenschaft, sind die Forscherinnen ‚Professorinnen‘, weil ihrer Berufung ein Bekenntnis vorangeht. In Anlehnung an Humboldts Auffassung der *Wissenschaft als unendlicher Aufgabe* versteht Jacques Derrida die Tätigkeit an der Universität als eine Berufung, die einer spezifischen Form von öffentlichem Bekenntnis, eine Erklärung (*professio*) beinhaltet (Derrida 1998/2001, S. 9f.). Wissenschaft als unendliche Aufgabe ist an ihren Forschungscharakter gebunden: ‚Dies vorausgeschickt, sieht man leicht, dass bei der inneren Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten Alles darauf beruht, das Prinzip zu erhalten, die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten, und unablässig sie als solche zu suchen.‘ (Humboldt 1810/2002f, S. 256) In dieser Verpflichtung besteht das Gelübde, das die Mitglieder der Universität in Vertretung einer freien Zivilgesellschaft abzulegen haben: ‚Was diese Universität beansprucht, ja erfordert und prinzipiell genießen sollte, ist über die sogenannte akademische Freiheit der Frage und Äußerung, mehr noch: das Recht, öffentlich auszusprechen, was immer es im Interesse eines auf Wahrheit gerichteten Forschens, Wissens und Fragens zu sagen gilt. [...] Die Universität macht die Wahrheit zum Beruf – und sie bekennt sich zur Wahrheit, sie legt ein Wahrheitsgelübde ab.“ (Derrida 1998/2001, S. 9f.)“ (Casale 2022: 107f.; Herv. im Orig.).

dass die Diskussion von Forschungsergebnissen mit den Studierenden besonders wertvoll für die Forschenden sei (vgl. ebd.: 45f.). „Die Studierenden bilden potentiell eine der Brücken zur Wahrnehmung der gesellschaftlichen Verantwortung von Wissenschaftlern, weil sie im konkreten Sinne Antwort erwarten dürfen“ (ebd.: 46). Die Rückfragen von Studierenden konfrontieren die Forschenden mit einer ersten gesellschaftlichen Öffentlichkeit. Im Seminarraum können sich Forschungshypothesen wandeln und weiterentwickeln, ohne dass sie bereits in Perfektion ausformuliert sein müssen. Gleichzeitig bemerken die Studierenden, wenn die Lehrenden in ihren Forschungsgegenstand involviert sind: Dies verleiht dem Seminauraustausch eine gewisse Ernsthaftigkeit. Rita Casale (2022) verdeutlicht, dass durch diese Dynamik die Einheit von Forschung und Lehre realisiert wird:

Da die „Lehrer“ an der Universität „Forscher“ sind, vermitteln sie in ihren Veranstaltungen nicht nur fertige Ergebnisse, sondern stellen Zwischenergebnisse zur Diskussion, erste oder überarbeitete Überlegungen, methodologische Versuche oder erkenntnistheoretische Gedankengänge, die die Studierenden berechtigt sind und befähigt sein sollen, in Frage stellen zu können. Dadurch tragen sie wesentlich zur Realisierung der Einheit von Forschung und Lehre bei, die die Universität ausmacht (Casale 2022: 107).

Hubers Thesen zum forschenden Lernen basieren noch deutlich auf einer Idee der Universität im Humboldtschen Sinne, in der an der Einheit von Forschung und Lehre festgehalten wird, gerade weil sie Bildung im Medium der Wissenschaft ermöglicht. Im Rahmen von Hochschullehre werden in diesem Sinne erste Forschungsergebnisse mit Studierenden diskutiert und so einer ersten Öffentlichkeit ausgesetzt. Forschendes Lernen bedeute somit Studierende nicht nur als Publikum für erste Ergebnisse zu begreifen, sondern sie aktiv in Forschungsprozesse einzubinden bzw. sie ihre ersten eigenen Forschungen durchführen zu lassen. Gleichzeitig deutet sich in Hubers Argumentation bereits an, dass die Universität in den 2000er Jahren immer mehr als Institution der Berufsausbildung verstanden wird, an der „Schlüsselqualifikationen“ (heute Kompetenzen genannt; vgl. Kap. 3.2.1) vermittelt werden müssten. Besonders präsent ist die Perspektive eines berufsvorbereitenden Studiums schon bei Huber in Bezug auf die Lehramtsstudierenden, für die das forschende Lernen auf die Beforschung von Schule, Unterrichten und Schüler*innen reduziert wird.

2.2.2 Pragmatismus und forschendes Lernen in der Lehrkräftebildung

Dass diese Perspektive bereits früh mit der Rezeption von Deweys Pragmatismus verschränkt ist, zeigt sich beispielsweise bei Karin Kleinespel

und Will Lüttert,⁹⁴ die in ihrem Beitrag „John Dewey in der Lehrerbildung“ (2009) erläutern:

John Dewey prägte in seinen Schulschriften die Vorstellung, dass die Entwicklung der Schule und des Unterrichts durch Lehrerinnen und Lehrer bestimmt wird, die als Personen im Wechselwirkungszusammenhang von pädagogischer Handlung und Reflexion (vor dem Hintergrund des Dewey'schen Erfahrungskonzepts, vgl. z. B. Dewey 1938) die Erziehungspraxis formen und weiterentwickeln. In diesem Prozess ‚machen‘ die Lehrerinnen und Lehrer ihre Erfahrungen durch Handeln in der Praxis, sie ‚erleiden‘ anschließend an der Praxis die Folgen ihres Handelns, die sie reflexiv interpretieren, was zu weiteren Erfahrungen und Handlungen führt. Diese *Grundhaltung* – wir würden heute sagen: diese Fähigkeit und positive Einstellung zum Wechselspiel von Handeln, Kognition und Metakognition im Forschenden Lernen – kennzeichnet nach Dewey die Lehrer als Professionelle (271; Herv. im Orig.).

Kleinespel und Lüttert rezipieren Dewey als einen Theoretiker, für den das forschende Lernen zentral ist, da er sich in seinem Werk vor allem mit der Verarbeitung und Analyse von Erfahrung auseinandersetze. Forschendes Lernen wird hier bereits mit der Reflexion über Handlungen in der Schulpraxis verschränkt gedacht. Die gesamte Grundhaltung von professionellen Lehrkräften bildet sich für Kleinespel und Lüttert in Prozessen forschenden Lernens heraus, die sie vornehmlich als Prozesse des Reflektierens über Praxiserfahrungen verstehen. Judith Küper⁹⁵ hat eine solche pragmatistische Perspektive auf Praxis(erfahrungen) in der Lehrkräftebildung und ihr (instrumentelles) Verhältnis zur Wissenschaft pointiert zusammengefasst:

Auch wenn Wissenschaft nicht als Korrektiv gegenüber der Praxis ausgewiesen werden kann, bleibt Wissenschaft relevant: Praxis und Wissenschaft werden im Zuge einer pragmatistischen Theorietradition als verwoben gedacht [...]. Praxis wird in diesem Rahmen nicht als aufklärungsbedürftig verstanden [...]. Stattdessen wird der Praxis eine eigene Rationalität und mit dieser zusammenhängenden Reflexivität zugeschrieben, die eine Form von *educational research* ermöglicht, die sich nicht durch den Austritt aus Praxis-zusammenhängen und mit diesen verbundenen normativen Anliegen definiert (Küper 2022: 35; Herv. im Orig.; Auslassungen PR).

Kleinespel und Lüttert verdeutlichen dementsprechend, dass Deweys Wissenschaftsverständnis ein anwendungsbezogenes sei:

-
- 94 Auch Will Lüttert ist ein Schüler von Hartmut von Hentigs (er war einige Zeit Oberassistent an der Universität Bielefeld). Er wurde 1989 als Nachfolger Hartmut von Hentigs und Theodor Schulzes zum Wissenschaftlichen Leiter der Bielefelder Laborschule ernannt. 1993 wurde Lüttert Professor für Schulpädagogik/Didaktik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Hier traf er auch auf Karin Kleinespel, die bis 2021 wissenschaftliche Geschäftsführerin des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Jena war (Schwerpunkt: Theorie-Praxis-Phasen im Jenaer Modell der Lehrerbildung).
- 95 Judith Küper ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Fachdidaktik des Pädagogikunterrichts an der Universität Münster. Ihre Promotion hat sie zur Konzeptualisierung von Reflexion innerhalb der Lehrkräftebildung in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft abgeschlossen. Im Rahmen dieser Arbeit setzt sie sich auch kritisch mit dem forschenden Lernen auseinander.

Dewey hebt vor allem den instrumentellen Charakter von Wissenschaft hervor: Wissenschaft, gemeint sind zu Deweys Zeit insbesondere die Methode und die Befunde der pädagogischen Psychologie, hilft den Lehrerinnen und Lehrern dabei, „Mechanismen‘ des Schülerverhaltens und der Lehrer-Schüler-Interaktion besser als zuvor zu verstehen und individuelle Bedürfnisse treffender zu beantworten“ (Bohnsack 1976, 494; vgl. ‚What Psychology can do for the Teacher‘, Dewey 1974, 195 ff.). Im Mittelpunkt dieses Verständnisses steht das Dienstbarmachen der pädagogischen Psychologie (wir würden heute sagen: der Sozial- und Erziehungswissenschaften insgesamt) für die Professionalisierung in Erziehungsprozessen (271f.).

Dewey gehe es vor allem darum, die Erkenntnisse pädagogischer Psychologie für die Praxis von Lehrkräften nutzbar zu machen. Wissenschaftliches Wissen solle einen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften leisten. Die beiden Autor*innen sprechen sich mit Dewey für ein instrumentelles Wissenschaftsverständnis aus, da sie so ihre Konzeption der Jenaer Lehrkräftebildung legitimieren möchten (vgl. ebd.: 273). Kleinespels und Lütgerts Rezeption Deweys ist insofern bemerkenswert, als sie einen Fokus auf die „Methode und Befunde der pädagogischen Psychologie“ (ebd.: 271) legt. Auch wenn die beiden Forscher*innen die pädagogische Psychologie den „Sozial- und Erziehungswissenschaften insgesamt“ (ebd.: 272) unterordnen, zeigt sich in ihrem Beitrag deutlich, dass das instrumentelle Wissenschaftsverständnis der pädagogischen Psychologie für sie im Vordergrund steht. Außerdem legen die Autor*innen bereits einen Schwerpunkt auf die Methodik (vgl. ebd.) in Deweys Werk, obwohl dieser einer solchen Perspektive bereits in seinem Hauptwerk *Democracy and Education* (1916)⁹⁶ kritisch gegenüberstand (vgl. Dewey 1916: Chapter XIII: „The Nature of Method“).

Kleinespels und Lütgerts Beitrag steht exemplarisch für eine einseitige Rezeption von Deweys Schriften, die in der deutschsprachigen Schulpädagogik üblich ist. Dewey wird dabei vor allem zur Begründung für eine Methodenfokussierung herangezogen. Sein Werk wird als Legitimation für eine Erhöhung von Praxisanteilen im Lehramtsstudium genutzt. Deweys Kritik an der Entkopplung von Methode und Inhalt und einer Überhöhung von Didaktik – „Nothing has brought pedagogical theory into greater disrepute than the belief that it is identified with handing out to teachers recipes and models to be followed in teaching“ (Dewey 1916: 199) – wird in dieser Rezeptionsweise völlig ausgeblendet. Gleichzeitig wird Deweys pragmatistische Perspektive auf Bildungsprozesse – „An individual must actually try, in play or work, to do something with material in carrying out his own impulsive activity, and then note the interaction of his energy and that of the material employed. [...] Hence the first approach to any subject in school, if thought is to be aroused and not words acquired, should be as unscholastic

96 Kleinespel und Lütgert beziehen sich allerdings nicht auf dieses Werk, sondern konzentrieren sich auf Deweys Aufsatz „Experience and Education“ (1938) sowie einen Sammelband mit einigen Beiträgen Deweys „On Education“ (1974).

as possible“ (Dewey 1916: 181) – sehr zutreffend übernommen. Die Idee des *learning by doing*, die den Deweyschen Pragmatismus auszeichnet, ist im Rahmen der deutschsprachigen Lehrkräftebildung zu einem Leitmotiv geworden. Dies zeigt sich nicht nur in der Fokussierung auf Kompetenzen in Schule und Lehramtsstudium,⁹⁷ sondern auch in Konzepten wie dem forschenden Lernen, die im Kontext der Lehrkräftebildung nur noch im Sinne des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen und kaum mehr in der Form von ‚Bildung durch Wissenschaft‘ (vgl. Huber 2004: 33f.) verstanden werden.

2.2.3 Forschungskompetenz und Abwertung der Fachwissenschaft

Eine pragmatistische und auf schulische Praxis fokussierte Idee forschenden Lernens findet sich auch bei dem Hilbert Meyer-Schüler Wolfgang Fichten,⁹⁸ der mit seinem Beitrag „Forschendes Lernen in der Lehrerbildung“ (2017) in der Diskussion dieses Konzepts viel rezipiert wird (vgl. bspw. Klewin/Koch 2017; Mertens/Schumacher/Basten 2020). Gemeinsam mit Meyer hat Fichten eine Definition forschenden Lernens entwickelt, die u.a. auch in Auseinandersetzung mit Huber gewonnen wurde:

„Forschendes Lernen [...] ist ein offenes, teilnehmeraktivierendes Lehr-Lernkonzept, (1) in dem an ‚authentischen‘ Forschungsproblemen im Praxisfeld Schule gearbeitet wird, (2) in dem die Lernenden in wesentlichen Phasen des Forschungsprozesses selbständig arbeiten, (3) in dem von Lehrenden und Lernenden ein Theoriebezug hergestellt und vorhandenes empirisches Wissen [...] einbezogen wird, (4) in dem die Lernenden angehalten werden, reflexive Distanz zum Praxisfeld Schule und zur eigenen Forschungsarbeit herzustellen (5) und in dem ethische Grundlagen von Forschungspraxis bewusst gemacht werden“ [...] Forschendes Lernen weist demnach drei zentrale Merkmale auf: Selbständigkeit, Theoriebezug und Reflexion (Fichten 2017: 31; Auslassungen im Orig.).

Auffällig ist, dass das Konzept forschenden Lernens hier für die Lehrkräftebildung direkt auf das „Praxisfeld Schule“ eingeengt wird, aus dem dann ‚authentische‘ Forschungsprobleme gewonnen werden sollen. Gleichzeitig sollen die Studierenden dennoch „reflexive Distanz zum Praxisfeld Schule“ gewinnen. Dass diese reflexive Distanz vielleicht gerade

97 Vgl. hierzu auch Kap. 3.2 dieser Studie.

98 Fichten ist Leiter der Forschungswerkstatt „Schule und LehrerInnenbildung“ an der Universität Oldenburg, die das forschende Lernen ins Zentrum ihrer Arbeit rückt: „Die Forschungswerkstatt ist dem Konzept des forschenden Lernens verpflichtet. Studierende werden ermutigt, selbst zu forschen und Erfahrungen mit forschendem Lernen zu sammeln. Gefördert wird damit die Qualifikation für das ‚Studium als Beruf‘ wie für die spätere Berufspraxis“ (Website der Forschungswerkstatt). Hilbert Meyer war Professor für Schulpädagogik an der Universität Oldenburg (1975-2009) und ist bis heute einer der bekanntesten Autoren für Lehrkräfte-Ratgeber. Sein Ratgeber *Was ist guter Unterricht?* ist 2019 bereits in 14. Auflage erschienen.

durch die Auseinandersetzung mit Forschungsfragen, die nicht direkt im Praxisfeld Schule liegen, gewonnen werden könnte, wird nicht diskutiert.

Der Erziehungswissenschaftler Johannes Bellmann⁹⁹ hat sich 2020 bereits kritisch mit dem forschenden Lernen auseinandergesetzt und dabei für die zugrunde liegende Forschungsidee eine Distanzierung von einem breit gefassten Forschungsbegriff (im Sinne Deweys)¹⁰⁰ festgestellt, die die verkürzte Rezeption des Deweyschen Pragmatismus wieder verdeutlicht:

In Konzepten forschenden Lernens, aber auch in der Praxis forschenden Lernens ist aber in der Regel nicht Deweys weit gefasster Begriff von Forschung maßgebend; vielmehr wird Forschung mit *wissenschaftlicher* Forschung („scientific research“) gleichgesetzt. Hinzu kommt, dass selbst das, was Forschung innerhalb der Wissenschaft meinen kann, auf *empirische* Forschung reduziert wird. Es geht weder um historische, theoretische, philosophische, phänomenologische oder hermeneutische Forschung, sondern um die „Denk- und Handlungsweisen der empirischen sozialwissenschaftlichen Forschung“ [...], von denen man annimmt, dass sie geeignet sind, „um auch im Schulalltag aus eigenen Erfahrungen effektiv Erkenntnisse zu generieren, die für das eigene Handeln relevant sind“ (24; Herv. im Orig.; Auslassungen PR).

In der Diskussion um das forschende Lernen wird Forschung also immer schon auf empirische Forschung reduziert, während theoretische Fragestellungen in der Regel ausgeklammert werden. Fichtens Forschungsverständnis ist dementsprechend auch ein begrenztes und erinnert an das von Kleinespel und Lütgert (2009) oben geschilderte ‚instrumentelle Wissenschaftsverständnis‘:

Die Begrifflichkeit *Forschendes Lernen* signalisiert, dass es sich um eine spezifische Lernform handelt, bei welcher der Lernprozess in einen Forschungsprozess eingebettet ist. Das am Forschungsprozedere modellierte Lernen verknüpft Strukturelemente von Forschung mit dem Ziel, Lernprozesse zu initiieren [...], so dass es „primär auf den *Lerngewinn* der Studierenden ausgerichtet ist“ (31f.; Herv. im Orig.; Auslassung PR).

Forschung wird hier primär in den Dienst des Lernens gestellt. Ob es im forschenden Lernen dann noch um ‚authentische‘ Forschungsprobleme gehen kann, wird hier zunehmend fraglich. Darüber hinaus verdeutlicht der letzte Satz, dass es beim forschenden Lernen in Fichtens Verständnis nicht mehr um

99 Johannes Bellmann ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Münster. Sein Beitrag „Teacher as Researcher? Forschendes Lernen und die Normalisierung des pädagogischen Blicks“ (2020) wird im Folgenden mehrfach herangezogen, um die Kritik am forschenden Lernen weiter zu vertiefen. Sein Fokus liegt primär auf dem (schwindenden) Einfluss der Aktionsforschung auf die Konzeption des forschenden Lernens und der Konsequenzen dieser Entwicklung.

100 Bellmann bezieht sich hier auf Deweys *Demokratie und Erziehung* (1916/1989), wo Dewey Denken und Forschen an einer Stelle nahezu gleichsetzt: „Wir drücken uns oft so aus, als ob ‚eigenes Forschen‘ ein besonderes Vorrecht der Forscher oder wenigstens der fortgeschrittenen Studierenden wäre. Alles Denken ist jedoch Forschung, alle Forschung ist eigene Leistung dessen, der sie durchführt, selbst wenn das, wonach er suchte, bereits der ganzen übrigen Welt restlos und zweifelsfrei bekannt ist“ (Dewey 1989, S. 198)“ (Bellmann 2020: 24).

den Erkenntnisgewinn der Forschung geht, sondern vor allem um den „*Lerngewinn* der Studierenden“ (ebd.). Von Hubers Idee forschenden Lernens, bei der die Fragestellung immer auch auf „die Gewinnung neuer Erkenntnis“ abzielt und die Forschungsfragen gerade nicht nur „zufällig subjektiv bedeutsam“ (Huber 2004: 32) seien sollten, weicht Fichtens Konzeption deutlich ab. Fichtens Idee forschenden Lernens orientiert sich also kaum mehr an dem Prinzip ‚Bildung durch Wissenschaft‘ (ebd.: 34), sondern konzentriert sich auf den Erwerb von ‚Schlüsselqualifikationen‘ bzw. die „Vermittlung und Aneignung von Forschungskompetenz“ (Fichten 2017: 32). Diese Vermittlung und Aneignung sei

aus professionalisierungs- und lerntheoretischen Erwägungen bedeutsam: Eigenes Forschen wirkt dann professionalisierend, wenn es professionell, d.h. auf der Basis methodologischer Regeln und unter Beachtung wissenschaftlicher Gütekriterien, betrieben wird. Es muss kein breites Spektrum von Forschungsmethoden vermittelt werden, man kann sich auf wenige beschränken, viel entscheidender ist, sie zu beherrschen und regelgerecht anwenden zu können. Die Studierenden sollen eine empirische Untersuchung zur eigenen Zufriedenheit durchführen und als Erfolg verbuchen können. Ist das nicht der Fall, wird die Herausbildung eines forschenden Habitus behindert (ebd.).

Fichten geht davon aus, dass das forschende Lernen zur Professionalisierung¹⁰¹ der Lehramtsstudierenden beiträgt. Konkrete Belege oder Untersuchungen, inwiefern das eigene Forschen zur Professionalisierung beisteuert, führt der Autor nicht an. Auch wenn Fichtens Überlegung zunächst einleuchtend erscheint, kommt es sehr stark darauf an, wie die konkrete Ausgestaltung des forschenden Lernens erfolgt, ob dieses tatsächlich einen Beitrag zur weiteren (professionellen) Entwicklung der Studierenden leisten kann. Bei der von Fichten skizzierten Forschungsidee, der zufolge die Studierenden „eine empirische Untersuchung zur eigenen Zufriedenheit durchführen“ (ebd.) sollen, lässt sich der Beitrag zur Professionalisierung stark anzweifeln. Die Beforschung der eigenen Zufriedenheit ist insofern ein problematisches Beispiel, da hier der Erkenntnisgewinn fraglich ist. Welche neuen und für ihre Professionalisierung relevanten Erkenntnisse gewinnen die Studierenden durch eine solche Studie? Wäre es nicht im Gegenteil sinnvoller, die Studierenden eine kritische Analyse der Diskussion um Lehrkräfteprofessionalität durchführen zu lassen, die sie bestenfalls dazu anregt, über das eigene Selbstverständnis nachzudenken. Bellmanns kritischer Blick auf das forschende Lernen ist auch hier wieder weiterführend:

101 Hier lässt sich natürlich fragen, was Fichten überhaupt unter Professionalität und Professionalisierung versteht. Beide Konzepte sind umkämpft (vgl. Terhart 2011 und den Sammelband zur pädagogischen Professionalität von Helsper und Tippelt, in dem dieser Beitrag erschienen ist). Sie werden hier im weiteren Verlauf jedoch genutzt, um auf andere strittige Punkte in Fichtens Argumentation aufmerksam zu machen. Das Professionalitätsverständnis dieser Studie steht v.a. im Zentrum des dritten Kapitels zur Urteilskraft (vgl. 3.1)

Innerhalb der empirischen Forschung findet oftmals eine weitere Eingrenzung statt: So wird zumindest in der Praxis forschenden Lernens der Fokus oftmals auf „standardisierte Erhebung und quantitative Auswertungsstrategien“ [...] gelegt. Begründet wird dies damit, dass Studierende diesbezüglich ‚die größten Zweifel an ihren Fähigkeiten‘ haben und solche Erhebungs- und Auswertungsstrategien „für relativ einfach strukturierte Fragestellungen besonders gewinnbringend“ [...] seien. Es fehlt dabei der Hinweis, dass mit quantitativen Verfahren überhaupt nur eine bestimmte Art von Fragestellung zu beantworten ist bzw. andere Fragestellungen von vornherein ausgeblendet werden (Bellmann 2020: 24-25; Auslassungen PR).

Es muss an dieser Stelle zudem festgehalten werden, dass Fichtens Beitrag ganz im Sinne von Bellmanns Feststellung das Forschen im forschenden Lernen für die Lehrkräftebildung auf empirische Sozialforschung und Unterrichtsforschung eingrenzt, allerdings ohne diese Verengung weiter zu begründen. Darüber hinaus erklärt Fichten, dass das forschende Lernen die „Hochform‘ universitärer Lehr-Lernkonzepte“ (ebd.: 33) sei: „Es kann auch als Konkretisierung konstruktivistischer Lehr-Lernprinzipien [...] und durch die Einbettung des Lernens in Praxiskontexte als Beispiel für situiertes Lernen gesehen werden, das durch ein inhaltliches Erkenntnisinteresse, eine kritisch-reflexive Grundhaltung und hohe Lernerautonomie charakterisiert ist“ (ebd.). Fichten versteht das forschende Lernen als eine konstruktivistische Lehr-Lernidee. Dies bedeutet, dass für ihn sowohl das Lernen wie auch das Lehren konstruktivistisch entworfen wird: Lehren und Lernen konstruieren für ihn dementsprechend die Welt. Selbstverständlich leisten Lehr- und Lernformen einen Beitrag zur Welt und verändern diese womöglich. Dass das forschende Lernen allerdings unabhängig von seinen Inhalten als konstruktivistisch und als „Hochform‘ universitärer Lehr-Lernkonzepte“ (ebd.) verstanden werden soll, wirft Zweifel an Fichtens Perspektive auf. Er erklärt hier eine bestimmte didaktische Idee emphatisch zur besten und zur Professionalisierung beitragenden Lehr- und Lernform, ohne dafür konkrete Belege oder Argumente anzuführen.¹⁰²

Hier kann Arendts Kritik an der Entkopplung von Methode und Inhalt innerhalb der Pädagogik noch einmal aufgegriffen werden (vgl. Kap. 2.1.3). Arendt warnt 1958 davor, dass sich die Pädagogik unter dem Einfluss „der modernen Psychologie und der Lehren des Pragmatismus [...] zu einer Wissenschaft des Lehrens überhaupt entwickelt“ habe, „und zwar so, daß sie sich völlig von dem eigentlichen Lernstoff emanzipierte“ (263). Der Fokus des Lehramtsstudiums liege nur noch auf dem „Lehren, nicht [auf der] Beherrschung eines bestimmten Faches“ (ebd.: PR). Arendts Diagnose aus der Mitte des 20. Jahrhunderts ist immer noch aktuell – wie die Diskussion um das

102 Obwohl Fichten am Ende seines Beitrags explizit auf die Forschungslücken zum forschenden Lernen aufmerksam macht: „Die empirische Forschung zu Forschendem Lernen ist lückenhaft, es wird viel vermutet und wenig gewusst. In welchem Umfang verfolgte Ziele erreicht werden, ob Studierende eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber Praxis herausbilden und wie persistent diese ist, ist weitgehend ungeklärt“ (ebd.: 35).

forschende Lernen deutlich zeigt. Die Auseinandersetzung mit Methodik steht in der pädagogischen Forschung rund um das forschende Lernen im Mittelpunkt, ohne dass diskutiert wird, ob das forschende Lernen zu jeder Art von Inhalt passt. Denn der Inhalt des forschenden Lernens wird bereits auf bestimmte Formen der empirischen Unterrichtsforschung begrenzt. Die fachwissenschaftlichen Inhalte des Lehramtsstudiums sind für die Konzepte des forschenden Lernens in der Lehrkräftebildung nahezu irrelevant.

Dies zeigt sich auch an einem Beitrag von Renate Schüssler und Anke Schöning (2017) zu „Potential und Ausgestaltungsmöglichkeiten“ des forschenden Lernens im Rahmen des Praxissemesters an der Universität Bielefeld, der im selben Band wie Fichtens Beitrag erschienen ist:¹⁰³

Forschendes Lernen holt (wissenschaftliche) Theorien in die Schule, beispielsweise in Form von theoriegebundenen Unterrichtsdesigns und wissenschaftlich beratenen Forschungsfragenstellungen – und bringt umgekehrt die schulische Praxis an die Universität, beispielsweise in Form der Reflexion von Beobachtungen, Erfahrungen und Krisen der eigenen unterrichtspraktischen Tätigkeit im Rahmen der universitären Begleitung und Beratung (ebd.:40).

Das forschende Lernen wird hier als verbindende Methode zwischen Universität und Schule verstanden. Während des Praxissemesters sollen die Studierenden die Theorien ihres Studiums in ihre Praxis einfließen lassen. Gleichzeitig bringen die Studierenden die schulpraktischen Erfahrungen wieder zurück an die Universität. Neben den methodisch-didaktischen Zielsetzungen schreiben die Autorinnen dem forschenden Lernen also auch noch eine institutionelle Funktion zu (vgl. ebd.: 41): Das forschende Lernen soll Schule und Universität stärker miteinander in Austausch bringen. Damit wird die Hoffnung verbunden, dass ein stärkerer Theorie-Praxis-Austausch erreicht werden könne. Bellmann macht darauf aufmerksam, dass es bei solchen Ideen der Theorie-Praxis-Integration in der Regel um „die Integration von wissenschaftlicher Theorie und außerwissenschaftlicher *beruflicher Praxis*“ (12; Herv. im Orig.) gehe. Die Sinnhaftigkeit dieser Verschränkung in Konzepten des forschenden Lernens werde jedoch kaum hinterfragt: Es „lässt sich auch grundsätzlich fragen, warum eigentlich im Lehrerbildungsdiskurs eine ‚Theorie-Praxis-Verzahnung‘ bzw. eine ‚Theorie-Praxis-Integration‘ [...] als kaum hinterfragtes Ziel gilt, während nur selten in Betracht gezogen wird, ob nicht gerade die Differenz von Theorie und Praxis produktiv gemacht werden könnte“ (ebd.; PR).

Ähnlich wie schon bei Fichten steht für Schüssler und Schöning wieder der Erwerb von (berufsrelevanten) Schlüsselqualifikationen durch das forschende Lernen im Vordergrund. Durch das forschende Lernen würden „für den

103 Beide Autorinnen arbeiten an der Bielefelder School of Education und haben den Sammelband *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* mit herausgegeben (gemeinsam mit Bielefelder Kolleg*innen aus der School of Education sowie der an der Universität Münster lehrenden Berufspädagogin Ulrike Weyland).

Lehrerberuf wichtige Kompetenzen geschult, die mit dem Forschungsprozess verbunden sind, wie etwa Problemlösekompetenz und Teamfähigkeit“ (ebd.). Die von Huber noch unterstrichene Idee von ‚Bildung durch Wissenschaft‘ ist kaum mehr erkennbar. Dass die Forschung im forschenden Lernen und ihr Erkenntnisgewinn völlig zweitrangig ist, betonen die Autorinnen in ihrem Beitrag ganz explizit:

Wenngleich mit Forschendem Lernen im engeren Sinn die Konzipierung, Durchführung und Evaluierung von kleineren (mit qualitativen oder quantitativen Erhebungsmethoden bearbeiteten) Untersuchungen und somit die Bearbeitung einer Forschungsfragestellung verknüpft ist, ist das *Ergebnis* der Forschung nur in zweiter Linie von Bedeutung. „Beim Forschenden Lernen geht es weniger um das *Ergebnis*, sondern vielmehr um den *Prozess* der Erkenntnisgewinnung und das Lernen der Studierenden.“ (Klewin et al. 2014, 140). Dies schließt nicht aus, dass das Ergebnis des Forschenden Lernens für die Studierenden oder auch für die Schule höchst bedeutsam sein kann, aber der Erkenntnisgewinn stellt in aller Regel nur Mittel zum Zweck dar (41; Herv. im Orig.).

Forschung wird hier nur noch als Instrument für forschendes Lernen verstanden, sodass der Erkenntnisgewinn auf ein „Mittel zum Zweck“ reduziert wird. Es wird hier deutlich, dass die Autorinnen an keiner Stelle ein bildungstheoretisches Lernverständnis anlegen, sondern Lernen stets als ein rein funktionales Tun im Rahmen des *learning by doing* begreifen. Sie gehen von vornherein davon aus, dass das forschende Lernen voraussichtlich zu keinem neuen Erkenntnisgewinn führen wird. Den Autorinnen geht es beim forschenden Lernen zudem nur um Forschung, die „mit qualitativen oder quantitativen Erhebungsmethoden“ durchgeführt wurde, also vornehmlich empirische Forschung. Theoretische oder historische Fragestellungen werden nicht erwähnt. Genau wie bei Fichten wird Forschung hier in erster Linie als empirische Unterrichtsforschung verstanden. Statt des Erkenntnisgewinns solle das forschende Lernen und seine „intendierte Theorie-Praxis-Relationierung [...] vornehmlich darauf abzielen, die im Rahmen des Forschungsprozesses gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse vor dem Hintergrund der eigenen Professionalitätsentwicklung zu reflektieren“ (ebd.: 42). Ähnlich wie Fichten sehen die Autorinnen in dem forschenden Lernen eine Methodik der Professionalitätsentwicklung, die Anregungen zur Reflexion schaffen würde.¹⁰⁴

Obwohl das wichtigste Element eines Forschungsprozesses – der Erkenntnisgewinn – von den Autorinnen zur Nebensächlichkeit degradiert wird, behaupten sie im nächsten Abschnitt, dass das forschende Lernen „[m]ehr als Forschung“ (ebd.; PR) sei. Dies begründen sie folgendermaßen: „Das Forschende Lernen ist in Bielefeld nicht nur auf die sogenannten Studienprojekte beschränkt, sondern stellt in einem weiten Begriffsverständnis

104 Die Idee, dass das forschende Lernen automatisch zur professionalisierenden Reflexion führe, stellt Judith Küper in ihrer Arbeit zum Reflexionsbegriff im Kontext der Lehrkräftebildung kritisch in Frage (vgl. Küper 2022: 32-45).

das ausbildungsleitende Prinzip *aller* Elemente und Anforderungen des Praxissemesters, also auch des schulpraktischen Teils, dar“ (ebd.: 43; Herv. im Orig.). Forschendes Lernen wird hier nicht nur als eine mögliche Methodik, sondern als „das ausbildungsleitende Prinzip“ ausgewiesen. Wenn man dies nun in Zusammenhang mit den vorherigen Aussagen der Autorinnen setzt, ist für sie eine Forschung ohne Erkenntnisgewinn das leitende Prinzip der Lehrkräfte(aus)bildung. Die von Arendt kritisierte Abwertung der Fachwissenschaft für den Lehrberuf wäre in Bielefeld also bereits institutionalisiert.

Die beiden Bielefelder Forscherinnen Gabriele Klewin und Barbara Koch¹⁰⁵ knüpfen in ihrem Beitrag zum forschenden Lernen (2017) an die von Schüssler und Schöning formulierten Annahmen an:

Die vorrangige Erwartung an das Forschende Lernen im Praxissemester ist eine „systematische Theorie-Praxis-Verzahnung“ (Schüssler/Schöning 2017, S. 40). Im Forschenden Lernen wird eine Möglichkeit gesehen, negativen Effekten längerer Praxisaufenthalte [...], wie z.B. der ungeprüften Übernahme von Rezepten, entgegenzuwirken. Über das Praxissemester hinaus soll mit Forschendem Lernen eine Basis für eine spätere forschend-reflektierende Perspektive bei der Ausübung des Lehrberufs gelegt werden (60).

Klewin und Koch stellen sich in ihrem Artikel die Frage, ob die mit dem forschenden Lernen verknüpften Erwartungen bisher kaum erfüllt werden, weil sich für „Forschendes Lernen [...] wenige Vorbilder im Schulalltag“ finden würden, „so dass die Studierenden es als etwas Zusätzliches und nicht als etwas Konstitutives für den Lehrberuf begreifen“ (ebd.: 61; PR). Die Studierenden begegnen in ihren Aufenthalten also kaum Lehrkräften, die forschend lernen würden und könnten deshalb den Mehrwert dieser Vorgehensweise nicht nachvollziehen. Die Autorinnen begründen daher, warum es für eine Lehrperson wichtig sei, Forschungskompetenz zu haben und halten fest, was diese besondere Kompetenz ausmacht: Durch Forschungskompetenz

sollen Probleme und Herausforderungen in der Praxis adressiert werden können, für die bisher noch keine Antworten gefunden worden sind [...]. Über Forschungskompetenz verfügt eine Lehrkraft, wenn sie im Rahmen eines selbstgesteuerten Forschungsprozesses [...] problembezogenes Wissen über ihre Praxis gewinnt und dieses Wissen nutzt, um eine adäquatere Herangehensweise für das jeweilige schulpädagogische Problem zu entwickeln. So soll es nicht nur zu einer Weiterentwicklung der Professionalität der Lehrkraft kommen [...], sondern die Schule als Organisation, mit der die Lehrkraft in ein Wechselspiel tritt, soll durch die forschenden Prozesse ihre Wissensbasis verändern und damit ihre Problemlösefähigkeit erhöhen [...]. In dieser Perspektive ist die forschende Lehrkraft somit nicht nur in der Lage, sich immer wieder selbst zu professionalisieren, sondern ihre

105 Gabriele Klewin ist stellvertretende wissenschaftliche Leiterin der Wissenschaftlichen Einrichtung der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld. Barbara Koch ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe „Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik“ am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld.

Forschungskompetenz ist auch eine Bedingung für schulische Entwicklungsprozesse. Laut Altrichter, Lobenwein und Welte (2010, S. 808) bietet die Praxisforschung einen „Orientierungs- und Rechtfertigungsrahmen“ für den Forschungsprozess im lokalen schulischen Umfeld. Praxisforschung hat hinsichtlich des Professionalisierungsgedankens große Überschneidungen mit Forschendem Lernen, allerdings insbesondere für die Variante, bei der Studierende eigene Praxis untersuchen, sie also de facto auch die beforschten Praktikerinnen und Praktiker sind (ebd.: 62; PR).

An diesen Aussagen ist bemerkenswert, dass Forschungskompetenz für die Autorinnen in keinem Zusammenhang zu den Fachwissenschaften oder den Inhalten des Unterrichts steht. Forschungskompetenz zeichnet sich für Klewin und Koch ausschließlich durch ihren Bezug zu schulpädagogischen Problemen aus, die durch „problembezogenes Wissen über Praxis“ gelöst werden können. Forschungskompetenz meint hier ein pragmatistisches *learning by doing*: Die herausfordernde Praxis soll durch mehr Praxiserfahrung und Reflexion über diese Praxiserfahrungen verbessert werden.¹⁰⁶ Forschungskompetenz wird zudem als „Problemlösefähigkeit“ verstanden, die „auch eine Bedingung für schulische Entwicklungsprozesse“ sei. Nicht nur bräuchten Lehrkräfte die Forschungskompetenz zur Verbesserung ihrer Schulpädagogik, sondern auch um bei der Weiterentwicklung der Institution Schule einen Beitrag zu leisten.¹⁰⁷ Gleichzeitig machen die Forscherinnen deutlich, dass nicht jede Art von Forschung, sondern vor allem Praxisforschung, „bei der Studierende eigene Praxis untersuchen“, für die Professionalisierung von Lehrpersonen am zielführendsten sei. Klewin und Koch betonen, worin die Vorteile des forschenden Lernens für die (Verbesserung der) Praxis liegen. Ihre Idee von Forschung ist kontinuierlich mit Praxisproblemen verwoben. Es gibt keine Momente der Distanznahme zur Praxis und keine für Studierende oder Lehrkräfte jenseits von Schulpraxis liegenden Forschungsfragen, die für sie interessant oder auch professionalisierend sein könnten.¹⁰⁸

106 Peter Euler hat diesen Gedankengang 2020 bereits treffend zugespitzt: „Im Grunde handelt es sich um einen logischen Treppwitz und der geht so:

- 1) Die Schulpraxis wird – angeblich belegt durch Tests – für schlecht befunden.
- 2) Die Lehrerbildung wird dafür – nahezu ohne jeden Beleg – entscheidend verantwortlich gemacht.
- 3) Also muss die Lehrerbildung verändert werden.
- 4) Wie muss sie das? Indem man sie an der Praxis orientiert!“ (28f.).

107 Eine grundlegende Infragestellung der Institution Schule und ihrer Strukturen ist jedoch nicht gemeint.

108 Bellmann (2020) hält fest, dass auch eine alternative Position für das Verhältnis von Forschung und Lehrprofession denkbar wäre, diese jedoch nahezu kaum in der Lehrkräftebildung diskutiert werde: „Eine ganz anders gelagerte Antwort auf die Frage nach der Bedeutung von ‚Forschung‘ im Lehrerberuf findet sich etwa bei Lawrence Stenhouse. Ihm zufolge war der ‚Sitz im Leben‘, den ‚Forschung‘ im Lehrerberuf hat, der reflektierende Bezug auf die Gegenstände des Unterrichts [...]. Die forschende Haltung des Lehrers, die Stenhouse meint, ist daher zunächst und zentral „a research stance towards the content they teach“ [...], – eine Bedeutung von Forschung im Lehrerberuf, die im gegenwärtigen Diskurs nahezu vergessen scheint“ (31-32; Auslassungen PR).

Das Desinteresse an historischen und theoretischen Fragestellungen wird auch in einem weiteren Bielefelder Beitrag deutlich, in dem die Fachdidaktiker*innen Melanie Basten, Fabian Schuhmacher und Claudia Mertens¹⁰⁹ versuchen den „Metadiskurs ‚Forschendes Lernen‘“ zu rekonstruieren. Unter der Überschrift „Historischer Bezug bzw. theoretischer Bezugsrahmen“ (11) ist hier nur ein Satz zu finden, der kurz auf das „Humboldtsche Bildungsideal“ und dann auf die Bundesassistentenkonferenz (1970) verweist (vgl. ebd.: 11f.). Die Autor*innen stellen in ihrem Artikel zudem verschiedene Umsetzungsmodi forschenden Lernens vor und halten hier an einer Differenz zwischen Fachstudium und Lehramtsstudium fest:

Es stellt sich die Frage, ob die Studierenden eher in die Lage versetzt werden sollen, selbst Forschung durchzuführen, oder ob die Schwerpunktsetzung tendenziell auf dem intraindividuellen Lernzuwachs der Studierenden liegt (Auslösung von Irritationen, „Aha“-Effekt, etc.). Im erstgenannten Fall liegt der Fokus stärker auf dem Forschungsergebnis, während im zweiten Fall der Fokus stärker auf dem Forschungsprozess liegt. Was den Umsetzungsmodus von FL [= forschendem Lernen] stark zu beeinflussen scheint, ist die Frage, ob FL im Kontext eines Fachstudiums (wie z.B. Medizin) initiiert wird oder im Rahmen der Lehrerbildung: Lehramtsstudierende sollen in ihrem Professionalisierungsprozess möglicherweise eher einen Einblick darin bekommen, wie Erkenntnisse gewonnen werden können, wohingegen im Fachstudium – mit dem Ziel einer Sozialisation in Richtung Forschung – darüber hinausgehende andere Kompetenzen wichtiger sein könnten, wie z.B. die Ausbildung von Ungewissheitstoleranz (ebd.: 19f.; PR).

Gerade der Umgang mit Ungewissheit ist doch eine zentrale Anforderung des Lehrberufs, welche in Auseinandersetzung mit Forschung eingeübt werden könnte. Der Ausgang eines jeden Forschungsprozesses ist zu Beginn ungewiss und erst die intensive Bearbeitung des Forschungsgegenstands führt zu einem Ergebnis, das allerdings auch den im Vorhinein gesetzten Erwartungen (Hypothesen) widersprechen kann.

Außerdem wird hier deutlich, dass Lehrkräfte nicht als Fachwissenschaftler*innen verstanden werden, da sie „in ihrem Professionalisierungsprozess“ nur einen „Einblick“ in die Forschung bekommen sollen. Es ist bemerkenswert, dass die Autor*innen hier von Professionalisierung sprechen und den Lehrberuf gleichzeitig von der Profession der Mediziner*innen abgrenzen, die im Gegensatz zum Lehramt auf einem Fachstudium basiere. Der Beitrag von Mertens, Schumacher und Basten zeigt deutlich, dass in der Diskussion um das forschende Lernen in der Lehrkräftebildung das Leitbild einer fachwissenschaftlich fundierten Lehrprofession in den Hintergrund rückt (vgl. hierzu Kap. 3 dieser Studie). Diese Problematik wird von den Autor*innen nur kurz auf der Ebene der Hochschullehrenden erwähnt, in Bezug auf die Überlegung, „inwieweit die

109 Dr. Melanie Basten und Dr. Fabian Schuhmacher sind in der Biologiedidaktik der Universität Bielefeld. Dr. Claudia Mertens arbeitet in der Mediendidaktik und in der Erziehungswissenschaft an der Bielefelder Universität.

Umsetzung FLs durch das eigene Selbstkonzept beeinflusst wird – also dadurch, ob sich die Lehrperson eher als Forscher/in oder als Lehrerbildner/in wahrnimmt“ (ebd.: 23). Mertens, Schumacher und Basten individualisieren die Frage nach fachwissenschaftlichen Ansprüchen des forschenden Lernens im Lehramtsstudium: Sie hängen dann von den jeweiligen Überzeugungen einzelner Dozierender ab. So klammern die Autor*innen die institutionelle und strukturelle Ebene der Frage nach dem wissenschaftlichen Fundament des Lehrberufs aus.

2.2.4 Die Infantilisierung der Lehramtsstudierenden

In einem Beitrag (2019) der Münsteraner Forschungsgruppe um die Bildungsforscherin und Psychologin Stefanie van Ophuysen¹¹⁰ zeigt sich ebenfalls eine Ambivalenz im Verständnis von Lehrkräftebildung, die hier zumeist als Lehramtsausbildung bezeichnet wird: „Im Zuge des Bologna-Prozesses orientiert sich die Lehramtsausbildung zunehmend an Standards und der Idee einer forschungsbasierten Lehrerbildung [...]. Dies äußert sich in einer bundesweiten Tendenz zur Einführung verlängerter Praxisphasen in der Lehramtsausbildung“ (135; PR). Der Zusammenhang von zunehmender Orientierung an „Standards und der Idee einer forschungsbasierten Lehrerbildung“ und der Erhöhung von Praxisanteilen im Lehramtsstudium ist nur ersichtlich, wenn Forschung hier vornehmlich als empirische Schul- und Unterrichtsforschung verstanden wird. Nur dann leuchtet ein, warum mehr Forschung unvermeidlich mit mehr Praxis einhergehen würde. Dementsprechend wird auch das forschende Lernen nur als Erforschung von Schule und zugleich als Professionalisierungsstrategie verstanden:

Wir möchten den Fokus hier anders ausrichten und betrachten Forschendes Lernen als eine Professionalisierungsstrategie, die es (angehenden) Lehrkräften ermöglicht, ihre schulalltäglichen Erfahrungen zu systematisieren und zu reflektieren. Entsprechend sehen wir die Umsetzung Forschenden Lernens im Schulalltag darin, gezielt bestimmte Situationen aufzusuchen bzw. zu initiieren, um dort relevante Informationen zur Optimierung pädagogischer oder didaktischer Entscheidungen zu sammeln. Wir begreifen Forschendes Lernen somit als eine spezielle Form des *experiential learning* (Kolb 1984; 2015), das Studierende dazu befähigen soll, ihre berufliche Praxis zu erforschen und zu reflektieren. Forschendes Lernen gilt demnach hier als Methode des systematischen Erfahrungserwerbs

110 Van Ophuysen hat die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Methoden der empirischen Bildungsforschung an der Universität Münster inne. Sie hat von 2015-2018 ein eigenes Forschungsprojekt mit dem Thema „Forschendes Lernen im Praxissemester“ (FLIP-Projekt) durchgeführt, an dem sich ihre damaligen Mitarbeiter*innen Bea Bloh, Lars Behrmann und Martina Homt beteiligten und aus dem zahlreiche Artikel hervorgegangen sind. Der hier analysierte Beitrag kann jedoch als exemplarisch für die Texte der Forschungsgruppe gelten. Die Forschungsschwerpunkte des Lehrstuhl-Teams liegen u.a. auch im Bereich Pädagogische Diagnostik und diagnostische Kompetenz von Lehrkräften (vgl. zur Kritik an diesen Konzepten Kap. 3+4 dieser Studie).

zur Unterstützung professionellen Handelns von Lehrpersonen, das auch nach dem Praxissemester angewendet werden soll (135f.; Herv. im Orig.).

Das forschende Lernen wirkt hier wie eine Bewältigungsstrategie, um den Schulalltag zu meistern. Neu ist im Vergleich zu den vorher rezipierten Konzepten vom forschenden Lernen, dass die Autor*innen das Initiieren bestimmter Situationen fordern, um das Entscheidungsverhalten der angehenden Lehrkräfte zu optimieren. In dieser Idee der Entscheidungs-optimierung sowie in der Vorstellung, dass das forschende Lernen eine Methodik zum „systematischen Erfahrungserwerb“ sei, klingt das technokratische Menschenverständnis an, das dem Beitrag zugrunde liegt. Forschendes Lernen wird von den Autor*innen als eine Technik zum Optimieren des (menschlichen) Verhaltens verstanden. Der Verweis auf David Kolbs Konzept des *experiential learning* zeigt zudem, dass sich die Autor*innen auf eine bestimmte Rezeption des Pragmatismus beziehen,¹¹¹ die ein besonders technisches Lernverständnis verfolgt und auch gerne im Managementbereich angewendet wird (vgl. Staemmler 2006, 45). Kolb ist darüber hinaus durch sein ‚Messinstrument‘ zum „Learning Style Inventory“ (LSI) bekannt geworden (vgl. ebd.), bei dem es sich um einen kurzen Fragebogen zur Selbstdiagnose des eigenen Lernstils handelt.¹¹² Mit dem Bezug auf Kolb distanzieren sich Bloh et al. deutlich von einem pädagogischen Lernverständnis und ordnen sich zugleich einer kognitiven Psychologie zu, die ein instrumentelles Lernverständnis in ihren Mittelpunkt stellt.¹¹³ Dieses Verständnis, dass die Bedingungen und Zwecke des Lernens nicht mehr hinterfragt, reduziert Lernen auf ein bloßes Tun ohne Sinnhaftigkeit. In dieser Idee des *learning by doing* rückt das Verstehen im Lernprozess, das womöglich in einen Bildungsprozess münden könnte, völlig in den Hintergrund. Zugespitzt formuliert ist es ein *learning as doing*: Lernen und Tun werden nahezu gleichgesetzt. Darüber hinaus widerspricht dieses Verständnis, das Lernen nur noch als einfaches Werkzeug zur Erreichung eines unhinterfragten Zwecks auffasst, einer bildungstheoretischen Perspektive auf Lernen, in der Lernprozesse als Teil von Bildungsprozessen komplex und

111 Kolbs Theorie des „Experiential Learning“ bezieht sich neben Kurt Lewin und Jean Piaget vor allem auf John Deweys Werk (vgl. Hickcox 1991: 2).

112 Eine Variante dieses Fragebogens lässt sich beispielsweise bei der University of Stanford einsehen: <https://aim.stanford.edu/wp-content/uploads/2013/05/Kolb-Learning-Style-Inventory.pdf>

113 Den Unterschied zwischen pädagogischen Lerntheorien (z.B. von Käte Meyer-Drawe) zu Kolbs Lernverständnis unterstreicht auch Bellmann (2020): „In pädagogischen Lerntheorien ist diese reflexive Struktur in differenzierter Weise untersucht worden, was auch den Zusammenhang von Lernen und Erfahrung betrifft. So geht es bei genauer Betrachtung nicht um ein Lernen *aus* Erfahrung, wie es etwa in Kolbs (vgl. 1984, passim) einflussreichem Modell des „experiential learning“ suggeriert wird, sondern um ein Lernen *als* Erfahrung (vgl. Meyer-Drawe 2012)“ (29; Herv. im Orig.).

irritierend sind und daher auch schmerzhaft, widerständig oder auch ergebnislos sein können.

Auch an dieser Stelle lässt sich die Kritik an der Konzeption vom forschenden Lernen mit Arendt vertiefen, die den Pragmatismus als neue „Theorie über das Lernen“ (KrE: 264) bezeichnete und dessen Grundannahme festhielt: „Die Grundüberzeugung [...] lautet, daß man nur wissen und erkennen könne, was man selbst gemacht habe, und ihre Anwendung auf die Erziehung ist ebenso primitiv wie einleuchtend; sie besteht darin, das Lernen durch Tun so weit wie möglich zu ersetzen“ (ebd.; PR). Arendt spielt hier auf die Formel *learning by doing* an und verdeutlicht, dass mit dieser Überzeugung auch zusammenhängt, „warum man keinen Wert darauf legte, daß der Lehrer sein Fach beherrschte“, nämlich, weil „man ihn zwingen wollte, die Tätigkeit des Lernens dauernd neu zu produzieren, damit er nicht, wie man meinte, ‚totes Wissen‘ weitergäbe, sondern ständig zeige, wie es gemacht wird. Man wollte bewußt kein Wissen lehren, sondern eine Geschicklichkeit einüben“ (ebd.). Diese Feststellung Arendts lässt sich heute sowohl auf Schule als auch auf das Lehramtsstudium beziehen, da in beiden Phasen zunehmend das Einüben von Kompetenzen im Vordergrund steht, während das fachliche Wissen in den Hintergrund rückt, „als sei die Schule [oder das Studium] eine Lehre, in der man ein Handwerk lernt“ (ebd.; PR). Die hier untersuchten Konzepte forschenden Lernens verstärken diesen Eindruck, da sie ein Lernverständnis vertreten, das an ein Einüben handwerklicher Fähigkeiten im Sinne eines *learning by doing* erinnert (und daher auch konsequent von Lehrer*innenausbildung und nicht von Lehrer*innenbildung gesprochen wird) und deshalb die Auseinandersetzung mit einem Wissenskanon als nebensächlich verstanden wird. So auch bei Bloh et al. (2019):

Der Lehrberuf ist von hoher Komplexität und einer großen Vielfalt der Aufgaben gekennzeichnet [...]. Bisher besteht jedoch keine Einigkeit darüber, welcher Wissenskanon zur Erfüllung dieser Anforderungen erforderlich ist bzw. im Studium vermittelt werden sollte [...]. Unstrittig ist dagegen, dass dieser Themenkanon so breit ist, dass er im Laufe der akademischen Ausbildung nicht vollständig aufgearbeitet werden kann. Daher besteht ein wichtiges Ziel der Ausbildung von Lehrkräften darin, sie zum eigenständigen Weiterlernen zu befähigen (Weinert¹¹⁴ 1999; Fichten 2010). Dabei kann nicht jede konkrete Frage an das eigene berufliche Handeln allein über die Recherche publizierter Befunde beantwortet werden (136; PR).

Die Münsteraner Forschungsgruppe entwertet hier implizit den Wissenskanon und seine Bedeutung für den Lehrberuf zugunsten einer Befähigung zum eigenständigen Weiterlernen. Bei diesem Weiterlernen geht es jedoch nicht um ein exemplarisches Lernen, durch das ein systematisches Fachverständnis erworben würde, sondern um ein Einüben von Kompetenzen. Dies zeigt sich

114 Zur Bedeutung von Franz E. Weinert und seiner Definition von Kompetenz für den Diskurs um Lehrkräftebildung: Vgl. Kap. 3.2 dieser Studie.

an den Verweisen auf Weinert und Fichten, in deren Kompetenzideen die Fachsystematik keinerlei Rolle spielt (vgl. auch Kap. 3.2).

Bloh et al. stellen dem ‚toten‘ Wissenskanon zwei ‚Geschicklichkeiten‘ gegenüber, durch die die Studierenden ideal auf den Lehrberuf vorbereitet würden: Das forschungsorientierte Denken und das forschungsorientierte Handeln. Sie definieren beide ‚Teilprozesse‘ folgendermaßen:

Das Forschende Lernen als spezifische Form des erfahrungsbasierten Lernens besteht nach unserer Konzeption aus zwei Teilprozessen – dem forschungsorientierten Denken sowie dem forschungsorientierten Handeln, die ergänzend ineinandergreifen. Forschungsorientiertes Handeln meint in unserem Verständnis die zielbezogene und systematische Bearbeitung von Fragestellungen und Problemen aus dem Schul- und Unterrichtsalltag, welche an einer empirisch-wissenschaftlichen Vorgehensweise ausgerichtet ist. [...] Das forschungsorientierte Denken rahmt dieses Handeln, indem es konkrete Erfahrungen mittels Reflexion und unter Rückbezug auf bestehendes theorie- und empiriebasiertes Wissen abstrahiert. [...] Da unsere Lehrerfahrungen zeigten, dass Studierende des Lehramts mit dem methodischen Handwerkzeug und der Denklöge empirischer (sozial-)wissenschaftlicher Studien in der Regel kaum vertraut sind, haben wir ein Lehr-Lernkonzept entwickelt, das diese Denk- und Handlungsweisen mit dem Ziel vermittelt, im Schulalltag aus eigenen Erfahrungen effektiv Erkenntnisse generieren zu können, die für das eigene berufliche Handeln relevant sind (ebd.: 137; PR).¹¹⁵

Das forschungsorientierte Handeln sei also ein problemorientiertes Handeln, das zum Lösen von Herausforderungen des Schul- und Unterrichtsalltags herangezogen werde. Das forschungsorientierte Denken bezeichnet hier im Wesentlichen die nachgeordnete Reflexion des Handelns „unter Rückbezug auf bestehendes theorie- und empiriebasiertes Wissen“ (ebd.). Die Autor*innen spezifizieren sogleich, welches „theorie- und empiriebasiertes Wissen“ ihnen vorschwebt: Empirische und sozialwissenschaftliche Studien, deren Handwerkzeug und Denklögen eingeübt werden müssten. Doch auch hier erfolgt sofort die Einschränkung auf die Erfahrungen des Schulalltags. Die empirischen Sozialforscher*innen möchten, dass sich das Lehramtsstudium durch und durch um die Schule und den künftigen Unterrichtsalltag der angehenden Lehrkräfte dreht und jegliches von Schule und Unterricht distanzierte Wissen wird daher als irrelevant deklariert. Das forschende Lernen wird dementsprechend von vornherein stark auf bestimmte ‚schul- und unterrichtsrelevante‘ Inhalte eingeschränkt. Begründet wird dies zumeist mit Defiziten der Lehramtsstudierenden (wie im obigen Zitat). Ähnlich wie Arendt dem ‚Pragmatismus‘ vorwarf, dass er die Kinder in ihrer ‚eigenen Welt‘ festhalten wollte und sie künstlich von der ‚Welt‘ der Erwachsenen fernhielt, um ihnen ein besonders eigenständiges Lernen zu ermöglichen, könnte man den Vertreter*innen des forschenden Lernens vorhalten, dass diese die Lehramtsstudierenden künstlich aus der ‚Welt‘ der Forscher*innen fernhalten,

115 Zwei Verweise auf Kolbs Theorie wurden hier ausgelassen, da die Rezeption von Kolbs Theorie hier nicht im Vordergrund steht. Dennoch ist bemerkenswert, dass sich die Autorengruppe vornehmlich auf diese Lerntheorie bezieht.

indem sie ihr ganzes Studium nur auf die ‚Schulwelt‘ beziehen. Mit Arendts (leicht abgewandelten) Worten gesprochen:

Auch hier verschließt man [den Studierenden] unter Vorgabe, [sie] in [ihrer] Eigenständigkeit zu respektieren, die Welt der [Forschenden] und hält [sie] künstlich in [ihrer] eigenen Welt, sofern man hier von einer Welt überhaupt sprechen kann. Künstlich ist das Festhalten einmal, weil man damit die natürlichen Beziehungen zwischen [Forschenden] und [Studierenden], die unter anderem in dem Lehren und Lernen bestehen, unterbricht, und andererseits, weil man damit gleichsam leugnet, daß [die Studierenden werdende Forscher*innen sind], daß [das Studium] ein vorübergehendes Stadium ist, in dem sich das [Forscher*innensein] vorbereitet (KrE: 265; Veränderungen durch PR).¹¹⁶

Ähnlich wie Arendt das Auf-Dauer-Stellen der Kindheitsphase durch den Pragmatismus zurückweist, muss die Infantilisierung der Studierenden durch die vorgestellten Konzepte forschenden Lernens kritisiert werden, denen keine Forschung jenseits von stark begrenzter empirischer Schulforschung zugetraut wird.

Die infantilisierende und verdinglichende Perspektive der Forscher*innen auf die Studierenden wird in der Auswertung einer Evaluation zur Haltung von Studierenden zum forschenden Lernen noch deutlicher. Die Autor*innen nutzen die psychologische „Theorie des geplanten Verhaltens“ (Bloh et al. 2019: 139), um die Haltung der Studierenden gegenüber forschendem Lernen zu untersuchen. Sie begründen diesen Zugang wie folgt:

Ziel des Praxissemesters ist es, Studierende dazu zu befähigen, auch im späteren Berufsalltag Strategien des forschenden Lernens anzuwenden. Die Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen 1991; 2012) postuliert, dass freiwilliges Verhalten primär durch die Verhaltensintention vorhergesagt werden kann. Die Verhaltensintention wiederum wird durch die Einstellung gegenüber dem Verhalten im Sinne eines erwarteten Nutzens, die von relevanten Anderen angenommenen Erwartungen an das eigene Verhalten (subjektive Norm) und die wahrgenommene Verhaltenskontrolle beeinflusst. Schließlich geht die Theorie davon aus, dass die wahrgenommene Verhaltenskontrolle das Verhalten nicht nur indirekt und über die Intention vermittelt beeinflusst, sondern auch direkten Einfluss darauf nimmt (ebd.).

Kurz darauf folgt ein Diagramm, das an Prozessverlaufsmodelle aus den Ingenieurwissenschaften erinnert, durch die maschinelle Prozessverläufe abgebildet werden. Der „erwartete Nutzen“, die „subjektive Norm“ und die „wahrgenommene Verhaltenskontrolle“ stehen dabei links auf einer Ebene und sind mit wechselseitigen Pfeilen verbunden; sie bilden den Ausgangspunkt des

116 Das Arendt-Zitat lautet im Original: „Auch hier verschließt man dem Kinde unter Vorgabe, es in seiner Eigenständigkeit zu respektieren, die Welt der Erwachsenen und hält es künstlich in seiner eigenen Welt, sofern man hier von einer Welt überhaupt sprechen kann. Künstlich ist das Festhalten einmal, weil man damit die natürlichen Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern, die unter anderem in dem Lehren und Lernen bestehen, unterbricht, und andererseits, weil man damit gleichsam leugnet, daß das Kind ein werdender Mensch, daß die Kindheit ein vorübergehendes Stadium ist, in dem sich das Erwachsensein vorbereitet“ (KrE: 265).

Prozessverlaufs. Von diesen drei Feldern gehen dann drei nach rechts weisende Pfeile zum nächsten Feld „Intention“. Rechts neben der „Intention“ folgt dann ein weiterer nach rechts weisender Pfeil, der zum „Verhalten“ führt. Der Prozess hin zu einem bestimmten menschlichen Verhalten wird hier in analoger Weise zu einem maschinellen Output-Prozess, bei dem verschiedene Faktoren zu einem bestimmten Ergebnis/Produkt führen, abgebildet. Das Autor*innen-Team erläutert das Modell:

Die Absicht, forschend zu lernen, ist somit von der entsprechenden Einstellung gegenüber dem Verhalten abhängig. Ist die Nutzenerwartung gegenüber dem Forschenden Lernen positiv, wird auch eine diesbezügliche Handlungsintention ausgebildet. Ein weiterer wesentlicher Faktor ist, was wichtige Bezugspersonen wie Kommilitoninnen und Kommilitonen, Dozierende oder Mentorinnen und Mentoren an den Schulen über das Forschende Lernen denken. Fällt die Bilanz für die Einschätzung des Umfelds positiv aus, sollten die Studierenden auch eher eine entsprechende Handlungsintention ausbilden. Schließlich wirkt sich auch die wahrgenommene Verhaltenskontrolle auf die Intention aus. Haben die Studierenden kein Vertrauen in ihre Fähigkeiten zu forschungsorientiertem Denken und Handeln, bilden sie keine Absicht aus, forschend zu lernen, selbst wenn diese Strategie grundsätzlich als von anderen erwünscht und sinnvoll angesehen wird. Selbst starke Handlungsabsichten werden jedoch nicht immer umgesetzt (ebd.: 140).

Die Absicht der Studierenden, forschend zu lernen, wird hier vor allem ins Verhältnis zu ihrer Nutzenerwartung¹¹⁷ sowie den Einstellungen anderer Bezugspersonen zum forschenden Lernen gesetzt. Diese Perspektive auf die Studierenden unterstellt ihnen einen Fokus auf ihre Eigennützigkeit und betont die Abhängigkeit der Studierenden von anderen Positionen. Zugespitzt formuliert sehen Bloh et al. in den Studierenden selbstsüchtige und leicht manipulierbare Wesen, die vor allem unsicher sind. Studierende wirken in den Beschreibungen der Autor*innen wie Kinder, die nicht verstehen wollen, was für sie das Beste ist (für die Autor*innen ist dies *ihr* Konzept des forschenden Lernens). Die Skepsis der Studierenden gegenüber dem forschenden Lernen wird an keiner Stelle ernst genommen und daraus eine mögliche Kritik an dem Konzept des forschenden Lernens formuliert. Bellmann (2020) kommt für eine Erhebung zum forschenden Lernen von Fichten und Weyland (2018) zu einer ähnlichen Schlussfolgerung:

„Es ist aus Sicht der Studierenden kein wichtiger Bestandteil des Praxissemesters: 97,6% halten die Forschungsaufgabe für eher unwichtig oder völlig unwichtig“ (vgl. Fichten und Weyland 2018, S. 50). Für das forschende Lernen im Praxissemester ist diese Zahl (eigentlich) ein vollkommen ernüchterndes Zeugnis. Fichten und Weyland sehen das

117 Diese Perspektive kann mit der Kritik am *homo faber* als Lernsubjekt in Verbindung gebracht werden, die in Kapitel 2.1.2 ausformuliert wurde: „Der *homo faber* reduziert die Welt auf ein zu bearbeitendes Material und braucht zwischenmenschliche Interaktion nur, um sich über seine Produkte und deren Herstellungsprozesse auszutauschen. Ein gegenseitiger Austausch jenseits von Nützlichkeitsabwägungen wird nicht angestrebt. Die Reduktion der menschlichen Aktivitäten auf Arbeiten oder Herstellen schließt das Handeln und so die Initiative, die Fähigkeit des Menschen, Neues zu beginnen, weitestmöglich aus“ (s.o.).

Problem vor allem darin, dass den Studierenden die Bedeutung einer „forschenden Grundhaltung“ für die professionelle Berufsausübung nicht hinreichend deutlich ist. Wenn man daran arbeite, sei auch eine „größere Akzeptanz“ (ebd.: S. 54) zu erreichen. Eine alternative Schlussfolgerung bestünde darin, die Vorbehalte der Studierenden als Hinweis auf konzeptionelle und studienorganisatorische Probleme des forschenden Lernens im Praxissemester ernst zu nehmen. [...] Gute Gründe für die Skepsis der Studierenden werden anscheinend nicht gesehen, obwohl es sie durchaus gibt (18; PR).

Die Perspektive der Studierenden, die als neue Generation den Forschenden gegenübersteht, wird von den Vertreter*innen des forschenden Lernens ignoriert. Sie negieren somit die Natalität, also die neue und von der Position der Älteren abweichende Sichtweise der Studierenden, und behaupten zu wissen, was für die Lehramtsstudierenden das Richtige sei. Die mangelnde Begeisterung der Studierenden für das forschende Lernen wird nicht mit einer Kritik an der Konzeption in Verbindung gebracht. Stattdessen wird das Problem für die kritische Haltung der Studierenden gegenüber dem forschenden Lernen bei den Dozierenden anderer bzw. benachbarter Disziplinen verortet:

Die Interviews, in denen insbesondere die von den Studierenden wahrgenommenen Rahmenbedingungen bezüglich des Forschenden Lernens im Praxissemester erfragt wurden, machen deutlich, dass die Dozentinnen und Dozenten an der Hochschule gegenüber den Studierenden sehr unterschiedliche – teils auch negative – Einstellungen gegenüber einer forschungsorientierten Lernweise äußern. Neben der Methoden-veranstaltung und dem bildungswissenschaftlichen Projektseminar besuchen die Studierenden auch je ein Projektseminar in den Fachdidaktiken ihrer Unterrichtsfächer. Deren Dozierende legen den Fokus regelmäßig eher auf das forschungsorientierte Denken oder vernachlässigen das Konzept des Forschenden Lernens insgesamt:

Wenn ich jetzt darüber nachdenke, was habe ich in meinen Projektseminaren gelernt, und bringe das zusammen mit Forschendem Lernen und zumindest auf den ersten Blick erschließt es sich mir gerade nicht komplett. (B8, Interview vom 22.02.2016)

Es erscheint sehr plausibel, dass Studierende, die durch ihre Dozentinnen vornehmlich die Bedeutsamkeit Forschenden Denkens und Reflektierens vermittelt bekommen oder durch diese sogar Ablehnung gegenüber empirischem Forschenden Handeln erfahren, diese Subfacette des Forschenden Lernens weniger als Handlungsoption annehmen (ebd.: 145, Zitat aus Interview im Orig.).

Darüber hinaus monieren die Autor*innen, dass die geführten Interviews ebenfalls Hinweise darauf enthalten, „dass das Forschende Lernen in den Schulen insgesamt eher wenig Zuspruch erlebt“ (ebd.). Weder von den Forscher*innen, die innerhalb der Lehrkräftebildung lehren, noch von den Lehrer*innen, die die Studierenden an den Schulen betreuen, erhält das von der Münsteraner Forschungsgruppe präsentierte Konzept forschenden Lernens viel Unterstützung. Die Forschungsgruppe leitet hieraus jedoch keine Mängel an ihrem Konzept, sondern nur „negative Konsequenzen für die Intention der Studierenden“ (ebd.: 146) ab. Bellmann (2020) hält in seiner Kritik des

forschenden Lernens bereits treffend fest, dass hier an die Studierenden Erwartungen gestellt werden, die von den Forschenden selbst negiert werden:

Wenn Akzeptanzprobleme einseitig auf das Unverständnis unter den Studierenden zurückgeführt werden, während die Hochschuldidaktik – von den Zweifeln der Studierenden unbeeindruckt – an ihrer Überzeugung von der Relevanz des forschenden Lernens für die Professionalisierung von Lehrkräften festhält, zeugt dies selbst nicht eben für eine „forschende Grundhaltung“ aufseiten der Hochschuldidaktik. Es geht dann nicht um „kognitives“, sondern um „normatives Erwarten“ (vgl. Luhmann 2005, S. 69), womit ein so betriebenes und propagiertes forschendes Lernen seine eigenen Ansprüche dementiert (31).

In ihrem Fazit stellen Bloh et al. schließlich fest: „Nur wenn alle Akteurinnen und Akteure hinter einem gemeinsamen Konzept des Forschenden Lernens stehen und zusammenarbeiten, kann ein einheitlicher Vermittlungsprozess stattfinden und Forschendes Lernen die Studierenden wie intendiert erreichen“ (ebd.: 147). Es müsste also ein Konzept forschenden Lernens erarbeitet werden, das nicht nur für einen kleinen Teil der an der Lehrkräftebildung beteiligten Akteur*innen sinnvoll erscheint. Hierfür wäre wohl die Aufhebung eines auf (empirische) Untersuchungen der Schul- und Unterrichtspraxis verengten Forschungsverständnisses notwendig.¹¹⁸ Zugleich wäre dafür eine bildungstheoretische Lernidee erforderlich, die an die ursprüngliche Definition forschenden Lernens als „Bildung durch Wissenschaft“ (vgl. Huber 2004) anknüpfen würde.

118 Ähnlich schildert dies Bellmann (2020), der in seinem Beitrag u.a. auch auf die Bezüge des forschenden Lernens zur Aktionsforschung aufmerksam macht, die dann durch die zunehmende Dominanz der empirischen Bildungsforschung in der Lehrkräftebildung verschwinden: „Es kann hier nur angedeutet werden, welche alternativen Verständnisse des forschenden Lernens sich auf diese Weise eröffnen ließen. Grundsätzlich ginge es im forschenden Lernen in Abgrenzung zum Standardverständnis empirischer Sozialforschung gerade um eine Forschung jenseits der Theaterperspektive auf die pädagogische Welt (vgl. Balzer und Bellmann 2019). Statt die Differenz zwischen empirischer Sozialforschung und Aktionsforschung einzuebrennen, wäre sie gerade erneut scharf zu stellen. Hierbei wäre der ursprüngliche Impuls von Aktionsforschung zur Kenntnis zu nehmen, der gerade in einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Standardmodell empirischer Bildungsforschung bestand“ (26).

2.3 Die Negation der Natalität durch die neue Form des Pragmatismus in der Lehrkräftebildung

Während in Hubers (2004) Konzept des forschenden Lernens noch eine Skepsis gegenüber einer zu starken Konzentration auf den Erwerb von ‚Schlüsselqualifikationen‘ bzw. Kompetenzen angelegt war (vgl. 2.2.1), wird in den jüngsten Konzeptionen des forschenden Lernens gerade der Fokus darauf gelegt. In kritischer Auseinandersetzung mit einer verkürzten Rezeption des Dewey’schen Pragmatismus (vgl. 2.2.2) konnte nachgezeichnet werden, dass sich ein instrumentelles Wissenschaftsverständnis der pädagogischen Psychologie in der Lehrkräftebildung durchgesetzt hat, das einen Schwerpunkt auf Methodik und Didaktik legt. Damit einher geht eine Überhöhung von Praxiserfahrungen, die in dem Leitmotiv *learning by doing* für die Lehrkräftebildung mündet. Das forschende Lernen wird infolgedessen zu einer praxisbegleitenden Reflexion umdefiniert, die einen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte leisten soll (vgl. 2.2.3). Dieses Professionalisierungsverständnis ist jedoch sehr zweifelhaft, da unter Forschungskompetenz im forschenden Lernen kein forschungsorientiertes Verständnis für das Fachwissen der Unterrichtsfächer gefasst wird, sondern die Fähigkeit das eigene Handeln im Schulalltag zu beobachten und darüber zu reflektieren (vgl. Fichten 2017: 32; Klewin/Koch 2017: 62). Den Studierenden wird in den Konzeptionen möglichst wenig zugemutet: Kleine (empirische) Studien zum Unterrichtsgeschehen, die während des Praxissemesters (oder einem Praktikum) durchgeführt werden. Ein Verlassen des Schulkontexts durch das forschende Lernen erscheint in allen untersuchten Beiträgen nahezu undenkbar. Hierbei zeigt sich eine infantilisierende Perspektive auf die Studierenden, die gerade bei der Auswertung von Evaluationen zum forschenden Lernen deutlich wird (vgl. 2.2.4). Kritische Äußerungen der Studierenden gegenüber dem forschenden Lernen werden auf ihre fehlerhafte Haltung oder ihre Unsicherheiten zurückgeführt (vgl. Bloh et al.: 140). Eine Infragestellung des Konzepts oder eine Auseinandersetzung mit den Grundlagen forschenden Lernens kommt in den analysierten Beiträgen, die in der Diskussion um die Ausgestaltung der Lehrkräftebildung sehr dominant sind, nicht vor, obwohl sie äußerst naheliegend wäre.

Dass das forschende Lernen als zeitgemäße Form einer Bildung durch Wissenschaft betrachtet wird [...], ist keineswegs selbstverständlich. Immerhin ging es bei der an die Ideen der Humboldtschen Universität anschließenden Tradition zunächst um eine ‚Einheit von Forschung und Lehre‘. Wenn mit dem Konzept des ‚forschenden Lernens‘ nun eine Einheit von Forschung und *Lernen* postuliert wird, kommt damit durchaus eine nicht unwesentliche Bedeutungsverschiebung ins Spiel: Während die ‚Einheit von Forschung und Lehre‘ ein Konzept war, dessen Umsetzung die Verantwortung bei der Lehre und ihrer Gestaltung verankerte, suggeriert das ‚forschende Lernen‘, dass die Verantwortung letztlich bei den

Lernenden liegt, die am Ende eine ‚forschende Grundhaltung‘ entwickeln sollen (Bellmann 2020: 27f.; Herv. im Orig.; Auslassung PR).

Bellmann (2020) weist hier auf eine Verantwortungsverschiebung innerhalb der Lehrkräftebildung hin, die auch mit Arendt kritisch beleuchtet werden kann und für eine bildungstheoretische Perspektive auf das Lehramtsstudium von höchster Bedeutung ist. Arendt stellt in ihrem Erziehungskrise-Vortrag heraus, dass die ältere Generation sich weigere die Verantwortung für die Welt, so wie sie gerade ist, zu übernehmen: „Deutlicher [...] konnten moderne Menschen ihre Unzufriedenheit mit der Welt, ihr Unbehagen an dem Bestehenden gar nicht kundgeben als durch die Weigerung, ihren Kindern gegenüber die Verantwortung für all das zu übernehmen“ (KrE: 272; PR). Diese Diagnose lässt sich auch auf die universitäre Lehre, verstanden als forschendes Lernen, übertragen: Nicht mehr die Lehrenden tragen die Verantwortung für die Inhalte und Ausgestaltung der Lehre, sondern die Lernenden sind für die Gegenstände und den Erfolg ihrer eigenen Lernprozesse zuständig. War mit der Humboldtschen Idee von ‚Bildung durch Wissenschaft‘ noch die ‚Einheit von Forschung und Lehre‘ auf Seiten der Forschenden gefordert, die durch die Lehre ihre Forschung zugänglich und gleichzeitig durch die Studierenden hinterfragbar machten, äußert sich im forschenden Lernen ein Misstrauen oder gar Desinteresse der Lehrenden gegenüber den Lernenden an. Das forschende Lernen ist völlig entkoppelt von der Forschung der Lehrenden und dreht sich nur noch um das zukünftige Arbeitsfeld der Lehramtsstudierenden.

Diese Fixierung auf die Schulpraxis geht zugleich mit einer pragmatistischen Perspektive einher, die den Fokus auf das Tun der Lernenden verschiebt. Die Studierenden sollen ihr eigenes Tun in der Praxis stetig beobachten, dokumentieren, hinterfragen und ihr Handeln dadurch gleichzeitig optimieren. Jede Fragestellung oder Reflexion muss einen Beitrag zur Optimierung von Entscheidungen und Verhaltensänderungen leisten. Es geht um Kompetenzen, die sich in einer veränderten Performanz der Studierenden niederschlagen (vgl. Bellmann 2020: 28f.). Mit der Forschungskompetenz des forschenden Lernens ist nicht die Fähigkeit, eigenständig eine komplexere Forschungsarbeit zu entwickeln und umzusetzen, sondern ein Auf-Dauer-Stellen dieses Prozesses der Verhaltensoptimierung gemeint.

Worum es beim forschenden Lernen an keiner Stelle geht, ist ein Hinterfragen von Schule, ihrer historischen Gewordenheit, ihrer grundlegenden Strukturen oder ihrer gesellschaftlichen Bedingungen. Daher werden theoretische, historische oder auch gesellschaftskritische Fragestellungen für das forschende Lernen in der Lehrkräftebildung in keinem Beitrag thematisiert. Die infantilisierende Perspektive auf die Studierenden, die in den Konzepten forschenden Lernens vorherrscht, hält sie von öffentlichen Diskussionen fern und zwingt sie, sich nur mit sich selbst, ihrem künftigen Beruf und damit verknüpften Herausforderungen der Unterrichtspraxis zu beschäftigen. Den Lehramtsstudierenden wird nichts

Neues oder Überraschendes zugetraut. In Anlehnung an Arendt lässt sich Natalität auch als das Begründen neuer Ideen verstehen (vgl. KrE: 276). In dem Zweifel gegenüber den Lehramtsstudierenden und ihrer Erkenntnisinteressen zeigt sich also eine Negation der Natalität: Die Möglichkeit von unerwarteten Forschungserkenntnissen ist in den Konzeptionen des forschenden Lernens nicht mehr wünschenswert. Die Studierenden sollen durch das forschende Lernen nur ihr künftiges Arbeitsfeld, die Schule, besser verstehen lernen. Eine grundlegende Veränderung der Schule und ihrer Strukturen soll durch das forschende Lernen nicht angestoßen – oder sogar ausgeschlossen – werden.

Die dem forschenden Lernen zugrunde liegende Perspektive auf die Studierenden erinnert an den *homo faber* – oder sogar an das *animal laborans* (vgl. Kap. 2.1.2). Der *homo faber* beurteilt jegliche Lebensaktivitäten nur noch nach dem Kriterium der Nützlichkeit, während das *animals laborans* diese nur noch im Sinne der Lebenserleichterung und Bedürfnisbefriedigung betrachtet: „Both, therefore, are, strictly speaking, unpolitical, and will incline to denounce action and speech as idleness [...] and generally will judge public activities in terms of their usefulness to supposedly higher end – and to make the world more useful and more beautiful in the case of *homo faber*, to make life easier and longer in the case of the *animal laborans*“ (HC: 208, Herv. im Orig.). Die Fokussierung auf die Schulpraxis im forschenden Lernen wird in den analysierten Texten in der Regel mit der Nützlichkeit für den späteren Berufsalltag begründet. Außerdem wird das Prinzip der Nützlichkeit zugleich auf das pädagogische Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden übertragen (vgl. HC: 162): Die Forschenden regen die Lernenden in ihren forschenden Lernen-Konzepten dazu an, anwendungsorientierte Kompetenzen im Rahmen ihrer künftigen Berufspraxis zu erwerben. Das Versprechen der Lebenserleichterung durch die Erfahrungen im forschenden Lernen klingt auch in einigen Texten an (vgl. z.B. Fichten 2017: 32). Beide Logiken – die des *animals laborans*, das sich auf das Arbeiten fokussiert sowie des *homo fabers*, der sich auf das Herstellen konzentriert – ignorieren die menschliche Natalität, da sie weder den Fortbestand der Welt im Blick haben noch einen Zwischenraum für einen öffentlichen Austausch ermöglichen, der sich gerade nicht auf Nützlichkeit und Lebenserleichterung fokussiert. Wenn die menschlichen Aktivitäten auf Arbeiten und Herstellen reduziert werden, wird Handeln verunmöglicht. Doch gerade das Handeln verweist auf die Initiative, die Fähigkeit des Menschen, Neues zu beginnen, sowie es auf einen öffentlichen Raum deutet, in dem politische Fragen diskutiert werden können. In den hier analysierten Konzepten forschenden Lernens werden öffentliche Fragestellungen, die über Schule hinausgehen und womöglich eine gesellschaftskritische Perspektive aufzeigen, an keiner Stelle in Erwägung gezogen. Darüber hinaus wird die Sichtweise der Studierenden auf ihre schulpraktischen Erfahrungen immer gleich mit einer Nützlichkeitsperspektive

verbunden: Sie sollen als Untersuchungsmaterial für ihre empirischen Studien dienen und so zugleich zu ihrer Professionalisierung beitragen.

In den Beiträgen zum forschenden Lernen werden Professionalisierungsprozesse eher als Anpassungsphasen in das bestehende Schulsystem – das zwar optimiert, aber keinesfalls grundlegend in Frage gestellt werden soll – beschrieben. Die Studierenden werden an das Umfeld Schule gewöhnt und darauf vorbereitet, darin zu agieren. Welche Rolle das fachwissenschaftliche Wissen einer Lehrperson für ihre Professionalität hat, wird im Rahmen des forschenden Lernens nicht diskutiert. Diese Frage sowie Überlegungen zur gesellschaftlichen Bedeutung und pädagogischen Verantwortung des Lehrberufs stehen daher im Zentrum des nächsten Kapitels, in dem die Urteilkraft als Voraussetzung und Ziel der Lehrprofession begründet wird.

3 Urteilkraft als Voraussetzung und Ziel der Lehrprofession

3.1 Urteilkraft und Lehrberuf

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht das Arendtsche Verständnis von Urteilkraft und die Potenziale dieses Verständnisses für eine bildungstheoretisch fundierte Lehrkräftebildung (vgl. Einleitung). Neben Arendts Überlegungen zur Urteilkraft wird die *Kritik der Urteilkraft* von Immanuel Kant in diesem Kapitel hinzugezogen, um eine ideengeschichtliche Rekonstruktion nachzuvollziehen. Die Besonderheit der Arendtschen Kant-Interpretation liegt nicht nur darin, dass sie eine verborgene politische Philosophie in seiner Auseinandersetzung mit dem Geschmackssinn erkennt (vgl. Puster 2017), sondern dass sie eine neue Perspektive auf Kants Gedankengang einführt, die zwischen dem Einzelmenschen und der Menschengattung liegt: die „Menschen in der Mehrzahl“ (U: 44). Gerade auf Basis dieser Perspektive eröffnet sich ein Anknüpfungspunkt für die Bildungstheorie, da Arendt die Vermittlung zwischen dem Besonderen und dem Allgemeinen innerhalb von Urteilsprozessen akzentuiert, ohne das eine gegenüber dem anderen überzubetonen.

Hannah Arendts Interesse für die Urteilkraft hat seinen Ursprung insbesondere in ihrer 1961 begonnenen Berichterstattung zum Eichmann-Prozess in Jerusalem.¹¹⁹ Adolf Eichmann war für Arendt ein besonderer Fall, an dem sich veranschaulichen ließ, welche allgemeinen Probleme nicht nur der Nationalsozialismus, sondern auch die Nachkriegszeit – beispielsweise in Fragen des Gewissens und der Urteilkraft – in sich trugen. Gleichzeitig haben die vielen empörten Reaktionen¹²⁰ auf ihre Schilderungen gezeigt, dass die Vermittlung zwischen dem Besonderen und dem Allgemeinen nicht begriffen wurde, sondern dass Generalisierungen bereits vor der Betrachtung des Einzelfalls vorgenommen wurden (vgl. EJ: 297). In dieser Überbetonung des Allgemeinen sieht Arendt die Gefahr, dass das Besondere ausgeblendet wird

119 Adolf Eichmann war während des Nationalsozialismus maßgeblich an der Durchführung von Deportationen von Jüdinnen und Juden in die Konzentrationslager beteiligt. Am Ende des Zweiten Weltkriegs setzte er sich nach Argentinien ab, wo er 1961 vom israelischen Geheimdienst aufgespürt und entführt wurde, um dann in Israel vor Gericht gestellt zu werden. Hannah Arendt fragte beim *New Yorker* an, ob sie den Prozess für die Zeitschrift dokumentieren dürfe. Aus dieser Artikel-Reihe entstand sogleich das Buch *Eichmann in Jerusalem. A Report on the Banality of Evil* (1963/2006).

120 Einen Überblick über die Eichmann-Kontroverse bietet der von Gary Smith im Jahr 2000 herausgegebene Sammelband *Hannah Arendt Revisited. »Eichmann in Jerusalem« und die Folgen*.

und Verallgemeinerungen somit nicht mehr auf konkreten Situationen und Erfahrungen basieren. Nach dem Durchleuchten des Falls Eichmann – der gerade unfähig schien von seiner individuellen Position zu abstrahieren und sich selbst im Kontext der „Menschen in der Mehrzahl“ (U: 44) zu begreifen – widmet sich Arendt in verschiedenen Lehrveranstaltungen immer wieder der Kantischen Urteilskraft (Vorlesungen 1970-72).¹²¹ In der Arendtschen Urteilskraft-Konzeption – so die These dieses Kapitels – sind alle Fähigkeiten enthalten, die für eine professionelle Lehrperson unerlässlich sind: Kritisches Denken, Reflexionsfähigkeit und Gemeinsinn. Arendts tiefgreifende Auseinandersetzung mit der Urteilsfähigkeit wird hier also mit Blick auf die Lehrkräftebildung analysiert und anschließend werden im Lehramtsstudium thematisierungswürdige Urteilskraft-Fehlvorstellungen problematisiert.

In diesem Kapitel wird der Lehrberuf immer wieder in zweierlei Hinsicht betrachtet: Aus der pädagogischen und der wissenschaftlichen Perspektive. Lehrpersonen werden also sowohl als Pädagog*innen sowie als Wissenschaftler*innen verstanden. Im ersten Kapitelteil (3.1) liegt der Schwerpunkt stärker auf der pädagogischen Professionalität und der Bedeutung des Gemeinsinns, einem Bewusstsein für die (politische) Öffentlichkeit und der reflektierenden Urteilskraft für professionelle Lehrkräfte. Der zweite Kapitelteil (3.2) fokussiert die wissenschaftliche Professionalität und die Wichtigkeit des Fachwissens¹²² – in Abgrenzung von einer Überbetonung diagnostischer Kenntnisse – für ein akademisch fundiertes Verständnis der Lehrprofession. Schließlich geht es in dieser Arbeit darum, beide Professionalitätsebenen des Lehrberufs – die pädagogische und die wissenschaftliche – zusammenzudenken und so gerade aktuelle Entwicklungen in der Lehrkräftebildung mit einer bildungstheoretisch fundierten Perspektive zu kontrastieren sowie zu korrigieren.

3.1.1 Urteilskraft für eine bildungstheoretisch fundierte Lehrkräftebildung

Dass die Fähigkeit des Urteilens für den Lehrberuf entscheidend ist, erscheint zunächst einmal unstrittig. Doch welche Aspekte die Urteilskraft umfasst und inwiefern diese für das Unterrichten bedeutsam sind, wurde bisher nicht

121 Diese Vorlesungen werden 1982 als dritter Teil ihres Werks *Vom Leben des Geistes* posthum veröffentlicht (vgl. U).

122 Diese Perspektive stand im Zentrum der Nachwuchsgruppe „Curriculare Weiterentwicklung“ des Wuppertaler Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB)-Projekts „Kohärenz in der Lehrer*innenbildung“ (KoLBI), in dessen Rahmen die hier vorliegende Studie kontinuierlich diskutiert wurde (Laufzeit 2020-2023). Für die vielen anregenden Diskussionen und Rückmeldungen möchte ich Michael Städtler, Thassilo Polcik, Anne Gräf, Simon Helling, Daniel Losch, Jonas Leschke sowie Sebastian Wendland herzlich danken.

ausdifferenziert.¹²³ Hannah Arendt widmet sich in ihren Vorlesungen zur Urteilkraft (vgl. U) insbesondere dem Denken Immanuel Kants (v.a. *Kritik der Urteilkraft* (1790), *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis* (1793) und *Zum Ewigen Frieden* (1795)). Im Rahmen ihrer Veranstaltungen wollte sie die Grundlage für den dritten Teil ihres Werkes *Vom Leben des Geistes* (1979) mit ihren Studierenden diskutieren (vgl. U: 7). Arendts Überlegungen wurden bisher nur in Bezug auf Schüler*innen (vgl. Korsgaard 2019: Kap. „What is a student?“, 168-178) oder erzieherische Interaktionen ohne Wissensvermittlung (vgl. Schwarz 2011) rezipiert.¹²⁴ Innerhalb der vorliegenden Studie soll gerade die Bedeutung der Urteilkraft für den Lehrberuf herausgearbeitet werden.

Arendts dreizehn Vorlesungen zu Kants politischer Philosophie lassen sich in drei Themenschwerpunkte aufteilen:

- Geselligkeit und die „Menschen in der Mehrzahl“,
- Kritisches Denken und Öffentlichkeit sowie
- Reflexion und Gemeinsinn.

Die Auszüge eines Seminars zu Kants *Kritik der Urteilkraft*, das Arendt 1970 an der *New School for Social Research* hielt, ergänzen diese Themen noch um drei weitere Konzepte, die den vierten Schwerpunkt dieses Kapitels ausmachen werden: Das Schema, die exemplarische Gültigkeit sowie die Differenz zwischen bestimmender und reflektierender Urteilkraft.

Zunächst wird Arendts besondere Perspektive auf die Philosophie Kants herausgestellt, um ihre Bedeutung für die Bildungstheorie herauszuarbeiten. Sie fokussiert in Kants Werk das Konzept der Geselligkeit und entwickelt daraus eine vermittelnde Position zwischen Einzelmensch- und Gattungsperspektive. Im zweiten Abschnitt wird die Auseinandersetzung Arendts mit Kants Kritik- und Öffentlichkeitsverständnis nachgezeichnet und für die Lehrkräftebildung fruchtbar gemacht. Darüber hinaus wird die Position der Lehrkraft als Weltvermittelnde herausgestellt, die gerade zwischen den Schüler*innen und der Welt (in Form von Unterrichtsgegenständen) im Rahmen ihres Unterrichts vermittelt. Die Vor- und Nachbereitung des Unterrichtens wird im Zusammenspiel von Reflexionsfähigkeit und Gemeinsinn untersucht. Das Arendtsche Reflexionsverständnis bietet die Möglichkeit, das Nachdenken über Unterricht als Verdichtung aufzufassen, die neue Perspektiven auf das eigene Handeln eröffnet. Diese Verdichtung ist eng

123 Zumindest nicht aus der Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Die Bedeutung von Arendts Konzept der Urteilkraft für den Philosophieunterricht hat René Torkler in seiner Dissertation *Philosophische Bildung und politische Urteilkraft. Hannah Arendts Kant-Rezeption und ihre didaktische Bedeutung* (2015) herausgearbeitet.

124 Peter Euler bezieht sich auf die gleichen Kant-Passagen wie Hannah Arendt, rezipiert ihr Werk allerdings nicht. Er fokussiert bei seiner Analyse die Themenfelder der Technologie und Interdisziplinarität (vgl. Euler 1999) aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive sowie er basierend auf Kant das Konzept der reflektierten Sachkompetenz entwickelt.

mit dem Gemeinsinn verbunden, den Arendt in Anlehnung an Kant als die Basis der menschlichen Kommunikationsmöglichkeit nachzeichnet.

Daran anschließend wird die Bedeutung von Schemata auf zwei Ebenen analysiert, die sowohl die Kommunikationsfähigkeiten als auch die pädagogische Professionalität von Lehrpersonen thematisiert. Schließlich wird der Unterschied von bestimmenden und reflektierenden Urteilen in Bezug auf die bildungstheoretische Dimension des Lehramtsstudiums betont. Die besondere Bedeutung von Beispielen exemplarischer Gültigkeit für Bildungsprozesse innerhalb von Schule und Universität wird nachgezeichnet, um auf die Unzulänglichkeit des Kompetenzkonstrukts aufmerksam zu machen, die im zweiten Teil dieses Kapitels (3.2) näher analysiert wird.

Geselligkeit und die „Menschen in der Mehrzahl“

In ihren ersten vier Vorlesungen verdeutlicht Hannah Arendt ihre Perspektive auf Immanuel Kants Werk und kreist dabei vornehmlich um sein Menschenbild, das ihrer Lesart nach eng mit dem Konzept der Geselligkeit verknüpft sei. Hierunter versteht sie, „daß kein Mensch alleine leben kann, daß Menschen nicht nur in ihren Bedürfnissen und Sorgen voneinander abhängig sind, sondern auch hinsichtlich ihres höchsten Vermögens, des menschlichen Geistes, der außerhalb der menschlichen Gesellschaft nicht tätig werden kann. ‚Gute Gesellschaft ist für den Denkenden unentbehrlich‘“ (U: 21). Geselligkeit sei also nicht nur zum physischen oder sozialen Überleben des Menschen von höchster Bedeutung, sondern gerade für die menschliche Denkfähigkeit entscheidend.

Sie schildert weiter, dass Kant seine drei grundlegenden Fragen der Philosophie „Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen?“ (U: 23) der übergeordneten Frage „*Was ist der Mensch?*“ (ebd.; Herv. im Orig.) unterordnet. Insbesondere bei der zweiten Frage „Was soll ich tun?“ hebt sie in ihrer (dritten) Vorlesung mit Rückbezug auf Kants *Zum Ewigen Frieden* (vgl. 1795: 49-56) noch einmal hervor:

Die zweite Kantische Frage hat überhaupt nichts mit dem Handeln zu tun, und Kant berücksichtigt auch an keiner Stelle das Handeln. Er erfaßte die grundlegende „Geselligkeit“ des Menschen und spezifizierte als ihre Elemente: Kommunikabilität, das Bedürfnis des Menschen sich mitzuteilen, und Publizität, die *öffentliche* Freiheit, nicht nur zu denken, sondern zu veröffentlichen – die „Freiheit der Feder“; aber er kennt weder ein Vermögen noch ein Bedürfnis des Handelns. So bezieht sich die Frage „Was soll ich tun?“ bei Kant auf das Betragen des Selbst in seiner Unabhängigkeit von anderen – auf das gleiche Selbst, das wissen möchte, was für menschliche Wesen erkennbar ist und was unerkennbar bleibt, aber doch denkbar ist (U: 34).

Arendt versucht hier auf eine Ambivalenz in Kants Denken aufmerksam zu machen: Es gibt eine Spannung zwischen dem „Selbst in seiner

Unabhängigkeit von anderen“ (ebd.), das über die Erkenntnismöglichkeiten des Menschen nachdenkt und dem geselligen Menschen, der am kommunikativen Austausch mit anderen interessiert ist. Beide scheinen sich auf unterschiedlichen Ebenen des menschlichen Lebens zu bewegen und sich den Kantischen Fragen aus verschiedenen Perspektiven anzunähern. Das „Selbst in seiner Unabhängigkeit von anderen“ (ebd.) fragt sich mit Fokus auf seine eigene Position ‚was soll ich tun?‘, während der gesellige Mensch diese Frage bereits ins Verhältnis zu anderen Menschen setzt. Diese Spannung bringt Arendt schließlich in ihrer vierten Vorlesung auf den Punkt, indem sie *drei* unterschiedliche Perspektiven, die mit Kant auf das Menschenverständnis eingehen können, ausdifferenziert:

Wir haben nun drei sehr verschiedene Konzepte oder Perspektiven, unter denen wir die menschlichen Angelegenheiten betrachten können: Wir haben die Menschengattung und ihren Fortschritt; wir haben den Menschen als moralisches Wesen und Zweck an sich selbst; und wir haben die Menschen in der Mehrzahl, die eigentlich im Zentrum unserer Betrachtungen stehen und deren wahrer ‚Zweck‘, wie ich bereits erwähnte, die *Geselligkeit* ist (U: 44; Herv. im Orig.).

Arendt sieht im Werk Kants eine wichtige Perspektive auf das menschliche Zusammenleben, die dieser allerdings nie explizit ausformuliert habe: Die „Menschen in der Mehrzahl“.¹²⁵ Die Menschen im Plural charakterisiert Arendt stichpunktartig als „Erdbewohner, in Gemeinschaft lebend, mit Gemeinsinn, *sensus communis*, einem gemeinschaftlichen Sinn ausgestattet; nicht autonom, selbst zum Denken die Gemeinschaft benötigend“ (U: 45). Der Nationalsozialismus und gerade die Taten von Menschen wie Eichmann haben die Perspektive der Menschengattung in Zweifel gezogen, die – zumindest bei Kant und Hegel (vgl. Ritter 2017) – an eine sich unabhängig vom Menschen realisierende Fortschrittsidee geknüpft ist (vgl. U: 43f.). Daher meidet Arendt diese übergeordnete Betrachtungsweise und konzentriert sich auf die Ebene der konkret in Gemeinschaft lebenden Menschen, die auf geteilter Erfahrung basiert.

Für eine bildungstheoretische Arbeit erscheint die Perspektive der „Menschen in der Mehrzahl“ besonders bedeutsam, da sie das Vermittlungsmoment zwischen dem Besonderen und dem Allgemeinen

125 Kant macht einen ähnlichen Dreischritt in seiner Schrift zum Gemeinspruch: „Wir werden also das Verhältnis der Theorie zur Praxis in drei Nummern: *erstlich* in der *Moral* überhaupt (in Absicht auf das Wohl jedes *Menschen*), *zweitens* in der *Politik* (in Beziehung auf das Wohl der *Staaten*), *drittens* in *kosmopolitischer* Betrachtung (in Absicht auf das Wohl der *Menschengattung* im ganzen, und zwar so fern sie im Fortschreiten zu demselben in der Reihe der Zeugungen aller künftigen Zeiten begriffen ist) vorstellig machen“ (Kant 1793/1992: 6; Herv. im Orig.). Arendt hat die Ebene der Politik, die Kant nur als Staatsaufgabe begreift, ganz bewusst mit den „Menschen in der Mehrzahl“ ergänzt, da ihr das Konstrukt des Nationalstaats durch den Nationalsozialismus fraglich geworden ist und sie den politischen Raum *zwischen* den Menschen verankert sieht.

unterstreicht.¹²⁶ Eine ähnliche Perspektive – des Kollektivs –, die gerade auf geteilter Erfahrung basiert, deutet sich in Michaels Städtlers¹²⁷ kritischer Kant-Analyse (2011) an: „Den praktischen Zusammenhang, daß Menschen substantiell darin zusammenhängen, daß sie dieselbe Geschichte der Naturdistanzierung haben, somit an sich Gattung – selbstbewußt: Kollektiv – sind und sich dadurch vermittelt auf die eine Natur beziehen, blendet Kant aus“ (513). Städtler hält zwar zunächst an der Gattungsidee fest, stellt sie aber im Fortgang seiner Kritik an Kants teleologischen Naturverständnis¹²⁸ zunehmend in Frage: „Da [Kant] hierbei aber Geschichte wieder, seinem aporetischen Geschichtsbegriff zufolge, zum Medium der Realisierung moralischer Naturzwecke im Menschen erklärt, werden unter der Hand wieder die Menschen zu Werkzeugen eines Naturprozesses, anstatt daß sie diesen bewußt selbst in die Hände nähmen“ (ebd.: 537; PR). Die Kantische Gattungsperspektive und ihre Ausrichtung auf Fortschritt (vgl. Ritter 2017) instrumentalisiert den Menschen und beraubt ihn so seiner Handlungsspielräume. Daher erscheint diese zweigeteilte Sichtweise für Bildungstheorie wenig ergiebig. Arendts „Menschen in der Mehrzahl“ eröffnen hier einen wichtigen Zugang zu Kants Werk und eine Möglichkeit für die Bildungstheorie, den Menschen wieder als handlungsfähiges Wesen zu begreifen, das weder vereinzelt noch instrumentalisiert in der Welt lebt.

126 Das Besondere und das Allgemeine werden hier mit dem Bildungssubjekt und der Menschengattung in Verbindung gebracht: Die besondere Erfahrung des Einzelmenschen setzt dieser im Laufe des Bildungsprozesses in den Kontext seines Menschseins – als Allgemeines.

127 Michael Städtler ist außerplanmäßiger Professor für Philosophie an der Universität Münster und seit 2019 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Bergischen Universität Wuppertal. Auf seine Habilitationsschrift *Kant und die Aporetik moderner Subjektivität* (2011) wird in diesem Kapitel noch mehrfach verwiesen werden.

128 Das Kantische Naturverständnis und seine Teleologie wird in der Schrift *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht* (1784) besonders deutlich: „Alle Naturanlagen eines Geschöpfes sind bestimmt, sich einmal vollständig und zweckmäßig auszuwickeln. Bei allen Thieren bestätigt dieses die äußere sowohl, als innere oder zergliedernde Beobachtung. Ein Organ, das nicht gebraucht werden soll, eine Anordnung, die ihren Zweck nicht erreicht, ist ein Widerspruch in der teleologischen Naturlehre“ (35). Im Kant-Lexikon wird zu diesem Kantischen Naturverständnis treffend angemerkt: „Mit der teleologischen Perspektive auf die Natur als Ganze ist aber zugleich eine personifizierende Redeweise über ‚die Natur‘ z. B. als ‚große Künstlerin‘ (8:360) oder als fürsorgliche ‚Mutter‘ (2:447 [...]) einerseits gerechtfertigt, andererseits in ihrem Erkenntniswert relativiert. Kant bedient sich ihrer in vielen seiner Schriften immer wieder, um die zweckmäßige Einrichtung der Natur für die Menschheit und ihre moralisch-politische Entwicklung herauszustellen“ (1633f.).

Kritisches Denken und Öffentlichkeit

Damit die „Menschen in der Mehrzahl“ sich ihrer eigenen Handlungsmöglichkeiten (wieder) bewusstwerden, braucht es vor allem die Fähigkeit des kritischen Denkens. Arendt setzt sich mit Kants Idee der Kritik¹²⁹ auseinander, die die „Befreiung von Vorurteilen, von Autoritäten, [...] einen reinigenden Vorgang [meint]“ (U: 52; PR). Das „Selbstdenken“, das das Fundament der Kritik darstelle, gehe mit der Entdeckung einher, dass „es nicht nur Tradition und Autorität sind, die uns irreleiten, sondern das Vernunftvermögen selbst“ (ebd.). Kant problematisiert bereits, dass die reine Vernunft einen illegitimen Gebrauch ihrer selbst über ihre Grenzen hinaus ermöglicht. Gerade deshalb braucht es die Kritik der reinen Vernunft (vgl. Kant 1787/2017: 36-37). Aus dieser Kritik resultiere eine gewisse Bescheidenheit, da die Vernunft ihre Grenzen bestimmt, damit sie keine Fehler begeht. Arendt stellt heraus, dass die Bescheidenheit, die aus der kritischen Haltung resultiere, den Fokus auf die Analyse dessen lenkt, „was wir wissen können *und* was wir nicht wissen können“ (U: 54; Herv. im Orig.).

Gerade diese Position erscheint für Lehrkräfte zentral, da sie den Fokus eindeutig auf den Gegenstand legt und so die Bedeutung des fachwissenschaftlichen Wissens für Lehrpersonen – im Kontrast zu einer Überbetonung didaktischer Kompetenzen – unterstreicht. Die Rückkehr zu einer Konzentration auf die Lehrgegenstände – „was wir wissen können *und* was wir nicht wissen können“ (U: 54; Herv. im Orig.) – sollte daher den Kern des Unterrichtens ausmachen. Durch diese bescheidene und kritische Grundhaltung von Lehrkräften könnte sowohl die Weitergabe von Dogmatismus, Nihilismus und bloßen Meinungen in der Schule vermieden werden.

Arendt stellt heraus, dass für Kant das Urteil der „vermittelnde Begriff“, das „Mittelglied der Verknüpfung des Übergangs“, von der Theorie zur Praxis“ (U: 59) sei. Sie führt weiter aus, dass Kant wohl besonders „an den ‚Praktiker‘“ gedacht hätte, „z.B. den Arzt oder den Rechtsanwalt, der erst die Theorie lernt und dann praktiziert und dessen Praxis darin besteht, die Regeln, die er gelernt hat, auf besondere Fälle anzuwenden“ (ebd.).¹³⁰ Auch hier eröffnet Arendts

129 Sie konzentriert sich hierbei auf Kants *Kritik der Urteilskraft* (1790), seine Schriften *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis* (1793) sowie *Zum Ewigen Frieden* (1795). Kants vorherige Kritiken, die durchaus für seinen Kritikbegriff miteinbezogen werden könnten (vgl. Bormann/Tonelli/Holzhey 2017, v.a. Abschnitt II.2), werden von Arendt kaum berücksichtigt. Dies ergibt sich wahrscheinlich aus ihrer Perspektive der „Menschen in der Mehrzahl“, die aus den ersten beiden Kritiken weniger deutlich hervortritt (da in ihnen eher der Einzelmensch „als moralisches Wesen und Zweck an sich selbst“ (U: 44) im Mittelpunkt steht).

130 Hierbei handelt es sich um eine Paraphrase, die sich auf die Einleitung von Kants Schrift *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis* (1793) bezieht. Kants Worte lauten: „Daß zwischen der Theorie und Praxis noch ein

Gedankengang wieder eine Perspektive, die einen Fokus auf die Gegenstände der Vermittlung legt. Bei der Lehrkraft handelt es sich ebenfalls um eine Praktikerin, die sich nach eingehendem Studium der Fachwissenschaften, ihrer Didaktik und der Erziehungswissenschaft im späteren Unterrichtsalltag immer wieder mit besonderen Fällen befasst und ihr zuvor gelerntes Wissen nutzt, um konkrete Situationen zu analysieren und angemessen zu handeln (vgl. Euler 1999: 329). Man könnte den Lehrberuf so als Profession¹³¹ bezeichnen, deren Kerngeschäft die Urteilstkraft ist.¹³² Bei der Auswahl der Unterrichtsgegenstände und in der Vermittlung dieser fällt die Lehrperson fortwährend Urteile. Während der Urteilsbildung vergegenwärtigt sich die Lehrkraft immer wieder den sozialen Kontext und die gesellschaftliche Bedeutung ihrer Unterrichtsgegenstände und imaginiert so eine Öffentlichkeit.

Desgleichen verlangt das kritische Denken, wie es Arendt mit Bezug auf Kant (vgl. Kant 1793: 37; Kant 1795: 50) entwirft, nach Öffentlichkeit: „Je mehr Leute sich daran beteiligen, desto besser ist es“ (U: 62f.). Arendt erweitert Kants Argumente für eine umfassende „Freiheit des Redens und Veröffentlichens“ (U: 63)¹³³ und unterstreicht, dass diese den Kern politischer

Mittelglied der Verknüpfung und des Überganges von der einen zur anderen erfordert werde, die Theorie mag auch so vollständig sein wie sie wolle, fällt in die Augen; denn, zu dem Verstandesbegriffe, welcher die Regel enthält, muß ein Aktus der Urteilstkraft hinzukommen, wodurch der Praktiker unterscheidet, ob etwas der Fall der Regel sei oder nicht; und, da für die Urteilstkraft nicht immer wiederum Regeln gegeben werden können, wonach sie sich in der Subsumtion zu richten habe (weil das ins Unendliche gehen würde), so kann es Theoretiker geben, die in ihrem Leben nie praktisch werden können, weil es ihnen an Urteilstkraft fehlt: z.B. Ärzte, oder Rechtsgelehrte, die ihre Schule gut gemacht haben, die aber, wenn sie ein Consilium zu geben haben, nicht wissen, wie sie sich benehmen sollen“ (3).

- 131 Auch wenn der Professionsbegriff als uneindeutig und teilweise veraltet kritisiert werden kann (vgl. Terhart 2011), kann er für die Aufwertung des Lehrberufs als akademischer und wissenschaftsbasierter Beruf noch eine wichtige Funktion einnehmen. In Anschluss an Rita Casale (2021) wird der Professionalitätsbegriff noch nicht völlig verworfen, sondern vielmehr seine wissenschaftliche, pädagogische, psychologische und didaktische Definition eingefordert: „Es ginge darum, ein Modell der Berufsbildung zu entwerfen, das der wissenschaftlichen Ausbildung nicht abträglich ist und sich auf eine Art von Professionalität bezieht, die in wissenschaftlicher, pädagogischer, psychologischer und didaktischer Hinsicht definiert wird“ (222f.).
- 132 Diese Perspektive wäre ebenfalls anschlussfähig an die Ideen der Post-Critical Pedagogy (2017f.), die sich allerdings nicht explizit mit der Urteilsfähigkeit von Lehrkräften beschäftigt, aber sich sehr deutlich für die Aufwertung des Lehrberufs und die Wichtigkeit der Fachwissenschaft für das Unterrichten aussprechen (vgl. bspw. Vlieghe/Zamojski 2019).
- 133 In seiner Aufklärungsschrift schränkt Kant diese Freiheit ein und differenziert zwischen unterschiedlichen Lebensbereichen und Aufgaben: „Der *öffentliche* Gebrauch seiner Vernunft muss jederzeit frei sein, und der allein kann Aufklärung unter Menschen zustande bringen; der *Privatgebrauch* derselben aber darf öfters sehr enge eingeschränkt sein, ohne doch darum den Fortschritt der Aufklärung sonderlich zu hindern. Ich verstehe aber unter dem öffentlichen Gebrauche seiner eigenen Vernunft denjenigen, den jemand als *Gelehrter* von ihr vor dem ganzen Publikum der *Leserwelt* macht. Den Privatgebrauch nenne ich

Freiheit ausmache (vgl. ebd.). Damit sich möglichst viele Menschen am kritischen Denken beteiligen können, bedarf es der Mittelbarkeit (vgl. ebd.: 64f.). Wenn das Gedachte nicht kommuniziert und mit Anderen diskutiert werden kann, wird es verschwinden: „erst in der Anwendung kritischer Maßstäbe auf sein eigenes Denken erlernt man die Kunst des kritischen Denkens. Und diese Anwendung kann man nicht ohne Öffentlichkeit lernen, ohne die Überprüfung, die aus der Begegnung mit dem Denken anderer entsteht“ (U: 67). Diese Idee kritischen Denkens unterstreicht die Bedeutung von Öffentlichkeit und den Austausch mit anderen Menschen für die Durchdringung von Gegenständen.

Der ideale Ort für einen solchen kritischen, öffentlichen Austausch scheint die Universität zu sein. Hier können sich Studierende mit den Perspektiven anderer auseinandersetzen und so ihr eigenes Denken überprüfen:

one can, through analysis and interpretation of texts, learn to see the world from many different perspectives. One can also, through an education of philosophy and history, try to understand the genesis of the modern world [...]. All these are not thinking yet, but they create a good atmosphere for inner dialogue and critical reflection (Sosnowska 2019: 202f.; PR).

Das Arendtsche Kritik-Verständnis stellt den Gegenstand als Anlass zur (imaginierten) Diskussion mit Anderen dar. Hier wird ihre Perspektive der „Menschen in der Mehrzahl“ (U: 44) wieder besonders deutlich. In ihrer Vorlesung unterstreicht Arendt, dass es zum Einüben des kritischen Denkens und den daraus resultierenden Urteilen vor allem Einbildungskraft benötigt werde (vgl. U: 68). Denn sie ermöglicht es einer Person sich viele verschiedene Menschen und deren Standpunkte vorzustellen – woraus sich eine gewisse Unparteilichkeit ergibt (vgl. ebd.). Arendt betont daher:

Kritisches Denken spielt sich nach wie vor in der Einsamkeit ab; doch durch die Einbildungskraft macht es die anderen gegenwärtig und bewegt sich damit in einem Raum, der potentiell öffentlich, nach allen Seiten offen ist. Kritisches Denken nimmt, mit anderen Worten, die Position von Kants Weltbürger ein. Mit einer ‚erweiterten Denkungsart‘ denken heißt, daß man seine Einbildungskraft lehrt, Besuche zu machen (U: 68f.).

Das Einüben von Besuchen innerhalb der Einbildungskraft ist inspiriert durch Kants Idee des Besuchsrechts in seiner Schrift *Zum Ewigen Frieden* (1795). Dort definiert er die Hospitalität als „das Recht eines Fremdlings, seiner Ankunft auf dem Boden eines andern wegen, von diesem nicht feindselig behandelt zu werden“ (Kant 1795/2008: 21). Da die Menschen, die Erdoberfläche miteinander teilen müssten, „ursprünglich aber niemand an einem Orte der Erde zu sein mehr Recht hat, als der andere“, hätten alle Menschen das Recht, „sich zur Gesellschaft anzubieten“ (ebd.). Arendt erweitert diese Überlegung auf alle menschlichen Beziehungen und

denjenigen, den er in einem gewissen ihm anvertrauten *bürgerlichen Posten* oder Amte von seiner Vernunft machen darf“ (Kant 1784, 6).

Interaktionen – welche für sie die Welt darstellen – und verdeutlicht, dass wir auch im Denken nicht allein sind, sondern uns die Anwesenheit anderer ständig vergegenwärtigen, indem wir unsere Einbildungskraft nutzen, um sie Besuche machen zu lassen.

Im Kern von Arendts Auseinandersetzung mit Kants Kritikverständnis stehen vor allem seine „Maximen des gemeinen Menschenverstands“ (Kant 1790/2017: §40, 226f.). Er nennt drei Maximen des gemeinen Menschenverstands, die er mit drei Arten des Denkens in Verbindung setzt: „1. Selbstdenken; 2. An der Stelle jedes andern denken; 3. Jederzeit mit sich selbst einstimmig denken. Die erste ist die Maxime der vorurteilsfreien, die zweite der erweiterten, die dritte der konsequenten Denkungsart“ (ebd.). Bei der ersten Maxime geht es um den Gebrauch des eigenen Verstandes, um sich von Vorurteilen und Aberglauben zu befreien – sie kann daher auch als „Maxime der Aufklärung“ (U: 111) bezeichnet werden.¹³⁴ Die zweite Maxime verlangt den Gebrauch der Urteilskraft, die den Menschen mittels der Einbildungskraft viele mögliche Urteile imaginieren lässt, um sich von den „subjektiven Privatbedingungen“ zu lösen und zu „einem allgemeinen Standpunkte“ (Kant 1790/2017: 227) zu gelangen.¹³⁵ Die erweiterte Denkungsart schafft also die Grundlage, um sich ein eigenes Urteil bilden und über dieses reflektieren zu können. Im Zentrum der dritten Maxime – die der konsequenten Denkungsart – steht nun der Vernunftgebrauch und sie „kann auch nur durch die Verbindung beider ersten, und nach einer zur Fertigung gewordenen öfteren Befolgung derselben, erreicht werden“ (ebd.).

Dieser letzte Satz Kants eröffnet die Möglichkeit die Maximen-Abfolge als den Verlauf eines Bildungsprozesses zu interpretieren. Die Auseinandersetzung mit einem Gegenstand – als Ausgangspunkt des Bildungsprozesses – regt zum Selbstdenken an, insbesondere wenn er Vorwissen und Vorurteile in Frage stellt. Wenn die bisherigen Kenntnisse und Urteile nicht mehr zur Verfügung stehen und den vorliegenden Gegenstand nicht erklären können, müssen alternative Blickwinkel erkundet werden – indem der Gegenstand aus der Perspektive vieler Anderer betrachtet wird, nicht mit dem Ziel eines Relativismus, sondern um einen allgemeinen,

134 Die erste Maxime ist deutlich mit Immanuel Kants Beantwortung der Frage „Was ist Aufklärung?“ (1784) verknüpft: „*Sapere aude!* Habe Mut, dich deines *eigenen* Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.“ (5; Herv. im Orig.).

135 Michael Städtler merkt zu Kants zweiter Maxime kritisch an: „Übrigens geht es Kant bei der zweiten Maxime nicht um die Berücksichtigung fremder Perspektiven und Interessen, sondern darum, ‚sich (in der Mittheilung mit Menschen) an die Stelle des anderen zu denken‘ (*Anthropologie*, VII 200), sich ‚den Begriffen Anderer [zu] bequemen[]‘ (*Anthropologie*, VII 228), also bloß um eine liberale *Darstellung*, die aber den *Gedanken selbst* nicht modifizieren soll“ (Städtler 2011: Fußnote 341, 582). Die Arendtsche Interpretation der Maxime verknüpft diese mit Kants *Zum Ewigen Frieden* (1795) und der Möglichkeit, die Einbildungskraft zu lehren, Besuche zu machen (vgl. U: 86f und s. weiter oben). Diese Lesart schließt durchaus die Modifizierung des Gedankens im Zuge der erweiterten Denkungsart ein.

Vernunftgründen genügenden Standpunkt zu erreichen. Der letzte Schritt vermittelt schließlich zwischen den ersten beiden: Die anfängliche Irritation, die den Abbau der Vorurteile veranlasst hat, wird mit der Perspektivenvielfalt der erweiterten Denkungsart zusammengeführt. Durch diese Vermittlung – zwischen Ich und Welt – wird eine Stimmigkeit (wieder)hergestellt, die das Eintreten in neue Bildungsprozesse (wieder) ermöglicht. Doch gerade der letzte Schritt braucht viel Übung und Wiederholung der ersten beiden Schritte: Das Selbstdenken und die erweiterte Denkungsart müssen zuvor zu eingeübten Fähigkeiten werden (vgl. ebd.). Gerade deshalb steht die Schulung dieser beiden Fähigkeiten im Kern der bildungstheoretischen Lehrkräftebildung.

Angehende Lehrkräfte müssen zudem auf ein weiteres Spannungsfeld vorbereitet werden, das Arendt in Auseinandersetzung mit Kant thematisiert: „Private Maximen müssen einer Überprüfung unterworfen werden, mit deren Hilfe ich herausfinde, ob ich sie öffentlich erklären kann. Moralität ist hier das Zusammenfallen von Privatem und Öffentlichem“ (vgl. ebd.: 79). Die Lehrperson steht ebenfalls als Vermittlerin zwischen dem Privatem und dem Öffentlichen. Innerhalb des Unterrichts, der für die Schüler*innen eine erste Annäherung an die Öffentlichkeit ermöglicht, werden im Privatem formulierte Maximen – also für sich allein oder von Familienangehörigen entworfene Grundsätze – dargestellt und anschließend überprüft. Der Schulkontext führt die Schüler*innen in das Prinzip der Publizität¹³⁶ ein, das mit Kant folgendermaßen definiert werden kann: „Alle auf das Recht anderer Menschen bezogene Handlungen, deren Maxime sich nicht mit der Publizität verträgt, sind unrecht“ (Kant 1795/2008: 50). Die Öffentlichkeit nimmt eine zentrale Funktion in der Überprüfung des eigenen Denkens und Handelns ein. Mit Öffentlichkeit ist aber nicht nur ein Abstraktum, sondern auch eine Vielfalt von Menschen gemeint, die eine Rückmeldung zur fraglichen Handlung geben: „Men in the plural, that is, men in so far as they live and move and act in this world, can experience meaningfulness only because they can talk with and make sense to each other and to themselves“ (HC: 4). Die Schule wird so als Forschungs- und Austauschraum gedacht, an dem die für sich allein formulierten Gedanken mitgeteilt und schrittweise mit der Pluralität des menschlichen Zusammenlebens und wissenschaftlich fundierter Kritik konfrontiert werden können.

136 Sarah Holtmann definiert die Publizität in ihrem Beitrag zum Kant-Lexikon folgendermaßen: „Der Terminus ‚Publizität‘ wird von Kant in dem Aufsatz *Zum ewigen Frieden* im Kontext der Erläuterung verwendet, wie die Gebote von Politik und Moral unter der *transscendentale[n]* Formel des öffentlichen Rechts‘ (8:381) zusammenfallen. Er bezieht sich hier auf ‚das öffentliche Bekennen‘ im Gegensatz zum ‚Verheimlichen‘ oder ‚Geheimhalten‘ (8:381–386)“ (1864). Für eine kritische Diskussion des Publizitätsprinzips gerade im Verhältnis zum Widerstandsrecht, vgl. zudem Städtler (2018): Widerstandsrecht und Publizität in Kants Schrift *Zum ewigen Frieden*.

Reflexion und Gemeinsinn

Kants erweiterte Denkungsart und das in *Zum Ewigen Frieden* ausgeführte Besuchsrecht scheinen in seiner Idee des Weltbürgers¹³⁷ ihre ideale Verknüpfung zu finden (vgl. Kant 1795/2008: 24). Das Konzept des Weltbürgers stellt Arendt allerdings in Frage, da der Begriff zunächst die Schaffung einer Weltregierung impliziere, die sie für utopisch und voraussichtlich tyrannisch hält (vgl. U: 70f).¹³⁸ Daher ersetzt Arendt Kants Begriff des Weltbürgers durch den „Weltbetrachter“ (U: 71) und unterstreicht, dass dieser den Platz des allgemeinen Standpunkts, also die Perspektive der erweiterten Denkungsart, einnimmt (vgl. U: 70). Der Weltbetrachter stehe so an dem Platz, „von dem aus man sehen, beobachten, Urteile bilden oder, wie Kant selbst sagt, über menschliche Angelegenheiten nachdenken kann“ (ebd.).

An dieser Stelle scheint eine kurze Ausdifferenzierung des Arendtschen Weltbegriffs sinnvoll. Arendt hat ihren Weltbegriff „nie systematisch aufgeklärt“ (Jaeggi 2011: 333), aber dennoch lassen sich unterschiedliche Facetten des Weltkonzepts in ihrem Werk aufspüren. Rahel Jaeggi unterscheidet zwischen drei Welt-Verständnissen bei Arendt: „Welt als geschaffene Welt“, „Welt als öffentlicher Erscheinungsraum“ und „Welt als gemeinsame Welt“ (ebd.). Die „geschaffene Welt“ steht insbesondere in *The Human Condition* (1958) im Vordergrund und meint neben der „Dingwelt“, vor allem auch von Menschen geschaffene Institutionen. Die „Welt als

137 Die Idee des Weltbürgers entspringt der Aufklärung, die einen Fokus auf den Kosmopolitismus legt, also den einzelnen Menschen immer in den Kontext einer Weltgesellschaft setzt. Immanuel Kant versucht den Weltbürger vor allem auch rechtlich zu bestimmen. Michael Städtler (2019) fasst diese Bestrebungen Kants treffend zusammen: „Kant hat versucht, das Weltbürgerrecht als höchsten Punkt in die Systematik des Rechts einzugliedern: Das Privatrecht hat seine Existenzbedingung im Staatsrecht, denn ohne staatliche Macht können Privatrechtsansprüche nicht durchgesetzt werden. Das Staatsrecht wiederum hat seine Bedingung im Völkerrecht, denn die Stabilität staatlicher Macht im Inneren hängt ab von der Sicherheit, dem Frieden in den Außenverhältnissen. Das Völkerrecht ist aber selbst prekär, insofern es auf dem Prinzip souveräner Staaten beruht: Als vertraglich vereinbarter Bund solcher Staaten bleibt es ein bloß positives, jederzeit einseitig kündbares Recht. Eine naturrechtliche Grundlage soll es im Weltbürgerrecht erhalten: Die von Kant theoretisch angenommene ursprüngliche Gemeinschaft aller Menschen am Erdboden soll ein kosmopolitisches Gastrecht begründen, das vom Prinzip her alle nationalen Rechte beschränkt; diese gelten nur insofern als legitim, als sie jenes zulassen. Das Völkerrecht, in dem Staaten sich selbst beschränken, wäre dann als Bedingung der Möglichkeit des in sich notwendigen Weltbürgerrechts ebenso zwingend wie dieses“ (61).

138 Michael Städtler unterstreicht in seinem Aufsatz zur „Widerstandsrecht und Publizität in Kants Schrift *Zum ewigen Frieden*“ die Funktion von Kants Souveränitätsverständnis, die Arendt an dieser Stelle außer Acht lässt: „Für Kant ist Souveränität eine *Funktion* des Rechts und seiner sukzessiven Verwirklichung nach republikanischen Prinzipien. Als solche funktionale Bestimmung der politischen Macht des Rechtes ist sie gegen ihre empirischen Erscheinungen gleichgültig“ (299). Zudem betont Städtler, dass die Anhänge zur Friedensschrift den „philosophische[n] Hauptteil der Schrift“ (302; PR) ausmachen und gerade nicht als real umzusetzendes Regierungsprogramm verstanden werden müssten.

öffentlicher Erscheinungsraum“ ist in *Vom Leben des Geistes* (1979) zentral und sie „stellt die Bedingung der Möglichkeit des ‚Auftretens‘ menschlicher Existenz dar“ sowie sie als eine „Art ‚Bühne‘ mit konstitutiv öffentlichem Charakter“ (Jaeggi 2011: 333) vorgestellt werden kann. Die „Welt als gemeinsame Welt“ ermöglicht nicht nur Gemeinsamkeit, sondern ist auch „nur als gemeinsame Welt denkbar“, da sie von Arendt als das „Zwischen“ den Menschen gefasst wird, „das sowohl verbindet wie trennt“ (ebd.). In Bezug auf dieses dritte Weltverständnis unterstreicht Jaeggi: „‚Welt‘ stellt sich überhaupt nur durch die Verschiedenartigkeit der Perspektiven auf sie her“ (ebd.). Dieses Weltverständnis – „die Welt als gemeinsame Welt“ (ebd.) – scheint gerade für Arendts Konzeption der Urteilskraft maßgebend und die Basis für die erweiterte Denkungsart darzustellen.

Die Idee des Weltbetrachters ist für die Bildungstheorie und Lehrkräftebildung auf zweierlei Ebenen von Bedeutung, da sie einige Zielvorstellungen von Universität und Schule hervortreten lässt. Einerseits müssen Lehrkräfte an der Universität auf die Fähigkeit, einen allgemeinen Standpunkt durch die erweiterte Denkungsart einzunehmen, geschult und geprüft werden. Dieser Standpunkt schafft das Fundament für die reflektierenden Urteile, die die gebildeten Lehrkräfte in der Schule fortwährend fällen müssen. Das Studium sollte zum Ziel haben, dass den Lehramtsanwärter*innen das Einnehmen der erweiterten Denkungsart zum Bedürfnis wird. Andererseits muss die Wichtigkeit der erweiterten Denkungsart im Lehramtsstudium erkannt werden und diese als Ziel schulischer Bildung definiert werden, da sie mit dem Erziehungsziel Mündigkeit eng verknüpft ist. Nur wer sein eigenes Urteil von anderen Perspektiven begründet unterscheiden kann, kann für den eigenen Standpunkt eintreten. Die Urteilskraft, die zentrale Fähigkeit des Weltbetrachters, ist daher Voraussetzung für den Lehrberuf und gleichzeitig ideales Erziehungsziel der Schule – also Ziel des pädagogischen Handelns von Lehrkräften.

Dennoch erscheint der Begriff „Weltbetrachter“ einseitig, da ihm eine deutliche Passivität anhaftet: Er betrachtet die Welt und erscheint so gerade losgelöst von dieser. Die Bezeichnung „Weltbetrachter“ betont eher das beobachtende Moment statt der urteilenden Position. Insbesondere für den Lehrberuf wäre ein anderer Begriff denkbar: Die*der Weltvermittler*in. Die Weltvermittelnden stehen gerade durch die Urteilskraft zwischen dem Besonderen und dem Allgemeinen (vgl. 3.1.2: Fehlvorstellungen II), die sie miteinander in Verbindung bringen, sowie sie zwischen unterschiedlichen Perspektiven vermitteln, wenn sie sich den allgemeinen Standpunkt vorstellen. Lehrkräfte wechseln fortwährend zwischen der beobachtenden und der urteilenden Position (vgl. U: 70) und müssen diese miteinander vereinbaren. Der Vermittlungsbegriff ermöglicht es genau diese *Zwischen*-Position und

Verbindungsmomente des Lehrberufs einzuholen.¹³⁹ Gleichzeitig verdeutlicht die Bezeichnung Weltvermittler*in das Kerngeschäft des Lehrberufs: Die Vermittlung zwischen der Welt und den Neuankömmlingen, den Schüler*innen.¹⁴⁰

Die Position des Weltvermittelnden kann mit Arendts Vorlesung, in der sie das Problem der Gegenüberstellung von Zuschauen und Handeln analysiert, weiter ausdifferenziert werden. Die Position des Zuschauers impliziert Unparteilichkeit – wer zuschaut, ist nicht direkt am Handeln beteiligt und muss keine Rolle übernehmen (vgl. U: 87). Der Handelnde ist hingegen an seine Rolle gebunden und ist daher parteilich – wer direkt in das Geschehen eingebunden ist, könne sich nicht währenddessen davon distanzieren (vgl. ebd.). Wichtig sei jedoch, dass der Ruhm des Handelnden „von der Meinung des Zuschauers abhängig ist“ (ebd.). Ähnlich sei das Verhältnis zwischen Kunstschaffenden und den Betrachter*innen des Kunstwerks (vgl. U: 97). Das verbindende Element zwischen Handeln/Kreieren und Zuschauen/Betrachten ist die Mitteilbarkeit. Der/Die Handelnde/Kreierende mache einen Gemütszustand bzw. eine Idee allgemein mitteilbar. Die Kritiker*innen und Zuschauer*innen des Schauspiels/Kunstwerks schaffen den Raum der Öffentlichkeit, in dem sie zur Schau gestellt werden können.

Der öffentliche Bereich wird durch die Kritiker und Zuschauer konstituiert, nicht durch die Akteure oder die schöpferisch Tätigen. Und dieser Kritiker und Zuschauer befindet sich in jedem Akteur und Hersteller; ohne dieses kritische, urteilende Vermögen wäre der Handelnde oder Schaffende so losgelöst vom Zuschauer, daß er nicht einmal wahrgenommen würde (U: 98f.).

Dieses Wechselspiel von Mitteilbarkeit und Urteilskraft ist auch im Schulkontext für das Agieren von Lehrkräften entscheidend. Die Lehrkraft als Weltvermittelnde wechselt fortwährend zwischen dem Modus des Handelnden¹⁴¹ und des Zuschauenden. Wenn sie unterrichtet, tritt sie als

139 Rita Casale definiert in einem Beitrag „Bildung als Vermittlung“ (2020): „Bildung als eine spezifische Form der *Erfahrung* ist ein vielfach vermittelter Prozess. Genauer gesagt: Bildung selbst ist die Erfahrung der Vermittlung, d.h. die Erfahrung der Bedingtheit. Als solche bildet sie die Möglichkeit eines wissenschaftlichen und existentiellen (physischen, psychischen) Zugang zu der eigenen Bedingtheit. Sie ermöglicht, die eigene Bedingtheit zu spüren, zu sehen, zur Sprache, zum Ausdruck zu bringen“ (122; Herv. im Orig.). Für Lehrpersonen, die sich den Bildungsauftrag der Schule zu Herzen nehmen, sind nicht nur die eigenen Erfahrungen der Bedingtheit, sondern auch die Bedingtheit ihrer Schüler*innen Teil der täglichen Überlegungen. Das Vermittlungsverhältnis multipliziert sich für Lehrkräfte gewissermaßen: Sie spüren, sehen und bringen nicht nur die eigene Bedingtheit zur Sprache, sondern müssen auch fortwährend Möglichkeiten aufzeigen, durch die ihre Schüler*innen ähnliche Erfahrungen machen könnten.

140 Vgl. hierzu die Analyse von Arendts Aufsatz „Die Krise in der Erziehung“ (1958) im ersten Hauptkapitel (2.1.3).

141 Inwiefern das Unterrichten dem Aufführen eines Schauspiels ähnelt, wurde bereits vielfach für den universitären wie für den schulischen Bereich untersucht. Andreas Gruschka hat dies für den Vorlesungsbetrieb treffend veranschaulicht (vgl. Gruschka 2000: „Alles nur

Handelnde in den Vordergrund; während sie bei der Auswahl von Gegenständen oder der Beurteilungen von Schülerleistungen eher eine beobachtende Position einnimmt. Mitteilbarkeit ist die Voraussetzung für den Einsatz der Urteilskraft. Die Fähigkeit des Mitteilens basiert insbesondere auf der Einbildungskraft, „die Fähigkeit, präsent zu machen, was abwesend ist“ (U:101). Sie ermöglicht die Reflexion über Gegenstände, die uns nicht direkt gegenüberstehen: „Etwas gefällt vielmehr in der Vorstellung; denn nun hat die Einbildungskraft es so zubereitet, daß ich darüber nachdenken kann. Das ist die ‚Operation der Reflexion‘“ (U: 105). Die Einbildungskraft ermöglicht es, Empfindungen, die „völlig privat und nicht mitteilbar“ (U: 101) erscheinen, durch die Repräsentation greifbar zu machen. So kann die eigene Wahrnehmung mit dem Gemeinsinn verbunden werden: „Indem man das von den äußeren Sinnen Wahrgenommene zu einem Gegenstand für seinen inneren Sinn macht, preßt man die Vielfalt des sinnlich Gegebenen zusammen und verdichtet sie [...]“, d.h. das Ganze zu sehen, das dem Besonderen Sinn verleiht“ (U: 107). Durch Einbildungskraft und Reflexion¹⁴² wird das Besondere mit dem Allgemeinen im Urteil vermittelt – genau dies ist der Kern des Unterrichtens.

Das Reflexionsverständnis, das Arendt hier skizziert (vgl. U: 101-107), ist mehr als das in der Lehrkräftebildung oftmals übliche ‚Reflektieren‘ über die Praxis: „Die nachgängige Reflexion kann den Schein der Kompetenz nur deshalb haben, weil sie sich auf an sich Reflektiertes bezieht und dadurch ihre Äußerlichkeit zur Sache ihr nicht zum Problem wird“ (Euler 1999: 276). Auf wissenschaftlicher Ebene bedeutet Reflexion, zunächst Distanz zum Reflexionsgegenstand zu gewinnen, um ihn in seiner Gänze und zugleich in seinen Details zu erfassen sowie sich der eigenen Positionierung zum Gegenstand bewusst zu werden. Im Prozess des Verdichtens werden die Details weiter untersucht und ins Verhältnis zum Gesamteindruck des Gegenstands gesetzt, um so ein möglichst reichhaltiges Bild des Reflexionsgegenstands zu gewinnen, das die Grundlage für Erkenntnisprozesse schaffen kann. Auch auf pädagogischer Ebene geht es nicht nur darum, das Erlebte und Wahrgenommene mitzuteilen, sondern es zu

Theater“). Ebenfalls unterziehen Leopold Klepacki und Jörg Zirfas (2009) in ihrem Beitrag „Ästhetische Bildung: Was man lernt und was man nicht lernt“ den Verstrickungen von Schauspiel und Unterricht einer kritischen Untersuchung.

- 142 Den Zusammenhang von Reflexion und Spekulation im „Weltzustand Technik“ fasst Peter Euler (1999) – insbesondere in Auseinandersetzung mit Kants *Kritik der Urteilskraft* – mit dem Begriff der „reflektierten Sachkompetenz“ (258) und plädiert so für eine Revision der Bildungstheorie, die Bildung als „im vollen Sinne *selbstreflexive Vernunft*“ (270) verstehen muss. Eulers Studie wäre insbesondere für die Lehrkräftebildung in naturwissenschaftlichen Fächern weiter fruchtbar zu machen – dies kann in dieser auf Arendts Werk fokussierte Forschungsarbeit allerdings nicht der Fokus sein (Euler rezipiert Arendts Kant-Analyse im Übrigen nicht). Ansätze zur Weiterentwicklung finden sich bei dem Euler-Schüler Harald Bierbaum in seiner Studie *Verstehen-Lehren: Aufgaben und Probleme der schulischen Vermittlung naturwissenschaftlicher Allgemein-Bildung* (2013).

verdichten. Der besondere Fall kann nur so ins Verhältnis zum Allgemeinen gesetzt werden und ein fundiertes Urteil gefällt werden. Das Verdichten ist mehr als Beschreiben oder Enttarnen. Es bedeutet, sich die besondere Situation – mithilfe der erweiterten Denkungsart – aus möglichst vielen verschiedenen Perspektiven vorzustellen und so Überschneidungen sowie Widersprüche zu entdecken, um sich von seiner privaten Perspektive zu lösen.

Arendt führt dies weiter aus: „Private Bedingungen bedingen uns; Einbildungskraft und Reflexion befähigen uns dazu, uns von ihnen zu *befreien* und jene relative Unparteilichkeit zu erlangen, die die spezifische Tugend des Urteils ist“ (U: 113; Herv. im Orig.).¹⁴³ Diese relative Unparteilichkeit fundiert die Anerkennung der Lehrkraft in Konfliktmomenten des Schulalltags.¹⁴⁴ Schüler*innen wenden sich an die Lehrperson, um eine faire Entscheidung im Streitfall zu erlangen. Die Lehrkraft nimmt in solchen Momenten eine richtende Position ein, die aber auch mit dem professionellen Erziehungsauftrag in Verbindung steht: Die Lehrperson versucht ihre Entscheidung transparent zu machen, um den Schüler*innen einen Einblick in ihren Urteilsprozess und die damit verbundene Vielperspektivität zu geben. Hier wird die Position der Lehrkraft als Weltvermittlerin wieder deutlich, die im Kontext eines gemeinschaftlichen Zusammenlebens steht, in dem sie (mindestens) eine dreifache Vermittlungsfunktion hat: Sie vermittelt zwischen Schüler*innen, sie versucht einen Weg zum Urteilen aufzuzeigen und sie vermittelt zwischen der Welt und den Neuankömmlingen. Daher benötigt die Lehrperson ein herausragendes Gespür für die Sichtweisen anderer.

Der Gemeinsinn, der *sensus communis* ermögliche den Menschen das Kommunizieren durch Sprache, also die Mitteilbarkeit. Der *sensus communis* sei in jedem gesunden Menschen¹⁴⁵ vorhanden und sei durch die Geselligkeit, die Arendt mit Kant als den „eigentlichen Urgrund, nicht das Ziel, des Menschseins“ (U: 115) definiert, sichergestellt. Die sprachliche Abwertung des Gemeinsinns kritisierte bereits Kant: „der gemeine Menschenverstand“ werde fortwährend als „das vulgare, was man allenthalben antrifft“ bezeichnet und ihn „zu besitzen [sei] schlechterdings kein Verdienst oder Vorzug“ (Kant 1790: 225; PR). Er wehrt sich gegen diese Herabsetzung des Gemeinsinns als

143 Dass private Bedingungen auch bedeuten können, dass die grundlegende Bedürfnisbefriedigung ausbleibt, blenden Kant und Arendt gleichermaßen aus. Michael Städtler kritisiert dies bei Kant sehr passend: „Die Realisierung dieser Allgemeinheit setzt aber auch hier jene der Befriedigung der Bedürfnisse voraus, damit das Schöne vom Angenehmen überhaupt zu unterscheiden ist“ (Städtler 2011: 555).

144 Eva Schwarz sieht die Basis für die Lehrautorität in ihrem Beitrag zum ‚Zusammenhang von Urteilkraft und Erziehung‘ (2011) in der Anerkennung für die Urteilkraft insgesamt: „Die Anerkennung der Autorität des Erziehers durch den Zögling beruht auf dem Vertrauen in die Urteilkraft des Erziehenden“ (Schwarz 2011: 262). Dieser Punkt wird weiter unten im Kontext der Fehlvorstellungen wieder aufgegriffen (vgl. 3.1.3.2).

145 Arendt merkt vorher bereits an, dass der Verlust des Gemeinsinns in die Verrücktheit führe: „Ganz in diesem Sinne bemerkt Kant in seiner Anthropologie, daß die Verrücktheit im Verlust dieses Gemeinsinns bestehe, der uns als Zuschauer zu urteilen befähigt“ (100).

einfältige oder gewöhnliche Eigenschaft und unterstreicht seine Bedeutung für die Urteilskraft. Nur indem der Mensch sich mit anderen austauscht, ihre Perspektiven wahrnimmt und darauf aufbauend viele weitere mögliche Sichtweisen imaginiert, kann er die Voraussetzung für ein Urteil schaffen: „Dieses [sich von der eigenen Position lösen] geschieht nun dadurch, daß man sein Urteil an anderer, nicht sowohl wirkliche als vielmehr bloß mögliche Urteile hält, und sich in die Stelle jedes andern versetzt, indem man bloß von den Beschränkungen, die unserer eigenen Beurteilung zufälligerweise anhängen, abstrahiert“ (ebd.; PR). In Anschluss an Kant lässt sich die These formulieren, dass der Lehrberuf oftmals abgewertet wird, da er den Gemeinsinn in besonderer Weise benötigt. Wenn der Gemeinsinn als gewöhnliche und einfache Eigenschaft herabgesetzt wird, ist sein täglicher Einsatz auch keine Besonderheit mehr. Doch mit Arendts Kant-Interpretation kann gerade gezeigt werden, dass der Gemeinsinn die Voraussetzungen für Reflexion und Urteilskraft schafft und dieser Vorgang weder einfältig noch gewöhnlich ist. Der Gemeinsinn kreiert gerade die Basis für menschlichen Austausch, ohne dass er vorher determiniert, wie dieser vonstattengehen sollte. Statt den Gemeinsinn als basal abzuwerten, müsste er wohl als das Fundament jeglichen menschlichen Zusammenlebens ausgezeichnet werden.

Das Schema, die exemplarische Gültigkeit und der Unterschied zwischen bestimmenden und reflektierenden Urteilen

Für Arendt beruht die Fähigkeit der Kommunikation auf dem Gemeinsinn. Diese differenziert sie in ihrem Kant-Seminar an der *New School* (1970) als die „Fähigkeit des ‚Schematisierens‘“ (U: 126) noch weiter aus:

Was das Besondere *kommunizierbar* macht, ist (a) daß wir, indem wir ein Besonderes wahrnehmen, in unserem Gedächtnis [...] ein ‚Schema‘ besitzen, dessen ‚Form‘ für viele solcher besonderen Dinge kennzeichnend ist, *und* (b) daß diese schematische Form sich im Gedächtnis vieler, verschiedener Menschen befindet (U: 127; Herv. im Orig.).

Unsere Sprache bestehe aus Schemata, die für eine Vielzahl an Menschen Gültigkeit besitzen. Arendt sieht eine Analogie von Schemata und Beispielen, die beide immer dann von Bedeutung sind, wenn Menschen mit besonderen Situationen/Dingen konfrontiert sind (vgl. U: 128f) und zu einer Erkenntnis oder einem Urteil gelangen möchten. Wenn einem etwas Besonderes bzw. etwas Neues begegnet, versucht man es mit einem Schema (im Streben nach Erkenntnis) oder einem Beispiel (auf dem Weg zum Urteil) in Verbindung zu bringen (vgl. U: 121), um es so begreifbar und beurteilbar zu machen.¹⁴⁶ Dieses

146 Arendts Kant-Lesart erscheint hier zunächst überraschend. Das Schema spielt in Kants *Kritik der Urteilskraft* eigentlich keine Rolle mehr, weil es primär für bestimmende Urteilsprozesse, die das Besondere unter einer allgemeinen Regel (z.B. einem Schema subsumieren), relevant

Zusammenbringen von Neuem mit bereits Vertrauten steht im Zentrum jeden Unterrichtens.

Die Bedeutung von *pädagogischen Schemata* für Lehrkräfte und ihre Unterrichtsplanung beschäftigt Jochen Krautz¹⁴⁷ (2019) in seinem Beitrag zur „Kunstlehre/Lehrkunst und ihre[r] Bedeutung für Lehrerbild und Lehrerbildung“. Hier kontrastiert er pädagogische Schemata mit der Idee von „Universalmethoden, die dem Gegenstand übergestülpt werden“ (Krautz 2019: 88). Solche Schemata seien gerade „*nicht* personenunabhängig, sie garantieren *kein* einheitliches Ergebnis, sie sind also *nicht* evaluierbare Fertigungsstandards“ (ebd.: 89).¹⁴⁸ Krautz stellt einen entscheidenden Zusammenhang zwischen pädagogischen Schemata, Können und Urteilskraft her:

Wie Kochrezepte nicht Kochen-Können erzeugen, ergeben Unterrichtsrezepte nicht guten Unterricht: Sie *ersetzen* nicht Können, sondern *setzen* es in gewissem Maße *voraus*. Eben dies meint das Schema: Es setzt einen Ausführenden mit Urteilskraft voraus, um situations- und zieladäquat zu handeln. So sind auch Schemata der Planung von Unterricht richtig verstanden solche nicht-technologischen Techniken, um ungezählte Möglichkeiten der Variation von Inhalten, didaktischen Akzentuierungen, fachmethodischen Zugängen usw. nach jeweiligen Schulkassen in bestimmtem Alter mit je eigenen Entwicklungs- und Könnensvoraussetzungen in eine je sach- und schülergerechte Form zu bringen (ebd.: 89f.).

Krautz versteht pädagogische Schemata also vor allem im Sinne von Beispielen, die eng verknüpft mit dem Fachwissen gedacht werden und als Basis für eine professionelle Unterrichtsplanung dienen. Doch welche pädagogischen Schemata und welches Fachwissen miteinander verknüpft werden, kann gerade nur durch ein Urteil entschieden werden. Die Lehrperson nimmt wieder eine Vermittlungsposition ein: Sie vermittelt mithilfe der Urteilskraft zwischen der besonderen Unterrichtssituation und den unzähligen „Möglichkeiten der Variation von Inhalten, didaktischen Akzentuierungen, fachmethodischen Zugängen“ (ebd.).

ist (vgl. Stegmaier/Herrmann 2017). Bei der reflektierenden Urteilskraft geht es ja gerade um die Gewinnung neuer Schemata – im Sinne neuer Regeln oder Kategorien – aus besonderen Beispielen. Arendt kommt hier nochmal auf den Schema-Begriff Kants zurück, um zu verdeutlichen, dass das Beispiel im Urteilsprozess eine ähnliche Funktion wie das Schema im Erkenntnisprozess einnimmt (vgl. U: 121). Gleichzeitig positioniert sie sich so deutlich als Phänomenologin, die dem Besonderen den Vorrang einräumt: „Das Allgemeine ist im Besonderen, in der Erfahrung zu begründen“ (Axelos et al. 2017).

147 Jochen Krautz ist Professor für Kunstpädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal. Viele seiner Texte kritisieren die Ökonomisierung von Bildung treffend, idealisieren jedoch gleichzeitig oft das Traditionelle und münden so in einer konservativen Position, die jede Form von Reform ablehnt. Der Soziologe Karl-Heinz Heinemann fasst das Problem in einer Online-Rezension zu Krautz' Buch *Ware Bildung* passend: „Krautz beschreibt treffend und faszinierend die Transformation von Bildung zur Ware. Doch wenn er daraus folgert, dass jede Veränderung des Althergebrachten von Übel ist, dann muss er die Vergangenheit idealisieren und verurteilt sich zum Immobilismus.“ Dennoch sind seine Analysen der Lehrkräftebildung an dieser Stelle weiterführend.

148 Krautz geht es hier gerade darum, die Situativität des Lehrkräfte-Handelns und daher die Unmöglichkeit der Standardisierbarkeit dieses Handelns zu unterstreichen.

Diese Vermittlung geschieht im Kontext der Auswahl von Unterrichtsinhalten vor allem durch die „exemplarische Gültigkeit“ (U: 129). Sie wird denjenigen Unterrichtsgegenständen zugeschrieben, die durch ihre Besonderheit gerade „einen Begriff oder eine allgemeine Regel“ (ebd.) veranschaulichen. Morten Korsgaard hat in seiner Studie zu Arendt und ihrer Bedeutung für *Education and the Politics of Inclusion* (2019) die Auswahl von Beispielen als Kernelement des Lehrberufs treffend zusammengefasst: „The teacher’s task is thus based on their love for their subject matter and their ability to bring the right things from their collection at the right time. A teacher who does not carry with them this love of the subject (*die* [sic!] *Fach*) cannot fulfil the role of a representative of the world“ (160; PR). Korsgaard unterstreicht die Wichtigkeit des Fachwissens, seine Bestände (die *collection*) überblicken und auswählen zu können sowie die Begeisterung für dieses Wissen als Kennzeichen für die Lehrprofessionalität. In Anlehnung an Arendt (vgl. KrE) schreibt er der Lehrkraft darüber hinaus eine Repräsentationsfunktion zu: Sie repräsentiert die Welt vor ihren Schüler*innen und ermöglicht ihnen so die Auseinandersetzung mit der Welt.

Für die Lehrkräftebildung ist die exemplarische Gültigkeit auch auf einer bildungstheoretischen Ebene von höchster Bedeutung. Arendt betont die Unterscheidung von zwei Formen des Urteilens, den reflektierenden und den bestimmenden Urteilen: „Bestimmende Urteile subsumieren das Besondere unter einer allgemeinen Regel; reflektierende ‚gewinnen‘ demgegenüber die Regel aus dem Besonderen“ (U: 128).¹⁴⁹ In der *Kritik der Urteilskraft* stehen die reflektierenden Urteile im Zentrum von Kants Überlegungen (vgl. Kant 1790/2017: 240), also die Frage, wie aus dem Besonderen das Allgemeine generiert werden kann. Die gleiche Frage bildet den Fokus der Bildungstheorie: Am Beginn eines Bildungsprozesses steht immer das Besondere/das Neue, das das Subjekt verstehen, d.h. ins Verhältnis zum Allgemeinen setzen möchte. Das Urteilen kann so als die entscheidende Operation eines jeden Bildungsprozesses verstanden werden, die das Besondere mit dem Allgemeinen vermittelt: „Die Beispiele leiten und führen uns, und das Urteil nimmt dadurch ‚exemplarische Gültigkeit‘ an. Das Beispiel ist das Besondere, das einen Begriff oder eine allgemeine Regel in sich enthält oder von dem angenommen wird, daß es sie enthält“ (U: 129). Indem das Besondere durch die Reflexion verdichtet und als Beispiel mitteilbar gemacht wird, kann es die exemplarische Gültigkeit, die also am Ende eines jeden Bildungsprozesses steht, erlangen. In „dem Besonderen das zu sehen, was für

149 Im Idealfall besteht ein dialektisches Verhältnis zwischen bestimmender und reflektierender Urteilskraft: eine besondere Situation wird mit Hilfe der reflektierenden Urteilskraft beurteilt und so ein neues Allgemeines gewonnen. Dieses Allgemeine dient der bestimmenden Urteilskraft als Grundlage, zumindest bis etwas Besonderes/ein besonderer Vorfall dieses Allgemeine in Frage stellt. Dann ist wieder die reflektierende Urteilskraft gefordert, um ein neues Allgemeines zu finden.

mehr als einen Fall gültig ist“ (ebd.: 130), ist also die entscheidende Fähigkeit der gebildeten Lehrperson.¹⁵⁰

Paradoxerweise stehen im Lehramtsstudium vor allem die bestimmenden Urteile – in Form von Notengebung, Diagnoseverfahren und Leistungsbeurteilungen – im Mittelpunkt (vgl. KMK 2004/2019: „Kompetenzbereich Beurteilen“, 11-12). Der Fokus des Studiums verlagert sich so auf das Einüben einer Ordnungsfähigkeit: Wie können einzelne Schülerleistungen innerhalb des Erwartungshorizonts eingeordnet werden? Oder bezogen auf die Diagnosen: Wie können die Handlungen eines Schülers/einer Schülerin in das Spektrum des Erwartbaren einsortiert werden? Die angehenden Lehrkräfte üben so vor allem Beurteilungsvorgaben zu verinnerlichen und den Einzelfall (die Schüler*innen-Arbeit oder ein besonderes Schüler*innen-Verhalten) mit dieser Vorgabe zu vermitteln. Doch wie diese Vorgaben gewonnen wurden, welche Ereignisse, Verhaltensweisen und Kontexte zu einem Maßstab geführt haben, wird in der Regel ausgeblendet.¹⁵¹

Die hier untersuchte Urteilskraft – welche reflektierende Urteile ermöglicht – stellt gerade die Ereignisse, Verhaltensweisen und Kontexte in den Vordergrund, um diese zu verstehen und in ihnen das Besondere „zu sehen, was für mehr als einen Fall gültig ist“ (U: 130). Durch eine solche Vorgehensweise wird den Studierenden zumindest die Möglichkeit eröffnet, einen Bildungsprozess zu durchlaufen, anstatt vornehmlich standardisierte Vorgaben zu verinnerlichen. Allerdings bedeutet dies nicht, dass alle Routinen und Regeln als nichtig angesehen werden, sofern sie nicht eigenständig entwickelt wurden (also kein pragmatistisches *learning by doing* im Sinne Deweys, vgl. dazu weiter unten: Fehlvorstellung f). Es geht darum, innerhalb der Lehrkräftebildung Räume zu eröffnen, in denen ausgewählte Beispiele eingehend und tiefgreifend analysiert werden, sodass die reflektierende Urteilskraft eingeübt werden kann. Korsgaard (2019) hat die Eröffnung eines

150 Diese Beschreibung stellt nur ein Beispiel für einen möglichen Bildungsprozess dar, der das Moment der Irritation oder auch des Widerstands nicht in den Vordergrund rückt. Dass die Spannung zwischen dem Besonderen und dem Allgemeinen nicht immer aufhebbar ist, wendet Michael Städtler in Bezug auf die aktuelle Subjektivierungstheorie ein: „Es ist an dem Gegensatz der Momente des Allgemeinen und Besonderen festzuhalten, gegen alle Aufhebungstendenz zugunsten eines der beiden ebenso wie zugunsten ihrer absoluten Koinzidenz in einem positiv vermögenden Ersten. Dafür muß man sich allerdings von der Vorstellung trennen, es sei Aufgabe der Philosophie, positive, unmittelbar wirksam werdende Ergebnisse zu präsentieren. Wer daran festhalten will, ist – nach dem Stand der Reflexion in der Philosophie heute – auf den Empirismus verwiesen“ (Städtler 2011: 590). Aus der hier vertretenen bildungstheoretischen Perspektive muss die Vermittlung zwischen dem Besonderen und Allgemeinen von einer Aufhebung deutlich unterschieden werden. Die Vermittlung hat weder die Aufhebung noch die Koinzidenz beider Momente zum Ziel, sondern versucht sie in ein sinnhaftes Verhältnis zu setzen, ohne eines von beiden zugunsten des anderen aufzulösen.

151 Vgl. Schrader und Helmke (2001/2014) und die kritische Analyse dieses Beitrags im nachfolgenden Kapitelteil.

solchen Austauschraumes, an dem Pluralität und die gemeinsame Neugier auf den Gegenstand zentral sind, bereits für den Schulkontext treffend formuliert:

Through the framework offered by Arendt's reading of Kant, we can begin to outline how the activity of schooling brings the thinking and judging activity into 'public,' or rather into a collective scholastic space. Here it becomes possible to inhabit a space where difference is valued as that which gives human co-existence (plurality) meaning, and where the ability to bear with strangers is practiced and developed as an integral part of the process of getting to know and coming to terms with the world (186).

Die Lehrkräftebildung zielt also nicht nur darauf, dass ihre Absolvent*innen „verschiedene Bezugssysteme der Leistungsbeurteilung“ kennen und abwägen (KMK 2004/2019: 12), sondern diese Bezugssysteme auch inhaltlich analysieren, reflektiert (unter Einbezug anderer Perspektiven) beurteilen und ggf. verwerfen können.¹⁵² Ursula Frost (2016) hebt in ihrer „Stellungnahme zum Gesetzentwurf“ für ein neues „Lehrerausbildungsgesetz“ (LABG) die Bedeutung der Urteilskraft gerade im Kontrast zu der auf Anpassung zielenden Kompetenzlogik hervor:

Das Konzept der Kompetenz tendiert zur Betonung technologischer Funktionalität unabhängig von inhaltlichen Ansprüchen und zu einer Anwendung je vorgegebener Methoden für je vorgegebene Ziele. Kompetenz ist eine Erfüllungskategorie, die flexible Anpassung an das je Gewünschte fordert, das über den ‚Test‘ normierend vermittelt wird [...]. In diesem Sinne widerspricht sie jeder auf sachliche Urteilskraft und Mündigkeit ausgerichteten Bildung – und zugleich jeder für Demokratie unerlässlichen kritischen Auseinandersetzung (Frost 2016: 302; PR).

Der zweite Teil dieses Kapitels (Urteilskraft versus Urteilskompetenz) wird sich insbesondere dieser Problematik widmen: Dem Widerspruch von anwendungsorientierter Kompetenzlogik und reflektierender Urteilskraft innerhalb der Lehrkräftebildung. Doch zuvor werden sieben Fehlvorstellungen der Urteilskraft und ihre Bedeutung in Schule und Universität aufgebrochen, um die in diesem Kapitel vorgestellte Urteilsfähigkeit noch greifbarer zu machen. Darüber hinaus könnten die nachfolgenden Urteilskraft-Irrtümer innerhalb von Lehramtsseminaren diskutiert werden und so einen sinnstiftenden Kontrast zu kompetenzorientierten Auflistungen wie beispielsweise Hilbert Meyers „Zehn Merkmale guten Unterrichts“ (2004/2020, vgl. 3.2) liefern (vgl. Thompson/Wrana 2019, 173f.).

152 Die Differenz zwischen Leistungsbeurteilungen und reflektierenden Urteilen möchte ich hier noch einmal klar unterstreichen, da sie auch in den Fehlvorstellungen eine Rolle spielt. Leistungsbeurteilungen greifen immer schon auf ein vorgefertigtes ‚Allgemeines‘ zurück (Erwartungshorizont, Vorgaben, etc.) und haben zudem die Aufgabe, eine Leistung/Handlung in ein Zahlenschema/eine Skala einzuordnen – d.h. die Art und Weise *wie geurteilt* werden soll, wird im Vorhinein schon festgelegt. Das Beurteilen von Leistungen ist also von vornherein schon auf mehreren Ebenen eingeschränkt bzw. sogar vorbestimmt.

3.1.2 Fehlvorstellungen der Urteilstkraft

Bereits im Kontext des Eichmann-Prozesses sowie der nachfolgenden Kontroverse um ihren Bericht greift Arendt einige Fehlvorstellungen über die Urteilstkraft auf (vgl. EJ: 294ff.), die auch für den Kontext der Lehrkräftebildung von hoher Relevanz sind. In Anlehnung an Frank Hermenau, der sich in seiner Dissertation zur *Urteilstkraft als politisches Vermögen. Zu Hannah Arendts Theorie der Urteilstkraft* (1999) mit den „Klischees, die für jedermann abrufbar bereit liegen, wenn es darum geht, die Möglichkeit des Urteilens abzustreiten“ (Hermenau 1999: 27), befasst hat, werden diese Fehlvorstellungen auf den Bereich der Schule und vor allem den Lehrberuf übertragen, um sie sodann zu problematisieren. Dieses Gedankenspiel dient gerade dazu, die Wichtigkeit der Urteilstkraft für die Lehrkräftebildung und den Lehrberuf herauszustellen.¹⁵³ Daher sind die Fehlvorstellungen der Urteilstkraft in drei Bereiche eingeteilt, auf die sie jeweils einen Fokus legen: 1) Schule und Schüler*innen, 2) Schule und Lehrkraft sowie 3) Lehrkräftebildung.

Fehlvorstellungen I: Schule und Schüler*innen

Die Perspektive von und auf Schüler*innen steht bei diesen Fehlvorstellungen im Vordergrund. Diese sind für eine Arbeit zur Lehrkräftebildung wichtig, weil die Vorstellung davon, wie Schüler*innen sind und agieren, immer auch die Idee davon, wie Lehrkräfte gebildet werden müssen, bedingt. Zudem ergeben sich einige Fehlvorstellungen der Urteilstkraft aus der Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen im Schulalltag. Gerade die Aufgabe der kontinuierlichen Verhaltens- und Leistungsbeurteilung,¹⁵⁴ die

153 Dieses Unterkapitel könnte an einigen Stellen ‚normativer‘ anmuten als es sich für die Forschung ‚schickt‘. Dies erscheint gerade wichtig, als „an die Stelle erziehungswissenschaftlicher Grundlagenreflexion die methodisch-methodologische Arbeit von Empiriprogrammen getreten“ ist und während „auf das Allgemeine der Erziehungswissenschaft zielende Entwürfe seltener werden, [...] die Zahl von Einführungen zu empirischen Methoden [wächst]“ (Thompson/Wrana 2019: 173; PR). Um den Empiriprogrammen etwas entgegenzusetzen, erscheint eine (teilweise) normativ aufgeladene Perspektive nötig, die verdeutlicht, welche Handlungen pädagogisch sinnvoll erscheinen und welche nicht. Zudem lässt sich bei der Widerlegung von Fehlvorstellungen ein normativer Standpunkt kaum vermeiden. Dieses Unterkapitel könnte ebenfalls als ‚erweiterte Denkungsart in actu‘ verstanden werden (ich danke Thassilo Polcik für diesen Hinweis!). Der in Auseinandersetzung mit Arendt entwickelte Urteilsbegriff soll im Folgenden überprüft werden, indem andere Vorstellungen des Urteilens an ihm gemessen werden. So soll sich zeigen, ob sich das entwickelte Urteilsverständnis bewähren kann.

154 Diese Aufgabe wird im darauffolgenden Kapitelteil noch weiter kritisch beleuchtet (vgl. 3.2).

Lehrkräften in der Schule zugeschrieben wird, führt immer wieder zu Missverständnissen in Bezug auf die Urteilskraft.

a) „Wer urteilt, muß sicher sein, daß er in gleicher Situation anders gehandelt hätte“¹⁵⁵

Diese Fehlvorstellung lenkt den Fokus von der zu beurteilenden Handlung auf die urteilende Person und versucht, ihre Integrität in Frage zu stellen. Hermenau bemerkt hierzu treffend: „Natürlich ändert die Möglichkeit, daß ein Urteilender in ähnlicher Lage ähnlich falsch hätte handeln können, nichts daran, ob die zu beurteilende Handlung falsch oder richtig ist“ (Hermenau 1999: 28). Die Einzigartigkeit der Situation bzw. der Handlung wird mit dieser Aussage ignoriert und gleichermaßen unterstellt, dass der/die Urteilende die idealen Verhaltensweisen für solche Situationen kennen würde.

Das hier zugrunde liegende Handlungsverständnis ist daher problematisch, weil es eine Standardisierbarkeit von Handlungen und eine Vorhersehbarkeit ihrer Konsequenzen suggeriert. Arendt beschreibt das Handeln innerhalb ihres Werks *The Human Condition* (1958) als in menschliche Verhältnisse eingebunden: „in constant contact with the web of the acts and words of other men“ (188). Gerade durch die Verstrickung mit Aussagen und Handlungen Anderer seien die Folgen einer Handlung im Detail schwer abschätzbar. Arendt benennt allerdings zwei menschliche Fähigkeiten, die den Umgang mit der Unvorhersehbarkeit erleichtern: Das Vergeben und das Versprechen.¹⁵⁶

The two faculties belong together in so far as one of them, forgiving, serves to undo the deeds of the past, [...]; and the other, binding oneself through promises, serves to set up in the ocean of uncertainty, which the future is by definition, islands of security without which not even continuity, let alone durability of any kind, would be possible in the relationships between men (HC: 237; PR).

Beide Fähigkeiten sind Stabilisatoren des menschlichen Gefüges. Das Vergeben eröffnet die Möglichkeit des Neuanfangs, während das Versprechen über längere Zeiträume für Vertrauen und Stabilität sorgt.¹⁵⁷ Arendt verdeutlicht, dass das Vergeben und das Versprechen (wie auch das Urteilen) auf Pluralität angewiesen sind (vgl. HC: 237). Beide Aktivitäten brauchen die Anwesenheit Anderer – jemand vergibt jemandem, jemand verspricht etwas jemand anderem – um sinnvoll zu sein, denn in Isolation sind sie unmöglich.

155 Die Formulierungen der Fehlvorstellungen stammen aus der oben erwähnten Dissertation von Frank Hermenau (1999: 28ff.), der diese nur kurz als Klischees aufgreift und für den politischen Bereich problematisiert.

156 Für die Bedeutung beider Fähigkeiten im Generationenverhältnis: Vgl. Rojahn 2022.

157 Auch Julia Kristeva (2002) unterstreicht die stabilisierende Funktion des Versprechens deutlich: „Als Kontrapunkt dazu und angesichts der Unvorhersehbarkeit menschlicher Handlungen, die eine ungewisse Zukunft eröffnen, vermag allein das *Versprechen* zu stabilisieren, ohne zu blockieren, und den Menschen Hilfe anzubieten“ (365; Herv. im Orig.).

„Only through this constant mutual release [durch das Vergeben] from what they do, can men remain free agents, only by constant willingness to change their minds and start again can they be trusted with so great a power as that to begin something new” (HC: 240; PR). Das Vergeben sei ebenso unvorhersehbar wie das Handeln (vgl. HC: 241), sodass mit diesen beiden menschlichen Fähigkeiten, die Natalität – die Möglichkeit des Neuanfangs – als Kennzeichen des Menschseins besonders deutlich wird (vgl. dazu Kap. 2 dieser Studie).

Die Aussage „Wer urteilt muß sicher sein, daß er in gleicher Situation anders gehandelt hätte“ (Hermenau 1999: 28) nimmt dem Handeln gerade seine Unvorhersehbarkeit und suggeriert, dass ein Mensch immer genau wissen könne, wie er in einer bestimmten Situation handeln würde – ohne sie je erlebt zu haben. Das Vergeben eröffnet eine Reaktionsmöglichkeit auf Taten, die gerade nicht intendierte Konsequenzen nach sich gezogen haben. Urteilen und Vergeben weisen in zweierlei Hinsicht Ähnlichkeiten auf: Sie konzentrieren sich auf die einzelne Situation und sind dieser zeitlich nachgeordnet. Daher schließen sich diese beiden Fähigkeiten keinesfalls aus, sondern greifen gewissermaßen ineinander. Wenn nach einem Urteil dem Handelnden vergeben wird, eröffnet sich sogleich ein Neuanfang.

Für die Schule bedeutet dies, dass Lehrkräfte, die mit dieser Fehlvorstellung konfrontiert werden, einerseits die Unvorhersehbarkeit von Handlungen erklären und andererseits die scheinbare Alternativlosigkeit einer Handlung anzweifeln können. Schüler*innen, die mit der Aussage „Wer urteilt muß sicher sein, daß er in gleicher Situation anders gehandelt hätte“ argumentieren, artikulieren damit eine Ausweglosigkeit, die sie in dieser bestimmten Situation wahrgenommen haben. Indem die Lehrperson die erlebte Situation noch einmal mit der*dem Schüler*in im Detail bespricht und Handlungsalternativen aufzeigt, macht sie nachvollziehbar, wieso ein bestimmtes Urteil gefällt wurde. Gleichzeitig ermöglicht ein solches Gespräch die eigene Aktionsfähigkeit nicht nur als Reaktionsfähigkeit auf Verhaltensweisen Anderer wahrzunehmen, sondern auch die eigenen Handlungen als Neuanfänge zu begreifen.

b) „Es ist nicht zu urteilen, weil es eigentlich gar kein zu beurteilendes Subjekt gibt“¹⁵⁸

Diese Aussage stammt aus dem Zusammenhang der Nachkriegsprozesse. Hier wird dem Subjekt die Verantwortung für vollzogene Taten abgesprochen und folglich seine Mündigkeit¹⁵⁹ aberkannt. Für Erwachsene gilt dieses Argument

158 Hermenau 1999: 29.

159 Die erziehungswissenschaftliche Diskussion um das Konzept der Mündigkeit kann hier nur kurz angedeutet werden: „Dass Mündigkeit ein erstrebenswertes pädagogisches Ziel darstellt, kann als unstrittig gelten. Wie dieses Ziel dagegen praktisch erreicht werden kann

daher – im juristischen Kontext – nur, wenn ihnen durch psychologische Untersuchungen eine schwere Störung nachgewiesen wird. Ihre Unmündigkeit und ihre Unfähigkeit zu Urteilen werden dann festgestellt. Für den pädagogischen Bereich ist diese Aussage insofern komplizierter, als Kinder zumindest zeitweilig als Unmündige definiert werden müssen, da sich aus dieser Unmündigkeit ihre Erziehungsbedürftigkeit ergibt.

Die enge Verknüpfung von Mündigkeit und Urteilskraft¹⁶⁰ tritt in dieser Fehlvorstellung hervor: Nur wer für sich selbst sprechen kann und seine Perspektive eindeutig formulieren sowie von anderen abgrenzen kann, erscheint auch urteilsfähig. Dass Schüler*innen die Möglichkeit gegeben werden muss, ihr eigenes Urteil zu formulieren, wurde bereits 1977 durch den *Beutelsbacher Konsens* festgehalten, der drei zentrale Grundsätze für die pädagogische Praxis politischer Bildung festhielt. Der erste Grundsatz stellt Mündigkeit und Urteilsfähigkeit in den Vordergrund:

Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers (Wehling 1977: 179).¹⁶¹

Im Schulkontext sind gerade jüngere Schüler*innen oftmals unfähig, die Intention und Konsequenzen ihrer Äußerungen und Handlungen abzuschätzen. Darüber hinaus fällt es Kindern häufig schwer, die eigene Perspektive zu verdeutlichen und von anderen abzugrenzen. Doch erst „die Fähigkeit, von seiner eigenen Perspektive zu abstrahieren, macht das Einnehmen einer urteilenden Haltung möglich“ (Schwarz 2011: 256). Eva Schwarz¹⁶² geht in einem Beitrag zum Zusammenhang von Erziehung und Urteilen bei Arendt davon aus, dass Kinder schon früh fähig sind, bestimmende – unmittelbare –

und erreicht werden soll, ist ebenso strittig, wie die Frage, wer unter welchen Bedingungen als mündig bezeichnet werden kann – und wer wiederum diese Frage entscheidet“ (Meseth et al. 2019: 8). Zudem hat Markus Rieger-Ladich eine ausführliche Analyse zur *Mündigkeit als Pathosformel* (2002) vorgelegt, die neue Perspektiven für die „pädagogische[] Rede von Mündigkeit“ eröffnen möchte und dementsprechend einen Überblick über den Diskurs um Mündigkeit bietet (vgl. insbesondere Teil I seiner Studie).

160 Ein kritische Perspektive auf dieses Verhältnis eröffnet Astrid Messerschmidt (2007) mit ihrem Beitrag „Von der Kritik der Befreiungen zur Befreiung von Kritik? Erkundungen zu Bildungsprozessen nach Foucault“, der in einigen Punkten mit der obigen Argumentation übereinstimmt.

161 Der *Beutelsbacher Konsens* kann auch in Richtung einer Abwehrhaltung gegenüber Gesellschaftskritik interpretiert werden oder auch zur Verwechslung von Meinungen und Urteilen genutzt werden. Vgl. hierzu den von Benedikt Widmaier und Peter Zorn herausgegebenen Sammelband *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (2016).

162 Eva Schwarz ist Associate Professor am Centre for Studies in Practical Knowledge an der Södertörn University in Stockholm.

Urteile zu fällen, allerdings noch nicht den Einsatz der reflektierenden Urteilskraft eingeübt haben:

So sind kleine Kinder des unmittelbaren Urteils fähig: Sie können etwas unmittelbar als schön, traurig, gutschmeckend etc. beurteilen, ohne dass sie sich zunächst auf das Urteil als solches beziehen [...] Sie sind jedoch, so könnte man Arendts Überlegungen über das Urteilen mit jenen über die Erziehung verknüpfen, zunächst nicht zu dem fähig, was Arendt mit Kant das reflektierende oder mittelbare Urteilen nennt (ebd.: 255; PR).

Es ist Aufgabe der Schule und somit der Lehrkräfte, Schüler*innen bei ihrer Entwicklung zu mündigen und urteilsfähigen Subjekten anzuleiten und zu unterstützen (vgl. Wehling 1977). Voraussetzung für diese Aufgabe ist, dass Lehrpersonen sich ihrer eigenen Urteilsfähigkeit bewusst sind und den Weg zu ihren Urteilen nachvollziehbar machen können: „Kinder sollen urteilen lernen, dies geschieht jedoch, indem sie Urteile anderer übernehmen. Urteile übernehme ich, wenn ich Vertrauen in die Urteilskraft der Person habe. Wenn diese Person eine ‚Autorität‘ für mich ist“ (Schwarz 2011: 260). Schwarz weist hier auf die Verknüpfung von Urteilskraft und Autorität hin, die aus Arendts Überlegungen zur Erziehung (vgl. KrE: 270f.) abgeleitet werden kann: „Die Anerkennung der Autorität des Erziehers durch den Zögling beruht auf dem Vertrauen in die Urteilskraft des Erziehenden. So kann man Arendts Beschreibung der Erziehung als Einführung in die Welt, als die Aufgabe des Erziehenden verstehen, stellvertretend für den Zögling zu urteilen“ (Schwarz 2011: 262). Die Urteilskraft ist also eine entscheidende Voraussetzung für den Lehrberuf und zugleich Teil der Zielsetzungen schulischer Erziehung.

c) „Wer über A urteilt, muß auch über B urteilen“¹⁶³

In dieser Fehlvorstellung scheint die Möglichkeit des Urteilens zunächst gar nicht abgestritten zu werden. Allerdings wird ein Kernelement des Urteilens – die Auseinandersetzung mit einem einzelnen Fall – hier in Frage gestellt. Dem Urteil wird scheinbar ein größeres System vorausgesetzt, in dem bestimmte Korrelationen zwischen Einzelfällen bestehen müssen. Wenn der Urteilende dieses System nicht kenne und nicht wisse, dass er zwei Fälle in Verbindung zueinander setzen müsse, sei sein Urteil nichtig. Die Urteilsfähigkeit des Urteilenden wird also vorwegnehmend angezweifelt, während zudem die Einzigartigkeit des Falls in Frage gestellt wird.

Dieser Fehlvorstellung des Urteilens werden Lehrkräfte im Rahmen von Notengebungen – in der Variante ‚Wer über A so urteilt, muss auch über B so urteilen‘ – immer wieder begegnen. Schüler*innen stellen mit dieser Aussage eine Relation zwischen der Beurteilung ihrer eigenen Leistungen und der ihrer Mitschüler*innen her. Sie zweifeln daran, dass die Lehrperson einen allgemeinen Leistungsmaßstab zugrunde legt. Gleichzeitig versuchen

163 Hermenau 1999: 30.

Schüler*innen durch diese Äußerung die Verantwortung für ihre Handlungen/Leistungen von sich zu weisen und stellen die Einzigartigkeit der eigenen Handlungen/Leistungen in Frage.

Bei der Notengebung geht es vornehmlich um bestimmende Urteile, die „das Besondere unter einer allgemeinen Regel [subsumieren]“ (U: 128; PR). Lehrkräfte entwickeln vor der Leistungsüberprüfung einen Erwartungshorizont, der ihnen als allgemeine Regel dient. Die besondere Klassenarbeit wird dann ins Verhältnis zu diesem Erwartungshorizont gesetzt. Dennoch scheint nicht ausgeschlossen, dass eine Arbeit die vorher formulierten Erwartungen in Frage stellt und diese deshalb angepasst werden. Die Leistungen der Schüler*innen werden in der Regel zwar in einen vorher definierten Rahmen beurteilt, dieser schließt die Einzigartigkeit einer bestimmten Leistung allerdings nicht aus. Gerade für solche unvorhergesehenen Situationen, erscheint die reflektierende Urteilskraft bedeutsam, die das Allgemeine aus dem Besonderen gewinnt (vgl. U: 128).

Fehlvorstellungen II: Schule und Lehrkraft

Die Anforderungen, die an Lehrkräfte gestellt werden, gehen oftmals mit Fehlvorstellungen des Lehrberufs und insbesondere der Bedeutung der Urteilskraft einher. Hierunter fallen beispielsweise auch die Überfrachtungen des Lehrberufs mit psychologisch-diagnostischen Aufgaben bei gleichzeitiger Abwertung der Kernaufgabe der Wissensvermittlung. In diesem Kontext sind auch problematische Vorstellungen der Lehrer*innenautorität und ihrer Funktionen zu verorten, die mit der Schaffung von Ordnung oder Disziplin im Schulkontext zusammenhängen.

d) „Wer urteilt, ist herzlos“¹⁶⁴

Bei dieser Fehlvorstellung wird die Fähigkeit des Urteilens in Frage gestellt und sie zugleich selbst ‚verurteilt‘. Sie macht das Urteilen zu einer kühlen, unmenschlichen Vorgehensweise, die weit entfernt von Empathie oder Verständnis ist. Hier wird ausgeblendet, dass der Urteilsprozess gerade den Einbezug vieler unterschiedlicher Perspektiven verlangt, auch wenn dies auf einer anderen Ebene als der Empathie geschieht. Morten Korsgaard (2019) formuliert dies in Auseinandersetzung mit Arendt treffend:

In this process of ‚putting myself in the perspective of others,‘ we are not being empathetic. Rather, what is at stake is the ability to think from the standpoint or viewpoint of someone else. It is to be able to imagine how the other person or persons might judge the object I am perceiving. Thus, it is different from feeling *with* someone or feeling *the same* as someone

164 Hermenau 1999: 29.

else, or being able to relate to their emotions. It is a reflective process of bringing into my own thinking and judging the perspectives of others (Korsgaard 2019: 171; Herv. im Orig.).

Lehrkräften wird die Vorstellung des herzlosen Urteils immer wieder begegnen – insbesondere, wenn sich Schüler*innen über ein Urteil der Lehrperson empören. Auch von Seiten der Eltern sind solche Fehlvorstellungen denkbar, die gerade die Überfrachtung des Lehrberufs mit emotional unterstützender Arbeit¹⁶⁵ aufzeigt. Von Lehrpersonen wird zunehmend erwartet, dass sie gleichermaßen Sozialarbeiter*innen und Psycholog*innen sein müssen, obwohl ihr Kerngeschäft die Wissensvermittlung ist.

Diese Vorstellung betont aber auch, welche Verantwortung mit der Urteilsposition einhergeht (vgl. Schwarz 2011: 262): Lehrkräfte entscheiden durch ihre Urteile über Lebenswege und prägen so die Biografien von Schüler*innen. Zudem widerspricht das Arendtsche Verantwortungsverständnis, das für die Erziehung der jüngeren Generation grundlegend ist (vgl. KrE: 270f.), der Möglichkeit herzloser Urteile im Erziehungsverhältnis. Diese Verantwortung wird bereits im Lehramtsstudium thematisiert. Hierbei könnte auch diese Fehlvorstellung aufgegriffen werden, um sie frühzeitig auf die Differenz von Empathie und erweiterter Denkungsart aufmerksam zu machen.

e) „Wer urteilt, spaltet“¹⁶⁶

Auch hier wird das Urteilen an sich verurteilt und als ein negativer Prozess dargestellt, der eine Gruppe – die Schulklasse – aufspaltet.¹⁶⁷ Durch die Urteile der Lehrperson werden ‚leistungsschwache‘ von ‚leistungsstarken‘ oder auch ‚brave‘ von ‚schwierigen‘ Schüler*innen unterschieden. Dennoch wird der Fokus vom Urteilen selbst hier wieder auf den Urteilenden verschoben und implizit eine bössartige Absicht des Urteils – die Spaltung der Gruppe – vermutet. Dass die Spaltung durch Kategorisierung im Wesen der Schule als „Disziplinarsystem“ (Foucault 1976/1995: 248) angelegt ist, wird so ausgeblendet.

165 Einen Überblick geben die schulpсихologischen Studien von Krause et al. (2008) oder auch Sieland (2006), der die „Emotionsarbeit als Kernkompetenz für Lehrer“ beschreibt.

166 Hermenau 1999: 29.

167 Gerade im Schulkontext trifft diese Aussage sogar zu, wie Michel Foucault bereits in *Überwachen und Strafen* (1976/1995) festgestellt hat. Die Urteile der Lehrkraft – Noten, Bewertungen des Verhaltens – weisen den Schüler*innen bestimmte Etikette zu und legen so ihre Rolle im Klassengefüge fest: „Schülerreihen in der Klasse, Korridore, Kurse; jeder erhält bei jeder Aufgabe und bei jeder Prüfung einen Rang zugewiesen – von Woche zu Woche, von Monat zu Monat, von Jahr zu Jahr [...] Und in diesem System [...] erhält jeder Schüler nach seinem Alter, seinen Leistungen, seinem Benehmen bald diesen Rang und bald einen ändern“ (Foucault 1976/1995: 188; PR). Foucault geht es allerdings nicht um die pädagogische Analyse der Kategorisierung, sondern um die Produktion von Wissen durch Urteile und Klassifikationen (epistemische Ebene).

Die Urteile der Lehrkraft müssen aber nicht zwangsläufig zu einer so negativ wahrgenommenen Spaltung führen. Wenn die Lehrperson ihre Entscheidungen in den Kontext der Pluralität einbettet und verdeutlicht, dass die Unterschiede zwischen den Schüler*innen auch schon vorher vorhanden waren – im Sinne ihrer Einzigartigkeit – und die Pluralität gerade das Kennzeichen der Menschen ist: „Plurality is the condition of human action because we are all the same, that is, human, in such a way that nobody is ever the same as anyone else who ever lived, lives, or will live“ (HC: 8). Die Idee der Gleichheit, die der Aussage „Wer urteilt, spaltet“ (Hermenau 1999: 29) zugrunde liegt, erscheint fehlerhaft. Nie handelt es sich im Klassenraum um eine homogene Gruppe ohne Differenzen. Diese werden nicht durch Urteile der Lehrkraft erzeugt, sondern sind jeder Menschengruppe inhärent.

Daher kann man an dieser Stelle gerade entgegenhalten: „Wer urteilt, verbindet“. Indem die Lehrkraft die verschiedenen Schüler*innen beispielsweise in Lerngruppen einteilt, kreiert sie gleichermaßen Zugehörigkeiten. Als die Autorität im Klassenraum entlastet die Lehrperson die Schüler*innen von bestimmten Entscheidungen und schafft so Strukturen, die einerseits Lern-, aber andererseits auch Interaktionsmöglichkeiten eröffnen: „The teacher creates a space in which it [= the subject matter] can appear by assembling students and the world in a specific way, and in this moment the teacher is given authority and stands as a representative of a common and shared world“ (Korsgaard 2019: 156; PR). Wie zentral die Lehrerautorität für das soziale Gefüge der Klasse – und somit für ein organisiertes Lernumfeld – ist, hat Arendt in ihrer Kritik an der Überzeugung, dass man Kinder in der Schule sich selbst überlassen sollte, treffend verdeutlicht (vgl. KrE: 262f.).

Das Problem der (Un-)Gleichheit im Kontext der Schule, das die Aussage „Wer urteilt, spaltet“ in sich trägt, kann mit Rückbezug auf Arendt fruchtbar thematisiert werden (vgl. Su/Bellmann 2021: 285f.; Korsgaard 2019: 113; Vlieghe/Zamojski 2019: 45-60). Arendts Prinzip der Gleichheit ist für pädagogische Zusammenhänge dienlich, da es die Gleichheit weder naturalisiert noch mystifiziert: „We are not born equal; we become equal as members of a group on strength of our decision to guarantee ourselves mutually equal rights“ (OT: 394 und vgl. Kap. 4.1.2). Auch wenn es Arendt in erster Linie um den politischen Bereich geht, ist ihr Gleichheitsprinzip für die Pädagogik ebenfalls gültig. Da ihr auf Pluralität basierendes Gleichheitsverständnis den gesamten zwischenmenschlichen Bereich – die Welt – bedingt, muss es auch als Grundlage des Urteilens verstanden werden: Ohne Pluralität – ohne Unterschiede und Einzigartigkeit – gäbe es die Möglichkeit des Urteilens nicht.

Fehlvorstellungen III: Lehrkräftebildung

Bei diesen Fehlvorstellungen steht die aktuelle Entwertung der Urteilskraft im Kontext der Lehrkräftebildung im Vordergrund. In der ersten Vorstellung wird die Forderung nach mehr Lebensweltbezug in Schule und Universität kritisiert, welche eine Überbetonung des Besonderen ohne Vermittlung mit dem Allgemeinen nach sich zieht. In der letzten Fehlvorstellung wird die Bedeutung von Statistiken innerhalb der Lehrkräftebildung problematisiert, da diese wiederum das Allgemeine gegenüber dem Besonderen überbetont. In beiden Urteilskraft-Klischees wird also die Vermittlung zwischen dem Besonderen und dem Allgemeinen, die gerade im Zentrum der Urteilskraft steht, ausgeblendet.

f) „that we cannot judge if we were not present and involved”

Die Vorstellung „that we cannot judge if we were not present and involved“ (EJ: 295)¹⁶⁸ stammt ähnlich wie die Fehlvorstellung (b) aus der Nachkriegszeit. Sie kann aber auch auf die Einordnung von historischen Unterrichtsstoffen bezogen werden: Schüler*innen versuchen sich durch diesen Vorwand, dem Urteilen zu entziehen. Doch gerade historische und damit von den eigenen Erfahrungen fernliegende Gegenstände eröffnen die Möglichkeit, die „erweiterte Denkungsart“ zu erproben und so die eigene „Einbildungskraft [zu] lehr[en], Besuche zu machen“ (U: 68f.; PR). Stoffe, die einem fremd erscheinen, bieten sich also gerade an, um die Urteilsfähigkeit zu erproben, da sie das Hineinversetzen in völlig andere Lebenssituationen und Sichtweisen erzwingen. Außerdem ist ein weiteres Kennzeichen der Urteilskraft die Unparteilichkeit, die sich dadurch auszeichnet, gerade nicht involviert gewesen zu sein.

Die Aussage, „niemand könne urteilen, der nicht dabei gewesen sei“ (Hermenau 1999: 28) erscheint als komplementäres Argument zur pragmatistischen Überzeugung, dass jeder Unterrichtsgegenstand mit der Lebenswelt der Schüler*innen in möglichst direkten Zusammenhang stehen muss, damit die Schüler*innen den Gegenstand einschätzen können.¹⁶⁹ Wenn nur noch Unterrichtsgegenstände ausgewählt würden, die der Lebenswelt und dem Erfahrungshorizont der Schüler*innen entstammen, wie könnten sie erlernen, über ihre eigenen Erfahrungen und Ansichten hinauszugehen? Die

168 „niemand könne urteilen, der nicht dabei gewesen sei“ (Hermenau 1999: 28).

169 Anhaltspunkte hierfür lassen sich beim US-amerikanischen Pragmatisten John Dewey insbesondere in seinem Werk *Democracy and Education* (1916) im Kapitel zum „Thinking in Education“ finden (vgl. Dewey 1916: 179-182). Seine Argumentation für die Kontinuität der Erfahrung führt in diesem Abschnitt zu einer Bevorzugung der Erfahrung gegenüber fachlicher Auseinandersetzung. Eine ausführlichere Darstellung von Deweys Position findet sich im ersten Kapitel (vgl. 2.1.3).

Fähigkeit des Urteilens, die auf der Einbildungskraft basiert, würde so kaum mehr erprobt werden.

Dieser Punkt kann gleichermaßen für die Lehrkräftebildung geltend gemacht werden, in der ähnliche Forderungen fortwährend gestellt werden: Die universitäre Lehramtsausbildung müsse immer die Unterrichtspraxis – im Sinne der späteren Lebenswelt – miteinbeziehen.¹⁷⁰ Hier ist die dahinterstehende Idee zumeist, dass die angehenden Lehrkräfte durch eine möglichst praxisbezogene Ausbildung, das Urteilen im Vorhinein für wahrscheinlich auftretende Situationen erlernen könnten:

Die Anforderung an die Hochschule lautet deshalb, die [...] als praktisch bezeichneten Bildungsziele nicht an eine spätere Lerngelegenheit zu delegieren, sondern sie in den theoretischen Lerngelegenheiten von Anfang und so authentisch wie möglich zu berücksichtigen. Knapp formuliert: Es wird eine ‚praktische Theorie‘ eingefordert. Diese Orientierung an *real life tasks* kann auch als ‚kompetenzorientierte Lehre‘ bezeichnet werden (Leuders 2020: 14; Herv. im Orig.).

Die Universität wird also auf einen Ort der Schulimitation reduziert. Die Lehramtsstudierenden würden am besten mit naheliegenden Problemsituationen des Schulalltags konfrontiert, die sie dann im geschützten Lernraum der Universität lösen könnten. Diese Ausgestaltung ist implizit mit der Vorstellung verbunden, „that we cannot judge if we were not present and involved“ (EJ: 295). Die Einzigartigkeit von komplexen Problemsituationen wird verkannt und gleichzeitig ausgeblendet, dass zur Einschätzung von besonderen Situationen gerade auch Fachwissen benötigt wird, das nicht schon im Vorhinein auf Anwendungsfälle zugeschnitten werden kann. Den Studierenden wird durch „*real life tasks*“ suggeriert, dass durch das Nachstellen von Unterrichtsszenarien ein idealer Urteilsweg eingeübt werden könnte. Doch die „Urteilkraft hat mit Einzelem zu tun“ (U: 14) und ist daher kein standardisierbares Vermögen.¹⁷¹

Dennoch könnte die Universität die ideale Umgebung bieten, um das Denken und die Fähigkeit des Urteilens zu schulen: „Nowadays, when we think of worldly places, not so much for teaching how to think [or to judge], but for attempts to simply practice it, it seems after all that such a place is the university“ (Sosnowska 2019: 202; PR). Die Universität ist ein Ort, an dem sich viele Menschen versammeln, um ihre Perspektiven auf einen Gegenstand zu diskutieren. Darüber hinaus eröffnen die zu behandelnden Gegenstände selbst neue Perspektiven: Theorien und Erfahrungsberichte, Erzählungen und

170 Solche Forderungen finden sich u.a. bei Zaiser (2015), Moroni et al. (2014) und Bosse (2011). Ein kritischer Beitrag zur stetigen Forderung nach mehr Praxis in der Lehrkräftebildung findet sich bspw. bei Forneck (2015). Die Diskussion um die Bedeutung der Schulpraxis für die Lehrkräftebildung steht zudem im Zentrum des Unterkapitels zum forschenden Lernen (vgl. 2.2.).

171 Hierzu merkt Sosnowska auch treffend über das Denken an, dass es „unfit for a ‚teaching outcome‘ and for being designed ‚in the classroom‘“ sei (Sosnowska 2019: 202).

historische Quellen, Musik- und Kunststücke. Dass die Auseinandersetzung mit solchen Inhalten immer schon die Möglichkeit des Urteilens eröffnet, betont Immanuel Kant bereits in seiner *Kritik der Urteilskraft* (vgl. §§50-52: 256-265) im Zuge seiner Einteilung der „schönen Kunst“ und der daraus resultierenden Feststellung, dass sie für die Geschmacksbildung und die Veranschaulichung von „moralischen Ideen“ (265) unerlässlich sei.

g) „that no one has the right to judge somebody else“

Diese von Arendt selbst genannte Fehlvorstellung (vgl. EJ: 296) ist gewissermaßen die Konsequenz, die sich aus all den zuvor aufgegriffenen Urteilsklischees ergibt. Sie ist die abschließende Entwertung der Urteilskraft: Niemand habe das Recht, über jemand anderen zu urteilen. Das Urteilen wird auch hier als eine missgünstige oder böswillige Handlung dargestellt, die sich kein Mensch gegenüber einem anderen Menschen herausnehmen dürfe. Gleichzeitig impliziert die Aussage, dass zwar kein Mensch das Recht habe über Andere zu urteilen, allerdings sehr wohl über sich selbst urteilen könne. Doch so würde die Urteilskraft auf eine Variante der Selbstkritik reduziert.

Neben dieser Überbetonung einer individuellen Selbstbeurteilung verweist Arendt auf eine andere Problematik: „What public opinion permits us to judge and even to condemn are trends, or whole groups of people – the larger the better – in short, something so general that distinctions can no longer be made, names no longer be named“ (EJ: 296). Statt Einzelfälle und Besonderes erlaube diese Fehlvorstellung nur noch, dass Großgruppen und Verallgemeinerungen einem Urteil unterzogen werden. Problematisch ist daran vor allem aus pädagogischer Perspektive, dass alle besonderen Charakteristika und einzelnen Handlungen, die beurteilt werden könnten, durch die Verallgemeinerung verdeckt werden.

Hier knüpft Arendt implizit an ihre Kritik der Statistik an, die sie bereits in *The Human Condition* (1958) ausgeführt hat und die für pädagogisches Urteilen besonders zentral ist:

The laws of statistics are valid only where large numbers or long periods are involved, and acts or events can statistically appear only as deviations or fluctuations. The justification of statistics is that deeds and events are rare occurrences in everyday life and in history. Yet meaningfulness of everyday relationships is disclosed in everyday life but in rare deeds, just as the significance of a historical period shows itself only in the few events that illuminate it [...] and it is a hopeless enterprise to search for meaning in politics or significance in history when everything that is not everyday behaviour or automatic trends has been ruled out as immaterial (HC: 42f.).

Zur Anfertigung von Statistiken wird nach Mustern und Ähnlichkeiten innerhalb einer großen Datenmenge gesucht. Mit einer Statistik wird aus vielen Einzelfällen eine Verallgemeinerung kreiert. Der besondere Fall tritt in der Statistik in den Hintergrund und seine Auffälligkeiten werden möglichst

relativiert oder beseitigt. Daher erscheinen Statistiken als Grundlage für reflektierende Urteilsprozesse in pädagogischen Zusammenhängen widersinnig, weil sie keine Einzelheiten zur Beurteilung mehr aufweisen.¹⁷²

Dies scheint vor allem für die Lehrkräftebildung bedeutsam. Der Einsatz verschiedener Materialien und Bearbeitungsmodi in der Lehrkräftebildung befördert unterschiedliche Fähigkeiten: Statistiken sind für die Schulung der reflektierenden Urteilskraft ungeeignet, da sie bereits eine verallgemeinerte Perspektive auf einen Gegenstand mit sich bringen. Statistisches Material kann hingegen eine allgemeine Regel für bestimmende Urteile zur Verfügung stellen, unter welche Einzelfälle dann eingeordnet werden. Durch die Statistik kann der Blick auf das Besondere allerdings im Vorhinein verengt und getrübt werden. Die Arbeit mit Statistiken trainiert das Einordnen eines Falles in ein bereits vorgegebenes Muster. Das vorbestimmte Muster wird dabei selten in Frage gestellt und oft auch nicht erläutert, wie es gewonnen wurde. Wenn Lehramtsstudierende primär mit statistischen Materialien konfrontiert werden, lernen sie also Vorgaben als gegeben anzunehmen und sie dennoch als Grundlage für ihre bestimmenden Urteile hinzunehmen. Daher ist es unerlässlich, innerhalb der Lehrkräftebildung Materialien einzubeziehen, die die Schulung der reflektierenden Urteilskraft ermöglichen, welche allgemeine Regeln aus Einzelfällen gewinnt. Die reflektierende Urteilskraft ist mit Unterscheidungs- und Kritikfähigkeit verbunden und verdient daher besondere Aufmerksamkeit in der Lehrkräftebildung.¹⁷³

Zwischenfazit

Die sieben Fehlvorstellungen veranschaulichen die zentrale Bedeutung der Urteilskraft für die pädagogische Professionalisierung von Lehrkräften: Die Situativität des Schulalltags, die Besonderheit einer jeden Handlung/Leistung, die Verantwortung pädagogischer Autoritäten, die unterschiedlichen Entscheidungsdimensionen und insbesondere die Vermittlungsposition von Lehrpersonen. Die Lehrkraft vermittelt zwischen dem Besonderen und dem Allgemeinen, der Welt und den Neuankömmlingen sowie dem Privaten und dem Öffentlichen (vgl. I+II). Zugleich findet sie als Vermittlerin zwischen Zuschauen und Handeln, den Schüler*innen (vgl. II) und schließlich zwischen

172 Für wissenschaftliche Urteilsprozesse können Statistiken allerdings von hoher Relevanz sein. Die Logiken von Pädagogik und Wissenschaft sind hier gegenläufig: Wissenschaft strebt nach Verallgemeinerungen, während die Pädagogik sich auf besondere Fälle konzentrieren muss.

173 Michael Städtler sieht in der Urteilskraft zudem ein wichtiges Vermögen im Umgang mit Widersprüchen: „All dem gegenüber bleibt [...] die Bildung des Urteilsvermögens, die Aufklärung über die nicht pragmatisch, sondern allenfalls praktisch, aufzusprengenden Widersprüche, in denen uns denkend wie handelnd zu bewegen wir allzugut gelernt haben“ (Städtler 2011: 597; PR).

der besonderen Unterrichtssituation und ihren vielfältigen Ausgestaltungsmöglichkeiten (vgl. III) eine Entscheidung. Einer didaktischen Reduktion des Vermittlungsbegriffs kann mit dieser bildungstheoretischen Betrachtung der Lehrperson als Vermittlerin eine Perspektive hinzugefügt werden, die Lehrkräfte gerade im Arendtschen Sinne in der Welt – im *Zwischen-den-Menschen* – fest verankert.

Eine Lehrkräftebildung, die auf einem solchen Verständnis von Lehrpersonen fußt, widerspricht der Produktion von „hilflosen Überbetreuten oder von strategischen Anpassern und flexibel verfügbaren ‚Kompetenzmaschinen‘ (Foucault 2010), von Normerfüllern, Anwendern und Vollstreckern, die keine Verantwortung mehr übernehmen (können)“ (Frost 2016: 304f.). Denn eine bildungstheoretisch fundierte Lehrkräftebildung zielt gerade darauf, den Studierenden zu verdeutlichen, dass sie nicht nur „Rädchen im Getriebe“ (EJ: 289; Übers. d. Verf.) der Bildungsmaschinerie sind (vgl. Casale/Oswald 2019), die die Mittel zum Zweck weitergeben (vgl. Sosnowska 2019: 207; Euler 1999: 338f.). Einer solchen Mittel-zum-Zweck-Logik, die den Kompetenzen und Bildungsstandards innewohnt, stand Arendt bereits in den 1950er Jahren kritisch gegenüber:

Arendt criticises utilitarianism for its fixation on ends, and how this leaves the theory devoid of meaning. It will forever be caught in a downward spiral of ends towards an undefined ultimate end (Arendt, 1958/1998, p. 154). Arendt's 'methodology' in this light is thus an anti-instrumental anti-methodology which attempts to escape a means and ends vocabulary, or at least the conflation of meaning into ends (Korsgaard 2019: 16).

Die Verschmelzung von Sinn und Zweck, die mit der Psychologisierung der Lehrkräftebildung einhergeht, kann gerade mit Arendts Differenzierung von „behaviour“, Verhalten, und „action“, Handeln, problematisiert werden: „The psychological term behaviour can be understood as and translated into means and ends terminology, whereas action cannot. Human actions should be understood in relation to their meaning and not their end“ (Korsgaard 2019: 15). Der Arendtsche Handlungsbegriff betont die Sinnhaftigkeit und Eingebundenheit in das menschliche Gefüge, wohingegen dem psychologischen Verhaltensbegriff – der den Begriffen der Performanz und Kompetenz sehr nahesteht – eher Anwendungsorientierung und Komplexitätsreduktion anhaftet. Deshalb wird im nachfolgenden Unterkapitel die Kompetenzorientierung der Lehrkräftebildung mit einer Fokussierung auf die Urteilskompetenz bzw. Diagnosekompetenz kritisch analysiert und so die Bedeutung einer bildungstheoretischen Fundierung des Lehramtsstudiums weiter ausdifferenziert.

3.2 Urteilkraft versus Urteilskompetenz

Dieser zweite Kapitelteil widmet sich der Frage, ob und inwiefern Urteilkraft in der heutigen Lehrkräftebildung eine Rolle spielt. Welche Schwerpunkte und Lücken zeigen sich in der Thematisierung der Urteilkraft im Rahmen der Lehrkräftebildung? Die Kontextualisierung dieser Fragen führt zurück zum sogenannten PISA-Schock im Jahre 2000 und den daraus resultierenden Reformen und damit einhergehenden Veränderungen im Diskurs um Lehrkräftebildung und Lehrberuf in der Bundesrepublik Deutschland. Mit PISA-Schock wird das „vergleichsweise schlechte Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler“ (Brake 2003: 24) in der internationalen Studie *Programme for International Student Assessment* (PISA) der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) bezeichnet. Eine zentrale Konsequenz aus dem PISA-Schock ist „die Leitidee des ‚kompetenzorientierten Unterrichts‘“ (Klieme et al. 2010: 289), die insbesondere durch den Entwicklungspsychologen Franz E. Weinert (2001/2014) vorangetrieben wurde und maßgebliche Folgen für das Verständnis von Lehrpersonen und ihrer Rolle im Unterricht hat (vgl. 3.2.1). Die Weinert-Schüler Andreas Helmke und Friedrich-Wilhelm Schrader entwickelten daran anknüpfend das Konzept von Lehrkräften als Diagnostiker*innen, in dessen Zentrum nicht die Urteilkraft von Lehrer*innen, sondern ihre Diagnosekompetenz steht (vgl. 3.2.2). Helmke stellt seine Position deutlich in den Kontext des PISA-Schocks, wenn er die „[d]efizitäre diagnostische Kompetenz von Lehrkräften bei PISA 2000“ (Helmke 2003/2021: 127f.) unterstreicht. Aus der Kompetenzorientierung und der neuen Konzentration auf Diagnostik in Schule und Unterricht ergeben sich weitreichende Veränderungen für das Urteilkraftverständnis von Lehrpersonen und ihre Professionalisierung. Diese Entwicklung schlägt sich in der Diskussion um Lehrkräftebildung und Urteilskompetenz (2002-2020) seit der Empörung über die PISA-Ergebnisse deutlich nieder (vgl. 3.2.3). Eine zentrale Erkenntnis dieses Kapitels ist, dass die Einführung von Kompetenzlogik und Diagnostik gerade nicht zur Stärkung von Lehrkräften, sondern zu ihrer Deprofessionalisierung führt – vor allem in Bezug auf ihr Fachwissen und die damit einhergehende Vermittlungsposition zwischen Besonderem und Allgemeinem.

3.2.1. Kompetenzorientierung im Bildungsbereich

Die Kompetenzorientierung im schulischen Bereich hat sich mit Beginn des 21. Jahrhunderts im gesamten Bildungswesen durchgesetzt. Mit dieser Orientierung wird zunehmend von Bildung als Kern und Ziel schulischer sowie hochschulischer Institutionen abgerückt. Da Bildungsprozesse sich nicht

messen und nicht überprüfen lassen, wurde mit dem Kompetenzkonzept eine Alternative vorgeschlagen, mit der zumindest vereinzelte Lernprozesse vermeintlich nachvollziehbar werden sollten.

Der von Franz E. Weinert herausgegebene Band *Leistungsmessungen in Schulen* (2001) enthält einige Basiselemente des Kompetenzverständnisses im Bildungsbereich und kann als Grundlagenwerk zum Kompetenzkonzept gelten. Insbesondere findet sich hier die vielfach zitierte Kompetenzdefinition, die Weinert in Anlehnung an die OECD formuliert hat:

Die OECD hat in diesem Zusammenhang mehrfach vorgeschlagen, den vieldeutigen Leistungsbegriff generell durch das Konzept der Kompetenz zu ersetzen [...]. Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2001/2014: 27; PR).

Kompetenz wird hier also in erster Linie als Fähigkeit, Probleme zu lösen, verstanden. Außerdem seien Kompetenzen Strategien des Problemlösens, die das Individuum in verschiedenen Situationen erfolgreich anwenden könne. In der basalen Definition der Kompetenz findet sich also bereits ein deutlicher Anwendungsbezug: Kompetenzen müssen genutzt werden, um ihre Bedeutsamkeit zu demonstrieren. Weinert fasst die Anwendbarkeit vor allem mit dem Begriff des aktiven Lernens: „Gelernt wird im Prinzip nur, was Inhalt des aktiven Lernens der Schüler ist“ (ebd.: 23). Hiermit ist neben der sichtbaren Auseinandersetzung insbesondere die sogenannte aktive Lernzeit gemeint: „Schließlich ist [...] für den individuellen Lernerfolg maßgebend, wieviel Zeit der einzelne Schüler mit der aktiven Bearbeitung welcher Aufgaben verbringt (aktive Lernzeit, ‚time on task‘)“ (23f.; PR). Performanz und Zeitaufwand sind also zwei Pfeiler des Kompetenzlernens. Da es Weinert um Kriterien geht, die langfristig gemessen und verglichen werden können, verbleiben diese auf einer oberflächlichen Ebene, die letztendlich nichts über das Verstehen eines Gegenstandes aussagen kann. Mit diesen Kriterien lässt sich eher aufzeigen, ob Schüler*innen versuchen, sich mit einem Gegenstand – zumindest äußerlich – auseinanderzusetzen.

Um Lernprozesse bei den Schüler*innen anzustoßen, braucht es, laut Weinert, vor allem qualifizierte Lehrkräfte, die er folgendermaßen beschreibt:

Der Qualifikation von Lehrern kommt für die Qualität des Unterrichts und für die Entwicklung der Schüler größere Bedeutung zu als dies einige modernistische Strömungen wahrhaben wollen. Lehrer spielen nicht nur als Lehrende eine wichtige, oft unterschätzte Rolle, sondern auch als Moderatoren von Lerngruppen, als Tutoren einzelner Schüler, als Gestalter anregender Lernumwelten, als Verhaltensmodelle und als verantwortliche Garanten für die simultane Erreichung unterschiedlicher Bildungsziele durch möglichst viele Schüler (ebd.: 23).

Interessanterweise fehlt in dieser Aufzählung, dass Lehrpersonen auch Fachwissenschaftler*innen oder zumindest Vertreter*innen eines bestimmten Faches sind. Weinert legt den Schwerpunkt seiner Lehrkräftedefinition eindeutig auf didaktische Fähigkeiten und nicht auf fachliche Kenntnisse. Lehrpersonen sollen in Weinerts Verständnis vor allem moderieren, coachen, den Klassenraum gestalten, als Vorbild für Verhaltensweisen dienen und ein gleichmäßiges Voranschreiten der Lerngruppe garantieren. Auch wenn alle diese Aufgaben Teil des Lehrberufs sind, ist doch gerade das fachspezifische Unterrichten die Kernaufgabe der Lehrkraft.¹⁷⁴

In Weinerts Schilderung der Lehrkraft-Schüler*innen-Interaktion zeigt sich zudem eine pragmatistische Perspektive auf Lernprozesse: „Geht es um den Erwerb fachübergreifender Kompetenzen und Handlungsbereitschaften, so hängt viel davon ab, dass Schüler und Schulklassen (oft durch den Lehrer angeregt, angeleitet und/oder unterstützt) tatsächlich das tun, was sie lernen sollen“ (ebd.: 24). Tun und Lernen sind im *learning by doing* (vgl. Dewey 1916 und Kap. 2) so angeordnet, dass das Tun – im Sinne eines Ausprobierens von Lösungswegen – dem Lernen vorausgeht. Lernprozesse sind in dieser auf den Pragmatismus zurückgehenden Vorstellung vornehmlich Problemlösungsprozesse. Gerade diese Konzeption von Lernprozessen ermöglicht es, die Rolle der Lehrkraft abzuwerten bzw. als weniger bedeutsam für das Lernen einzuschätzen, weil das Ausprobieren von Lösungswegen oft eigenständig passieren kann.¹⁷⁵ Dennoch unterstreicht Weinert, dass die Lehrperson anregt, anleitet und/oder unterstützt – also das Lernen der Schüler*innen aktiv begleitet.

An anderer Stelle befasst sich Franz E. Weinert detaillierter mit der Bedeutung der Lehrperson für ‚wirksames‘ Unterrichten (1996) und betont dabei die Wichtigkeit von prozeduralem Wissen für die „Lehrerkompetenz“:

In diesem Zusammenhang ist wichtig, daß es beim Erwerb von Expertise nicht in erster Linie um deklaratives, also verbal ausdrückbares Wissen geht, sondern um prozedurales Wissen, das wir in der deutschen Sprache zweckmäßigerweise als Können bezeichnen. ‚Gewußt was‘ ist zu wenig, ‚gewußt wie‘, ist für den guten Lehrer eine notwendige Voraussetzung erfolgreichen Unterrichtens. In der aktuellen Forschung haben sich vor allem vier Subdomänen des pädagogisch-psychologischen Expertenwissens als bedeutsam erwiesen: Das Sachwissen über die zu lehrenden Inhalte, das Wissen über eine effektive Klassenführung, das diagnostische Wissen und schließlich das didaktische Wissen im engeren Sinn (148).

Weinert wendet sich vor 25 Jahren insbesondere gegen eine Überbetonung des Fachwissens von (angehenden) Lehrkräften und versucht die Bedeutsamkeit

174 Vgl. die Beiträge in dem von Michaela Heer und Ulrich Heinen herausgegebenen Sammelband *Die Stimmen der Fächer hören* (2020).

175 Dies schließt auch eine Abwertung der Urteilskraft von Lehrpersonen ein, wie bereits in der oben diskutierten Fehlvorstellung „that we cannot judge if we were not present and involved“ gezeigt wurde (vgl. 3.1.2: Fehlvorstellungen III, f).

von organisatorischem, diagnostischem und didaktischem Wissen in den Vordergrund zu stellen. Diese Perspektive, die das „Gewusst wie“ fokussiert, ist seither dominant geworden – da sie sich besonders gut mit der Ökonomisierung des Bildungsbereichs vereinbaren lässt (Krautz 2007: 98-101). Weinert plädiert 1996 bereits dafür, dass es „bessere und besser ausgebildete Lehrer“ (Weinert 1996: 150) geben müsste. Um dies zu erreichen, bräuchten angehende Lehrkräfte einen „Fundus an relevantem (deklarativen) wissenschaftlichem Wissen, das durch die Beobachtung von Meisterlehrern, durch intensive eigene Unterrichtserfahrungen und durch den angeleiteten Erwerb von pädagogisch-psychologischer Expertise zu professionellem (prozeduralen) Können transformiert werden“ (ebd.) müsse. Weinerts Forderung steht paradigmatisch für die Überhöhung psychologischer Kenntnisse, die gleichzeitig als Anwendungswissen konzipiert werden. Er schreibt zudem die seither vielfach beschworene Hoffnung, dass mehr Praxiserfahrung zur Verbesserung der Lehrkräftebildung führe, fest.¹⁷⁶

In Weinerts Überlegungen zum ‚gutem Lehrer‘ und der ‚guten Lehrerin‘ (1996) lässt sich auch ein erstes Verständnis der Urteilsfähigkeit oder eher der Urteilskompetenz von Lehrkräften finden:

entscheidend ist vielmehr, daß mit Hilfe dieses Wissens [= fachliches, organisatorisches, didaktisches und diagnostisches Wissen, s.o.] während des Unterrichts unter extremem Handlungsdruck vom Lehrer mentale Situationsmodelle gebildet werden können, die es ihm oder ihr gestatten, aus der Vielzahl der Informationen im Klassenzimmer die relevanten auszuwählen und zu verarbeiten, Entscheidungen verschiedenster Art zu treffen, Probleme zu erkennen, zu lösen und auf diese Weise pädagogisch sensibel, aber auch erfolgreich zu handeln (148f.; PR).

Diese sehr technische Formulierung stellt die Lehrperson nahezu als informationsverarbeitende Maschine dar, die Modelle bildet und Informationen auswählt.¹⁷⁷ Auch wenn diese Passage anerkennt, dass sich Lehrpersonen alltäglich während des Unterrichts mit unterschiedlichen Entscheidungen und Herausforderungen auseinandersetzen müssen, versteht sie pädagogisches Handeln in erster Linie als Problemlösen, das immer auf eine erfolgreiche Bewältigung des erkannten Problems ausgerichtet ist.

Die fragliche Ausrichtung auf das Problemlösen hat Hannah Arendt für den politischen Bereich bereits 1971 schlüssig kritisiert. Sie skizziert in ihrem Beitrag zur „Lüge in der Politik“ die „Problem-Löser“, die „stolz auf ihre unsentimentale Rationalität“ und immer „eifrig auf der Suche nach Formeln“ seien, welche die „gegensätzlichen Phänomene auf einen Nenner“ (LP: 14) bringen könnten. Insbesondere konzentrieren sich die „Problem-Löser“ allerdings auf

176 Vgl. hierzu kritisch nochmal Peter Euler (2020: 28f.).

177 Diese Perspektive wird von Schröder 2020 wiederaufgegriffen, vgl. 3.2.3.

Spieltheorie und Systemanalysen, die [...] die sorgfältige Aufzählung von gewöhnlich drei „Möglichkeiten“, nämlich A, B und C, wobei A und C extreme Gegensätze bedeuten, B aber die mittlere „logische Lösung“ des Problems [sei]. Das Trügerische solchen Denkens beginnt damit, daß man die Wahl reduziert auf sich gegenseitig ausschließende Alternativen; die Wirklichkeit selber präsentiert uns niemals so sauber die Voraussetzungen für logische Schlüsse. Die Denkweise, die A und C als unerwünscht darstellt und sich daher auf B festlegt, dient kaum einem andern Zweck, als den Verstand abzulenken und die Vielzahl wirklicher Möglichkeiten zu verdecken (ebd.: 15; PR).

Die Komplexitätsreduktion, die die ‚Problem-Löser‘ durch ihre präsentierten Wahlmöglichkeiten vornehmen, suggeriere eine einfache Bewältigung der Wirklichkeit. Arendt unterstreicht, dass die „Systemanalysen“ gerade nicht auf dem Einsatz von Urteilstkraft basieren: „Die Problem-Löser *urteilten* nicht, sie rechneten“ (ebd.: 35; Herv. im Orig.). Darüber hinaus seien die „Problem-Löser“ „bemerkenswert frei“ von ideologischem Denken, denn „sie glaubten an Methoden, nicht an Weltanschauungen“ (ebd.: 38).

Arendts Charakterisierung der ‚Problem-Löser‘ harmoniert mit der heutigen Idealvorstellung einer Lehrperson, die aus der kompetenzorientierten Leistungsmessung resultiert: rational und entscheidungssicher, die „Vielzahl der Informationen im Klassenzimmer“ (Weinert 1996: 148f.) gekonnt filternd, dabei immer auf Problemlösung und Leistungsmessung durch methodisch ausgefeilte Tests fokussiert. Diese Vorstellung manifestiert sich vornehmlich in der Idee von *Lehrkräften als Diagnostiker*innen*, die ebenfalls in dem von Weinert herausgegebenen Band (2001/2014) ihren Niederschlag findet, und in der das Urteilsvermögen durch die Diagnosekompetenz ausgetauscht wird. Diese Substitution hat vor allem zur Konsequenz, dass die Urteilstkraft auf eine (Ein-) Ordnungsfähigkeit reduziert wird, indem der Vergleichbarkeit von Leistungsmessungen mehr Wichtigkeit zugeschrieben wird als dem fachlichen Wissen von Lehrkräften und dessen Bedeutung für das Unterrichten.

3.2.2 *Lehrkräfte als Diagnostiker*innen*

Anhand des Beitrags von Friedrich-Wilhelm Schrader und Andreas Helmke zum Handbuch *Leistungsmessungen in der Schule* (2001/2014) lassen sich drei Verschiebungen in Bezug auf das Verständnis des Lehrberufs nachzeichnen. Erstens wird die Urteilstkraft der Lehrperson nur noch als ein reduziertes bestimmendes Urteilen gefasst, durch dass der Einzelfall in einen vorgegebenen Maßstab einsortiert wird. Diese Reduktion des Urteilens auf ein Einordnen lässt keinerlei Neues oder Ungeplantes mehr zu. Zweitens zeigt sich in dem Beitrag ein tiefes Misstrauen in Lehrkräfte, in ihr Wissen und Können. Den Lehrpersonen wird die Fähigkeit ein nachvollziehbares und verlässliches Urteil zu bilden von vorneherein abgesprochen. Drittens wird die Diagnostik als Ausweg aus dieser Unsicherheit präsentiert. Durch die Verankerung standardisierter Tests sollen die Unsicherheiten der Lehrerurteile dezimiert

werden. Dass die Diagnostik aus der Medizin stammt und ursprünglich der Bestimmung von Anomalien galt, wird von den Autoren allerdings völlig ausgeblendet.

Schrader und Helmke widmen sich in ihrem Beitrag zunächst den alltäglichen Leistungsbeurteilungen durch Lehrer*innen. Während die Zensurenvergabe „meistens als die prototypische Beurteilungsaufgabe von Lehrkräften angesehen“ werde, würden vor allem auch „alltägliche Leistungsbeurteilungen“ (45) einen Beitrag zur Verbesserung der Unterrichtsgestaltung und des Lernens leisten. Deshalb sei es besonders wichtig, die „Lehrkraft als Diagnostiker“ (ebd.) zu begreifen:

Manche der Urteilsaufgaben von Lehrkräften ähneln denen professioneller Diagnostiker: Es wird ein *explizites* Urteil (sozusagen eine „Diagnose“) abgegeben; die Lehrkraft stützt sich dabei auf geeignete Informationen („Daten“), die eigens zum Zwecke der Beurteilung erhoben wurden (Klassenarbeiten; mündliche Prüfungen; informelle Tests usw.). Das diagnostische Urteil kommt dadurch zustande, dass die gewonnenen Informationen mit einer *Norm*, d. h. mit einem Vergleichsmaßstab in Beziehung gesetzt werden (ebd.).

Das hier formulierte Urteilsverständnis setzt das Urteilen mit dem Diagnostizieren gleich. Die Beschreibung verdeutlicht zudem, dass es hier nur um bestimmendes Urteilen geht; also ein Urteilen, das bereits ein vorgefertigtes Allgemeines zur Grundlage hat und den Einzelfall damit ins Verhältnis setzt (vgl. 3.1.1). Für Schrader und Helmke stellt sich das explizite Urteilen als ein besonders reflektiertes dar:

Die Beurteilungen erfolgen hierbei in Situationen, in denen die Lehrkraft die Aufmerksamkeit gezielt (bei einer mündlichen Leistungsprüfung) und im Idealfall nahezu ungeteilt (bei der Korrektur schriftlicher Arbeiten) auf die diagnostische Aktivität richten kann. Die vorhandenen Informationen können (außerhalb der Unterrichtssituation) anschließend eingehend gesichtet, bewertet und gewichtet werden, und der gesamte Urteilsvorgang kann gründlich reflektiert werden (46).

Das explizite Urteilen zeichnet sich für die Autoren also dadurch aus, dass es geplant und unter ganz bestimmten Rahmenbedingungen stattfindet. Solche eindeutigen Prüfungssituationen seien also erwartbar und nach bestimmten Regeln und Vorgaben durchführbar: Der Vergleichsmaßstab wurde im Vorhinein festgelegt, alle Schüler*innen werden zum gleichen Gegenstand geprüft und kennen die Regeln der Überprüfung. Die Reflexion des Urteils meint hier in erster Linie Distanz zur Unterrichts- bzw. Prüfungssituation, jedoch geht diese nicht zwangsläufig mit einer kritischen Haltung einher (vgl. 3.1.1).

Demgegenüber sei das implizite Urteilen unreflektierter, da es während des Unterrichtens passiere und der Urteilsvorgang „stark verkürzt“ ablaufe, „ohne am Ende in eine sprachlich mitteilbare Aussage übersetzt zu werden: Schülerleistungen werden lediglich insoweit registriert und intuitiv eingeschätzt, wie es nötig ist, um Entscheidungen treffen zu können“ (ebd.: 46). Da implizite Urteile so schnell gefällt werden müssten, würden sie „auf

der Grundlage eingeübter Denkroutinen mit einem vergleichsweise geringen Grad an bewusster Aufmerksamkeit und Kontrolle“ (ebd.) erfolgen. Auch das implizite Urteilen wird hier als ein bestimmender Urteilsvorgang begriffen: Die Maßstäbe des Urteilens sind durch die Denkroutinen bereits vorgegeben und können daher kurzfristig auf den Einzelfall angewandt werden.

Obwohl den Autoren bewusst ist, dass Lehrkräfte fortwährend mit unerwarteten Situationen und neuen Schülerleistungen konfrontiert sind, halten sie an der Idee fest, dass es immer Vorgaben gäbe, durch die all diese verschiedenen Situationen einzuordnen wären. Die „*Diagnosekompetenz*“ (ebd.: 48; Herv. im Orig.) der Lehrperson brauche nur „diagnostisches Wissen (über Fähigkeiten und Leistungen von Schüler und die Schwierigkeit von Aufgaben) und diagnostische Fertigkeiten (Beobachtungsfähigkeiten, Beherrschung von Diagnoseinstrumenten)“ (ebd.). Zweierlei ist an diesen Feststellungen irritierend. Einerseits scheint die Möglichkeit, dass eine Schülerleistung oder ein Schülerverhalten im Einzelfall nicht zu den Vorgaben passt, keine Rolle zu spielen. Andererseits wirkt die skizzierte Diagnosekompetenz sehr losgelöst von allgemeinen Inhalten oder übergeordneten Bildungszielen. Beim Diagnostizieren wird zwar der Einzelfall genau beobachtet, jedoch gleichzeitig direkt ins Verhältnis zum Maßstab gesetzt – ohne die Einzigartigkeit des Falls unabhängig von einer Vorgabe zu analysieren. Darüber hinaus wird der allgemeine Maßstab zum Diagnoseinstrument und so bereits vielfach eingeschränkt und auf einen Anwendungsbezug reduziert. Ungeplantes und Neues sind beim Diagnostizieren nicht vorgesehen.

Schrader und Helmke kritisieren in ihrem Beitrag, dass die Urteile von Lehrkräften nicht vergleichbar genug seien und dies insbesondere am Ende der Schulzeit für die Schüler*innen problematisch werde: „Dass Lehrkräfte Schwierigkeiten haben, den Leistungsstand klassenübergreifend zutreffend einzuschätzen, ist vor allem deshalb problematisch, weil Lehrerurteile die Grundlage von Schulabschlüssen darstellen, die für das weitere Leben von erheblicher Bedeutung sind“ (ebd.: 50f.). Schule wird hier als Output-System für Schulabschlüsse verstanden. Die Autoren plädieren wegen der Urteilsunsicherheit von Lehrpersonen dafür, „die herkömmliche Urteilspraxis durch diagnostische Hilfsmittel abzusichern und zu ergänzen“ (ebd.: 51). Lehrkräfte sollten zunehmend verschiedene Testverfahren in ihr Unterrichten und Prüfen integrieren, um „die Leistungen ihrer Schüler über den Rahmen der eigenen Klasse hinaus zutreffend einzuschätzen“ (ebd.: 54). Vergleichsgrößen des Diagnostizierens sind immer die Leistungen anderer Schüler*innen – der Klasse, des Jahrgangs, der Schule, einer ganzen Alterskohorte. Nicht mehr der Prüfungs- oder Unterrichtsgegenstand bildet den Prüfstein, an dem die Richtigkeit der Schüleraussagen gemessen werden, sondern die Passgenauigkeit zu den Leistungen anderer Schüler*innen. Die Schülerleistungen sollen in eine Skala oder sogar ein Ranking eingeordnet

werden und nicht mehr primär im Verhältnis zum Gegenstand eingeschätzt werden.¹⁷⁸ Das bestimmende Urteilen – das das Besondere unter dem Allgemeinen subsumiert – wird hier auf eine (Ein-) Ordnungsfähigkeit reduziert, durch die gegebene Schülerleistungen in die Vorgaben (Liste, Ranking, Skala, ...) einsortiert werden.

Etwaige Wissenslücken von Lehrkräften können, laut Schrader und Helmke, ebenfalls durch dem Curriculum entsprechende Tests geschlossen werden: „Sofern der Test die im Unterricht behandelten Lehrziele abdeckt, ist er *curricular valide*. Lehrer haben oft Schwierigkeiten, spezifische Leistungen differenziert zu beurteilen, insbesondere wenn es sich um weniger offensichtliche oder weniger vertraute Leistungsaspekte handelt, z.B. die Fähigkeit zum Lösen bestimmter Probleme. Testinformationen stellen dafür eine Hilfe dar“ (ebd.: 55; Herv. im Orig.). Leistungstests werden hier als Mittel gegen eine Vielzahl möglicher Unsicherheiten präsentiert. Nicht nur, wenn Lehrkräfte ihr Wissen in Frage stellen, sondern insbesondere, wenn sie an ihrer Urteilsfähigkeit zweifeln, sollen Tests einen Ausweg eröffnen: „Testergebnisse können nicht nur die Leistungsbeurteilung der Schüler verbessern, sondern erlauben auch eine vom subjektiven Urteil des Lehrers unabhängige Evaluation des Unterrichtserfolgs“ (ebd.: 55). Das Urteilsvermögen von Lehrkräften wird hier grundlegend angezweifelt und Lehrerurteile als kaum verlässlich abgetan.¹⁷⁹

Das Wechselspiel aus Sicherheit und Unsicherheit, das hier entworfen wird, ist für die Rolle der Lehrkraft fatal. Um der Unsicherheit des Unterrichts- und Beurteilungsalltags zu entkommen, werden Diagnoseinstrumente und Tests als Wege in die Sicherheit von den Forschern dargeboten. Sie sollen Lehrkräften eindeutige Vorgaben durch normierte Tests bereitstellen, die zu einer sicheren Diagnose führen, und sie so von der Last der Unsicherheit in Unterricht und Urteilsmomenten befreien. Gleichzeitig stellen die Tests und

178 Konrad P. Liessmann stellt in seinem Essay *Theorie der Unbildung* (2006) treffend fest: „Die Fetischisierung der Rangliste ist Ausdruck und Symptom einer spezifischen Erscheinungsform von Unbildung: mangelnde Urteilskraft“ (83).

179 Dies wird auch in Andreas Helmkes ‚Bestseller‘ zu *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität* (2003/2017) besonders deutlich, in dem er Unterstützungshilfe gegen „Urteilstendenzen, -voreingenommenheiten und -fehler“ (ebd.: 134) leisten möchte: „Aus psychologischer Sicht sind Beobachtungen und Beurteilungen von Merkmalen des Unterrichts [...] kognitive Prozesse, über deren Bedingungen und Entstehen in der allgemeinen Psychologie, in der Psychologie der Urteilsbildung und in der kognitiven Survey-Forschung einiges bekannt ist. Dieses Basiswissen ist nützlich, um sich ein Bild der Möglichkeiten und Grenzen, insbesondere der Fehleranfälligkeit individueller diagnostischer Urteilsleistungen, zu machen“ (ebd.: 137). Bei den Fehlern geht es jedoch nie um Fehleinschätzungen in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand oder das Fachwissen, sondern um Verteilungsfehler bei der Einschätzung der Schülerleistungen im Verhältnis zur Schulklasse/Alterskohorte/zum Jahrgang, so z.B. die „Tendenz zur Mitte“, die „Tendenz zu extremen Urteilen“ oder den „Milde-Effekt“ (ebd.: 136). Das Urteilen wird auf die Beurteilung von Schülerleistungen anhand einer vorgegebenen Noten-Skala reduziert.

Diagnoseinstrumente die Urteilsfähigkeit der Lehrpersonen in Frage, weil ihnen eine Sicherheit und Zuverlässigkeit unterstellt wird, die den Lehrer*innen fehlen würde. Der Einsatz von Test- und Diagnoseverfahren soll die Lehrkraft aus ihrer Unsicherheit befreien und setzt diese zugleich voraus:

Dadurch bekommt sein Urteil nicht nur eine breitere und sicherere Basis, sondern er [= der Lehrer] kann durch den gezielten Vergleich seiner subjektiven Einschätzungen mit den erzielten Testergebnissen auch sein Urteilsvermögen verbessern. Dazu müsste allerdings die Fähigkeit und Bereitschaft, solche Methoden anzuwenden und zu nutzen, in der Lehreraus- und -fortbildung stärker als bislang gefördert werden. Schließlich müssten die Leistungsbeurteilungen einzelner Lehrkräfte sowohl auf Schulebene als auch zwischen einzelnen Schulen stärker koordiniert werden. Vergleichende Leistungsstudien könnten hierfür entscheidende Impulse geben (ebd.: 58; PR).

Die Tests sollen den Lehrkräften bei der vermeintlichen Verbesserung ihres Urteilsvermögens helfen und die Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Schulen vorantreiben. Beide Ziele erscheinen höchst zweifelhaft, da es offensichtlich nur um das Ab- und Vergleichen der eigenen Einschätzung mit anderen geht. Weder die Konzeption des Testverfahrens noch die Wege hin zum Urteil werden hierbei in den Fokus gerückt. Der Test wird als allgemeiner Vergleichsmaßstab gesetzt, an den alle Urteile angepasst werden müssen, denn nur der Test kann ein richtiges Urteil von einem falschen differenzieren. Schon Arendt wies mit Blick auf die Problem-Löser daraufhin, dass eine solche Logik „einer Verachtung der Erfahrung, der Unfähigkeit oder mangelnden Bereitschaft, die Wirklichkeit zu befragen, aus ihr zu lernen und so zu relativ vernünftigen und relativ stimmigen Erfahrungsurteilen zu kommen“ (LP: 40) entspringe. Die Test- und Diagnoseinstrumente erfassen nicht die Wirklichkeit, sondern reduzieren und fragmentieren sie, um ihrer Komplexität und Unsicherheit zu entgehen.

Die Differenz von Urteils- bzw. Diagnosekompetenz und der Urteilskraft (vgl. 3.1) ist vor allem im Verständnis von Lehrkräften und ihrem Verhältnis zum Fachwissen hervorstechend. Mit der Etablierung der Lehrkraft als Diagnostikerin wird die Urteilskraft der Lehrperson grundlegend in Frage gestellt. Es wird ein Misstrauen in das Urteilsvermögen von Lehrkräften verankert und gleichzeitig eine scheinbar unabhängige und unfehlbare Urteilsinstanz präsentiert: Der Test. Doch auch Tests werden von Menschen kreiert und sind alles andere als fehlerfrei (vgl. Reichenbach 2012: 9f.). Statt der Vermittlung von Besonderem und Allgemeinem – dem Kern des Urteilens – wird durch die Test- und Diagnoseinstrumente nur ein möglicher Urteilsweg festgeschrieben: Das Besondere muss in das vorgegebene Allgemeine eingeordnet werden. Dabei wurde das Allgemeine weder von der Lehrkraft eigenständig ermittelt, noch wird die Möglichkeit in Betracht gezogen, dass ein Besonderes das Allgemeine in Frage stellen könnte. Anstatt das Urteilsvermögen von Lehrkräften zu verbessern oder ihre Urteile abzusichern, wird das Urteilen – insbesondere das reflektierende – verunmöglicht. Die

Verankerung einer Testkultur an Schulen trägt also – ganz im Gegenteil zu den Intentionen der Forschenden – zu einer Deprofessionalisierung von Lehrer*innen bei.¹⁸⁰

An keiner Stelle ihres Beitrags erwähnen Schrader und Helmke den Ursprung des Diagnose-Konzepts. Fridolf Kudlien (2017) eröffnet seinen Beitrag zur Diagnose im *Historischen Wörterbuch der Philosophie* folgendermaßen: „Diagnose [...] ist ein vor allem *medizinischer* Terminus, und bezeichnet das Erkennen einer Krankheit als solcher – allgemein: das Erkennen einer anomalen Erscheinung“ (Herv. im Orig.). Die Diagnose entstammt also einer Logik, die Anomalien innerhalb des ‚Normalen‘ aufspüren und behandeln möchte. Noch deutlicher formuliert: Die Diagnose zieht die Grenze zwischen der Norm und den Anomalien. Die Diagnose fällt keine Entscheidung zwischen richtig und falsch, sondern zwischen normal und krank. Wenn Lehrkräfte zu Diagnostiker*innen werden, verinnerlichen sie diese Logik. Anstatt eines Urteils, das die Nähe der Schülerleistung zum Unterrichtsgegenstand bestimmt, fällt die Lehrperson dann Diagnosen, die die Schülerleistung vor allem ins Verhältnis zu ihren Mitschüler*innen setzt und sie dann als ‚Anomalie‘ oder ‚Norm‘ einstufen. Diese messorientierte Ausrichtung des Diagnostizierens veranschaulicht Kudliens ‚Diagnose‘-Beitrag noch weiter:

In der *Psychologie* versteht man unter D[iagnose] die Klassifikation eines Individuums an Hand beobachteter Merkmale. Die Klassifikation wird dabei als Meßvorgang aufgefaßt, der mit Hilfe von Meßinstrumenten (Tests) präzisiert werden kann. Sie erfolgt entlang bestimmter Urteilsdimensionen, die eine quantitative Einstufung des beobachteten Merkmals erlauben, und beruht auf der Annahme, daß das zu diagnostizierende Individuum auf einer Anzahl von Dimensionen lokalisierbar ist, d.h. daß es eine Anzahl von Eigenschaften in bestimmtem Ausmaß hat [...] Problematisch scheint dabei nur das Verhältnis von Urteil (D.) zu Beurteiltem. Eine neue Entwicklung der psychologischen Diagnostik faßt die D. weniger als Ergebnis eines (für sie fragwürdigen) Erkenntnisvorgangs auf, sondern nur von ihrer Funktion als Ausgangspunkt für Prognosen und Beratungen, also mehr pragmatisch und auf ihren Nutzen für die Praxis bezogen. Das Kriterium für eine gute D. wird somit nicht deren «Richtigkeit», die letztlich nicht überprüfbar ist, sondern ihre «Brauchbarkeit» für Prognosen. Damit wird in der neueren Diagnostik für die D. als *Aussage* das Verhältnis von Urteil zu Urteilendem zum Problem (Kudlien 2017; Herv. im Orig.; Auslassung PR).

Die Diagnose fokussiert Messvorgänge, die auf eine quantitative Dimension zielen, und dient der Einordnung eines Individuums mittels dieser Messungen.

180 Außerdem sind sich Schrader und Helmke zwar bewusst, dass das ständige Testen und Überprüfen für das Verhältnis von Lehrer*innen und Schüler*innen eine Belastung darstellen kann; ihre höchst zweifelhafte Lösung dieser Problematik ist jedoch die Verschleierung der Überprüfungen durch die Lehrkräfte: „Alltägliche Leistungsbeurteilungen im Klassenzimmer spielen eine wichtige Rolle für die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg. Sie so vorzunehmen, dass das Lernen verbessert wird, ohne dass sich Schüler einer fortgesetzten Bewertung ausgesetzt fühlen, dürfte ein Schlüssel für den Unterrichtserfolg sein“ (Schrader/Helmke 2001/2014: 57).

Kudlien unterstreicht, dass es letztlich nicht um die ‚Richtigkeit‘ einer Diagnose ginge, sondern um ihre ‚Brauchbarkeit‘. Die Diagnose ist also von vorneherein auf ihre praktische Verwertung hin ausgerichtet: Sie soll die Basis für konkrete (Be-)Handlungsoptionen darstellen. Zugespitzt ausgedrückt bedeutet dies, dass die Diagnose Handlungskonsequenzen nach sich ziehen *muss*. Gerade diese Vorstellung harmoniert mit der Performanz-Logik der Kompetenzorientierung: Lernen muss durch Können sichtbar werden, sonst wurde nichts gelernt (vgl. Weinert 2001/2014: 23-24). Lernen, dass sich nicht durch Anwendung vorführen lässt, ist dann wertlos bzw. existiert in dieser Konstruktion nicht. Für Lehrer*innen folgt daraus, dass sich ihr Unterrichten auf die Schüler*innen-Performanz konzentriert, die dann durch ihre Diagnosen im Verhältnis zur Schulklasse eingeordnet wird. Alle von der Klassennorm abweichende Lernende werden als Anomalien kategorisiert, die ihre Performanz verändern müssen. Weder der Unterrichtsgegenstand noch die fachlichen Wissensbestände der Lehrperson (oder der Schüler*innen) spielen in dieser Unterrichtsidee eine gewichtige Rolle.¹⁸¹

3.2.3 Urteilskompetenz und Lehrkräftebildung

Um der Deprofessionalisierung von Lehrkräften weiter auf den Grund zu gehen, wird in diesem Unterkapitel nachvollzogen, inwiefern sich die Idee der Lehrpersonen als Diagnostiker*innen in theoretischen Beiträgen im wissenschaftlichen Diskurs um Lehramtsstudium und angehende Lehrkräfte eingeschrieben hat und in welcher Weise das Urteilen – insbesondere verstanden als Urteilskompetenz – thematisiert wird. Bei der Recherche zum Themenfeld ‚Urteilskompetenz‘ und Lehrkräfte ist auffällig, dass der Großteil der wissenschaftlichen Untersuchungen sich auf die Urteilskompetenz von Schüler*innen konzentriert (vgl. Ammerer 2020; Engel/Applis/Mehren 2020; Biedermann/Reichenbach 2009), während die Urteilskraft von Lehrkräften und ihre Bedeutung für den Lehrberuf nur sehr selten behandelt wird. Es gibt nur wenige Ausnahmen im wissenschaftlichen Diskurs des 21. Jahrhunderts, die sich theoretisch mit der Urteilskraft von Lehrkräften befassen und die hier genauer analysiert werden sollen (vgl. Ruthemann 2002, Haag und Lohmann 2007, Heid 2010, Weinberger 2014 sowie Schröder 2020). Mit diesen Beiträgen – so wird sich zeigen – lässt sich die Verschiebung von der

181 Dies zeigt sich vor allem in populären Ratgebern zur Unterrichtsplanung, wie beispielsweise Hilbert Meyers *Was ist guter Unterricht?* (2020) oder auch in didaktischen Lehrbüchern, wie z.B. Tulodziecki/Herzig/Blömeke (2017): *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*. In beiden Werken wird Helmkes Diagnosekompetenz als Kernelement des Lehrberufs rezipiert (vgl. Meyer 2020: 100f; Tulodziecki/Herzig/Blömeke 2017: 245), wobei das Fachwissen der Lehrpersonen eher in den Hintergrund rückt. Ich danke Mariella Moscato für die Recherche-Unterstützung!

Urteilstkraft zur Diagnosekompetenz und die damit einhergehende Entwertung des Fachwissens von Lehrkräften noch detaillierter nachzeichnen.

Ursula Ruthemann¹⁸² befasst sich 2002 in einem Artikel für die *Beiträge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* mit der „Psychologische[n] Ausbildung für Lehrpersonen“. Sie plädiert für eine klar definierte „Psychologie für Lehrpersonen“ (Ruthemann 2002: 320), die gerade nicht mit der pädagogischen Psychologie übereinstimmen würde, sondern all jene psychologischen Kenntnisse umfasse, die für die berufliche Praxis von Lehrkräften bedeutsam wären. Ruthemann hat eine deutliche Vorstellung davon, welche Funktion psychologisches Wissen für die Professionalisierung von Lehrpersonen habe:

Psychologisches Wissen dient in erster Linie dazu, Lehrerhandeln zu professionalisieren. Diese Professionalisierung bedeutet, über psychologisches Wissen zu verfügen, es angemessen im Analysieren von Unterrichtssituationen, von Lehrmitteln, von Personen oder Gruppen verwenden zu können (Analysekompetenz), und in pädagogischen Handlungen psychologisches Wissen zu berücksichtigen (Handlungskompetenz). Dies umschliesst also Wissen, Urteilskompetenz, Handlungskompetenz und zusätzlich den Umgang mit Komplexität und mit Betroffenheit (ebd.: 321).

Im Kontext der Professionalisierung benennt Ruthemann die Urteilskompetenz als eine der zentralen Fähigkeiten von professionellen Lehrkräften – neben dem Fachwissen und Handlungsfähigkeiten im Kontext komplexer Situationen. An anderer Stelle betont die Autorin zudem, dass die wissenschaftliche Orientierung des Psychologieunterrichts für Lehramtsstudierende einen wichtigen Beitrag zur Kritikfähigkeit der angehenden Lehrpersonen leisten könne:

Es geht um solcherlei wissenschaftliche Denkweisen der Psychologie, die das Kritikvermögen und die Weiterbildungskompetenz optimal beeinflussen. Beispiele für derartige Inhalte sind: Korrelation versus Kausalität, das Schliessen von Einzelfällen auf die Allgemeinheit und umgekehrt, Ableitung von Handlungsmaximen aus Befunden und Theorien, die Unsicherheit der Geltungsbereiche von psychologischen Theorien und Befunden, das Problem der nicht erforschten oder nicht erforschbaren brennenden Fragestellungen (methodische und ethische Grenzen) (ebd.: 323f.).

In diesen Ausführungen zeigen sich einige Facetten des Urteilskompetenz-Verständnisses Ruthemanns: Das Verhältnis von Einzelfall und Allgemeinheit sowie die Hinführung zu theoriebasierten Handlungsprinzipien bei gleichzeitiger Unsicherheit in Bezug auf Theorien, Befunde und die Erforschbarkeit von bestimmten Fragestellungen. Die Urteilskompetenz hat für Ruthemann insbesondere eine vermittelnde Funktion im spannungsreichen Verhältnis von Wissenschaft und Alltag bzw. Theorie und Praxis.

182 Ursula Ruthemann war 2002 in einem Projekt zur Psychologiedidaktik an der PH Zentralschweiz (Luzern) tätig. Zudem ist sie Co-Autorin des Lehrbuchs „Unterricht verstehen – planen – gestalten – auswerten“ (2007).

Explizit unterstreicht Ruthemann, dass Urteilskompetenz eher „Tiefe“ als „Breite“ brauche, worunter sie den „exemplarischen, problembasierten Erwerb[] von prozeduralem Wissen“ (ebd.: 324; PR) fasst. Ihr geht es hier vor allem um die Arbeit mit Fallbeispielen und deren tiefgreifende Analyse, die für die Schulung der Urteilskompetenz höchst bedeutsam sei. Dennoch weist Ruthemann auch auf Probleme des exemplarischen Lernens hin:

Insbesondere, wenn problemorientierter Unterricht anhand authentischer (Berufsfeld-) Erfahrungen aufgezogen wird, werden die Nützlichkeit psychologischen Wissens und die Verfahren seiner Nutzung erfahren und gelernt. Dies wird als befriedigend erlebt, bleibt aber am Exempel haften, weil der Transfer auf tiefenstrukturell ähnlich gelagerte Probleme nicht funktioniert. Daran zeigt sich ein grundlegendes Problem der didaktischen Arbeit mit Beispielen (ebd.: 324).

Die Autorin belegt nicht, warum sie so sicher ist, dass der Transfer von einer beispielhaften Situation auf ähnliche Probleme nicht funktionieren sollte. Für sie scheint es eine Diskrepanz zwischen der Erfahrung und der Analyse der Erfahrung zu geben, die unvermittelbar sei. Sie geht des Weiteren davon aus, dass sich „Fachwissen nur unzureichend mit Erfahrung verknüpfen“ lasse, obwohl „problemorientierter Unterricht“ zumindest zu einigen „handlungswirksamen Einsichten in wenige, prototypische Handlungssituationen“ (ebd.: 325) führen würde. Wenngleich Ruthemann hier wohl bekannte Probleme der Lehrkräftebildung nachvollziehbar aufgreift, führt sie diese Vermittlungsprobleme primär auf zeitliche Rahmenbedingungen zurück, anstatt die inhaltlichen Widersprüche weiter auszudifferenzieren:

Die Kunst scheint mir darin zu bestehen, in der didaktischen Gestaltung des Psychologieunterrichts den zeitlichen Abstand von systematikorientiertem Aufbau von Fachwissen und problemorientierter Wissensnutzung so gering als möglich zu halten, um einerseits die beiden Übel des trägen Fachwissens und der ressourcenverschlingenden Fallarbeit zu minimieren und um andererseits von der Übersichtlichkeit der Systematikorientierung und von der Motivierung durch problemorientierten Unterricht zu profitieren. Dabei kann der Ausgangspunkt sowohl der problemorientierte Unterricht als auch der systematikorientierte Unterricht sein (ebd.: 325).

Die Autorin verwendet 2002 zwar bereits den Begriff der Urteilskompetenz, verknüpft diesen jedoch nicht mit Messbarkeit oder Diagnostik, sondern vornehmlich mit dem Fallverstehen. Ihr geht es besonders um ein Urteilsvermögen, durch das Einzelfälle tiefgreifend analysiert werden können. Für Ruthemann scheinen Einzelfall und systematisches Wissen jedoch eher unvermittelt nebeneinander zu stehen beziehungsweise die Vermittlung ist für sie nur zeitlich denkbar, indem Fallarbeit und der „Aufbau von Fachwissen“ (ebd.) möglichst zeitnah aufeinander folgen. Die Gründe dafür scheinen zum einen in organisatorischen Schwierigkeiten des Universitätsbetriebs zu liegen, zum anderen bezweifelt die Autorin die Möglichkeit des Transfers zwischen Fallverstehen und systematischem Wissen (vgl. ebd.: 324). Es lässt sich jedoch festhalten, dass Ruthemann einem bildungstheoretischen Urteilsverständnisses

sehr nahesteht, und dass sie psychologisches Wissen als nur eine Facette des Lehramtsstudiums begreift, die nicht das Fundament der Lehrkräftebildung ausmacht: „In diesem Sinne ist Psychologie eine Hilfswissenschaft für die Lehrerbildung, anders als beispielsweise die Allgemeine Pädagogik, die sich unmittelbar mit Schule als Institution, mit Erziehen und Bilden befasst“ (319f.).

Ludwig Haag und Kathrin Lohrmann¹⁸³ (2007) setzen sich im Rahmen der Festschrift *Urteilkraft und Pädagogik*¹⁸⁴ mit der „Diagnostische[n] (In-) Kompetenz von Lehrern“ auseinander, ohne jegliche Bezüge zur allgemeinen Pädagogik herzustellen. Sie deklarieren gleich zu Beginn, dass „eine angemessene Diagnostik den Lernprozess begleiten sollte und Grundlage eines adaptiven und förderungsorientierten Unterrichts“ (239) sei. Deshalb sei es wichtig, die Frage zu stellen: „Sind die Lehrer (in-)kompetente Diagnostiker?“ (ebd.). „Diagnostische Kompetenz“ wird definiert als „Fähigkeit von Lehrern, Schüler treffend zu beurteilen. Die Diagnose des Lern- und Leistungsverhaltens hat die Verbesserung des Lernens und die zutreffende Erteilung von Qualifikationen zum Ziel“ (ebd.: 240). Das Diagnostizieren sei also eine zentrale Komponente des Lehrberufs, die der Verbesserung der Lernprozesse diene. Des Weiteren unterscheiden Haag und Lohmann zwischen formellen und informellen Urteilen im Rahmen von Diagnosen:

Lehrerdiagnosen umfassen sowohl formelle als auch informelle Prozesse der Urteilsbildung: Zu den formellen Prozessen zählt im schulischen Kontext vor allem die Notengebung. Zensuren werden insbesondere auf der Grundlage mündlicher und schriftlicher Prüfungsergebnisse gebildet, zudem liegen ihnen unter Einhaltung der psychometrischen Gütekriterien theoriegeleitete und kontrollierte Datenerhebungen (z.B. Schulleistungstests) zugrunde. Informelle Diagnoseleistungen werden eher unsystematisch im Rahmen des alltäglichen erzieherischen Handelns vollzogen, wenn z.B. der Lehrer während des Unterrichts Wissen und Können einzelner Schüler einschätzt (ebd.: 241).

Die Differenz, die die Autor*innen hier formulieren, ähnelt der Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Urteilen von Schrader und Helmke (2001/2014: 45; vgl. 3.2.2): Es gäbe also ein formalisiertes Urteilen, das strukturiert durch Prüfungen stattfindet und ein unsystematisches Urteilen, das spontan während des Unterrichts geschieht. Haag und Lohmann fokussieren – ebenfalls ähnlich wie Schrader und Helmke – vor allem das bestimmende Urteilen, das einen Maßstab voraussetzt (vgl. Haag/Lohmann 2007: 241), in den die Schüler*innen eingeordnet werden. Die Gewinnung des Maßstabs wird auch hier nicht thematisiert.

183 Ludwig Haag ist seit 2004 Professor für Schulpädagogik an der Universität Bayreuth. Kathrin Lohrmann war 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Augsburger Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Seit 2010 ist sie Professorin für Grundschulpädagogik (erst in Freiburg, dann in München).

184 Lutz Koch gewidmet, der seit 1991 die Professur für ‚Allgemeine Pädagogik‘ in Bayreuth innehatte und dort 2007 emeritiert wurde.

Mit Bezug auf eine Studie von Schrader (1989) betonen die Autor*innen, dass die „Fähigkeit eines Lehrers, guten Unterricht zu halten [...] nicht mit seiner diagnostischen Kompetenz zusammen[hänge]“ (Haag/Lohmann 2007: 243). Denn Diagnoseleistungen seien viel zu komplex und diagnostische Kompetenzen seien „kein einfaches Korrelat von Merkmalen, die einen ‚guten‘ Lehrer ausmachen. Sie lassen sich von anderen unterrichtsrelevanten Merkmalen abgrenzen und bilden eine eigenständige Kompetenz“ (ebd.). Haag und Lohmann wollen die Wichtigkeit der Diagnostik im Lehrberuf hervorheben, aber gleichzeitig auch die Grenzen der diagnostischen Kompetenz abstecken. Deshalb weisen sie überraschenderweise unter Bezugnahme auf Helmke auch auf die fragliche Hinzunahme von Leistungstests zur Verbesserung des Lehrerurteils hin: „Es ist keineswegs von vornherein gesagt, dass Testleistungen ‚bessere‘ oder ‚verlässlichere‘ Messungen als das Lehrerurteil sind“ (ebd.: 245). Trotz der Komplexität und möglichen Ungenauigkeit der Diagnostik schreiben die Autor*innen ihr eine große „Alltagsbedeutung“ für die schulische Praxis zu und fordern, dass diagnostische Kompetenz stärker innerhalb des Lehramtsstudiums thematisiert wird (vgl. ebd.: 246). So sehr Haag und Lohmann sich auch für die „Möglichkeiten der Verbesserung der diagnostischen Kompetenz“ (ebd.: 246) einsetzen, kommen sie zwischenzeitlich doch auf klassische Ideen von Urteilskraft zurück: „Trotz aller Bemühungen: Bei einer Beurteilung lassen sich Fehlurteile nicht verhindern. Letztendlich kommt es auch hier darauf an, ein Gespür zu haben, das zwischen theoretischem Wissen und dem konkreten Fall vermittelt. Dieses Gespür hat Herbart den ‚pädagogischen Takt‘, Kant die ‚Urteilskraft‘ genannt“ (ebd.: 247).

Dennoch verlassen Haag und Lohmann den Bereich der Kompetenzorientierung nicht und thematisieren den Bezug zum theoretischen Wissen nicht weiter, auch wenn sie sich eine „Erweiterung der diagnostischen Kompetenz“ (ebd.) wünschen. Sie weisen darauf hin, dass die Idee der Leistungsdiagnostik den Blick von Lehrkräften auf das Verhalten ihrer Schüler*innen bereits im Vorhinein auf bestimmte Bereiche verenge. Deshalb fordern sie:

Neben der bisher in der Schule dominierenden Sachkompetenz geht es auch um Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz. Situationen, in denen Schüler etwas leisten, das beobachtet und bewertet werden kann, müssen vor diesem Anspruch vielfältiger werden: Projektarbeit, Präsentationen, Experimente, Erkundungen, Lernen durch Lehren, Gruppenarbeit, Diskussionen sind weitere Lernformen, die Formen neuer Leistungserhebungen bedürfen (ebd.).

Dieses Fazit ist insofern bedenklich, als es den Kreis der bewertbaren Situationen nur erweitert, ohne sich zu fragen, warum und mit welchem Ziel hier beobachtet und bewertet werden soll. Den Lehrkräften und Schüler*innen werden so zudem die wenigen Momente, die frei von Überprüfung und Beobachtung sind, genommen. Inwiefern die Omnipräsenz des

Diagnostizierens der „Schülerpersönlichkeit“ (ebd.) wirklich zuträglich sein soll, wird nicht näher erläutert und ist deshalb auch nicht überzeugend. Die Vermittlung von Wissen und der Einsatz der Urteilstkraft in Bezug auf Wissensbestände erscheint den Autor*innen nicht weiter wichtig als ein loser Verweis auf Kant und Herbart. Der Beitrag von Haag und Lohmann hinterfragt zwar wenige Aspekte der Ausgestaltung diagnostischer Kompetenz, aber stellt die Sinnhaftigkeit der Diagnostik für den Lehrberuf niemals in Frage.

Drei Jahre später befasst sich Helmut Heid¹⁸⁵ (2010) mit der Werteerziehung von Schüler*innen und *wie* diese durch Lehrkräfte vermittelt werden könne. Hierbei bezieht er sich insbesondere auf die „Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz“ (Heid 2010: 391) und betont, wer zu dieser Entwicklung bei jungen Menschen beitragen möchte, der müsse „ihnen helfen, diejenigen realen Probleme in ihrer Komplexität zu durchschauen und zu begreifen, für deren kompetente und verantwortliche Lösung moralische Prinzipien unverzichtbar“ (ebd.) seien. Einen Aspekt des Werturteils unterstreicht Heid deutlich: Den Gegenstandsbezug. Demnach sei es besonders wichtig, „sich klar zu machen, dass Wertungen stets einen Bewertungs-*gegenstand* haben (müssen). Ein Streit über das Gute oder die Gerechtigkeit ist im buchstäblichen Sinn gegenstandslos ohne Bezugnahme auf Handlungen oder Verhältnisse, die als gut oder gerecht beurteilt werden und nur in diesem Sinn gut oder gerecht ‚sein‘ können“ (ebd.: 392; Herv. im Orig.). Heid erklärt hier den Rückbezug zum Phänomen, der in jedem Werturteil erkennbar sei. Die Verbindung von Werten und Urteilen wird vom Autor klar nachgezeichnet: Werte sind Ergebnisse von Urteilsprozessen, die sich immer auf einen jeweiligen Gegenstand oder Kontext beziehen (vgl. ebd.: 395). Gerade „in der Tradition des Denkens und der gesellschaftlichen Praxis begründeten *Wertkategorien und -prinzipien*“ würden dazu dienen, „die ‚Welt‘ und insbesondere das menschliche Zusammenleben moralisch zu ordnen“ (ebd.; Herv. im Orig.); doch diese würden oft als „*für sich existierende[] Wertwesenheiten*“ verstanden, wodurch sie von ihren „*gegenstands-bezogene[n] Beurteilungsgesichtspunkte[n] oder -kategorien*“ (ebd.; Herv. im Orig.; Veränderungen PR) gelöst würden. Eine Werteerziehung – also das Einüben des Urteilsvermögens – kann immer nur von Erfahrungen ausgehen: „Am ‚Anfang‘ einer Werterziehung sollten weder Imperative noch Normen, sondern Wahrnehmungen stehen“ (ebd.: 400). Heid kommt schließlich zu einer Definition der Werteerziehung, die für angehende Lehramtsstudierende zentral erscheint, da sie die Möglichkeiten und Grenzen klar erfasst:

Die Erlernung anspruchsvollen Argumentierens ist der Kern der Werterziehung. [...] Erziehung bezweckt die Entwicklung menschlicher Urteilstkraft und Handlungs-kompetenz, sie kann deren Herbeiführung theoriebegründet erwarten, aber nicht garantieren. Mehr – glaube ich – kann Wert-Erziehung nicht leisten. Mehr – würde ich hinzufügen – muss sie

185 Helmut Heid war von 1969-2002 Professor für Pädagogik an der Universität Regensburg (u.a. mit Schwerpunkt in Wirtschaftspädagogik).

auch nicht leisten. Vielleicht kann man sogar so weit gehen und sagen: Mehr darf sie auch nicht leisten wollen, wenn Manipulation vermieden werden soll (ebd.: 403).

Heid erfasst hier einen weiteren wichtigen Aspekt der Urteilsbildung: Sie kann nicht erzwungen oder garantiert werden. Bildungsinstitutionen können nur Möglichkeitsräume zur Erprobung der Urteilskraft bereitstellen und vor allem Diskussionsangebote eröffnen, in denen die eigene Position hinterfragt und die Perspektiven Anderer greifbar werden. Alle darüber hinaus gehenden Überzeugungsmaßnahmen können in die Manipulation führen, die eine Entmündigung der Lernenden nach sich ziehen kann.

In seinem Beitrag setzt sich Heid an einer Stelle fokussiert mit Lawrence Kohlberg und seinem *Modell moralischer Kompetenzentwicklung*¹⁸⁶ auseinander: „Kohlberg ging es zwar primär um die Entwicklung und Überprüfung einer Theorie des Moralerwerbs. Er hat sich aber auch mit der Frage beschäftigt, wie sich die Entwicklung moralischer Urteilskompetenz durch die Organisation von Lerngelegenheiten oder durch erzieherische Massnahmen unterstützen lässt“ (ebd.: 393). Heid unterstreicht auch hier explizit, dass weder Kohlberg noch an ihn anschließende Autor*innen eine direkte Vermittlung von Moral für möglich halten (vgl. ebd.). Um die moralischen Stufen zu ermitteln, konfrontierte Kohlberg seine Proband*innen mit Dilemma-Situationen, für die sie eine Lösung finden und diese vor allem begründen sollten. Die Begründung des eigenen Urteils stand für Kohlberg im Vordergrund. Heid stellt nun heraus, dass in der Rezeption Kohlbergs die Realitätsnähe und Kontextgebundenheit seiner Dilemma-Methode immer weniger beachtet wird: „in der *erziehungspraktischen Umsetzung* [wird es] häufig (zu) artifiziell“ (ebd.: 394; Herv. im Orig.; Einfügung PR). Stufenmodelle sind allerdings nicht für direkte Anwendung im pädagogischen Handeln gedacht, sondern für das isolierte Diagnostizieren (jenseits von Unterrichtssituationen). Im Unterricht kann ein Modell, wie das Kohlbergs, wohl eher als Diskussionsanlass dienen.

Alfred Weinberger¹⁸⁷ (2014) nimmt Kohlbergs Modell als Ausgangspunkt zur „Diskussion moralischer Fallgeschichten zur Verbindung moralischer und epistemischer Ziele“ im Lehramtsstudium. Sein Beitrag spiegelt die von Heid genannten Kritikpunkte wider: Werte werden ohne Gegenstandsbezug verwendet (vgl. ebd.: 68) und Kohlbergs Modell wird eher artifiziell rezipiert. Doch was möchte Weinberger mit seinem Beitrag leisten? Es geht ihm vor

186 Vgl. Lawrence Kohlberg (1995): *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Kohlberg ist in der Literatur um die Moralentwicklung (manchmal auch moralische Urteilsfähigkeit) eine zentrale Referenz. Sein Stufenmodell wird insbesondere im Oberstufenunterricht und im Lehramtsstudium vermittelt. Mehr zu Kohlbergs Rezeption in pädagogischen Kontexten findet sich bspw. bei Brunnhuber 2000 oder Beck/Parche-Kawik 2004.

187 Alfred Weinberger ist stellvertretender Institutsleiter für Forschung & Entwicklung an der privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.

allem um das Berufsethos von Lehrkräften, welches er folgendermaßen erläutert:

Die moralische Zielsetzung bezieht sich auf die Berufsmoral oder das Berufsethos von Lehrpersonen. Darunter werden in diesem Beitrag die erlernbare Urteilskompetenz und das Handlungswissen einer Lehrperson zur situationsspezifischen Lösung berufs-bezogener moralisch relevanter Konflikte verstanden, welche die Berücksichtigung anderer Perspektiven notwendig miteinbeziehen [...]. Moralische Urteilskompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, die Perspektive anderer Personen einnehmen zu können und deren Ansprüche und Bedürfnisse in zunehmend differenzierterer Weise in der eigenen Entscheidung zu berücksichtigen (ebd.: 61).

Urteilskompetenz ist für Weinberger also erlernbar und ist eng verknüpft mit „Handlungswissen“, das zur Konfliktlösung beiträgt. Urteilskompetenz wird hier in einen direkten Anwendungsbezug für berufsspezifische Situationen eingebettet. Im letzten Satz des Zitats scheint sich die ‚erweiterte Denkungsart‘ anzudeuten, jedoch fehlt die Ergänzung, dass es sich sowohl um reale wie imaginierte Perspektiven Anderer handeln kann (vgl. 3.1.1).

Nachdem Weinberger Lehramtsstudierenden zunächst erhebliche Defizite im moralischen Urteilen zuschreibt (vgl. ebd.: 61-62), erläutert er sein Konzept der inhaltsbezogenen moralischen Fallgeschichten zur Verbindung von moralischen und epistemischen Zielen, das zur Verbesserung der Urteilsfähigkeit von Lehramts-studierenden beitragen soll (vgl. ebd.: 63):

Es handelt sich dabei um ein moralisches Dilemma aus der Unterrichtspraxis, das Verknüpfungen zu epistemischen Konzepten ermöglicht, die zur Lösung des Dilemmas beitragen. In der Fallbearbeitung diskutieren die Lehramtsstudierenden einerseits über die moralische Angemessenheit verschiedener Handlungsoptionen (moralische Dilemmadiskussion) und andererseits eignen sie sich Wissen an, welches zur Lösung des Dilemmas notwendig ist (Fallanalyse und Falldiskussion) (ebd.: 64).

Für Weinberger stehen nun „*Authentizität und Anwendungsbezug*“ (ebd.: 65; Herv. im Orig.) an erster Stelle. Die Lernsituation solle so arrangiert sein, „dass die Auseinandersetzung mit einem beruflich relevanten Dilemma im Zentrum steht, das sowohl moralische als auch epistemische Fragen aufwirft“ (ebd.). Darüber hinaus führe die Authentizität zu einer besonders „positiven emotionalen Involviertheit (z.B. Neugier, Interesse), da das Problem für die Lehramtsstudierenden subjektiv relevant ist und zu einer intensiven Lösungssuche anregt. Dadurch steigt die Möglichkeit der Anwendung des Gelernten“ (ebd.). Weinberger erhofft sich also von einer möglichst authentischen Nachstellung von voraussichtlich auftretenden Dilemmasituationen des Schulalltags, dass die Studierenden neugierig und interessiert sein werden, wodurch sie das Gelernte später bestmöglich anwenden können. Die sich vorstellbare Unterrichtspraxis wird hier zum idealen Prüfstein für Urteilsprozesse erklärt. In der weiteren Erläuterung von Weinbergers Ablaufschema erscheint ein Punkt besonders fällig:

Angeeignetes Wissen überprüfen: Die Lehramtsstudierenden überprüfen im Plenum die angeeigneten epistemischen Konzepte auf der Folie ihrer Beliefs und ihres Vorwissens hinsichtlich der Effektivität in der konkreten Situation. Sie diskutieren die verschiedenen Lösungen. Die Kriterien, die jede Person an die Viabilität anlegt, können ganz unterschiedlich sein (z.B. Umsetzungsmöglichkeit, kurzfristige Folgen, Nachhaltigkeit, Relation Aufwand zu Nutzen), weshalb auch unterschiedliche Lösungen möglich sind (ebd.: 66; Herv. im Orig.).

Die Studierenden verbleiben nach dieser Beschreibung nahezu völlig im Rahmen „ihrer Beliefs und ihres Vorwissens“ und sollen diese Überzeugungen nur anhand ihrer Effektivität in einer Situation überprüfen. In Weinbergers Schema scheint das besondere Fallbeispiel so sehr im Vordergrund zu stehen, dass ein allgemeiner Bezugsrahmen oder die Gewinnung eines Allgemeinen aus der Fallgeschichte kaum mehr eine Rolle spielt. Der letzte Abschnitt des Schemas ist zwar mit dem Begriff „*Generalisation*“ überschrieben, hiermit ist aber folgendes gemeint: „Abschliessend wenden die Studierenden die neu konstruierten Konzepte in Bezug auf alternative Handlungsmöglichkeiten in dem Dilemma auf ähnliche Situationen an, die aus ihrem Erfahrungsbereich stammen“ (ebd.: 67). Das ganze Konzept richtet sich nach dem Erfahrungsbereich der Studierenden und möglicherweise auftretenden Unterrichtssituationen, um die „emotionale Involviertheit“ der Studierenden zu garantieren. Momente der Irritation, der Konfrontation mit Unerwarteten oder auch völlig fremd erscheinenden Phänomenen sind in Weinbergers Schema nicht enthalten. Das Dilemma soll die Studierenden weder überfordern noch verschrecken, sondern mit sowieso erwartbaren Situationen vertraut machen. Den Studierenden wird dadurch die Möglichkeit der Vorbereitung auf schwierige Unterrichtssituationen suggeriert sowie sie zu einem Problemlösungsdenken animiert werden, das scheinbar immer erfolgreich sei. Die Ziele der exemplarischen Lehrveranstaltung „mit dem Titel ‚Konfliktarbeit im sozialen Kontext‘ für zukünftige Lehrpersonen der Sekundarstufe I“ werden dann auch folgendermaßen zusammengefasst:

Die Lehrveranstaltung verfolgt epistemische Ziele, die sich auf den Erwerb von theoretischen und praktischen Ansätzen zur Lösung von verschiedenen Konfliktsituationen (Konflikte zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern, Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern) beziehen, beispielsweise Classroom-Management-Techniken oder Verhaltensmodifikation. Lehramtsstudierende sollen dazu fachindifferentes, allgemeinpädagogisches Wissen erwerben (ebd.: 67).

Weinberger geht es in seinem Seminar primär darum, dass die Studierenden sich darauf vorbereiten, Konflikte durch bestimmte Techniken zu lösen. Was in Weinbergers Ausführungen kaum eine Rolle spielt, sind die Grenzen dieser Techniken, sobald sie mit der Unvorhersehbarkeit des Unterrichtsalltags konfrontiert werden. Die Seminarkonzeption fokussiert die Auseinander-

setzung mit eher banalen Fallgeschichten,¹⁸⁸ die dem künftigen Berufsalltag der Studierenden möglichst ähnlich sein sollen. Die Konzentration auf die Fallbeispiele scheint jedoch wenig Raum für Bezüge zum Allgemeinen offen zu lassen sowie sie der Fehlvorstellung von Urteilstkraft als eine Fähigkeit, die nur mit Bekanntem und Vertrautem umgehen könne, zu entsprechen scheint (vgl. Fehlvorstellungen III: f). Weinbergers Urteilstkraftverständnis scheint zwar einige wichtige Elemente eines breiteren Urteilsvermögens zu enthalten (sich in andere Perspektiven hineinversetzen, kritische Analyse des Einzelfalls), aber gerade die Vermittlung zwischen dem Besonderen und dem Allgemeinen bleibt unberührt. So wird das Urteilen auf ein Konfliktlösen reduziert und seine bildungstheoretische Dimension gerade nicht erkannt (v.a. die Bedeutung der exemplarischen Gültigkeit als zentraler Bildungsmoment, der das Besondere mit dem Allgemeinen vermittelt). „Classroom-Management-Techniken oder Verhaltensmodifikation“ (ebd.) sind zudem Ansätze, die nicht auf pädagogischem Wissen basieren, sondern sich an ökonomischen und psychologischen Logiken orientieren. Lehrkräfte sollen durch solche Techniken Schüler*innen so manipulieren können, dass diese das von den Lehrpersonen gewünschte Verhalten zeigen. Diese Techniken fokussieren gerade nicht den Gegenstand oder Ursprung eines Konflikts, sondern konzentrieren sich auf die Konsequenzen: Das unerwünschte Schüler*innen-Verhalten.

Ein von technischen Vorstellungen geprägtes Lehr-Lern-Verständnis ist auch bei Hendrik Schröder¹⁸⁹ problematisch, der mit einem besonderen Fokus auf das *politische* Urteilen die Urteilstkompetenz in seiner Dissertation *Emotionen und politisches Urteilen. Eine politikdidaktische Untersuchung* (2020) näher zu definieren versucht. In seinem Theorieteil nimmt er explizit Bezug auf Weinerts Kompetenzdefinition (vgl. 3.2.1) und unterstreicht deren Bedeutung für die Bildungsstandards sowie für die Arbeit der *Gesellschaft für*

188 Weinbergers Fallbeispiel lautet folgendermaßen: „*Null Bock!* Studentin Marlene unterrichtet in einer «Brennpunktschule» in der 9. Schulstufe Deutsch. Es befinden sich viele leistungsschwache Schülerinnen und Schüler in der Klasse. Sie gibt sich Mühe und versucht, einen abwechslungsreichen Unterricht zu machen, damit alle ein gutes Abschlusszeugnis bekommen. Gut zwei Drittel der Klasse interessiert das alles jedoch überhaupt nicht. Sie machen abfällige Bemerkungen («Ich habe null Bock auf diesen Scheiss!»), sind unfreundlich, stören den Unterricht, bringen ihr Unterrichtsmaterial nicht mit oder unterhalten sich über ihre Freizeitaktivitäten. Marlenes Praxislehrer will, dass sie sich durchzusetzen lernt. Sie hat schon viel versucht (z.B. Elternmitteilung, Strafandrohung), aber nichts war nachhaltig. Schliesslich greift sie zu einem letzten Mittel. Sie behandelt die Schülerinnen und Schüler so, wie sie von ihnen behandelt wird. Das scheint vorerst erfolgversprechend zu sein. *Ist dieses Verhalten von Marlene eher viabel/eher nicht viabel? Warum?*“ (Weinberger 2014: 68; Herv. im Orig.).

189 Hendrik Schröder ist Lektor für Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der Universität Bremen und arbeitet u.a. in einem Teilprojekt des Zukunftskonzepts „Schnittstellen gestalten“ für die Lehrerbildung, das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung gefördert wurde (2019-2022).

Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (vgl. Schröder 2020: 90). Die GPJE habe, laut Schröder, eine sinnvolle „Liste¹⁹⁰ von Hinweisen erstellt, welche spezifischen fachlichen Regelstandards auf individueller Ebene erreicht werden sollten, damit von einer hinreichenden politischen Urteilskompetenz gesprochen werden kann“ (ebd.). Hier scheint es um ein sehr funktionalistisches Verständnis von Urteilskompetenz zu gehen: Politische Bildner*innen sollen diese Kompetenz bei ihren Lernenden herstellen. Da sich Schröder im weiteren Verlauf der Durchführung einer empirischen Studie widmet, geht es ihm weiter darum, „die individuelle Urteilsreife einer Person vermessen“ (ebd.: 95) zu können. Um dies zu erreichen, bezieht sich Schröder auf eine höchst funktionalistische Idee von Klapps (1978), der den Menschen als „informationsverarbeitendes System[]“ (Schröder 2020: 97) versteht. In Bezug auf die Wissensdimension im Kontext politischen Urteilens kommt Schröder dann zu diesem Schluss:

Anhand Klapps (vgl. 1978) Modell wird deutlich, dass die Gesamtmenge an Informationen, welche ein System aufnehmen kann, zum einen durch seine Verarbeitungskapazität und zum anderen durch die für die Aufnahme und Verarbeitung zur Verfügung stehende Zeit begrenzt wird. Anstatt spekulatives Wissen für die politische Urteilsfindung auf Vorrat zu vermitteln, sollte ein kompetenzorientierter Bildungsansatz daher auf die Verbesserung der intrasubjektiven Verarbeitungskapazität von Informationen abzielen (ebd.: 98).

Der Mensch wird hier gleichgesetzt mit einem technischen System (bspw. einem Computer), das eine limitierte Aufnahme- und Verarbeitungskapazität von Informationen hat. Auf Basis dieses Bildes wird die Wissensvermittlung abgewertet, da sie das System überfordern könnte. Statt sich Wissen „auf Vorrat“ anzueignen, soll das System, also der Mensch, in dem kompetenzorientierten Bildungsansatz lernen, Informationen in sich und für sich selbst besser zu verarbeiten. Die Reduktion von Wissen auf Informationen geht hier mit einem Anwendungsbezug einher, der auf das Ziel der politischen Urteilsfindung gerichtet ist. Es sollen also nur Informationen vermittelt werden, die der Verarbeitungskapazität des Systems entsprechen.

190 Die Liste lautet folgendermaßen:

- „politische Prozesse *vergegenwärtigen* und *wiedergeben*, d.h. Wichtiges von Unwichtigem trennen können;
- die *Relevanz* von Politik für das eigene Leben erkennen;
- in der Lage sein, politische *Analysen* durchzuführen und dabei Folgen und Nebenfolgen von politischen Urteilen (auch auf andere Teilbereiche der Gesellschaft wie z.B. die Wirtschaft oder das Recht) einzukalkulieren;
- eine differenzierte *Urteilsbegründung*, die sich an sozialwissenschaftlichen Deutungsmustern und Theorien orientiert, leisten, welche eine universalistische Perspektive zum Ausdruck bringt, die das Gemeinwohl und nicht partikulare Interessen in den Mittelpunkt stellt;
- sowie politische Urteile mit demokratischen Prinzipien kritisch in *Beziehung* setzen und die mediale *Politikinszenierungen entschlüsseln* können“ (91; Herv. im Orig.).

Diese Analogie bringt mehrere Schwierigkeiten mit sich und zeigt exemplarisch auf, inwiefern die Kompetenzorientierung im Bildungsbereich problematisch ist: Erstens begünstigt sie ein technokratisches Menschenverständnis; zweitens kreiert sie eine instrumentelle Wissensidee und drittens vermittelt sie eine Fokussierung auf Anwendung, die nur auf erfolgreiches Gelingen zielt und daher Widerstände, Irritationen, Scheitern, Unter- oder Überforderung weitestgehend ausschließen möchte. Auch Urteilsprozesse werden so auf Informationsverarbeitungsprozesse reduziert, die möglichst einfach und effektiv eine Entscheidung generieren sollen. Schröders Studie möchte das Urteilsvermögen messbar machen, aber entleert es so von seinen wichtigsten Elementen: Der erweiterten Denkungsart, der Kritik auf Basis von breiten Wissensbeständen sowie der Vermittlung zwischen Besonderem und Allgemeinen.

3.3 Urteilstkraft statt Urteilskompetenz

Anhand dieser theoretischen Beiträge, die sich auf unterschiedliche Weise mit der Urteilstkraft von Lehrkräften befassen, hat sich vor allem ein Kernproblem über die letzten 20 Jahre immer weiter zugespitzt: Die Überbetonung des Einzelfalls bei gleichzeitiger Abwertung des Allgemeinen. Bei Ruthemann (2002) und Schröder (2020) zeigen sich Beginn und Ausgang dieser Entwicklung. Während Ruthemann noch Schwierigkeiten in der Vermittlung zwischen systematischem Wissen und Einzelfällen thematisiert, geht es bei Schröder nur noch um Informationen, die direkt mit dem besonderen Fall zusammenhängen und möglichst anwendungsorientiert verarbeitet werden sollen. Für die Beiträge von Haag und Lohmann (2007) sowie Weinberger (2014) erscheint der Bezug des Einzelfalls zum Allgemeinen insgesamt nebensächlich: Das Urteilsvermögen der Lehrkräfte spielt für die Autor*innen nur eine Rolle, wenn es um die Auswahl der richtigen Methoden zur Diagnostik oder zum Lösen von Konflikten geht. Allein Heid (2010) unterstreicht die Bedeutung des Gegenstandes für den Einsatz der wissenschaftlichen Urteilstkraft von Lehrpersonen sowie er verdeutlicht, dass auch die Werte-Erziehung von Schüler*innen – die sich letztendlich um das Einüben der Urteilstkraft dreht – nicht ohne konkreten Gegenstandsbezug möglich ist.

Aus der Fokussierung auf den Einzelfall ergibt sich eine Konzentration auf das bestimmende Urteilen. Kompetenzmodelle und Diagnoseraster stellen einen Maßstab – eine allgemeine Vorgabe – bereit, in die der besondere Fall durch die Lehrkräfte nur einsortiert werden muss. Das Urteilen wird so auf einen Akt des Einordnens reduziert. Gerade das reflektierende Urteilen, das den Einzelfall in seiner exemplarischen Gültigkeit erkennt, und mithilfe der

erweiterten Denkungsart ein neues Allgemeines generiert, würde ein Infragestellen starrer Vorgaben ermöglichen. Doch vor allem die Bedeutung des reflektierenden Urteilsvermögens bei der Auswahl von Unterrichtsgegenständen durch Lehrkräfte würde die Verantwortung des Lehrberufs jenseits von Zensurenvergabe unterstreichen, wird aber in keinem der analysierten Beiträge näher aufgegriffen (Ansätze sind vielleicht noch bei Ruthemann und Heid erkennbar). Ganz im Gegenteil wird vor allem in den Beiträgen von Haag/Lohmann und Weinberger ein starkes Misstrauen in die (Urteils-)Fähigkeiten von Lehrpersonen etabliert, das bereits bei Helmke und Schrader (2001/2014) deutlich präsent ist. So setzt sich die Deprofessionalisierung des Lehrberufs auch im wissenschaftlichen Diskurs fest und als Ausweg aus der Unsicherheit des Lehrer*innen-Urteils werden diagnostizierende Tests und Kompetenzmodelle präsentiert. Um diese Instrumente anzuwenden, braucht es den Einsatz der Urteilskraft kaum mehr, sodass die Arendtsche Kritik wieder zutreffend erscheint: „Die Problem-Löser *urteilen* nicht, sie *rechneten*“ (LP: 35; Herv. im Orig.).

Auch wenn die Attraktivität von Diagnoseverfahren und Leistungstests nachvollziehbar erscheint – sie reduzieren vermeintlich die Komplexität des Lehrer*innen-Alltags –, entpuppt sich diese Reduktion schnell als Täuschung. Der Alltag von Lehrpersonen ist gekennzeichnet durch Spannungen, Widerstände, Irrtümer und Uneindeutigkeiten. Eine Gruppe von Schüler*innen entspricht nie einer anderen Gruppe, auch wenn äußere Merkmale wie Alter und Schulform übereinstimmen mögen. Lehrpläne geben zwar Inhalte vor, aber haben auch Spielräume, die durch Lehrer*innen in der Auswahl von Unterrichtsbeispielen genutzt werden können. Lehramtsstudierende können nur sinnvoll auf ihren künftigen Beruf vorbereitet werden, indem ihnen eine Offenheit für Unerwartetes und Überraschendes als Haltung vermittelt wird. Die Übung der reflektierenden Urteilskraft im Arendtschen Sinne ermöglicht einen offenen Umgang mit Unerwartetem durch den Einsatz von Kritikfähigkeit und erweiterter Denkungsart. Daher lohnt es sich diese Idee des Urteilsvermögens ins Zentrum der Lehrkräftebildung zu rücken.

Anhand der analysierten Beiträge lässt sich eine zentrale Verschiebung in der Lehrkräftebildung deutlich nachzeichnen, die Rita Casale (2021) folgendermaßen zusammenfasst: „Die Studierenden werden eher in Probleme und Aspekte ihres zukünftigen Berufs eingeführt als in die Systematik eines Faches. Daraus resultiert nicht nur eine ‚Entpädagogisierung‘ der Lehrerbildung, sondern auch eine Absenkung des wissenschaftlichen Niveaus der zukünftigen Lehrperson“ (222). Die „*liaison* zwischen Kognitivismus und Pragmatismus“ (ebd.: 218) findet ihren disziplinären Niederschlag in der empirischen Bildungsforschung und in den psychologisch ausgerichteten Bildungswissenschaften, die nun die Basis des Lehramtsstudiums bilden sollen. Dabei ist es jedoch wichtig festzuhalten, dass das bildungswissenschaftliche Verständnis von Psychologie längst mit einer

Reduktion einhergeht, die von psychologischen Fachkräften jenseits von Kognitionspsychologie bereits kritisiert werden würde (dies deutet der Beitrag von Ruthemann (2002) bereits an). Denn beispielsweise würde sich eine Therapeutin in ihrer Urteilsbildung niemals nur auf standardisierte Testverfahren verlassen oder ihnen mehr Validität als den Gesprächen mit ihren Patient*innen zuschreiben.¹⁹¹

Analog zum „Übergang vom Begriff der Bildung zu dem des Lernens“ (Casale 2021: 217), der von der OECD infolge des PISA-Schocks angestoßen wurde, zeichnet sich eine Verschiebung von der Urteilskraft zur Diagnosekompetenz ab. Beide Entwicklungen stehen im Zeichen der Ökonomisierung von Bildung und Universitätsstudium. Doch gerade die auf ökonomische Effizienz konzentrierten Veränderungen der Lehrkräftebildung entwerten den Lehrberuf und seine Wissenschaftlichkeit zunehmend. Daher kann hier an Casales Fazit angeknüpft werden, das für die Stärkung der Professionalität auf Basis von Fachwissen eintritt:

Eine Alternative zu den gegenwärtigen Versuchen, die Zeit der wissenschaftlichen und beruflichen Ausbildung im Namen einer ausschließlich ökonomischen Effizienz zu verkürzen, wäre eine Neujustierung des Verhältnisses zwischen wissenschaftlicher und beruflicher Ausbildung, insbesondere im Hinblick auf die Ausbildung von Lehrpersonen für die Sekundarstufe II erforderlich. Es ginge darum, ein Modell der Berufsbildung zu entwerfen, das der wissenschaftlichen Ausbildung nicht abträglich ist und sich auf eine Art von Professionalität bezieht, die in wissenschaftlicher, pädagogischer, psychologischer und didaktischer Hinsicht definiert wird – auch wenn eine solche neue Konzeption der Lehrerbildung eine Verlängerung der Ausbildungszeit beinhalten würde (Casale 2021: 222f.).

Es ginge also darum die Lehrkräftebildung nicht mehr an ökonomischen Maßstäben wie Effizienz und Outputorientierung auszurichten, sondern die Wissenschaftlichkeit des Lehramtsstudiums wieder mehr in den Vordergrund zu stellen. Dies bedeutet zugleich die Professionalität aus den *unterschiedlichen* Perspektiven der am Lehramtsstudium beteiligten Disziplinen zu definieren. Das Konzept der Professionalität könnte hier gerade als verbindendes Element dienen, um die Diskussion der Disziplinen zu bündeln und eine gemeinsame Zielvorstellung des Lehrberufs zu entwickeln, die (fach-)wissenschaftliche, pädagogische, psychologische und didaktische Aspekte vereint.

191 Ich danke der Kinder- und Jugendpsychologin Anja Felgenträger für diesen Hinweis.

4 Formen der (Un-)Zugehörigkeit in Arendts Werk und ihre Bedeutung für die Lehrkräftebildung

4.1 Formen der (Un-)Zugehörigkeit in Arendts Werk

Nachdem das erste Hauptkapitel danach gefragt hat, warum eine Gesellschaft überhaupt eine Lehrkräftebildung braucht sowie das zweite Kapitel die Zielsetzung des Lehramtsstudiums und die zentrale Fähigkeit der Lehrperson – die Urteilskraft – untersucht hat, fokussiert das dritte Hauptkapitel nun Fragen der (Un-)Zugehörigkeit und ihre Bedeutung für die Lehrkräftebildung. Fragen der (Un-)Zugehörigkeit berühren unterschiedliche Dimensionen des menschlichen Zusammenlebens. Auf bildungstheoretischer Ebene kann Unzugehörigkeit im Sinne von Entfremdung als Ausgangspunkt für einen Bildungsprozess verstanden werden. Welche Orte gegebenenfalls Bildungsprozesse ermöglichen, berührt die Frage der Zugehörigkeit auf institutioneller Ebene: Inwiefern kann die Zugehörigkeit zu einer Lernengruppe im Kontext von Schule und Universität für Bildungsprozesse entscheidend sein? Darüber hinaus sind Bildungsinstitutionen bisher immer in einen nationalstaatlichen Rahmen eingelassen, der Zugehörigkeitsfragen aufwirft. In diesen verschiedenen Dimensionen von Zugehörigkeit und Unzugehörigkeit müssen Lehrkräfte alltäglich agieren, wodurch sich Fragen um (Un-)Zugehörigkeit bereits im Lehramtsstudium stellen. Nachfolgend stehen die bildungstheoretische und die nationalstaatliche Perspektive auf Fragen der (Un-)Zugehörigkeit im Analysemittelpunkt, wobei Probleme der institutionellen Ebene in der Auseinandersetzung mit Arendts Kritik am Salon anklingen (vgl. 4.1.1).

In diesem Kapitel werden Formen von (Un-)Zugehörigkeit in Arendts Werk analysiert (vgl. 4.1) und ihre Bedeutung für die Lehrkräftebildung untersucht (vgl. 4.2). Arendts Auseinandersetzung mit der Zugehörigkeitsfrage beginnt bereits in ihrer Dissertation, wo sie die Konstruktion von Zugehörigkeit durch Erzählungen am Beispiel des Christentums analysiert (vgl. LA). In ihren Schriften zu jüdischen Persönlichkeiten wie beispielsweise Rahel Varnhagen, Heinrich Heine oder auch Franz Kafka tritt eine Figur in den Mittelpunkt, die mit Fragen der (Un-)Zugehörigkeit auf bildungstheoretischer Ebene fortwährend konfrontiert wird: Der Paria (4.1.1). Im darauffolgenden Kapitelteil (4.1.2) wird die Konstruktion von Zugehörigkeit durch gegenseitige Rechtszusprechung im Kontext von Arendts Totalitarismus-Analyse nachgezeichnet, in der Überlegungen zur nationalstaatlichen Organisation von Zugehörigkeit im Fokus stehen. An diese Überlegungen anknüpfend wird in einem Exkurs das Recht auf Hospitalität untersucht und die dahinterstehende Idee als

vielversprechende Zielsetzung für die universitäre Lehrkräftebildung ausgewiesen, bevor ein Zwischenfazit gezogen und zu den Formen der (Un-) Zugehörigkeit in der Lehrkräftebildung übergeleitet wird.

4.1.1 *Parias*

In ihrer Habilitationsschrift zur „Lebensgeschichte“ der deutsch-jüdischen Salonnière *Rahel Varnhagen*¹⁹² konzentriert sich Arendt auf das Spannungsfeld von Unzugehörigkeit und Zugehörigkeit im sich verändernden Beziehungsgefüge der Protagonistin (vgl. RV: 160).¹⁹³ Zudem führt Arendt hier erstmals die Differenz von Parvenu und Paria ein (vgl. ebd.: 188-210), die ihre Werke zwischen 1933-1945 durchzieht (vgl. auch JP und WF weiter unten). Arendt charakterisiert Rahel Varnhagen zuerst als Parvenu (vgl. RV: 188) – also als Jüdin, die nach Aufstieg durch Assimilation an das antijüdische Umfeld strebt. Doch vollziehe sie die Assimilation nie vollständig, da sie ihr Jüdischsein nicht ablegen könne (oder letztlich nicht wolle). So bleibe Varnhagen schließlich Paria (vgl. ebd.: 210): Ein Mensch, der wegen seines Andersseins zum Außenseiter gemacht und von der Gesellschaft verachtet werde. Dennoch hält Arendt das Pariadasein für lebenswerter als das Leben als Parvenu: „Der Parvenu bezahlt den Verlust der Pariaeigenschaften damit, daß er endgültig unfähig wird, Allgemeines zu erfassen, Zusammenhänge zu erkennen, sich für anderes als für seine eigene Person zu interessieren“ (ebd.: 199).

Die politische Theoretikerin Seyla Benhabib setzt sich intensiv mit Arendts Varnhagen-Buch in ihrem Werk *Hannah Arendt. Die melancholische Denkerin der Moderne* (1998) auseinander, vor allem mit der Gegenüberstellung von Paria und Parvenu sowie der Bedeutung des Salons (vgl. Benhabib 1998: 29-69). Benhabib widmet sich dem *Rahel*-Buch mit dem Ziel, Spuren in Bezug auf die ‚Frauenfrage‘ in Arendts Werk zu finden (vgl. ebd.: 30f.), denn Arendts stärker rezipierte Werke wie beispielsweise *The Human Condition/Vita Activa* (1958) würden die Frauenfrage völlig ausklammern (vgl. 29f.).

Benhabib zeichnet Arendts Verknüpfung des Paria/Parvenu-Konzepts mit einer Idee der Schicksalshaftigkeit jüdischen Lebens nach:

192 Rahel Varnhagen lebte von 1771-1833 und gilt v.a. durch ihren Berliner Salon als bedeutende Figur der Romantik. Ihr umfangreicher Nachlass, der insbesondere aus Briefwechseln besteht, wurde bereits kurz nach ihrem Tod im Jahre 1833 veröffentlicht.

193 Ganz im Sinne von ihrer Perspektive der „Menschen in der Mehrzahl“ (U: 44) erzählt Arendt die Biografie Varnhagens anhand ihrer Beziehungen zu anderen Menschen, anstatt bestimmte Lebensphasen (bspw. Kindheit, Jugend, etc. oder Schulzeit, Universität, etc.) zu fokussieren.

Bemerkenswert ist, daß das ‚Jüdische‘ für Arendt eine bestimmte Art existenzieller Bedingtheit zuläßt, die sie als ‚Schicksalhaftigkeit‘ bezeichnet. Anders gesagt, Jüdissein ist eine Form des Schicksals – das heißt mehr als ein Zufall, weil das Schicksal, obwohl zufällig, das Leben grundsätzlicher und nachhaltiger bestimmt als ein Zufall [...] Während ein Parvenu die ‚Schicksalhaftigkeit‘ leugnet, indem er den Unterschied bei sich auslöscht, sich den herrschenden Trends anpaßt und dadurch genauso wird wie die anderen Mitglieder der herrschenden Kultur, ist ein Paria der Außenseiter und Ausgestoßene, der den schicksalhaften Unterschied entweder nicht auslöschen kann oder nicht auslöschen will (ebd.: 37-38).

Der Glaube an Schicksal verleite dazu, die Gestaltungsmöglichkeiten des eigenen Lebens zu übersehen und in Untätigkeit zu verfallen: „Dieser Schicksalsbegriff, so behauptet Arendt, zwingt Rahel zu einer gewissen Passivität, läßt ihr eigentlich nur die Weigerung, zu wählen und zu handeln“ (ebd.: 39). Benhabib verbindet die Kritik an der Schicksalhaftigkeit mit ihrer Suche nach der Frauenfrage im *Rahel*-Buch: „Die Strategien, die Rahel verwandte, um mit dem Schicksal ihres Jüdischseins fertig zu werden, waren typisch weibliche: Assimilation und Anerkennung wurde durch Liebesaffären, durch das Umworbenwerden und gegebenenfalls durch die Heirat mit nichtjüdischen Männern angestrebt“ (ebd.: 42). Benhabib kritisiert zwar Arendts Idee der Schicksalhaftigkeit des Jüdischsein deutlich. Allerdings kommentiert sie kaum, wenn auch das Frausein zu einem Schicksal gemacht wird, das nur sehr begrenzte Handlungsmöglichkeiten offenläßt. Die strukturelle Ebene der Benachteiligung von Frauen (sowie von jüdischen Menschen) tritt durch das Etikett der ‚Schicksalhaftigkeit‘ völlig in den Hintergrund – diese Kritik muss Benhabib und Arendt gleichermaßen entgegengebracht werden. Das Deklarieren einer Schicksalhaftigkeit geht mit einer Individualisierung von Lebenswegen (und Abwegen) einher und klammert die gesellschaftliche Bedeutung von bestimmten Zuschreibungen – Jüdischsein, Frausein – aus.

Gleichzeitig liegt Benhabibs Interessenschwerpunkt schließlich auf dem Salon als „weibliche Öffentlichkeit“ (ebd.: 45), dem sie emanzipatorisches Potenzial zuschreibt (vgl. ebd.: 46). Nachdem Benhabib Varnhagens Salon zunächst als Ort der Geselligkeit und Intimität zu idealisieren scheint (vgl. ebd.: 46-49), verweist sie doch auf die Grenzen dieses Raums: „Klasse, Rang und religiöse Unterschiede spielen trotz der egalitären humanistischen Rhetorik nach wie vor eine Rolle. Die Salons sind keine Räume, die dem gesamten Volk einschließlich der Arbeiter [...] offenstehen. Sie sind vielmehr eine Einrichtung der oberen Mittelschicht“ (ebd.: 50; PR). Der Salon, der zunächst als Ausweg aus dem Schicksal und der Passivität der Parvenus erscheint, ist kein Ort, der Rahel Varnhagen die Möglichkeit einer sozialen oder gar politischen Teilhabe an der Gesellschaft eröffnen kann, weshalb Arendt diesen Raum so entschieden ablehnt: „Arendt entwickelt ihre politische Philosophie, um gerade zu zeigen, daß es gilt, [die Salons] zu verhindern“

(ebd.: 53; PR).¹⁹⁴ Hannah Arendts Erzählung der Rahelschen Geschichte lässt sich so als Kritik einer Bildungsidee lesen, die sich vornehmlich auf den geselligen Austausch konzentriert. Geselligkeit – die Vermittlung des Individuellen mit dem Allgemeinen (vgl. Schleiermacher 1799/1984) – als Voraussetzung für Bildung wurde für Varnhagen nur in einem von der Gesellschaft nahezu abgetrennten Raum möglich: Dem Salon. In diesem Raum war die Vermittlung aber gerade nicht möglich, da in ihm das Allgemeine der Gesellschaft ausgeklammert wurde. Das Andere und das Fremde wurden im Salon zum Allgemeinen erhoben, ohne dass dies außerhalb dieses besonderen Raumes Anerkennung gefunden hätte.¹⁹⁵ Das Problem der Unzugehörigkeit konnte in Arendts Erzählung von Varnhagens Geschichte durch den Salon nicht gelöst werden.

Als Paria – so sah es Arendt – könne Rahel Varnhagen noch einen Zugang zur Welt haben. Arendt kritisiert Varnhagens Unfähigkeit, sich mit anderen Ausgestoßenen, anderen Paria, zu solidarisieren (vgl. ebd.: 167) und sich so einen zwischenmenschlichen Austauschraum zu kreieren und das Leid des Ausgestoßenseins zu teilen:

Ohne Kulisse kann der Mensch nicht leben. Die Welt, die Gesellschaft ist nur zu bereit, sofort eine andere zu stellen, hat man erst einmal die natürliche und durch Geburt mitgegebene in die Rumpelkammer zu werfen gewagt. Wagt Rahel es, ohne das stolze oder eitle Bewußtsein des schon Errungenen sich als Jüdin der Gesellschaft zu exponieren, so fehlte ihr das Selbstbewußtsein, gleichsam die Beine, mit denen sie gehen soll [...]. Da für sie die Zugehörigkeit zum Judentum kein Teil des ‚allgemeinen Übels‘ ist, das sie zusammen mit allen anderen aus der Welt schaffen versuchen könnte oder in der Solidarität mit anderen Juden als Schicksal des Volkes zu ertragen vermöchte, da es ihr zum ‚besonderen Unglück‘ wird, trifft es ‚doppelt und zehnfach‘, spezialisiert, konzentriert sich ganz auf ihre Person, wird ihr individuelles Schicksal (ebd.: 202; PR).

Die Individualisierung ihres Schicksals und die Unfähigkeit in Austausch mit Gleichen – Schicksalsgenoss*innen – zu treten, hindern Arendts Varnhagen daran, sich zu bilden und sich aus ihrer isolierten Position zu befreien. Rahel Varnhagen habe ihr Anderssein nicht verschuldet, aber Arendt kritisiert, dass sie sich nicht wehrt und nicht solidarisiert. Am Ende der *Rahel*-Erzählung sieht Arendt bei Varnhagen ein Annehmen des Pariadaseins,¹⁹⁶ das ihr zumindest im Alter ein freies Sein in der Welt ermögliche: „Daß es ihr gelang, ihre Pariaqualitäten in das Parvenudasein hinüberzuretten, hat ihr einen Ausblick eröffnet, einen Weg vorzeichnet in Altern und Sterben“ (ebd.: 200). Arendt

194 Die Studie von Hannah Lund (2012) stellt gerade die Frage danach, inwiefern der Berliner Salon überhaupt einen Beitrag zur Emanzipation seiner Teilnehmenden geleistet hat bzw. leisten konnte (vgl. 6). Hierbei verdeutlicht sie auch die schwierige Quellenlage bei der Untersuchung zum Salon, mit der auch Arendt konfrontiert gewesen sein musste (vgl. 1-35).

195 Hier lässt sich noch ergänzen, dass Rahels Salon auch als gescheiterter Bildungsversuch interpretiert werden kann, insofern gegenüber dem falschen Allgemeinen eine Gegengesellschaft eröffnet wurde.

196 „Rahel ist Jüdin und Paria geblieben“ (RV: 210).

hebt mehrfach hervor (vgl. ebd.: 48, 154, 160), dass Varnhagens Begegnungen mit anderen Menschen ihr wenigstens zeitweilig Zugang zur Welt im Sinne eines zwischenmenschlichen Austauschraums ermöglichten. Diese zerbrachen doch immer wieder an der Ungleichheit zwischen ihnen, die sie langfristig nicht miteinander vereinbaren konnten (bspw. bei Finckenstein, vgl. RV: 48f., oder Marwitz, s. ebd.: 160).

Auch Seyla Benhabib betont die Angewiesenheit des Parias auf Freund*innen und deklariert den Salon emphatisch als einen Ort der „Gemeinschaft gleichgesinnter Freunde“, obwohl diese Freundschaften mit dem Einmarsch Napoleons nach Berlin und neu entfachtem Antisemitismus schnell wieder erloschen:

Der selbstbewußte Paria ist eine Person, die mit ihrer Verschiedenheit und Besonderheit auf eine solche Weise lebt, daß sie sich durch ihren Unterschied in den ‚Augen‘ der Gesellschaft Geltung verschafft. Diese Person braucht die Sichtbarkeit, denn sie muß, wenn auch nur von einer sehr kleinen Gruppe, einer Gemeinschaft gleichgesinnter Freunde, als ‚anders‘ und als ‚verschieden‘ gesehen werden. Genau das aber war Rahel Varnhagens Salon [...]. Dieser Raum der Geselligkeit, für den die Salons nur ein Beispiel sind, verweist auf eine Dimension, die in der genealogischen Darstellung vom Aufstieg des Gesellschaftlichen bei Arendt enthalten ist, in *Vita Activa* jedoch völlig fehlt. Warum verliert Arendt diesen sozialen Raum in ihrem späteren Schaffen aus dem Blick, wo sie doch in der Rahel-Varnhagen-Biographie ihr Augenmerk auf dieses Phänomen gerichtet hatte? Und was bedeutet sein Verschwinden in den späteren Werken für ihre politische Philosophie als Ganzes? (Benhabib 1998: 66).

Statt Sichtbarkeit braucht der Paria Solidarität mit anderen selbstbewussten Parias. Statt des Salons benötigt der Paria die Möglichkeit am öffentlichen Raum zu partizipieren. Arendt verliert den sozialen Raum des Salons aus dem Blick, da er das emanzipatorische Potenzial, das ihm zunächst zugeschrieben wurde, nicht erfüllen konnte. Das in ihm gelebte Zusammenspiel verschiedener – teilweise marginalisierter – Menschen hatte keinerlei Konsequenzen für das gesellschaftliche Zusammenleben außerhalb des Salons. Darüber hinaus ist es denkbar, dass Arendt in den 1930er Jahren eine Analogie zwischen den Salons und den intellektuellen Kreisen ihrer Zeit sieht. Die Besucher*innen von Rahel Varnhagens Salon hatten ihren Antisemitismus genauso wenig abgelegt wie ein Großteil der Intellektuellen im Deutschland der 1930er Jahre.¹⁹⁷

Arendt analysiert in ihrer Rahel-Biografie, wie eine bestimmte Kategorie, eine Zuschreibung, das Leben einer Person bedingt, und versucht doch auf ihre Handlungsspielräume aufmerksam zu machen. Karl Jaspers formuliert in einem Brief an Hannah Arendt¹⁹⁸ treffend: „Was in Ihrer [= Arendts *Rahel Varnhagen*] Schrift anklingt, aber dann verlorengeht [...], scheint mir das Unbedingte in Rahel [...], die Qualität ihrer persönlichen Wirkung, die

197 Arendt formulierte dies in ihrem Fernsehgespräch mit Günter Gaus sehr deutlich: „Ich lebte in einem intellektuellen Milieu, ich kannte aber auch andere Menschen. Und ich konnte feststellen, daß unter den Intellektuellen die Gleichschaltung sozusagen die Regel war. Aber unter den anderen nicht. Und das hab ich nie vergessen“ (Arendt 2016: 58).

198 Vom 23.8.1952: In dem Brief geht es um die Publikationswürdigkeit des Varnhagen-Buchs.

Totalität ihrer Einsicht, das Wissen um die Dinge im Verborgenen, das Zeitlose im Zeitlichen, all das, wofür Judesein nur ein Kleid und nur ein Anlaß ist“ (Arendt-Jaspers-Briefwechsel 1985: 230; PR). Jaspers verweist auf die allgemeinere Dimension in Arendts Überlegungen: Das Jüdischsein ist nur ein Anlass, nur eine mögliche Differenzierungskategorie, welcher zu Rahels und wieder zu Arendts Lebzeiten eine bestimmte Bedeutung zugeschrieben wurde. Diese Kategorie schränkt Rahels Zugang zur Welt und ihre Austauschmöglichkeiten mit Anderen immer wieder ein, da sie von anderen nicht anerkannt wird (vgl. RV: 160) und so in der Unzugehörigkeit verbleibt. Die Lösung für die Entfremdung der Protagonistin von der Welt sieht Arendt in der bewussten Ablehnung der Assimilation und in der Solidarisierung mit anderen Ausgeschlossenen. Arendts Varnhagen-Biografie lässt sich dementsprechend als Plädoyer für die bewusste Anerkennung von Andersartigkeit, für aktive Auseinandersetzung mit dem Fremden und der eigenen Identität im Verhältnis zur Gesellschaft sowie als Appell gegen Konformität und Normalisierung verstehen – und so gerade in Zeiten, in denen Debatten um Diversität und Heterogenität ständig präsent sind,¹⁹⁹ als bildungstheoretisch hoch bedeutsames Werk auffassen.

Arendts Schlussfolgerungen lassen sich mit Rita Casale (2017) weiterdenken. In einem Aufsatz über die *Heimatlosen der bürgerlichen Moderne* hebt sie den besonderen Status hervor, der „spezifischen Denkfiguren – *Juden, Arbeiter, Frauen, Flüchtlingen* – [...] in der westlichen Geschichte der bürgerlichen Moderne [...] zugeschrieben“ (142; Herv. im Orig.) werden kann. Weiter stellt sie heraus:

Wegen ihrer strukturellen Nicht-Zugehörigkeit verleiben sich diese Figuren auf unterschiedliche Weise paradoxerweise einen der zentralen Grundzüge des Kapitalismus als modernes neuzeitliches Phänomen ein: die Entfremdung, die Entwurzelung gegenüber identitären, territorialen, kulturellen und ökonomischen Einbindungen. *Juden, Arbeiter, Frauen, Flüchtlinge* sind insofern *Differenzfiguren*, als sie in ihrer Nicht-Hegemonialität, in ihrer strukturellen Nicht-Zugehörigkeit, das Prinzip der Moderne als permanenten Selbstdifferenzierungsprozess emblematisch in seiner Ambivalenz als emanzipatorischen und zerstörerischen Prozess ausdrücken (Casale 2017: 142, Herv. im Orig.).

Rahel Varnhagen ist in mehrfacher Hinsicht Differenzfigur: Als Frau und Jüdin war sie immer mit Nicht-Zugehörigkeit²⁰⁰ konfrontiert. Ihre Entfremdung gegenüber identitären, nationalen und kulturellen Einbindungen

199 Beispielhaft lässt sich hierzu der von Bernhard Grümmner, Thomas Schlag und Norbert Ricken herausgegebene Sammelband *Heterogenität* (2021) anführen, der eine Übersicht zu erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussionen um Heterogenität liefert. Darüber hinaus liefert der Beitrag „Vergessen wir nicht – den Anderen!“ von Michael Wimmer (2014) eine kritische Analyse des Heterogenitätsdiskurses aus einer bildungsphilosophischen Perspektive. Weitere Beispiele werden im zweiten Teil dieses Kapitels analysiert (vgl. 4.2).

200 Nicht-Zugehörigkeit und Unzugehörigkeit werden hier als Synonyme verstanden.

machte Varnhagen zu einer so hervorragenden Salon-Gastgeberin und gleichzeitig zu einer gesellschaftlichen Außenseiterin.

Die Position der Nicht-Zugehörigen eröffnet in Arendts Lesart der Varnhagen-Biografie eine besondere Möglichkeit der Bildung: Nicht-Zugehörige brechen immer wieder mit Selbstverständlichkeiten und können auf scheinbare Sicherheiten nicht zurückgreifen. Dadurch erhöht sich ihre Anpassungsfähigkeit bei gleichzeitigem Bewusstsein der eigenen Besonderheiten. Wenn die eigene gesellschaftliche Position fraglich ist und ständig angezweifelt wird, muss diese immer wieder begründet und (re-)konstruiert werden. Nicht-Zugehörige erscheinen so als die idealen Bildungssubjekte oder mit Casale als „die *Subjekte gesellschaftlicher Transformation jenseits einer identitären Logik*“ (142, Herv. im Orig.). Casale kritisiert jedoch auch, dass die Emanzipation der Frauen und Arbeiter in der Integration dieser Kollektive in das bestehende System, „die patriarchale bürgerliche Moderne“ (146), mündete. Beide Gruppen seien darin gescheitert, „die Demaskierung der ideologischen Selbstgenügsamkeit des Bürgertums und die Absetzung des für neutral gehaltenen Modells männlicher Subjektivation“ (ebd.) zu erreichen. Die Figur des Parias, der das Infragestellen des Status Quo durch ihr Außerhalb-des-Systems-stehens, inhärent ist, könnte hier eine Alternative aufzeigen.

Kreativität und Außenseitertum als Paria-Charakteristika

Im Jahre 1944 verfasste Arendt einen Beitrag, der sich explizit mit dem Paria-Dasein anhand von vier Beispielen auseinandersetzt: Heinrich Heine, Bernard Lazare, Charlie Chaplin und Franz Kafka.²⁰¹ Diese vier jüdischen Künstler und Denker repräsentieren für Arendt besondere Paria-Eigenschaften in exemplarischer Weise. Der Untertitel des Textes – „A Hidden Tradition“ – verdeutlicht Arendts Perspektive auf die Paria-Figur: In ihr erkennt sie eine jüdische Tradition wieder, die sie für bewahrenswert hält. Die hier vorgenommene Analyse möchte die zahlreichen Gedankenstränge in Arendts Paria-Konzeption unterstreichen, die eine Integration der Unzugehörigkeitsidee in die Bildungstheorie ermöglichen. In Auseinandersetzung mit Arendts Paria lässt sich das Subjekt der Bildung re-definieren und gerade die Erfahrung von Unzugehörigkeit als besonders herausfordernde, aber oft auch aussichtsreiche Position für Bildungsprozesse auffassen.

201 Die von Arendt dargestellten Biografien sind durchaus strittig; sie werden hier jedoch nicht weiter überprüft, weil die Theoretikerin sie als Beispiele nutzt, um die Figur des Parias weiter auszudifferenzieren. Da die Analyse von Arendts Werk im Mittelpunkt dieser Studie steht, ist Arendts Umgang mit den vier Biografien hier entscheidender als ihre tatsächliche historische Rekonstruktion.

Der deutsch-jüdische Dichter und Schriftsteller Heinrich Heine wird bereits am Ende der Rahel-Biografie erwähnt und dort von Arendt als der ‚Erbe‘ Rahel Varnhagens bezeichnet, dem sie „die Geschichte eines Bankrotts und eines rebellischen Herzens“ (RV: 211) zu vermachen habe. In Heine selbst und seinen Werken sieht sie den Paria als ‚Schlemihl‘ oder auch ‚Traumweltherrscher‘ in Erscheinung treten, der außerhalb der realen Welt zu stehen und sie gerade von diesem Standpunkt aus zu attackieren scheine (vgl. JP: 189).²⁰² Diese von anderen abgetrennte Position macht Heine und andere jüdische Denker, laut Arendt, besonders begabt für utopische Überlegungen: „Indeed, the Jewish tendency towards utopianism [...] stems, in the last analysis, from just this lack of social roots“ (JP: 189).²⁰³ Arendt unterstellt Heine, dass sich dieser dem Assimilationsdruck seiner Zeit widersetzte und gerade so zum einzigen „German Jew“ wurde, „who could truthfully describe himself as both a German and a Jew. He is the only outstanding example of a really happy assimilation in the entire history of that process [...] he in fact put into practice that true blending of cultures of which others merely talked“ (JP: 189). In seinen Werken erkennt Arendt eine gelungene Verquickung von deutschen und jüdischen (Sprach-)Traditionen, die keinerlei Hierarchie zwischen diesen erzeugt. Sie schreibt Heine eine gewisse Naivität zu, die ihn dazu brachte, europäische Konventionen zu ignorieren: „He simply ignored the condition which had characterized emancipation everywhere in Europe – namely, that the Jew might only become a man when he ceased to be a Jew“ (ebd.: 191). Arendt hebt hervor, dass sich Heine durch einen naiven Widerwillen und die Fähigkeit des „blending of cultures“ (JP: 189) auszeichnet, die ihn davor bewahrten, sich zu assimilieren.

Aus bildungstheoretischer Perspektive erscheinen an dieser Paria-Charakterisierung zwei Punkte besonders interessant: Erstens die Möglichkeit des kreativen – gar utopischen – Denkens, das die Paria-Position eröffnet, sowie zweitens die Überschreitung angeblich gesetzter kultureller Grenzen durch Widerwillen und Naivität. Der an Heine angelehnte Paria nutzt seine Außenseiter-Position als Ausgangspunkt für schöpferische und visionäre Gedanken, die gerade nicht dem Üblichen entsprechen. Darüber hinaus kann er aufgrund seiner Unzugehörigkeit scheinbar selbstverständliche Grenzen überschreiten und die damit verbundenen Regeln ignorieren.²⁰⁴

202 Diesen Gedanken scheint Arendt in ihren Urteilskraft-Vorlesungen wieder aufzugreifen, in denen sie die Position des unbeteiligten Zuschauers in Auseinandersetzung mit Kant weiter analysiert (vgl. 3.1.1 dieser Studie).

203 Auch wenn Arendt hier die antisemitische Metapher der Entwurzelung positiv umdeuten möchte, reproduziert sie dadurch indirekt den darin steckenden Antisemitismus.

204 Eine ähnliche Charakterisierung wird oftmals in Bezug auf neu anfangende Lehrkräfte entworfen, die sich dem universitären Wissen noch stark verbunden fühlen und versuchen, es in die Schule hineinzutragen. Dadurch dass die angehenden Lehrer*innen noch nicht lange im System Schule sind, ignorieren sie (manchmal auch eher versehentlich) bisher feststehende Regeln und implizite Konventionen. Statt Widerwillen wird den jungen

Von dem zweiten Paria, den Arendt charakterisiert, stammt die Unterscheidung von Paria und Parvenu, die sie bereits im Rahel-Buch anführt (vgl. RV: 186-200): Bernard Lazare. Der französisch-jüdische Journalist und Literaturkritiker betont vor allem die politische Dimension des Paria-Daseins: „But he knew where the solution lay: in contrast to his unemancipated brethren who accept their pariah status automatically and unconsciously, the emancipated Jew must awake to an awareness of his position and, conscious of it, become a rebel against it – the champion of an oppressed people“ (JP: 191). Arendt entwirft mit Lazare den Paria als selbstbewusste Figur, die ihr Außenseitertum annimmt und ihre Handlungsmöglichkeiten im Rahmen dieser Position wahrnimmt. Lazare unterstreiche vor allem auch die wechselseitige Abhängigkeit des Außenseitertums: „For just as *he* cannot live without his benefactors, so *they* cannot live without him“ (ebd.: 193; Herv. im Orig.).²⁰⁵ Diejenigen, die die Parias, als Ausgestoßene definieren, brauchen sie als Gegenfolie, als Schablone, um sich abzugrenzen und so überhaupt zu einer Selbstdefinition zu gelangen. Der Paria ist für sie das Andere, das exemplarisch für all das steht, was sie nicht sind oder nicht sein können.

Lazare unterstellt dem Paria, dass er sich wünsche, Parvenu zu sein, während der Parvenu sich davor fürchte, Paria zu werden: „The parvenu who fears lest he become a pariah, and the pariah who aspires to become a parvenu, are brothers under the skin and appropriately aware of their kinship“ (JP: 193). Beide sind immer wieder aufeinander bezogen und nehmen sich als unliebsame Verwandte wahr. Diese gegenseitige Abgrenzung voneinander verstellt die Möglichkeit, sich miteinander zu solidarisieren. Der Druck, sich zu assimilieren oder sich in seiner Assimilation bereits als gescheitert ansehen zu müssen, trennt die Parvenus und Parias voneinander. Erst die bewusste Annahme des Außenseitertums, die dazu führt, dass der Assimilationsdruck wegfällt, eröffnet für Arendt mit Lazare den Weg zur Selbstakzeptanz und somit zur Solidarität.

Problematisch an Lazares Überlegungen erscheint die Aufteilung einer sowieso schon marginalisierten Gruppe in zwei zu unterscheidende Gruppen. Darüber hinaus wird der eine Gruppenteil, die Parias, als weniger hoffnungslos dargestellt als der andere Gruppenteil, die Parvenus. Lazare möchte aber gerade die unmöglichen Ausmaße der Assimilationsanforderungen zuspitzen und so verdeutlichen, dass die Annahme des Assimilationsdrucks keinerlei Solidarisierung mehr zulässt. In der Anerkennung der eigenen Außenseiterposition bei gleichzeitiger Ablehnung jeglicher Assimilation sieht Lazare – so wie Arendt seine Gedanken nachzeichnet – den einzigen Ausweg.

Lehrpersonen jedoch vor allem Naivität und fehlende Schulerfahrung unterstellt. Gleichzeitig wird ihre Position mit der Hoffnung auf Veränderung verknüpft.

205 Dieser Gedankengang erinnert an Hegels Herr-Knecht-Dialektik (vgl. G.W.F. Hegel (1807): *Phänomenologie des Geistes*).

Erst der selbstbewusste Paria ermöglicht eine politische Positionierung und so eine Solidarisierung.

Bildungstheoretisch betrachtet, wirft Arendts Lazare-Darstellung vor allem Fragen bezüglich der Handlungsmöglichkeiten auf, sobald ein Mensch als unzugehörig definiert wird. Der Weg hin zur Perspektive des selbstbewussten Parias scheint erst durch einen anspruchsvollen Bildungsprozess denkbar, in dem die eigene Außenseiterposition bewusst und dann angenommen wird. Dennoch weisen Arendts und Lazares Überlegungen gerade auch auf die oftmals unmöglichen Ansprüche hin, die an Unzugehörige mit dem Versprechen auf Zugehörigkeit, gestellt werden. Gleichzeitig haftet dem selbstbewussten Paria auch ein gewisses Empowerment an: Durch das Annehmen der eigenen Position wird die Suche nach Verbündeten möglich und ein Weg zur Solidarität aufgezeigt.

Charlie Chaplin wurde in den 1940er-Jahren irrtümlicherweise für einen Juden gehalten. Da er sich entschieden gegen den Nationalsozialismus und dessen Antisemitismus positionierte,²⁰⁶ korrigierte er diesen Irrtum lange Zeit nicht. Seiner Kunstfigur „the suspect“, der Suspekten,²⁰⁷ wurden immer wieder jüdische Charakteristika zugeschrieben, die auch in Arendts Darstellung eine Rolle spielen. Der Suspekten sei vor allem ein Außenseiter, der die „common people“ anspreche und ihre Erfahrungen widerspiegele: „Standing outside the pale, suspected by all the world, the pariah – as Chaplin portrays him – could not fail to arouse the sympathy of the common people, who recognized in him the image of what society had done to them“ (JP:194). Arendt sieht in dem Suspekten und vor allem in seiner Unschuldigkeit²⁰⁸ „an expression of the dangerous incompatibility of general laws with individual misdeeds“ (ebd.: 195). Diesen Gedanken führt sie noch weiter aus:

Because he is suspect, he is called upon to bear the brunt of much that he has not done. Yet at the same time, because he is beyond the pale, unhampered by the trammels of society, he is able to get away with a great deal. Out of this ambivalent situation springs an attitude both of fear and of impudence, fear of the law as if it were an inexorable natural force, and familiar, ironic impudence in the face of its minions (JP: 195).

Die Außenseiter-Position des Suspekten zeichnet sich durch sein ambivalentes Verhältnis zum Gesetz aus: Einerseits muss er dieses ständig fürchten, da er aufgrund seines Suspekt-seins fortwährend für alle möglichen Taten – egal, ob er etwas damit zu tun hat oder nicht – angeklagt wird. Andererseits bringt diese

206 Vgl. bspw. Chaplins 1940 veröffentlichter Film „The Great Dictator“.

207 Die englische Bezeichnung „the suspect“ lässt sich auch als ‚der Tatverdächtige‘ übersetzen. Sie beinhaltet also einen direkten Bezug zur Kriminalisierung von Personen, die einem nicht ‚geheuer‘ erscheinen.

208 Der erste Teil des Zitats wurde hier bereits ins Deutsche übersetzt: „The innocence of the suspect which Chaplin so consistently portrays in his films is, however, no more a mere trait of character, as in Heine’s schlemihl; rather is it an expression of the dangerous incompatibility of general laws with individual misdeeds“ (JP: 195).

Willkürlichkeit den Suspekten dazu, dem Gesetz und seinen Dienern mit ironischer Frechheit gegenüberzutreten.

Arendts Rezeption von Chaplins Suspekten verweist auf die Problematik, dass das Allgemeine – in Form des Gesetzes – von den Vertreter*innen des Gesetzes immer wieder fälschlich auf die Außenseiter*innen bezogen wird, da diese bereits von der Norm abweichen würden. Hierbei wird das Gesetz allerdings nicht mehr auf konkrete Handlungen bezogen, sondern einfach auf die Person, die gerade suspekt erscheint. Chaplin und Arendt wollen darauf aufmerksam machen, dass die Parias in der Regel nicht aufgrund ihrer Taten oder Äußerungen beurteilt werden, sondern aufgrund ihrer Außenseiter-Position. Bildungstheoretisch scheint an dieser Darstellung auffällig, dass das Sich-ins-Verhältnis-zum-Allgemeinen-setzen für den Paria immer wieder mit Widerständen verbunden ist. Dem Paria wird mehr Begründungsschuldigkeit für seine Handlungen und Äußerungen auferlegt. Positiv gewandt, ist der Paria dadurch – wie Chaplin ihn porträtiert – besonders kreativ, humorvoll und findet für scheinbar unmögliche Situationen immer wieder eine neue Alternative.

Der vierte und letzte Paria, den Arendt mit besonderer Aufmerksamkeit charakterisiert, ist Franz Kafka bzw. die Figur K. in seinem Werk „Das Schloss“ (1926). Kafkas K. wird vermeintlich vom Grafen des Schlosses als Landvermesser beauftragt und begibt sich mit dieser Begründung in das Dorf am Fuße des Schlosses. Die Dorfbewohner*innen begegnen K. mit Misstrauen und scheinen vor allem Angst vor dem Schloss sowie der Willkür seiner Verwaltung zu haben. K. steht in Kafkas Erzählung fortwährend zwischen dem Schloss und den Dorfbewohner*innen, deren widersprüchliche Erwartungen K. in eine unmögliche Situation bringen, die ihn von beiden Seiten ausgrenzt. Arendt sieht in der Situation K.s ein exemplarisches Beispiel für jüdische Assimilationsversuche: „No better analogy could have been found to illustrate the entire dilemma of the modern would-be assimilationist Jew. He, too, is faced with the same alternative, whether to belong ostensibly to the people, but really to the rulers – as their creature and tool – or utterly and forever to renounce their protection and seek his fortune with the masses“ (JP: 198).

In Kafkas Erzählung findet Arendt zudem ein einprägsames Beispiel dafür, wie isolierend der Assimilationsdruck auf das Leben eines Einzelnen wirkt: „His lonely isolation merely reflects the constantly reiterated opinion that if only there were nothing but individual Jews, if only the Jews would not persist in banding together, assimilation would become a fairly simple process. Kafka makes his hero follow this ‚ideal‘ course in order to show clearly how the experiment in fact works out“ (JP: 199). Arendt kritisiert hier einen Punkt, der bis heute in Integrationsdebatten aufgegriffen wird: Migrant*innen würden sich immer in Gruppen zusammenschließen und daher sei es so schwer sie in eine bestehende Gemeinschaft zu integrieren; sie würden ja lieber ‚unter sich‘

bleiben.²⁰⁹ Kafkas K. veranschaulicht, dass auch ein einzelner Migrant bzw. Zugezogener, sich nicht integrieren kann, wenn die bestehende Gemeinschaft dies strukturell unmöglich macht.

Kafkas K. sei, laut Arendt, ein „typical man of good will“, der versucht nicht aufzufallen und sich nur auf das Allgemeine – „things which are common to all mankind“ – zu konzentrieren (JP: 199). Arendt betont, dass das Paria-Leben gerade aufgrund seiner Losgelöstheit vom Allgemeinen so schwer erscheint: „A true human life cannot be led by people who feel themselves detached from the basic and simple laws of humanity nor by those who elect to live in a vacuum, even if they be led to do so by persecution. Men's lives must be normal, not exceptional“ (ebd.: 202). Insbesondere der letzte Satz des Zitats unterstreicht die Sehnsucht des Parias nach Zugehörigkeit, anstatt ständig als Besonderheit oder Ausnahme wahrgenommen zu werden.

Aus einer bildungstheoretischen Perspektive scheint Kafkas K. – so wie ihn Arendt rezipiert – vor allem auf grundlegende Probleme von Integrationsdebatten zu verweisen: Die Einseitigkeit, mit der diese Debatten geführt werden, und wie sie die Zugezogenen voneinander isolieren. Kafkas K. erscheint zudem als Gegenstück zu Heines Schlemihl: Während Heine das Besondere und Kreative in seinen Werken bewusst zelebriert, konzentriert sich Kafka auf die Bedeutung des Allgemeinen. Kafkas K. strebt nach dem Allgemeinen und versucht alles Außergewöhnliche zu vermeiden. Die fehlende Vermittlung des Allgemeinen mit dem Besonderen scheint K.s Position besonders ausweglos zu machen. Durch die Flucht ins Allgemeine und den damit einhergehenden Versuch seine eigene Besonderheit zu negieren, erreicht K. gerade das Gegenteil: Er wirkt außergewöhnlich und von anderen Menschen separiert.

Die vier Autoren, die Arendt präsentiert, setzen verschiedene Schwerpunkte in ihren Paria-Darstellungen. Heine als Schlemihl nutzt die Außenseiter-Position für seine Innovativität und als Möglichkeit, kulturelle Grenzen zu ignorieren bzw. zu verquicken. Lazares ‚conscious pariah‘ fokussiert das bewusste Annehmen der Ausgrenzung und die sich dadurch eröffnende Ermächtigung, die wiederum eine politische Positionierung des Parias ermögliche. Chaplins Suspekter verdeutlicht das schwierige Verhältnis zu allgemeinen Vorgaben, das den Paria fortwährend zwingt, kreative Lösungsansätze zu entwickeln. Schließlich zeigt Kafkas K., dass auch die Flucht ins Allgemeine den Paria nicht vor Ausgrenzung und Isolation bewahrt. In der Reihenfolge der vier Darstellungen scheint sich eine gewisse Dramaturgie zu zeigen: Heine als Schlemihl wirkt in Arendts Ausführungen wie eine hoffnungsvolle Figur, die ihre Außenseiter-Position dank ihrer Kreativität nicht als Belastung, sondern als Chance wahrnimmt. Der Schlemihl konzentriert sich zwar auf das Besondere, aber schafft es dieses innerhalb

209 Dies war bereits der Vorwurf in der sogenannten Judenfrage im 19. und 20. Jahrhundert. Vgl. hierzu: Sartre (1948): *Betrachtungen zur Judenfrage: Psychoanalyse des Antisemitismus*.

seiner Dichtung mit dem Allgemeinen zu vermitteln. Im Kontrast dazu wirkt Kafkas K. völlig isoliert und jeglicher Kreativität beraubt; die Vermittlung zwischen dem Besonderen und dem Allgemeinen erscheint ihm überhaupt nicht mehr möglich. Heine symbolisiert die Hoffnung auf das Leben als selbstbestimmter Jude in der (bürgerlichen) Gesellschaft. Kafkas K. nimmt hingegen das Scheitern der Assimilation und Integration aufgrund des Antisemitismus vorweg und zeigt bereits, dass die sogenannte ‚Judenfrage‘ in Wahrheit schon immer eine Antisemitenfrage war (vgl. Sartre 1948).

Arendts Paria-Darstellungen lassen sich auch als Hinweise auf die Bedingungen und Möglichkeiten von Bildungsprozessen lesen. Neben Kreativität, die bei Heine und Chaplin zentral ist, scheint Arendt vor allem die Solidarität bzw. das Eingebundensein in ein Kollektiv, das für Lazares ‚conscious pariah‘ entscheidend ist und Kafkas K. völlig fehlt, als Grundlage für Bildungsmöglichkeiten zu unterstreichen. Denn Solidarität ist eine Form bewusst gewählter Zugehörigkeit. Wenn ich mich solidarisch mit anderen Menschen zeige, erkenne ich meine und ihre Andersartigkeit bewusst an. Solidarität setzt die Bewusstwerdung der eignen Position voraus und schafft so die Basis, sich mit anderen Menschen in ähnlichen Positionen zu verbünden.

Der Flüchtling als Paria

Das Thema Solidarität spielt bereits in Arendts 1943 verfassten Essay „Wir Flüchtlinge“²¹⁰ eine zentrale Rolle: „so halten wir uns heute nicht für berechtigt, jüdische Solidarität in Anspruch zu nehmen“ (WF: 21). Zudem wird die Figur des Parias in dem Aufsatz exemplarisch anhand des Flüchtlings bzw. des Staatenlosen aufgegriffen (vgl. WF: 34f.). Arendt verknüpft die fehlende Möglichkeit, sich zu solidarisieren, mit dem Status des Flüchtling-Seins: „Seit dem Ausbruch des Krieges und der Katastrophe, von welcher die europäische Judenheit erfasst wurde, hat die bloße Tatsache, ein Flüchtling zu sein, es verhindert, dass wir uns mit der einheimischen jüdischen Gesellschaft vermischt haben“ (WF: 25). Die Position des Flüchtlings ist durch Unsicherheit und Ausgrenzung gekennzeichnet. Geflüchtete wissen oft nicht, ob sie an einem Ort verbleiben können oder bald weiterziehen müssen (vgl. Di Cesare 2021: 10). Sie werden zunächst als Fremde oder – positiv gewandt – als Neuankömmlinge wahrgenommen, die (noch) nicht mit den Gebräuchen und Konventionen des Ortes vertraut sind. Arendt beschreibt in dieser Situation besonders den Verlust von Geselligkeit als Herausforderung: „Der

210 Diesen Essay verfasste Arendt kurz nach ihrer Ankunft als Geflüchtete in den USA (sie kam am 22. Mai 1941 in New York an). Ihr wurde bereits 1937 die deutsche Staatsbürgerschaft aberkannt und erst im Jahre 1951 erhielt sie einen US-amerikanischen Pass. Diese Erfahrung der Staatenlosigkeit spielt in diesem Text sowie in Arendts darauffolgenden Publikationen eine zentrale Rolle.

Mensch ist ein geselliges Tier, und sein Leben fällt ihm schwer, wenn er von seinen sozialen Beziehungen abgeschnitten ist. Moralische Wertvorstellungen sind viel leichter im gesellschaftlichen Kontext aufrechtzuerhalten. Nur sehr wenige Individuen bringen die Kraft auf, ihre eigene Integrität zu wahren, wenn ihr sozialer, politischer und juristischer Status völlig verworren ist“ (WF: 26). Arendt verweist im letzten Satz auf den Status der Staatenlosigkeit, der mit Rechtlosigkeit einhergeht und daher besonders prekäre Lebensbedingungen schafft:

Doch ehe jemand den ersten Stein auf uns wirft, sollte er sich zuvor daran erinnern, dass wir als Juden keinerlei rechtlichen Status in dieser Welt besitzen. Wenn wir damit anfangen, die Wahrheit zu sagen, nämlich dass wir nichts als Juden sind, dann würden wir uns dem Schicksal bloßen Menschseins aussetzen; wir wären dann, von keinem spezifischen Gesetz und keiner politischen Konvention geschützt, nichts weiter als menschliche Wesen. Eine gefährlichere Einstellung kann ich mir kaum vorstellen, denn tatsächlich leben wir in einer Welt, in welcher bloße menschliche Wesen schon eine geraume Weile nicht mehr existieren (WF: 32).

Arendt weist hier auf die nationalstaatliche Organisation hin, die sich global durchgesetzt hat. Jedem Menschen wird damit bereits bei der Geburt eine Nationalstaatlichkeit zugewiesen, die ihn vor allem zu einer bestimmten Rechtsordnung zugehörig erklärt. Diesen Punkt fasst die Philosophin Donatella Di Cesare (2021) präzise zusammen: „Kurz, wer nur die eigene nackte Menschlichkeit besitzt, dem kommen jene Rechte nicht zu. Der Mensch setzt den Bürger voraus“ (53).²¹¹ Neben diesen Formalia sieht Arendt allerdings auch eine soziale Differenzierung aufgrund von nationalstaatlichen Zugehörigkeiten entstehen: „Pässe oder Geburtsurkunden, und manchmal sogar Einkommens-steuererklärungen, sind keine formellen Unterlagen mehr, sondern zu einer Angelegenheit der sozialen Unterscheidung geworden“ (WF: 33). Wenn Arendt von ‚sozialer Unterscheidung‘ spricht, enthält dies bereits eine Kritik, die sie v.a. in *The Human Condition* ausdifferenziert (vgl. HC: 22-30). Das Soziale (*the society*) ist für sie ein Raum, der zwischen dem Privaten und dem Politischen liegt und gerade die Unterscheidung dieser zwei Bereiche erschwert (vgl. Kap. 2.1.2). Im Sozialen konzentrieren sich die Menschen – so Arendts These – vor allem darauf, sich abzugrenzen, indem sie beispielsweise ihren Konsum zur Schau stellen. Daher kritisiert sie, dass die zunehmende Fokussierung des Sozialen, den politischen Austausch zwischen den Menschen kontinuierlich hemmt. Dass Arendt von einer sozialen und nicht von einer politischen Unterscheidung spricht, die aufgrund von Pässen etc. entsteht, betont gerade, dass sie den politischen Austausch in Nationalstaaten verschwinden sieht.

Arendt greift die Unterscheidung von *Parias* und *Parvenus* wieder auf und erklärt, dass sie in den bewussten *Parias*, die „Heine, Rahel Varnhagen,

211 Die Problematik der Staatenlosigkeit wird im nächsten Kapitel in Auseinandersetzung mit Arendts „Recht, Rechte zu haben“ (vgl. 4.1.2) noch weiter ausdifferenziert.

Schalom Alcheiem, Bernard Lazare, Franz Kafka und selbst Charlie Chaplin“ verkörpern würden, eine „jüdische[] Tradition“ (ebd.: 35) erkennen könne. Auch einige Flüchtlinge interpretiert Arendt in der Tradition des bewussten Parias und sie stellt fest: „Jene wenigen Flüchtlinge, die darauf bestehen, die Wahrheit zu sagen, auch wenn sie anstößig ist, gewinnen im Austausch für ihre Unpopularität einen unbezahlbaren Vorteil: Die Geschichte ist für sie kein Buch mit sieben Siegeln und Politik kein Privileg der Nichtjuden mehr“ (WF: 35). Durch die bewusste Annahme ihres Andersseins und die daraus resultierende Ehrlichkeit eröffne sich für den Flüchtling als Paria der Zugang zu Geschichte und Politik. Anders formuliert geht Arendt davon aus, dass der Paria, der seine Position selbstbewusst anerkennt, aus dem Modus der Assimilation heraustritt und sich daher politisieren kann. Sobald sich der Paria nicht mehr an der Gruppe, in die er zunächst hineinpassen wollte, orientiert, kann er sich auf sich selbst sowie auf andere Parias konzentrieren, mit denen er sich solidarisieren könnte. Der Modus der Assimilation richtet den Blick des Parias vornehmlich auf das Kollektiv, in das er sich einfügen möchte, sodass er sich selbst immer nur im Vergleich zum Kollektiv wahrnimmt. Der selbstbewusste Paria bricht aus diesem Vergleichsmodus aus und befreit sich von all den Zwängen der Assimilation, wodurch er neue Handlungsmöglichkeiten, also neue Freiheiten, gewinnt.

Arendts verschiedene Paria-Beispiele verdeutlichen, dass die Position des Parias mit viel Widerstand und Anstrengung einhergeht. Gleichzeitig ist der selbstbewusste Paria – den Arendt mit Rückbezug auf Lazare immer wieder aufgreift – auch eine Figur der Freiheit. Der selbstbewusste Paria hat nicht nur seine eigene Andersartigkeit angenommen, sondern sie auch zu seiner Stärke umgedeutet. Durch dieses Selbstbewusstsein kann er sich mit anderen in seiner Lage solidarisieren und so zu einem politisch Handelnden werden. Der Weg des Parias kann aus der Ohnmacht in die Handlungsfähigkeit führen, indem er Widerstände überwindet und zu neuem Selbstbewusstsein gelangt. Arendt zeigt mit ihren Beispielen – u.a. mit Kafkas K. und Chaplins Suspekten – aber auch, dass dieser Weg nicht immer (vollständig) gelingt. Die Konzentration auf den einzelnen Paria wird hier problematisch und daher verweist Arendt zunehmend auf die institutionelle und nationalstaatliche Dimension von Zugehörigkeitsfragen. Dementsprechend beschäftigt sich Arendt in ihrem Werk *The Origins of Totalitarianism* (1951) mit einer anderen Möglichkeit, Zugehörigkeit zu kreieren, die mehr Stabilität und politischen Austausch verspricht: Die gegenseitige Rechtszusprechung.

4.1.2 Zugehörigkeit als gegenseitige Rechtszusprechung

In ihrer Totalitarismus-Analyse untersucht Arendt die Unzugehörigkeit in einem Extrem: In der Abwesenheit von Zugehörigkeit auf rechtlicher und auf

gedanklicher Ebene zeichnet Arendt die Vereinsamung des Menschen im Totalitarismus nach. Die Theoretikerin sieht im Nachgang des Ersten Weltkriegs eine Gruppe von Nicht-Zugehörigen entstehen, die sich weder aus religiösen noch aus scheinbar kulturell überlieferten Logiken ergibt: Die „*Heimatlosen*“ bzw. schließlich die Staatenlosen (vgl. OT: 362f.; Herv. im Orig.). Sie macht darauf aufmerksam, dass Staatenlosigkeit mit Rechtslosigkeit einhergeht, wodurch Staatenlose zwar nicht um ihre Freiheitsrechte, sondern um ihr Recht zu Handeln und eine Meinung zu vertreten, gebracht werden (s. OT: 388). Die Handlungen und Positionen der Staatenlosen werden gänzlich irrelevant, da sie weder gehört noch verurteilt werden, solange sie nicht zu einer organisierten Gemeinschaft gehören (vgl. ebd.). Hannah Arendt benutzt hier die prägnante Formulierung „das Recht, Rechte zu haben“, das nichts anderes bedeute, als unter Rahmenbedingungen zu leben, in denen man für seine Handlungen und Ansichten beurteilt wird (ebd.).²¹² Arendt unterstreicht im Laufe ihres Werkes die Notwendigkeit der menschlichen Übereinkunft, die der gegenseitigen Rechtszusprechung zugrunde liegt. Sie stellt fest, dass Menschen nicht als Gleiche geboren werden, sondern als Mitglieder einer Gruppe zu Gleichen werden, die sich gegenseitig die gleichen Rechte zuerkennen: „We are not born equal; we become equal as members of a group on strength of our decision to guarantee ourselves mutually equal rights“ (OT: 394). Dieses Gleichheitskonzept stehe im Gegensatz zur Gleichheitsidee der Nationalsozialisten, die ihre Zusammengehörigkeit auf eine scheinbar natürlich gegebene Gleichheit jenseits menschlicher Entscheidungen stützten und diese mit dem Begriff der Volksgemeinschaft hervorhoben (vgl. OT: 471f.).

Seyla Benhabib analysiert in ihrer Studie zu den *Rechten der Anderen* (2017) auch Arendts ‚Recht, Rechte zu haben‘ (vgl. 56-74) und die sich daraus ergebenden Ambivalenzen. Hierbei kennzeichnet sie die Verbindung von moralischer Verpflichtung und Bürgerrechten, die Arendts Forderung innewohnt:

Der Begriff „Recht“ im ersten Satzteil zielt auf die gesamte Menschheit und bindet uns an die Erkenntnis, daß der einzelne jeder Gruppe von Menschen zugehörig ist. Insofern evoziert der Begriff „Recht“ hier einen *moralischen Imperativ*: „Behandle alle Menschen als Personen, die zu einer Gruppe von Menschen gehören und Anspruch auf deren Schutz haben.“ Beschworen wird hierdurch ein *moralischer Anspruch auf Zugehörigkeit und die entsprechende Behandlung*. [...] Der Begriff „Rechte“ im zweiten Satzteil bezieht sich also auf die *Bürgerrechte*. Damit skizziert er eine dreiseitige Beziehung zwischen der Person, die Anspruch auf Rechte hat, den anderen, denen daraus eine Verpflichtung erwächst, und dem etablierten Rechtsorgan, in der Regel dem Staat und seinen Behörden, die die Durchsetzung dieses Rechts gewährleisten (63f.; Herv. im Orig.; Auslassung PR).

212 Im englischen Original heißt es: „a right to have rights [...] means to live in a framework where one is judged by one's actions and opinions“ (OT: 388).

Arendts ‚Recht, Rechte zu haben‘ unterstreicht, dass der Entzug der Bürgerrechte auch mit einem Entzug der Menschenrechte einherging (vgl. ebd.: 57). Benhabib weist jedoch auch auf eine Leerstelle in Arendts Argumentation hin: „Es ist einer der verwirrendsten Aspekte des politischen Denkens von Hannah Arendt, daß sie die Schwächen des nationalstaatlichen Systems sah, der Idee einer Weltregierung aber genauso skeptisch gegenüberstand“ (ebd.: 67). Auch wenn Arendts Kritik an der statischen Verknüpfung von Staatsangehörigkeit und Bürgerrechten berechtigt sei, führe ihre Skepsis gegenüber jeglicher Form einer Weltregierung dazu, dass sie „zwar eine politische, nicht aber eine konzeptuelle Lösung für die Probleme, die durch das staatliche Recht auf Entzug der Staatsangehörigkeit entstehen“ (ebd.: 67), entwickle.

Arendt spricht sich nicht für eine Abschaffung des Nationalstaats aus; sie zeigt jedoch einige Probleme auf, die mit der nationalstaatlichen Organisation der Rechtszusprechung einhergehen. Hierbei betont Benhabib vor allem die Arendtsche Kritik an einer Analogie von „ethnischer“ Gleichartigkeit und rechtlicher Gleichheit:

Wenn der Nationalismus Identitätsaspekte betont, die vor aller Politik liegen, dann mache er eine fiktive Gleichartigkeit der Bürger zur Grundlage von deren Gleichheit vor dem Gesetz. Die Gleichheit der Bürger eines demokratischen Rechtsstaats sei aber etwas anderes als die Gleichheit einer kulturellen oder ethnischen Identität. Die Gleichheit der Bürger bedeute nicht Gleichartigkeit, sondern setze im Gegenteil Respekt für Differenzen voraus (ebd.: 68).

Bei Arendt bleibe die Frage offen, „wie sich souveräne demokratische Gemeinwesen ohne Rückgriff auf nationalstaatliche Modelle konstituieren lassen“ (ebd.: 70).²¹³

In ihrem Werk *On Revolution* (1963) greift Arendt im Zuge ihrer Gegenüberstellung von Parteien- und Rätssystem ihre Zweifel an der nationalstaatlichen Organisation wieder auf, ohne diese vollständig aufzulösen: „The spectacular success of the party system and the no less spectacular failure of the council system were both due to the rise of the nation-state, which elevated the one and crushed the other“ (OR: 251). Sie differenziert dort weiter aus, wie politischer Austausch vonstattengehen kann, wenn die bisherige Regierungsorganisation überworfen wurde. Im Zentrum von *On Revolution* steht gerade die Frage danach, wie Gleichheit unter Menschen kreiert werden kann, die die Grundlage für freien politischen Austausch schafft (vgl. OR: 279-284). Ein besonderer Fokus liegt dabei auf den Räten, die im Zuge der französischen und US-amerikanischen Revolutionen entstanden sind, und die für Arendt „spaces of freedom“ (OR: 268) sowie „organs of action“ (OR: 277) waren. In der Struktur der Räte sieht

213 Benhabib (2017) verfolgt diese Frage in ihrem Werk weiter und plädiert schließlich für einen ‚kosmopolitischen Föderalismus‘ sowie „bedingt durchlässige Grenzen“ (213; Herv. im Orig.), die den prinzipiellen Ausschluss „der im Land lebenden Ausländer“ (ebd.) nicht mehr gestattet.

die politische Theoretikerin also ein großes Potenzial für Freiheit und politische Handlungsmöglichkeiten.

Die Räte definiert Arendt mit Rückbezug auf den Bildungshistoriker Oskar Anweiler (1958) wie folgt: „1. Die Gebundenheit an eine bestimmte abhängige oder unterdrückte soziale Schicht, 2. die radikale Demokratie als Form, 3. die revolutionäre Art der Entstehung. Die diesen Räten zugrundeliegende Tendenz, die man als ‚Rätegedanken‘ bezeichnen kann, ist das Streben nach einer möglichst unmittelbaren, weitgehenden und unbeschränkten Teilnahme des Einzelnen am öffentlichen Leben“ (OR: 324 oder auch Anweiler 1958: 6). Anweiler unterscheidet zudem drei Grundformen von Räten – Kommune, Revolutionsausschuss und Arbeiterausschuss –, die er beispielhaft in der Pariser Kommune von 1871, den Soldatenräten der englischen Revolution und der Commission du Luxembourg von 1848 auftreten sah (vgl. Anweiler 1958: 6f.). Zunächst konzentriert sich Anweiler auf die (Pariser) Kommune, weil diese als das von der „Staatsgewalt organisierte ‚Volk““ (ebd.: 6) zu dem „eigentlichen Träger der Volkssouveränität“ (ebd.: 9) geworden sei:

Die Pariser Sektionen waren Formen einer unmittelbaren, radikalen Demokratie; die aus allgemeinen Wahlen hervorgegangenen Abgeordneten sollten dauernd kontrolliert werden und waren absetzbar. Entsprangen auch zahlreiche diesbezügliche Maßnahmen der augenblicklichen politischen Situation und taktischen Überlegungen, so blieb doch der in der Kommune verkörperte Grundsatz der direkten Volksherrschaft das Vorbild der daran anknüpfenden revolutionären Tradition (ebd.: 9).

Anweiler unterstreicht den direkten politischen Austausch, der in der Pariser Kommune möglich wurde, und betont den Einfluss dieses politischen Phänomens auf Marx‘ Denken (vgl. ebd.: 19). Anweilers Studie macht darauf aufmerksam, dass Menschen auch in Momenten völliger Unsicherheit der staatlichen Regierung eine politische Organisation finden. Arendt greift diesen Punkt wieder auf und verdeutlicht, dass die Räte die Angst vor Anarchismus entkräften: „The councils [...] have always emerged during the revolution itself, they sprang from the people as spontaneous organs of action and of order. The last point is worth emphasizing; nothing indeed contradicts more sharply the old adage of the anarchistic and lawless ‘natural’ inclinations of a people left without the constraint of its government than the emergence of the councils“ (OR: 275; PR).

Arendt war weder Anarchistin noch Marxistin, aber sah in den Räten die Möglichkeit eines politischen Austauschs entstehen, der tatsächlich auf gegenseitig zugesprochener Gleichheit und geteiltem Interesse an einem gemeinsamen Ziel beruhe:

Their title rested on nothing but the confidence of their equals, and this equality was not natural but political, it was nothing they had been born with; it was the equality of those who had committed themselves to, and now were engaged in, a joint enterprise. Once elected and sent into the next higher council, the deputy found himself again among his peers, for the

deputies on any given level in this system were those who had received a special trust (OR: 282).

Die Räte veranschaulichen Arendts aus der römischen Tradition gewonnenes Ideal der gegenseitigen Rechtszusprechung, das gerade nicht auf ethnischer Gleichartigkeit oder organischer Zusammengehörigkeit beruhte, sondern auf der gegenseitigen Anerkennung gleicher Rechte: „Roman legislation was not a pre-political activity. The original meaning of the word *lex* is ‘intimate connection’ or relationship, namely something which connects two things or two partners whom external circumstances have brought together. Therefore, the existence of a people in the sense of an ethnic, tribal, organic unity is quite independent of all laws“ (OR: 188; Herv. im Orig.).

Donatella Di Cesare setzt sich in ihrer *Philosophie der Migration* (2021) ebenfalls mit der Konstruktion römischen Rechts auseinander und unterstreicht die Bedeutung der doppelten Bürgerschaft für die Ausweitung des römischen Imperiums:

Jeder Römer besitzt damit eine doppelte Bürgerschaft: diejenige des Ortes, von dem seine Familie stammt und wo er nicht einmal geboren sein oder jemals gelebt haben muss – und die römische Bürgerschaft [...] Als Griechen, Jude oder Dakier kann man ein römischer Bürger sein. Dank dieser doppelten Bürgerschaft – von Herkunft und von Rechts wegen – kann Rom seine Herrschaft ausweiten und trotz allem die Alterität der eingeschlossenen Völker wahren und achten (212; PR).

Di Cesare und Arendt heben hervor, dass das römische Recht unabhängig von ethnischen oder anderen naturalisierenden Kategorien gedacht wurde. Das römische Recht setzte keine Gleichheit voraus, sondern brachte sie hervor – ohne die Herkunft der Bürger*innen zu negieren. Für Di Cesare ist das römische Recht ein Beispiel für einen Umgang mit Migration, der das Fremde der Migrant*innen nicht auszulöschen versucht, aber ihnen rechtliche Gleichheit garantiert. Di Cesare strebt in ihrem Werk schließlich nach der Figur der „ansässigen Fremden“, die als Bewohner einer Stadt zugleich ansässig sind und doch fremd bleiben:²¹⁴ „Gerade und nur als Fremder kann man ansässig sein und umgekehrt – gerade und nur als Ansässiger ist und bleibt man ein Fremder. Der Status [...] des ‚ansässigen Fremden‘, der sich einzig und allein auf die Mahnung zur Erinnerung der Fremdheit stützt [...], lässt das Asyl unausweichlich werden und erhebt es zu einer nicht länger nur theologischen, sondern ebenso existenziellen wie politischen Kategorie“ (230; Herv. im Orig.; Auslassungen PR). Aus ihrer Perspektive der ‚ansässigen Fremden‘ heraus, die Di Cesare gerade in Auseinandersetzung mit der Einwanderungsidee in Jerusalem gewinnt, formuliert sie eine wichtige Kritik an Arendt, die einige Ambivalenzen hervorhebt:

214 Di Cesare (2021) stellt zuvor die Aneignung von gemeinsam bewohnten Gebieten in Frage (vgl. 282), also v.a. ihre Umwandlung in Eigentum.

Eine analoge Neigung zeigt sich auch in Arendts Denken, deren Haltung gegenüber den Fremden, den Ausgeschlossenen, den Parias, welche die von ihr verfassten Seiten bevölkern, nicht selten ambivalent erscheint – insbesondere in Bezug auf die Staatenlosen, die gerade wegen ihrer Staatenlosigkeit einer unaufhaltsamen Regression ausgesetzt sind. Dieser Lesart liegt das Schema einer langen Tradition zugrunde, die Kultur und Natur gegeneinander ausspielt. Die Gefahr, der auch Arendt nicht zu entgehen vermag, besteht darin, es unkritisch erneut auf diejenigen anzuwenden, die, einmal von der politischen Gemeinschaft ausgeschlossen, in einen wilden Zustand, in eine rein biologische Existenz zurückzufallen scheinen. Der Staatenlose wäre kein *zôon politikón* mehr, sondern auf einen Menschen in seiner ‚abstrakten Nacktheit‘ und ‚bloßen Existenz‘ reduziert. [...] Auf diese Weise jedoch löst sie die Existenz nicht nur aus jeder Bindung heraus, sondern essentialisiert schließlich auch das biologische Leben. Sie führt so zwei Abstraktionen zugleich durch, die nicht einmal von den Lagern bestätigt werden, wo die Zeugnisse – nicht nur das von Primo Levi – doch durchweg das Gegenteil bezeugen. Andererseits fragt man sich, wo es ein auf biologische Natürlichkeit reduziertes menschliches Leben außerhalb jeglicher Beziehung überhaupt geben könnte (302f.; Herv. im Orig.; Auslassung PR).

Di Cesare verdeutlicht, dass Arendt mit ihrer Beschreibung der Staatenlosen als Menschen, die sich in ihrer „abstrakten Nacktheit“ und „bloßen Existenz“ (Zitate aus OT) wiederfinden würden, diese auf eine „biologische Natürlichkeit“ jenseits von Kultur und Tradition reduziert würden. Ähnlich wie bereits Benhabib (vgl. 2017: 67-70) macht Di Cesare darauf aufmerksam, dass Arendt innerhalb ihrer wichtigen Kritik an der Staatenlosigkeit, die Logiken von Nation und Kultur implizit reproduziert. Gleichzeitig übersehen sowohl Benhabib wie Di Cesare Arendts Ausdifferenzierung politisch gebildeter Gleichheit in *On Revolution* (1963). Hier versucht Arendt zwar immer noch nicht den Nationalstaat zu verwerfen, aber zeigt in ihrer Analyse der Räte, dass er zumindest basisdemokratischer und unabhängig von sogenannten ‚ethnischen‘ Differenzen gedacht werden könnte. Im Gegensatz zu ihren Gedankensträngen in *Origins of Totalitarianism* (1951) bleiben im Revolutionsbuch Arendts Überlegungen frei von vopolitischen und naturalisierenden Annahmen zu einer ‚bloßen Existenz‘. Ganz im Gegenteil unterstreicht sie in ihrer Analyse der Revolutionen, dass der Mensch ein soziales Wesen sei, das auf die Anwesenheit Anderer angewiesen ist, „because our sense of unequivocal reality is so bound up with the presence of others that we can never be sure of anything that only we ourselves know and no one else“ (OR: 92). Um sich der eigenen Wahrnehmung der Realität zu vergewissern, brauchen Menschen den Austausch und die Bestätigung Anderer.

Der Arendtschen Auseinandersetzung mit den Ambivalenzen des Nationalstaats und die Weiterentwicklung dieser Gedanken durch Benhabib und Di Cesare wurde hier so viel Raum gegeben, da die nationalstaatliche Organisation auch für die Rahmenbedingungen von Bildungsinstitutionen entscheidend ist. Die Frage danach, welche Gleichheitsidee dem rechtlichen Rahmen zugrunde liegt, bedingt auch die Ausgestaltung und Zielsetzung von Bildungseinrichtungen: Wenn die Gleichheit beispielsweise als ‚natürlich‘ (also ‚ethnisch‘) gegeben verstanden wird, muss sie in der Schule nicht mehr

thematisiert oder gar gelernt werden. Mit Arendt lässt sich gerade ein Fokus auf das bewusste und explizite Zusprechen von Gleichheit legen, das auch in Schule und Universität eingeübt werden muss. Diese bewusste Anerkennung von Gleichheit könnte zugleich dem Auftreten von Isolation, die nachfolgend als eine besondere Form der Unzugehörigkeit analysiert wird, entgegenwirken.

Isolation als Form der Unzugehörigkeit

Arendts Totalitarismus-Buch analysiert die Zugehörigkeit nicht nur auf rechtlicher, sondern auch auf gedanklicher Ebene. Sie sieht die Entstehung des Totalitarismus insbesondere in den Phänomenen der Isolation (*isolation*) und der Einsamkeit (*loneliness*) begründet. Arendt formuliert die These, dass die Gesellschaft sich in der Vorphase des Nationalsozialismus zunehmend in eine Masse verwandle, die im Zuge des Untergangs des Klassensystems entstehen würde (vgl. OT: 411f.). Die totalitären Bewegungen seien Massenbewegungen, die sich aus atomisierten und isolierten Individuen zusammensetzten, die keinerlei normale soziale Beziehungen hätten und sich deshalb unverbunden mit der Welt fühlten (vgl. ebd.: 423f.).²¹⁵ Nur deshalb könnten sie der bedingungslosen Loyalität, die die totalitären Bewegungen verlangen, entsprechen (vgl. ebd.: 424). Diese bedingungslose Loyalität führe zur totalen Vereinnahmung des Privatlebens und so zur Auslöschung von Spontanität: „Total domination does not allow for free initiative in any field of life, for any activity that is not entirely predictable“ (ebd.: 444). Die menschliche Spontanität ist für Arendt die Fähigkeit, etwas Neues aus eigener Kraft zu beginnen, und damit die Grundlage der Individualität des Menschen (vgl. OT: 596).²¹⁶ Die totalitäre Bewegung funktioniere nach dem Prinzip: Entweder man ist für die Bewegung oder gegen sie, man gehört dazu oder ist außerhalb. Diese Perspektive führe zu einer Reduktion der Vielfalt, zu einer Negation der Pluralität der Welt (s. OT: 498). Denn genau diese Vielfalt sei

215 Klaus Theweleit widmet sich im zweiten Band seiner *Männerphantasien* (1978/1982) der ‚Masse‘ aus einer psychoanalytischen Perspektive und findet zahlreiche Analogien, die Arendts Beobachtungen bestätigen und noch weiter ausdifferenzieren (er bezieht sich allerdings nirgends auf Arendt): „Daraus ergibt sich ein Zugang zur scheinbaren Widersprüchlichkeit des faschistischen Massenbegriffs. Neben der Fähigkeit zur Mobilisierung großer Menschenmassen steht die gleichzeitige Verachtung der Massen durch den Faschisten; er wendet sich an sie, fühlt sich aber gleichzeitig aus ihr erhoben, als Elite gegenüber der niedrigen ‚Masse Mensch‘“ (10). Arendts Analyse des Totalitarismus hätte durch eine psychoanalytische Perspektive vermutlich noch weiter an Tiefe gewonnen. Allerdings stand sie der Psychoanalyse äußerst skeptisch gegenüber, da sie in ihr eine Theorie mit Totalitätsanspruch sah (vgl. IT: 304f.).

216 Hier verweist Arendt implizit auf ihr Natalitätskonzept (vgl. Kap. 2.1).

für den „Massenmenschen“²¹⁷ nicht mehr zu ertragen, sodass er diese Verminderung der Unterschiede begrüße (vgl. ebd.). Innerhalb der Bewegung würden die Menschen nahezu in die Form einer einzigen Person gepresst; die totalitäre Bewegung agiere wie ein einziger Mensch (vgl. ebd.: 611). Die Unterschiedlichkeit der Menschen werde so weit wie möglich ausgelöscht und der Raum zwischen ihnen, der die Freiheit zum individuellen und spontanen Handeln garantiere, wird minimiert (s. ebd.: 611f.). Doch Arendt entwickelt ein Freiheitsverständnis, dessen zwei Elemente – Natalität und Pluralität – die Bewegung immer wieder unterbrechen. Die Natalität, die Gebürtlichkeit, verlangsame die Bewegung, da immer wieder neue Menschen geboren werden, die einen Neuanfang setzen und so die Welt durch jede Geburt gewissermaßen neu beginne (vgl. OT: 612). Die sich daraus entwickelnde menschliche Spontanität bringe immer wieder Unvorhersehbares in die Welt und produziere so fortwährend Diversität – in Form von Handlungen, Perspektiven und Strukturen. Die menschliche Fähigkeit, etwas Neues zu beginnen (die sich aus der Natalität ergibt), und der Zwischenraum, der durch die Menschen im gegenseitigen Austausch mit Möglichkeiten gefüllt wird (der dank Pluralität entsteht), bilden die zwei Fundamente von Arendts Freiheitsverständnis (vgl. OT: 622 und Kap. 2.1.1 dieser Studie).

Arendt unterscheidet in Bezug auf Unzugehörigkeit zunächst zwischen der Isolation (*isolation*) im politischen/öffentlichen Raum und der Vereinsamung (*loneliness*) im zwischenmenschlichen/privaten Raum (vgl. ebd.: 623). Der Mensch kann die Isolation noch so lange ertragen, wie er spontan handeln, also neu anfangen, kann. Doch die Vereinsamung betrifft die Gesamtheit des menschlichen Lebens und geht mit einem Gefühl der Weltlosigkeit einher (s. ebd.: 624). Totale Herrschaft sei eine neue Regierungsform, insofern sie nicht nur die Menschen politisch voneinander isoliert, sondern sich auf die Vereinsamung der Individuen, auf ihr Gefühl der Unzugehörigkeit, stützt: „But totalitarian domination as a form of government is new in that it is not content with this isolation and destroys private life as well. It bases itself on loneliness, on the experience of not belonging to the world at all, which is among the most radical and desperate experiences of man“ (OT: 624; Herv. PR).

Arendt differenziert in Bezug auf die private Sphäre die Vereinsamung (*loneliness*) von der schöpferischen Einsamkeit (*solitude*). In der schöpferischen Einsamkeit habe der Mensch immer noch eine Verbindung zur Welt, zieht sich aber zeitweilig von ihr zurück (vgl. ebd.: 625). Der Mensch brauche vertrauenswürdige Andere, um sich seiner selbst zu vergewissern (s.

217 Auch hier hätte eine psychoanalytische Perspektive Arendts Überlegungen wohl bereichern können. Der Begriff des Massenmenschen ist entmenslichend und reproduziert eine Logik, die Arendt hier gerade kritisieren möchte. Die *Studien zum autoritären Charakter*, die von Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson und Sanford fast zeitgleich mit Arendts Analysen veröffentlicht wurden (1950), wären ein Beispiel für eine Totalitarismus-Analyse, die den Fokus gerade auf die psychologische Ebene legt.

ebd.: 626). Diese Bestätigung kann es nur zwischen Menschen geben, die sich gegenseitig als gleichwertig und mit den gleichen Rechten versehen, anerkennen. Genau dies sollte das Ziel von Erziehung und der Ausgangspunkt für Bildung sein. Arendt geht Anfang der 1950er Jahre allerdings davon aus, dass diese Erfahrung der gleichwertigen Anerkennung in der Massengesellschaft zur Ausnahme geworden sei: „What prepares men for totalitarian domination in the non-totalitarian world is the fact that loneliness, once a borderline experience usually suffered in certain marginal social conditions like old age, has become an everyday experience of the evergrowing masses of our century“ (ebd.: 627). Als Teil der Masse vereinsamen die Menschen und entfremden sich voneinander.

Arendt führt ihre Analyse der Isolation (*isolation*) als Form der Unzugehörigkeit am Ende der 1950er in *The Human Condition* (1958) weiter aus. Dort erläutert sie, dass es einen wichtigen Unterschied zwischen den menschlichen Modi des Herstellens (*fabrication*) und des politischen Handelns (*action*) gibt. Ein Herstellungsprozess brauche Isolation, um zu einem Resultat zu gelangen: „This isolation from others is necessary life condition for every mastership which consists in being alone with the ‘idea’, the mental image of the thing to be. This mastership, unlike political forms of domination, is primarily a mastery of things and material and not of people“ (HC: 161). Um etwas Neues herzustellen, brauche es Momente des Rückzugs, in denen sich eine Idee konkretisieren kann. Diese Form der Isolation meint die oben bereits skizzierte *solitude*, die schöpferische Einsamkeit. Im Kontrast dazu brauche das politische Handeln *immer* die Präsenz anderer Menschen, um möglich zu sein:

Action is distinguished from fabrication, is never possible in isolation; to be isolated is to be deprived of the capacity to act. Action and speech need the surrounding presence of others no less than fabrication needs the surrounding presence of nature for its material, and of a world in which to place the finished product. Fabrication is surrounded by and in constant contact with the world: action and speech are surrounded by and in constant contact with the web of the acts and words of other men (HC: 188).

Arendt sieht innerhalb der Moderne eine Verdrängung bzw. Verwechselung von *action* durch *fabrication* entstehen, wodurch Momente des gemeinsamen Handelns – „acting in concert“ – immer seltener werden: „the specifically political forms of being together with others, acting in concert and speaking with each other, are completely outside the range of his productivity. Only when he stops working and his product is finished can he abandon his isolation“ (HC: 162). Wenn das politische Handeln in der Logik von Produktionsprozessen gefasst wird, werden Menschen als Materialien für einen Fabrikationsprozess verstanden und dementsprechend ihrer Handlungsfähigkeit beraubt. In dieser Logik werden Ideen nicht mehr im gemeinsamen Austausch entworfen, sondern ein*e Einzelne*r entwickelt eine Idee in Isolation und begreift seine*ihre Mitmenschen dann als Material, um

diese umzusetzen. Daher kann man mit Arendts *Human Condition*-Analysen zu dem Schluss gelangen, dass die Verallgemeinerung von Produktionslogiken für jeglichen menschlichen Austausch zu einer Verbreitung der Erfahrung von Unzugehörigkeit beitrage.²¹⁸ Die rechtlich zugesicherte Gleichstellung und die sich daraus ergebene Zugehörigkeit sind für den in Produktionslogiken agierenden ‚Massenmenschen‘ nicht mehr an eine Erfahrung der gegenseitigen Anerkennung geknüpft: Ihm fehlt die Vermittlung durch ein Allgemeines, das in der Idee der bürgerlichen Gesellschaft noch angelegt war.

Arendts Unterscheidung von Isolation (*isolation*), Vereinsamung (*loneliness*) und schöpferischer Einsamkeit (*solitude*) ist aus einer bildungstheoretischen Perspektive bedeutsam, da sie die Grenzen von Bildungsmöglichkeiten in Bezug auf (Un-)Zugehörigkeit aufzeigt. Während die Isolation (*isolation*) zwar den Ausschluss aus (bzw. die Abkehr von) dem öffentlichen Raum kennzeichnet, enthält sie noch die Offenheit für Bildungsprozesse, die sich in der schöpferischen Einsamkeit (*solitude*) entfalten. Die schöpferische Einsamkeit, die auch für Herstellungsprozesse (die ebenfalls Bildungsprozesse sein können) wichtig ist, braucht immer die Imagination Anderer und ihrer Perspektiven auf das Werk oder das Produkt. In der Vereinsamung (*loneliness*) ist das Gefühl der Unzugehörigkeit so übermächtig, die Abgeschiedenheit von Anderen so stark, dass Bildungsmomente nahezu undenkbar erscheinen. Inwiefern der Zustand der Vereinsamung anhaltend ist oder welche Auswege es aus ihm gibt, führt Arendt nicht weiter aus.

Die Isolation (*isolation*) ist insofern ein treffendes Konzept für aktuelle Entwicklungen in der Diskussion um Bildungsprozesse (und die Versuche, diese durch Kompetenzmessung greifbar zu machen), als dass sie eine Abkehr vom öffentlichen Raum markiert.²¹⁹ In Isolation sind zwar noch Bildungsprozesse in der schöpferischen Einsamkeit möglich, jedoch werden politische und öffentliche Fragen ausgeblendet. Wenn Bildungsprozesse jedoch nur noch in schöpferischer Einsamkeit und ohne Bezug zur Öffentlichkeit durchlaufen werden, können sie über die Dimension von Produktionsprozessen nicht mehr hinausreichen. In Analogie zu Arendts Kritik an der Transformation vom politischen Handeln hin zum Herstellen, lässt sich auch die Umwandlung von Bildungsprozessen zu Herstellungsprozessen in Frage stellen. Sobald die öffentliche Dimension von Bildung kontinuierlich ausgeklammert wird, wird der Weg zur Ökonomisierung von Bildungsprozessen vorbereitet. Die heute in Unterrichtsforschung und

218 So wie Arendt analog in OT zu dem Schluss kommt, dass die Isolation der Menschen auf allen Ebenen zur Entstehung des Totalitarismus beigetragen hat (s.o.).

219 Hier weiche ich von Arendts im *Totalitarismus*-Buch genannten Begründung, dass die Isolation durch die Vermassung der Gesellschaft entstehe, ab. Ich sehe den Grund für die zunehmende Isolation in der heutigen Gesellschaft eher in der Ökonomisierung jeglicher Lebensbereiche, weshalb ich mich an dieser Stelle stärker auf Arendts *Human Condition*-Analysen beziehe.

Lehrkräftebildung prominenten Konzepte der Kompetenzmessung und Diagnostik blenden gerade die Öffentlichkeit aus und konzentrieren sich vornehmlich auf das vereinzelte Individuum, dessen Fähigkeiten – fernab von öffentlichen oder politischen Fragen – vermessen werden sollen.²²⁰

Hospitalität als Möglichkeit gegenseitiger Rechtszusprechung

Eine andere Idee der gegenseitigen Rechtszusprechung, die Arendt in Anlehnung an Kant aufgreift, ist das Besuchsrecht (vgl. U: 68f.). Hierbei geht es um die Frage, wie Menschen miteinander umgehen (sollten), wenn die Frage der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft zunächst ungeklärt ist. Kant führt in *Zum Ewigen Frieden* (1795/2008) dazu aus: „Es ist hier, [...] nicht von Philanthropie, sondern vom Recht die Rede, und da bedeutet *Hospitalität* (Wirtbarkeit) das Recht eines Fremdlings, seiner Ankunft auf dem Boden eines andern wegen, von diesem nicht feindselig behandelt zu werden“ (21). Kant betont hier also einen zugewandten und gastfreundlichen Umgang mit Neuankömmlingen, denn „ursprünglich aber niemand an einem Orte der Erde zu sein mehr Recht hat, als der andere“ (ebd.). Arendt überträgt diesen Kantischen Gedanken auf die Ebene des Denkens, das sich auf das Urteilen vorbereitet: „Mit einer ‚erweiterten Denkungsart‘ denken heißt, daß man seine Einbildungskraft lehrt, Besuche zu machen (vgl. das Besuchsrecht in *Zum ewigen Frieden*)“ (U: 68f.; Herv. im Orig.).²²¹

Doch Di Cesare (2021) macht darauf aufmerksam, dass Kant sehr deutlich zwischen einem Besuchs- und einem Gastrecht differenziert:

Kant unterscheidet sehr genau zwischen einem ‚Besuchsrecht‘ und einem ‚Gastrecht‘. Nur Ersteres wird zugestanden, nicht aber Letzteres. Solange er ‚auf seinem Platz sich friedlich verhält‘, darf der Fremde das Land eines anderen besuchen, als Tourist, als Handeltreibender, als Pilger, als Entdecker. Nicht aber kann er ein Recht geltend machen, für längere Zeit aufgenommen zu werden, das heißt dort seinen Wohnsitz zu beziehen (112).

Das Kantische Besuchsrecht ist zeitlich befristet und schafft keine Basis für andauernde rechtliche Zugehörigkeit.²²² Kant konzentriert sich in *Zum Ewigen*

220 Dieser Gedankengang wird im folgenden Unterkapitel zur kompetenzorientierten Perspektive auf Vielfalt wieder aufgegriffen (vgl. 4.2.3).

221 Die erweiterte Denkungsart wird im vorherigen Kapitel dieser Studie im Detail behandelt (vgl. 3.1.1).

222 Di Cesare fasst die langfristigen politischen Konsequenzen der Kantischen Gastfreundschaft deutlich zusammen: „Im kantischen Universum würde der Fremde nicht aufgenommen werden – keinerlei Gast- oder gar Wohnrecht; und kein Menschenrecht außerhalb der besitzmäßigen Grenzen, die zudem auf gefährliche Weise von öffentlichen zu privaten Grenzen werden. Dies wird Anlass zu etlichen Missverständnissen geben – so als betrete der Fremde das eigene Haus und nicht das staatliche Territorium. [...] So gesehen stellt die Gastfreundschaft zugleich die Vollendung wie auch die Grenze des öffentlichen Rechts dar, wie es Kant verstanden und der Moderne überantwortet hat“ (113).

Frieden auf das Kriegsrecht und er versucht im Warenhandel noch eine Möglichkeit der friedlichen Interaktion zu erkennen, die gegebenenfalls langfristig zu Frieden führen könnte (vgl. Di Cesare 2021: 111). Zugleich scheint die mit dem Besuchsrecht verbundene Gastfreundschaft eine Haltung zu vermitteln, die für den pädagogischen Austausch förderlich sein könnte. Diese Haltung wäre ein sinnvoller Fokus für das Lehramtsstudium, da sie die Perspektive immer auch auf ein Lernen im sozialen Gefüge lenkt und so gerade ein Gegengewicht zu Ansätzen der Individualisierung, die einer psychologischen Diagnostik entstammen (vgl. 3.2), bilden könnte. Deshalb wird die Gastfreundschaft als pädagogische Ethik in Auseinandersetzung mit einer aktuellen bildungsphilosophischen Schrift – für die Arendt zwar noch zentral ist, aber auch andere Positionen miteinbezogen werden – in einem Exkurs weiter ausdifferenziert. Dieser Exkurs adressiert unter anderem einige Kritikpunkte an der „outcomes-based education“ und dient so als Überleitung zum zweiten Kapitelteil, der die aktuelle Lehrkräftebildung fokussiert.²²³

Exkurs: Gastfreundschaft als pädagogische Ethik

Die Bildungsphilosophin Claudia Ruitenberg²²⁴ setzt sich 2015 mit dem Konzept der Gastfreundschaft und seiner Bedeutung für pädagogische Interaktionen (v.a. Lehr-Lern-Interaktionen) auseinander. Hierbei konzentriert sie sich auf Jacques Derridas Werk, aber bezieht sich auch maßgeblich auf Hannah Arendt (vgl. u.a. 3f., 26, 46, 62ff., 91). Ruitenberg beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern Gastfreundschaft eine Grundlage für eine pädagogische Ethik darstellen kann:

I am concerned with hospitality as the ethos that should inform education and those who take on the – paid or unpaid, formal or informal – role of educator, including parents, teachers, child care workers, docents, etc. I will, therefore, not treat hospitality as an aspect of personal character or virtue, but rather as a responsibility or duty that comes with having access to the world and with taking on the particular role of passing on traditions often assigned to educators in our specialized society (ebd.: 15).

Der letzte Satz verweist auf Arendts Verständnis von Lehrpersonen als Bewahrer*innen und Vermittler*innen von Wissensbeständen. Dieses Verständnis zeigt sich ebenfalls in Ruitenbergs Überlegungen zum Verhältnis von Gastgeber*in und Gast in ihrer ‚Ethics of Hospitality‘ (vgl. ebd.: 37), in der sie die Lehrkraft als Gastgeberin beschreibt, die den Klassenraum als einladenden Ort gestaltet, an dem sich die Schüler*innen als Gäst*innen mit

223 In diesem Exkurs werden zugleich einige Argumente aus dem Urteilstkraftkapitel wieder aufgegriffen und um Aspekte der Zugehörigkeit ergänzt.

224 Claudia Ruitenberg ist Professorin für Philosophy of Education am Department of Educational Studies an der University of British Columbia, Kanada.

dem Wissen – der schulischen Nahrung – vertraut machen können.²²⁵ Doch Ruitenberg betont, dass Lehrkräfte sich nicht nur heimisch in ihren Wissensbeständen fühlen dürfen, sondern diese auch ihren Schüler*innen zugänglich machen müssen, um wirklich gastfreundlich zu sein: „the teacher does not become a host until she offers hospitality, and the teacher is not at home in the curriculum until that curriculum is exposed to others. Truly exposing the curriculum to students means both risking the familiarity of the home that the curriculum has offered and becoming a host for the first time“ (ebd.: 37). Indem sie ihre Wissensbestände mit den Schüler*innen teilen, riskieren Lehrpersonen ihre eigene Familiarität mit diesen Beständen, die sie der Diskussion aussetzen. Die Schüler*innen können die Perspektive der Gastgebenden in Frage stellen und zugleich neue Lesarten eröffnen (vgl. ebd.: 72). Dies bedeutet allerdings nicht, dass Ruitenberg das asymmetrische Verhältnis zwischen Lehrperson und Schüler*in negiert: „but an ethic of hospitality is unapologetically asymmetrical. In this relation between student and teacher, my only concern should be with my responsibility to offer a place where the student may arrive, even if the student makes it difficult to do so“ (ebd.: 40). Die Verantwortung für die Wissensvermittlung liegt eindeutig bei der Lehrkraft, die den Schüler*innen als Repräsentantin des Wissens und als Gastgeberin des Diskussionsraums gegenübertritt. An dieser Stelle zeigt sich wieder die Verquickung von wissenschaftlicher und pädagogischer Professionalität, die bereits in Auseinandersetzung mit der Urteilskraft innerhalb dieser Studie hervorgehoben wurde (vgl. Kap. 3).

Mit Ruitenbergs Ansatz der Gastfreundschaft lässt sich abermals ein weiterer Aspekt von Arendts Urteilskraft unterstreichen: Die erweiterte Denkungsart. Ruitenberg beschreibt Momente der Gastfreundschaft immer als Momente, die über eine eins-zu-eins-Begegnung hinausgehen:

The third person in the scene of hospitality is not the exception but the rule. Educational situations, especially those in institutional forms of education, are nearly always situations of more than two. In addition, and more importantly, the systemic inequality of our political arrangements speaks through individuals. Even if a teacher is alone with a singular other student, there are still not only two of them in the world, as both are marked by their social locations (ebd.: 112).

Die Perspektive der Gastfreundschaft lädt – real oder imaginär – immer mehr als einen Gast ein und eröffnet so die Möglichkeit, die erweiterte Denkungsart fortwährend zu erproben. Ruitenberg hebt hervor, dass Lehrkraft-Schüler*in-Interaktionen immer auch durch gesellschaftliche Bedingungen gekennzeichnet sind, die als ein Drittes hinzutreten würden und deshalb die

225 Bei dieser Idee der Gastfreundschaft ließe sich auch auf die griechische Antike verweisen. Im Griechischen bezeichnet *xenos* viererlei: den Fremden, den Gastfreund/Freund, den Gastgeber und das Gastgeschenk. Dabei ist ein reziprokes Verhältnis gemeint: Der Fremde wird beherbergt, wie man selbst beherbergt werden möchte. Dadurch wird der Fremde schon mindestens zum Gastfreund. Ich danke Thassilo Polcik für diese Ergänzung!

Perspektive der Interaktion immer erweitert gedacht werden müsse. Doch ließe sich Ruitenbergs Überlegung gerade für den Kontext der Wissensvermittlung noch ergänzen: Ein Drittes tritt durch den Gegenstand hinzu. Lehrkraft und Schüler*in begegnen sich immer in Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand, der das Dritte in ihrer Relation ausmacht.²²⁶ Noch expliziter formuliert: Die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand kennzeichnet gerade das Lehrperson-Schüler*in-Verhältnis. Es ist das entscheidende Element, das ihre Beziehung zu einer Relation der Wissensvermittlung macht.

Dieses Verhältnis werde durch eine Entwicklung der jüngsten Zeit zunehmend verändert: Die „outcomes-based education“²²⁷ (ebd.: 82). Ruitenberg erläutert dazu: „The idea is that the quality of education can and should be assessed by the measurable results it produces in terms of students’ knowledge and skills. Moreover, the processes of listening, reading, writing, thinking, playing, observing, and others that make up educational time should be designed for particular *predetermined* outcomes and are considered successful only when those outcomes have been achieved“ (ebd.: 82; Herv. im Orig.). Die „outcomes-based education“ führe dazu, dass die Lehrperson-Schüler*in-Beziehung auf allen Ebenen als ein mess- und produktionsorientiertes Verhältnis verstanden werde. Ruitenberg unterstreicht gerade, dass die „outcomes-based education“ aus ethischer Perspektive höchst problematisch sei:

In particular, it seems to me that outcomes-based education fails to give place to unforeseeable learning, and is therefore, by design, inhospitable. It does not consider education to be charged with giving place to students but with predetermining what learning should take place in educational spaces. Moreover, by standardizing outcomes and assessing the same behaviors and products for each student, outcomes-based education does not address itself to any particular student; the student becomes *n’importe qui*. Thirdly, outcomes-based education does not offer any basis for teachers’ understanding both their indebtedness as guests who have themselves been received into traditions, and their concomitant responsibilities as hosts, charged with receiving newcomers into these traditions that are not of their own making (ebd.: 84, Herv. im Orig.).

Durch die Output-Orientierung werde die Offenheit und Einzigartigkeit von Lehr-Lernprozessen negiert.²²⁸ Die „outcomes-based education“ verun-

226 Dies wird vor allem in Modellen wie dem didaktischen Dreieck betont und besonders sichtbar gemacht (vgl. Prange 1986).

227 Im deutschsprachigen Raum eher als Output-Orientierung im Bildungssystem bezeichnet, vgl. bspw. den Beitrag „Wie kann verstärkte Output-Orientierung die Qualität des Bildungswesens verbessern?“ von Sharam Azizi Ghanbari und Franz Schott (2009). Eine kritische Auseinandersetzung mit der Idee der Output-Orientierung als Teil einer Wissenstransformation, die zur Veränderung der Bildungsidee und zur Umgestaltung der auf ihr basierenden Institutionen führt, findet sich im Beitrag „Bildung zum Humankapital“ von Rita Casale und Christian Oswald (2019).

228 Hier lässt sich auch eine Parallele zu Paulo Freires (1970/2005) Kritik an dem „banking concept of education“ ziehen: „This is the ‘banking’ concept of education, in which the scope

mögliche eine an Gastfreundschaft orientierte Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen, da sie die Unvorhersehbarkeit der Lehr-Lernprozesse minimieren möchte. Ruitenbergt betont vor allem, dass die Einzigartigkeit der Schülerin*des Schülers für die „outcomes-based education“ irrelevant erscheine, weil sie sich auf die Standardisierung von Lehr-Lernprozessen konzentriere.

Darüber hinaus – so lässt sich Ruitenbergs Kritik noch ergänzen – wird die Lehrkraft nicht mehr als Repräsentantin und Vermittlerin von Wissensbeständen verstanden.²²⁹ Die Output-Orientierung legt den Fokus auf das Resultat von Lehr-Lern-Prozessen und will die Komplexität des Weges zum Resultat möglichst stark reduzieren. Dennoch lässt sich eine Reinform der Output-Orientierung selten an Schulen wiederfinden. Doch es könnte hilfreich sein, angehende Lehrkräfte bereits frühzeitig auf die schließenden und einschränkenden Elemente der „outcomes-based education“ hinzuweisen, damit sie diesen gerade mit einer ‚gastfreundlichen‘ Haltung entgegentreten können (vgl. ebd.: 111).

Ruitenbergs Ansatz, Zugehörigkeit über Gastfreundschaft zu kreieren, scheint für Schulen und Universitäten gleichermaßen anregend. Mit dieser Perspektive wird vor allem auf eine temporäre Zugehörigkeit hingearbeitet, die die Verschiedenheit der Menschen nicht negiert.²³⁰ Auffällig ist, dass Ruitenbergs Studie das Gäst*innen-Verhalten kaum thematisiert, sondern die Rolle der Gastgebenden in den Vordergrund stellt. Gleichzeitig macht dieser Fokus Ruitenbergs Arbeit gerade für die Lehrkräftebildung fruchtbar.²³¹ Schließlich betont Ruitenberg, dass ihre Überlegungen eher für die Haltung und die darauf basierenden Handlungen von Lehrkräften entscheidend seien, sich diese aber kaum durch Instruktion erlernen lassen:

Rather, it is an ethic to be enacted by the I who finds themselves in the position of educator. Put differently, an ethic of hospitality in education is about educating hospitably. An ethic

of action allowed to the students extends only as far as receiving, filing, and storing the deposits“ (72).

229 Die Idee der Lehrperson in der „outcomes-based education“ harmoniert mit der Auffassung der Lehrkraft als Diagnostiker*in (vgl. Kap. 3.2.2 dieser Studie).

230 Die hier dargestellte Auseinandersetzung mit Ruitenberg kann auch mit Jan Masscheleins und Marten Simons *In Defense of the School* (2013) in Verbindung gebracht werden. Die beiden Autoren unterstreichen gerade die Gleichheit der Schüler*innen, die im Schulunterricht erzeugt wird, im Kontrast zum gängigen Diskurs, der sich auf die Reproduktion von Ungleichheiten konzentriert: „The equality of each student is not a scientific position or a proven fact but a practical starting point that holds that ‚everyone is capable‘ and thus that there are no grounds or reasons to deprive someone of the experience of ability, that is, the experience of ‚being able to‘“ (61). Die temporäre Zugehörigkeit der Gastfreundschaft macht alle für den Moment des Unterrichtens zu Gleichen (= Gästen), denen unterstellt wird, dass sie den Unterrichtsgegenstand verstehen können.

231 Dies unterstreicht auch Ruitenberg selbst: „A second area for further discussion is to what extent and how an ethic of hospitality might guide professional education such as teacher education, medical education, or social work education“ (ebd.: 140).

of hospitality cannot be taught through direct instruction; it can only be enacted. While some might consider such enactment a form of modeling with the express hope that students begin to follow enactments of hospitality, I am wary of such hope. An ethic of hospitality is an expression of the educator's responsibility and not a project to shape students into particular kinds of moral subjects (ebd.: 138).

Hier fasst Ruitenberg ein immer wiederkehrendes Problem in der (Diskussion um) Lehrkräftebildung zusammen: Der Wunsch nach schnellen Lösungen und Komplexitätsreduktion (vgl. auch Kap. 3.2). Doch Gastfreundschaft und Zugehörigkeit lassen sich nicht auf einem schnellen Wege instruieren, sondern müssen langfristig eingeübt werden.²³² Deshalb müsste bereits das Lehramtsstudium die Einübung von Gastfreundschaft innerhalb einer durch Wertschätzung gekennzeichneten (Lern-)Umgebung ermöglichen.

Zwischenfazit

In Auseinandersetzung mit Arendts Werk wurden in diesem Kapitel verschiedene Formen der (Un-)Zugehörigkeit untersucht und auf ihre bildungstheoretische Bedeutung hin analysiert. Die Figur des Parias scheut die Konfrontation nicht und findet immer wieder kreative Wege mit der Ausgeschlossenheit aus einem Kollektiv umzugehen. Arendts Paria-Beispiele zeigen sowohl die emanzipatorischen Elemente des Paria-Seins wie die Momente der Ohnmacht auf (vgl. 4.1.1). Diese Figur erscheint in Zeiten, in denen traditionelle Zugehörigkeitsnarrative (bspw. aufgrund von religiösen, nationalen oder biologischen ‚Merkmalen‘) immer fraglicher werden,²³³ für eine zeitgenössische Bildungstheorie ein sinnvoller Ausgangspunkt. Gerade in der Lehrkräftebildung ist die Figur des Parias in zweifacher Hinsicht bedeutsam: Nicht nur die angehenden Lehrer*innen können als Parias begriffen werden, sondern auch ihre künftigen Schüler*innen. Dies hat zur Konsequenz, dass beide Gruppen als besonders bildungsfähig aufgefasst werden, aber auch, dass die schwierigen Bedingungen ihrer Bildungsprozesse frühzeitig mitgedacht werden.

Die Zugehörigkeit als gegenseitige Rechtszusprechung betont Arendt gerade im Nachgang des Totalitarismus (vgl. 4.1.2). Ihr Konzept gegenseitiger

232 Auch hier zeigt sich eine Parallele zur Urteilskraft, die nicht instruiert, sondern nur geübt werden kann (vgl. das zweite Kapitel dieser Studie).

233 Die Fragilität solcher Narrative verdeutlicht auch Alfred Schäfer (2020), der ebenfalls eine Lösung in der gegenseitigen Rechtszusprechung sieht: „Diese Komplexität hängt mit der politisch-rechtlichen Logik moderner Ordnungsbildung zusammen. Diese kann sich zum ersten nicht mehr auf vorgegebene Begründungen religiöser, moralischer oder naturalistischer Art stützen. Moderne Ordnungsbildungen müssen sich ihre Voraussetzungen selbst schaffen und sie tun dies meist in Form von Verfassungen, die nicht nur die Organisationsprinzipien und Funktionsweisen des Regierens festlegen; in Form subjektiver Rechte definieren sie auch die Grenzen staatlichen Eingreifens und damit die Bedingungen seiner Akzeptabilität“ (142).

Rechtszusprechung distanziert sich von vor-politischen Annahmen ethnischer Gleichartigkeit. Die Problemdiagnose, die Arendt mit dem „Recht, Rechte zu haben“ herausstellt, ist für heutige Diskussionen um Migration (vgl. Di Cesare 2021) und politische Zugehörigkeit (vgl. Benhabib 2017) immer noch von höchster Bedeutung. Die Arendt-Rezeption wurde hier noch durch ihre Analysen der Räte-Strukturen und die darin kreierte Gleichheit ergänzt. Diese Gleichheitsidee erscheint für den pädagogischen Bereich so wichtig, da sie die Herstellung von Gleichheit durch gegenseitige Anerkennung gleicher Rechte verdeutlicht und zudem eine vordefinierte Gleichartigkeit aufgrund von ethnischen Zuschreibungen hinterfragt.

Die Isolation, die sich durch die Abkehr vom öffentlichen Raum kennzeichnet, eröffnet zwar noch die Möglichkeit, Bildungsprozesse in schöpferischer Einsamkeit zu durchlaufen. Gleichzeitig verdeutlicht das Konzept der Isolation, dass die Konzentration auf Einsamkeit ohne Verbindung zu Fragen der Öffentlichkeit in einer Ökonomisierung von Bildungsprozessen mündet. Arendts Feststellung zum Ende der 1950er Jahre, dass politisches Handeln zunehmend in Logiken des Herstellens gefasst wird und so zu einer verdinglichenden Perspektive auf politische Prozesse führe, lässt sich auch auf Bildungsprozesse übertragen. In der aktuellen Diskussion um Bildung geht es vornehmlich um Kompetenzmessung und Diagnostik. Hierbei werden Fragen der politischen Bedeutung der gestellten Diagnosen völlig ausgeklammert und nur das vereinzelte Individuum betrachtet. Seine Verbindung zu anderen Menschen – seine Zugehörigkeit – wird in dieser Perspektive auf die Feststellung verschiedener Kompetenzen reduziert, die das Individuum im Verhältnis zu anderen vereinzelt Menschen auf einer standardisierten Skala platziert.

Schließlich erscheint das Konzept der Hospitalität, das Arendt in Auseinandersetzung mit Kants Besuchsrecht aufgreift, für pädagogische Interaktionen sehr geeignet, da es auch die zeitliche Begrenztheit und die ethische Ausgestaltung pädagogischer Settings deutlich macht. Die Hospitalität beinhaltet gegenüber Neuankömmlingen gastfreundlich zu sein und diese an dem für sie fremden Ort willkommen zu heißen. Claudia Ruitenberg (2015) arbeitet die Gastfreundschaft als pädagogische Ethik auch mit Bezug auf Arendt weiter aus. In ihren Überlegungen hat sich gezeigt, dass die Gastfreundschaft als pädagogische Ethik das Hinarbeiten auf eine temporäre Zugehörigkeit ermöglicht, in der die Pluralität der Menschen nicht negiert wird. Ruitenbergs Studie konzentriert sich auf die Lehrkraft-Schüler*innen-Interaktion an Schulen, wohingegen die hier vorliegende Studie ihren Fokus auf die Lehrkräftebildung an der Universität richtet. Daher muss unterstrichen werden, dass die gastfreundliche Haltung auch die Einübung einer erweiterten Denkungsart befördert und so Möglichkeiten zur Einübung der Urteilskraft kreierte, die die zentrale Fähigkeit einer professionellen Lehrkraft ausmacht (vgl. Kap. 3). Eine bildungstheoretisch fundierte

Lehrkräftebildung zeichnet sich – gerade im Kontrast zu einer output-orientierten und kompetenzfokussierten Lehrer*innenausbildung – durch eine gastfreundliche Haltung gegenüber ihren Studierenden aus und versucht ihnen schon früh Möglichkeiten zur Einübung gegenseitiger Anerkennung von Gleichheit, die ihre Verschiedenheit nicht ignoriert, zu eröffnen.

4.2 Formen der (Un-)Zugehörigkeit in der Lehrkräftebildung

4.2.1 Heterogenität im schulpädagogischen Diskurs

Seit 2015 hat die Debatte um Migration nach Deutschland und vor allem um die Integration bzw. Inklusion der Zugewanderten neuen Aufschwung erhalten. Auch wenn Deutschland schon viel länger als Migrationsgesellschaft gelten kann, hat die Vielzahl an Geflüchteten, die ab 2015 einwanderte, für neue Aufmerksamkeit um Einwanderungs- und Integrationsfragen gesorgt (vgl. Frieters-Reermann 2020: 36). 2015 kann als Zäsur für Zugehörigkeitsfragen verstanden werden, die insbesondere in der Erziehungs-wissenschaft und den sogenannten Bildungswissenschaften verhandelt werden, da hier das Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft mit Blick auf Erziehungs- und Bildungsprozesse analysiert und problematisiert wird. Mit der Erkenntnis, dass Deutschland ein Migrationsland ist, verändern sich auch die Diskussionen um die Gestaltung der Lehrkräftebildung. Einerseits wird die Vielfalt der Schülerschaft thematisiert und die Herausforderungen, die dadurch für den Lehrberuf entstehen (vgl. bspw. Fischer u.a. 2015). Andererseits wird zunehmend über die Vielfalt der Lehrkräfte gesprochen sowie über die Potenziale von Lehrpersonen mit Fluchterfahrungen beraten (vgl. Wojciechowicz u.a. 2020, Kremsner u.a. 2020).

In der durchgeführten Analyse zur aktuellen Diskussion um Zugehörigkeit und Lehrkräftebildung seit 2015 finden sich vor allem verschiedene Sammelbände aus den Bereichen Schulpädagogik, Migrationspädagogik und Inklusionsforschung (vgl. Schimek u.a. 2022; Wojciechowicz u.a. 2020; Esefeld u.a. 2019; Barsch u.a. 2017). Anhand einiger Beiträge aus solchen Sammelbänden soll in diesem Kapitel exemplarisch nachgezeichnet werden, wie in diesem Diskussionsfeld Zugehörigkeit thematisiert und problematisiert wird. Dabei zeigt sich immer wieder, dass es eine Spannung zwischen dem Fokus auf Differenzen und der Konzentration auf Gleichheit gibt. Die Beiträge unterscheiden sich in erster Linie darin, dass sie entweder die strukturelle (und institutionelle) Zugehörigkeitsdimension von Schule und ihrem Verhältnis zur Migrationsgesellschaft thematisieren sowie die Rolle der Lehrkraft in diesem

Gefüge (vgl. Frieters-Reermann 2020; Sprung 2020; Barsch, Gluscth & Massumi 2017; vgl. Kap. 4.2.2). Oder sie konzentrieren sich auf die Kompetenzen, die Lehrkräfte im Umgang mit einer vielfältigen Schülerschaft benötigen, wobei Didaktik und Diagnostik im Zentrum der Überlegungen stehen (vgl. u.a. Gloystein & Barth 2022 & 2019; Müller 2019; Holzbrecher 2017; vgl. Kap. 4.2.3).

Inci Dirim und Paul Mecheril geben in ihrem differenz- und diskriminierungstheoretischen Einführungsband *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung* (2018) eine treffende Typisierung um „Verständnisse schulpädagogischer Heterogenität idealtypisch zu kennzeichnen, die sich in der erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Debatte finden“ (35). Sie unterscheiden hierbei drei (zugespitzte) Idealtypen: Heterogenität²³⁴ als „Lerndifferenzen zwischen Schüler*innen“ (I), Heterogenität als die „gesellschaftliche Vermitteltheit von Lernprozessen“ (II) und Heterogenität als das „Erfordernis der Anerkennung kultureller Pluralität“ (III) (vgl. ebd.: 35-39). Bei dem ersten Heterogenitätsverständnis wird die Vielfalt der Schüler*innen als besonderes Kennzeichen des schulischen Bereichs interpretiert und vor allem als „Marker von Unterschieden auf Seite der Schüler*innen beim Erwerb von Lerninhalten“ verstanden (ebd.: 35). Der Fokus in diesen Texten liegt vor allem auf den Lehrpersonen, die mit der Heterogenität ihrer Schüler*innen umgehen müssten. So „wird in diesem Arrangement Heterogenität zu einem Zeichen, das eine pädagogische Aufgabe, ein didaktisches Problem, eine, wie es an vielen Stellen heißt, Herausforderung darstellt und zwar für die Lehrer*innen. Mit der Vokabel Heterogenität wird hier insofern nach methodischen Regulierungen [...] gefragt, nach Technologien, die das Gegenübergestellte behandelbar machen“ (ebd.: 36). Dirim und Mecheril betonen, dass sich diese Perspektive insbesondere in für Lehrkräfte verfasster Ratgeberliteratur wiederfindet, in der oftmals auch eine verdinglichende Sichtweise auf die Schülerschaft vermittelt wird:

Mit dem Wort Heterogenität werden von Differenzordnungen geprägte Lernzusammenhänge verdinglicht und objektiviert, eine Operation, die es ermöglicht, Heterogenität wie einen Gegenstand zu behandeln und darüber nachzudenken, wie man selbst, möglichst

234 Die Begriffe Heterogenität, Diversität/Diversity und Vielfalt werden in diesem Unterkapitel als Synonyme verwendet, da sie in der hier analysierten Literatur bedeutungsgleich verwendet werden und an keiner Stelle eine Differenzierung zwischen diesen Termini vorgenommen wird. Zudem lässt sich mit Katharina Walgenbach feststellen: „Mit den Termini Heterogenität, Vielfalt, Intersektionalität und Diversity findet eine Verschiebung der erziehungswissenschaftlichen Debatte über Differenz (singular), die noch die 1990er Jahre geprägt hat, zu Differenzen (plural) statt. Im Gegensatz zum Differenzbegriff haben alle hier diskutierten Begriffe das Potenzial, die Komplexität sozialer Ungleichheiten bzw. Unterschiede nicht allein in dichotomen Relationen abzubilden, sondern in einer multidimensionalen Architektur. Welche neuen Perspektiven dies freisetzt, ist in allen Begriffsfeldern noch nicht abschließend erkundet“ (Walgenbach 2021: 54).

„effektiv und zeitsparend damit umgehen“ kann. Diese Verdinglichung der vage als Einheit angesprochenen Unterschiede zwischen Schüler*innen unter dem Label Heterogenität ermöglicht, dass Lehrer*innen als der Heterogenität gegenüber gestellt erscheinen. Sie sind nicht Teil der Verhältnisse, sondern ihnen äußerlich und greifen gewissermaßen als Techniker*innen in den Zusammenhang ein – wenn möglich effizient und effektiv (ebd.: 36).

Das zweite Verständnis von Heterogenität als „gesellschaftliche Vermitteltheit von Lernprozessen“ (II) konzentriert sich auf den Zusammenhang von verschiedenen Dispositionen mit gesellschaftlichen Verhältnissen (vgl. ebd.: 36f.). Es geht in Texten dieser Fokussierung daher viel um Fragen der sogenannten ‚Bildungsferne‘²³⁵ und der ‚Bildungsgerechtigkeit‘ (vgl. ebd.: 37). Die beiden Autor*innen fassen diese zweite Perspektive auf Vielfalt prägnant zusammen:

Umgang mit Heterogenität verweist hier darauf, dass die Vielfalt sozialer Lagen von Familien und den aus diesen Familien stammenden Schüler*innen analytische und pädagogische Berücksichtigung zu finden habe, da diese Vielfalt mit der Ungleichheit der Bildungsverläufe von Schüler*innen korreliert. Gleich, ob hierbei eher demokratieorientierte normative (‚Teilhabe‘) oder eher funktional-ökonomische (‚Humankapital‘) Argumente für die notwendige Förderung von Kindern und Schüler*innen aus ‚bildungsfernen‘ Milieus herangezogen werden, die ‚Mittelschichtsorientierung‘ der Schule wird durch ausgleichende Maßnahmen in dem Sinne bestärkt, als ‚Mittelschicht‘ der fraglose Standard von Bildungsprozessen bleibt (38; Herv. im Orig.).

Die Institution Schule wird in ihren Grundlagen in dieser Perspektive also nicht weiter hinterfragt, sondern der Fokus liegt auf den Möglichkeiten mehr Schüler*innen verschiedener Hintergründe an schulischem Lernen teilhaben zu lassen bzw. mehr Lernende unterschiedlicher Milieus die Schule durchlaufen zu lassen, damit sie auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich agieren können.

In dem dritten Heterogenitätsverständnis geht es um das „Erfordernis der Anerkennung kultureller Pluralität“ (III) und daher vor allem um Zugehörigkeitsfragen:

Dieser Strang macht darauf aufmerksam, dass Lerndispositionen an kollektive Zugehörigkeiten geknüpft sind. Wie in der Verwendung von Heterogenität als Ausdruck für die gesellschaftliche Vermitteltheit von Lernprozessen, wird hier auf die außerschulische Bedingtheit von Lernprozessen verwiesen, allerdings weniger mit kompensativer Konsequenz, sondern vielmehr mit der Forderung der grundlegenden Veränderung des schulischen Bildungssystems (ebd.: 38).

Diese Perspektive bezieht die Zugehörigkeiten der in der Schule interagierenden Personen mit ein, ohne bestimmte Zugehörigkeiten auf- oder abzuwerten. So werden in dieser Heterogenitätsauffassung „Normalitätsmuster schulischen Operierens und schulischer Selbstverständnisse“

235 Dirim und Mecheril verweisen hier auf Roland Reichenbachs (2014) Kritik an dem Konzept (vgl. 37).

problematisiert sowie die Institution „als Reproduzentin kultureller Hegemonie in Frage“ gestellt wird (ebd.: 38). Dieses Verständnis von Vielfalt ermöglicht es auch über die (theoretischen) Grundlagen der Schule, des Bildungssystems und der Lehrkräftebildung zu diskutieren.

Die Typisierungen von Dirim und Mecheril lassen sich auf die Texte, die in den zwei nachfolgenden Kapiteln analysiert werden, beziehen. In den Beiträgen zur übergeordneten strukturellen Ebene (Kap. 4.2.2) wird zumeist ein differenzierteres und durchaus kritisches Bild von Fragen der Vielfalt und Zugehörigkeit und ihrer Bedeutung für den Lehrberuf entworfen. Hierbei zeichnen sich auch einige Parallelen zu Arendts Paria-Figur ab. Dennoch bleiben die Autor*innen auf der Ebene des zweiten Heterogenitätsverständnisses stehen, in dem Vielfalt als die „gesellschaftliche Vermitteltheit von Lernprozessen“ (ebd.: 36) interpretiert wird und verbleiben in einer funktional-ökonomischen Perspektive auf Heterogenität im Bildungssystem. Die Aufsätze, die sich auf Kompetenzen und Diagnostik konzentrieren (Kap. 4.2.3), weisen ein problematisches Verständnis von Differenz und Vielfalt auf. Vielfältigkeit wird hier nur noch auf individueller Ebene, als Vielfalt von Kompetenzen, verstanden. Mit der Diagnostik wird eine vereinzelnde Perspektive etabliert, die sich auf den*die einzelne*n Lernenden konzentriert, und zudem wird Neutralität gegenüber komplexeren Zugehörigkeitsfragen suggeriert. Diese Beiträge veranschaulichen exemplarisch das von Dirim und Mecheril kritisierte erste Heterogenitätsverständnis, das sich nur auf die „Lerndifferenzen zwischen Schüler*innen“ (ebd.: 35) konzentriert und Vielfalt insbesondere als zu bewältigende Herausforderung für die Lehrkräfte versteht. Fragen der öffentlichen Dimension von Zugehörigkeit – egal ob auf Lehrkraft- oder Schüler*innen-Seite – spielen hier kaum mehr eine Rolle.

Diese Studie zielt mit der Interpretation von Arendts Schriften gerade auf eine Auseinandersetzung mit Vielfalt in Anlehnung an die dritte Auffassung von Heterogenität, die auf das „Erfordernis der Anerkennung [von] Pluralität“ (ebd.: 38; PR) hinweist. Die mit Arendt gewonnenen Argumente gegen vereinzelnde Sichtweisen auf Vielfalt und Zugehörigkeit (vgl. 4.1.1) und ihr Konzept der Zugehörigkeit durch gegenseitige Rechtszusprechung (vgl. 4.1.2) ermöglichen eine Perspektive, die die Grundlagen von Schule und Lehrkräftebildung herausfordert.

4.2.2 Vielfalt und Zugehörigkeit

Norbert Frieters-Reermann²³⁶ (2020) eröffnet seinen Beitrag zum Sammelband *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration* mit der Feststellung, dass der „lange Sommer der Migration im Jahre 2015 [...] die

236 Norbert Frieters-Reermann ist Professor für Bildungs- und Erziehungswissenschaften an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen.

gesellschaftspolitischen Diskurse in Deutschland und in diesem Kontext auch die Bildungslandschaft und ihre Institutionen verändert“ (36; Herv. im Orig.; Auslassung PR) habe. Deshalb sei eine „sorgfältige kritische Analyse“ (ebd.) der daraus entstandenen Veränderungen und Herausforderungen nötig. Zunächst widmet sich Frieters-Reermann daher zweierlei Auflistungen – zu verschiedenen Exklusionserfahrungen (vgl. ebd.: 37-39)²³⁷ sowie zu Zuschreibungs- bzw. Markierungsprozessen (vgl. ebd.: 40-41)²³⁸ –, die vermutlich als Grundlage für weiterführende (empirische) Forschungen dienen sollen. Gleichzeitig zeigen diese Kategorisierungen prägnant auf, mit welchen Arten von Zuschreibungen Geflüchtete auf unterschiedlichen Ebenen umgehen müssen. Der Autor stellt dementsprechend fest: „Fluchtmigration führt zur Begegnung von Menschen, die oftmals als interkulturell konstruiert wird bzw. bei der häufig die Geflüchteten auf ihre Identität als kulturell Andere (*Othering*) festgelegt werden“ (vgl. ebd.: 41). Frieters-Reermann ist sich allerdings auch des Spannungsfeldes „zwischen differenzfokussierender und differenzignorierender Vorgehensweise“ (vgl. ebd.: 42; Herv. im Orig.), in dem sich diversitätssensible Bildungsarbeit bewegt, bewusst und fasst die damit verbundenen Fragen pointiert zusammen:

dient eine solche kulturbezogene differenzbetonende Perspektive letztlich nur der Zementierung des Konstrukts einer homogenen Normalgesellschaft der Einheimischen, die dann darüber befinden, wie mit den Anderen umzugehen ist und wie diese sich zu integrieren haben? Oder anders gefragt: Ist die Anerkennung von kultureller Differenz eine sinnvolle, ja notwendige Voraussetzung, um Geflüchtete als Andere in ihrer Andersartigkeit verstehen und besser begleiten und unterstützen zu können? (ebd.: 42).

Dem Autor geht es sodann darum, die „Fluchtmigration als kulturelles Kapital“ (ebd.: 42) zu begreifen. Mit Rückbezug auf Pierre Bourdieu betont er, dass gerade das inkorporierte kulturelle Kapital, das verinnerlichte „Persönlichkeitsmerkmale, Charaktereigenschaften und Lebenskompetenzen umfasst“ (ebd.: 43), welche im Lebensverlauf erworben wurden, von Geflüchteten eine besondere Ressource darstellen könnte. Er differenziert dieses kulturelle Kapital weiter aus: „Dieses kann sich durch verschiedene Fähigkeiten ausdrücken, z.B. extrem schwierige Situationen meistern und in ihnen flexibel agieren zu können, soziale Netzwerke aktivieren und nutzen zu können, mit Frustrationen und Rückschlägen umgehen zu können, sich immer wieder, trotz zahlreicher Ungewissheiten, motivieren zu können, Gelegenheiten und Gestaltungsräume erkennen und nutzen zu können“ (ebd.).

237 Der Autor unterscheidet insgesamt sechs Ebenen: die ‚intrapersonal-individuelle‘, die ‚interaktiv-soziale‘, die ‚strukturell-administrative‘, die ‚institutionell-organisations-bezogene‘, ‚symbolisch-repräsentative‘ und schließlich die ‚diskursiv-kulturelle Ebene‘ (vgl. ebd.).

238 Hier werden acht *Othering*- bzw. Zuschreibungstendenzen benannt: Etikettierung, Verobjektivierung, Homogenisierung, Viktimisierung, Stereotypisierung, Klientelisierung, Paternalisierung und Kulturalisierung (vgl. 40-41).

Diese Beschreibung von Potentialen Geflüchteter erinnert stark an Arendts Charakterisierung des Parias als hoffnungsvolle Figur (vgl. 4.1.1). Gleichzeitig weist Frieters-Reermanns Darstellung auch deutliche Kennzeichen neoliberaler Ideale auf, die an die „funktional-ökonomische“ Perspektive erinnert, auf die Dirim und Mecheril (2018) in ihren Heterogenitätstypisierungen hinweisen (vgl. 38): Der*die Geflüchtete erscheint hier als ideale*r Arbeitnehmer*in, der*die besonders flexibel und belastbar sei. Dies wird an anderer Stelle noch ersichtlicher, wenn der Autor unterstreicht: „Junge Geflüchtete nehmen die oftmals sehr belastenden Bedingungen in Deutschland nicht ohne Weiteres hin, indem sie eine passive Opferposition einnehmen, sondern sie versuchen schwierige Situationen aktiv zu gestalten, wodurch sie sich häufig durch eine enorme Handlungskompetenz Alltagsbewältigung und Resilienz auszeichnen“ (ebd. Frieters-Reermann 2020: 43). Ähnlich wie Arendts Paria-Figur wird der Geflüchtete hier als besonders handlungs- und widerstandsfähig skizziert. Doch zeigt sich bei Frieters-Reermann sowie bereits bei Arendt, dass die besondere Wertschätzung der Anderen – egal ob in Form des Geflüchteten oder des Parias – immer zugleich mit einer Überbetonung der Andersartigkeit dieser Anderen einhergeht, die sehr schnell in die Richtung (neo-)liberaler Ideale weist.

Doch Frieters-Reermann ist sich dieser Problematik durchaus bewusst und fordert schließlich eine „Perspektiverweiterung von einer integrationsbezogenen Sonderbehandlung von Geflüchteten zu einem *umfassenden inklusiven und diversitätssensiblen Bildungsverständnis als eine pädagogische Querschnittsaufgabe* für außerschulische und schulische Kontexte“ (ebd.; Herv. im Orig.). Dabei ginge es vor allem darum, dass „alle Bildungsbereiche und -institutionen sich grundlegend auf Diversität ausrichten“ (ebd.: 44) würden, was für ihn folglich bedeutet: „Inklusive Bildung adressiert in diesem Sinne nie besondere Zielgruppen“ (ebd.). Der Autor legt hier also einen Fokus auf die Gleichheit Aller statt auf die Verschiedenheit. Diese Perspektive bezieht er auch auf die gesamtgesellschaftliche Ebene: „Integration ist dann keine Bewältigungsaufgabe von besonders markierten Personengruppen, sondern ein umfassendes gesellschaftliches Projekt, um die Zugehörigkeit aller und ein gewaltfreies Zusammenleben von allen zu ermöglichen“ (ebd.). Frieters-Reermann formuliert hier eine Zielperspektive im Umgang mit Fluchtmigration, die sich auch mit der Arendtschen Pluralitätsidee verbinden lässt: Die Verschiedenheit der Menschen kann als Normalfall und Basis für die Schaffung von rechtlich anerkannter Zugehörigkeit verstanden werden (vgl. 4.1.2).

Allerdings ist das Ende von Frieters-Reermanns Beitrag durchaus überraschend, worin er Inklusion und Teilhabe im Bildungssystem nicht nur als „Frage der Humanität, der Menschenwürde und des Menschenrechtes auf Bildung“ verstehen möchte, sondern erklärt, dass die „aktive Einbindung der Kapazitäten, Kompetenzen und des kulturellen Kapitals von Geflüchteten [...]

vor allem auch der eigenen gesellschaftlichen Zukunftssicherung“ (ebd.; PR) dienen müsste. Mit diesen Aussagen ordnet sich der Autor in ein verdinglichtes Menschenverständnis im Sinne des Humankapitals ein, das gerade seiner Kritik an den verobjektivierenden Zuschreibungen gegenüber Geflüchteten widerspricht: „*Verobjektivierung*: Verstärkte Fokussierung auf den Objektstatus in Bildungsprozessen“ (ebd.: 40; Herv. im Orig.). Auch wenn der Autor vermutlich die Wertschätzung der Fähigkeiten von Geflüchteten ebenfalls aus einer ökonomischen Sichtweise intendiert, trägt er gleichzeitig zu einer verdinglichten Perspektive auf diese bei, die sie zu Ressourcen für den Arbeitsmarkt transformieren.²³⁹

Diese Perspektive steht auch im Zentrum des Beitrags von Annette Sprung²⁴⁰ zum selbigen Sammelband (vgl. 2020: 47-57), der sich mit den Begründungsmustern und Herausforderungen für die Partizipation von Lehrkräften mit Flucht- und Migrationserfahrung im Schulwesen befasst. Bei den Begründungen, warum es wichtig sei, mehr Lehrkräfte mit Migrationserfahrung einzustellen, zeichnet Sprung vor allem zwei Argumentationsstränge nach: Nützlichkeit sowie soziale Gerechtigkeit. Zum ersten Argumentationsstrang erläutert die Autorin:

Zum einen wird erwartet, dass Lehrer*innen mit Migrationsbiografien besondere Potenziale und Kompetenzen mitbringen, die für die Arbeit in herkunftsheterogenen Schulklassen als hilfreich vermutet werden (*Nützlichkeitsargument*). Hier geht es beispielsweise darum, die Schulleistungen von Kindern sowie deren soziale Integration zu verbessern, indem ihnen Identifikationsmöglichkeiten/Role Models und Fördermöglichkeiten in den Erstsprachen angeboten werden. Ferner sollen kulturelle Kenntnisse der Lehrenden genutzt werden (Integrations- und Brückenfunktion), und es wird erwartet, dass diese Interaktionen ermutigend auf Kinder wirken (ebd.: 49; Herv. im Orig.).

Sprung verweist jedoch sofort auf die problematische Seite dieses Gedankengangs, durch den Lehrpersonen mit Migrationserfahrung „bestimmte Kompetenzen oder Eigenschaften qua Herkunft kollektiv zugeschrieben werden“ (ebd.: 50).²⁴¹ Die Idee natürlich gegebener Fähigkeiten stellt die Erlernbarkeit pädagogischen Handelns in Frage. Zudem wird der Gruppe der Lehrkräfte mit Migrationserfahrung hier zwar ein ‚Mehr‘ an Fähigkeiten zugesprochen, sie werden dadurch jedoch auch als ‚anders‘ im Vergleich zur Norm etikettiert. Hier findet sich ein Kritikpunkt wieder, der bereits bei Arendts Überlegungen zum Paria als schicksalhafter jüdischer Figur

239 Hier zeigt sich eine Mischung der ersten und zweiten Heterogenitätsverständnisse (vgl. Dirim/Mecheril 2018: 35-37), bei der die verdinglichende Perspektive auf die Lernenden und die Teilhabe der Lernenden am Arbeitsmarkt im Sinne von Humankapital miteinander verquickt werden.

240 Annette Sprung ist Professorin für Migration und Bildung am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz.

241 Dieser Argumentationsgang erinnert auch an Paul Mecherils Kritik an interkultureller Kompetenz als einer „Sonderkompetenz für Professionelle“, die er mit der Überschrift „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ erfasst (vgl. Mecheril 2008: 15-34).

auffindbar ist (vgl. Benhabib 1998: 38-39 und Kap. 4.1.1). Wenn eine bestimmte Eigenschaft oder Etikettierung naturalisiert wird, wird ihr Unvermeidbarkeit und Unveränderlichkeit zugeschrieben. Solche Naturalisierungen sind vor allem in pädagogischen Kontexten hochproblematisch und sollten sowohl bei Lernenden wie Lehrenden vermieden werden (vgl. Sprung 2020: 50).

Bei dem zweiten Argumentationsstrang, den Sprung in Bezug auf die vermehrte Anstellung von Lehrpersonal mit Migrationserfahrung, aufgreift, geht es um Repräsentation und soziale Gerechtigkeit:

Mit einer zweiten Argumentationslinie lässt sich die Forderung nach einem leichteren Zugang zu (letztlich allen) Berufsfeldern gerechtigkeits-theoretisch begründen (*Repräsentation und soziale Gerechtigkeit*). Sie schließt u. a. an Überlegungen zu einem Hinterfragen des Normalitätsverständnisses der Schule an. Kurz gesagt, wird hierbei der Standpunkt vertreten, dass eingewanderte Menschen und deren Nachkommen die Möglichkeit erhalten müssen, gleichberechtigt in allen gesellschaftlichen Sphären/Berufsfeldern zu partizipieren [...], was den Zugang zu gut bezahlten, verantwortungs- und prestigereichen Berufen wie dem Lehrerberuf impliziert (50; Herv. im Orig.; Auslassung PR).

In dieser Perspektive wird anerkannt, dass Menschen mit Migrationserfahrung innerhalb der deutschen Gesellschaft bisher benachteiligt wurden und daher keinen gleichwertigen Zugang zu prestigeträchtigen Berufen hatten. Darüber hinaus scheint dieses Argument gerade den Lehrberuf als gesellschafts-verändernde Profession zu kennzeichnen, durch den mehr Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht werden kann. Der Lehrberuf ist so auch für Fragen der Zugehörigkeit besonders verantwortlich.

Des Weiteren diskutiert Sprung drei unterschiedliche Ansätze und deren Implikationen für eine diversitätssensiblere Schulentwicklung, durch die mehr Lehrkräfte mit Migrationserfahrung für die Schule begeistert werden könnten. Der Ansatz der interkulturellen Schulentwicklung basiere „auf der Annahme einer unter anderem durch Migration geprägten Gesellschaft als *Normalfall*, weswegen sich nicht die Schüler*innen, sondern die Institution Schule verändern müsse“ (ebd.: 51; Herv. im Orig.). Mit dieser Perspektive lasse sich feststellen, dass der Fokus auf die Beschäftigung von Lehrpersonen mit Flucht- oder Migrationsbiografien „zwar einen wichtigen Baustein einer Personal-entwicklung ausmacht, damit aber noch kein umfassender Schulentwicklungs-prozess realisiert wäre“ (ebd.: 52). Bei diesem Ansatz gehe es langfristig darum, die Diversität der Menschen, die an Schule teilhaben, zu normalisieren. Gleichzeitig macht die Autorin darauf aufmerksam, dass mit „Konzepten interkultureller Öffnung“ allerdings auch „vermeintliche kulturelle Differenzen in den Mittelpunkt gerückt und *Othering*-Prozesse befördert werden“ (ebd.: 51). Der interkulturelle Ansatz unterstreiche zunächst eine (vermeintlich) kulturelle Verschiedenheit, um die Repräsentation dieser Verschiedenheit innerhalb einer Institution zu erhöhen. Das langfristige Ziel

sei zwar die Normalisierung von Diversität, aber der Weg dorthin bedeute zunächst einmal Unterschiede zu betonen. Zugespielt formuliert: Durch Betonung von Unzugehörigkeiten soll auf lange Sicht Zugehörigkeit entstehen.

Der Diversity Management-Ansatz, der eigentlich stärker an Hochschulen und in der Erwachsenenbildung vorherrsche, sehe in der „Diversität des Personals“ vor allem eine „Ressource für eine Profitsteigerung [...], etwa um unterschiedlichste Kund*innen anzusprechen“ (ebd.: 52; PR). Sprung verweist sogleich auf die Kritik am Diversity Management, dass darin immer der „ökonomische Verwertungsanspruch ins Zentrum gestellt, hingegen Macht- und Ungleichheitsaspekte und somit Gleichstellungsforderungen vernachlässigt werden würden“ (ebd.). Hierbei unterstreicht sie, dass dieser Kritikpunkt gerade auch für das Schulwesen relevant sei, da darin immer öfter an Humankapital orientierte Begründungsmuster zu finden seien, die von einer größtmöglichen „Ausschöpfung von Begabungsreserven“ (ebd.) ausgehen. In diesem Ansatz werde dann auch die Erwartung an Lehrkräfte mit Migrationserfahrung gestellt, „einen entsprechenden Mehrwert in Bezug auf die Schulleistungen befördern zu können“ (ebd.: 52f.). Der Diversity Management-Ansatz verknüpft Fragen der Zugehörigkeit mit ökonomischen Zwecklogiken. Zugehörigkeit wird benötigt, damit es zu einer zweckgerichteten Zusammenarbeit komme, die zu einer Profitsteigerung bzw. Steigerung von Schulleistungen führe.

Den letzten Ansatz zur „Institutionelle[n] Diskriminierung als Ansatzpunkt“ (53; PR) skizziert die Autorin nur sehr knapp, da darin „die Perspektive auf die Lehrkräfte bislang wenig thematisiert“ werde (ebd.). Sie fasst zusammen: „Einige Ansätze zum Abbau institutioneller Rassismen sind explizit anerkennungs- und gerechtigkeits-theoretisch gerahmt und fokussieren auf die Demokratisierung von Bildungseinrichtungen“ (ebd.). Hier wird also die Schule als Institution der Demokratisierung gefasst, deren Aufgabe es sei zum Abbau von Diskriminierungen beizutragen. Zugehörigkeit scheint hier für die Schüler*innen bereits auf das zukünftige Dasein als Bürger*innen in der Demokratie ausgerichtet zu sein; die Rolle der Lehrpersonen erscheint darin jedoch nebensächlich.

Sprung betont in ihrem Resümee, dass nicht nur die Schulen ihren Umgang mit Diversität verändern müssten, sondern auch die lehrerbildenden Hochschulen (vgl. ebd.: 55). Zugleich unterstreicht sie die Herausforderungen, die mit der Anforderung der Diversitätssensibilität einhergehe:

einerseits Anerkennungsmöglichkeiten und Sensibilität für differente Erfahrungen, Sozialisationsbedingungen, Identitätsentwürfe, Zugehörigkeiten, Sprachen usw. zu schaffen. Andererseits ist zu vermeiden, mit einem bloß affirmativen Umgang mit Differenz Unterscheidungspraxen zu reproduzieren. Es gilt somit, zunächst die Logiken und Funktionen sozialen Unterscheidens zu erkennen und zu reflektieren (ebd.: 56).

Ähnlich wie Frieters-Reermanns Beitrag (vgl. 43-44) macht auch Sprung auf die Ambivalenzen aufmerksam, die mit der Forderung nach mehr Diversität in der Schule einhergehen und sie verbleibt dabei ebenfalls vorrangig im zweiten Heterogenitätsverständnis, das Diversität als „gesellschaftliche Vermitteltheit von Lernprozessen“ (Dirim/Mecheril 2018: 36) interpretiert. Sprung macht gleichzeitig auf die Notwendigkeit einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive auf Diversitätssensibilität aufmerksam, die nicht nur Aufgabe der Menschen mit Migrationserfahrung sei (vgl. Sprung 2020: 56), wodurch sie zumindest in Richtung einer Heterogenitätsidee als „Erfordernis der Anerkennung kultureller Pluralität“ (Dirim/Mecheril 2018: 38) deutet.

Eine Kritik an einer Engführung von Diversity-Ansätzen auf spezielle pädagogische Felder und ihrer pädagogischen Fachkräfte findet sich bei Sebastian Barsch, Nina Glutsch und Mona Massumi²⁴² (2017: 11), die sich gerade für eine stärkere Einbindung von Diversity-Ansätzen in der Lehrkräftebildung einsetzen. Beim „Forschungs- und Handlungsgegenstand Diversity“ ginge es „auch darum, die Vielfältigkeit des menschlichen Zusammenlebens, gesellschaftlicher Normen und Regeln und individueller Überzeugungen zunächst einmal wertneutral zu betrachten und diese nicht primär als Herausforderung oder als Gefahr, sondern als gesellschaftliche Realität wahrzunehmen“ (ebd.). Zum Kontext der Lehrkräftebildung unterstreichen die Autor*innen:

Auf der Ebene der LehrerInnenbildung soll gleichzeitig das Bewusstsein dafür geschärft werden, dass dies bislang noch nicht der Regelfall ist, da menschliches Zusammenleben noch oft mit der Ausgrenzung von konstruierten ‚Gruppen‘ einhergeht, die angesichts kultureller, ökonomischer, körperlicher, sexueller oder weiterer Zuschreibungen von der Majorität abweichen. Forschung zu Diversity im Kontext der LehrerInnenbildung hat somit auch das Anwendungsziel, individuelle sowie institutionelle Diskriminierung und Chancenungerechtigkeiten in der Gesellschaft (zukünftig) abzubauen. Diversity zielt also auf einer pragmatischen Ebene dahin, wirkmächtig gewordene Mechanismen der Exklusion aufzuheben (ebd.).

Diversity-Forschung in der Lehrkräftebildung hat für Barsch, Glutsch und Massumi also immer einen Anwendungsbezug und benötigt daher eine pragmatische Perspektive. Aus dieser Forschung heraus müssten sich – ihrem Gedankengang folgend – schließlich immer Handlungsanleitungen ergeben, die zum „Abbau von Chancenungleichheiten“ führen würden: „Anwendungsbezogene Forschung mit dem Fokus Diversity verfolgt somit auch das Ziel, das Zusammenleben aller Menschen in den gegenwärtigen demokratischen Gesellschaften mit all ihren Widersprüchen und Ambivalenzen in den Blick zu nehmen. Dabei legt sie auch einen Fokus auf den Abbau von

242 Sebastian Barsch ist Professor für Geschichtsdidaktik an der Universität zu Köln. Nina Glutsch arbeitet als wissenschaftliche Referentin in der Geschäftsstelle der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission. Mona Massumi ist Professorin für Berufspädagogik am Institut für Berufliche Lehrerbildung an der Fachhochschule Münster.

Chancenungleichheiten“ (ebd.). In ihrer Idee von Diversity-Forschung *für* die Lehrkräftebildung wird also nicht nur der gegenwärtige Ist-Zustand der Gesellschaft analysiert, sondern auf Basis dieser Analyse werden möglichst schnell Handlungsempfehlungen entworfen. Diese Art der Forschung ist für die Autor*innen die Bildungsforschung, welche „einen deutlich anwendungsbezogenen Charakter“ habe, „sowohl was die Auswirkungen auf den Unterricht in Schulen selbst als auch auf theoretische Ansätze der LehrerInnenbildung an den Universitäten und den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung“ (ebd.: 11f.) betreffe. Sie monieren jedoch, dass diese anwendungsbezogenen empirischen Forschungen im deutschen Kontext noch eher selten seien (vgl. ebd.). Der Beitrag von Barsch, Glutsch und Massumi changiert zwischen einem Proklamieren von Neutralität gegenüber Diversität – nicht bewertend, eher beschreibend – und einer Betonung der mit ihr verknüpften Ungleichheiten, die gerade durch Wertungen gegenüber Vielfalt entstehen.²⁴³ Der Artikel ist ein Exempel für eine übliche Position der Bildungsforschung, die immer wieder Wertfreiheit und Neutralität für sich beanspruchen möchte und dennoch deutlich Bewertungen und Setzungen vornimmt.

4.2.3 Kompetenz und Vielfalt

In den Kontext der anwendungsbezogenen Bildungsforschung lassen sich die kompetenzorientierten Beiträge zum Umgang mit Vielfalt einordnen, die Zugehörigkeitsfragen auf struktureller oder auch staatlicher Ebene zunehmend ausklammern. Anstatt einen Fokus auf Zugehörigkeit zu legen, erzeugen diese Beiträge zunehmend ein Bild von vereinzelt Individuen, das mit Arendts Kritik an der Isolation (vgl. 4.1.2: Isolation als Form der Unzugehörigkeit) deutlich in Frage gestellt werden muss. Der im selben Band wie Barsch, Glutsch und Massumi erschienene Beitrag von Alfred Holzbrecher²⁴⁴ (2017) trägt den Titel „Pädagogische Professionalität in der diversitätsbewussten Schule entwickeln“ (vgl. 17-33) und besteht in großen Teilen aus Auflistungen, die oft nur stichpunktartig erläutert werden. Die Form des Artikels erinnert so bereits an eine Art ‚Checkliste‘, wie sie auch gerne für didaktische Handreichungen genutzt werden. Schon auf den ersten Seiten betont Holzbrecher, dass die Lehrperson als „das wirkungsvollste Medium im Lehr-Lern-Prozess“ (ebd.: 18) verstanden werden müsste. Kurz darauf erklärt er,

243 Sie verbleiben also deutlich in der zweiten Heterogenitätsperspektive, die sich auf die „gesellschaftliche Vermitteltheit von Lernprozessen“ konzentriert (Dirim/Mecheril 2018: 36).

244 Alfred Holzbrecher ist emeritierter Professor für Schulpädagogik/Allgemeine Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

dass eine „*diversitätsbewusste Pädagogik*“ einen „Paradigmenwechsel“ darstelle:

Das Lehren soll von den Lernenden aus gedacht werden. Das *Paradigma der Belehrung* orientiert sich traditionell am Lerngegenstand und oft an dem, was die SchülerInnen noch nicht können. Das *Paradigma der Aneignung* lässt dagegen das Spannungsfeld deutlich werden zwischen den zu vermittelnden Kompetenzen und dem lernenden Subjekt, seinen Stärken und seiner Lernarbeit, sich schrittweise das anzueignen, was Sinn macht (ebd.: 22; Herv. im Orig.).

Holzbrecher sieht in der Lehrkraft folglich nur noch ein Medium, eine Ressource, auf die die Schüler*innen zurückgreifen können, während sie einen Lernprozess durchlaufen. Die schüler*innen-zentrierte Perspektive des Autors verschiebt die Frage nach dem ‚Was‘ (dem Gegenstand) des Lernprozesses auf das ‚Wie‘ (die Methodik/Didaktik) und reduziert die Lehrpersonen dementsprechend auf eine bloße Begleitung von Lernprozessen. Hier zeigt sich bereits eine Parallele zu einigen Kritikpunkten, die im vorherigen Kapitel (vgl. die Kritik an der Urteilskompetenz in Kap. 3.2) ausformuliert wurden. Obwohl es in Holzbrechers Beitrag um ‚Pädagogische Professionalität‘ gehen soll, werden die Fähigkeiten und das Fachwissen von Lehrpersonen kontinuierlich reduziert oder sogar angezweifelt. Dies wird noch deutlicher, als Holzbrecher die zentrale Aufgabe der Lehrkraft darin sieht, die „Vielfalt der Lernvoraussetzungen, -zugänge und -wege [zu] gestalten“ (ebd.: 23; PR). Professionelles didaktisches Handeln schildert er dementsprechend: „nach einer Diagnose des Lernstands und einer Einschätzung der Aneignungsaktivität der konkreten Lernenden unterschiedliche didaktische Register ziehen zu können, d. h. individualisiertes, kooperatives und instruktionsorientiertes Lernen didaktisch begründet zu ‚mischen‘“ (ebd.). Daraus ergeben sich für ihn drei zentrale Kompetenzen, die Lehrpersonen brauchen würden: „Diagnostische Kompetenz“, „Didaktische Kompetenz“ und „Evaluationskompetenz“ (ebd.). Auch im Kontext einer diversitätssensiblen Schulpädagogik lässt sich also die Idee der Lehrkraft als Diagnostiker*in wiederfinden (vgl. Kap. 3.2.2), deren Fachwissen eher nebensächlich erscheint, da sie vor allem für Diagnosen durch Messungen und Tests zuständig sei.

Ganz im Sinne dieser Idee präsentiert Holzbrecher im nächsten Abschnitt eine nächste (Check-)Liste, sogenannte Differenzlinien, mit denen sich die Schüler*innen unterscheiden und in bestimmte Kategorien einordnen lassen:

- „Leistungsfähigkeit [...]
- Motivation, Interesse, Lern- und Leistungsbereitschaft [...]
- Vorwissen, Sprachkenntnisse, Lernvoraussetzungen [...]
- Lernstil [...]
- Lerntempo [...]
- Lebenswelt/soziokulturelle Herkunft [...]
- Zuwanderungsgeschichte und Sprachregister [...]“ (24-25; PR).

Auffällig ist, dass Holzbrecher hier sehr verschiedene Kriterien, die unterschiedlichen Differenzierungslogiken folgen, vermischt. Beispielsweise zielt das Lerntempo auf eine primär quantitative Einschätzung (wie schnell oder langsam begreift ein*e Schüler*in etwas?), während soziokulturelle Herkunft und Zuwanderungsgeschichte mit der komplexen Biografie der Schüler*innen zusammenhängen, die sehr unterschiedlich gedeutet werden kann. Der Autor problematisiert keine dieser Differenzlinien ausführlicher und kommentiert auch ihr Verhältnis zueinander nicht weiter (jede Differenzlinie wird in max. 10 Zeilen ‚erläutert‘). Er macht jedoch deutlich, dass sie vor allem als Grundlage für didaktische Unterscheidungen gelten sollen:

Im vorigen Abschnitt wurde versucht, die Heterogenität der Lernenden systematisch darzustellen, nicht zuletzt um den Blick zu weiten für die Vielfalt der Differenzlinien, die im Unterricht berücksichtigt werden könnten. Damit stellt sich zunächst grundsätzlich die Frage, *inwiefern* es didaktisch sinnvoll, d. h. *für die SchülerInnen lern- und entwicklungsförderlicher* ist, diese Unterschiede kenntlich zu machen, also sie zu ‚dramatisieren‘, z. B. durch Gruppeneinteilung oder Zuweisung unterschiedlicher Aufgaben. Möglicherweise ist es besser, diese Differenzlinien zu ‚entdramatisieren‘, sie unkenntlich zu machen oder auch bewusst zu negieren. Eine ‚Dramatisierung‘ birgt die Gefahr einer sozialen Zuschreibung und Etikettierung (‚die‘ MigrantInnenkinder, ‚die‘ Jungen bzw. Mädchen, ‚die‘ Behinderten oder Hochbegabten ...) und damit einer Festschreibung dieser Differenz. Das ist häufig für das Selbstbild der Lernenden in ihrem sozialen Kontext kontraproduktiv. Andererseits kann eine Blindheit gegenüber diesen Differenzen – unter den wohlmeinenden Vorzeichen einer ‚egalitären‘ Betrachtungsweise – ebenso zu einer Verschärfung von (z. B. Leistungs-)Unterschieden führen (ebd.: 26; Herv. im Orig.).

Holzbrecher greift hier die Spannung zwischen Differenz und Gleichheit wieder auf. Für ihn ist es insbesondere eine didaktische Frage, ob die Unterschiede zwischen den Schüler*innen betont oder negiert werden sollen. Inwiefern die Dramatisierung oder Entdramatisierung eine Rolle für Momente der Zugehörigkeit spielen kann, formuliert der Autor nicht weiter aus. Für Holzbrecher ist die Vielfalt der Schülerschaft in erster Linie eine Komplikation, die professionelle Lehrpersonen für ihre Unterrichtsplanung bewältigen müssen: „Vermutlich gibt es keine Rezepte für die didaktisch bewusste ‚Berücksichtigung‘ der Differenzlinien im Spannungsfeld zwischen *Dramatisierung* und *Entdramatisierung*. Eine Professionalisierungsperspektive bieten hier sicherlich kollegiale Gespräche, Kooperationsformen wie wechselseitige Unterrichtshospitationen und Feedback von ‚kritischen Freunden‘“ (ebd.; Herv. im Orig.). Beim Umgang mit der Diversität der Schüler*innen solle also der Austausch mit anderen Kolleg*innen weiterhelfen.²⁴⁵ Holzbrechers Beitrag verdeutlicht exemplarisch die erste

245 Auch wenn der kollegiale Austausch hier hilfreich sein kann, lässt Holzbrecher völlig außer Acht, dass die Vielfalt der Lehrer*innen die Vielfalt der Schülerschaft kaum widerspiegelt, sodass ihre Perspektive auf Diversität zumeist eine distanzierte oder eher naive ist. Juang und Chitewere (2020) liefern hier die Zahlen: “Currently, only 7.2% of the elementary and

Heterogenitätsauffassung, die sich auf die „Lerndifferenzen zwischen Schüler*innen“ (Dirim/Mecheril 2018: 35) konzentriert und diese als Herausforderung für die Lehrperson begreift.

Holzbrecher schildert zudem, dass für die Aufgabe der „Bewertung“, die jede Lehrkraft übernehmen müsse, verschiedene Normen von Bedeutung seien:

Traditionell ist die *Sachnorm* die zentrale Bezugsnorm, d. h. ausschließlich der zu lernende Inhalt oder die (Fach-)Kompetenz. Oft wird noch der Vergleich mit den anderen SchülerInnen der Lerngruppe (*soziale Norm*) berücksichtigt, also die Frage, wo der Einzelne innerhalb des Leistungsgefüges der Klasse steht. Im Kontext einer „neuen Lernkultur“ wird allerdings zusätzlich stärker das lernende Subjekt mit seinen Entwicklungspotenzialen (*individuelle Norm*) zur Bezugsnorm. Wenn die Lernenden mit ihren vielfältigen und oft überraschenden Aneignungsaktivitäten im Zentrum stehen, ergibt sich daraus ein Spannungsverhältnis zur Sachnorm sowie die Frage der Vergleichbarkeit im Verhältnis zu Anderen (Sozialnorm). D. h. Grundlage einer differenzsensiblen Bewertung ist ein professionelles Ausbalancieren dieser drei Bezugsnormen (ebd.: 29; Herv. im Orig.).

Im Rahmen von Leistungsbewertungen sei der Gegenstand also nur eine Bezugsgröße der Lehrperson, um zu einer Bewertung zu gelangen. Warum die Schülerleistung auch ins Verhältnis zum Klassengefüge gesetzt werden muss, wird nicht weiter begründet. Der Begriff ‚soziale Norm‘ erscheint hier außerdem widersprüchlich, da er eher auf Verhaltensweisen einer sozialen Gruppe verweist, als auf ‚Leistungen‘. Eine professionelle Lehrkraft zeichnet sich dadurch aus, dass sie jede Schülerleistung ins Verhältnis zur Sache, zum behandelten Gegenstand setzt. Bei den ‚Entwicklungspotenzialen‘ eines Lernenden von einer ‚individuellen Norm‘ zu sprechen, erscheint widersinnig. Der Normbegriff verweist immer auf eine zwischenmenschliche oder auf die sachliche Dimension; ihn auf individuelle „Aneignungsaktivitäten“ (ebd.) zu übertragen, entleert ihn. „Grundlage einer differenzsensiblen Bewertung“ (ebd.) ist im Gegensatz zu Holzbrechers Ausführungen der Fokus auf die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand – denn im Verhältnis zum Unterrichtsgegenstand sind alle Schüler*innen zunächst gleich: Alle Schüler*innen sind als Lernende im Klassenraum, um sich mit den Unterrichtsinhalten zu befassen (vgl. Kap. 2.1.5). In der Art und Weise wie diese Auseinandersetzung passiert, ergeben sich erst Unterschiede. Ob der Gegenstand schließlich durchdrungen wurde, lässt sich allerdings nur im Verhältnis zum Gegenstand feststellen und nicht im Vergleich zum Klassengefüge oder zum individuellen Entwicklungspotenzial. Für Holzbrecher scheinen Unterrichtsinhalte nur ein nebensächlicher Aspekt der

secondary school teaching staff in Germany is of migrant background (Statistisches Bundesamt Mikrozensus, 2015). In stark contrast, 33% of school-aged children are of migrant-background (Statistisches Bundesamt Mikrozensus, 2016)” und schlussfolgern in Bezug auf Deutschland und einige andere europäische Länder dementsprechend: “Thus, in many countries, the education workforce does not reflect the diversity of the students they teach” (58).

didaktischen Unterrichtsplanung: „Eine didaktische Zielperspektive könnte sein, das Spektrum der als Leistung anerkannten und wertgeschätzten *performance* auszuweiten und dabei die individuelle Bezugsnorm stärker zu gewichten: schriftliche Arbeiten jeder Art, Quantität und Qualität der mündlichen Beteiligung, Lerntempo [...]“ (ebd.: 30; Herv. im Orig.). Ganz im Sinne der output-orientierten Kompetenzorientierung (vgl. Exkurs in 4.1.2) geht es dem Autor nur noch um die Performanz, die die Schüler*innen zeigen. Ob die Performanz mit der Durchdringung des Unterrichtsgegenstands zusammenhängt, tritt in den Hintergrund.²⁴⁶

Holzbrechers Beitrag endet mit einer weiteren Auflistung zur „Professionalisierung im Lehrberuf“, in der „*Wissenschaftliche Konzepte als Analyse-Instrumentarien*“ und „Handwerkszeug“ zum Generieren von Diagnosen verstanden werden (ebd.: 32; Herv. im Orig.). Wissenschaft dient in dieser Vorstellung nur noch als Werkzeugkasten, der nach erfolgter Problemdiagnose die passenden Instrumentarien für die praktische Anwendung liefert. Holzbrechers Überlegungen veranschaulichen die von Ruitenberg (mit Arendt) aufgeworfenen Kritikpunkte an einer „outcome-based education“ deutlich, die nur noch in der Logik von Herstellungsprozessen verläuft (vgl. Exkurs in 4.1.2) und keinen Raum für Gastfreundschaft offenlässt. Die Verknüpfung von didaktischer und diagnostischer Perspektive, die sich in Holzbrechers Beitrag findet, fokussiert das Differenzieren von Schüler*innen und betont nur ihre Lerndifferenzen (vgl. Dirim/Mecheril 2018: 35). Es geht kaum darum, Gemeinsamkeiten aufzuzeigen, die Zugehörigkeit stiften könnten, sondern nur um die individuellen Unterschiede, die die Schüler*innen untereinander differenzieren. Die Schüler*innen werden so voneinander getrennt und in ihrer jeweiligen Kombination von diagnostizierten Kategorisierungen eingeordnet. In dieser zwar wohl gemeinten individualisierenden Perspektive auf die Schülerschaft liegt der Fokus so deutlich auf der Verschiedenheit der Schüler*innen, dass die Ähnlichkeiten und das Gleiche an ihrer Situation nahezu ausgeblendet werden. Diagnostik kreiert keine Zugehörigkeit, sondern schafft Vereinzelung (vgl. 4.1.2: Isolation als Form der Unzugehörigkeit).

Dies wird in den Beiträgen von Ulrike Barth und Dietlind Gloystein²⁴⁷ (2019 und 2022) besonders deutlich. 2019 befassen sie sich in einem Beitrag

246 Die Beliebigkeit von Holzbrechers didaktischen Ansatz für diversitätssensiblen Unterricht wird in seiner Differenzierungsmatrix besonders deutlich (vgl. ebd.: 30), bei der es sich um eine einfache Tabelle handelt. Auf der senkrechten Achse stehen die oben aufgelisteten Differenzlinien, während auf der waagerechten Achse die didaktischen Differenzierungsmöglichkeiten zu finden sind. Die Kombinationsmöglichkeiten sind hierbei völlig willkürlich und es ergeben sich keinerlei tiefgreifende Schlussfolgerungen aus dieser ‚Matrix‘.

247 Ulrike Barth ist Juniorprofessorin für Inklusive Pädagogik und Heilpädagogik an der Alanus Hochschule. Dietlind Gloystein arbeitet als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Rehabilitationswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin. Neben diesen zwei

zum Sammelband *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität*²⁴⁸ mit der adaptiven Lehrkompetenz und erklären sogleich:

Lehrkräfte erkennen zunehmend an, dass Prozesse der Individualisierung für die Schaffung differenzierter und angemessener Lerngelegenheiten für die Bereitstellung eines förderlichen Unterrichtsklimas notwendig sind. Gleichzeitig stellen sie aber fest, dass sie mit den unterschiedlichen Voraussetzungen und Herausforderungen, die Schüler*innen mit sich bringen, oft nicht umgehen können. Sie beklagen, dass es ihnen hauptsächlich an professionellem Diagnose-, Erklärungs- und Handlungswissen, Methoden und ‚Werkzeugen‘ mangle, wenn es darum gehe verschiedene Ausgangslagen zu bestimmen und diese fortlaufend in Einklang mit Individualisierungs- und Differenzierungsstrategien zu bringen (ebd.: 95).

Die Differenzierung und Unterscheidung von Schüler*innen steht hier sehr deutlich im Vordergrund. Zudem wird ein Bild von Lehrkräften erzeugt, dass sie als überfordert im Umgang mit Diversität kennzeichnet. Die defizitäre und misstrauische Perspektive auf die Fähigkeiten von Lehrpersonen wird an anderer Stelle noch deutlicher: „Damit tritt das Dilemma offen zu Tage. Das Ziel der Inklusion – auf der Ebene der Organisation von Lernarrangements und Unterrichtsentwicklung – kooperative Lernformen zu schaffen, die einen gemeinsam Lernraum ermöglichen [...], droht an einer unzureichenden Expertise der Lehrkräfte zu scheitern“ (ebd.: 95f.; PR). Barth und Gloystein stellen die Expertise von Lehrpersonen explizit in Frage und reduzieren das Ziel der Inklusion zugleich auf die Schaffung kooperativer Lernformen in allen Formen von Lernarrangements. Einerseits wird Inklusion auf diese Weise zu einer greifbaren Aufgabe, für die es eine scheinbar simple Lösung gibt: Kooperatives Lernen. Andererseits wird die Komplexität von Inklusion auf die Ebene von Unterrichtssettings reduziert und die außerhalb der Schule liegenden Probleme einer diversen Gesellschaft völlig ausgeblendet (vgl. hierzu auch wieder die erste Heterogenitätsauffassung von Dirim und Mecheril (2018: 35f.)). Im Sinne dieser Komplexitätsreduktion wird die bildungspolitische Auseinandersetzung mit Vielfalt als abgeschlossen präsentiert:

Der Impuls einer Pädagogik der Vielfalt (Prenzel 2006) hat sich mittlerweile bildungspolitisch durchgesetzt und wird durch eine langfristige Leitlinie (KMK-Beschlüsse 2011, 2015, 2016) gestützt. Die Kultusministerkonferenz (KMK) formuliert in ihren Empfehlungen, dass Integration und Inklusion keine Schwerpunkte sonderpädagogischer Förderung mehr sind, sondern Gültigkeitsanspruch für alle Kinder und Jugendliche haben (KMK 2011). Vielfalt wird als ‚Normalfall‘ und Stärke anerkannt und wertgeschätzt (Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt, KMK 2015) – bei zunehmender

ausgewählten Beiträgen haben die beiden Autorinnen noch einige weitere Artikel zu diversitätssensiblen Handlungsperspektiven für (angehende) Lehrkräfte publiziert.

248 Es handelt sich um einen Tagungsband, der die 32. Tagung der Inklusionsforscher*innen zusammenfasst, die sich mit „Lehren und Lernen in inklusiven Settings“ befasste. In dem Band geht es laut der Einleitung vor allem um „inklusives Lehren und Lernen sowohl im Bildungsverlauf durch Kindertagesstätten und Schulen als auch in den Hochschulen“ (Hackstein/Müller/Klocke/von Stechow/Esefeld: 9).

Standardisierung von Schulleistungen und weiterhin bestehendem Selektionsauftrag (ebd.: 96).

Annedore Prengels²⁴⁹ Theorie wird auf einen Impuls reduziert, den die Bildungspolitik aufgenommen und umgesetzt habe. Barth und Gloystein gehen davon aus, dass bildungspolitische Ankündigungen eine direkte Veränderung nach sich ziehen bzw. sogleich als Beschreibung der schulischen und gesellschaftlichen Realität aufgefasst werden können. Hier deutet sich bereits das konstruktivistische Lern- und Weltverständnis der Autorinnen an, dass im Verlauf ihres Beitrags immer deutlicher wird (vgl. ebd.: 100).

Nachdem Barth und Gloystein also die bildungspolitischen Rahmenbedingungen kurz benannt haben, wenden sie sich den Fähigkeiten der Lehrpersonen zu, die durch die Kultusministerkonferenz (KMK) für eine Schule der Vielfalt festgesetzt wurden. Um „für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule“ vorbereitet zu sein, bräuchten Lehrkräfte vor allem Kenntnisse der „pädagogischen Diagnostik“ (ebd.: 96). Deshalb sehen die Autorinnen in der diagnostischen Kompetenz ein „wesentliches und unterrichtsrelevantes Merkmal für erfolgreiches Lehrkräftehandeln“ (ebd.), das allerdings bisher zu wenig bestimmt sei. Das Anliegen ihres Artikels formulieren sie daher deutlich: „Wir möchten mit diesem Beitrag aus unserer Sicht und Erfahrung als langjährige Praktiker*innen, Ausbilder*innen und Forscher*innen unabdingbare Leitgedanken und Forderungen für eine an Inklusion orientierte Diagnostik und ihrer Vermittlung in den unterschiedlichen Ausbildungsbereichen skizzieren“ (ebd.). Sie unterstreichen hier deutlich, dass die Legitimität ihrer Überlegungen in erster Linie auf ihren Praxiserfahrungen basieren, denen die Erfahrungen als Ausbilder*innen und Forscher*innen nachgeordnet zu sein scheinen.

Im Zentrum ihres Beitrags stehen „adaptive Lehrkompetenzen“ von Lehrkräften, die die Autorinnen zunächst wie folgt definieren:

Die adaptiven Lehrkompetenzen fordern fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und inklusions-/sonderpädagogisches Wissen miteinander zu verknüpfen, dem neuesten Stand der Lehr- und Lernforschung zu entsprechen, den Fokus auf Individualisierung von Lernprozessen zu legen, ganzheitlich personale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen anzustreben, eine offene, vorurteilsbewusste Haltung zugrunde zu legen und Heterogenität und Partizipation anzuerkennen. Der aufgezeigte Rahmen umschließt nach Brühweiler (2014) vier grundlegende Kompetenzen: Sachkompetenz, Diagnostische Kompetenz, Didaktische Kompetenz und Handlungskompetenz, die eine Lehrkraft für ihr tägliches Handeln modellieren und anpassen können muss (ebd.: 97).

Der Aufbau des Lehramtsstudiums teilt sich üblicherweise in die drei Bereiche: Fach-wissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften (früher Erziehungswissenschaft) (vgl. bspw. LZV NRW 2016: §1). Barth und

249 Prengels *Pädagogik der Vielfalt* (1993/2019) wird im Fazit noch einmal diskutiert (vgl. 4.2.4).

Gloystein ersetzen den bildungswissenschaftlichen Anteil nun durch „inklusions-/sonderpädagogisches Wissen“ und wollen diesen in direkte Verbindung mit den ersten beiden Bereichen bringen. Zugleich folgt die Forderung nach der „Individualisierung von Lernprozessen“ auf Basis des „neuesten Stand der Lehr- und Lernforschung“. Inklusion geht für die Autorinnen mit einer Fokussierung auf individuelles Lernen einher. So überrascht auch nicht, dass neben der ‚Sachkompetenz‘ insbesondere diagnostische und didaktische Kompetenz gefordert werden, die dafür zentral erscheinen. Die Forderung nach „modellieren und anpassen“ des Handelns verdeutlicht wieder die konstruktivistische und zugleich technische Perspektive der Autorinnen auf Schule, Unterrichten und Weltverhältnisse. Die Autorinnen suchen ganz im Sinne des ersten Heterogenitätsverständnisses, das eine verdinglichende Perspektive auf die Schülerschaft einnimmt, „nach Technologien, die das Gegenübergestellte behandelbar machen“ (Dirim/Mecheril 2018: 36).

Sogleich übernehmen Barth und Gloystein die Definition der adaptiven Lehrkompetenz von Beck u.a. (2008):

„Damit möglichst viele Schülerinnen und Schüler unter Einbezug ihrer heterogenen Voraussetzungen möglichst gut lernen, braucht es Lehrpersonen, die Unterricht adaptiv gestalten können. In ihrer Planung achten sie auf eine optimale Passung zwischen dem Lernstand der Schülerinnen und Schüler und dem Sachinhalt. Im Moment des Unterrichtens nehmen sie weitere Anpassungen vor, je nachdem, wie die antizipierten Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler in Wirklichkeit ablaufen. Die Kompetenz, auf die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler einzugehen, nennen wir adaptive Lehrkompetenz. Dabei unterscheiden wir adaptive Planungskompetenz und adaptive Handlungskompetenz.“ (ebd.: 97).

Bei der Lektüre dieser Definition drängt sich sogleich die Frage auf: Ist adaptive Lehrkompetenz nur eine andere Beschreibung für Unterrichten? Denn jede Form von Unterricht geht üblicherweise mit Anpassungen einher. Professionelle Lehrkräfte reagieren fortwährend auf die Verhaltensweisen und Rückfragen von Schüler*innen. Die Autorinnen unterstellen mit der Definition dieser Kompetenz implizit, dass Lehrpersonen ihren Unterricht völlig statisch und unabhängig von den Lernständen ihrer Schülerschaft konzipieren würden. Gleichzeitig lässt sich auch anzweifeln, dass die kontinuierliche Individualisierung des Unterrichts für die Schüler*innen wünschenswert wäre. Schule ist ein Ort der Kollektivität, an dem Kinder und Jugendliche als Teil einer Gruppe lernen (vgl. Masschelein/Simons 2013: 73). Für viele junge Menschen ist gerade ein kollektives Lernen förderlich, bei dem sie nicht ständig im Fokus stehen, sondern Teil eines gemeinsamen Lernprozesses sein können.²⁵⁰

250 Zur Kollektivität und Gegenstandsfokussierung in Unterricht und Schule vgl. das Natalitätskapitel, insbes. Kap. 2.1.5.

Auch wenn die Autorinnen betonen, dass zu einer inklusionssensiblen Bildung mehr gehöre als nur „das Zusammensein der Kinder und Jugendlichen an einem Ort“ und „Individualisierung allein“ (Barth/Gloystein 2019: 99) auch nicht zum Ziel führe, halten sie daran fest, dass die Diagnostik das entscheidende Lösungsmittel für den Umgang mit Vielfalt sei. Es sei jedoch wichtig, dass eine „auf inklusive Werte ausgerichtete Diagnostik“ nicht mehr einer „traditionellen Feststellungsdiagnostik und den entsprechenden diagnostischen Verfahren ohne Förderrelevanz“ entsprechen würde (ebd.). Sie verdeutlichen weiter:

Kinder und Jugendliche sind unterschiedlich und bilden eine Lerngruppe, die sich durch Aspekte wie Geschlecht, Sprache, soziale Herkunft, Gesundheit, ethnische Herkunft, Leistungsstand, Vorerfahrungen etc. unterscheidet. Differenz wird in einer inklusiven Schule intendiert mit der Chance und dem Recht auf Eigenentwicklung. Unterschiedliche Ausgangslagen lassen Kinder und Jugendliche in einer gemeinsamen Lernumgebung voneinander lernen, sich miteinander entwickeln und sich gegenseitig helfen, sofern dies von Pädagog*innen unterstützt wird (ebd.: 99).

Die Autorinnen fordern eine „Abkehr von Etikettierung“ (ebd.) und reproduzieren diese zugleich. Sie setzen sich für Differenzierung und Individualisierung ein und verknüpfen dies mit der Idee einer Chance. Doch ob diese Chance genutzt werde, hänge von den Pädagog*innen und ihrer unterstützenden Funktion ab. Lehrpersonen werden an dieser Stelle als (eher passive) Lernbegleiter*innen verstanden, die eine passende Lernumgebung für die Schülerschaft vorbereiten. Barth und Gloystein changieren zwischen dem Unbehagen, Exklusionen durch Differenzierungen zu (re-)produzieren, und einem naiven Optimismus gegenüber den Möglichkeiten, die Differenzierungen eröffnen könnten. Sie halten an der Diagnostik fest, obwohl sie bemerken, dass sie zu immer mehr Unterscheidungen führt, statt diese aufzulösen oder mehr Verbindungen aufzuzeigen. An keiner Stelle erwähnen die Autorinnen die selektiven Funktionen von Schule oder auch die gesellschaftlichen Ansprüche, die an Schule gestellt werden. Sie sind so fokussiert auf die „Lerndifferenzen zwischen Schüler*innen“ (Dirim/Mecheril 2018: 35), dass strukturelle Rahmenbedingungen und gesellschaftliche Kontexte gänzlich ausgeklammert werden. Exemplarisch zeigt sich hier die isolierende Perspektive, die durch den Fokus auf Diagnostik entsteht: Die politische und öffentliche Dimension von Lernunterschieden wird von den Autorinnen völlig ausgeblendet (vgl. 4.1.2).

Die Forscherinnen gehen weiter davon aus, dass ohne diagnostisches Wissen zum Themenbereich ‚Entwicklung‘ „weder Fragen noch Hypothesen gestellt oder beantwortet werden“ könnten, „wenn es darum geht, besondere Begabungen oder etwaige Benachteiligungen oder Barrieren in einer Lebens- oder Lernsituation zu erkennen, bzw. Ausgangslagen zu erstellen oder personalisierten Unterricht in Abstimmung zum Unterrichtsinhalt zu planen und Lernumgebungen zu gestalten“ (ebd.: 100). Barth und Gloystein

konzentrieren sich auf Begabungsunterschiede, Benachteiligungen und Barrieren von Schüler*innen, die durch die diagnostische Kompetenz der Lehrkraft erkannt werden sollen, damit die Lehrperson dann einen ‚personalisierten Unterricht‘ in einer besonderen Lernumgebung für die Schüler*innen entwerfen kann. Die favorisierten „Entwicklungsvorstellungen“, die die Autorinnen für die Unterrichtsplanung empfehlen, basieren auf einem „konstruktivistischen Bildungsverständnis“, dass sie für „einen Grundbaustein einer inklusiven Professionstheorie“ halten (ebd.). Im Zentrum all ihrer Überlegungen steht für die beiden Forscherinnen das besondere Individuum, dessen besondere Begabungen und Benachteiligungen diagnostiziert werden müssen, damit ihm eine individualisierte Lernumgebung bereitgestellt werden kann. Die Sozialität von Schule und Lernen wird hier völlig ausgeblendet. Darüber hinaus ignorieren die Autorinnen, dass Erfahrungen mit Vielfalt insbesondere in ‚unkontrollierten‘ und ‚unvorbereiteten‘ Umgebungen (innerhalb wie außerhalb der Schule) gesammelt werden. Deshalb braucht es nicht nur die Feststellung von vielfältigen Unterschieden (durch Diagnostik), sondern auch die bewusste Anerkennung von Vielfalt in allen Schulräumen, durch die Gleichheit gegenseitig zugesprochen wird.

Angehende Lehrkräfte müssen im Studium vor allem lernen, die bewusste Anerkennung von Gleichheit im Sinne einer gegenseitigen Rechtszusprechung einzuüben, um diese Haltung auch an ihre Schüler*innen vermitteln zu können (vgl. 4.1.2). Das diagnostische Denken ist dafür allerdings kontraproduktiv, da es die Differenzen betont. Dabei rücken therapeutische Logiken in den Vordergrund, die die Perspektive der Schüler*innen als besondere Einzelwesen fokussieren. Lehrkräfte lernen dadurch eine*n Schüler*in als Kombination von bestimmten Differenzen in Abgrenzung von anderen Schüler*innen zu betrachten. Dies wird am Ende eines Artikels von Gloystein und Barth zur „Diversitätskompetenz, verstanden als Schlüssel- und gleichzeitig Teilkompetenz einer adaptiven diagnostischen Kompetenz“ (239) aus dem Sammelband *Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (2022) besonders deutlich:

Dieser Beitrag führt in den relevanten Themenkomplex ‚Dimensionen der Vielfalt und diagnostisches Handeln‘ ein. Diversitätsbewusste Diagnostik will für das Vorhandensein verschiedener Perspektiven sensibilisieren. Sie zielt darauf ab, bestehende Diversität bewusst zu machen und sie im Rahmen von inklusiver Bildung und insbesondere einer an Diversität und Partizipation orientierten Diagnostik zu nutzen, um Ausschluss zu vermeiden, Barrieren abzubauen und optimale Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb der sozialen Gemeinschaft zu realisieren. Im Kontext eines inklusionsorientierten Bezugsrahmens eröffnen wir eine diagnostische Herangehensweise, welche vom Kind ausgeht. Eine Pädagogik für alle kann ihr volles Potenzial entfalten, wenn es ihr gelingt, Individualität und damit Diversität zu erkennen und zu verstehen – nicht nur fach-, sondern auch entwicklungs- und kontextbezogen (243).

Die Formulierung ‚vom Kinde aus‘ ist eine implizite Referenz auf die reformpädagogische Idee einer ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ (vgl. Oelkers 2005: 113-130). Die Reformpädagogik betonte die Individualität des Kindes, um sich von Erziehungsmodellen abzugrenzen, die sich auf die Figur der*des Erzieher*in konzentrierten und daher als potenziell unterdrückend galten. Die Bezeichnung einer Diagnostik vom Kinde aus verschleierte, dass die Lehrkraft das Diagnostizieren übernimmt und damit die Entscheidungsmacht hat.

Das Infragestellen des asymmetrischen Verhältnisses zwischen Lehrkraft und Schüler*innen ist zentraler Bestandteil eines Beitrags zum „Lerncoaching als Instrument für mehr Adaptivität im Unterricht“ (2019) von Kathrin Müller,²⁵¹ der ebenfalls im Sammelband zur *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität* erschienen ist. Die Autorin definiert das Lerncoaching wie folgt:

Grundsätzlich handelt es sich beim Lerncoaching um eine individuelle Beratungsform für Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft, um die Lerndispositionen der Lernenden zu optimieren [...]. Kognitive, meta-kognitive, verhaltenstheoretische, motivationale und soziale Aspekte werden entsprechend konstruktivistischer Lerntheorien eingebunden. [...] Das übergeordnete Ziel des Lerncoachings ist es über die individuelle Beratung von Schüler*innen einen Beitrag zur verbesserten Individualisierung sowie Adaptivität von Unterricht und einer vermehrten schulischen Förderung zu leisten (112; PR).

Müller plädiert ähnlich wie Barth und Gloystein (2019) für mehr Adaptivität des Unterrichts, wodurch wieder die Frage aufgeworfen wird, wie nicht-adaptiver Unterricht aussehen würde. In Müllers Definition fällt sogleich ein Vokabular auf, das vor allem von Ideen eines ökonomischen Personalmanagements (optimieren, motivieren, konstruieren) und psychologischen Logiken (kognitiv, verhaltenstheoretisch, Individualisierung) geprägt ist, welche einer output-orientierten Auffassung von Lernen entspricht, die mit Arendt und Ruitenberg bereits oben ausführlich kritisiert wurde (vgl. 4.1.2). Des Weiteren wird das Lerncoaching als vielversprechende „Methode in heterogenen Lernsettings“ ausgewiesen, da es „als pädagogisch-didaktisches Element in heterogenen Settings dem Ziel der Verbesserung von Individualisierung und Adaptivität des Unterrichts in der Umsetzung im jetzigen Schulsystem gerecht werden“ (Müller 2019: 112) könnte. Mit ähnlichen Referenzen wie Barth und Gloystein (z.B. Beck et al. 2008) betont Müller, dass die Adaptivität des Unterrichts „neben Differenzierung, Klassenführung und Sachkenntnis eine Diagnostik der Lernvoraussetzungen der Schüler*innen“ voraussetze (Müller 2019: 113). Das Lerncoaching wird also einerseits durch Diagnostik strukturiert und soll andererseits Erkenntnisse für die Adaptivität des Unterrichts liefern. Anders formuliert: Die Lehrperson

251 Kathrin Müller ist Professorin für Inklusion und chancengerechtes Lernen an der Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik in Zürich. Zuvor war sie Juniorprofessorin für allgemeine Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. 2023 richtete sie die 36. Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen aus (s.o.).

nutzt das Lerncoaching, um die Lernenden individuell zu diagnostizieren und um gleichzeitig die Ergebnisse dieser Einschätzungen als Basis ihres Unterrichts zu verwerten: „Durch eine formative Nutzung der Lerncoachinggespräche kann die Lehrkraft so nicht nur Informationen zum Lernen der Schüler*innen selbst sammeln, sondern hat gleichzeitig auch zahlreiche Möglichkeiten zur Evaluation der Adaptivität des Unterrichts“ (ebd.: 114).

Wie sehr das Lerncoaching die Asymmetrie des Lehrkraft-Schüler*in-Verhältnisses in Frage stellt, wird an einer Stelle besonders deutlich: „Lerncoaching ist von einem demokratischen Erziehungs- und einem konstruktivistischen Lernverständnis geprägt. Lehrende und Lernende sind gleichberechtigte Partner*innen im Lernen, das gemeinsam in einer vertrauensvollen Beziehung individuell auf den/die Schüler*in angepasst strukturiert wird. Da Schüler*innen selbstgesteuert und selbstbestimmt lernen, hat die Lehrkraft eine begleitende Funktion“ (ebd.: 113). Die Lehrperson wird auf eine Begleiter*innen-Funktion reduziert, da das Lerncoaching auf Ideen konstruktivistischen und selbstgesteuerten Lernens basiert. Dass Verhältnis von Lehrenden und Lernenden als „gleichberechtigte Partner*innen im Lernen“ zu verstehen, verschleiert nicht nur Machtverhältnisse, sondern ignoriert sowohl das Generationenverhältnis (vgl. Kap. 2) sowie die Differenz in den Wissensständen. Lehrpersonen haben mehr Macht, einen deutlichen Altersvorsprung und verfügen über ein breites Wissen, das sie durch ihr Studium erworben haben. Im Lerncoaching werden also mehrere Unterschiede zwischen Lehrkraft und Schüler*innen kaschiert.

Müller greift Teile dieser Kritik auf und macht darauf aufmerksam, dass die Idee des Lerncoachings aus der Erwachsenenbildung stammt und die Übertragung auf Schule und Unterricht in einigen Punkten herausfordernd sei (vgl. ebd.: 115). Beispielsweise setzten horizontale Beratungsformate auf die „Mündigkeit des Gegenübers als Grundvoraussetzung. Zu dieser ist im schulischen Kontext jedoch der Coachee/Schüler*in zu erziehen. Je nach Altersstufe und auch Situation zeigen die Ratsuchenden unterschiedliche Kompetenzen, um mündig, autonom, freiwillig und souverän im Beratungsgespräch zu agieren“ (ebd.). Die Autorin hat eine Befragung von Schüler*innen, die in Baden-Württemberg obligatorisch an Lerncoachings teilnehmen mussten, begleitet. In den Rückmeldungen verdeutlichen die Schüler*innen, dass die Beratungsgespräche oftmals zu Belehrungsgesprächen werden würden: „So verweisen die befragten Schüler*innen darauf, dass sich die Lehrkräfte häufig negativ zu schulischen Leistungen und Verhalten äußern, gleichzeitig aber auch wenig loben“ (ebd.). Der Kritik der Schüler*innen setzt Müller allerdings nur die vermuteten Vorteile für eine adaptive Unterrichtsplanung entgegen:

Seitens der Schüler*innen wird ausgemacht, dass die Wahl des Coaches nicht ihnen selbst obliege und sie mit ‚Lehrer*innen‘ auch nicht ‚über alles‘ reden wollten [...]. Wenn Lerncoaching allerdings zu mehr Adaptivität im Unterricht beitragen soll, müssen

angemessene Wege im Umgang mit dem Antagonismus Freiwilligkeit versus Verpflichtung gefunden werden, damit die Gespräche der Schüler*innen für eine Verbesserung der Passung zwischen Unterricht und den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen genutzt werden können (ebd.: 116).

Es ist bezeichnend, dass Müller die berechtigten Einwände der Schüler*innen gegen das Coaching, die gerade von einem hohen Maß an Kritikfähigkeit zeugen, abwehren möchte, um die Lerncoachings für eine bessere Anpassung des Unterrichts an die Bedürfnisse der Schüler*innen zu nutzen. Um die Unterrichtsbedürfnisse der Schüler*innen zu erfassen, werden ihre Bedürfnisse außerhalb des Unterrichts ignoriert.²⁵² Das Lerncoaching wirkt hier wie ein Mittel zum Zweck. Der Zweck – die Anpassung des Unterrichts – rechtfertige, Schüler*innen auch unfreiwillig an den Lerncoachings teilnehmen zu lassen.

Darüber hinaus merken die Schüler*innen an, dass die Beratungsgespräche „sehr stark mit einer schulischen Leistungsperspektive in Verbindung“ (ebd.: 117) gebracht würden, anstatt dass individuelle Schwierigkeiten im Lernprozess thematisiert würden. Müller schließt daraus, dass es „an einer klaren Trennung von Lern- und Beurteilungsphasen im schulischen Lerncoaching mangelt“ (ebd.). Die Beratungsgespräche sollen idealerweise der Reflexion des Lernprozesses dienen, werden real aber für Leistungsbewertung und moralische Belehrung durch die Lehrkräfte genutzt. Beratungsmomente sind sicherlich auch im Kontext Schule möglich, allerdings in der von Müller skizzierten Form eher unwahrscheinlich. Trotzdem hält die Autorin daran fest: „Lerncoaching als Instrument zum pädagogisch-didaktischen Umgang mit Heterogenität kann in einem hohen Maße zu einer vermehrten Adaptivität von Unterricht beitragen. Es stellt aber gleichzeitig sowohl die Lehrer*innen als auch die Schüler*innen vor eine komplexe, anspruchsvolle wie auch antinomische Herausforderung, gerade bei der Trennung von Lern- und Beurteilungsphasen“ (ebd.: 117).

Das Lerncoaching soll den Lehrkräften als eine Unterstützung vor allem im Umgang mit der Vielfalt der Schüler*innen dienen. Hier zeigt sich deutlich, dass die Autorin Heterogenität als eine Herausforderung sieht, mit der sich die Lehrkraft konfrontiert sieht und für die sie „nach Technologien [sucht], die das Gegenübergestellte behandelbar machen“ (Dirim/Mecheril 2018: 36). Die Lerncoaching-Gespräche, die unter vier Augen stattfinden, können natürlich helfen Vertrauen zwischen Lehrperson und Schüler*in zu kreieren. Gleichzeitig fokussieren die Beratungsgespräche die Schüler*in als Einzelperson und ihren individuellen Lernprozess. Müller lässt Probleme des Klassengefüges oder des außerschulischen Kontextes völlig außer Acht. Die*der Schüler*in wird also im Zuge des Lerncoachings als (isoliertes)

252 Dieses Ignorieren der Einschätzungen der Schüler*innen erinnert an die Negation der Natalität, die im obigen Kapitel 2.2 im Bezug auf die Lehramtsstudierenden festgestellt wurde.

Einzelwesen jenseits seiner*ihrer Zugehörigkeiten verstanden. Diese isolierende Perspektive erschwert es den Schüler*innen sich als Teil eines Klassengefüges wahrzunehmen. Die Praxis des Lerncoachings legt einen Fokus auf das vereinzelte Individuum und seine Lernprozesse und eröffnet keine Perspektive der Zugehörigkeit, die beispielsweise zur gegenseitigen Rechtszusprechung führen könnte.

4.3 Wider die Vereinzelung

In der kompetenzorientierten Perspektive auf Diversität ist die Diagnostik in allen Beiträgen dominant. Alle Autor*innen der Kompetenzorientierung erklären, dass eine kompetente Lehrkraft ihre Schüler*innen richtig diagnostizieren können müsse. Auf Basis der diagnostischen Ergebnisse müsse die Lehrperson dann ihren Unterricht an all die vielfältigen Bedürfnisse ihrer Schülerschaft anpassen – immer mit Blick auf die einzelne Lernende, den einzelnen Schüler. Vielfalt wird in den Beiträgen immer auf das Individuum bezogen: Jedes Individuum bestehe aus einer vielfältigen Kombination von Kompetenzen und Merkmalen. Daraus folge dann eine didaktische Perspektive: Die Vielfältigkeit der Schüler*innen mache die Unterrichtsplanung herausfordernd. Die Diagnostik mache diese Vielfalt greifbar und ermögliche der Lehrperson so einen professionellen Umgang damit. Die Beiträge der Kompetenzorientierung verbleiben durchgängig in der Perspektive, die die Heterogenität der Schülerschaft als Herausforderung für die Lehrkraft interpretieren. Deshalb suchen sie fortwährend nach Techniken, wie man „möglichst ‚effektiv und zeitsparend damit umgehen‘ kann“ (Dirim/Mecheril 2018: 36). Dass diese Herangehensweise vor allem auch eine verdinglichende Sichtweise auf die Schüler*innen mit sich bringt (vgl. ebd.), wird in den Beiträgen nicht reflektiert.

In keinem der kompetenzorientierten Beiträge werden die Kategorien, mit denen in der Diagnostik gearbeitet wird, detailliert analysiert oder auch hinterfragt. Diagnostik wird nahezu als wertfreies System dargestellt, dass die Probleme der Vielfalt lösen wird. In der Diagnostik und Kompetenzorientierung liegt der Fokus immer auf dem Individuum und seiner Performanz, die dann mit der Performanz anderer Individuen verglichen wird. Die Vergleichbarkeit der Performanzen steht im Zentrum. Auch wenn es wichtig ist, das einzelne Individuum und seine Fähigkeiten besser kennenlernen zu wollen, führt das diagnostische Denken nur zu zwei Dimensionen von Zugehörigkeit: Der Norm entsprechend oder von der Norm abweichend (vgl. Kap. 3.2.4).

Die Diagnostik erscheint im Diskurs um Diversität und Heterogenität im Schulkontext besonders populär, weil sie Neutralität verspricht. Mit der

diagnostischen Kompetenz können Lehrkräfte ein eindeutiges Instrumentarium anwenden, das zu einem klaren Ergebnis führt. Mit diagnostischen Ergebnissen lassen sich Entscheidungen von Lehrpersonen einfach legitimieren. Diagnostik hilft dabei, Komplexität zu reduzieren und sie scheinbar bewältigbar zu machen. Durch den diagnostischen Fokus auf das einzelne Kind, die einzelne Jugendliche, wird allerdings auch eine wichtige Dynamik der Schule aufgebrochen:

typical for the scholastic is that it involves more than one student. Individual education, or focusing exclusively on so-called individual learning pathways, is not a form of scholastic education. [...] The reason for this is simple but profound: it is only by addressing the group that the teacher is forced, as it were, to be attentive to everyone and no one in particular. The teacher talks to a group of students and, in doing so, speaks to each one individually; she speaks to no one in particular and thus to everyone (Masschelein/Simons 2013: 73; PR).

Masschelein und Simons machen in ihrer *Defense of the School* (2013) darauf aufmerksam, dass die Schule ein Ort des Kollektivs ist, an dem die Lernenden als Teil einer lernenden Gruppe adressiert werden. Indem die Lehrperson ihren Fokus gerade nicht auf das einzelne Kind, sondern auf die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand legt, verbindet sie die einzelnen Kinder zu einer Gruppe von Lernenden, die ihre Aufmerksamkeit dem Gegenstand widmet. „It is the experience of belonging to a new generation in relation to something – always for the students – from the old world. [...] A community of students is a unique community; it is a community of people who have nothing (yet) in common, but by confronting what is brought to the table, its members can experience what it means to share something and activate their ability to renew the world” (ebd.: 73). Mit Rückbezug auf Arendts Erziehungskrise-Essay (1958) bezeichnen die beiden Autoren die Lernenden als ‚neue Generation‘, die mit dem Wissen der alten Welt innerhalb der Schule vertraut werden. In der gemeinsamen Erfahrung der Konfrontation mit der alten Welt bildet sich eine Zugehörigkeit zwischen den Lernenden, die ihre Verschiedenheit weder betont noch negiert. Diese Form der Zugehörigkeit entspricht der Idee, die Schule als Ort der Gastfreundschaft zu verstehen (vgl. 4.1.2).

In der strukturellen Perspektive auf Diversität und Zugehörigkeit (vgl. 4.2.2) zeigt sich ein deutliches Bewusstsein für die Spannungen, die sich zwischen Individuum und Gesellschaft ergeben können, wenn Fragen der Zugehörigkeit nicht eindeutig beantwortet sind. Indem die Beiträge von Frieters-Reermann und Sprung die Lehramtsstudierenden und Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte eher als Parias begreifen, verstehen sie sie auch als besonders bildungs- und handlungsfähig. Dies geschieht jedoch auch immer unter Verweis auf die ökonomischen Vorteile, welche sich durch den Einbezug dieser besonderen Gruppe von ‚Humankapital‘ ergeben könnten. Das Spannungsfeld, in dem sich Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte bewegen müssen, berührt so nicht nur Fragen der Zugehörigkeit, sondern auch der

Bildungsmöglichkeiten in einer neoliberalen – von Verwertungszusammenhängen geprägten – Gesellschaft (vgl. 4.1.2).

Ein Grundlagenwerk für Zugehörigkeitsfragen in der Erziehungswissenschaft ist Annedore Prengels *Pädagogik der Vielfalt* (1993/2019), das in den hier untersuchten Publikationen der Lehrkräftebildung ab 2015 auch immer wieder als Bezugspunkt herangezogen wird (vgl. u.a. Karakaşoğlu/Massumi/Jacobsen 2017: 219; Pieper/Kottmann 2019: 76 & 80; Barth/Gloystein 2019: 96; Hoffmann 2020: 65-67). Bereits in ihrer Einleitung greift Prengel explizit auf die Dualität von „Paria oder Parvenu“ (Prengel 1993/2019: 5) mit Verweis auf Arendts *Rahel*-Biografie zurück (vgl. ebd.: 5) und rezipiert diese wie folgt:

Die Paria-Position nehmen Menschen ein, die ihre alte Zugehörigkeit nicht aufgeben und damit zugleich in untergeordneten, entwerteten und randständigen Stellungen verharren. Die Parvenu-Haltung hingegen versucht sich daraus zu befreien und vom Ort der Unterdrückung aufzusteigen durch Abstreifen alles dessen, was an das „Anderssein“ erinnert und Aneignung alles dessen, was den Bessergestellten vorbehalten ist (ebd.).

Für Prengel sind beide Positionen mit „Verzicht“ (ebd.: 6) verbunden und sie unterstreicht: „Von den im Bildungswesen Arbeitenden kommt niemand an diesem Dilemma vorbei, alle haben sich gewollt oder ungewollt mit der Frage auseinanderzusetzen, welcher Verlust und welcher Gewinn mit dem Verharren in alten Lebenswelten oder den Anstrengungen der Befreiung daraus verbunden sind“ (ebd.). Auch wenn die in Kapitel 4.1.1 dargestellte Paria-Analyse von Prengels Interpretation abweicht, da sie den Fokus auf die Solidarisierung der Parias legt, schließt diese Studie an Prengels Punkt an, dass die Auseinandersetzung mit der Positionierung als Paria oder Parvenu für alle pädagogischen Berufe – und vor allem den Lehrberuf – essenziell ist.

Durch die Arendtschen Konzeptionen von (Un-)Zugehörigkeit lassen sich Probleme im aktuellen Diskurs um Lehrkräftebildung und Diversität aufzeigen, die sowohl die strukturelle/institutionelle wie die bildungstheoretische Dimension von Zugehörigkeit thematisieren. Mit der Arendtschen Figur des Parias sowie ihrer Idee der gegenseitigen Rechtszusprechung lassen sich Alternativen zur kompetenzorientierten Perspektive auf Diversität aufzeigen, die die Komplexität einer ‚Schule der Vielfalt‘ nicht reduzieren und Lehramtsstudierenden statt einem diagnostischen Instrumentarium eine gastfreundliche Grundhaltung vermitteln. Tendenzen der Vereinzelung in Schule und Universität kann mit einer Konzentration auf die dort diskutierten Gegenstände begegnet werden, die als verbindendes Element eine temporäre Zugehörigkeit kreieren. Im Zuge des geteilten Interesses an Gegenständen und dem geteilten Wunsch über diese zu sprechen, kann die gegenseitige Rechtszusprechung eingeübt werden, welche eine Gleichheit erzeugt, die die Vielfältigkeit der Anwesenden nicht negiert. Die so kreierte Gleichheit löst die Spannungen der Verschiedenheit nicht auf, aber schafft die Grundlage für gegenseitigen Austausch.

5 Zum Schluss: Pluralität, Öffentlichkeit und Verantwortung

In dieser Arbeit wurden die pädagogischen Elemente in Hannah Arendts Werk rekonstruiert und zu einer Pädagogik zusammengeführt, die als Grundlage für eine zeitgenössische Lehrkräftebildung verstanden werden möchte. Diese Pädagogik enthält einen Gegenentwurf zur aktuellen psychologischen Ausrichtung der Lehrer*innen-bildung, die Unvorhergesehenes im Unterrichtsalltag minimieren möchte (vgl. Kap. 2), ein stetiges Misstrauen in Lehrpersonen etabliert (vgl. Kap. 3) und zugleich eine vereinzelnde Perspektive auf Schüler*innen einnimmt (vgl. Kap. 4). Mit den drei Konzepten Arendts – Natalität, Urteilskraft und Zugehörigkeit – hat diese Studie ein bildungstheoretisches Fundament für eine Lehrkräftebildung dargelegt, die die Bildung von pädagogisch und wissenschaftlich professionalisierten Lehrpersonen anstrebt.

Diese Studie leistet in erster Linie einen Beitrag zur Forschung, die in der Überschneidung von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik liegt. Noch deutlicher formuliert: Sie weist der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und hier vor allem der Bildungstheorie die Verantwortung für die Grundlagen einer professionalisierenden Lehrkräftebildung zu. Dies ist notwendig, weil einer Lehrkräftebildung, die ohne die Allgemeine Erziehungswissenschaft und die Bildungstheorie konzipiert wird, eine vermittelnde und gesamtgesellschaftliche Perspektive fehlt, die in eine plurale Gemeinschaft eingebettet ist. Die drei Hauptkapitel haben aufgezeigt, wie sehr die kompetenzorientierte Lehrkräfteausbildung zu einer vereinzelnden und an ökonomischen Maßstäben ausgerichteten Sichtweise auf die schulischen Akteur*innen und auf die Gesellschaft führt. Mit Arendt konnte diese Studie zugleich eine Alternative aufzeigen, die den Lehrberuf als verantwortungsvolle und gesellschaftlich bedeutsame Profession kennzeichnet, ohne ihn mit sozialarbeiterischen und psychologischen Aufgaben zu überfrachten. Die in Auseinandersetzung mit Arendt gewonnene Idee des Lehrberufs zentriert sich entgegen aktuellen Trends, die Methodik, Didaktik und Diagnostik als den Kern des Unterrichtens ansehen, um das Fachwissen und die Verantwortungsübernahme im Verlauf der Weitergabe dieser Wissensbestände an die nächsten Generationen.

Da sich bereits an jedem Kapitelende eine Zusammenfassung (vgl. die Zwischenfazite und die Fazite in Kap. 2.3, 3.3 und 4.3) der jeweiligen Ergebnisse findet, werden hier drei Querschnittsthemen ausgewählt, die die Kapitelanalysen abermals aus unterschiedlichen Perspektiven ausleuchten.

Diese drei übergreifenden Themen lauten:

- 1) Zum *Verhältnis von Pluralität und Gleichheit*,
- 2) zur *Bedeutung der Öffentlichkeit für den Lehrberuf* und
- 3) schließlich lassen sich unterschiedliche *Dimensionen von Verantwortung*, die mit dem Lehrberuf zusammenhängen, in Arendts Werken aufzeigen.

5.1 Pluralität und Gleichheit

Im Rahmen des ersten Hauptkapitels kommt Pluralität zunächst als anthropologische Grundlage menschlichen Zusammenlebens zur Sprache, die eng mit der Natalität – der Fähigkeit des Neuanfangens – verknüpft ist (vgl. Kap. 2). Der Mensch ist in Arendts Verständnis niemals allein, sondern lebt immer unter Menschen, die anders sind als er selbst. Ihre Verschiedenheit zwingt die Menschen und regt sie gleichzeitig dazu an, sich miteinander auszutauschen. In ihrem *Totalitarismus*-Buch (1951) analysiert Arendt die Folgen, wenn die anthropologische Grundlage der Pluralität nicht nur in Frage gestellt wird, sondern wenn der Versuch unternommen wird, die Pluralität weitestgehend zu negieren oder gar auszulöschen.

In ihrer Studie zur *Human Condition* (1958) differenziert sie diesen Gedankengang weiter aus und ermöglicht mit ihrer Unterscheidung von *labor*, *work* und *action* eine Kritik an verschiedenen Erziehungsideen, die die Pluralität ignorieren bzw. begrenzen. *Labor* (arbeiten) reduziert den Menschen auf ein trainierbares Wesen, das nur nach seiner Bedürfnisbefriedigung strebt. Dieses Menschenbild liegt beispielsweise einer behavioristischen Lerntheorie zugrunde, die gewünschtes Verhalten durch Belohnung verstärkt und unerwünschte Verhaltensweisen durch strafende Impulse schwächt. Alle Menschen werden hier als gleichermaßen konditionierbar begriffen; Pluralität stellt nur eine kleine Hürde für die Standardisierbarkeit des Trainings dar. Eine Erziehung im Sinne von *work* (herstellen) konzentriert sich auf Produktionslogiken: Der zu erziehende Mensch wird als formbares Material verstanden, das zu einem bestimmten Output gelangen soll. Sobald er fertig geformt ist, beteiligt er sich an Herstellungsprozessen und stimmt sich dafür mit anderen Menschen ab. Die Interaktion mit Anderen geschieht immer unter Erwägung von Nützlichkeiten; sie konzentriert sich auf Produkte und Herstellungsprozesse. In dieser Vorstellung wird Pluralität auf verschiedene Fähigkeitsausprägungen (Kompetenzen) reduziert, die die Herstellung unterschiedlicher Produkte ermöglicht. Bei beiden Ideen – Erziehen im Sinne von *labor* und im Verständnis von *work* – handelt es sich um zugespitzte Darstellungen von Tendenzen, die im Bereich der Erziehungstheorie fortwährend auffindbar sind.

Beide Konzepte sind als Grundlage für eine Lehrkräftebildung, die die Pluralität der Menschen weder ignorieren noch minimieren möchte, ungeeignet.

In ihrem Vortrag zur „Krise in der Erziehung“ (1958) entwirft Arendt daher eine Erziehungsidee, die die Pluralität der zu Erziehenden von Beginn an bewahren soll. Sie spricht dort von der Konservierung des Neuen, der Natalität der Neuankömmlinge. Damit möchte sich Arendt gegen progressive Erziehungskonzepte positionieren, denen sie unterstellt, dass sie die Pluralität schon früh angreifen würden, weil sie den Kindern und Jugendlichen ihre Ideen des Neuen aufdrängen würden. In Auseinandersetzung mit Arendt lässt sich pointiert formulieren, dass eine Erziehung, die zur politischen Handlungsfähigkeit (*action*) hinführen möchte, die Pluralität der Neuankömmlinge ins Zentrum rücken muss, anstatt den Neuankömmlingen eine konforme Vorstellung des Neuen zu vermitteln. Das Verhältnis von Pluralität und Gleichheit kann hier mit Arendt gerade als ein Spannungsverhältnis von Verschiedenheit und Konformität problematisiert werden, das im Kontext der Schule immer wieder mitgedacht und kritisch hinterfragt werden muss.

Pluralität ist auch in zweierlei Hinsicht im Kontext der Diskussion um das forschende Lernen von Bedeutung. Zum einen wird die Pluralität der Welt durch die Verengung der möglichen Forschungsfragen auf die Schulpraxis weitestgehend ausgeklammert; zum anderen wird die Pluralität der Studierenden durch diese Begrenzung ignoriert. Die Einschränkung der möglichen Forschung auf empirische Unterrichtsforschung verkleinert den Blick der Studierenden auf die Welt und verwehrt ihnen die Auseinandersetzung mit Forschungsfragen, die über die Schulpraxis hinausgehen. Gleichzeitig konnte nachgewiesen werden, dass den Konzeptionen forschenden Lernens für die Lehrkräftebildung eine Negation der Natalität der Studierenden immanent ist (vgl. Kap. 2.2). Von den Studierenden werden keine neuen Erkenntnisse, keinerlei unerwartete Forschungsfragen mehr erwartet. Die Pluralität der Studierenden und ihre verschiedenen Perspektiven auf Schule, aber auch den gesellschaftlichen Kontext von Schule, ist für die Konzepte forschenden Lernens kaum mehr von Bedeutung.

Damit (angehende) Lehrkräfte Schule, ihre gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und die Unterrichtsinhalte kritisch hinterfragen können, brauchen sie Urteilskraft (vgl. Kap. 3). Ein zentraler Ausgangspunkt für Arendts Konzept der Urteilskraft ist Pluralität, hier in Anlehnung an Kant als „Menschen in der Mehrzahl“ (U: 44) bezeichnet. Diese Perspektive kontrastiert sie mit zwei anderen Sichtweisen auf das Menschsein: Den Menschen als denkendes Einzelwesen sowie die Menschengattung. Diese beiden Perspektiven hält sie für die Analyse des politischen Handelns und Urteilens für irrelevant, da sie entweder den Menschen gegenüber der

Menschheit überbetont oder die Menschengattung gegenüber dem Einzelmenschen überbewertet. Bei diesen beiden Polarisierungen geht die Betrachtung der zwischenmenschlichen Interaktion, innerhalb derer sich die Pluralität der Menschen zeigt, verloren. Diese Interaktion zwischen den Menschen in der Mehrzahl ist der Ort des politischen Handelns.

Für Arendt ist allerdings nicht nur die Pluralität im realen Austausch mit Anderen entscheidend, sondern vor allem auch die imaginierte Pluralität. Durch die erweiterte Denkungsart stellt sich ein Mensch die Sichtweisen vieler weiterer Menschen auf einen Gegenstand oder ein bestimmtes Thema vor. Umso mehr sich eine Person mit der Pluralität Anderer im realen Austausch auseinandersetzt, desto leichter fällt es ihr auch, sich verschiedene Perspektiven in der erweiterten Denkungsart vorzustellen. Gleichzeitig eröffnen auch Erzählungen in Form von Büchern, Filmen oder Hörspielen eine Vielzahl an Sichtweisen. Das Lehramtsstudium kann solche Medien nutzen und weitere Anlässe zum Austausch anregen, um Möglichkeiten zu schaffen, in denen die erweiterte Denkungsart angeregt und zugleich der Einsatz der Urteilskraft geübt werden kann.

Pluralität ist zudem Voraussetzung und Ausgangspunkt der Urteilskraft. Nur weil Menschen unterschiedlich sind und in mannigfaltigen Situationen verschieden handeln, braucht es die Urteilskraft. Wenn alle Menschen immer schon wüssten, welche Konsequenzen aus einer Handlung oder Aussage hervorgehen würden, bräuhete es kein Urteilsvermögen mehr (vgl. die Fehlvorstellungen zur Urteilskraft in Kap. 3.1). Die Urteilskraft vermittelt den besonderen Fall – der aufgrund von Pluralität entsteht – mit dem Allgemeinen, das zuvor aus verschiedenen Fällen gebildet wurde. In Auseinandersetzung mit Arendt hat diese Studie eine Kritik an der (kompetenzorientierten) Diagnostik ausformuliert, insbesondere weil die Diagnostik die Pluralität menschlichen Handelns in Frage stellt. Unter dem Deckmantel der Gleichheit versprechen Kompetenz und Diagnostik den Lehrkräftealltag zu vereinfachen. Dabei negieren sie jedoch das Neue und Unvorhersehbare, das den Schulalltag ausmacht. Mit Rückbezug auf Arendts Natalitätskonzept muss die Diagnostik vor allem als Unterdrückerin des Neuen kritisiert werden, da sie die Handlungen und Aussagen von Schüler*innen fortwährend in ein bereits vorgegebenes Muster einzusortieren versucht. Diagnostische Verfahren intendieren die Komplexität des Unterrichtsalltags zu reduzieren und begrenzen so zugleich die Pluralität, die sie in den Klassenräumen vorfinden.

Diese Problematik wurde schließlich in der Beschäftigung mit Formen der (Un-)Zugehörigkeit besonders deutlich (vgl. Kap. 4). Auch im Diskurs um Lehrkräftebildung und Zugehörigkeit hat die Diagnostik Einzug gehalten und verspricht vor allem die Pluralität der Schülerschaft, mit der sich Lehrpersonen konfrontiert sehen, handhabbar zu machen. Die Pluralität der Schüler*innen wird in der Diskussion um Lehrkräftebildung und den Lehrberuf vielfach entweder als zu bewältigende Herausforderung für Lehrer*innen (v.a. die

Lernunterschiede der Schüler*innen) interpretiert oder als strukturelles Problem (v.a. die soziale Herkunft) verstanden, das von der Schule gelöst werden muss. Diese Arbeit schlägt mit Arendt einen dritten Weg vor: Pluralität bewusst anzuerkennen und dabei gleichzeitig die gegenseitige Zusprechung von Gleichheit einzuüben, so wie dies auch auf rechtlicher Ebene geschieht. Der Notwendigkeit des Rechts liegt ebenso wie der Prämisse der Urteilkraft die Anerkennung von Pluralität zugrunde. Weil Menschen unterschiedlich sprechen und handeln, braucht es ein Rechtssystem, das von allen gleichermaßen akzeptiert wird und das für alle Gültigkeit hat. Mit Arendt lässt sich deutlich hervorheben, dass Gleichheit keine Selbstverständlichkeit ist, sondern der Anstrengung gegenseitiger Rechtszusprechung bedarf. Mit dem Konzept der Zugehörigkeit legt diese Studie bewusst einen Fokus auf Zusammenhänge und Überschneidungen verschiedener Menschen, die diese auch eigenständig kreieren oder wählen können (obgleich dies nicht für alle Zuschreibungen gelten kann). Dies geschieht gerade im Kontrast zur Diagnostik, die vor allem künstliche Zuschreibungen vornimmt, die Individuen unfreiwillig voneinander abgrenzt und vereinzelt.

Das Verhältnis von Pluralität und Gleichheit kann in allen drei Hauptkapiteln noch in einem weiteren Sinne verstanden werden: In Bezug auf das Verhältnis von Gegenstand und Lernenden. Die Mannigfaltigkeit eines Unterrichtsgegenstands steht dann im Zentrum des Unterrichts, wenn die Lernenden zu Gleichen in Bezug auf den Gegenstand werden. Anders formuliert: Innerhalb der Schule treffen Schüler*innen auf sehr unterschiedliche Unterrichtsthemen, die sie mit der Pluralität der Welt in Berührung bringen. Um sich mit dieser Pluralität der Gegenstände auseinandersetzen zu können, müssen die Schüler*innen zunächst zu Gleichen werden. Durch die Fokussierung auf den Gegenstand während des Unterrichtens werden die Unterschiede der Lernenden kurzzeitig ausgeblendet, da ihr geteiltes Interesse am Gegenstand im Vordergrund steht. Die Diskussion des Gegenstands eröffnet dann jedoch wieder die Möglichkeit, verschiedene Perspektiven auf ihn zu werfen. Es kommt also zu einer Parallelität von Gleichheit und Pluralität; Gleichheit im Sinne von *Interesse am* und *Zugang zum Gegenstand*; Pluralität im Sinne von *Perspektiven auf* und *Argumente in Relation zum Gegenstand*.

Dieser Gedanke wurde u.a. auch in der internationalen *Philosophy of Education* durch Masschelein und Simons (2013: 61 & 72f.) sowie daran anschließend von Vlieghe und Zamojski (2019: 45-60) oder auch Korsgaard (2019: 100 & 113) weiterentwickelt. In ihren Auseinandersetzungen mit Schule, dem Lehrberuf und der Inklusionspädagogik beziehen sich diese Autoren maßgeblich auf Hannah Arendt und plädieren für einen gegenstandsfokussierten Unterricht, der die Asymmetrie zwischen Lehrkraft und Schüler*innen beachtet, aber zugleich *educational equality* zwischen den Lernenden in Bezug auf die Gegenstandsdiskussion ermöglicht. Diese Studie

schließt an die Überlegungen dieser Autoren an, aber analysiert das Verhältnis von Pluralität und Gleichheit vornehmlich im Hinblick auf die Lehrkräftebildung und dabei mit einem besonderen Schwerpunkt auf die Bedeutung von Natalität, Urteilskraft und Zugehörigkeit. Hierbei konnte sie zeigen, dass die Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf die Pluralität des Schulalltags nicht im Sinne der Floskel ‚Heterogenität als Herausforderung‘ konzipiert werden muss, sondern dass die Perspektive der Studierenden durch die Übung der Urteilskraft und das Durchdenken von Zugehörigkeitsideen für die Pluralität der Welt geweitet werden kann.

5.2 Öffentlichkeit und Lehrberuf

Die Öffentlichkeit als besonderer Raum, an dem politischer Austausch stattfindet, wurde im Natalitätskapitel zunächst mit Rückbezug auf Arendts *The Human Condition* (1958) diskutiert. Mit ihrer Kritik an der *society* warnt Arendt gerade vor dem Verschwinden des öffentlichen Raumes in der Moderne in Anbetracht einer Dominanz der Tätigkeitsformen *labor* und *work* (arbeiten und herstellen) gegenüber *action* (politisches Handeln). Ihre Sorge um die Öffentlichkeit als politischer Austauschraum steht insbesondere im Zentrum ihrer beiden Texte zu Erziehungsfragen („Die Krise in der Erziehung“, 1958, und „Reflections on Little Rock“, 1959). Dies hat vor allem zwei Gründe: Erstens sieht sie in einigen progressiven Erziehungsideen die Überbetonung einer politischen Formung von Kindern und Jugendlichen entstehen sowie sie zweitens darin die Gefahr erkennt, dass die Zuständigkeit zur Lösung politischer Probleme auf die junge Generation übertragen wird. Deshalb beharrt Arendt darauf, dass die Schule kein politischer Raum sei. Dennoch wurde in dieser Studie daran festgehalten, dass die Schule auf die Teilnahme am politischen Austausch in der Öffentlichkeit *vorbereitet*. Dies kann sie allerdings am besten realisieren, wenn sie das Neue in den Schüler*innen bewahrt und sie – völlig frei von politischer Indoktrination – mit den Wissensbeständen der Welt, die bereits eine öffentliche Dimension in sich tragen, vertraut macht.

Dass dieses Vertrautmachen mit dem Wissen der bestehenden Welt Momente der Öffentlichkeit mit sich bringt, wurde vornehmlich im Urteilskraftkapitel deutlich – mit Konzentration auf das universitäre Lehramtsstudium, das die Studierenden auf das fachliche Unterrichten vorbereitet. Gleichzeitig wurde im zweiten Teil des Natalitätskapitels herausgearbeitet, dass die öffentliche Dimension von Forschungsfragen im forschenden Lernen der Lehrkräftebildung kaum mehr unterstrichen wird. Ganz im Gegenteil wird im forschenden Lernen das Lernen von der Forschung entkoppelt. Forschende stellen im Rahmen ihrer Lehre nicht mehr ihre

Erkenntnisse zur Diskussion und geben den Studierenden dadurch Einblicke in ihre Erkenntnisprozesse. Im forschenden Lernen stehen individuelle Lernprozesse im Vordergrund, für die die öffentliche Dimension von Erkenntnisinteressen irrelevant sind und daher auch die Hinterfragbarkeit der vollzogenen Forschung durch die Öffentlichkeit völlig in den Hintergrund tritt. Das im Urteilstkraftkapitel diskutierte Verständnis von Öffentlichkeit ist hingegen eng mit der Kantischen Publizität verbunden, bei der es um die Veröffentlichung von Gedankengängen und Erkenntnissen geht, damit diese von Anderen überprüft werden können. Arendt geht es in Anschluss an Kant darum, die Bedeutung der Öffentlichkeit für die Überprüfung von Erkenntnisprozessen zu unterstreichen. Daran anknüpfend wurde in dieser Arbeit hervorgehoben, dass angehende Lehrkräfte mit dem kritischen Hinterfragen von Wissensbeständen durch einen imaginierten sowie realen Austausch mit einer breiten Öffentlichkeit bereits im Lehramtsstudium ihre Urteilstkraft üben können.

Öffentlichkeit ist für den Lehrberuf als pädagogisch und wissenschaftlich fundierter Profession in Form des Gemeinnsinns von zentraler Bedeutung. Mit Arendts Kant-Analysen konnte aufgezeigt werden, dass der Gemeinnsinn insbesondere die Voraussetzungen für Reflexion und Urteilstkraft schafft. Durch den häufigen Einsatz des Gemeinnsinns ist eine Lehrkraft – im Verständnis dieser Studie – äußerst geübt darin, zahlreiche Positionen auf einen Gegenstand zu imaginieren und diese miteinander in Relation zu setzen. Diese wiederholte Übung der erweiterten Denkungsart – die immer auf die Imagination einer größtmöglichen Öffentlichkeit zielt – befähigt Lehrpersonen besonders dazu, Beispiele von exemplarischer Gültigkeit zu erkennen und als Unterrichtsgegenstände aufzuarbeiten.

Zwischen dem ersten und dem zweiten Kapitel zeigt sich eine Verschiebung der Analyse des Öffentlichkeitsbegriffs. Geht es im ersten Teil des Natalitätskapitels vornehmlich um Öffentlichkeit als realem Austauschraum für politische Fragen, der von der Schule als pädagogischer Ort zu unterscheiden ist, beschäftigt sich das Urteilstkraftkapitel mit realen und imaginierten Diskussionen in der Öffentlichkeit zur Überprüfung von Erkenntnissen im Kontext der Universität. Die Abgrenzung des Privaten vom Öffentlichen spielt im Urteilstkraftkapitel vor allem als Ablösung von der privaten Perspektive eine Rolle, die im Prozess der Urteilsfindung geschehen muss. Es geht also um den individuellen Urteilsprozess, in dessen Fortgang private Gedankengänge mit vielen anderen Perspektiven konfrontiert und hinterfragt werden, wodurch eine öffentliche Sichtweise (ein allgemeiner Standpunkt) entstehen kann. Das Natalitätskapitel (Vgl. 2.1) thematisiert im Kontrast dazu die systematische Frage, in welchem Verhältnis privater und öffentlicher Raum zueinanderstehen.

Diese Frage wird im Zugehörigkeitskapitel wieder in Bezug auf die Begriffe *isolation*, *loneliness* und *solitude* aufgegriffen, die Arendt verwendet,

um drei unterschiedliche Formen von Unzugehörigkeit zu beschreiben. Der erste Begriff fasst die Isolation im öffentlichen Raum, wohingegen *loneliness* die Vereinsamung im privaten Raum beschreibt. Die *isolation* beschäftigte Arendt bereits in ihrer Auseinandersetzung mit dem Paria, vor allem in ihrem Werk über *Rahel Varnhagen* (1938/1959), deren Umgang mit dem Ausschluss aus dem öffentlichen Raum sie äußerst kritisch analysierte (vgl. Benhabib 1998: 46-66). In ihrer *Totalitarismus*-Analyse (1951) unterstreicht Arendt jedoch, dass die Kombination von *isolation* und *loneliness*, also die Vereinsamung im öffentlichen und privaten Raum, die totalitäre Herrschaft ermögliche. Denn beide Formen von Unzugehörigkeit bedeuten, wenn sie zusammen auftreten, eine völlige Unverbundenheit, keinerlei Wahrnehmung von Zugehörigkeit zu anderen Menschen weder auf gedanklicher noch auf zwischenmenschlicher Ebene.²⁵³

Mit *solitude* bezeichnet Arendt schließlich die schöpferische Einsamkeit, die nur eine temporäre Abgeschiedenheit mit sich bringt. Für die Pädagogik ist vor allem diese *solitude* von Bedeutung, da sie die Voraussetzung für kreative Prozesse ist. Wichtig ist jedoch, dass die *solitude* zwar eine reale Zurückgezogenheit von anderen Menschen meint, diese allerdings immer nur zeitweilig erfolgt. Zudem bleiben in der *solitude* andere Menschen im gedanklichen Austausch präsent: Ihre möglichen Anmerkungen und Perspektiven auf den Schaffensprozess werden stetig imaginiert. Hier zeigt sich eine Überschneidung zur erweiterten Denkungsart, durch die im Urteilsprozess ebenfalls die denkbaren Urteile Anderer vorgestellt werden. Eine in Anlehnung an Arendt entwickelte Lehrkräftebildung muss jedoch *isolation* und *loneliness* als Erfahrungen weitestgehend ausschließen bzw. eine kritische Auseinandersetzung mit ihnen ermöglichen. Mit der gegenseitigen Rechtszusprechung wird hier ein Fokus auf die bewusst gewählte Zugehörigkeit im öffentlichen Raum gelegt, die *isolation* verunmöglicht. Außerdem wird zugleich eine bewusste Anerkennung von Unterschiedlichkeit etabliert, die auch in den privaten Raum hineinragt.

In der im Zugehörigkeitskapitel formulierten Kritik der kompetenzorientierten Diagnostik wurde deutlich, dass darin das vereinzelte Individuum mit seinen jeweiligen Kompetenzen im Mittelpunkt steht. Seine Eingebundenheit in gesellschaftliche Bedingungen und Verhältnisse wird in der diagnostischen Perspektive größtenteils ausgeblendet. Die psychologisch verengte Sichtweise der Diagnostik erfasst den Menschen nur noch als Einzelwesen und klammert Fragen der Öffentlichkeit der Lehrenden-Lernenden-Interaktion, der Schule, aber auch der Lehrkräftebildung weitestgehend aus. Auch in der strukturellen Perspektive auf Vielfalt und Zugehörigkeit wird die öffentliche Dimension des Lehrberufs und der Schule

253 Arendt verweist in ihrer Charakterisierung von Adolf Eichmann darauf, dass diese Unverbundenheit gerade zur Gedankenlosigkeit führe, die die NS-Verbrecher jegliche Gewissensfragen ausschließen ließ (vgl. EJ: 26f.).

eng geführt. Schule wird zwar als in den gesellschaftlichen Kontext eingebunden betrachtet, dann jedoch auf ihre Funktion als Herstellerin von Humankapital reduziert. Die Institution Schule und ihre verschiedenen Akteur*innen werden so nur noch im Modus von Herstellung und Produktion (*work/fabrication*) verstanden; die einzige Öffentlichkeit, die dann noch von Relevanz ist, ist der Markt.

Die Verknüpfung der drei Hauptkapitel mit Blick auf die Bedeutung der Öffentlichkeit für den Lehrberuf ermöglicht eine Kritik an der Ökonomisierung von Bildung und hier insbesondere der Lehrkräftebildung. Arendt zielte mit ihrem Konzept der *society* bereits auf eine Infragestellung der Logik der Bedürfnisbefriedigung (*labor*) und des Herstellens (*work*) für alle Lebensbereiche (vgl. Kap. 2.1.2). Wenn alle menschlichen Interaktionen den Kriterien der Nützlichkeit und Verwertbarkeit unterworfen würden, werde der öffentliche Raum auf einen Ort des Konsums reduziert. Eine Konsequenz dieser Verwertungslogiken im Bildungsbereich zeigt sich in der Dominanz von einem reduzierten Pragmatismusverständnis (vgl. Kap. 2.2) und der kompetenzorientierten Diagnostik (vgl. Kap. 3.2 + 4.2), die sich nur noch auf die Performanz von Lernenden und Lehrenden konzentriert. Dabei gehen jegliche Fragen nach Intention, Normativität und Sinnhaftigkeit von Handlungen und Aussagen verloren. Eine Lehrkräftebildung, die ihren Kern in Pragmatismus, Diagnostik und Kompetenzorientierung sieht, definiert die Lehrperson nur noch als Diagnostikerin, Coach oder Lernbegleitung, wodurch die öffentliche Bedeutung des Lehrberufs weitestmöglich minimiert wird.

5.3 Verantwortung

Ein Verständnis von Lehrkräften als Diagnostiker*innen und Coaches blendet überdies die verschiedenen Dimensionen von Verantwortung im Lehrberuf aus. Das Natalitätskapitel hat in Auseinandersetzung mit Arendts Erziehungskrise-Vortrag (1958) die doppelte Verantwortung, die Lehrpersonen innehaben, herausgearbeitet: Sie tragen Verantwortung für das „Leben und Werden“ der Kinder sowie „für den Fortbestand der Welt“ (KrE: 267). Insbesondere aus der Verantwortungsübernahme für die Welt entspringt die Autorität der Lehrkraft. Indem sie den Kindern und Jugendlichen als Repräsentantin der Welt, so wie diese gerade ist, gegenübersteht, ermöglicht sie ihnen, sich mit der Welt vertraut zu machen – und kommt auf diese Weise ihrer Verantwortung für das Heranwachsen der jüngeren Generation nach. Die Lehrperson steht in Anlehnung an Arendt stets als Vermittlerin zwischen den Generationen.

Die Verantwortung für die Vermittlung der Wissensbestände dieser Welt stand gerade im Zentrum des Urteilskraftkapitels. Damit die Lehrkraft – in dem

Verständnis dieser Studie – ihre Auswahl der Unterrichtsgegenstände verantworten kann, setzt sie ihre Urteilskraft ein. Durch ihren Gemeinsinn imaginiert sie im Rahmen der erweiterten Denkungsart viele verschiedene Positionen auf einen Gegenstand und gewinnt so ein fundiertes Urteil. Ihre geschulte Urteilsfähigkeit lässt sie zudem Beispiele exemplarischer Gültigkeit auswählen, durch die sie im Besonderen sichtbar macht, „was für mehr als einen Fall gültig ist“ (U: 130). Die doppelte Verantwortung, die im Natalitätskapitel aufgezeigt wurde, wird im Urteilskraftkapitel also in der Professionalisierung der Lehrkräfte als Pädagog*innen sowie als Wissenschaftler*innen verdeutlicht (vgl. 3.1).

Die pädagogische Verantwortung gegenüber der jüngeren Generation wurde darüber hinaus im Zugehörigkeitskapitel wieder aufgegriffen (vgl. 4.1). Im Exkurs zur Gastfreundschaft wurde die Lehrperson als Gastgeberin, die den Schüler*innen als ihren Gäst*innen ihre Wissensbestände anbietet, definiert. Hierbei wurde auch unterstrichen, dass die Lehrkraft für die Wissenschaftlichkeit des curricularen ‚Mahls‘ zuständig ist. Durch die Anerkennung der doppelten Verantwortung gegenüber Gäst*innen und Mahlzeit – Lernenden und der Welt – vervollständigt die Lehrperson ihre gastfreundliche Haltung, die in Auseinandersetzung mit Ruitenberg's Arendt-Interpretation entwickelt wurde (vgl. Exkurs in 4.1.2).

In Rekapitulation der drei Querschnittsthemen – das Verhältnis von Pluralität und Gleichheit, die Bedeutung der Öffentlichkeit und die Dimensionen von Verantwortung – konnten die zentralen Elemente einer Pädagogik, die auf Basis von Hannah Arendts Werk entwickelt wurde, abermals zusammengeführt werden. Hierbei wurde ersichtlich, dass diese Studie ein instrumentelles und an Verwertungslogiken angelehntes Verständnis von Erziehung und Bildung mit Arendt und der Weiterentwicklung ihrer Argumente grundlegend in Frage stellt. Diese Forschungsarbeit steht folglich auch in der Theorietradition einer Kritischen Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik²⁵⁴ und einer daran anknüpfenden post-kritischen Pädagogik,²⁵⁵ die die gesellschaftliche Bedingtheit von Erziehung und Bildung herrschafts- und machtkritisch analysiert, wieder verstärkt die Sinnhaftigkeit pädagogischer Handlungen in den Blick nimmt

254 Mit all ihren Ambivalenzen erfasst Markus Rieger-Ladich (2014) diese erziehungswissenschaftliche Strömung und eröffnet so einen Überblick aus einer allgemein-pädagogischen Perspektive.

255 Die Diskussion um die Post-Critical Pedagogy, also post-kritische Pädagogik, wurde durch das *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy* (2017), das von Naomi Hodgson, Joris Vlieghe und Piotr Zamojski, veröffentlicht wurde, in der internationalen Philosophy of Education angestoßen. In diesem Manifest benennen die Autor*innen fünf grundlegende Prinzipien für eine post-kritische Orientierung in der Erziehungswissenschaft, die sie für eine neue Ausrichtung erziehungs- und bildungstheoretischen Denkens für zentral halten. Einen pointierten Überblick über die Diskussion rund um die Post-Critical Pedagogy liefert der Beitrag von Kai Wortmann (2020): *Drawing distinctions: What is post-critical pedagogy?*

und somit auch normative Fragen der Erziehungs- und Bildungstheorie ins Zentrum rückt.

5.4 Lehrreiche Stellen und Leerstellen

Jede Forschungsarbeit wirft durch die Beantwortung bestimmter Fragen wieder neue Fragen auf und lässt so einen Ausblick für künftige Studien offen. Gleichzeitig zeigen sich am Ende einer Forschungsarbeit offene Leerstellen und Herausforderungen, die nicht gefüllt oder aufgelöst werden konnten. In diesem Abschnitt werden die lehrreichen und (noch) leeren Stellen dieser Studie transparent gemacht, die sich in Bezug auf drei Themenfelder zeigen: Didaktische Implikationen dieser Forschungsarbeit, das Spannungsfeld von Politik und Pädagogik und seine Bedeutung für die Schultheorie sowie die Infragestellung der Gegenstandsfokussierung durch eine rassismuskritische Perspektive auf Lehrkräftebildung.²⁵⁶

Von einer Studie, die sich vornehmlich mit der Lehrkräftebildung befasst, könnten auch Hinweise zu Hochschuldidaktik und methodisch-didaktischen Empfehlungen für die Schule gefordert werden. Das Unterkapitel zu den verschiedenen Fehlvorstellungen der Urteilstkraft hat hier ein exemplarisches Beispiel für die Hochschule geliefert.²⁵⁷ Darüber hinaus kann mit diesem Buch nur dazu angeregt werden, Hannah Arendts Texte unbedingt mit Lehramtsstudierenden schon ab dem ersten Semester zu lesen und zu analysieren (insbesondere „Die Krise in der Erziehung“),²⁵⁸ da ihre Beiträge immer eine Einladung zur Übung der Urteilstkraft darstellen.²⁵⁹ Gleichzeitig lässt sich aus den Analysen von Arendts Werk auch mindestens eine Schlussfolgerung für die schulische Didaktik formulieren: Das Lesen und Diskutieren von Originaltexten²⁶⁰ und Erzählungen ist für die Übung von

256 Darüber hinaus enthalten die Hauptkapitel bereits einige Hinweise auf Probleme und offene Fragen, die hier nicht wiederholt werden sollen.

257 Die Diskussion dieser Fehlvorstellungen wurde in zwei Seminaren mit Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Semester an der Bergischen Universität Wuppertal sowie an der Goethe-Universität in Frankfurt a.M. (im Wintersemester 2022/23) erprobt. In beiden Veranstaltungen hat sich gezeigt, dass zumindest einige Studierende die Diskussion zur Übung ihrer Urteilsfähigkeit nutzten.

258 Als Unterstützung bietet sich hier besonders das dritte Kapitel des Einführungswerks in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie (2022) von Rita Casale an (vgl. 63-84).

259 Beispiele für das (englischsprachige) Unterrichten mit und über Hannah Arendt finden sich auch im Abschnitt „resources“ auf der Website des „International Networks for Hannah Arendt and Education“ (<https://sites.google.com/view/arendt-international-network/resources>).

260 Thassilo Polcik hat in einem Vortrag zu „Fachunterricht und Schulbuchanalyse am Beispiel von Kants *Grundlegung*“ im Rahmen des Forums „Kohärenz und Disziplin“ (im Herbst

Einbildungskraft, Kritik- und Urteilsvermögen von höchster Bedeutung. Eine Didaktik, die sich auf die Vermittlung und Diskussion von Erzählungen konzentriert, ermöglicht die Thematisierung von Kontinuitäten, aber auch Diskontinuitäten, die durch menschliches Handeln und Sprechen entstehen. Dadurch eröffnet sie die Möglichkeit, sich mit der Komplexität des menschlichen Zusammenlebens anhand von Beispielen exemplarisch auseinanderzusetzen. Da der Kern dieser Arbeit allerdings auf den theoretischen Grundlagen der Lehrkräftebildung lag, konnten Hinweise zur Didaktik nur theoretisch angedeutet und nicht praktisch ausformuliert werden.

Ein Problem, das sich sowohl in Bezug auf Pluralität und Gleichheit als auch auf Öffentlichkeit gezeigt hat, ist, dass Arendts Schwerpunkt immer auf dem politischen Bereich lag. Obgleich diese Arbeit die sinnvolle Übertragung ihrer Überlegungen auf den pädagogischen Bereich nachgewiesen und ihre Gedanken weiterentwickelt hat, ergaben sich dabei auch Grenzen. Auf den Versuch mit Arendt eine neue Schultheorie zu entwickeln, wurde im Laufe der Studie verzichtet. Arendts Argumentationen in Verbindung mit der Lehrkräftebildung zu durchdenken, ermöglicht die Spannung zwischen Pädagogik und Politik ernst zu nehmen und auf die Komplexität des Lehrberufs in diesem Spannungsfeld aufmerksam zu machen. Diese Überlegungen noch weiter auf die Schultheorie auszudehnen, wäre vermutlich ein weiteres Buch wert. Mit Roland Reichenbach (2017) kann allerdings schon festgehalten werden, dass eine mit Arendt entwickelte pädagogische Theorie der Schule ihren Fokus auf den Einsatz des Gemeinsinns und die „Herstellung des *gemeinsamen* Bezugs auf eine Sache“ (204; Herv. im Orig.) legen sollte. Dadurch würde das Spannungsverhältnis zwischen Pluralität und Gleichheit in die Schultheorie eingeschrieben und so würde garantiert, dass die zentrale Funktion der Schule als die Vorbereitung auf das Leben in einer pluralen Gesellschaft verstanden würde: „Durch den Gemeinsinn werden Menschen nicht gleich, sondern lernen, Gleichheit zu praktizieren“ (ebd.: 205).

Wie sich an Reichenbachs (2017) oder auch an Vlieghe und Zamojskis (2019) Arendt-Rezeption zeigt (vgl. auch Kap. 2.1.5), lässt sich mit Arendt schlüssig für die Konzentration auf die Sache, also für eine Gegenstandsfokussierung sowohl in Schule als auch in der Universität argumentieren. Jedoch klammern diese Argumentationen zugleich auch oft gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse aus, unter anderem indem sie Schule als abgegrenzten Raum betrachten. Saphira Shure hat in einem Vortrag zur „rassismuskritischen Lehrer*innenbildung als Beitrag zu einer Veränderung von Schule“ eine solche Perspektive in Frage gestellt.²⁶¹ Sie macht darauf

2021) an der Bergischen Universität Wuppertal aufgezeigt, dass bspw. im Philosophie-Unterricht das Lesen von Originaltexten zur Ausnahme geworden ist.

261 Vortrag am 22.06.23 im Kolloquium für „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Geschlecht und Diversität“ (organisiert von Astrid Messerschmidt) an der Bergischen Universität Wuppertal.

aufmerksam, dass die Betonung der Gegenstandsfokussierung vielfach die gesellschaftliche Bedeutung und die politische Dimension von Schule und Unterricht übersieht. Durch die Gegenstandsfokussierung sei beispielsweise die Reproduktion von Rassismus nicht ausgeschlossen. In Shures Argumentation scheint jede Erfahrung von Gleichheit nahezu unmöglich zu sein. Diese Spannung von Differenzfokus und Ermöglichung von Gleichheit begleitet jede Forschungsarbeit, die sich mit Schule, aber auch dem Lehrberuf beschäftigt. Die Ansätze zu einer rassismuskritischen Lehrkräftebildung bleiben eine lehrreiche Perspektive, die in dieser Studie leider nicht weiterverfolgt werden konnte, auch wenn Arendts Pluralitätskonzept hier eventuell weiterführend gewesen wäre. In dieser Studie wurde die Konzentration auf Gleichheit in den Vordergrund gestellt, da die Auseinandersetzung mit den Differenzen von Schüler*innen und Lehrkräften im Diskurs um die Lehrkräftebildung gerade in Form von Diagnostik und Kompetenzorientierung besonders dominant ist. Mit Arendts Perspektive der „Menschen in der Mehrzahl“ (U: 44) hat diese Studie ihren Schwerpunkt gerade auf die Vermittlung von Pluralität und Individualität gelegt, um die Spannung zwischen Differenz und Gleichheit nicht aufzulösen, sondern sie für Bildungsprozesse wertzuschätzen.

5.5 Politische Bildung für die Lehrkräftebildung

Ein Buch, das in dem Werk der politischen Theoretikerin Hannah Arendt eine Pädagogik aufspürt, enthält einen Subtext, der am Ende dieser Studie ganz explizit gemacht werden soll. Der Lehrberuf ist ein gesellschaftlich bedeutsamer und somit auch ein politischer Beruf. Politisch meint hier jedoch weder parteipolitisch noch aktivistisch, sondern im Arendtschen Sinne „Verantwortung für den Lauf der Dinge in der Welt“ (KrE: 271) zu übernehmen und diese Welt vor den Schüler*innen zu vertreten. Dies bedeutet nicht nur die Inhalte des Lehrplans möglichst neutral zu präsentieren oder durch kooperative Lernmethoden besonders spielerisch aufzubereiten, sondern auch die eigene Positionierung zu diesen Inhalten transparent und nachvollziehbar zu machen. Die Analysen der aktuellen Diskussionen in der Lehrkräftebildung (vgl. Kap. 2.2, 3.2 und 4.2) haben gezeigt, dass der Lehrberuf kaum mehr als politisch verantwortungsvolle Profession gedacht wird und die Bedeutung der Fachwissenschaft zunehmend in den Hintergrund rückt. Die Fokussierung auf pragmatistische und konstruktivistische Lernideen legt einen Schwerpunkt auf die kurzfristige Performanz von Lehrenden und Lernenden, die jedoch entkoppelt von Verstehen, Sinnhaftigkeit und begründeter Positionierung stattfinden kann. Die Dominanz des pragmatis-

tischen *learning by doing* verdrängt zunehmend andere Lernformen, vor allem jene, die nicht auf ein reibungsloses Problemlösen ausgerichtet sind.

Dennoch hat diese Studie (angehende) Lehrkräfte nicht als ohnmächtig gegenüber dieser Entwicklung charakterisiert. Ganz im Gegenteil lässt sich in Auseinandersetzung mit Arendts Werk – insbesondere mit ihren Konzepten von Natalität und Urteilskraft – die Handlungsfähigkeit von Lehrpersonen unterstreichen. Mit dieser Handlungsfähigkeit ist auch die Möglichkeit der Veränderung von Schule gemeint. Lehrkräfte sind handlungsfähige Akteur*innen im System Schule, die gerade, wenn sie sich als Teil des Lehrer*innen-Kollektivs begreifen, Umgestaltungen der Schule anstoßen können. Die Lehrkräftebildung kann in diesem Sinne auch als politische Bildung verstanden werden, die angehende Lehrpersonen darauf vorbereitet, politisch handlungsfähig zu werden.

Mit Arendt bedeutet politische Bildung insbesondere Übung der Urteilskraft durch intensive Beschäftigung mit vielfältigen Inhalten, die irritieren und zum Hinterfragen anregen. Politische Bildung meint darüber hinaus Auseinandersetzung mit Beispielen von exemplarischer Gültigkeit, die eine Fachsystematik vermitteln. Überdies bedeutet Lehrkräftebildung als politische Bildung auch den Studierenden die historische Gewordenheit des Schulsystems und seiner theoretischen Grundlagen begreifbar zu machen, wodurch den angehenden Lehrkräften die Veränderungsmöglichkeiten der Schule in unterschiedlichen Kontexten sichtbar gemacht werden. Ein solches Verständnis der Lehrkräftebildung als politische Bildung legt den Schwerpunkt des Studiums schließlich auf die Bildungstheorie sowie die Bildungsgeschichte und begreift somit die Allgemeine Erziehungswissenschaft als Hauptverantwortliche für das Lehramtsstudium.

6 Bibliografie

6.1 Primärliteratur von Hannah Arendt

- Arendt, Hannah (1929): *Der Liebesbegriff bei Augustin. Versuch einer philosophischen Interpretation*. Berlin: Julius Springer. [LA].
- Arendt, Hannah (1943/2016): *Wir Flüchtlinge. Mit einem Essay von Thomas Meyer*. Stuttgart: Reclam. [WF].
- Arendt, Hannah (1944/2019): *The Jew as a Pariah*. In: Dies.: *Sechs Essays. Die verborgene Tradition*. In: Hahn, Barbara (Hrsg.): *Kritische Gesamtausgabe*. Band 3. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 184-203. [JP].
- Arendt, Hannah (1951/2017): *The Origins of Totalitarianism*. London: Penguin Classics. [OT].
- Arendt, Hannah (1952/2018): *Ideologie und Terror/Ideology and Terror*. In: Hahn, Barbara/McFarland, James (Hrsg.): *The Modern Challenge to Tradition. Fragmente eines Buchs. Kritische Gesamtausgabe*. Band 6. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 11-88. [IT].
- Arendt, Hannah (1953): *Ideology and Terror: A Novel Form of Government*. In: *The Review of Politics* 15, 3, S. 303-327.
- Arendt, Hannah (1956/1994): *Was ist Autorität?* In: Ludz, Ursula (Hrsg.): *Hannah Arendt. Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen zum politischen Denken I*. München: Piper, S. 159-200.
- Arendt, Hannah (1958/1998): *The Human Condition*. Chicago und London: The University of Chicago Press. [HC].
- Arendt, Hannah (1958/1994): *Die Krise in der Erziehung*. In: Ludz, Ursula (Hrsg.): *Hannah Arendt. Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen zum politischen Denken I*. München: Piper, S. 255-276. [KrE].
- Arendt, Hannah (1959): *Rahel Varnhagen. Lebensgeschichte einer deutschen Jüdin aus der Romantik*. München: Piper. [RV].
- Arendt, Hannah (1959): *Reflections on Little Rock*. In: *Dissent*, Winter 1959, S. 46-56. [LR].
- Arendt, Hannah (1963/1990): *On Revolution*. London: Penguin Books. [OR].
- Arendt, Hannah (1963/2006): *Eichmann in Jerusalem. A Report on the Banality of Evil*. London: Penguin Books. [EJ].
- Arendt, Hannah (1969): *Martin Heidegger ist achtzig Jahre alt*. In: *Merkur* 258, S. 893-902.
- Arendt, Hannah (1970/2013): *Macht und Gewalt*. München: Piper.
- Arendt, Hannah (1971/2021): *Die Lüge in der Politik*. In: Dies.: *Wahrheit und Lüge in der Politik. Zwei Essays*. München: Piper, S. 7-43. [LP].
- Arendt, Hannah (1975/1979): *Vom Leben des Geistes*. 2 Bände. München: Piper. [LG].
- Arendt, Hannah (1982/2017): *Das Urteilen*. München und Berlin: Piper. [U].
- Arendt, Hannah (1996/2016): *Ich will verstehen. Selbstauskünfte zu Leben und Werk*. Hrsg. von Ursula Ludz. München und Berlin: Piper.

- Arendt, Hannah (2017): Wie ich einmal ohne Dich leben soll, mag ich mir nicht vorstellen. Briefwechsel mit den Freundinnen Charlotte Beradt, Rose Feitelson, Hilde Fränkel, Anne Weil und Helen Wolff. Hrsg. von Ingeborg Nordmann und Ursula Ludz. München und Berlin: Piper.
- Arendt, Hannah an Ralph Ellison (1965): Brief vom 29. Juli 1965. Library of Congress, 005820, General 1938-1976.
- Arendt, Hannah/Heidegger, Martin (1998/2013): Briefe 1925-1975. Frankfurt/Main: Klostermann.
- Arendt, Hannah/McCarthy, Mary (1997): Im Vertrauen. Briefwechsel 1949-1975. München: Piper.

6.2 Weitere Quellen und Sekundärliteratur

- Adorno, Theodor W. (1950/2020): Studien zum autoritären Charakter. Aus dem Amerikanischen von Milli Weinbrenner. Hrsg. vom Institut für Sozialforschung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Ammerer, Heinrich (2020): Lernen, in einer (stets) neuen Welt zu leben: Demokratiebildung als Auftrag für alle Unterrichtsfächer. In: Ammerer, Heinrich/Geelhaar, Margot/Palmstorfer, Rainer (Hrsg.): Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer. Münster und New York: Waxmann, S. 15-30.
- Axelos, Christos/Flasch, Kurt/Schepers, Heinrich/Kuhlen, Reiner/Romberg, Reinhard/Zimmermann, Rolf (2017): Allgemeines/Besonderes. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried/Gabriel, Gottfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Onlineversion 2017. Basel: Schwabe AG Verlag. DOI: 10.24894/HWPh.7965.0692.
- Azizi Ghanbari, Shahram/Schott, Franz (2009): Wie kann verstärkte Output-Orientierung die Qualität des Bildungswesens verbessern? In: Erziehung & Unterricht, Bd. 159, H. 1-2, S. 217-227.
- Bacin, Stefano/Mohr, Georg/Stolzenberg, Jürgen/Willaschek, Marcus: Natur. In: Dies. (Hrsg.): Kant-Lexikon. Berlin und Boston: De Gruyter, S. 1630-1634.
- Barsch, Sebastian/Glutsch, Nina/Massumi, Mona (2017): Diversity in der LehrerInnenbildung: Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis. In: Dies. (Hrsg.): Diversity in der LehrerInnenbildung Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis. Münster und New York: Waxmann, S. 11-16.
- Barth, Ulrike/Gloystein, Dietlind (2019): Adaptive Lehrkompetenzen im Spannungsfeld inklusiver Schule. Schwerpunkt Diagnostische Kompetenz: Erfahrungen, Vorschläge, Visionen. In: Esefeld, Marie/Müller, Kirsten/Hackstein, Philipp/von Stechow, Elisabeth/Klocke, Barbara (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 95-102.

- Basten, Melanie/Schumacher, Fabian/Mertens, Claudia (2020): Metadiskurs „Forschendes Lernen“. Die Systematik in den Systematisierungsversuchen. In: Basten, Melanie/Mertens, Claudia/Schöning, Anke/Wolf, Eike (Hrsg.): *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis*. Münster und New York: Waxmann, S. 11-30.
- Beck, Klaus/Parche-Kawik, Kerstin (2004): Das Mäntelchen im Wind? Zur Domänenspezifität moralischen Urteilens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50, 2, S. 244-265.
- Bellmann, Johannes (2020): „Teacher as Researcher“? Forschendes Lernen und die Normalisierung des pädagogischen Blicks. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-38.
- Benhabib, Seyla (1998): *Hannah Arendt. Die melancholische Denkerin der Moderne*. Hamburg: Rotbuch Verlag.
- Benhabib, Seyla (2004/2017): *Die Rechte der Anderen. Ausländer, Migranten, Bürger*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Benjamin, Walter (2007): *Aura und Reflexion. Schriften zur Ästhetik und Kunstphilosophie. Ausgewählt und mit einem Nachwort von Hartmut Böhme und Yvonne Ehrenspeck*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bergius, Rudolf (2017): Behaviorismus. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried/Gabriel, Gottfried (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Onlineversion 2017. Basel: Schwabe AG Verlag. DOI: 10.24894/HWPh.7965.0692.
- Berkowitz, Roger (2020): Reflections on Hannah Arendt's "Reflections on Little Rock". In: *HA. The Journal of the Hannah Arendt Center for Politics and Humanities* 8, S. 73-80.
- Berkowitz, Roger (2020): Zur Kritik an Hannah Arendts 'Reflections on Little Rock'. In: Blume, Doris/Boll, Monika/Gross, Raphael (Hrsg.): *Hannah Arendt und das 20. Jahrhundert*. München: Piper, S. 138-146.
- Biedermann, Horst/Reichenbach, Roland (2009): Die empirische Erforschung der politischen Bildung und das Konzept der politischen Urteilskompetenz. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55, 6, S. 872-886.
- Bierbaum, Harald (2013): *Verstehen-Lehren. Aufgaben und Probleme der schulischen Vermittlung naturwissenschaftlicher Allgemein-Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Biesta, Gert (2013): Receiving the Gift of Teaching. From 'Learning From' to 'Being Taught By'. In: *Studies in Philosophy and Education* 32, S. 449-461.
- Biesta, Gert (2016): 'Reconciling Ourselves to Reality: Arendt, Education and the Challenge of Being at Home in the World'. In: *Journal of Educational Administration and History* 48, 2, S. 183-192.
- Biesta, Gert (2016): The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, non-ecological education and the limits of the hermeneutical world view. In: *Educational Philosophy and Theory* 48, 4, S. 374-392.
- Bloh, Bea/Behrmann, Lars/Homt, Martina/van Ophuysen, Stefanie (2019): *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Gestaltung und Erforschung des Praxissemesters*. In: Degeling, Maria/Franken, Nadine/Freund, Stefan/Greiten,

- Silvia/Neuhaus, Daniela/Schellenbach-Zell, Judith (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz. Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 135-148.
- Bosse, Dorit (2011): Kompetenzorientiert ausgerichtete Praxisphasen in der Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft 22, 43, S. 93-98.
- Brake, Anna (2003): Worüber sprechen wir, wenn von PISA die Rede ist? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 23, 1, S. 24-39.
- Brumlik, Micha (1992): Zur Zukunft pädagogischer Utopien. In: Zeitschrift für Pädagogik 38, 4, S. 529-545.
- Brumlik, Micha (2014): Natalität und Nostalgie. Hannah Arendts konservative Pädagogik. In: Rassegna Di Pedagogia. Pädagogische Umschau LXXII, 1-2, S. 115-127.
- Brumlik, Micha (2018): Demokratie und Bildung. Berlin: Neofelis Verlag.
- Brunnhuber, Stefan (2000): Die „halbierte Moral“: zum Verhältnis der „Urteilskompetenz“ bei L. Kohlberg und der Wertstrukturentwicklung bei S. Freud. In: Journal für Psychologie 8, 2, S. 81-95.
- Bundesassistentenkonferenz (=BAK) (1970/2009): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Bielefeld: Webler.
- Casale, Rita (2011): Über die Aktualität der Bildungsphilosophie. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 87, 2, S. 322-332.
- Casale, Rita (2016): Krise der Repräsentation. Zur Sittlichkeit des Staates und Autorität des Vaters. In: Casale, Rita/Koller, Hans-Christoph/Ricken, Norbert (Hrsg.): Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn: Schöningh, S. 207-224.
- Casale, Rita (2017): Die Heimatlosen der bürgerlichen Moderne. In: Birkner, Martin/Seibert, Thomas (Hrsg.): Kritik und Aktualität. Wien/Berlin: Mandelbaum Verlag, S. 131-150.
- Casale, Rita (2020): Von der immanenten Unwahrheit der Pädagogik zu ihrem fachlichen Beitrag zur Lehrerbildung. In: Heer, Michaela/Heinen, Ulrich (Hrsg.): Die Stimmen der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung. Paderborn: Schöningh, S. 103-116.
- Casale, Rita (2021): Die Entpädagogisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik und die Entstehung der Bildungswissenschaft als Leitdisziplin in den 1990er Jahren. In: Casale, Rita/Windheuser, Jeannette/Ferrari, Monica/Morandi, Matteo (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture‘. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 212-224.
- Casale, Rita (2022): Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn: Brill/Schöningh.
- Casale, Rita/Oswald, Christian (2019): Bildung zum Humankapital. In: Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre. Frankfurt/Main und New York: Campus, S. 61-88.
- Casale, Rita/Röhner, Charlotte/Schaarschuch, Andreas/Sünker, Heinz (2010): Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der

- Erziehungswissenschaft zur Bildungslandschaft. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 21, 41, S. 43-66.
- Criado-Perez, Caroline (2019): *Invisible Women. Exposing Data Bias in a World Designed for Men*. London: Vintage.
- Därmann, Iris (2020): *Undienlichkeit. Gewaltgeschichte und politische Philosophie*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Derrida, Jacques (2001): *Die unbedingte Universität*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Dewey, John (1916/1955): *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company.
- Di Cesare, Donatella (2017/2021): *Philosophie der Migration*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Dirim, Inci/Mecheril, Paul (2018): Heterogenitätsdiskurse – Einführung in eine machtkritische und kulturwissenschaftliche Perspektive. In: Dies. (Hrsg.): *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 17-51.
- Engel, Juliane/Applis, Stefan/Mehren, Rainer (2020): Zu glokalisierenden Praktiken ethischen Urteilens in Schule und Unterricht. In: *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 43, 4, S. 13-24.
- Euler, Peter (1999): *Technologie und Urteilskraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs*. Weinheim: Beltz.
- Euler, Peter (2020): Dennoch Pädagogik. Gesellschafts- und Selbstkritik als Bedingung einer in Bildung begründeten Pädagogik. In: *Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 7, 6, S. 27-43.
- Fichten, Wolfgang (2017): *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung*. In: Schüssler, Renate/Schöning, Anke/Schwieb, Volker/Schicht, Saskia/Gold, Johanna/Weyland, Ulrike (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 30-38.
- Fischer, Christian/Weber, Marcel/Fischer-Ontrup, Christiane/Buschmann, Rafael (2015): *Umgang mit Vielfalt: Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster und New York: Waxmann.
- Forneck, Hermann J. (2015): Doppelter Bezug von pädagogischer Theorie und Praxis als zentrales Professionalisierungsziel. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 33, 3, S. 345-355.
- Foucault, Michel (1976/1995): *Überwachen und Strafen: die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Freire, Paulo (1970/2005): *Pedagogy of the Oppressed*. New York/London: continuum.
- Frieters-Reermann, Norbert (2020): Bildungsteilhabe von Menschen mit Fluchterfahrung ermöglichen – Fluchtmigration als Herausforderung für schulische und außerschulische Bildungsprozesse. In: Wojciechowicz, Anna Aleksandra/ Kayser, Daniela Niesta/ Vock, Miriam (Hrsg.): *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse*. Weinheim: Beltz, S. 36-46.
- Frost, Ursula (2016): Stellungnahme zum Gesetzentwurf der Landesregierung NRW: ‚Gesetz zur Änderung des Lehrerausbildungsgesetzes‘. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 92, 2, S. 300-308.

- Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister vom 19. Juni 1999, Bologna. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Bologna_1999.pdf [Zugriff: 11.08.2023].
- Gloystein, Dietlind/Barth, Ulrike (2022): Divers denken und handeln! Theoretische Orientierungen und Handlungsperspektiven für die Lehrkräftebildung. In: Schimek, Bernhard/Kremsner, Getraud/Proyer, Michelle/Grubich, Rainer/Paudel, Florentine/Grubich-Müller, Regina (Hrsg.): Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 238-245.
- Golle, Julia/Wittig, Steffen (2022): Artikulation und Öffentlichkeit. In: Rieger-Ladich, Markus/Brinkmann, Malte/Thompson, Christiane (Hrsg.): Öffentlichkeiten. Urteilsbildung in fragmentierten pädagogischen Räumen. Weinheim und Basel: Beltz/Juventa, S. 16-38.
- Grabau, Christian (2022): Wessen Welt ist die Welt? Hannah Arendt, Little Rock und die ‚Autorität des Lehrers‘. In: Oxana Ivanova-Chessex, Saphira Shure und Anja Steinbach (Hrsg.): Lehrer*innenbildung – (Re)Visionen für die Migrationsgesellschaft. Weinheim und Basel: Beltz/Juventa, S. 50-66.
- Grümme, Bernhard/Schlag, Thomas/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2021): Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gruschka, Andreas (2000): Alles nur Theater. In: Pädagogische Korrespondenz, 25, S. 72-79.
- Haag, Ludwig/Lohrmann, Kathrin (2007): Diagnostische (In-)Kompetenz von Lehrern. In: Fuchs, Birgitta/Schönherr, Christian (Hrsg.): Urteilskraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 239-249.
- Hackstein, Philip/Müller, Kirsten/Klocke, Barbara/von Stechow, Elisabeth/Esefeld, Marie (2019): Inklusion und das Erfordernis der Problematisierung. In: Dies. (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band II: Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 9-17.
- Heer, Michaela/Heinen, Ulrich (Hrsg.) (2020): Die Stimmen der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung. Paderborn: Schöningh.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1807/1999): Phänomenologie des Geistes. In: Ders.: Hauptwerke. Band 2. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Heid, Helmut (2010): Werterziehung. Beitrag zur theoretischen Grundlegung einer Praxis In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 28, 3, S. 391-404.
- Heidegger, Martin (1926/2006): Sein und Zeit. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Heinemann, Karl-Heinz (2007): Buchbesprechung: Jochen Krautz: Ware Bildung. <https://www.nachdenkseiten.de/?p=2851> [Zugriff: 01.08.2023].
- Hellekamps, Stephanie (2006): Hannah Arendt über die Krise in der Erziehung – Wiedergelesen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 3, S. 413-423.
- Helmke, Andreas (2010/2017): Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margaret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster und New York: Waxmann, S. 103-125.
- Hermenau, Frank (1999): Urteilskraft als politisches Vermögen. Zu Hannah Arendts Theorie der Urteilskraft. Lüneburg: Zu Klampen.
- Hertz, Deborah (1991): Die jüdischen Salons im alten Berlin. Aus dem Amerikanischen von Gabriele Neumann-Kloth. Frankfurt/Main: Anton Hain.
- Hickcox, Leslie Kay (1991): An Historical Review of Kolb's Formulation of Experiential Learning Theory. Corvallis: Oregon State University ProQuest Dissertations Publishing.
- Hilbrich, Ole (2023): Erziehen und Streiten. Erziehung und ihre Theorie unter der Bedingung der Demokratie. Paderborn: Brill/mentis.
- Hodgson, Naomi/Vlieghe, Joris/Zamojski, Piotr (2017): Manifesto for a Post-Critical Pedagogy. Earth: punctum books.
- Hodgson, Naomi/Vlieghe, Joris/Zamojski, Piotr (2018). Education and the Love for the World: articulating a post-critical educational philosophy. Foro de Educación 16, 24, S. 7-20.
- Hoffmann, Thomas (2020): Inklusive Pädagogik als Pädagogik der Befreiung oder: Was leere Signifikanten mit egalitärer Differenz und Inklusion zu tun haben. In: Dietze, Torsten/Gloystein, Dietlind/Moser, Vera/Piezunka, Anne/Röbenack, Laura/Schäfer, Lea/Wachtel, Grit/Walm, Maik (Hrsg.): Inklusion – Partizipation – Menschenrechte. Transformationen in die Teilhabegesellschaft? 33. Jahrestagung der Inklusionsforscher_innen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 65-71.
- Holtmann, Sarah (2015): Publizität. In: Bacin, Stefano/Mohr, Georg/Stolzenberg, Jürgen/Willaschek, Marcus (Hrsg.): Kant-Lexikon. Berlin und Boston: De Gruyter, S. 1864-1865.
- Holzbrecher, Alfred (2017): Pädagogische Professionalität in der diversitätsbewussten Schule entwickeln. In: Barsch, Sebastian/Glutsch, Nina/Massumi, Mona (Hrsg.): Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis. Münster und New York: Waxmann, S. 17-33.
- Huber, Ludwig (2004): Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 13, 2, S. 29-49.
- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Ludwig/Hellmer, Julia/Schneider, Friederike (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: Webler, S. 9-35.
- Hummrich, Merle/Vorstand der Sektion Schulpädagogik (2020): Schulbildung auf Distanz – „Beschulung Zuhause“ in Zeiten von Corona Stellungnahme des Vorstands der Sektion Schulpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/2020_Stellungnahme_Schulpaedagogik_Schule_Zuhause.pdf [Zugriff: 17.05.21].

- Jaeggi, Rahel (2011): Welt/Weltentfremdung. In: Heuer, Wolfgang/Heiter, Bernd/Rosenmüller, Stefanie (Hrsg.): Arendt-Handbuch. Stuttgart: Metzler, S. 333-335.
- Juang, Linda P./Chitewere, Tendai (2020): Teachers of Migrant Background and Inclusive Education. In: Wojciechowicz, Anna Aleksandra/Kayser, Daniela Niesta/Vock, Miriam (Hrsg.): Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Flucht-migration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse. Weinheim: Beltz, S. 58-70.
- Kant, Immanuel (1784/1968): Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In: Weischedel, Wilhelm (Hrsg.): Theorie-Werkausgabe, Bd. 11. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 33-50.
- Kant, Immanuel (1784/2004): Was ist Aufklärung? In: UTOPIE kreativ, 159. https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/159_kant.pdf [Zugriff: 02.08.2023].
- Kant, Immanuel (1787/2017) Kritik der reinen Vernunft. In: Weischedel, Wilhelm (Hrsg.): Theorie-Werkausgabe, Bd. 3/4. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1790/2017): Kritik der Urteilskraft. In: Weischedel, Wilhelm (Hrsg.): Theorie-Werkausgabe, Bd. 10. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1793/1992): Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. (Zum ewigen Frieden). Hamburg: Meiner, S. 1-48.
- Kant, Immanuel (1795/2008): Zum Ewigen Frieden. Stuttgart: Reclam.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Massumi, Mona/Jacobsen, Sabine (2017): Interkulturelle Öffnung im Spiegel von Schulkultur. Überlegungen aus einem Theorie-Praxis-Dialog. In: Barsch, Sebastian/Glutsch, Nina/Massumi, Mona (Hrsg.): Diversity in der LehrerInnenbildung Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis. Münster und New York: Waxmann, S. 217-238.
- Karakurt, Metehan/Aykutaip, Aykut (2020): Can Social Media Be Seen as a New Public Sphere in the Context of Hannah Arendt's Public Sphere Theory? In: Current Debates in Social Science 11.
- Klapps, Orrin Edgar (1978): Opening and Closing. Strategies of Information Adaptation in Society. London: Cambridge University Press.
- Kleinespel, Karin/Lüttger, Will (2009): John Dewey in der Lehrerbildung. In: Bosse, Dorit/Posch, Peter (Hrsg.): Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 271-278.
- Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg (2009): Ästhetische Bildung: Was man lernt und was man nicht lernt. In: Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste. Bielefeld: transcript. S. 111-139.
- Klewin, Gabriele/Koch, Barbara (2017): Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? In: Die deutsche Schule 109, 1, S. 58-69.
- Klieme, Eckhard/Jude, Nina/Baumert, Jürgen/Prenzel, Manfred (2010): PISA 2000-2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem. In: Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster und New York: Waxmann, S. 277-300.
- Kohlberg, Lawrence (1995): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Köhler, Lena (2025): Politische Bildung der doppelten Geburt. Hannah Arendts pädagogische Figur der Natalität. Weinheim und Basel: Beltz/Juventa.
- Korsgaard, Morten T. (2019): Bearing with Strangers. Arendt, Education and the Politics of Inclusion. Abingdon und New York: Routledge.
- Korsgaard, Morten T. (2024): Retuning Education. Bildung and Exemplarity Beyond the Logic of Progress. Abingdon & New York: Routledge.
- Krause, Andreas/Philipp, Anja/Bader, Felicia/Schüpbach, Heinz (2008): Emotionsregulation von Lehrkräften: Umgang mit Gefühlen als Teil der Arbeit. In: Krause, Andreas/Schüpbach, Heinz/Ulich, Eberhard/Wülser, Marc (Hrsg.): Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven. Wiesbaden: Gabler, S. 309-334.
- Krautz, Jochen (2007): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen/München: Hugendubel.
- Krautz, Jochen (2019): Pädagogik als ‚techné‘, der Lehrer als ‚artifex‘. Kunstlehre/Lehrkunst und ihre Bedeutung für Lehrerbild und Lehrerbildung. In: Pädagogische Korrespondenz 59, S. 75-100.
- Kristeva, Julia (1999/2008): Das weibliche Genie. Hannah Arendt. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Kudlien, Fridolf (2017): Diagnose. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried/Gabriel, Gottfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Onlineversion 2017. Basel: Schwabe AG Verlag. DOI: 10.24894/HWPh.7965.0692.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004/2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der Fassung vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [Zugriff: 02.08.2023].
- Küper, Judith Elisabeth (2022): Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Küper, Judith/Thiel, Corrie (2020): ‚Das war mir dann zu weit weg von der Quelle‘ – Reflexion im Unterrichtsnachgespräch als Einführung in pädagogisches Urteilen. In: Sozialer Sinn 21, 1, S. 133-148.
- Lechner, Theresa (2024): Zwischen. Eine relationale Anthropologie pädagogischer Beziehungen. Weinheim und Basel: Beltz/Juventa.
- Lenz, Michael (2012): Anlage-Umwelt-Diskurs, Historie, Systematik und erziehungswissenschaftliche Relevanz. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Leuders, Timo (2020): Kohärenz und Professionsorientierung in der universitären Lehrerbildung. Hochschuldidaktische Impulse durch das 4C/ID-Modell. In: Hellmann, Katharina/Kreutz, Jessica/Leuders, Timo (Hrsg.): Professionsorientierung in der Lehrerbildung. Kompetenzorientiertes Lehren nach dem 4-Component-Instructional-Design-Modell. Wiesbaden: Springer.
- Levinson, Natasha (1997): Teaching in the Midst of Belatedness: The Paradox of Natality in Hannah Arendt's Educational Thought. In: Educational Theory 47, 4, S. 435-451.

- Liessmann, Konrad Paul (2006/2011): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München: Piper.
- Lund, Hannah Lotte (2012): Der Berliner Salon um 1800. Berlin und Boston: De Gruyter.
- Marx, Karl (1844/2022): Ökonomisch-philosophische Manuskripte. Mit einem Kommentar von Michael Quante. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Masschelein, Jan/Simons, Marten (2013): In Defense of the School. A Public Issue. Leuven: E-ducation, Culture & Society Publishers.
- McDougall, William (1912): Psychology, the Study of Behaviour. London: Kessinger Publishing.
- Mecheril, Paul (2008): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-34.
- Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (2019): Einleitung: Normativität in der Erziehungswissenschaft. In: Dies. (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 1-20.
- Messerschmidt, Astrid (2007): Von der Kritik der Befreiungen zur Befreiung von Kritik? Erkundungen zu Bildungsprozessen nach Foucault. In: Pädagogische Korrespondenz 36, S. 44-59.
- Meyer, Hilbert (2004/2020): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Moroni, Sandra/Gut, Roger/Niggli, Alois/Bertschy, Beat (2014): Verbindung von Theorie und Praxis bei der Begleitung von Praxisphasen in der Lehrerbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 7, 1, S. 24-45.
- Müller, Kathrin (2019): Lerncoaching als Instrument für mehr Adaptivität im Unterricht. In: Esefeld, Marie/Müller, Kirsten/Hackstein, Philipp/von Stechow, Elisabeth/Klocke, Barbara (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 111-122.
- Oelkers, Jürgen (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim und München: Juventa.
- Oelkers, Jürgen (2009): John Dewey und die Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Oelkers, Jürgen (2016): Pädagogik, Elite, Missbrauch. Weinheim und Basel: Beltz.
- Pieper, Catania/Kottmann, Brigitte (2019): Einblicke in Normalitätsvorstellungen von Lehramtsstudierenden – „Die Situation meines Förderkinds habe ich mit meiner eigenen verglichen und Mitleid gespürt“. In: Esefeld, Marie/Müller, Kirsten/Hackstein, Philipp/von Stechow, Elisabeth/Klocke, Barbara (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 75-82.
- Prange, Klaus (1986): Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Prenzel, Annedore (1993/2019): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichheit in Interkultureller, feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS.
- Pritchard, Michael (2022): Philosophy for Children. In: Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/entries/children/> [Zugriff: 01.03.2023].

- Puster, Rolf W. (2017): Urteilstkraft, Urteilsvermögen. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried/Gabriel, Gottfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Onlineversion 2017. Basel: Schwabe AG Verlag. DOI: 10.24894/HWPh.7965.0692.
- Rancière, Jacques (1991): *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford: Stanford University Press.
- Rebentisch, Juliane (2022): *Der Streit um Pluralität – Auseinandersetzungen mit Hannah Arendt*. Berlin: Suhrkamp.
- Redecker, Eva von (2018): *Praxis und Revolution. Eine Sozialtheorie radikalen Wandels*. Frankfurt a.M./New York: campus.
- Reichenbach, Roland (2001): Die Arena der Weltlichkeit. Hannah Arendt als Pädagogin des Öffentlichen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 77, 2. S. 201-219.
- Reichenbach, Roland (2011): Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reichenbach, Roland (2012): Editorial. Bildungsreform und Reformkritik. Einleitende Bemerkungen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 34, 1, S. 5-12.
- Reichenbach, Roland (2014): Schulkritik. Eine ‚metaphorologische‘ Betrachtung. In: Fatke, Reinhard/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 60)*. Weinheim und Basel: Beltz/Juventa, S. 226-240.
- Reichenbach, Roland (2015): „Nous ne croyons plus au progrès, le coeur n’y est plus“ Von der Fortschrittsrhetorik zur Innovationsrhetorik – ein Essay. In: Zeitschrift für Pädagogik 61, 6, S. 823-836.
- Reichenbach, Roland (2016): Mit Arendt falsch liegen: Die Arenen des Politischen und ihre pädagogische Bedeutung. In: Casale, Rita/Koller, Hans-Christoph/Ricken, Norbert: *Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie*. Paderborn: Schöningh, S. 41-59.
- Reichenbach, Roland (2017): Lernen im Kollektiv – Schule und Demokratie. In: Reichenbach, Roland/Bühler, Patrick (Hrsg.): *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle*. Weinheim und Basel: Beltz/Juventa, S. 196-207.
- Rémon, Cornelia (2021): Was tun wir, wenn wir lehren? Zu einer Allgemeinen Pädagogik des Unterrichts anhand Hannah Arendts Tätigkeitsformen. In: Pädagogische Rundschau 75, 5, S. 537-551.
- Riedel, Manfred (1975): Gesellschaft, Gemeinschaft. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd. 2. Stuttgart: Klett, S. 801-862.
- Riedel, Manfred (2017): Gemeinschaft. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried/Gabriel, Gottfried (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Onlineversion 2017. Basel: Schwabe AG Verlag. DOI: 10.24894/HWPh.7965.0692.
- Rieger-Ladich, Markus (2002): Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

- Rieger-Ladich, Markus (2014): Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945. In: Fatke, Reinhard/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 60). Weinheim und Basel: Beltz/Juventa, S. 66-84.
- Rieger-Ladich, Markus (2016): „Gegen-Schicksalsgeschichten“ erzählen. Konturen einer Politischen Ästhetik nach Jacques Rancière und Alexander Kluge. In: Casale, Rita/Koller, Hans-Christoph/Ricken, Norbert: Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn: Schöningh, S. 143-164.
- Rieger-Ladich, Markus (2024): Streitkultur, Pluralität und Urteilkraft. Überlegungen im Anschluss an Hannah Arendt. In: Gräf, Anne/Helling, Simon/Losch, Daniel/Polcik, Thassilo/Rojahn, Pia/Wendland, Sebastian (Hrsg.): Fragmentierung in der Lehrkräftebildung – Das Lehramtsstudium im Spannungsfeld von Professionalisierung, Bildungstheorie und (Fach-)Wissenschaft. Baden-Baden: Nomos, S. 117-134.
- Rieger-Ladich, Markus/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2020): Un-/Zugehörigkeit. Bildungsphilosophische Reflexionen und machttheoretische Studien. Weinheim und Basel: Beltz/Juventa.
- Ritter, Joachim (2017): Fortschritt. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried/Gabriel, Gottfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Onlineversion 2017. Basel: Schwabe AG Verlag. DOI: 10.24894/HWPh.7965.0692.
- Rojahn, Pia (2014): Die neue Semantik der Lehrerbildung: ökonomische Synergien statt pädagogischer Zusammenhänge. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 90, 2, S. 211-232.
- Rojahn, Pia (2021): Rezension zu „Hannah Arendt. The Promise of Education“ (2020) von Jon Nixon. In: Zeitschrift für Pädagogik 1, S. 149-151.
- Rojahn, Pia (2022): Generationen. In: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 191-199.
- Rousseau, Jean-Jacques (1762/2019): Émile oder Über die Erziehung. Stuttgart: Reclam.
- Ruitenbergh, Claudia W. (2015): Unlocking the World. Education in an Ethic of Hospitality. London und New York: Taylor & Francis.
- Ruthemann, Ursula (2002): Psychologische Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 20, 3, S. 319-328.
- Sartre, Jean-Paul (1948): Betrachtungen zur Judenfrage: Psychoanalyse des Antisemitismus. Zürich: Europa-Verlag.
- Schäfer, Alfred (2020): Ursprung und/oder Konstitution. Von der doppelten Problematik der Zugehörigkeit. In: Rieger-Ladich, Markus/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Un-/Zugehörigkeit. Bildungsphilosophische Reflexionen und machttheoretische Studien. Weinheim und Basel: Beltz/Juventa, S. 142-157.

- Schleiermacher, Friedrich D. E. (1799/1984): Versuch einer Theorie des geselligen Betragens. In: Birkner, Hans-Joachim (Hrsg.): Schriften aus der Berliner Zeit 1796-1799. Kritische Gesamtausgabe. Bd. 2. Berlin und New York: De Gruyter, S. 165-184.
- Schmidt, Katharina (2008): Zum Verhältnis von Verantwortung und Kritik in der Pädagogik. Versuch einer Neubefragung in Anschluss an Emmanuel Levinas. München: Fink.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm/Helmke, Andreas (2001/2014): Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel und Bonn (KMK): Beltz, S. 45-58.
- Schröder, Hendrik (2020): Emotionen und politisches Urteilen. Eine politikdidaktische Untersuchung. Wiesbaden: Springer VS.
- Schüssler, Renate/Schöning, Anke (2017): Forschendes Lernen im Praxissemester – Potential und Ausgestaltungsmöglichkeiten. In: Schüssler, Renate/Schöning, Anke/Schwieber, Volker/Schicht, Saskia/Gold, Johanna/Weyland, Ulrike (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 39-50.
- Schwarz, Eva (2011): ‚Die Welt mit anderen teilen‘. Über den Zusammenhang von Urteilskraft und Erziehung bei Hannah Arendt. In: Lehmann, Sandra/Loidolt, Sophie (Hrsg.): Urteil und Fehlurteil. Wien/Berlin: Turia+Kant. S. 247-268.
- Sharpe, James Ogden (2022): Anxiety of the Influencer: Hannah Arendt and the Problem with Social Media. In: Philosophy & Rhetoric 55, 1, S. 104-110.
- Shure, Saphira (2023): Rassismuskritische Lehrer*innenbildung als Beitrag zu einer Veränderung von Schule. Bisher unveröffentlichter Vortrag vom 22.06.23 im Kolloquium für „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Geschlecht und Diversität“ an der Bergischen Universität Wuppertal.
- Sieland, Bernhard (2006): Emotionsarbeit als Kernkompetenz für Lehrer, Schulpsychologen und Schüler. In: Mittag, E./Sticker, E./Kuhlmann, K. (Hrsg.): Leistung – Lust und Last. Impulse für eine Schule zwischen Aufbruch und Widerstand. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag, S. 492-497.
- Skinner, Frederic Burrhus/Correll, Walter (1971): Denken und Lernen: Beiträge der Lernforschung zur Methodik des Unterrichts. Braunschweig: Westermann.
- Smith, Gary (Hrsg.) (2000): Hannah Arendt Revisited »Eichmann in Jerusalem« und die Folgen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Snir, Itay (2015): Bringing Plurality Together: Common Sense, Thinking and Philosophy in Arendt. In: The Southern Journal of Philosophy 53, 3, S. 362-384.
- Sosnowska, Paulina (2019): Hannah Arendt and Martin Heidegger. Philosophy, Modernity and Education. Lanham und London: Lexington Books.
- Sprung, Annette (2020): Institutionelle Herausforderungen der Partizipation von Lehrkräften mit Flucht- und Migrationserfahrung im Schulwesen. In: Wojciechowicz, Anna Aleksandra/ Kayser, Daniela Niesta/Vock, Miriam (Hrsg.): Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse. Weinheim: Beltz, S. 47-57.

- Städtler, Michael (2011): Kant und die Aporetik moderner Subjektivität. Zur Verschränkung historischer und systematischer Momente im Begriff der Selbstbestimmung. Berlin: Akademie Verlag.
- Städtler, Michael (2018): Widerstandsrecht und Publizität in Kants Schrift *Zum ewigen Frieden*. In: Hüning, Dieter/Klingner, Stefan (Hrsg.): ... jenen süßen Traum träumen. Kants Friedensschrift zwischen objektiver Geltung und Utopie. Baden-Baden: Nomos, S. 295-311.
- Städter, Michael (2019): „Ein Ganzes aller Menschen“ – Weltbürgertum und ethischer Internationalismus bei Kant. In: *CONTEXTOS KANTIANOS*. International Journal of Philosophy 10, S. 59-83.
- Staemmler, Daniel (2006): Lernstile und interaktive Lernprogramme Kognitive Komponenten des Lernerfolges in virtuellen Lernumgebungen. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Stegmaier, Werner/Herrmann, Theo (2017): Schema, Schematismus. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried/Gabriel, Gottfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Onlineversion 2017. Basel: Schwabe AG Verlag. DOI: 10.24894/HWPh.7965.0692.
- Su, Hanno/Bellmann, Johannes (2021): Inklusive Bildung und die pragmatische Maxime der Gleichheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 67, 2, S. 274-293.
- Su, Hanno/Su, Shia (2019): Why solving intergenerational injustice through education does not work. In: *On Education. Journal for Research and Debate*, 2, 4. https://doi.org/10.17899/on_ed.2019.4.3.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. (*Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 57). Weinheim und Basel: Beltz/Juventa, S. 202-224.
- Theweleit, Klaus (1978/1982): Männerphantasien. Band 2: Männerkörper – Zur Psychoanalyse des weißen Terrors. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Thompson, Christiane/Wrana, Daniel (2019): Zur Normativität erziehungswissenschaftlichen Wissens – drei Thesen. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 171-182.
- Thürmer-Rohr, Christina (2019): Fremdheiten und Freundschaften. Essays. Bielefeld: transcript.
- Torkler, René (2015): Philosophische Bildung und politische Urteilskraft. Hannah Arendts Kant-Rezeption und ihre didaktische Bedeutung. Freiburg/München: Verlag Karl Alber.
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Blömeke, Sigrid (2017): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Veck, Wayne/Gunter, Helen M. (Hrsg.) (2020): Hannah Arendt on Educational Thinking and Practice in Dark Times: Education for a World in Crisis. London: Bloomsbury Academic.
- Vlieghe, Joris/Zamojski, Piotr (2019): Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World. Cham: Springer.

- Walgenbach, Katharina (2021): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität. In: Hedderich, Ingeborg/Reppin, Jeanne/Butschi, Corinne (Hrsg.): Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 41-59.
- Watson, John Broadus (1913): Psychological as Behaviorist Views. In: *Psychological Review* 20, S. 158-177.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens á la Beutelsbach? In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Klett, S. 179-180.
- Weinberger, Alfred (2014): Diskussion moralischer Fallgeschichten zur Verbindung moralischer und epistemischer Ziele. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32, 1, S. 60-72.
- Weinert, Franz E. (1996): ‚Der gute Lehrer‘, ‚die gute Lehrerin‘ im Spiegel der Wissenschaft. Was macht Lehrende wirksam und was führt zu ihrer Wirksamkeit? In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 14, 2, S. 141-151.
- Weinert, Franz E. (2001/2014): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel und Bonn (KMK): Beltz, S. 17-31.
- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001/2014): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel und Bonn (KMK): Beltz.
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: bpb.
- Williams, Zoe (2017): Totalitarianism in the age of Trump: lessons from Hannah Arendt. In: *The Guardian*, 1. Februar 2017. <https://www.theguardian.com/us-news/2017/feb/01/totalitarianism-in-age-donald-trump-lessons-from-hannah-arendt-protests> [Zugriff: 02.08.2023].
- Wimmer, Michael (2014): Vergessen wir nicht – den Anderen! In: Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Schöningh, S. 219-240.
- Wortmann, Kai (2020). Drawing distinctions: What is post-critical pedagogy? In: *On Education. Journal for Research and Debate*, 3, 9. https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.1
- Young-Bruehl, Elisabeth (1982/2013): *Hannah Arendt. Leben, Werk und Zeit*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Zaiser, Richard (2015): Praxis im Studium – wozu? Die Schwierigkeit der Vermittlung von Praxis und konkrete Überlegungen dazu. https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10747/pdf/Zaiser_2015_Praxis_wozu.pdf [Zugriff: 02.08.2023].



Anne-Kathrin Weber

Mitleid und Mitgefühl bei Hannah Arendt und Martha Nussbaum

Ein Gegen- und
Miteinanderdenken zweier
polarisierender Theorien

2024 • 252 Seiten • kart. • 36,00 € (D) • 37,10 € (A)
ISBN 978-3-96665-072-4 • eISBN 978-3-96665-923-9

Ob Pandemie, Flucht oder einfach nur Wahlkampf – Mitgefühl und Mitleid durchdringen zunehmend den gesellschaftspolitischen Diskurs. Führt das zu mehr Mitmenschlichkeit oder gefährdet die Indienstnahme des Emotionalen die Demokratie? Antworten zwischen systematischem Kultivieren und falschem „Zauber“ findet Politikwissenschaftlerin Anne-Kathrin Weber in den Politischen Theorien zweier herausragender Denkerinnen: Hannah Arendt und Martha Nussbaum.



Sieglinde Jörnitz (Hrsg.)

Kritische Theorie und Pädagogik

Zu gesellschaftlichen und
pädagogischen Widersprüchen

Sonderedition der Zeitschrift Pädagogische Korrespondenz
2025 • ca. 320 Seiten • kart. • ca. 42,00 € (D) • ca. 43,20 € (A)
ISBN 978-3-8474-3049-0

Wie können die Denkmittel der Kritischen Theorie für Analysen im Feld der Pädagogik genutzt werden? Der vorliegende Band versammelt ausgewählte Ansätze aus den vergangenen 37 Jahren, die in der Zeitschrift „Pädagogische Korrespondenz“ veröffentlicht wurden. Neben der Entwicklung einer kritischen Theorie der Pädagogik befassen sich die Beiträge mit dem Phänomen der Halbbildung, der historischen Konstitution der Kritischen Theorie in der Pädagogik sowie der Ästhetik. Inwieweit diese Studien auch heute noch überzeugen und die Mittel der Kritischen Theorie tatsächlich genutzt wurden, prüft die einleitende Kommentierung.



Yannick Liedholz

Nachhaltigkeitsbildende Erlebnispädagogik

Theoretische Grundzüge und
Einblicke in die Bildungspraxis

2025 • 291 Seiten • kart. • 39,90 € (D) • 41,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-3170-1 • eISBN 978-3-8474-3307-1

Erlebnispädagogik und Bildung für Nachhaltige Entwicklung –
zwei Konzepte, die bisher kaum zusammengedacht wurden.

Dieses Buch entfaltet die theoretischen Grundzüge einer nachhaltigkeitsbildenden Erlebnispädagogik und konturiert sie als ein transformatives und differenzästhetisches Bildungskonzept in anthropogener Natur, das Menschen zur Mitwirkung an einer Nachhaltigen Entwicklung befähigen will. Die praktische Umsetzung wird entlang des Whole Institution Approach veranschaulicht.

shop.budrich.de



Pia Rojahn **Hannah Arendts Pädagogik**

Eine Bildungstheorie für die Lehrkräftebildung

Das Buch trägt bereits im Titel seine erste These: In Hannah Arendts Werk verbirgt sich eine Pädagogik. Exemplarisch analysiert die Autorin Arendts Konzepte Natalität, Urteilskraft und (Un-)Zugehörigkeit und arbeitet ihre Bedeutung für die Erziehungswissenschaft heraus. Mit diesen Konzepten lassen sich aktuelle Entwicklungen in der Lehrkräftebildung kritisieren und zugleich sinnvolle bildungstheoretische Alternativen aufzeigen.

Die Autorin: Dr. Pia Rojahn, Akademische Rätin, Allgemeine Pädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Tübingen

ISBN 978-3-96665-100-4



9 783966 651004

www.budrich-academic-press.de