

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 Jersuaem (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 Urteilskraft 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).