



Leseprobe aus Napoles, Schemmann und Zirfas, Pädagogische  
Anthropologie der Erwachsenen, ISBN 978-3-7799-6737-8  
© 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/  
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6737-8](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6737-8)

# Inhalt

<b>Editorial</b>	<b>7</b>
Die Sorge um sich, die Anderen und die Welt Ein Grundriss der pädagogischen Anthropologie der Erwachsenen <i>Michael Schemmann &amp; Jörg Zirfas</i>	9
<b>Kapitel I: Modelle und Konstruktionen des Erwachsenen</b>	<b>25</b>
Erzogenenbildung Paradoxien der pädagogischen Adressierung Erwachsener <i>Jörg Dinkelaker</i>	26
Der Erwachsene als scheiternde Utopie Oder: zum performativen Widerspruch von Idee und Konkretion <i>Matthias Steffel</i>	43
Der pädagogische Kontext des „Erwachsenen“ im Recht <i>Klaus Hebrank</i>	57
The Adult in the Korea Christian Academy Intermediary Group Education Program (1974-1979) <i>Yoona Kang</i>	73
Erwachsenensein und die Zukunft der Arbeit – ein (utopischer?) Ausblick <i>Thorsten Heimann</i>	83
Das Unbehagen am Unternehmerischen Erwachsene Rationalität zwischen fremdbestimmter Selbststeuerung und eigensinniger Widerständigkeit <i>Anke Redecker</i>	97
Identität – Grund des Erwachsenseins? <i>Juliane Noack Napoles</i>	114
<b>Kapitel II: Generative Differenzen</b>	<b>125</b>
Elternschaft und Erziehung <i>Dominik Krinninger</i>	126
Der Erwachsene als „Hersteller“ des Kindes <i>Sabine Seichter</i>	138

Nicht nur Erwachsene erzeugen Kinder, auch Kinder erzeugen Erwachsene <i>Christoph Wulf</i>	146
We don't need no education Zur Politik pädagogischer Eschatologie oder: Warum Lehrer*innen nicht von Schüler*innen lernen <i>Léonard Loew</i>	156
Verantwortung und Un/Bestimmbarkeit des Erwachsenen in generativer Perspektive <i>Kristin Westphal</i>	179
<b>Kapitel III: Sprache, Kunst und Ästhetik</b>	191
Fremdsprachen im Erwachsenenalter lernen Argumentation als didaktisches Mittel und die Identität der Lernenden <i>Patrícia Falacsa</i>	192
„Es wäre nichts so wie es ist, wär' es damals nicht gewesen wie es war.“ Generationale Selbstverortungen als diskursive Figuren im Rap <i>Lukas Schildknecht</i>	204
Erwachsene in Spannung: (Selbst-)Bilder in biografischen Narrativen <i>Wiebke Lohfeld</i>	219
Der Erwachsene als Lernender des Klavierspiels – ein <i>Homo ludens</i> des postmodernen Zeitalters? <i>Airi Liimets</i>	236
Die Bedeutung des pädagogischen Takts für den Erwachsenen Psychiatrisch-pädagogische Perspektiven <i>Thomas Senkbeil</i>	251
Der lernende Erwachsene im Bild Bilder des Alterns und der Lebensalter im Bildraum Erwachsenenbildung <i>Franziska Endreß</i>	266
<b>Autorinnen und Autoren</b>	286

# Die Sorge um sich, die Anderen und die Welt

## Ein Grundriss der pädagogischen Anthropologie der Erwachsenen

Michael Schemmann & Jörg Zirfas

### Einleitung

Der Titel unseres Beitrags bezieht sich nicht auf eine ängstliche Form der Sorge, der etwas Unruhiges, Umtriebiges und Unfreies bis hin zu einer depressiven Form der Erlebnisverarbeitung anhaftet, sondern auf eine reflektierte Form der Sorge, die die Aufgaben des Erwachsenen skizzieren soll. Diese reflektierte Sorge lässt sich anthropologisch wie folgt verstehen: Der Mensch wird im Abendland häufig als ein Sorgewesen bestimmt, als ein Wesen, das sich um sich und Andere bzw. anderes kümmert bzw. kümmern soll. Sorge kennzeichnet mithin einen Habitus der sich kümmernden Zuwendung – angesichts der Kontingenzen des Lebens, angesichts der Handlungs- und Gestaltungsspielräume und angesichts der Vorstellungen eines gelungen oder guten Lebens. Sorge bezieht sich daher auf das, was „vor“ den Menschen liegt, auf die Zukunft – oder allgemeiner – auf die Zeitlichkeit menschlichen Lebens (Heidegger 1979, S. 327). Mit der Sorge sind pädagogische Techniken und Technologien verbunden, mit und in denen der Mensch sein Leben und seine Umwelt verändert. Und schließlich kann man – ohne das hier ausweisen zu können – vermerken, dass es im Abendland ein ‚Sorgetanking‘ gibt, das von der Selbstsorge über die Sorge um den Anderen bis hin zur Sorge um die Welt verläuft.

Wir wollen im Folgenden die Sorgen des Erwachsenen aus einer philosophisch-normativen Perspektive der Neuzeit herausentwickeln und zwar in den drei Dimensionen der Selbstsorge, der Fürsorge und der Weltsorge. Diese drei Dimensionen sollen ein „Programm des Erwachsenen“ liefern, das für diesen eine normative Verbindlichkeit hat. D. h. uns interessiert das Erwachsenenalter nicht in historischer Perspektive, nicht in Abgrenzung zu Kindheit und Jugend, nicht als psychologische oder soziale Entwicklungsphase, auch nicht in ihren Facetten der Bildsamkeit oder Lernfähigkeit und schließlich auch nicht hinsichtlich ihres generativen Vorbildcharakters (vgl. Stroß 1994). Sondern uns geht es um die Anregungen der neuzeitlichen abendländischen Philosophie für eine pädagogische Anthropologie des Erwachsenen. Diese müssen natürlich cursorisch bleiben und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Fassen wir die folgenden Ausführungen in Kurzfassung zusammen, so ergibt sich folgendes Bild: Der (moderne) Erwachsene soll selbstständig werden, sich bilden, arbeiten und lieben, er soll

Kinder erziehen und Politik machen und er soll die Umwelt erhalten und „alles“ verbessern.

## 1. Selbstsorge

Das Thema der Selbstsorge hat in jüngster Zeit vor allem in Kontext der von Pierre Hadot und Michel Foucault aufgegriffenen Überlegungen zur antiken *epimeleia heautou*, *techne tou biou* oder *cura sui* eine Renaissance erfahren (vgl. Noack Napoles/Zirfas 2020). Verfolgen wir dieses Thema für die Neuzeit seit der Aufklärung, so erscheinen aus Sicht der Pädagogik vor allem zwei Maximen für die Erwachsenen von Belang: diejenige Immanuel Kants, sich zu einem autonomen Menschen zu entwickeln und diejenige Wilhelm von Humboldts, sich zu einem Individuum zu bilden.

Freiheit oder Autonomie lässt sich mit Immanuel Kant (1724-1804) als die Möglichkeit verstehen, sich selbst als Vernunftwesen bestimmen zu können und zu sollen. Der Begriff der Autonomie in moralischer Hinsicht taucht im Sinne einer Selbstbestimmung qua Selbstgesetzgebung zum ersten Mal in der „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ (1785) auf und meint hier als Autonomie des Willens „die Beschaffenheit des Willens, dadurch derselbe ihm selbst (unabhängig von aller Beschaffenheit der Gegenstände des Wollens) ein Gesetz ist. Das Prinzip der Autonomie ist also: nicht anders zu wählen als so, daß die Maximen seiner Wahl in demselben Wollen zugleich ein allgemeines Gesetz mit begriffen sein“ (Kant 1982, S. 74f.). Das Prinzip der Autonomie ist der kategorische Imperativ, der in verschiedenen Fassungen vorliegt, von denen vor allem die folgende für die Pädagogik bedeutsam geworden ist: „Handle so, daß du die Menschheit, sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden anderen, jederzeit zugleich als Zweck niemals bloß als Mittel brauchest“ (ebd., S. 61; Herv. im Orig.). Autonom ist der Mensch nach Kant mithin dann, wenn er die Maximen, d. h. die Grundsätze seines Handelns am Kategorischen Imperativ ausrichtet oder anders formuliert: Wenn er sich verpflichtet, aus Achtung vor dem allgemeinen Gesetz (des kategorischen Imperativs) zu handeln. Kategorisch ist der Imperativ deshalb, weil er immer und überall gilt, d. h. nicht in Frage gestellt werden kann.

Kant erinnert die Menschen an eine Vernunftwahrheit, an die sie gebunden und zu der sie verpflichtet sind: Lässt sich der moralische Aspekt der Autonomie unter den Titel bringen: „Du kannst, weil du sollst“, so folgt der pädagogische Teil der Maxime: „Du sollst, weil du kannst“, während das Ziel der Selbstsorge in dem: „Du sollst Können und Sollen in Übereinstimmung bringen“ besteht.

Dieses Konzept hat Kant dann in seiner „Anthropologie“ in drei Maxime gegossen: „1) Selbstdenken, 2) sich (in der Mitteilung mit Menschen) an die Stelle des anderen zu denken, 3) jederzeit mit sich selbst einstimmig zu denken“ (Kant 1980, S. 511). Doch man sollte sich vergegenwärtigen, dass das autonome

und vernünftige Erwachsenwerden im Sinne Kants durchaus lange dauert: „Das Zeitalter der Gelangung des Menschen zum vollständigen Gebrauch seiner Vernunft kann in Ansehung seiner *Geschicklichkeit* (Kunstvermögen zu beliebiger Absicht) etwa ins zwanzigste, das in Ansehung der *Klugheit* (andere Menschen zu seinen Absichten zu gebrauchen) ins vierzigste, endlich das der *Weisheit* etwa im sechzigsten anberaumt werden“ (ebd.). Im normativen Sinn hat Kant also eher den älteren Erwachsenen im Blick.

„Freiheit“ wird bei Kant an einer anderen Stelle der Pädagogikvorlesungen (Kant 1980, S. 711) nicht als transzendente bzw. moralische, sondern explizit als wirtschaftliche und soziale Unabhängigkeit von der Vorsorge anderer verstanden. Wie das Konzept der Freiheit an die Reversibilität gebunden bleibt, so auch das Konzept der Unfreiheit: Meine Unfreiheit ist immer auch die der Anderen. Kant folgt damit philosophisch einer Position der Neuzeit, in der Selbstbestimmung mit Berufsarbeit in Verbindung gebracht wird. Die Arbeit wird zu einer zentralen Selbstsorge des Erwachsenen und zu seiner privilegierten Tätigkeit, weil – wie Hannah Arendt (1906-1975) ihre semantische Entwicklung wunderbar konzise zusammenfassend – John Locke entdeckte, „daß sie die Quelle des Eigentums sei. Der nächste Schritt war getan, als Adam Smith in ihr die Quelle des Reichtums ermittelte; und auf ihrem Höhepunkt kam sie in Marx’ ‚System der Arbeit‘, wo sie zur Quelle aller Produktivität zum Ausdruck der Menschlichkeit des Menschen selbst wird“ (Arendt 1987, S. 92; vgl. den Überblick bei Aßländer/Wagner 2017): Arbeit gewährleistet das Glück des Einzelnen und den Fortschritt der Gesellschaft und durch sie macht sich der Erwachsene schließlich zum (freien, wirtschaftlich unabhängigen) Menschen. An dieser Stelle sollte Erwähnung finden, dass die „Anthropologisierung des Sinnanspruchs der Arbeit“ (Beck 2017, S. 382) ein Produkt der Moderne ist; denn in der griechischen Antike galt Arbeit noch als Exklusionskriterium für die Bürger.

So heißt bei Jean-Jacques Rousseau (1712-1778): „Jeder müßig gehende Bürger ist ein Betrüger“ (1990, S. 411) und bei Kant lesen wir: „Es ist von der größten Wichtigkeit, daß Kinder arbeiten lernen. Der Mensch ist das einzige Tier, das arbeiten muß“ (Kant 1980, S. 730). Mit der Aufklärung geht das Bestreben einher, Menschen zur Arbeit bzw. „Industriosität“ zu erziehen und ihnen die zentralen Tugenden der Erwerbsgesellschaft beizubringen. So kennzeichnet die natürliche Erziehung des Emile in Rousseaus gleichnamigen Erziehungsroman, dass „zuerst seine ganze Aufmerksamkeit auf die Industrie und das Handwerk“ gelenkt wird, denn die manuelle Arbeit ist „dem Naturzustand am nächsten und von allen Berufen ist der des Handwerkers am unabhängigsten von Schicksal und Menschen“; insofern liegt es nahe, dass Emile den Schreinerberuf erlernt (Rousseau 1990, S. 392, 411, 422).

In der Gegenwart geht es schon lange nicht darum, Menschen zur Arbeit zu motivieren. Im Gegenteil scheint in einer Gesellschaft eines protestantischen oder kapitalistischen Arbeitsethos (Weber) oder auch der unternehmerischen

Selbste (Bröckling), die mit der Drohung konfrontiert ist, dass die Arbeit ausgeht, die Frage virulent zu werden, wie es ohne sie weitergehen soll: „Denn es ist ja eine Arbeitsgesellschaft, die von den Fesseln der Arbeit befreit werden soll, und diese Gesellschaft kennt kaum noch vom Hörensagen die höheren und sinnvolleren Tätigkeiten, um derentwillen die Befreiung sich lohnen würde“ – schreibt Arendt (1987, S. 11) schon im Jahre 1958. Vielleicht ist es in diesem Sinne ein Hoffnungszeichen, wenn aktuell nur 10 % der Erwerbsbevölkerung in Deutschland der Erwerbsarbeit den höchsten Stellenwert in ihrem Leben einräumen (Gorz 2017, S. 453).

Es ist kein Zufall, dass mit der Etablierung einer erwachsenen Erwerbsbiographie in der Aufklärung sozusagen als Komplement noch eine weitere Selbstsorgeidee prominent wurde. Der zentrale Gedanke von Wilhelm von Humboldt (1767-1835) zielt nicht auf Arbeit, sondern auf Bildung: Bildung ist – so könnte man überspitzt formulieren – der Ursprung des Menschen (vgl. Humboldt 1985). Nicht die Berufstätigkeit, nicht das Sozialwerden, nicht die Enkulturation oder die Qualifizierung, nicht Erziehung oder Moralisierung, sondern Bildung ist konstitutiv wie regulativ für den Menschen (vgl. Lüth/Wulf 1997). Diese grundlegende Menschenbildung nimmt Humboldt in seinen bildungstheoretischen Perspektiven und seinen bildungsethnographischen Untersuchungen vor allem für den Erwachsenen in den Blick (Mattig 2019, S. 271). Bildung bedeutet (formal) die eigenen Kräfte möglichst weitreichend und harmonisch zu entfalten, damit der in der Menschheit angelegte innere Reichtum bei einer möglichst großen Zahl von Individuen so weit wie möglich realisiert wird. Die mit dieser Realisierung verbundene humanistische Würde lässt sich dadurch erlangen, dass man sich (materiell) am Vorbild des klassischen Griechentums orientiert, das sich nach Humboldt für alle Lebens- und Kulturbereiche geöffnet hatte. Für Bildung braucht es Freiheit und Mannigfaltigkeit der Eindrücke, die für Humboldt vor allem sprachlicher, kultureller und geselliger Natur sind. Bildung ist ein lebenslanger, nicht abschließbarer Prozess, der im Kontakt mit dem Anderen (Kultur, Sprache etc.) und in der Rückkehr zu sich selbst gewonnen wird: Der Mensch wird im Bildungsprozess gebildeter, weil er sich für die Welt aufgeschlossen hat und auch die Welt wird gebildeter, weil sie für den Menschen aufgeschlossen wurde.

Für diesen Bildungsprozess ist vor allem die individuelle Freiheit die zentrale Voraussetzung, weil sie die Möglichkeit darstellt, sich nicht im Anderen zu verlieren, assimiliert zu werden. Humboldt betont insofern die Spannung zwischen dem Individuellen und Allgemeinen und damit eine spezifische Wechselwirkung, die zugleich die Offenheit für das Andere und die Selbstständigkeit des Eigenen impliziert. Kant hatte dagegen eher die Vernunft als gemeinsame Basis aller Menschen im Blick, die als kosmopolitisches Regulativ allen Denkens und Handelns gelten kann. Friedrich Hegel (1770-1831) hat dann kurze Zeit später die Arbeit als Bildung definiert (Hegel 1970, S. 153), womit er u. a. Karl Marx (1818-1883)

dazu motivierte zu schreiben: indem der Mensch „auf die Natur außer ihm wirkt und sie verändert, verändert er zugleich seine eigene Natur“ (Marx 1972, S. 192). Erinnert werden soll aber auch an Adam Smith (1723-1790), der den Konsum als „the sole end and purpose of all production“ verstanden hat (Smith 2000, S. 715).

Zygmunt Bauman (1925-2017) wiederum versucht vor dem Hintergrund einer „flüssigen Moderne“ und einer kapitalistischen Vergesellschaftung von Individuen in der Gegenwart dem Hauptwiderspruch nachzugehen, dass Erwachsenen einerseits ein Recht oder auch eine Pflicht zur Selbstbestimmung zuerkannt wird und andererseits eine Unmöglichkeit zu konstatieren ist, die Bedingungen dieser Selbstbestimmung auch kontrollieren zu können (Bauman 2016, S. 46 ff.). Anders formuliert, wird Freiheit bzw. Selbstbestimmung mit Konsumieren oder schlicht: mit Shoppenkönnen identifiziert.

Den Ausgangspunkt seiner diesbezüglichen Überlegungen bildet der Sachverhalt, dass die Zufriedenheit und das Glück sog. „wohlhabender Gesellschaften“ (wobei Bauman vor allem Europa und die USA im Blick hat) nicht notwendigerweise zusammenhängen. Dass Geld alleine nicht unbedingt glücklich macht, ist in diesem Zusammenhang keine ganz neue Feststellung. Bauman verweist allerdings darauf, dass Menschen in der Moderne ihr Glück vor allem mit dem Konsum in Verbindung bringen und dabei Gefahr laufen, traditionelle Glücksfaktoren wie die Arbeit, die Muße oder die Freundschaft zu vergessen. Dazu kommt: „Today’s consumerism is not about *accumulation* of things but their one-off *enjoyment*“ (Bauman 2003, S. 31). Der konsumistische Lebensstil ist ein Lebensstil des Überschusses (es gibt immer viel mehr Waren, die man nicht braucht), der Geschwindigkeit (diese Waren werden immer schneller produziert), des Abfalls (es muss daher immer vieles weggeworfen werden) und der Täuschung (es gäbe das Glück im Shoppen; Bauman 2009, S. 65, 113). Das Glück des Konsums ist im Kern ein illusorisches, insofern es die Realisierung von Glück (als beständiges Wohlbefinden und als dauerhafte Zufriedenheit mit seinem Leben) vorgaukelt, ohne es einlösen zu können – bzw. einlösen zu wollen. Denn dieses Glück ist keines der Befriedigung, sondern der Erzeugung von Wünschen. Restlos zufriedene Menschen wären keine Konsumenten mehr. „Da wir in einer Gesellschaft der Shoppenden leben und unser Leben mit Shopping verbringen, ist *Glück* für uns *die Hoffnung darauf, eines Tages glücklich zu sein*“ (Bauman 2016, S. 30; Herv. i. Orig.). Diese Hoffnung aber generiert Angst – Angst, nie genug oder das Falsche gekauft zu haben, Angst, zu denen zu gehören, die nicht mehr kaufen können und damit Angst um den Verlust von Anerkennung, d. h. Angst vor Abstieg und Exklusion.

Mit dem Konsum einher geht nach Bauman aber auch eine Verdinglichung der Konsumenten selbst. Sie konsumieren nicht nur Waren, sie werden selbst zu solchen. Sie sind nicht nur Käufer, sondern verwandeln sich in Waren, „das heißt in Produkte, die in der Lage sind, die Aufmerksamkeit von *Kunden* zu erregen und *Nachfrage* zu generieren“ (Bauman 2009, S. 14; Herv. i. Orig.). Dieser

Verdinglichungsthese zu Folge gewinnen nicht nur Selbstbestimmungen, sondern auch zwischenmenschliche Beziehungen einen warenförmigen Charakter. Wie die Individuen sich selbst als Waren auf einem Aufmerksamkeitsmarkt erleben, so konkurrieren sie mit anderen auf demselben. Der Fetischismus der Ware wird zu einem „Subjektivitätsfetischismus“ (ebd., S. 27) moderner Individuen, die glauben, autonom auf Shoppingtour zu sein, wobei sie aber selbst – wie eine Ware – alle Geheimnisse von sich preisgeben: Der konsumistische Markt fordert, sich selbst auf dem Aufmerksamkeitsmarkt „anzupreisen“, um ‚konsumiert‘ zu werden. Es ist kein Zufall, dass Partner\*innen mittlerweile auf „Partnerbörsen“ (incl. Marktwert und Nachfrage) im Internet „eingekauft“ werden – Rückgaberecht eingeschlossen. In vielfältiger Hinsicht zeigt Bauman, wie sich in der „flüssigen Moderne“ exzessiver Konsum als Freiheit, umfassende humane Wertbarkeit als Entfaltung der Persönlichkeit, exzessive Mobilität als Freisetzung, gnadenlose Konkurrenz als Kreativität und permanente Flexibilisierung als Erlösung von Routine und Langeweile – oder kurz: wie sich Verdinglichung als Kunst und Zwang als Freiheit „verkaufen“ lässt.

Dabei steht nicht mehr und nicht weniger auf dem Spiel als die „Identität“ des Erwachsenen. Zwar fordert die moderne Lebenskunst permanente Flexibilisierung, stetigen Neuanfang, experimentelle Selbstverwirklichung, doch ist es riskant, stets die Vergangenheit hinter sich zu lassen und permanent neu zu beginnen (vgl. Sennett 1998). „Relevance shifts from one moment to another and the assimilated bits lose their significance as soon as they have been acquired and often well before they have been put to good use. Like other commodities on the market, they are for instant, on-the-spot and one-off consumption“ (Bauman 2003, S. 41).

Damit dieses Spiel einer stetigen Findung und Neuerfindung des Selbst gelingen kann, ist das Individuum auf andere angewiesen, d. h. nicht auf „Scheingemeinschaften, Phantomgemeinschaften, Ad-hoc-Gemeinschaften, Karnevalsgemeinschaften“ (Bauman 2009, S. 146), sondern auf starke und anspruchsvolle Gemeinschaften, die die Emanzipation des Einzelnen als sinnvoll erklären und die Neuanfänge praktisch begleiten können (Bauman 2016, S. 133). Dementgegen stehen die Ideologien der Individualisierung und Privatisierung, die die Aktivitäten des Konsumenten regulieren; diese führen nicht nur zur Vereinsamung: „Konsumieren ist eine einsame Aktivität (vielleicht sogar der Archetypus der Einsamkeit) selbst dann, wenn sie gemeinsam praktiziert wird“ (Bauman 2009, S. 102), sondern erklären auch jegliches ‚Scheitern‘ als subjektiv. Denn in der flüchtigen Moderne, in der jeder nur so gut ist, wie sein letztes erfolgreiches Projekt, sind die Menschen auch dazu aufgerufen, „to seek private solutions to socially-generated troubles“ (Bauman 2003, S. 34, S. 37). Während der Konsumismus keine dauerhaften Bindungen zulässt, sind es eben gerade diese gemeinschaftlichen Bindungen der Verantwortung und der Liebe, die Identität stabilisieren. Nur in ihnen lassen sich Selbstachtung, Selbstvertrauen und Sicherheit gewährleisten,

die für ein gelungenes Leben zentral erscheinen. Wenn die Aufgabe des Erwachsenen darin besteht, dem Leben Form zu geben, dann sollte diese Form durch Bindungen bestimmt sein: Bindung zu Anderen in Liebe und Verantwortung und Bindung zu einem Gegenstand in der Arbeit (ebd., S. 204 ff.).

## 2. Fürsorge

Die Fürsorge hat eine lange und folgenreiche pädagogische Tradition im Abendland. Ausformuliert in Konzepten von *epimélia*, *cura* (*caritas*), *care* und *sollicitudo* wird eine Grundhaltung gegenüber den Anderen propagiert, die gleichzeitig distanziert und zugewandt ist (Bilstein 2020). Sozial, ethisch und pädagogisch geht es um Nähe und Distanz, Empathie und Reflexion; Anerkennung und Kritik; und es geht auch – fassen wir den Begriff etwas weiter – um Fragen der (pädagogischen) Versorgung und Hilfe, um Unterstützung und Hingabe, Liebe und Solidarität oder um Fragen von Moral und Politik. In dieser Perspektive kommen den Erwachsenen allgemein die Sorgen um die Mitmenschen insgesamt, im Besonderen die Sorgen um die eigenen Eltern und die Freunde, vor allem aber die Sorge der Erziehung zu.

Denn aufgrund der zeitlichen Begrenztheit des menschlichen Lebens ist die Erhaltung, Veränderung und Weiterbildung der Gattung Mensch nur möglich, weil menschliches Leben in Generationen und Generationenbeziehungen organisiert ist und über den Tod der einzelnen Menschen und Generationen hinaus kulturelle Kontinuität und Evolution hergestellt werden kann. Als pädagogischer Begriff verweist ‚Generation‘ auf die Weitergabe des nicht-genetischen Erbes; dieses ist in Institutionen, Werten, Rechten und Techniken realisiert, die jeweils weitervermittelt und angeeignet werden müssen, damit eine Gruppe oder Gesellschaft überleben bzw. gut leben und sich im Hinblick auf die Zukunft auch weiterentwickeln kann (vgl. Sünkel 1996; Wulf/Zirfas 2014).

Der Generationenbegriff ist für die Thematik der Erziehung und Bildung zunächst insofern wertvoll, als er auf den pädagogischen Bezug von Erwachsenen und Jüngeren sowie auf einen kontinuierlichen Wandel der Generation verweist, der es permanent notwendig macht, auf Erziehungs- und Bildungsziele, -stile und -inhalte zu reflektieren, will man den sozialen Fortbestand einer Gesellschaft mitbestimmen oder aber den Einzelnen in die jeweilige Gesellschaft enkultalisieren. Erziehung erscheint in diesem Zusammenhang als Möglichkeit der Formatierung von Generationenverhältnissen und somit als ein Machtverhältnis. „Ist nicht Erziehung vor allem die unerlässliche Ordnung des Verhältnisses zwischen den Generationen und also, wenn man von Beherrschung reden will, Beherrschung der Generationsverhältnisse und nicht der Kinder?“ (Benjamin 1984, S. 64).

Im Grunde haben alle programmatischen pädagogischen Modelle diese Generationenverhältnisse diskutiert und i. d. R. den Erwachsenen die Aufgabe

attestiert, Kinder zu erziehen. Eine markante Ausnahme bildet hierbei die *Anti-Pädagogik*, die jede Form von Erziehung oder eines Erziehungssystems ablehnt (Braunmühl 1975; Flitner 1985). Denn für die Anti-Pädagogik ist Erziehung nicht nur taktlos, sondern eine Bedrohung, Misshandlung, Abrichtung, Prostitution und Schuldvermittlung; für sie geht es in der Erziehung um das Ausagieren von Macht und Narzissmus, um Lüge, Gewalt und Vernichtung. Kindheit wird in diesem Blickwinkel produziert, angepasst, verformt, verzerrt, kolonialisiert, erobert und zerstört.

Und obwohl die Sorge um die Kinder häufig als der evidenteste Beweis für Verantwortung verwendet wird, sind die Theorien, die sie plausibel machen wollen, eher spärlich (Jonas 1984, S. 85, 189; Tugendhat 1992, S. 382; Thomä 1995, 124-164). Oder sollte man schlicht voraussetzen, dass sich Erwachsene um Kinder kümmern, weil die Natur es so vorsieht, weil man es – vor allem als Frau – einfach so macht wie alle anderen Frauen oder weil es das BGB § 1626 vorschreibt?

Folgen wir zunächst Rousseau, der erste Philosoph, der „das Erwachsensein als philosophisches Problem behandelte“ (Neiman 2014, S. 46), dann haben die Erwachsenen die Pflicht zur Erziehung, weil Kindern durch Erziehung dasjenige vermittelt wird, was ihnen noch zum Leben fehlt und weil ohne Erziehung das Kind der Sozialisation preis gegeben wäre, die ihn zum „verbildetsten aller Geschöpfe“ (Rousseau 1990, S. 107) verkommen lassen würde. Die erste Erziehung ist nach Rousseau „unbestreitbar Sache der Frauen“ (ebd.), nach sechs oder sieben Jahren sind dann die Väter an der Reihe (ebd., S. 129f.): Doch weil beide noch keinen richtigen Begriff von Kindheit haben, braucht es mit dem „Emile“ ein pädagogisches Musterkind, „das allen Zufällen menschlichen Daseins ausgesetzt ist“ (ebd., S. 117), an dem Rousseau demonstrieren kann, wie Erziehung gelingt und um was sich dabei die Eltern wie die professionellen Erzieher kümmern müssen. Nämlich einen pädagogischen Garten zu konstruieren, in dem Kinder „natürlich“ aufwachsen, bis sie Leben, d. h. Freiheit und Autarkie gelernt haben.

Nach Kant wiederum haben die Eltern eine Verpflichtung die Kinder zu einem glücklichen Dasein zu erziehen. Dabei resultiert die Pflicht zu einer guten und glücksorientierten Erziehung nicht aus der anthropologischen Tatsache der Geburt, sondern aus der ethischen Handlung der Zeugung. Denn mit der Zeugung greifen die Eltern in das Autonomiepotential des Kindes ein und bringen dieses, ohne es zu fragen, auf die Welt der Erwachsenen: „den Akt der Zeugung als einen solchen anzusehen, wodurch wir eine Person ohne ihre Einwilligung auf die Welt gesetzt, und eigenmächtig in sie herübergebracht haben; für welche Tat auf den Eltern nun auch eine Verbindlichkeit haftet, sie, so viel in ihren Kräften ist, mit diesem ihrem Zustande zufrieden zu machen“ (Kant 1982, S. 394, §28). Diese Verpflichtung bedeutet aber auch, dass eine Zeugung ausbleiben sollte, wenn die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass Eltern ihren Kindern diese Zufriedenheit nicht gewährleisten können: Dann sollte man Kindern ihr Leben ersparen (vgl. Kant 1977, S. 177).

In seinen Vorlesungen fundiert Friedrich Schleiermacher (1768-1834) die Notwendigkeit von Erziehung in der Generativität menschlichen Lebens (Schleiermacher 1957). Dabei steht zunächst die Frage im Vordergrund, die eine Theorie des gesamten pädagogischen Generationenverhältnisses umfasst: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ (ebd., S. 9). Zu dieser Frage gehört eine weitere: „Wie soll die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere beschaffen sein?“ (ebd., S. 13).

Schleiermacher orientiert sich in seiner pädagogischen Theorie des Generationenverhältnisses an der Theorie einer transgenerationellen Ethik, in der die Erziehung als generatives Problem kooperativen Handelns, der „Mitgesamttätigkeit“, zur Realisation eines ideell gedachten Guten verstanden wird. Die jüngere Generation soll sich das von der älteren Generation vermittelte Wissen und Können so aneignen, dass sie in der Lage ist, nicht nur die wertvollen Traditionen aufzugreifen und aktuell kooperativ mit anderen Generationen zusammenzuarbeiten, sondern sie soll auch dahingehend kompetent sein, die zukünftige Entwicklung voranzutreiben. Ziel der Erziehung ist mithin die selbstständige Weiterführung des Fortschrittes der Generationen. Mit dem Ziel einer regulativen Idee des Guten als dem Ineinander von Vernunft und Natur, „der Natur gewordenen Vernunft“ und der „Vernunft gewordenen Natur“ liegt, so Schleiermacher, das Spekulative der Pädagogik zugrunde; dieses soll sich am Fortschritt zum höchsten Gut über die Generationen beteiligen.

Klaus Mollenhauer (1928-1988) hat dann wiederum herausgearbeitet, dass die Generationenerziehung in der Moderne auf mehreren pädagogischen Grundvorgängen und -prinzipien aufbaut: Hierzu gehören die *Legitimation* der pädagogischen Maßnahmen gegenüber der nachkommenden Generation, das *Präsentieren* und Überliefern derjenigen Inhalte, die für die ältere Generation wichtig erscheinen, wozu vor allem das Vorleben eines als gut empfundenen Lebens gehört, das *Repräsentieren*, d. h. das Auswählen von Bestandteilen der Kultur, die man für die nachwachsende Generation nicht nur in der Gegenwart, sondern auch in der Zukunft als sinnvoll erachtet, sowie die Annahmen von *Bildsamkeit* und *Selbsttätigkeit*, d. h. die pädagogisch-anthropologische Unterstellungen, dass Menschen entwicklungsfähig und -willig sind und dass man sie zur Selbsttätigkeit auffordern müsse (Mollenhauer 1994). „Erziehung ist der Inbegriff aller Handlungen und deren Produkte, die den Zweck haben, den Nachwuchs mit den (letzten Endes zu rechtfertigenden) Lebensformen der Kultur in ihren Grundlinien vertraut zu machen.“ Erwachsene sollten daher die junge Generation wie „Einwanderer“ behandeln, die man zum „Bleiben“ bewegen möchte – „Immigranten, die man als Freunde aufnimmt“ (Mollenhauer 2019).

Arendt hat ihre Überlegungen zum politischen Handeln aus dieser Perspektive der Neuankömmlinge entwickelt. Bedeutsam ist ihr dabei die Natalität. Wenn Arendt über Geburt als Anfang und Anfängen spricht, bezieht sie sich auf den politischen Ort als gemeinsame Praxis der Freiheit; wenn sie sich auf Geburt als

Neuheit (und Potentialität) bezieht, steht die Erziehung im Mittelpunkt ihrer Betrachtungen (vgl. Zirfas 2008). Die Politik ist die Aktualisierung der Geburt als Initiation, deren Potenz durch die Erziehung als Konservierung des Neuen gesichert wird.

Diese These lässt sich durch einige Bemerkungen zum oben genannten Aufsatz erhärten. Natalität erscheint dann als politische, und nicht als pädagogische Kategorie (Hellekamps 2006), wenn vom gemeinsamen Handeln oder der gemeinsamen Erneuerung der Welt gesprochen wird. In der Politik haben wir es nach Arendt immer mit „bereits Erzogenen“ (Erwachsenen) zu tun, so dass in ihr Erziehung keine Rolle spielen sollte bzw. dort direkt in Paternalismus und Indoktrination umschlägt. Die Trennung von Politik und Erziehung parallelisiert sie mit den öffentlichen Räumen, in denen erwachsene Menschen über die Erneuerung der Welt miteinander verhandeln, und den privaten, „dunklen“ Räumen, in denen die Neuankömmlinge auf die Erneuerung einer gemeinsamen Welt vorbereitet werden. Erziehung bezieht sich nur auf die *Vorbereitung* auf das gemeinsame erwachsene Handeln.

Erziehung hat nach Arendt eine doppelte Aufgabe, einerseits das neue Kind mit der Welt bekannt zu machen, andererseits darauf zu achten, dass die durch das Kind vermittelte Neuheit vom Alter der Welt nicht unterdrückt wird, damit die gemeinsame Erneuerung der Welt vorangetrieben werden kann. Erziehung heißt Erhaltung des Neuen zur Verbesserung des Alten; diese Grundfigur ist seit Schleiermacher bekannt.

Nur den Erwachsenen ist die Möglichkeit vorbehalten, politische Neuanfänge zu initiieren; und nur ihnen obliegt die Pflicht, die Bedingungen dieser Möglichkeit sicherzustellen. Dafür brauchen sie Autorität, die sie nicht an die sich selbst verwaltenden Kinder delegieren darf, die als werdende die gemeinsame Welt noch nicht mitbestimmen können. Erziehung braucht aber die Tradition einer Differenzierung von Privatheit und Öffentlichkeit, weil Kinder sich nur im Schutz der Privatheit emanzipieren können und sie muss Verantwortung reklamieren, um die Kinder vor der Welt und die Welt vor den Kindern in Schutz zu nehmen.

Letztlich zielt Erziehung daher auf eine *zweite* politische Geburt als Erwachsener, der nicht nur Verantwortung für die Erneuerung der Welt, sondern auch für die „nackte Tatsache des Geborens“, gleichsam die Verantwortung für seine eigene Geburt übernehmen soll (Arendt 1987, S. 165). Das Ziel der Erziehung nach Arendt ist der politisch handelnde Mensch, der quasi im Handeln die anerkennende Bestätigung seines Geborens vornimmt. Der erwachsene Mensch erscheint als Grund seiner selbst, er bringt sich und die Bedingungen seines Lebens im politischen Handeln immer wieder selbst hervor.

Von hier aus ist die Frage, warum Erwachsene Kinder wollen, nicht nur als die vielleicht erste pädagogische Frage (vgl. Mollenhauer 1994, S. 17; vgl. Thomä 1995, S. 13-52), sondern sehr wahrscheinlich auch als die erste politische festzuhalten. In diesem Sinne kann man fragen, was es bedeutet, wie in