

Bildung: Demokratie

Lena Köhler

Politische Bildung der doppelten Geburt

Hannah Arendts
pädagogische Figur der Natalität

BELTZ JUVENTA

Bildung: Demokratie

Herausgegeben von

Nils Berkemeyer | Alexander Gröschner | Ralf Koerrenz | Michael May

Mit der Reihe *Bildung: Demokratie* soll ein Ort geschaffen werden, an dem disziplinären und interdisziplinären Forschungen zum Themenbereich Aufmerksamkeit verschafft wird sowie Beiträge erscheinen, die zivilgesellschaftliche Perspektiven und Programme zur Demokratiebildung präsentieren. Ziel ist es, Beiträge in einer Reihe zu bündeln, die Fragen und Antworten auf das komplexe Thema *Bildung: Demokratie* geben. Dabei werden sowohl institutionelle als auch informelle Bereiche der Bildung berücksichtigt. Mit der Reihe wollen die Herausgeber einen Beitrag zur Diskussion um den gesellschaftlichen Zusammenhalt in Deutschland, Europa und letztlich der Weltgesellschaft leisten. Die Reihe wird sehr guten Dissertationen genauso einen Platz bieten wie Monographien und Herausgeberbänden, die den Dialog über Bildung und Demokratie bereichern.

Die Autorin

Dr. Lena Köhler lehrt und forscht an der Fakultät für Erziehungswissenschaften an der Technischen Universität Dresden zu Theorien der Bildung und Erziehung mit einem Schwerpunkt auf Pädagogischer Anthropologie sowie der politischen Philosophie Hannah Arendts.

Die vorliegende Publikation wurde im Rahmen des Forschungs- und Doktorandenkollegs Bildung.Forschung.Dialog. aus Mitteln des Thüringer Ministeriums für Wirtschaft, Wissenschaft und Digitale Gesellschaft (TMWWDG) gefördert.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8803-8 Print

ISBN 978-3-7799-8804-5 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8805-2 E-Book (ePub)

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa

Verlagsgruppe Beltz

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Alle Rechte vorbehalten

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung	<u>7</u>
1. Der lernende Mensch im Kontext der Natalität	<u>13</u>
1.1. Pädagogik und Anthropologie im Zusammenspiel	<u>15</u>
1.2. Erziehung und Bildung des Menschen	<u>21</u>
1.3. Natalität im Spannungsfeld von Pädagogik und Politik	<u>30</u>
1.4. Das Politische der Pädagogik	<u>47</u>
1.5. Perspektivierung und Kontextualisierung	<u>52</u>
1.6. Mit Arendt nach dem Menschen fragen	<u>57</u>
2. Hannah Arendts politische Anthropologie der Natalität	<u>62</u>
2.1. Der natürliche und weltliche Raum	<u>65</u>
2.2. Die zirkuläre und lineare Zeit	<u>70</u>
2.3. Die Weltverbundenheit des Menschen	<u>74</u>
2.4. Zur anthropologischen Bedeutung der doppelten Geburt	<u>78</u>
2.4.1. Der Mensch als <i>initium</i>	<u>80</u>
2.4.2. Der handelnde Mensch	<u>84</u>
2.4.3. Der Mensch als <i>Jemand</i>	<u>89</u>
2.4.4. Der sprechende Mensch	<u>92</u>
2.5. Zur politischen Bedeutung der doppelten Geburt	<u>96</u>
2.5.1. Der politische Mensch	<u>97</u>
2.5.2. Die Praxis des Gemeinsamen	<u>100</u>
2.5.3. Die Erschaffung des öffentlichen Raumes	<u>105</u>
2.6. Zum Zusammenhang von Freiheit und Verantwortung	<u>110</u>
2.7. Zwischenfazit: Natalität und Welt als Grundstruktur des Menschseins	<u>119</u>
3. Erziehung im Kontext der doppelten Geburt	<u>122</u>
3.1. Erziehung mit Hannah Arendt denken	<u>124</u>
3.2. Kindheit als Übergang	<u>129</u>
3.3. Erziehung im Privaten	<u>135</u>
3.4. Zur Situiertheit des Geborensseins	<u>138</u>
3.4.1. Die Geburt als geschichtliche Verortung	<u>140</u>
3.4.2. Die weltliche Zugehörigkeit und soziale Zuschreibung	<u>143</u>
3.4.3. Die Perspektivität der Familie	<u>148</u>

3.5. Zur Erziehung zwischen Natalität und Welt(en)vermittlung	151
3.5.1. Die Erziehung als ambivalente Tätigkeit	153
3.5.2. Die Vergangenheit im Zeichen der Natalität	156
3.5.3. Die Verantwortung der Erziehenden	161
3.6. Zum Geborenwerden als relationaler Neuanfang	166
3.6.1. Die Beziehungsweisen des Geborenwerdens	168
3.6.2. Das Gemeinsame des Anfangs	172
3.6.3. Die Geburt als Welterschaffung	178
3.7. Zwischenfazit: Die Verwobenheit von Geburt und Erziehung	181
4. Bildung im Kontext der doppelten Geburt	186
4.1. Bildung mit Hannah Arendt denken	188
4.2. Arendts Kritik am metaphysischen und schlussfolgernden Denken	192
4.3. Ohne Geländer der Welt verbunden	200
4.4. Mit sich selbst in Beziehung stehen	204
4.4.1. Die Pluralität im Denken	206
4.4.2. Die Freundschaft mit sich selbst	209
4.4.3. Der denkende und handelnde Mensch	212
4.5. Mit der Welt in Beziehung stehen	217
4.5.1. Die politische Dimension der Urteilskraft	218
4.5.2. Der Einbezug anderer Standorte	223
4.5.3. Die Relationalität der Bildung	229
4.6. Zum kritischen Umgang mit dem Geborensein	234
4.6.1. Der Wind der Destruktion	237
4.6.2. Vom Zweifeln zum Verstehen	240
4.6.3. Die eigene Situiertheit hinterfragen	243
4.7. Zur Bedeutung des Antwortens auf die Geburt	247
4.7.1. Die Relationalität der Person	249
4.7.2. Die Bedeutung des Zusammenlebens	254
4.7.3. Die Verantwortung der doppelten Geburt	259
4.8. Zwischenfazit: Bildung als kritische Reflexion des Geborenseins	264
Schlussbemerkung: Bildung und Erziehung der doppelten Geburt	270
Literaturverzeichnis	278
Abkürzungsverzeichnis der Schriften Hannah Arendts	278
Schriften Hannah Arendts	279
Weitere Literaturangaben	280

Einleitung

Ein Sprechen über die pädagogische Bedeutung der Geburt ist ein Sprechen, das von Spannungen durchzogen ist. Es vereint die relative Gewissheit eines jeden Menschen geboren worden zu sein mit einer wohl nie gänzlich zu klärenden Frage danach, was dies für die Menschen und ihre Lebensläufe bedeutet. Dabei markiert die Geburt eine Schnittstelle: Sie symbolisiert den Beginn eines neuen Lebens, den Wechsel der Generationen sowie Veränderung und Einschnitt für all jene, die gebären oder das neue Leben verantworten und willkommen heißen. Metaphorisch ist die Geburt spätestens mit Hannah Arendt mit dem Sprechen über Anfänge verbunden. Sie markiert den Anfang des Lebens, steht am Beginn der eigenen biografischen Erzählung und verortet in ein Generationenverhältnis. Zugleich verweist sie die Menschen auf ihre Ursprünge und Herkünfte und eröffnet ihnen den Horizont für das Neue und Unerwartete. Die Geburt symbolisiert nicht nur den Anfang, sondern macht Anfänge erst möglich: Nur weil wir geboren werden, meint Hannah Arendt, können wir Neues in der Welt beginnen. Der Mensch ist selbst ein Anfang qua Geburt und darum befähigt, selbst Neuanfänge in der Welt zu vollziehen (vgl. VA, S. 18). Arendts Werk ist geprägt von einem Denken über eben diese Bedeutung von Natalität oder – wie Arendt ins Deutsche überträgt – von Gebürtlichkeit (vgl. ebd., S. 217, vgl. Marchart 2022, S. 376). Sie zählt zu denjenigen Personen der philosophischen Tradition, die, wie niemand sonst, die Gebürtlichkeit des Menschen und seine Fähigkeit neu anfangen zu können ins Zentrum ihres Denkens gestellt hat (vgl. Marchart 2005, S. 17). Sie gilt als die „Philosophin der Natalität“ (Meints 2014, S. 15) und „Denkerin des Anfangs“ (Brumlik 2018a, S. 678). Mit ihrem Fokus auf der Bedeutung der Natalität wendet sich Arendt dabei gegen eine – sogar *die* – westliche philosophische Tradition, die ins Zentrum ihrer Reflexion die Auseinandersetzung mit der Sterblichkeit stellt. Besonders Martin Heideggers Philosophie und die damit verbundene Bestimmung des menschlichen Daseins als ein „Sein zum Tode“ (Heidegger 1977, S. 235) markiert den Höhepunkt einer traditionsreichen philosophischen Auseinandersetzung mit der Mortalität (vgl. Gerlach 1991, S. 1240). Weil der Tod stets bevorsteht, die Geburt hingegen immer schon geschehen ist, nimmt die Auseinandersetzung mit der eigenen Vergänglichkeit im Leben meist einen größeren Stellenwert ein. Nicht die Gebürtlichkeit, sondern die Sterblichkeit wird zur drängenden Sorge (vgl. Banks 2023, S. 3). Das Leben steht, so Emil Angehrn, somit immer auch im Lichte des Sterben-Lernens, in dem es darum geht, einen Umgang mit der eigenen Endlichkeit zu finden, sich die eigene Lebenszeit einzuteilen und das Leben vom Tod aus gedacht sinnvoll

zu strukturieren (vgl. Angehrn 2020, S. 175). Auch für die Pädagogik gilt: Das Sterben-Lernen nimmt einen hohen Stellenwert in pädagogischen Bemühungen ein (vgl. Zirfas 2008a, S. 87).

Dass die Geburt und ihre Bedeutung für den Menschen verstärkt ins Zentrum des philosophischen Denkens rückt, ist besonders Hannah Arendt zu verdanken. So „hat der Umstand, daß sie die menschliche Geburt in den Mittelpunkt ihres Denkens rückt, gegenüber der patriarchalischen Tradition der Philosophie [...] eine perspektivistische Erschütterung und Umwälzung in Szene gesetzt“ (Cavarero 1997, S. 16). Die Gestaltung des individuellen Lebens wird – mit Arendt gedacht – nicht mehr von seinem Ende her bestimmt, sondern vom Anfang, das heißt von der anthropologischen Grundbedingung der Natalität aus. Für Arendt wird die Natalität für den Menschen zur „existentiale[n] Struktur seines Daseins“ (Lütkehaus 2006, S. 28). Im Hintergrund ihrer Auseinandersetzung steht dabei ein Vorwurf, den Arendt an die gesamte philosophische Tradition richtet:

„Es ist, als haben die Menschen seit Plato das Faktum des Geborens nicht ernst nehmen können, sondern nur das des Sterbens. Im Geborensen etabliert sich das Menschliche als ein irdisches Reich, auf das hin sich ein Jeder bezieht, in dem er seinen Platz sucht und findet, ohne jeden Gedanken daran, dass er selbst eines Tages wieder weggeht“ (DT, S. 463).

Es zeigt sich eine „Geburtsblindheit der Philosophie“ (Sloterdijk 1988, S. 60), die Peter Sloterdijk noch in seinen Frankfurter Poetik-Vorlesungen des Sommersemesters 1988 dem philosophischen Denken diagnostizierte und die bis heute von vielen geteilt wird (vgl. Stone 2019, S. 1; vgl. Angehrn 2020, S. 27; vgl. Banks 2023, S. 1). So rückt die Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Geburt für das menschliche Selbst- und Weltverhältnis erst seit einiger Zeit verstärkt in den Fokus. Alison Stone verweist darauf: „Philosophers have asked whether death is bad; how one might die well; how our existence is shaped by our mortality [...]. In contrast, philosophers have said little about being born and how *that* shapes our existence“ (Stone 2019, S. 1, Hervorhebung i. O.). Jennifer Banks bezeichnet die Natalität sogar als größtes unerforschtes Thema der Menschheit (vgl. Banks 2023, S. 1). Dabei konfrontiert die Geburt den Menschen mit existentiellen anthropologischen und pädagogischen Grundfragen und verweist auf Ambivalenzen der menschlichen Grundsituation, denen sich nicht entzogen werden kann. Stone geht davon aus: „Taking natality into account transforms our view of human existence“ (Stone 2019, S. 1).

In der Welt sind wir, weil wir geboren wurden – eine selbstverständliche, fast schon banale Tatsache, an die jedoch weitreichende Konsequenzen gebunden sind. Neben der Verbindung der Gebärtlichkeit des Menschen mit seiner Fähigkeit des Anfangenkönnens, auf die Arendt immer wieder verweist, geht mit der Geburt auch eine Positionierung einher. Die Geburt situiert den Menschen nicht

nur an einen spezifischen Ort und in eine spezifische Zeit, sondern auch in einen spezifischen kulturellen und sozialen Kontext: Wir sind, wo wir sind, weil wir dort und nicht anderswo zur Welt gekommen sind. Die Geburt ist damit nicht nur ein Ereignis, das das Leben des einzelnen Menschen beginnen lässt, sondern auch ein Geschehen, das den Menschen an soziale Gefüge bindet. Sie verweist den Menschen auf seine Eingebundenheit, die der individuellen Existenz vorausgeht und ihr eine vorstrukturierte Ausgangssituation verleiht. Der Offenheit des Neuanfangs, die Arendt an die Gebürtlichkeit des Menschen knüpft, lässt sich folglich eine radikale Fremdbestimmung und Passivität des Eintritts in das Leben gegenüberstellen. Wir können uns nicht aussuchen, wem wir geboren werden. Das menschliche Leben von der Geburt her zu verstehen, verändert somit die Sichtweise auf die eigene Existenz, die durch die Geburt stets in Abhängigkeit von anderen Menschen verstanden werden muss (vgl. ebd.). Auf die eigene Geburt zu schauen, verweist auf die eigene Vergangenheit, Situiertheit und Relationalität. In ihr offenbaren sich der Ursprung, die Herkunft und all das, was das eigene Selbst- und Weltverhältnis von Geburt an prägt.

Der Bedeutung der eigenen Geburt auf den Grund zu gehen, ist nicht nur aufgrund der skizzierten Spannungen kein einfaches Unterfangen. Die Geburt als Metaphorik für den Anfang deutet auch auf die Unmöglichkeit hin, „sich hinter diese Anfänge zurückzudenken“ (Schmitz-Emans 2017, S. 30). Ihre Gewissheit ist uns gegeben, ohne dass wir uns ihrer Bedeutung gänzlich vergewissern können. Die Geburt als Startpunkt des eigenen Lebens bleibt den Geborenen unverfügbar. Wir können unsere *eigene* Geburt nicht bewusst miterleben, blicken immer nur auf sie zurück, niemals auf sie hin. In die Welt sind die Menschen von jemand anderem geboren worden, ohne dass sie darauf einen Einfluss haben können. Die Umstände der eigenen Geburt sind uns nicht nur entzogen, sie wurden bereits für uns gesetzt. Der Anfang geht dem Anfangenkönnen voraus. „Denn auch anfangen kann nur einer, der schon angefangen hat, oder soll ich sagen: der schon angefangen ist?“ (Sloterdijk 1988, S. 10). In dieser Hinsicht muss Anfangen vielmehr als ein Weitermachen oder Anknüpfen an bereits Angefangenes verstanden werden (vgl. ebd., S. 64). In der Geburt sind die Fremdbestimmung des Angefangenseins und die Offenheit des Anfangenkönnens miteinander verwoben. Wir erfahren uns so als an irgendeinem Punkt anfangend, aber immer schon als bereits angefangen (vgl. Schües 2016, S. 414 f.; vgl. Angehrn 2020, S. 47). „Als Konsequenz ist der Mensch in ein brisantes Verhältnis sich selbst gegenüber gesetzt“, das sich, so Christina Schües, als „Spannungsverhältnis zwischen Macht und Ohnmacht, zwischen Autonomie und Abhängigkeit“ (Schües 2016, S. 12) auszeichnet.

Diese Ambivalenzen, die dem Sprechen über Gebürtlichkeit innewohnen, sind auch für die Pädagogik von Bedeutung, die sich seit jeher doch gerade mit der Frage nach dem Anfang des Lernens (vgl. Meyer-Drawe 2005) beschäftigt und diesen Anfang durch die Erziehung doch maßgeblich beeinflusst. Die individuelle Biografie ist von Geburt an geprägt durch erzieherisches Handeln und

Lernen. Die Geburt markiert nicht nur den Anfang des Lebens, sondern auch den Anfang der Erziehung (vgl. Zirfas 2008b, S. 205). Klaus Mollenhauer bezeichnet Erwachsene deswegen auch als „Geburtshelfer“ (Mollenhauer 1983, S. 10), die das Zur-Welt-Kommen der Menschen begleiten. Erziehung vermittelt dabei zwischen dem Neuen, das unfertig in die Welt geboren wird, und dem Alten, das bald aus der Welt treten wird. So beschreibt Hannah Arendt die Funktion der Erziehung, die sie der menschlichen Grundsituation des Sterbens entgegenstellt: Erziehung führt das Neue in eine alte Welt ein und kann so auch als Vermittlung zwischen den Generationen verstanden werden. In ihr zeigt sich, so Arendt, „unsere Haltung zu der Tatsache der Natalität: dass wir alle durch die Geburt in die Welt gekommen sind und dass diese Welt sich ständig durch Geburt erneuert“ (KE, S. 276). Über Geburt im Zusammenhang mit Erziehung und Bildung zu sprechen, verweist dabei stets auf ihre Relationalität. Geboren werden wir von jemandem, in einem sozialen und kulturellen Kontext und in Bezug zu anderen, denen wir als neugeborene und neu lebende Menschen erscheinen. Die eigene Existenz muss qua Geburt stets in Beziehung zu anderen Menschen verstanden werden, die uns erziehen. In der Erziehung entfaltet sich die Ambivalenz der Gebürtlichkeit. Ihr ist die Aufgabe gegeben, aus der ursprünglichen Fremdbestimmung und Situiertheit eine Selbstwerdung zu entwickeln, die den Menschen auf seine Freiheit verweist.

Allerdings gilt auch hier: So, wie der eigene Anfang dem Menschen unverfügbar bleibt, ist auch der Anfang der Erziehung und ihre Beziehung für die zu Erziehenden nie gänzlich fassbar. Um Mollenhauers Metaphorik aufzugreifen: Der Bedeutung der Geburtshilfe, die geleistet wurde, kann sich der Mensch erst retrospektiv annähern. Dies verweist wiederum auf Bildung, durch die sich der Mensch mit sich selbst und mit der Welt kritisch-reflexiv auseinandersetzt (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2012, S. 10). Während die Geburt den Beginn der Erziehung markiert, ist die Verbindung von Gebürtlichkeit und Bildung jedoch weniger offensichtlich. Allerdings deutet sich im Anschluss an Arendt an, dass das Geborensein auch bildungstheoretisch bedeutsam ist. In ihrem Verständnis von Natalität zeigt sich die Möglichkeit, auf die eigene Gebürtlichkeit zu antworten (vgl. MG, S. 81), sich somit zu dieser in ein Verhältnis zu setzen und die damit einhergehende Verantwortung für das politische Handeln zu übernehmen. Bildung als kritisches Selbst- und Weltverhältnis, das stets auf das Verstehen angewiesen ist, schließt die Reflexion über den eigenen Anfang mit ein. „Sich vom Anfang her verstehen heißt sich der Bedeutsamkeit des Anfangens und des Vom-Ursprung-her-Seins bewusst werden“ (Angehrn 2020, S. 31).

Sowohl für die Erziehung als auch für die Bildung des Menschen spielt – so die Annahme – folglich die Natalität und ihre Ambivalenz für den Menschen eine zentrale Rolle. Sie schafft nicht nur Startbedingungen, sondern in Auseinandersetzung mit ihr vollziehen sich auch Erziehung und Bildung. Dieser Zusammenhang von Gebürtlichkeit und Pädagogik soll mit Hannah Arendt in den

folgenden Überlegungen im Zentrum stehen. Gefragt wird danach, was es heißt, Erziehung und Bildung auf Grundlage der Arendt'schen Natalitätsphilosophie zu verstehen. Was bedeutet Menschsein im Kontext der Natalität für Arendt? Wie lassen sich daran anschließend die pädagogischen Kernbegriffe der Erziehung und Bildung verstehen? Arendt gibt Antworten auf diese Fragen, die allerdings der Interpretation bedürfen – hat sie doch gleichwohl nie eine Systematik der Natalität entfaltet. Es gilt also diese aufzuspüren und erziehungs- und bildungstheoretisch zu deuten.

Um dies zu tun, soll im ersten Kapitel eine erste Annäherung an die Frage nach der Gebürtlichkeit des Menschen und ihrer pädagogischen Bedeutung vorgenommen werden. Zu Beginn wird die wechselseitige Bezogenheit von Pädagogik und Anthropologie in den Blick genommen, was zugleich die methodische Perspektive der folgenden Überlegungen offenlegt. Angesichts der Fülle an Definitionen der pädagogischen Grundbegriffe, die unterschiedliche Deutungen zulassen, erfolgt im Anschluss eine Einführung in die beiden zentralen Begriffe Erziehung und Bildung, so wie sie in den vorliegenden Überlegungen verstanden werden. Erst auf Grundlage dieser Klärung des hermeneutischen Vorverständnisses kann eine erziehungs- und bildungstheoretische Analyse der Natalitätsphilosophie Arendts erfolgen. Da Hannah Arendt in erster Linie politische Theoretikerin ist und sie die Natalität in einen Zusammenhang mit dem politischen Handeln stellt, muss zugleich darauf geschaut werden, welche Bedeutung die Gebürtlichkeit des Menschen für das politische Zusammenleben hat. Ein exemplarischer Blick in die Ideengeschichte soll in dieser Hinsicht sowohl einige bestehende Zusammenhänge zwischen Pädagogik, Natalität und Politik umreißen als auch Arendts Ausführungen kontextualisieren. Daran anschließend kann nun eine Hinwendung zur Arendt'schen Natalitätsphilosophie vorgenommen werden, in der zunächst ihre politische Anthropologie der Gebürtlichkeit systematisch erfasst werden soll, um darauf folgend erziehungs- und bildungstheoretische Anschlüsse deutlich zu machen. Im zweiten Kapitel geht es somit zunächst um die Analyse der Bedeutung der doppelten Gebürtlichkeit des Menschen. Hier zeigt sich die unauflösliche Verwobenheit von Geburt und Welt, durch die die Menschen von Geburt an in die Welt eingebunden sind und gleichsam an ihrem Fortbestand stetig mitwirken müssen. Die Grundbedingungen der Natalität und der Welt beeinflussen sich auf diese Weise wechselseitig. In der Geburt liegt darüber hinaus das Potential des Menschen neu anzufangen, das nur in seiner Bezogenheit auf die Welt zur Geltung kommen kann. Der Mensch wird kraft seiner Geburt von Arendt als jemand Neues und damit verbunden als ein zum Neuanfang Befähigter verstanden. Er kann sich durch seine „zweite Geburt“ (VA, S. 215) als ein *Jemand* in der Welt zeigen und gemeinsam mit anderen Menschen politisch handeln, woran für Arendt auch die Freiheit und Verantwortung des Menschen gebunden ist.

Ausgehend von dieser Bedeutung der doppelten Gebürtlichkeit werden im dritten und vierten Kapitel nun Erziehung und Bildung im Anschluss an Hannah Arendt diskutiert. Dabei wird zum einen darauf eingegangen, welche Erziehungsauffassung Arendt explizit äußert und welches Verständnis von Kindheit damit verbunden ist. Zum anderen soll jedoch – von diesen Äußerungen Abstand nehmend – die anthropologische Bedeutung der Gebürtlichkeit für die Erziehung ins Zentrum der Analyse rücken. Arendts Auffassung von Erziehung und ihre Natalitätsphilosophie werden so in einen Dialog gebracht, um von Arendt aus mit Arendt über ihre Erziehungstexte hinauszugehen. So wird deutlich, dass gerade die weltliche Geburt und die damit verbundene Situiertheit des Menschen erziehungstheoretisch bedeutsam sind. Durch diese zeigt sich ein relationales Verhältnis, das auf die Verwobenheit von Gebürtlichkeit des Menschen und Erziehung verweist. Da der Bildungsbegriff von Arendt selten und im Sinne der im ersten Teil explizierten bildungstheoretischen Positionierung gar nicht benutzt wird, bedarf es eines Aufspürens von Bildung, wo nicht explizit davon die Rede ist. Damit eine Annäherung an Bildung im Anschluss an Arendt gelingen kann, wird vorab Arendts Kritik am (bildungs-)philosophischen Denken der Philosophiegeschichte aufgerufen, um schließlich Bildung als einen immer an die Welt und an die Gebürtlichkeit des Menschen gebundenen Prozess in den Blick nehmen zu können. Bildung vollzieht sich somit stets in Auseinandersetzung mit der Pluralität der Welt und der aktualisierten Pluralität im Selbstbezug. Den sich bildenden Menschen von der Geburt aus zu denken, verweist schließlich darauf, dass dieser die eigene Gebürtlichkeit kritisch-reflexiv einholen, sich als *Person* bilden und für das eigene Geboren- und Gewordensein Verantwortung übernehmen muss, um auf die eigene Geburt antworten zu können.

Zum Schluss soll ein Fazit gezogen werden. Dort wird zusammengefasst, was es heißt, den Menschen von Geburt her mit Arendt zu denken, wie von dieser Analyse aus Erziehung und Bildung verstanden werden können und wie beide pädagogischen Grundbegriffe miteinander im Verhältnis stehen. Den Menschen, seine Erziehung und Bildung von Geburt her zu verstehen, heißt – so soll gezeigt werden – sowohl das eigene Geworden- und Eingebundensein zum Ausgangspunkt des Verstehens zu machen als auch den Blick auf gegenwärtige andere Menschen zu richten. Erst die kritische Reflexion der Situiertheit und Rückwendung zum bereits Gegebenen führt zur eigenständigen Orientierung des Menschen in der Gegenwart. „Dazu gehört die Doppelgleisigkeit des Zuspätseins und Sich-Entzogenenseins auf der einen Seite, des Sich-Zurückwendens, Anschließens und Weiterführens auf der anderen“ (Angehrn 2020, S. 31). Nicht der Tod und die Vergänglichkeit, die den Menschen immer wieder auf sich selbst zurückwerfen, stehen dann im Zentrum, sondern die Relationalität der Geburt, die das Leben prägt und zu der der Mensch sich schließlich verhalten kann, indem er auf die eigene Geburt antwortet.

1. Der lernende Mensch im Kontext der Natalität

Das Thema der Geburt markiert lange Zeit eine gewisse Leerstelle in der Philosophie (vgl. Angehrn 2020, S. 17).¹ Die Diagnose der Geburtsvergessenheit in der Philosophie aufgreifend, nimmt Jörg Zirfas eine ähnliche Einschätzung für die Pädagogik vor: „Während der Tod in vielen Erziehungskonzeptionen eine bedeutsame Rolle einnimmt, wird die Geburt kaum bedacht“ (Zirfas 2008b, S. 199; vgl. Wulf 2008, S. 107). Dies sei einerseits damit zu begründen, dass der Mensch von Geburt an in die Zukunft blicke, während der Tod den Menschen auf die Gegenwart verweise (vgl. Zirfas 2014, S. 330). Andererseits sei die Frage nach dem Anfang schon immer eine wichtige Kategorie im pädagogischen Denken (vgl. Zirfas 2008b; vgl. Bilgi 2021). So meint auch Sabine Andresen, „daß Pädagogik gar nicht anders kann, als stets mit dem Neuen zu rechnen“ (Andresen 2003, S. 490). Wohlgermerkt auch in der Philosophiegeschichte sind der Anfang und die Frage nach der Möglichkeit der Entstehung des Neuen eine Grundthematik (vgl. Dörpinghaus 2003, S. 449). In der Pädagogik wird die Frage nach dem Anfang unter anderem in Bezug zu den Anfängen des Lernens (vgl. Meyer-Drawe 2005; vgl. Koch 2003), der frühen Kindheit (vgl. Stenger 2002; vgl. Bilgi 2021), der Frage nach Anfängen der Bildung (vgl. Stieve 2013), aber besonders auch in der Reformpädagogik diskutiert (vgl. Andresen 2003; vgl. Koerrenz 2014b). Dabei zeigt sich laut Andresen:

„Das Neue in der Pädagogik ist höchst ambivalent, weil es in die Dynamik von Einzigartigkeit und Anpassung, von Autonomie und Abhängigkeit eingebunden und weil pädagogisches Denken durch Erneuerungs- und Reformbehauptungen und vor allem Entwicklungsvorstellungen geprägt ist“ (Andresen 2003, S. 490).

Hannah Arendt bindet die Frage nach dem Anfang nun explizit an die Tatsache der Geburt des Menschen. Nur weil Menschen *geboren* sind, das ist Arendts These, stellen sie selbst einen Anfang dar und können deswegen einen Neuanfang in der Welt wagen (vgl. VA, S. 18). Die Geburt wird mit Arendt zur zentralen Kategorie für das pädagogische Denken über Neuanfänge und die Möglichkeit des menschlichen Handelns in der Welt. Sie beeinflusst das pädagogische und anthropologische Denken über das menschliche Selbst- und Weltverhältnis, in welchem sich der lernende Mensch entwickelt. Dabei verweist Zirfas darauf, dass konsequenterweise bereits das Zeugen – nicht nur die Geburt – ins Zentrum der

1 Die Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Geburt rückt allerdings in den letzten Jahren vermehrt in den Fokus der philosophischen und pädagogischen Auseinandersetzung, wie zum Beispiel bei Lütkehaus 2006, Boelderl 2007, Schües 2016, Stone 2019, Angehrn 2020 oder Banks 2023.

Aufmerksamkeit rücken müsste, weil bereits vor der tatsächlichen Geburt Ausgangsbedingungen und Entscheidungen getroffen worden sind (vgl. Zirfas 2008b, S. 200, vgl. 2014, S. 330). Es ist die Zeugung, die bereits Einfluss auf den Körper oder die (zufällige) weltliche Verortung des Neugeborenen hat. Geburt versteht Zirfas dabei als ein der Zeugung nachrangiges, aber kausales Ereignis (vgl. ebd.).

Mit der Geburt sind nicht nur die Potentiale des Menschen, sondern besonders auch seine Fremdbestimmtheit und Festlegung verbunden, denn wir suchen uns nicht aus, wo, wann und von wem wir geboren werden. Die Geburt markiert den Ausgangspunkt des Lebens – in zeitlicher wie auch in räumlicher Hinsicht (vgl. Angehrn 2020, S. 15, vgl. Lütkehaus 2006, S. 66). Sie steht im Zusammenhang mit den anthropologischen Grunddimensionen der Zeit und des Raumes. Auch für die Sozialität des Menschen ist die Geburt ein ausschlaggebendes Faktum. Sie kann nicht nur als ein körperliches, sondern ebenso als ein „soziales Ereignis“ (Wulf/Hänsch/Brumlik 2008, S. 10) verstanden werden. „Im Unterschied zum Tod, mit dem jeder allein konfrontiert ist, ist der Mensch bei der Geburt abhängig von der Mitwirkung anderer Menschen, insbesondere seiner Mutter, die ihn auf die Welt bringt“ (ebd.). Natalität steht so auch im Zeichen von Mutterschaft und pädagogischen Beziehungen zwischen Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und Kindern (u. a. vgl. Rich 1995; vgl. Seichter 2014; vgl. Bleisch/Büchler 2020; vgl. Mitscherlich-Schönherr/Anselm 2021; vgl. Baig 2023). Qua Geburt ist der Mensch in soziale Beziehungen eingebunden, die sich zunächst zwischen Kind und Eltern (bzw. Erziehenden) zeigen (vgl. Wiesemann 2021), schließlich jedoch auch auf das Generationengefüge verweisen, in das der Mensch eingebunden ist. So bezieht sich die berühmte Frage Schleiermachers „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ (Schleiermacher 2000, S. 9) implizit auch auf die Geburt, die als Schnittstelle zwischen den Generationen verstanden werden kann, an die die Erziehung gebunden ist (vgl. Zirfas 2008b, S. 205).

Erziehung und Geburt stehen nicht nur bei Schleiermacher in einem grundsätzlichen Zusammenhang. Die Geburt des Neugeborenen verweist auf die unabdingbare anthropologische Deutung des Menschen als Erziehungsbedürftigen und Erziehungsfähigen. Erziehung kann so auch als Reaktion auf die Geburt verstanden werden. Die Geburt spielt gleichzeitig nicht nur bei der Einführung der neuen Generation in Kultur und Gesellschaft eine Rolle, sondern auch bei der Frage nach Legitimation und Begründung von Erziehung (vgl. Zirfas 2008b, S. 203 f.). „Geburt und Tod konfrontieren die Pädagogik nicht nur mit den Aufgaben der Kontinuität und Tradierung von Kultur, sondern auch mit denen der individuellen Einübung in die Kontingenz und Unbestimmbarkeit des Lebens“ (Zirfas 2014, S. 339). Geburt kann so auch als Kernbegriff des pädagogischen Denkens und besonders der Pädagogischen Anthropologie verstanden werden.

Die Bedeutung der Gebärtlichkeit für Erziehung und Bildung des Menschen in den Blick nehmen zu wollen, verweist somit auf die Verschränkung pädagogischen Wissens und anthropologischer Annahmen. Die Frage nach Erziehung

und Bildung ist folglich immer auch eine Frage nach dem Menschen, der im Mittelpunkt der pädagogischen Wirklichkeit steht. In diesem Wechselverhältnis liegt das eine dem anderen zugrunde, was im ersten Unterkapitel näher ausgeführt werden soll. In einem zweiten Schritt werden anschließend die pädagogischen Grundbegriffe der Erziehung und Bildung beschrieben, um diese voneinander abgrenzen sowie ihre Zusammenhänge klären zu können. Daran anschließend wird die Bedeutung der Gebürtlichkeit im Kontext der pädagogischen Ideengeschichte exemplarisch in den Blick genommen werden. Von Arendt ausgehend wird dabei deutlich, dass die Gebürtlichkeit des Menschen im Spannungsfeld von Pädagogik und Politik betrachtet werden kann. Dieser Kontext soll dementsprechend aufgegriffen und anhand von exemplarisch angeführten Vertretern der pädagogischen Ideengeschichte dargestellt werden. Hierdurch lässt sich eine erste Annäherung an das Verständnis von Geburt als anthropologische und pädagogische Kategorie und ihrer Verbindung zum Politischen aufzeigen. Nachdem hierdurch die Perspektive der vorliegenden Überlegungen deutlich gemacht wurde, soll im folgenden Schritt auch die wissenschaftstheoretische Verortung offengelegt werden, die sich aus dem beschriebenen Vorverständnis der Fragestellung ergibt und das Vorgehen der Analyse offenbart. Im Anschluss kann ein Herantreten an den Gegenstand erfolgen, wobei zunächst auf den Forschungsstand eingegangen wird und eine Auseinandersetzung darüber erfolgt, was es heißen kann, mit Arendt nach dem Menschen zu fragen.

1.1. Pädagogik und Anthropologie im Zusammenspiel

In seiner Einleitung zur Einführung in die Pädagogische Anthropologie beschreibt Jörg Zirfas den Kerngedanken, der wohl den meisten pädagogisch-anthropologischen Betrachtungsweisen zu Grunde liegt, „dass eine Pädagogik ohne Menschenbild eine Unmöglichkeit darstellt“ (Zirfas 2021a, S. 12). In der Pädagogik geht es immer um den Menschen und deshalb wird ein Wissen um den Menschen vorausgesetzt (vgl. ebd., S. 10). Das heißt: „Ohne anthropologisches Wissen lassen sich pädagogische Theorien und pädagogische Praxen nur unzureichend verstehen. Nicht jede Pädagogik ist eine Pädagogische Anthropologie, doch jede hat eine“ (Wulf/Zirfas 2014a, S. 10). Menschenbilder sind Konstruktionen der Menschen über sich selbst, mittels derer sie sich über sich selbst verständigen und sich selbst verstehen. Sie dienen als Repräsentationen des eigenen Selbstverständnisses, die bestimmte Annahmen über sich selbst sichtbar machen und andere verdecken. Damit reduzieren sie zwangsläufig die menschliche Vielfalt und Komplexität, stellen jedoch gleichzeitig eine Orientierung für den Menschen dar, die Werte, Normen und gesellschaftliche Machtstrukturen zum Ausdruck bringt (vgl. Wulf 2017, S. 1).

„Pädagogischen Menschenbildern kommen im komplexen pädagogischen Geschehen Deutungs-, Orientierungs-, Praxis- und Legitimierungsfunktionen zu, weil sie Zuschreibungen ermöglichen, Erwartungen strukturieren, Handlungen präferieren und erzieherische Maßnahmen legitimieren. Pädagogische Menschenbilder sind mit Vorstellungen von wahr und falsch, gut und böse, schön und hässlich, gesund und krank etc. untrennbar verknüpft“ (Zirfas 2021a, S. 20).

Diese Verknüpfung mit der Anthropologie liegt nicht nur in der Pädagogik vor, sondern ist für alle (wissenschaftlichen) Reflexionen über den Menschen konstitutiv. Zirfas hält fest,

„dass wir zu jeder Zeit und an jedem Ort auf ein anthropologisches (was nicht unbedingt heißt wissenschaftliches) Wissen stoßen, dass also Menschen immer bestimmte Auffassungen oder bestimmte Bilder vom Menschen haben – auch wenn sie diesen mit einer Pflanze, einem Tier oder einer Maschine (modern: Computer) – identifizieren. Menschen, so ließe sich nun folgern, leben ihr Leben gewissermaßen anthropologisch, d. h. sie haben immer eine Vorstellung davon, was ein Mensch ist, was er kann oder auch, was er sein soll“ (ebd., S. 13).

Gleichzeitig sind in anthropologischen Aussagen oftmals auch pädagogische Ansichten enthalten, weil sie die Lernfähigkeit und Entwicklungsperspektive des Menschen behandeln. So lässt sich beispielsweise aus Arnold Gehlens Bestimmung des Menschen als Mängelwesen (vgl. Gehlen 1998) unweigerlich auf ein bestimmtes Verständnis von Erziehung und Bildung schließen, welche den Menschen aus der Mängelsituation hinaus zu einem Ganzen werden lassen (vgl. Wulf/Zirfas 2014a, S. 14). Für das Verständnis von pädagogischer Theorie und Praxis macht es schlicht einen Unterschied, ob der Mensch als grundsätzliches freies und vernünftiges Wesen, ob er als Ebenbild Gottes oder ob er als rationales, am eigenen Vorteil orientiertes Wesen verstanden wird. Je nachdem von welchem Selbstverständnis des Menschen ausgegangen wird, variieren pädagogische Reflexion und pädagogisches Handeln (vgl. Zirfas 2021a, S. 19). Pädagogik und Anthropologie verweisen so immer schon wechselseitig aufeinander (vgl. Bollnow 1983, S. 35). Die Frage nach Erziehung und Bildung ist diesem Zusammenspiel nach immer zugleich auch eine Frage nach dem Menschen und umgekehrt.

Nach Otto Friedrich Bollnow führt das Nachdenken über den Menschen so notwendigerweise zu Fragen nach Lernen und Erziehung, während Überlegungen über Erziehung notwendigerweise philosophische und anthropologische Reflexionen mit sich bringen (vgl. Koerrenz 2004, S. 11). Er greift damit die Überlegungen aus der philosophischen Anthropologie auf, wie sie Helmuth Plessner,

Arnold Gehlen und Max Scheler formulierten, und wendet diese pädagogisch.² „In dieser Tradition [...] bemüht man sich herauszuarbeiten, was einzelne Erziehungsphänomene vom Wesen des Menschen offenbaren und welche Bedingungen zur Verwirklichung von Erziehung vorliegen müssen“ (Wulf/Zirfas 2014a, S. 31). Bollnow geht dabei von einer anthropologischen Betrachtungsweise der Pädagogik aus, die die pädagogische Anthropologie weder als Teildisziplin der Anthropologie noch der Pädagogik versteht, sondern dem beschriebenen Wechselverhältnis von Pädagogik und Anthropologie Rechnung trägt.

„Hier handelt es sich nicht mehr um eine bestimmte Hilfswissenschaft der Pädagogik (oder die Integration verschiedener Hilfswissenschaften), auch nicht um eine hinzukommende Teildisziplin der Pädagogik, sondern um den Versuch, das Ganze der Pädagogik von einem (jetzt philosophisch verstandenen) anthropologischen Gesichtspunkt aus neu zu durchleuchten“ (Bollnow 1983, S. 38).

Dabei spielen in der anthropologischen Betrachtungsweise der Pädagogik folgende methodische Grundsätze eine Rolle: Zum einen die anthropologische Reduktion im Zusammenhang mit dem Organon-Prinzip, das heißt die Rückführung von kulturellen Phänomenen und geschaffenen Gebilden des Menschen auf ihren anthropologischen Gehalt und umgekehrt die Frage danach, wie das Wesen des Menschen verstanden werden muss, dass er diese (spezifische) Kultur hervorbringt (vgl. Bollnow 1983, S. 29 f.). Zum anderen spielen Einzelphänomene und Erscheinungen des menschlichen Lebens eine Rolle, von denen aus auf „ein Verständnis des Menschen im ganzen“ (ebd., S. 32) geschlossen wird. Bollnow nennt diese Vorgehensweise auch „das Prinzip der anthropologischen Interpretation der Einzelphänomene des menschlichen Lebens“ (ebd., S. 33). Dabei hat er im Blick, dass dieses Unterfangen keine abschließenden anthropologischen Ergebnisse liefern können. Es lässt sich kein geschlossenes Menschenbild herausarbeiten. Stattdessen versteht er die anthropologische Betrachtungsweise der Pädagogik als durch eine „grundsätzliche Offenheit“ (ebd., S. 128) gekennzeichnet, die neue Erkenntnisse nicht einfach in schon bestehende Wissensbestände über den Menschen einfügt, sondern das Menschenbild stets korrigierbar und unabgeschlossen hält. So muss stets von Neuem danach gefragt werden, welche neuen Einsichten und Erscheinungen sich für das Selbstverständnis des Menschen ergeben (vgl. ebd.).

2 Das vorliegende Verständnis von Anthropologie ist dabei von der *cultural anthropology* beziehungsweise *social anthropology* des angelsächsischen Raumes zu unterscheiden, weil diese im Deutschen eher der empirischen Ethnologie und weniger dem ursprünglich aus der Tradition der philosophischen Anthropologie erwachsenen und weiterentwickelten (pädagogischen) Denken über den Menschen entspricht (vgl. Höntzsch 2023, S. 14).

„Wir dürfen also nicht mit der Voraussetzung eines geschlossenen Bildes vom Menschen an die Untersuchung herangehen, vielmehr muss gerade offen bleiben, wie weit sich die verschiedenen Beiträge widerspruchsfrei zu einem geschlossenen Bild vereinigen lassen. In der Bildlosigkeit, d. h. in der Bereitschaft, jedesmal neu und unbefangen anzusetzen und dem voreiligen Wunsch nach einer geschlossenen Wesensbestimmung des Menschen mannhaft zu widerstehen, zeigt sich das besondere Ethos einer solchen allem Neuen aufgeschlossenen anthropologischen Betrachtung“ (ebd., S. 129).

Zwar geht auch die philosophische Anthropologie von der Unabgeschlossenheit von Menschenbildern aus, dennoch wurde sie unter anderem für ihren Anspruch, allgemeine Aussagen über den Menschen treffen zu können, sowie für die fehlende Auseinandersetzung mit der eigenen gesellschaftlichen Verstrickung kritisiert (Wulf/Zirfas 2014a, S. 32). So verschärfen sich in gegenwärtigen Auffassungen der Pädagogischen Anthropologie die Forderungen, den Menschen fokussierter als unbestimmbar, offen und in seiner historischen Eingebundenheit zu verstehen. So schreibt etwa Christoph Wulf, „dass es aus prinzipiellen Gründen unmöglich sei, die Komplexität des Menschen aus einem einzigen Prinzip zu erklären“ (Wulf 2020, S. 12), wie dies die philosophische Anthropologie tue. Vielmehr braucht es, so Wulf, eine Pädagogische Anthropologie, die zwar der philosophischen Anthropologie verbunden bleibt, sie jedoch um Evolutionsgeschichte und historische und kulturanthropologische Paradigma erweitert, sodass in ihrer Verbindung von einer historisch-kulturellen Anthropologie gesprochen werden kann, die gleichsam eine Orientierung für die Pädagogische Anthropologie gibt (vgl. Wulf 2020, S. 12; vgl. Wulf/Zirfas 2014b, S. 32 ff.). Das heißt: „Pädagogische Anthropologie stellt sich heute nicht mehr die Frage nach *dem* Menschen, sondern die Frage nach den je spezifischen, historisch-apriorischen Dimensionen, die für die Erziehungs- und Bildungsprozesse des Menschen als konstitutiv betrachtet werden“ (Zirfas 2021a, S. 24, Hervorhebung i. O.). So wird das Selbstverständnis des Menschen hinsichtlich der Dimensionen wie Zeitlichkeit, Räumlichkeit, Sozialität, Individualität und Kulturalität diskutiert (vgl. ebd.). Die Erforschung und Diskussion der Dimensionen bilden dabei keineswegs einen Grundlegungsanspruch. Es gilt dabei zwar, dass pädagogische Konzepte immer auch Aussagen über den Menschen treffen und umgekehrt anthropologische Annahmen auf Erziehung und Bildung des Menschen bezogen werden können, gleichzeitig lässt sich das eine nicht einfach aus dem anderen zwangsläufig ableiten oder gar in die Praxis übersetzen. Vielmehr sollte die Pädagogische Anthropologie heute als Perspektive verstanden werden, die sich ihrer eigenen Verstrickung im Macht- und Herrschaftsgefüge bewusst machen muss, diese stets kritisch in den Blick nimmt und dabei auch die eigenen Konstruktionen problematisiert.

„Pädagogische Anthropologie bildet keinen festumrissenen Wissenskanon, sondern eine wissenschaftliche Einstellung oder Haltung, die die Frage nach dem Humanen stellt, eben weil sie dieses nicht kennen kann. Sie definiert sich über die Perspektiven und die Problematisierungen, die sich in ihrem Wissen abzeichnen“ (Zirfas 2004, S. 36).

Dabei wird der Mensch auf der einen Seite als ein „Homo absconditus“ (Wulf/Zirfas 2014a, S. 13) verstanden, dessen Wesen gerade in seiner Unwesentlichkeit besteht (vgl. ebd.). Damit ist nicht gesagt, dass keine anthropologischen Annahmen diskutiert werden können, immerhin gibt es eine Fülle von Bestimmungen, die im Laufe der Geschichte als Merkmale des Menschen herausgearbeitet, kritisiert und wieder verworfen wurden. Als relevant wird vielmehr erachtet, dass keines dieser Merkmale den Menschen umfassend und universell bestimmt und je wird bestimmen können (vgl. Zirfas 2021b, S. 66).

„Eine Pädagogische Anthropologie des Homo absconditus enthält sich jeder Wesensbestimmung des Menschen. Sie ist daher eine reiche, vielfältige Anthropologie. Ein Ergebnis anthropologischer Forschungen zeigt sich immer wieder: Der Versuch, die Universalien des Menschen zu bestimmen, führt zur Erkenntnis, dass die einzige Bestimmtheit des Menschen seine Unbestimmtheit ist“ (Wulf/Zirfas 2014a, S. 13).

Der Mensch ist zugleich bestimmbar und unbestimmbar. Es gibt zwar Dimensionen, von denen aus sich dem Menschsein genähert werden kann, was diese für den Menschen (nicht) bedeuten, unterliegt jedoch vielfältigen Deutungen (vgl. Zirfas 2021b, S. 68). Sie sind immer auch von den Selbstverständnissen der Menschen abhängig. Grundlage für die Erforschung des menschlichen Selbstbildes ist dabei eben dieser paradoxe Ansatz, der sich der Historizität, Pluralität, Kritik und Selbstreflexivität des Vorhabens annimmt (vgl. Wulf/Zirfas 2014a, S. 13).

Auf der anderen Seite versteht die Pädagogische Anthropologie den Menschen als einen Lernenden (vgl. Zirfas 2021a, S. 25; vgl. Wulf/Zirfas 2014a, S. 16). Es gilt somit: „Gegenstand der Pädagogischen Anthropologie sind der Mensch und seine Erziehungs- und Bildungsverhältnisse“ (Wulf/Zirfas 2014a, S. 9). In diesem Sinne geht eine Pädagogische Anthropologie stets von einem Menschen aus, der auch als „Homo educandus“ und „Homo educabilis“ (ebd., S. 14) beschrieben werden kann, nämlich als ein erziehungsbedürftiges und erziehungsfähiges Wesen (vgl. ebd.). „Auf diese beiden konstitutiven Momente ist die Pädagogische Anthropologie gegründet: Nur wenn der Mensch erziehungsbedürftig ist, *soll* er auch erzogen werden, und nur dann, wenn er erziehungsfähig ist, *kann* er auch erzogen werden“ (Zirfas 2021a, S. 25, Hervorhebung i. O.). Während Erziehung sich in erster Linie den Anforderungen des Lernens widmet, die von außen an die zu Erziehenden herangetragen werden, gibt es darüber hinaus ein eigeninitiatives Lernen, das den Menschen als einen sich Bildenden beschreibt (vgl. ebd., S. 26). So, wie der Mensch erziehungsfähig und erziehungsbedürftig ist, ist er demnach

auch bildungsfähig und bildungsbedürftig (vgl. Wulf/Zirfas 2014a, S. 19). Der Mensch als ein sich Bildender, Lehrender und Lernender ist Ausgangspunkt eines pädagogisch-anthropologischen Denkens. Die Pädagogische Anthropologie geht somit in aller Historizität, Offenheit, Kritik und Selbstreflexivität stets von einem Menschen aus, der als *homo educandus* und *homo educabilis* sowie *homo formans* beschrieben werden kann (vgl. ebd.). Dieses Selbstverständnis bildet die Grundlage für die pädagogische Auseinandersetzung mit dem Menschen und trägt dabei gleichsam der prinzipiellen Unbestimmbarkeit des Menschen Rechnung, denn von der Erziehungs- und Bildungsfähigkeit des Menschen wird zwar ausgegangen, wie Bildung und Erziehung jedoch verstanden werden, bleibt in ihren Erläuterungen vielfältig und entzieht sich einer abschließenden Bestimmung. In diesem Sinne leitet auch Mollenhauer seine Überlegungen zu Bildung ein:

„Was ist Bildsamkeit? Ich nehme meine Antwort auf die Frage vorweg: Ich weiß es nicht, und ich halte es für unmöglich, es in dem Sinne ‚wissen‘ zu können, in dem die Wissenschaft sich bemüht, zuverlässiges empirisches Wissen zu erzeugen. Wissenschaftliches Reden über Bildsamkeit ist nichts als eine Erläuterung dieser Unmöglichkeit“ (Mollenhauer 1983, S. 80).

Sprechen und Forschen über Erziehung und Bildung kommen so stets Hypothesen und Entwürfen gleich, die Gültigkeit beanspruchen und doch letztlich nie gültig sein können (vgl. Zirfas 2021b, S. 74). Mit dieser Grundannahme im Hintergrund ist es konstitutiv für eine pädagogisch-anthropologische Betrachtungsweise, sich mit eben diesen genuin pädagogischen Begriffen und ihrem anthropologischen Deutungsrahmen zu beschäftigen. Der lernende Mensch, der erzogen wird und sich bildet, wird in dieser Perspektive hinsichtlich seiner Grunddimensionen erforscht, sodass nicht mehr die Frage nach *dem* und die Bestimmung *des* Menschen in den Blick genommen wird, sondern vielmehr einzelne Momente und Dimensionen, die für das Menschsein relevant sind. „Wir können heute nicht mehr sagen, was der Mensch ist, doch wir können zeigen, dass wir ihn in bestimmten Dimensionen denken (müssen)“ (Wulf/Zirfas 2014a, S. 24). Zu diesen Grunddimensionen zählen Wulf und Zirfas: Körper, Sozialität, Zeit, Raum, Kultur, Subjekt und Grenzen (vgl. ebd.). Jede der sieben Dimensionen stellen so Verhältnisse dar, hinsichtlich derer sich das menschliche Selbst- und Weltverhältnis konstituieren kann. Sie greifen dabei ineinander und bedingen sich. So ist zum Beispiel der Mensch in seiner Sozialität auch für die anderen Dimensionen bedeutsam, weil soziale Beziehungen und Kultur maßgebliche Ausgangspunkte für das menschliche Selbstverständnis, für die Konstitution seines Selbst, aber auch für die Erfahrung von Grenzen spielen. Zudem sind es Dimensionen der Zeit und des Raumes, in die der Mensch unweigerlich gestellt ist und die ihn in seiner Existenz beeinflussen. Sie stellen somit ebenfalls sowohl Möglichkeitsdimensionen als auch Grenzerfahrungen dar.

1.2. Erziehung und Bildung des Menschen

Vom lernenden Menschen auszugehen, verweist auf die pädagogischen Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Eine anfängliche Definition des pädagogischen Vokabulars erfordert nicht nur die hermeneutische Verortung, sondern ist auch deswegen notwendig, weil nicht in allen herangezogenen Texten Arendts Erziehung und insbesondere Bildung explizit thematisiert werden. Es braucht folglich ein erstes Verständnis der pädagogischen Grundbegriffe, damit diese in den Texten ersichtlich werden können. Sowohl Erziehung als auch Bildung gelten dabei als Kernbegriffe der pädagogischen Disziplin (vgl. Baader/Rendtorff/Thon 2024). Es sind Begriffe, „die den Anspruch haben, zentrale Gegenstände erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung beschreibbar, analytisch fassbar und reflektierbar zu machen“ (Thon et al. 2024, S. 9). Mittels beider Begriffe lassen sich so unterschiedliche pädagogische Vorgänge voneinander unterscheiden und verständlich machen. So gibt es eine Vielfalt an Bildungsbegriffen im pädagogischen Wissenschaftsdiskurs, die auf eine ebenso vielfältige Traditionslandschaft zurückblicken, ohne dabei unbedingt systematisch Bezug aufeinander zu nehmen. So, meint Rucker, erweise sich die bildungstheoretische Diskussion und ihre Akteure, „als ein zwar an einem gemeinsamen Thema – nämlich Bildung – orientierter, ansonsten aber lose gekoppelter Autorenverbund, in dem fortwährend neue Beschreibungen von Bildung produziert werden, ohne dass ein allgemein geteilter Begriff von Bildung erkennbar wäre“ (Rucker 2016, S. 251). Auch Dörpinghaus, Poenitsch und Wigger sprechen von einer „Pluralität der aktuellen Bildungstheorie“ (Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2012, S. 125), während Tenorth von einer „Mehrdimensionalität der Rede und Funktion von Bildung“ (Tenorth 2011, S. 351) spricht und dabei zudem den „Dissens der Disziplinen“ hervorhebt (vgl. ebd.). Ähnlich verhält es sich mit dem Erziehungsbegriff. Auch hier gibt es sowohl in der Alltagssprache sehr unterschiedlich Gemeintes als auch in der Pädagogik selbst eine „unübersichtliche Vielfalt heterogener Erziehungsbegriffe“ (Sünkel 2013, S. 11). Es besteht also keinesfalls Einigkeit. Zuweilen wird sogar der Vorwurf erhoben, dass es sich schlicht um leere Begriffe handle. So bezeichnete Lenzen bereits im Jahr 1997 Bildung als „deutsches Container-Wort“ (Lenzen 1997, S. 949).

Dass Vielfalt nicht gleich Beliebigkeit bedeutet, erscheint trivial, scheint aber dennoch hervorgehoben werden zu müssen. Denn leer seien die Begriffe keineswegs, meinen Koerrenz und Winkler, da gerade ihre Unbestimmtheit diese ausmachten. Es gehe dabei im Grunde genommen vielmehr um „Hilfsmittel zum Nachdenken“ (Koerrenz/Winkler 2013, S. 60) und Anregung zum stetigen Neu-Definieren. Wolfgang Sander macht außerdem darauf aufmerksam, dass die pädagogischen Grundbegriffe ein ähnliches Schicksal wie die Schlüsselbegriffe anderer Disziplinen aufweisen (vgl. Sander 2015, S. 519). Schließlich habe „auch bald 2500 Jahre des Nachdenkens über Politik seit Platon [...] zu keinem

einheitlichen Verständnis des Politikbegriffs geführt“ (ebd.). Die Pluralität der Zugänge muss im Sinne eines hermeneutischen Wissenschaftsverständnisses als klarer Vorteil gesehen werden – wäre doch sonst auch schon alles gesagt und jegliches Verstehen an ein Ende gekommen. Eine solche Vielfalt bedeutet nun jedoch, dass eine eigene Verortung in diesem Diskurs zwingend erforderlich ist, um in angemessener Klarheit vorzugehen. Dies betrifft nicht nur den Bildungs-, sondern auch den Erziehungsbegriff. Zwar gibt es in der Pädagogik „unzählige Beispiele dafür, dass Erziehung und Bildung auch je ‚für sich‘ behandelt werden können“ (Anhalt/Rucker/Welti 2018, S. 19) und sogar die Forderung, sich aufgrund der in vielen Theorien implizierten Geschlechtskonnotationen der Begriffe gänzlich von den Grundbegriffen zu verabschieden (vgl. Baader/Rendtorff/Thon 2024, S. 60). In dieser Arbeit sollen jedoch *beide* Lernverhältnisse des Menschen im Anschluss an die Natalität diskutiert werden, nicht zuletzt, um ihren Zusammenhang deutlich zu machen sowie zwei sich voneinander unterscheidende Lernprozesse des Menschen ausmachen zu können. So beschreiben Poenitsch, Dörpinghaus und Wigger Erziehung in Bezug zu Bildung zwar schlicht als „andere pädagogische Perspektive“ (Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2012, S. 136), die ihr zeitlich voraus gehe. Eine Abgrenzung der Begriffe untereinander halten aber auch sie für notwendig, um diese präzise und differenziert beschreiben sowie Grenzen markieren zu können (vgl. ebd., S. 136). Auch die damit einhergehenden Spannungsverhältnisse zwischen Fremd- und Selbstbestimmtheit, Freiheit und Zwang, Autonomie und Relation lassen sich durch das Beibehalten der beiden Begriffe einfangen (vgl. Baader/Rendtorff/Thon 2024, S. 65).

Beide – Erziehung und Bildung – werden in der vorliegenden Auseinandersetzung mit Arendts Figur der Natalität als anthropologisch-pädagogische Grundphänomene des Lernens verstanden. Dabei wird Pädagogik der kritisch-operativen Pädagogik gemäß zunächst als Lernsteuerung definiert, auf die sich sowohl Erziehung als auch Bildung beziehen (vgl. Koerrenz 2020, S. 16). Sie tun dies allerdings auf unterschiedliche Art und Weise:

„Der Unterschied liegt darin, wer als Akteur dieses Steuerungsprozesses in den Blick genommen wird. In der Erziehung können dies sehr unterschiedliche Formen der direkten und indirekten Steuerung von außen sein [...], in der Bildung ist es der einzelne Mensch, der sich zu sich selbst verhält“ (ebd.).

Unter Erziehung kann somit in einer ersten Bestimmung, die *von außen* auf eine Person intentional einwirkende Lernsteuerung verstanden werden. Um diese Art der Lernsteuerung nun fokussiert in den Blick zu nehmen, sodass die damit verbundene Theorie als Analysekategorie für die Auseinandersetzung mit Arendts Werk herangezogen werden kann, soll im Folgenden die kritisch-operative Erziehungstheorie vorgestellt werden, der diese Bestimmung der Erziehung zu Grunde liegt (vgl. Koerrenz 2023b). Ihr werden vier anthropologische Aspekte

vorausgesetzt. Der erste Aspekt schließt an die Grundauffassung der im vorherigen Kapitel skizzierten pädagogisch-anthropologischen Verknüpfung an, denn er besagt, dass Menschen sowohl lernfähig als auch lernbedürftig sind (vgl. ebd., S. 6). Der Mensch ist zugleich angewiesen auf wie auch befähigt zum Lernen (vgl. ebd., S. 23). Koerrenz fasst dieses (Selbst)Verständnis des Menschen als die erste anthropologische Voraussetzung der kritisch-operativen Erziehungstheorie. Damit verbunden sind eine zweite und dritte anthropologische Setzung, nämlich die, dass Menschen einerseits trotz (teils erheblicher) Einschränkungen als freie Wesen verstanden werden, die andererseits gerade aufgrund dieser Freiheit für das eigene (Nicht-)Handeln Verantwortung übernehmen müssen. Erstere Aussage bedingt die darauffolgende, denn nur weil der Mensch frei ist, muss er auch Verantwortung übernehmen (vgl. ebd., S. 6). Als Letztes setzt Koerrenz schließlich die Sozialität des Menschen voraus, die diesen als in ein kulturell bedingtes und in gesellschaftliches Zusammenleben eingebundenes Wesen markiert. Dieses Zusammenleben ist dabei von Macht- und Herrschaftsstrukturen durchzogen (vgl. ebd.).

Alle vier anthropologischen Voraussetzungen bedingen das Verständnis der kritisch-operativen Erziehungstheorie. Unter diesen Gesichtspunkten liegt es dann wiederum nahe, so Koerrenz,

„Erziehung als eine universale kulturelle Praxis zu betrachten, in der Lernen, Freiheit und Verantwortung und die soziale Organisation von Macht in einer bestimmten Weise aufeinandertreffen. Dabei stellen sich vor allem die Fragen, was in dieser kulturellen Praxis geschieht, was in ihr gemacht, wie in ihr gehandelt wird und wie diese verstanden wird“ (ebd.).

Ein kritisch-operatives Verständnis von Erziehung hat demgemäß den Anspruch, sowohl die Operation der Erziehung angemessen zu beschreiben als auch die damit verbundene Kritik, das heißt ihr Zusammenspiel mit sozialer Macht und Verantwortung, in den Blick zu nehmen. Koerrenz unterscheidet dabei drei verschiedene Zugänge, wie diese Beschreibung vonstatten gehen kann. Erstens über das *Vorher* der Erziehung, zweitens über das *Nachher* der Erziehung oder drittens über das *Ereignis* selbst, das heißt über das, was zwischen dem Vorher und dem Nachher geschieht (vgl. ebd., S. 12). Wenn Erziehung über das Vorher bestimmt wird, dann orientiert sich die Beschreibung der Erziehung an den Zielen, die mit der erzieherischen Praxis erreicht werden sollen. Koerrenz verweist einerseits darauf, dass Erziehung ohne eine Zielvorstellung wohl kaum denkbar und stets als *intentional* gesteuertes Lernen zu verstehen ist (vgl. ebd.). Jedoch betont er andererseits, dass die Bestimmung der Erziehung von ihren Zielen aus für eine Theorie der Erziehung nicht ausreichend sei, da sie sich andernfalls von ihren zeitlich- und räumlichen Kontexten abhängig machen würde (vgl. ebd., S. 13). Auch die zweite Möglichkeit Erziehung zu bestimmen, nämlich vom Nachher

aus, bezeichnet Koerrenz als unbefriedigend (vgl. ebd., S. 14). In dieser orientiert sich Erziehung an den aus der Lernsteuerung erwarteten Wirkungen, allerdings gerät dabei, so Koerrenz, die intentionale Dimension der Erziehung aus den Augen (vgl. ebd., S. 14f.). Eine kritisch-operative Erziehungstheorie nähert sich Erziehung primär vom Ereignis selbst aus an und fokussiert so die Operation der Erziehung, sodass sowohl das Vorher als auch das Nachher vom Ereignis aus mitgedacht werden (vgl. ebd., S. 16).

„Eine erzieherische Operation ist dadurch bestimmt, dass in ihr die Äußerung einer Absicht umgesetzt und dies mit der Erwartung von bestimmten Wirkungen verbunden wird. In einer erzieherischen Operation geht es um die absichtsvolle Steuerung von Lernen. Das ist Grundlage und Kern einer kritisch-operativen Bestimmung von Erziehung“ (ebd., S. 16).

Weil es sich in der Erziehung um eine von außen kommende Lernsteuerung handelt, müssen stets zwei Akteure innerhalb dieser Praxis berücksichtigt werden: Die Lernenden (auch Zu-Erziehende genannt) und die Erziehenden, welche das Lernen der Zu-Erziehenden steuern. Koerrenz unterscheidet dabei vier verschiedene Orientierungsrahmen, an denen sich die Lernsteuerung ausrichtet, wobei jede Erziehungspraxis stets eine „Mixtur“ (ebd., S. 31) aus diesen Rahmen darstellt. Er differenziert zunächst auf einer abstrakteren Ebene die *mega-* von der *makrointentionalen* Dimension. Erstere steht dabei für das Spannungsfeld, dass sich in der Erziehung zwischen Gesellschaft und Individuum auftut. So kann sich die Lernsteuerung in der Erziehung einerseits an der Sozialwerdung des Individuums orientieren, was die „Reproduktion des Sozialen“ (ebd., S. 27) in den Vordergrund rückt und damit gleichsam die anthropologische Dimension der Sozialität fokussiert. Andererseits kann sich die Lernsteuerung an der Individualität des Menschen ausrichten und die „Gestaltung des Lebenslaufs“ (ebd.) in den Blick nehmen. Die Entscheidung darüber, wie sich die Lernsteuerung in diesem Spannungsfeld positioniert, wird dabei oftmals in der makrointentionalen Dimension getroffen, denn diese gibt auf einer kulturellen Ebene den Orientierungsrahmen für die Erziehung vor. Koerrenz macht drei Orientierungsrahmen aus, die die Erziehung auf makrointentionaler Ebene beeinflussen: „Die drei Grundrelationen des Menschen zu ‚Gott‘, (Mit-)Menschen und (Mit- und Um-) Welt führen zu den drei Orientierungsrahmen des Transzendenzbezugs, der Autonomie des Individuums und der Sozialität des Mensch-Seins“ (ebd., S. 28). Erziehung orientiert sich somit stets entweder an Normalitätsvorstellungen, die einen transzendentalen Bezug und Auftrag aufweisen, an Normalitätsvorstellungen, die auf die „auf Autonomie gerichtete Förderung des Individuums“ (ebd., S. 29) abzielen oder aber an solchen, die die Sozialität des Menschen in den Vordergrund rücken und damit die Tradierung des Sozialen zwischen den

Generationen in den Blick nehmen (vgl. ebd. 28f.). Alle drei Ebenen bieten so einen Orientierungsrahmen der Lernsteuerung, zu denen sich die Erziehenden (oftmals auch unbewusst) positionieren (vgl. ebd., S. 31).

Die „eigentlichen Diskussions- und Entscheidungsfelder“ (ebd.) werden hingegen auf den anderen beiden Orientierungsebenen getroffen, nämlich auf *meso-* und *mikrointentionaler* Ebene. Erstere beschreibt die Tatsache, dass intentionale Lernsteuerungen stets in einen spezifischen kulturellen Rahmen eingebettet sind (vgl. ebd., S. 19). Damit verbunden ist die Orientierung an kulturellen Mustern und Leitvorstellungen, die sowohl Gesellschaft als auch Erziehung prägen (vgl. ebd., S. 32). Die mikrointentionale Ebene fokussiert nun die individuell gesetzten Intentionen der Lernsteuerung, die mit all den vorherigen Ebenen umgehen muss und in diese eingebettet ist. Dabei ist besonders das Zusammenspiel von meso- und mikrointentionaler Ebene relevant, weil gerade die Erziehenden sich zur Mesebene verhalten können. „Wichtig ist dabei, dass das Handeln auf der Mikroebene gerade auch darin bestehen kann, die Mesebene zu beeinflussen und im konsequentesten Fall zu verändern“ (ebd.).

Die vier Orientierungsebenen stellen somit Deutungsrahmen dar, in die die Operation der Erziehung in Form eines intentionalen Wahrnehmen-Lassens eingebettet ist. Damit ist jedoch noch nicht näher bestimmt, von wem diese erzieherische Lernsteuerung ausgeht. Es gehört somit zur kritisch-operativen Erziehungstheorie diese Akteure sichtbar zu machen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die grundlegende Annahme, dass nicht nur Personen erziehen, sondern darüber hinaus auch weitere Ebenen des intentionalen Steuerns von Lernen in den Blick genommen werden müssen. Koerrenz unterscheidet zwischen Erziehenden der ersten und zweiten Ordnung. Während mit ersteren individuelle Personen gemeint sind, die „als Personen eine erzieherische Absicht haben und diese in Strategien des Wahrnehmen-Lassens zur Geltung bringen wollen“ (ebd., S. 57), zählen zur Kategorie der zweiten Ordnung erzieherischen Handelns Strukturen, von denen ebenfalls eine erzieherische Praxis ausgeht. Dabei sind beide Ordnungen miteinander verbunden (ebd.).

„Entscheidungen darüber, welche Wahrnehmungsangebote veranlasst oder nicht veranlasst werden, treffen erziehende Subjekte erster Ordnung. Entscheidungen darüber, welche Wahrnehmungsangebote zugelassen oder nicht zugelassen werden, treffen ebenfalls erziehende Subjekte erster Ordnung. Wirksam, im Sinne von sichtbar, werden diese Entscheidungen jedoch in der Regel nur in Gestalt der handelnden Akteure zweiter Ordnung“ (ebd., S. 58).

Um diese verschiedenen Akteure, von denen eine intentionale Lernsteuerung ausgeht, sichtbarer zu machen, ordnet Koerrenz diese in fünf verschiedene Stufen ein, die eine Analyse der Lernsteuerung möglich machen sollen und damit gleichzeitig die kritische Seite der Erziehung begründen, weil hierdurch

Steuerungsmechanismen unterscheidbar gemacht werden können. Erst wenn diese Unterscheidungen getroffen werden, so Koerrenz, kann von einer *kritisch-operativen* Erziehungstheorie gesprochen werden, die als Theorie bereits eine Form der kritischen Praxis darstellt (vgl. ebd., S. 85).

So macht Koerrenz schließlich fünf Stufen der erzieherischen Lernsteuerung aus. Als Erstes nennt er die „(Re-)Präsentation des Selbst über das Ich in einer Face-to-Face-Kommunikation“ (ebd., S. 86). Dabei ist zwischen der Präsentation von Ich und Selbst zu unterscheiden. Während das Ich als kontrollierbare Repräsentation beschrieben werden kann, drückt sich hierdurch gleichsam das Selbst (zum Teil und auf bestimmte Art und Weise) aus: „Das Selbst kann sich über das Ich offenbaren oder aber im Ich bewusst verbergen, tarnen, verstecken“ (ebd., S. 87). Das Ich kann dementsprechend auch als Selbstpräsentation nach außen wie etwa eine Maske verstanden werden, die mehr oder weniger auf das verborgene Selbst hinweist und dieses repräsentiert. Somit wird in der Erziehung stets auch nur das Ich als bewusst gesteuerte Selbstpräsentation sichtbar (vgl. ebd.). Die zweite Ausdrucksform der Erziehung bezieht sich auf das Curriculum, durch das gesteuert wird, welche Inhalte in der Erziehung wahrgenommen werden und welche nicht. Es findet (notwendigerweise) Selektion statt, die wiederum von Entscheidungstragenden (Erziehende erster Ordnung) ausgehandelt und diskutiert wird (vgl. ebd., S. 100). Drittens und viertens sieht Koerrenz auch in sozialen und materiellen Regelstrukturen eine absichtsvolle Lernsteuerung verborgen, die oftmals zwar nicht als intentionale Lernsteuerung sichtbar wird, dennoch aber erzieherische Intentionen verfolgen. Von der Regelstruktur geht eine eigene, von der personellen Ebene oft unabhängige Lernsteuerung aus, hinter der sich bestimmte Intentionen verbergen (vgl. ebd., S. 112). Als letzte und gleichsam wohl abstrakteste intentionale Lernsteuerung ist die Ausdrucksform über „kulturell-gesellschaftliche Normalitätsrahmen“ (ebd., S. 130) zu nennen. Die Annahme ist hier, dass auch bestimmte Normalitätsvorstellungen bereits als intentionale Lernsteuerung begriffen werden müssen. Es handelt sich um „höchst wirkmächtige Strukturen“ (ebd., S. 133), die das Lernen insofern steuern, als dass in ihnen die Absicht verborgen ist, wahrnehmen zu lassen, was als *normal* verstanden wird und was nicht. Auch darin liegt ein erzieherischer Appell. Sichtbar wird dies, so Koerrenz, besonders beim Rechtssystem, das aushandelt, welche Handlungen sich innerhalb und welche außerhalb des Gesetzes bewegen und damit gleichsam die Intention verfolgt, dies den Lernenden zu vermitteln (vgl. ebd., S. 134). Deutlich wird den Ausführungen entsprechend, dass eine kritisch-operative Erziehungstheorie intentionale Steuerungsimpulse nicht nur auf personaler Ebene verortet, sondern in allen fünf Stufen Erziehung identifiziert. Das vorgestellte Verständnis von Erziehung ist sowohl anthropologisch fundiert als auch auf die Möglichkeit von Kritik hin angelegt, weil die erziehungstheoretische Reflexion den Anspruch integriert, die Intentionen und Akteure von Erziehung identifizieren und unterscheiden zu können.

Stellt Erziehung die extern gesteuerte Lernsteuerung dar, so umfasst Bildung das Lernen des Menschen, das dieser von sich aus steuert und zu verantworten hat. Es gibt hierbei nicht mehr (mindestens) zwei Akteure – die Zu-Erziehenden und die Erziehenden –, sondern nur noch den einen Menschen, der sich bildet. Bildung fungiert somit auch als „Differenzbegriff zur Erziehung“ (Koerrenz 2022b, S. 7). Dabei stellt sie gewissermaßen die entgegengesetzte Perspektive der Erziehung dar, denn es ist nun nicht mehr das Außen, das Lernen anleitet, sondern das Innen, das Entscheidungen bezüglich des eigenen Lernens trifft. So lassen sich Erziehung und Bildung folgendermaßen gegenüberstellen:

„Erziehung ist zwar eine von außen auf Menschen zukommende Lernsteuerung, bei der die für die Steuerung verantwortlichen Menschen zu thematisieren sind. Dies ist jedoch nicht die einzige ‚aktive‘ Seite [...]. Es sind die ‚empfangenden‘ Menschen selbst, die sich in relativer Freiheit und absoluter Verantwortung zu den in der Lernsteuerung vermittelten Informationsgehalten aktiv in ein Verhältnis setzen- [...] Erziehung ist die in einer intentional gegründeten Formensprache über Wahrnehmung vermittelte Steuerung des Lernens von außen. Bildung ist das über die Vermittlung der Wahrnehmung mit der je individuellen Positionalität und Perspektivität gesteuerte Lernen von innen“ (Koerrenz 2023b, S. 46).

Ist Erziehung aus anthropologischer Sicht mit der Lernfähigkeit und Lernbedürftigkeit des Menschen verknüpft, so kommt für die Operation der Bildung, laut Koerrenz, eine weitere wichtige anthropologische Universalie hinzu, nämlich das Verstehen des Menschen (vgl. Koerrenz 2022b, S. 43). Der Mensch ist nicht nur ein Lernender, sondern auch ein Verstehender. Das Verstehen ist auf das eigene Lernen gerichtet und nimmt dieses gewissermaßen aus einer Beobachterperspektive wahr. Das heißt: Der Mensch kann sich zum eigenen Lernen verstehend verhalten, wobei Koerrenz darüber hinaus nicht näher auf die Differenzierung dieser beiden Begriffe eingeht. Deutlich wird lediglich: Um in den Verstehensprozess einzutreten bedarf es der grundsätzlichen Voraussetzung lernfähig zu sein. Die „Dialektik von Verstehen und Lernen“ (Koerrenz 2016, S. 24) mache „die elementarste Universalie“ (ebd.) des Menschseins aus. Gleichzeitig ist über diese anthropologische Rahmung auch ein unmittelbarer Zusammenhang zur pädagogischen Sichtweise auf den Menschen gegeben, weil Lernen und Verstehen des Menschen aufeinander verweisen und das Selbst- und Weltverhältnis des Menschen in den Blick nehmen. Dies macht schließlich eine „Verstehende Bildungsforschung“ (Schröder et al. 2023, S. 7) aus.

In der Operation der Bildung werden beide Vorgänge zusammengenommen, sodass auch von einem verstehenden Lernen gesprochen werden kann, das stets im Bezug zur weltlichen Eingebundenheit des Menschen steht (vgl. Koerrenz 2022b, S. 44). „Bildung als Operation basiert im Kern auf dem verstehenden Umgang mit dem eigenen Lernen über den kritischen Umgang mit den eigenen Vorurteilen“ (ebd., S. 44). In diesem Sinne knüpft Koerrenz auch an das

anthropologische Grundverständnis der Hermeneutik an. Im letzten hermeneutischen Zirkel lokalisiert er schließlich den Bildungsprozess, weil sich der Mensch hier verstehend zum eigenen Lernen verhält und dieses kritisch in den Blick nimmt. „Im Sinne des vierten hermeneutischen Zirkels gilt: Bildung ist Hermeneutik. Wie umgekehrt gilt: Hermeneutik konkretisiert sich in Bildung. Tragender Grund von Hermeneutik und Bildung ist der vierte hermeneutische Zirkel“ (ebd., S. 45; vgl. auch Koerrenz 2014a, S. 14).

Im Verstehen setzen sich Personen mit der Welt und mit sich selbst auseinander. Beides steht dabei im Wechselspiel, denn Welt- und Selbstverhältnis sind zwei „unauflöslich miteinander verbundene Pole“ (Koerrenz 2014a, S. 15). So könne Bildung *zum einen* als kritischer Umgang mit den Informationen und Gegenständen der Welt verstanden werden, was die Weltbezogenheit des Individuums betont (vgl. ebd., S. 16). Denn in seinem Bildungsprozess ist der Mensch stets verwiesen auf die Welt, die ihm gegenübersteht und in die er eingebunden ist. „Vertrautes und Fremdes stehen ihm entgegen, fordern ihn heraus zu einer Stellungnahme, zu einer lernenden Vereinnahmung oder Abstoßung der Inhalte“ (ebd., S. 17). Gleichzeitig ist der Mensch selbst in diese Gegenständlichkeit verweben, ist er doch Teil der Welt (vgl. ebd.). Dabei geht es bei Bildung *zum anderen* um die Selbstreferentialität des Menschen. Der Mensch kann sich selbst in seiner Eingebundenheit in der Welt beobachten und verstehen lernen. „Metaphorisch gesprochen wird der Mensch mit seinen Wahrnehmungsprozessen dann selbst zur entscheidenden Gegenständlichkeit“ (ebd., S. 18). So steht im Fokus des bildenden Verstehens die Reflexion über die eigenen Vor-Urteile: „Verstehen setzt den Abgleich mit der eigenen Struktur der Vor-Urteile voraus. Menschen verstehen in letzter Konsequenz (nur dann), wenn sie sich selbst ansichtig werden“ (Koerrenz 2022b, S. 45). Dabei ist für Koerrenz klar, dass alle Menschen notwendigerweise Vorurteile haben. Sie sind integraler Bestandteil der menschlichen Welt- und Selbstwahrnehmung:

„Blickt ein Mensch in den Spiegel, so sieht er/sie/es vor allem eins. Ein Wesen voller Vorurteile. [...] Wir leben in und durch Vor-Urteile – in unserem Fühlen, Denken und Handeln, in unserem Erkennen und Verstehen von Welt. [...] Bildung – so die Grundfigur – trägt nun den Apell in sich, sich genau dieser näheren Qualifizierung der Vor-Verständnisse bewusst zu werden“ (Koerrenz 2020, S. 30).

Es ist nun gerade das Sich-Bewusst-Machen und Sich-Verhalten zu den eigenen Vorurteilen, was Bildung schließlich ausmacht, weswegen diese auch als kritische „Reflexion von und Gestaltung von Vor-Urteilen“ (Koerrenz 2014a, S. 27) verstanden werden kann. Es gilt also, eine Einsicht hinsichtlich der Eingebundenheit des eigenen Verstehensprozesses in Vorurteile zu erlangen und „sich diese Vorurteilsstruktur zu vergegenwärtigen“ (Koerrenz 2014a, S. 24). Dieser Vorgang wird im vierten hermeneutischen Zirkel beschrieben (vgl. Koerrenz

2023a, S. 160). Hier zeigt sich nun, auf welche Art und Weise der Mensch mit den eigenen Vorurteilen umgeht. Das bedeutet, dass er Unterscheidungen und Entscheidungen darüber treffen muss, wie die eigene stets von Vorurteilen geprägte Normalität strukturiert und bewertet wird. Es macht einen Unterschied, ob man bereit ist, die eigene Normalität zu hinterfragen und sich neuen Eindrücken und Deutungsrahmen auszusetzen oder nicht (vgl. ebd.).

Bei diesem Prozess spielen nun auch die eigene Positionalität und Perspektivität eine Rolle. Koerrenz definiert diese als ein Set von Vorurteilen, die in der eigenen Positionalität langfristig angelegt sind und in der Perspektivität kurzfristig ihren Ausdruck finden (vgl. Koerrenz 2022b, S. 44). Ausgangspunkt für die Feststellung von Positionalität und Perspektivität ist die Eingebundenheit des Menschen in Kultur, die jeden Menschen prägt und ihm ein gewisses kulturell eingefärbtes Vorverständnis mitgibt. Jeder Mensch steht an einem bestimmten Ort in der Welt und ist in eine spezifische Geschichte und Kultur eingebunden – „er ist verwoben in das, was ihm entgegentritt, als etwas zunächst Fremdes, dann Vertraut-Werdendes und schließlich Vereinnahmendes“ (ebd., S. 51). Damit verbunden ist auch das Eingebundensein in einen historischen und zeitlichen Kontext sowie eine geografische Verortung. Diese beeinflussen den Lebenslauf des Menschen, weil hierdurch Positionalität und Perspektivität des Menschen geprägt werden.

„Die Vereinnahmung [durch die Kultur] führt mittel- und langfristig zum Aufbau einer vorurteils-basierten Positionalität, die kurzfristig durch Motive einer je gegenwärtigen Perspektivität des Zeitgeistes oder des Augenblicks konkretisiert wird“ (ebd., S. 51, Anmerkung L.K.).

Die Eingebundenheit in die Kultur wird über das Lernen vermittelt (Erziehung), sodass Positionalität und Perspektivität nicht einfach ‚da‘ sind, sondern sich mit der Zeit herausbilden (vgl. ebd., S. 60). „Kultur, Teilhabe an Kultur ist so zugleich Befreiung und Gefangennahme des Menschen, Freiheit und Gefängnis im gleichen Atemzug“ (ebd., S. 46). Als Gefangennahme wird Kultur deswegen beschrieben, weil der Mensch ihr nie entrinnen kann – er kann sie jedoch verstehen lernen (vgl. ebd., S. 51). Zur Befreiung kann es somit durch Bildung kommen, wenn die eigene Eingebundenheit in die Kultur reflektiert wird. Derart kann der Mensch sich im Verstehen immer wieder mit der vermittelten Kultur auseinandersetzen und damit die eigene Positionalität verändern sowie schließlich selbst prägen (Bildung). Positionalität erwächst aus der doppelten Lernperspektive – sowohl aus der Erziehung als auch aus Bildung. Letztere setzt voraus, dass sich der Mensch mit der eigenen Positionalität und Perspektivität auseinandersetzt, die aus der kulturellen Vereinnahmung resultieren.

In eben diesen Prozess zieht Koerrenz nun zwei Ebenen ein: „Dem Menschen muss insgesamt sowohl die prozesshafte Struktur als das ‚dass‘ (erste Ebene) als

auch die konkreten Inhalte als das ‚das‘ (zweite Ebene) der Vor-Urteilsstruktur einsichtig gemacht werden“ (Koerrenz 2020, S. 31). Das Sich-Bewusst-Machen der eigenen Verflechtung in Kultur und das daran anschließende Verstehen und kritische Hinterfragen der Vorurteile, können nun als Bildung verstanden werden:

„Bildung ist das Vermögen sich über die Auseinandersetzung mit der eigenen Vor-Urteilsstruktur zu der eigenen Positionalität und Perspektivität in ein bewusstes Verhältnis setzen zu können – als Aufklärung über die Bedingungen und Bedingtheiten des eigenen Verstehens und als Grundlage für Entscheidungen, sich im Reden und Handeln so oder so zu verhalten“ (Koerrenz 2022b, S. 72).

Dem eigenen Verstehen ist eingeschrieben, dass der Mensch sich verantwortlich zeigt für die Unterscheidungen, die er macht, und sein Handeln, das daraus resultiert. „Im vierten hermeneutischen Zirkel entscheiden und unterscheiden wir, was wir als selbstverständlich, als akzeptabel oder inakzeptabel, als zu fördern, zu dulden oder zu bekämpfen annehmen (ebd., S. 73). Bildung ist demgemäß, so Koerrenz, auch eine politische Praxis, weil sie mit politischem Handeln beziehungsweise Nicht-Handeln stets verbunden ist. Menschen entscheiden sich dafür, auf welche Art und Weise sie die Welt gestalten und sich selbst in dieser verstehen (vgl. ebd., S. 197). Bildung wird so gemäß einer kritisch-operativen Bildungstheorie als die Aufklärung über die eigenen Vorurteile verstanden, die aus der Positionalität und Perspektivität entstehen und anhand derer Entscheidungen getroffen werden, die der Mensch selbst verantworten muss.

1.3. Natalität im Spannungsfeld von Pädagogik und Politik

Um sich der Bedeutung der Geburt für das Selbst- und Weltverhältnis des lernenden Menschen mit Arendt anzunähern, muss zunächst herausgestellt werden, dass Arendts primäres Interesse stets der politischen Theorie gilt. Die Natalität macht sie zur Grundlage ihrer Theorie – und zwar ihrer *politischen* Theorie (vgl. Gerhardt 2007, S. 182; vgl. Schües 2016, S. 401). Arendt nähert sich der Pädagogik wie auch der Natalität stets aus einer politischen Perspektive heraus. Sie sieht gleich eine doppelte Lücke in der westlichen philosophischen Tradition seit Platon: Sowohl das Politische als auch – und damit verbunden – die Gebürtlichkeit des Menschen werden nicht genügend ins Zentrum politischer Theorie und Philosophie gestellt. Aus ihrer Sicht „erforderte eine neue Politikwissenschaft vor allem eine Erforschung des Handelns, den Beginn von etwas Neuem, das unvorhersehbar ist und deshalb nicht vom Menschen hergestellt oder vom Sein erschaffen werden kann“ (Young-Bruehl 2000, S. 445). Das Besondere an Arendts Anthropologie der Natalität ist somit nicht nur, dass sie das Potential

des Neuanfangens ins Zentrum des menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses rückt, sondern dass sie die Gebürtlichkeit des Menschen in einen direkten Zusammenhang mit der Möglichkeit des politischen Handelns stellt. Nur weil Menschen geboren werden, so Arendt, können sie politisch agieren (vgl. VA, S. 18). Die anthropologische Bedeutung der Gebürtlichkeit steht nicht nur in einem direkten Zusammenhang mit Erziehung (und Bildung), sondern auch mit dem politischen Zusammenleben der Menschen.

Aufgrund dieser Verbindung wird in den folgenden Kapiteln nicht nur der Zusammenhang von Geburt und Pädagogik in den Blick genommen, sondern auch die Verbindung von Natalität mit der Politik beziehungsweise mit dem Politischen. Dafür soll beispielhaft dargestellt werden, wie pädagogische Theorien den Zusammenhang von Geburt, Politik und Pädagogik verstehen, um einen Einblick in diese Beziehungen in der pädagogischen Ideengeschichte zu geben. Dies kann an dieser Stelle lediglich exemplarisch erfolgen, sodass damit keinesfalls der Anspruch verbunden ist, eine historische oder systematische Gesamtheit abzubilden. Der exemplarische Einblick in die Theorien dient vielmehr der Einordnung der Arendt'schen Philosophie, sodass Differenzen markiert werden können, die sich in Bezug zu Arendts Natalitätsphilosophie ergeben. Im Anschluss daran soll an das in den ideengeschichtlichen Beispielen dargestellte Verhältnis von Pädagogik und Politik angeknüpft werden, um eine erste Annäherung an Grundfragen und Konstruktionen dieser Beziehung darzustellen sowie diese in ein Verhältnis zu Arendts Natalitätskonzeption setzen zu können.

Wie aber auswählen, auf welche Theorien an dieser Stelle ein Blick geworfen werden soll? Die Auswahl der nun vorgestellten Theorien – von Platon, Rousseau und Dewey – begründet sich aus drei Schritten: Erstens macht Zirfas in seinen Überlegungen zu Geburt und Erziehung eine Differenz zwischen metaphysischen und nachmetaphysischen Konzepten des Zusammenhangs von Geburt und Erziehung aus (vgl. Zirfas 2008b, S. 205). Zu den metaphysischen Konzepten zählt er unter anderen die Philosophie Platons, während er Arendts Denken als nachmetaphysisches einordnet (vgl. ebd.). Diese Differenzierung wird somit den folgenden Ausführungen zu Grunde gelegt. Zweitens unterscheidet Frauke Höntzsch drei verschiedene Paradigmen der Anthropologiegeschichte, die den Menschen in seiner Stellung zu sich selbst und zur Welt auf unterschiedliche Weise beschreiben: Als Erstes nennt sie den Kosmos und Gott, als Zweites die Natur sowie als Drittes die Gesellschaft. Das eine oder das andere gilt, so Höntzsch, dabei in der westlichen Geschichte als Orientierungspunkt für das menschliche Selbstverständnis. Für den lernenden Menschen ist entweder das Verhältnis zu Gott, zur Natur oder zur Gesellschaft zentraler Bestimmungsmoment seines Seins und seiner Entwicklungsfähigkeit in der Welt (vgl. Höntzsch 2023, S. 95). Dieser Sichtweise zufolge wird der Unterscheidung zwischen metaphysischem und nachmetaphysischem Denken somit eine weitere Ebene hinzugefügt. Mit Platon zeigt sich ein Denken, das einen metaphysischen Bezug aufweist, was sich

besonders im menschlichen Verhältnis zum Kosmos und zu den außerhalb der sinnlichen Welt liegenden Ideen zeigt. Bei Rousseau spielt hingegen besonders im pädagogischen Denken der Bezug zur Natur eine große Rolle. Der Mensch entwickelt sich zum Guten erst durch eine Erziehung der Natur, die Rousseau der Erziehung zum Bürger entgegensetzt. Schließlich versteht der Pragmatismus, als Vertreter wird hier John Dewey herangezogen, den Menschen als ein immer schon in Gesellschaft eingebundenes Wesen, sodass die Gesellschaft als Orientierungspunkt ins Sichtfeld rückt.

Als Letztes begründet sich in einem dritten Schritt die Auswahl der hier vorgestellten Positionen durch Arendts Denken selbst. Ausgangspunkt ist die von Arendt geäußerte Kritik, die sie an den hier vorgestellten Denkern übt und die sich unmittelbar auf das Verhältnis von Natalität und Pädagogik beziehungsweise Politik und Pädagogik bezieht. Dabei wurde bereits weiter oben angesprochen, dass Arendt der Philosophiegeschichte eine Geburtsvergessenheit attestiert. Den Anfang dieser Tradition markiert für sie Platon, der durch ein fatales Verständnis von Politik, Pädagogik und Philosophie ein Hierarchieverhältnis eingeführt habe, das die gesamte Philosophiegeschichte noch heute beeinflusse (vgl. S, S. 37 f.). Arendts Kritik an der platonischen Metaphysik wird in vielerlei Hinsicht zum Ausgangspunkt ihres politischen Denkens. Sie ist besonders zentral für den Versuch ausgehend von der Natalität, Bildung mit Arendt näher zu bestimmen, sodass auf Arendts Kritik an späterer Stelle in dieser Arbeit noch einmal ausführlicher eingegangen werden muss (vgl. Kapitel 4.2.). Während Platon, laut Arendt, verantwortlich für die fatale Haltung der Philosophie zur Politik im westlichen Denken ist, was sich freilich auch auf die Pädagogik auswirkt, ist es Rousseau, dem Arendt eine falsche Sichtweise auf das Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik vorwirft. In ihrem Essay *Die Krise in der Erziehung*, der eines ihrer wenigen expliziten Ausführungen zur Pädagogik darstellt, leitet sie ihre Überlegungen mit einer Krisendiagnose des amerikanischen Erziehungssystems ein, das ihrer Meinung nach aus einer falschen Haltung zur Beziehung zwischen Natalität, Pädagogik und Politik resultiert (vgl. KE, S. 257). Diese Haltung führt sie auf Rousseau zurück und sieht sie im amerikanischen Pragmatismus verschärft. So setzte sich, laut Arendt, „ein Rousseausch gefärbtes und von Rousseau auch direkt beeinflusstes Erziehungsideal durch, in dem Erziehung ein Mittel der Politik und die politische Tätigkeit selbst als eine Form von Erziehung verstanden wurde“ (ebd.). Im Pragmatismus sehe man nun, wo eine solche Erziehungsauffassung hinführe. Sie nennt konkret die *Progressive Education* – ohne allerdings darauf einzugehen, welche pädagogische Theorie sie genau meint (vgl. ebd., S. 259 f.). Dem Versuch *der Progressive Education*, eine Erziehung vom Kinde aus zu gestalten, unterstellt Arendt eine Abkehr von der Welt der Erwachsenen, die es den Kindern schließlich nicht ermöglicht, sich in die Politik einzuschalten. Dies habe zur Folge, dass die Kontinuität der Generationen in Gefahr gebracht wird, die sich aus der Gebürtlichkeit des Menschen ergibt (vgl. ebd.). Es zeigt sich so eine von ihr