

Matthias Heil

BILDUNG UND REVOLUTION

Zum Verhältnis von Pädagogik,
Politik und gesellschaftlichem Wandel

[transcript] Edition**Politik**

Matthias Heil
Bildung und Revolution

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch
Pollux – Fachinformationsdienst (FID) Politikwissenschaft



und die Open Library Community Politik 2026 – einem Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften:

Vollspensoren: Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin | Universitätsbibliothek Bielefeld | Ruhr-Universität Bochum | Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt | Universitätsbibliothek Duisburg-Essen | Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf | Universitätsbibliothek Eichstätt-Ingolstadt | Universitätsbibliothek Erfurt | Goethe-Universität Frankfurt am Main | Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek – Niedersächsische Landesbibliothek | TIB – Leibniz-Informationszentrum Technik und Naturwissenschaften und Universitätsbibliothek | Institut für Auslandsbeziehungen (ifa) | Justus-Liebig-Universität Gießen | Universitätsbibliothek Graz | Universitätsbibliothek der FernUniversität in Hagen | Universitätsbibliothek Heidelberg | Universitätsbibliothek Kassel | Universitätsbibliothek Kiel (CAU) | Universitäts- und Stadtbibliothek Köln | Landesbibliothek Oldenburg | Ludwig-Maximilians-Universität München | Max Planck Digital Library (MPDL) | Universitäts- und Landesbibliothek

Münster | Universitätsbibliothek Leipzig | Universitätsbibliothek Mannheim | Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg | Universitätsbibliothek Osnabrück | Universitätsbibliothek Potsdam | Universitätsbibliothek Rostock | Universitätsbibliothek der RPTU Kaiserslautern-Landau | Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt | Universitätsbibliothek St. Gallen | Universitätsbibliothek Tübingen | Universitätsbibliothek Vechta | Universitätsbibliothek der Bauhaus-Universität Weimar | Zentralbibliothek Zürich | ETH Zürich | ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften
Sponsoring Light: Bundesministerium der Verteidigung | Universitätsbibliothek Klagenfurt

Mikrospensoring: Leibniz-Institut für Europäische Geschichte / Bibliothek | Stiftung Wissenschaft und Politik (SWP) – Deutsches Institut für Internationale Politik und Sicherheit | Pädagogische Hochschule Freiburg

Matthias Heil

Bildung und Revolution

Zum Verhältnis von Pädagogik, Politik und gesellschaftlichem Wandel

[transcript]

Diese Arbeit wurde unter dem Titel »Die Lehren der Revolution« im Sommer 2025 von der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Universität Heidelberg als Dissertation angenommen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz BY 4.0 lizenziert. Für die ausformulierten Lizenzbedingungen besuchen Sie bitte die URL <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2026 © Matthias Heil

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Die automatisierte Analyse des Werkes, um daraus Informationen insbesondere über Muster, Trends und Korrelationen gemäß § 44b UrhG (Text und Data Mining) zu gewinnen, ist ohne schriftliche Zustimmung der Rechteinhaber*innen untersagt.

Umschlagkonzept: Maria Arndt

Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

<https://doi.org/10.14361/9783839460566>

Print-ISBN: 978-3-8376-8059-1 | PDF-ISBN: 978-3-8394-6056-6

Buchreihen-ISSN: 2702-9050 | Buchreihen-eISSN: 2702-9069

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

1	Radikale Fragen	13
1.1	Zum Vergleich revolutionärer Theorien	17
1.1.1	Revolution als Phänomen	18
1.1.2	Revolution als Idee	20
1.2	Drei Dimensionen revolutionärer Theorie	22
1.2.1	Utopie	22
1.2.2	Programm	25
1.2.3	Manifest	27
1.2.4	Schnittmengen und Grenzziehungen	30
1.3	Pädagogische Bezüge	33
2	Condorcet: Fortschrittliche Bildung	37
2.1	Historischer Kontext	39
2.1.1	Bildung im Ancien Régime	39
2.1.2	Das Bildungsdenken der Revolution	42
2.2	Manifest: Der späte Revolutionär	44
2.3	Utopie: Der rationale Träumer	47
2.3.1	Fortschritt und Vervollkommnungsfähigkeit	48
2.3.2	Die Menschen und ihre Rechte	50
2.3.3	Gleichheit als Motor des Fortschritts	52
2.3.4	Freiheit	54
2.4	Programm: Der Revolutionär gegen die Revolution	55
2.4.1	Unabhängige Schulen	58
2.4.2	Institutionelles Design	60
2.4.3	Außerschulische Bildung	65
2.5	Zwischenfazit	67

3 Marx: Der unwillige Lehrmeister	69
3.1 Utopie: Das Reich der Bildung	70
3.1.1 Anthropologie	72
3.1.2 Vom Fischen und Jagen: Arbeit und Arbeitszeit	72
3.1.2.1 Die Verneinung des Berufs überhaupt	74
3.1.2.2 Ökonomie der Zeit im Reich der Freiheit	75
3.1.2.3 Attraktive Arbeit im Reich der Notwendigkeit	77
3.1.2.4 Jeder nach seinen Bedürfnissen? Entlohnung und Verteilung	79
3.1.3 Ein Verein freier Menschen	81
3.2 Programm: Das Proletariat als Agent	84
3.3 Manifest: Marx' politisch-pädagogisches Problem	87
3.3.1 Vom Kapitalismus Kommunismus lernen	91
3.3.1.1 Der Kapitalismus als Lerngegenstand	91
3.3.1.2 Der Kapitalismus als Lernanlass	93
3.3.1.3 Der Kapitalismus als Lerngelegenheit	98
3.3.1.4 Die Selbstorganisation der Arbeiter*innen	99
3.3.2 Bildung im Kampf und in Organisation	100
3.3.2.1 Antikapitalismus als Lerngegenstand	106
3.3.2.2 Die Zukunft seiner Klasse: Schulbildung	107
3.3.3 Kritik & Wissenschaft	113
3.3.3.1 Die Bildung des Proletariats im <i>Manifest</i>	114
3.3.3.2 Das <i>Kapital</i> als Lehrbuch	116
3.3.4 Bildung durch Befragung	123
3.4 Zwischenfazit	124
 4 Goldman: Anarchistische Erfahrungen	 127
4.1 Manifest: Eine Volksfeindin	131
4.1.1 Ein revolutionäres Subjekt	131
4.1.2 Goldman gegen den Feminismus?	131
4.1.3 Die Massen	136
4.1.4 Individuelle Held*innen	137
4.1.4.1 Das Attentat	138
4.1.4.2 Die Propaganda der Prophetin	140
4.1.4.3 Die Mittel der Prophetin	144
4.2 Utopie: Tanzen und Entwickeln	147
4.3 Präfiguration als Programm	151
4.3.1 Programmatische Experimente	156
4.3.2 Experimente mit Erziehung	156
4.3.2.1 Cempuis und La Ruche	158
4.3.2.2 Ferrer und die Modern School	160
4.3.2.3 Pädagogische Experimente in Deutschland	167
4.3.3 Experimente in Erziehung	168
4.3.3.1 Kindzentrierte Pädagogik	168
4.3.3.2 Lebensweltorientierung	171
4.4 Zwischenfazit	172

5	Ausblick	175
5.1	Von der Motivation zur Revolution	177
5.1.1	Prophet*innen, Poet*innen, Psycholog*innen, Pädagog*innen	178
5.1.1.1	Michael Walzer über Kritik	178
5.1.1.2	Kritische Theorie und Psychoanalyse	180
5.1.2	Das Manifest als Erziehung	184
5.1.3	Zeigende Kritik als pädagogisches Handeln	186
5.1.3.1	Pädagogisches Unbehagen	193
5.1.3.2	Kritik als Erziehung Erwachsener	195
5.1.3.3	Asymmetrische Verhältnisse	198
5.1.3.4	Von der Ethik der Pädagogik zur Ethik des Manifests	202
5.1.3.5	Paternalistische Kritik	204
5.1.3.6	Didaktik der Kritik	211
5.1.4	Zwischenfazit	213
5.1.5	Exkurs: Ökosozialistische Manifeste	215
5.2	Neue Welt und neue Menschen	219
5.2.1	Diffusion	228
5.2.2	Neue Menschen	230
5.2.3	Entwicklung und Lernen	233
5.2.4	Sozialisationspädagogische Präfiguration	236
5.2.5	Entwicklungspädagogische Präfiguration	238
5.2.6	Zwischenfazit	244
5.2.7	Exkurs: Präfigurative Bildung für nachhaltige Entwicklung	248
5.2.7.1	Selbsttäuschung	250
5.2.7.2	Selbstreferenzialität	251
5.2.7.3	Selbstverzwergung	252
5.2.7.4	Auswege	253
5.3	Bildung nach der Revolution	255
5.3.1	Die Abhängigkeit der Schule vom Staat	256
5.3.2	Die Abhängigkeit des Schülers von der Lehrkraft	264
5.3.3	Zwischenfazit	271
5.3.4	Exkurs: System Change im System	272
6	Revolutionäre Lektionen	275
7	Literatur	277

Danksagung

Jan Masschelein und Maarten Simons (2017, S. 37), denen Leser*innen in dieser Arbeit noch eingehender begegnen werden, beschreiben Schule und Universität »als revolutionäre Formen der Muße.« Tatsächlich konnte ich in den vergangenen Jahren die Universität als in diesem (ebenfalls unten diskutierten) positiven Sinne utopisch wahrnehmen. Die Teilhabe an der besonderen universitären Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden hat vor allem Michael Haus ermöglicht. Mein Dank gilt ihm darüber hinaus auch für die vertrauensvolle und ermutigende Betreuung dieser Arbeit. Florian Weber-Stein danke ich für die Bereitschaft, die Zweitbegutachtung der Arbeit zu leisten.

Die Universität ist laut Masschelein und Simons (2017, S. 49) nicht einfach ein Ort des Lernens, sondern es geht an ihr »um eine öffentliche Bewegung des Denkens und ein kollektives Studieren«. Das konnte ich eindrücklich im Kolloquium und im Team der Professur für Moderne Politische Theorie erfahren. Ich danke allen Teilnehmer*innen, die in den vergangenen Jahren das Entstehen dieser Arbeit begleitet und immer wieder mit mir diskutiert haben, sowie meinen Kolleg*innen Marlon Barbehön, Christina Beermann-Scheffler, Anja Folberth, Viktoria Hügel, Svenja Keitzel, Hannah Klein und Özge Uslu. Ich danke auch den Teilnehmer*innen verschiedener Konferenzen und Workshops in Bamberg, Leuven, Online sowie im Kolloquium von Alexander Wohnig, die im gemeinsamen Denken meinen Überlegungen erlaubt haben, »zu einem öffentlichen Gegenstand (in einer gemeinsamen Welt)« (Masschelein 2016, S. 45) zu werden. Den Teilnehmer*innen des Online-Schreibtreffs, Elif Güzel, Alena Plietker, Hanna Butterer sowie Steffen Pelzel danke ich für den Austausch, die vielen Literaturhinweise, kritischen Nachfragen und Ermutigungen. Anja Folberth, Hannah Klein, Hanna Butterer, Steffen Pelzel und Hanno Heil haben Teile der Arbeit oder die gesamte Arbeit vor der Einreichung gelesen und mir wertvolle Rückmeldungen gegeben. Für diese »Verzögerung und Befragung«, welche die Universität ausmacht (Masschelein und Simons 2017, S. 49), danke ich ihnen. Dank Dennis Dietz konnte ich verschiedene universitäre »umsichtig-aufmerksame, Sorge tragende Versammlungen« (Masschelein 2016, S. 50) in Heidelberg und Kopenhagen erleben. Annika Elstermann verdient Dank dafür, die Universität immer wieder an diesen Idealen zu messen. Mein Dank gilt schließlich der Friedrich-Ebert-Stiftung – auch für ihren Einsatz, die Utopie der Bildung möglichst vielen Menschen zukommen zu lassen.

Auch wenn es im Kontext revolutionärer Theorien u. a. um die Aufhebung der Familie gehen wird, bin ich außerdem sehr froh, dass ich mich auch in dieser Lebensphase in meiner Familie stets aufgehoben gefühlt habe. Ihr, meinen Freund*innen und Mariana gilt mein tiefster Dank dafür, dass sie diese und meine Welt zu einer besseren machen.

Siglen

- MEGA² Marx, Karl und Friedrich Engels. 1998 ff. *Gesamtausgabe*, Hrsg. Internationale Marx-Engels-Stiftung. Berlin: Akademie-Verlag/De Gruyter.
- MEW Marx, Karl und Friedrich Engels. 1956 ff. *Werke*, Hrsg. Institut für Marxismus-Leninismus beim Zentralkomitee der SED, Institut für Geschichte der Arbeiterbewegung und Rosa-Luxemburg-Stiftung. Berlin: Karl Dietz.
- EGP Goldman, Emma. 1990–1991. *Emma Goldman Papers: A Microfilm Edition*. Hrsg. Candace Falk, Ronald J. Zboray, Alice Hall, Daniel Cornford und Stephen Cole. Alexandria: Chadwyck-Healey.

Wo das zum besseren Verständnis sinnvoll erscheint, wird unter Angabe des konkreten Texts zitiert. Hervorhebungen in allen Zitaten sind, wo nicht anderweitig gekennzeichnet, aus den Quellen übernommen.

1 Radikale Fragen

»Postmodern« ist [...] die Formel für Intellektuelle, die den Glauben an die von ihnen bevorzugten Theorien verloren haben, aber trotzdem beisammenbleiben und darüber reden möchten«, urteilte Niklas Luhmann (1992, S. 65) einst über den Zustand der zeitgenössischen Theoriediskussion. In Bezug auf die Revolution scheinen in diesem Sinne postmoderne Zustände zu herrschen. Selbst diejenigen Intellektuellen, die sich nicht der Gegenrevolution zugehörig fühlen, sondern Sympathisant*innen der Revolution sind, scheinen den Glauben an sie verloren zu haben: »Die Revolution gilt nun als theoretisch notwendig, aber praktisch unmöglich« (Adamczak 2017, S. 84). Während sich zwar »die Erwartung radikalen Wandels [...] in gewisser Weise bereits zur zeitgenössischen Grundstimmung verdichtet [sic] hat« (von Redecker 2018, S. 28), führt das nicht zur Revolutionshoffnung, sondern höchstens zu anachronistischen »Phantasmen« (Marchart 2015, S. 61) oder noch häufiger zu »apokalyptischer Unheils-Erwartung« (von Redecker 2018, S. 28). Der linke Pessimismus bezüglich der Revolution hat seit den revolutionsskeptischen Arbeiten der Frankfurter Schule sogar noch zugenommen: »If the prospects for a traditional revolution [...] were grim in the 1930s or the 1950s, they are, if anything, much worse at the start of the twenty-first century« (Geuss 2004, S. 136). Es gibt in den »führenden OECD-Staaten [...] keine großen organisierten sozialen und politischen Kräfte, die eine Revolution wollen« (Demirović 2003, S. 264) und es besteht im Angesicht einer »bürgerliche[n] Gesellschaft[, die] ihre revolutionäre Energie gleichsam nach innen kehrt und sich selbst ständig von neuem aufstört und dem Zwang zur Veränderung aussetzt« (Demirović 2003, S. 267), eine »kritische und selbstkritische Distanz zur Revolution als historisch überliefertem Modell politischen Handelns, weil es nicht die mit ihm verbundene emanzipatorische Bedeutung behalten hat« (Demirović 2003, S. 268). Die Vorstellung, dass revolutionäre Strategien erfolgreich sein könnten, erscheint selbst jenseits moralischer Bedenken gegenüber dem Modell Revolution mindestens »far-fetched« (Wright 2010, S. 308). Die Revolution, so fasst es Wendy Brown (2005, S. 112) zusammen, ist tot: »Historically outmoded, exhausted as an ambition, ruptured as political ontology, discredited by contemporary political epistemology – revolution is unquestionably finished.« Die Skepsis gegenüber der Revolution bezieht sich aber nicht nur auf die Revolution als Mittel der gesellschaftlichen Umwälzung, sondern auf die revolutionäre Energie schlechthin: »es ist, als mangle es dem grassierenden Unbehagen an dem Vermögen, über das Be-

stehende hinauszudenken und einen gesellschaftlichen Zustand jenseits des Kapitalismus zu imaginieren« (Honneth 2015, S. 15). Eine Arbeit, die die Revolution im Titel trägt, setzt sich also dem Verdacht aus, entweder nur am »trotzdem Beisammenbleiben und darüber Reden« teilhaben zu wollen, oder aber naiverweise die Revolution trotz alledem herbeizuwünschen – ein Verdacht, der bezeichnenderweise in der Regel eher besorgt als verängstigt vorgetragen wird.

Der Verdacht trifft, das kann an dieser Stelle zugestanden werden, auf diese Arbeit in Bezug auf dessen ersten Teil zu. Sie ist als ideengeschichtliche Arbeit am akademischen Beisammensein und Reden, bzw. Schreiben über die Revolution beteiligt. Als solche interessiert sie die *Idee* der Revolution stärker als das historische Phänomen, sodass die Frage nach dem Glauben an ihr Auftreten nachrangig ist.¹ Auch ohne an revolutionäre Theorien zu *glauben*, kann das bessere Verstehen schließlich wertvoll sein. Das bedeutet nicht, dass sich das Denken über Revolutionen völlig vom tatsächlichen historischen Geschehen lösen kann. Die Revolutionen des Arabischen Frühlings waren beispielsweise zumindest eine kurzfristig wirksame Erinnerung daran, dass der theoretische Abschied von der Revolution »noch nicht [heißt], dass sich auch die Revolution aus der Geschichte verabschiedet« (Adamczak 2017, S. 86). Im Nachgang und vor dem Hintergrund der Bewegungsdynamik nach der globalen Finanzkrise in den 2010er Jahren kam es zu einer theoretischen »Wiederentdeckung der Revolution als relevante Kategorie politischer Praxis« (Grosser 2018, S. 11; vgl. von Redecker 2018, S. 27), die deutlich machte, dass vielleicht manche Abgesänge der Revolution vor allem die Revolution in westlichen Demokratien betrauert hatten. An der Nachhaltigkeit der »Rückkehr der Revolution in den Rang eines politischen Schlüsselphänomens und Kampfbegriffs« (Grosser 2018, S. 12) scheinen eine gute Dekade und viele Misserfolge danach zwar weiterhin Zweifel angebracht, das bedeutet aber ja gerade nicht, dass sich die Auseinandersetzung mit der Revolution nicht lohnt: »Ihr fortgesetztes Auftreten verlangt ebenso danach, die Revolution zu theorisieren, wie ihr fortgesetztes Scheitern danach verlangt, sie anders zu konzipieren« (Adamczak 2017, S. 86). Unabhängig vom konkreten Modell der Revolution bleibt »die Frage nach der Emanzipation, nach der Logik der Veränderung« (Demirović 2003, S. 268) virulent. An Dringlichkeit gewinnt diese dadurch, dass der Bedarf an »radikaler Transformation« (von Redecker 2014, S. 20) auch jenseits des Revolutionsglaubens weiterhin gesehen wird. Nicht zuletzt, weil selbst die revolutionären Versprechen von 1789 auf vielfältige Weise uneingelöst bleiben (Marchart 2021, S. 36), vermag die Idee radikalen Wandels doch zumindest einige Aktivist*innen zu motivieren (Wright 2010, S. 308).² Die theoretische Beschäftigung mit der Revolution kann deshalb »Bemühungen, ein [...] post-revolutionäres Emanzipationsmodell zu entwickeln« (Demirović 2003, S. 269), unterstützen. In der Betrachtung eines unwiederbringlichen Verlusts revolutionärer Möglichkeiten kann womöglich Offenheit aufscheinen, »postrevolutionary modalities of political thought and practice« in den Blick zu nehmen (Brown 2005, S. 115; vgl. auch Arendt 1963, S. 360). Die Auseinandersetzung mit der Revolution kann zudem, so

1 Zur Unterscheidung zwischen Revolution als Idee und Revolution als Phänomen siehe Kapitel 1.1.
2 Womöglich ist sogar »das Begehren der Revolution [...] ein konstitutives Moment der bürgerlichen Gesellschaft. Dieser gelingt es nicht, mit sich identisch zu werden und sich im Ende ihrer Geschichte abzuschließen« (Demirović 2012, S. 40).

Bini Adamczak, dabei helfen, »einen anderen Maßstab zu finden, an dem wir die Gegenwart messen können«, und »radikale Fragen« (in Friedrich 2019) zu stellen. Revolutionäre Theoretiker*innen bewegen sich stets auf »bestimmten Problem- oder Frageachsen, die den ›Denkraum Revolution‹ ebenso eröffnen, wie sie ihn tragen« (Grosser 2018, S. 170). Dabei müssen sie schwierige Abwägungen und Entscheidungen treffen. Diese theoretischen Umgangsweisen mit praktischen Problemen stehen im Fokus dieser Arbeit. Sie sind nicht nur deshalb für uns von Bedeutung, weil das revolutionäre Denken unser politisches Denken bis heute prägt (Arendt 1963, S. 34), sondern auch weil sich die zu diskutierenden Probleme noch heute dort zeigen, wo wir politisch über gesellschaftlichen Wandel nachdenken. Dass in diesem Zusammenhang und darüber hinaus gesellschaftliche Veränderung inzwischen vor allem anhand des Begriffs »Transformation« (vgl. Burghardt 2021, S. 83; Demirović 2012, S. 41) diskutiert wird, kann nicht verdecken, dass die Probleme, die sich im Zusammenhang mit der Revolution in besonderer Schärfe und Radikalität stellen, auch heute noch Herausforderungen darstellen. Die Annahme, welche diese Untersuchung leitet, ist, dass dies besonders für den Zusammenhang von gesellschaftlichem Wandel und Pädagogik gilt.

Damit ist ein Thema aufgerufen, das Politische Theoretiker*innen kaum einmal mehr zum »beisammenbleiben und darüber reden« motiviert, und zu dem kaum mehr politiktheoretische Fragen – radikal oder nicht – gestellt werden. Bildung fristet innerhalb der Disziplin ein Nischendasein. Es existiert nicht nur ein »Theoriedefizit in der politischen Bildung« (Gloe und Oeftering 2017a, S. 18), sondern auch ein Bildungsdefizit in der Politischen Theorie (vgl. Heil 2024). Während es innerhalb der Pädagogik und insbesondere der Bildungsphilosophie durchaus eine Rezeption politischer Theorien gibt (vgl. Raaper und Olssen 2016), sucht man in Einführungs- und Nachschlagewerken zur Politischen Theorie (z.B. Hartmann und Offe 2011; Münkler und Straßenberger 2016) vergeblich nach Einträgen mit Bildungsbezug. Dass sich »Vertreter der Politischen Theorie explizit [...] zu Fragen der Politischen Bildung geäußert haben, kommt [...] eher selten vor« (Gloe und Oeftering 2017a, S. 9–10; vgl. auch Weiß und Welniak 2022, S. 30). Die »Brücke zwischen Politischer Theorie und Politischer Bildung« (Gloe und Oeftering 2017a, S. 10) wird offenbar nur in eine Richtung begangen: Pädagog*innen untersuchen Werke der Politischen Theorie und Philosophie auf ihre pädagogischen Implikationen (vgl. z.B. Dammer 2015; Meyer-Heidemann 2015) und die Politikdidaktik blickt für »fundierte Begründung der Ziele politischer Bildung« (Oberle 2017a, S. 24) auf die Politische Theorie. Die philosophischen und theoretischen Implikationen aus Pädagogik und Schule spielen hingegen innerhalb der Politischen Theorie (anders als in der langen Geschichte der Disziplin) heute maximal eine »randständige Rolle« (Honneth 2012, S. 431).³ Ein Problem stellt die »pädagogische Leerstelle von politischen Theorien« (Sörensen 2023a, S. 268) in erster Linie für diese selbst dar.⁴ Die Disziplin hat »sich

3 Darauf angesprochen, dass sich auch in Axel Honneths eigenem Werk selbst eine Vernachlässigung von Bildungsthemen findet, fällt es ihm bezeichnenderweise schwer »diese deutliche Lücke im Rückblick [zu] erklären« (Hernández et al. 2017, S. 119). Es lässt sich auch in jüngeren Werken Honneths kein stärkerer Fokus auf Bildungsfragen ausmachen.

4 Auch für die Politikdidaktik wäre ein Fokus der Politischen Theorie auf Erziehungsfragen begründenswert. Er würde die Disziplin von der Aufgabe erlösen, den »Ersatz für politische Wissenschaft oder politische Philosophie« (Giesecke 1968, S. 215) darstellen zu müssen. Wenn die Politikdidak-

damit der Möglichkeit begeben, selbst etwas zur normativen Funktion von Vorschule, Schule und Erwachsenenbildung beisteuern zu können« (Honneth 2012, S. 431). Die Auseinandersetzung mit der Pädagogik ist aber nicht nur im Sinne eines solchen Exports politik- bzw. demokratietheoretischer Erkenntnisse von Interesse, sondern auch für die Disziplin an sich als Anregung zur Selbstaufklärung relevant (vgl. Weiß und Welniak 2022, S. 34).

Revolutionäre Theoretiker*innen mit einem »pädagogischen Blick« radikal zu befragen bietet dementsprechend

geradezu eine neue Ansicht von Revolution und dem, was sie für die Menschengeschichte bedeutet, [...] denn in der Revolutionspädagogik sieht man den Revolutionären in ihr innerstes Herz, das Bild des neuen Menschen offenbart alle ihre Ideale. (Siegel 1930, S. 7)

Wie im Folgenden gezeigt wird, offenbart der pädagogische Blick aber nicht nur die Ideale, sondern auch die Probleme revolutionärer Theoretiker*innen. Innerhalb des Denkraums Revolution müssen sie sich nicht nur mit den Schwierigkeiten von »revolutionären Ausbrüchen, Übergängen und Stabilisierungen« (von Redecker 2018, S. 21) herumschlagen, sondern stehen auch beispielsweise vor der Frage, inwiefern der Ausbruch einer Revolution pädagogisch vorbereitet werden kann und muss, oder wie die Stabilisierung der post-revolutionären Gesellschaft durch Bildung zu flankieren ist. Damit sind nicht nur praktische bildungspolitische Fragen aufgeworfen, sondern tiefgreifende Probleme der Legitimation pädagogischer Maßnahmen im Kontext gesellschaftsverändernder Projekte. Gerade im Kontext solcher verändernder Praxen kommt es schließlich zu einem erhöhten »Bedarf an politischer Bildung« (Behrmann, zitiert nach Ackermann 1974, S. 14). In Gesellschaften im Wandel wird »das Bildungswesen gleichzeitig zu einem Instrument des sozialen Wandels, wenn es darauf ausgerichtet wird, neue Qualifikationen zu vermitteln, um zukünftige Aufgaben bewältigen zu können« (Fend 2008, S. 49). Dadurch ist schon aufgezeigt, dass die im Zusammenhang mit der Revolution sichtbar werdenden Probleme keineswegs Probleme *nur* der Revolution sind (obwohl sie dort wie unter dem Brennglas sichtbar werden), sondern auch das Verhältnis von Pädagogik, Politik und gesellschaftlichem Wandel allgemein berühren. Dieses Verhältnis muss wechselseitig betrachtet werden, denn

daß gesellschaftliche Einwirkungen auf die Erziehung der nachwachsenden Generation nicht nur politisch, sondern zugleich pädagogisch und pädagogische Einwirkungen auf die Gesellschaft nicht nur pädagogisch, sondern zugleich politisch zu beurteilen sind, stellt eines der Grundprobleme einer kritischen Erziehung in der Moderne dar. (Benner und Brüggem 1997, S. 777)

tik gleichzeitig aber »von beiden Disziplinen her kritisierbar bleiben muß« (Giesecke 1968, S. 215), dann sollte sich auch diese Kritisierbarkeit nicht auf eine rein hypothetische Kritisierbarkeit begrenzen, sondern auch die tatsächlich zu übende Kritik beinhalten, die nur im interdisziplinären Dialog zu tragen kommen kann.

Der »Denkraum Revolution« soll also im Sinne eines disziplinübergreifenden Vorgehens um eine pädagogische Perspektive erweitert werden und zugleich soll die Pädagogik aus revolutionärer Perspektive in den Blick genommen werden. Dafür ist der Vergleich revolutionärer Theorien ein geeignetes Mittel.⁵

1.1 Zum Vergleich revolutionärer Theorien

Vor dem Vergleichen ist zu klären, »welche Untersuchungseinheiten (z.B. Autoren, Ideologien, Begriffe) genau verglichen werden sollen und was sich dabei überhaupt sinnvoll vergleichen lässt« (Zapf 2013, S. 47). Es ist deshalb wichtig, darzustellen »in welcher Hinsicht das zu Vergleichende besonders ähnlich sein soll, inwiefern es unterschiedlich ist, und was daraus gezeigt werden kann« (Zapf 2013, S. 47). Dafür müssen »vorab wesentliche Gemeinsamkeiten identifiziert werden, die die Sinnhaftigkeit des Vergleichs garantieren« (Zapf 2018, S. 40) – anders als der Volksmund impliziert, lassen sich Äpfel und Birnen ja gerade deshalb vergleichen, weil es sich jeweils um Obst handelt. Der Vergleichsgegenstand wird deshalb im Folgenden als *revolutionäre Theorien* bestimmt und diese Bestimmung wird im Folgenden plausibilisiert. In einer ersten, fast trivialen Annäherung lassen sich revolutionäre Theorien als Theorien verstehen, die auf eine Revolution zielen.

Der Begriff Revolution übt eine epochen- und disziplinenübergreifende Faszination aus. Diese Faszination hat allerdings nicht unbedingt zu einer Klärung des Begriffes beigetragen, sondern vermutlich im Gegenteil zu einer Ausweitung auf eine Vielzahl von Prozessen. Zwar gilt einerseits für Revolutionen, dass »people know it when they see it« (Selbin 2010, S. 13), andererseits sind die genauen Kriterien zur Bestimmung einer Revolution mindestens umstritten. Der Begriff ist auch durch Abgrenzung nicht klar zu fassen, denn »eine restlos stabile und trennscharfe Abhebung der Revolution gegen ihre ›Nachbarn‹ – Rebellion und Revolte auf der einen, Evolution und Reform auf der anderen Seite – bleibt Desiderat« (Grosser 2018, S. 174). Damit ist nicht gesagt, dass es keine entsprechenden Abgrenzungsversuche gäbe. Ellul z.B. grenzt zur ersten Seite Revolte und Rebellion von der Revolution ab, indem er darauf verweist, dass erstere aus Verzweiflung heraus entstünden, es aber Rebell*innen an einer Vorstellung der Zukunft fehle: »One plunges headfirst into rebellion, without knowing exactly what to do or where to go« (Ellul 1971, S. 13). Somit kommt er auch zu dem Schluss, »that because of these characteristics, revolt is definitely not a small-scale revolution, or a near-successful one« (Ellul 1971, S. 10). Die Revolte ist immer »anti«, niemals »pro« (Ellul 1971, S. 13). Revolution – die sich aus der Revolte entwickeln kann – dagegen »implies a doctrine, a plan, a program,

5 Dass die Politische Theorie eine gewisse »Methodisierungsresistenz« (Zapf 2013, S. 12) aufweist, soll beim Versuch, das weitere Vorgehen hier zu explizieren, kein Hindernis darstellen, wobei allerdings auch im Falle dieser Arbeit weniger von Methoden als von »methodologische[n] Vorüberlegungen« (Zapf 2013, S. 13) zu sprechen ist. Die Darstellung der Vorgehensweise im Folgenden soll also nicht als Einknicken vor dem von außen an die Disziplin herangetragenen Methodisierungsdruck verstanden werden, der die ihr eigenen Logiken verkennt (Haus 2023, S. 20), sondern soll deutlich machen, wie das Vorgehen mit dem Gegenstand und dem Erkenntnisinteresse zusammenhängen. Es soll, anders ausgedrückt, verdeutlicht werden, was in dieser Arbeit wie warum getan wird.

a theory of some kind« (Ellul 1971, S. 43–44). Dementsprechend ist die Revolution auch um den Aufbau neuer Institutionen und die Institutionalisierung der Revolution bemüht (Ellul 1971, S. 44). Versuche einer solchen Institutionalisierung greifen, wie deutlich werden wird, häufig auf Bildungsinstitutionen zurück.

Platt versucht, das Problem der Definition dahingehend zu verschieben, dass er »Revolution als Idee und Revolution als Phänomen« (Platt 2019, S. 183) unterscheidet. Diese Unterscheidung soll auch in dieser Arbeit vorgenommen werden, wobei sich die vorzunehmende Analyse als ideengeschichtliche Analyse auf die Revolution als Idee und nicht auf die Revolution als Phänomen konzentrieren soll. Revolution als Idee bezeichnet die Dimension des Begriffs als »gefühlsgeladener Erwartungsbegriff« (Platt 2019, S. 207), während die Revolution als Phänomen empirisch beobachtbar und untersuchbar ist (vgl. ähnlich bereits Siegel 1930, S. 23–24).

1.1.1 Revolution als Phänomen

Revolution als Phänomen bezeichnet nach Platt das tatsächliche Auftreten von Revolutionen, die so insbesondere der historischen und politikwissenschaftlichen Forschung und Untersuchung zugänglich werden. Die Betrachtung der Revolution als Phänomen tendiert »zu eindeutigen, widerspruchsfreien empirischen Kriterien« (Platt 2019, S. 187). Das Verständnis der Revolution als Phänomen ist maßgeblich von der Französischen Revolution geprägt, an deren »Formensprache« (Platt 2019, S. 188) sich alle kommenden Revolutionen messen lassen müssen. Platt identifiziert drei Motivgruppen, die für das Verständnis der Revolution als Phänomen entscheidend seien; (1) die Massenbasis des Protests, (2) die Gewaltsamkeit der Revolution, die einen »gegebenen Antagonismus nach einer Seite hin« (Platt 2019, S. 189) auflöst und als Ergebnis, bzw. Ziel den Herrschaftswechsel (3), welcher die »Neugründung von Ordnungen bzw. die Außerkraftsetzung bestehender Ordnungen sichtbar dokumentiert« (Platt 2019, S. 190). Es muss zu Wandel kommen, um von Revolutionen zu sprechen, schwieriger ist allerdings die Feststellung, ab welchem Grad des Wandels ein Sprechen von Revolution möglich ist. Typisches Merkmal eines umfassenden Wandels ist allerdings eine neue Verfassung (Platt 2019, S. 191), die deutlich macht, dass es sich um einen Neuanfang handelt. Platt verweist aber darauf, dass nicht nur eine neue Verfassung als Kennzeichen einer Revolution herangezogen werden kann, sondern auch neue »Leitlinien für Bildung, Erziehung und Kultur« (Platt 2019, S. 192). Es muss nicht nur eine neue Verfassung erstellt werden, sondern die Menschen sind auch »in die für die neue politische Ordnung notwendige Verfassung zu bringen« (Siegel 1930, S. 8).

Betrachtungen der Revolution als Phänomen bleiben allerdings »in analytischer Hinsicht unscharf« (Platt 2019, S. 193), denn »philosophisch-emphatische Prädispositionen, persönliche Erwartungen und empirische Motive sind [...] miteinander verquickt und formen einen Revolutionsbegriff, der gerade durch seine semantische Größe und Vielschichtigkeit geprägt ist« (Platt 2019, S. 194). In der Politikgeschichte herrscht zudem »gewissermaßen Mangel an historisch-politischen Revolutionen« (Platt 2019, S. 180), weil nur wenige Ereignisse tatsächlich unter diesen Kriterien zu fassen sind – die tatsächlichen Revolutionen gleichen zumeist eher »einem heilvollen Durcheinander« (Adamczak 2017, S. 84). Die Revolution als Phänomen ist häufig »in Wirklichkeit ein

weites Ensemble von Mikrorevolutionen (Marchart 2005), die häufig unkoordiniert und nicht selten widersprüchlich in- und zueinander verlaufen, von verschiedenen und gegensätzlichen Träumen motiviert werden und diese zugleich motivieren« (Adamczak 2017, S. 66). Der Umgang von Historiker*innen mit dieser begrifflichen Herausforderung stellt eine Umgehungsstrategie dar: »Sie überantworten die Definition ihres Forschungsgegenstandes dem Urteil der historischen Zeitgenossen« (Platt 2019, S. 182), soll heißen: Was ihnen als Revolution galt, kann auch heute als Revolution gelten. Dieser definitorischen Umgehungsstrategie folgt auch Ellul, der schreibt: »We must accept as revolution what men of a certain period experienced as revolution and so named it themselves, sometimes in different terms« (Ellul 1971, S. ix). Auf diese Weise wird eine Vielzahl höchst heterogener Ereignisse unter dem Schirm »Revolution als Phänomen« zusammengefasst, womit sich dann die Frage stellt, »whether it makes any sense to look for a general theory of revolutions, or whether each one is a unique historical event« (Geuss 2004, S. 108). Trotzdem versuchen sich insbesondere soziologische und politikwissenschaftliche Arbeiten daran, Revolutionen als Phänomen zu definieren und somit empirisch greifbar zu machen. Goldstone fasst z.B. als Revolutionen

events that share two characteristics: irregular procedures aimed at forcing political change within a society (which may include coups, mass protests, civil war, guerrilla warfare, peasant or urban uprisings, or planned insurrections) and lasting effects on the political system of the society in which they occurred. (Goldstone 1998, S. VII)

Auf eine ähnliche Definition verweist Geuss:

It is notoriously extremely peculiar that the term revolution established itself as the way to refer to political upheavals that result in large-scale changes in economic and social systems. In modern usage a ›revolution‹ is radical change in the system of fundamental institutions within a relatively short period of time, with the implication that it is archetypically at least, the genesis of something radically new and different from what went before. (Geuss 2004, S. 105)

Lenk (1973, S. 9–10) stellt fest, dass im modernen Revolutionsverständnis »für gewöhnlich die Vorstellung eines gewaltsamen Umsturzes im Vordergrund steht. Dabei stellt man die Revolutionen im politischen Leben häufig als das Werk einer Verschwörergruppe dar [...]. War das Ganze ein Erfolg, nennen künftige Historiker dieses Ereignis Revolution, ging es schief, so nennt man es ›Putsch‹«. Diesen Revolutionsbegriff verwirft er aber ebenso wie den »evolutionistische[n] Revolutionsbegriff, der sich etwa in der gängigen Wendung ›industrielle Revolution‹ ausdrückt« (Lenk 1973, S. 11). Kern der meisten Revolutionsbegriffe ist das Ziel der Einrichtung eines neuen, als besser empfundenen Systems. So erscheint Revolution in Lenks marxistisch inspiriertem Revolutionsverständnis als »aktualisierte, potenzierte und intensivierte Form des Kampfes zwischen sozialen Klassen, die aus der Erhebung unkoordinierter und spontaner Volksmassen erwächst, stets aber eine tiefgreifende Strukturveränderung aller menschlichen Lebensbereiche zum Ziel hat« (Lenk 1973, S. 20).

Skocpol (2008, S. 4), bezeichnet »social revolutions« als »rapid, basic transformations of a society's state and class structures; and they are accompanied and in part carried through by class-based revolts from below.« Die Abgrenzung gegenüber anderen Formen des Konflikts und der Transformation zieht sie anhand der »combination of two coincidences: the coincidence of societal structural change with class upheaval; and the coincidence of political with social transformation«. Politische Revolutionen dagegen würden nur die Struktur des Staates, nicht aber die Sozialstruktur einer Gesellschaft ändern. Sie unterscheidet vier unterschiedliche Theoriefamilien, die sich um eine Erklärung von Revolutionen als Phänomen bemühen; (1) eine marxistische Schule, die Revolutionen aus Klassenkämpfen in überkommenen Produktionsverhältnissen zu erklären versucht, die vorherige Produktionsverhältnisse durch neue ersetzt, sowie

aggregate-psychological theories, which attempt to explain revolutions in terms of people's psychological motivations for engaging in political violence or joining oppositional movements, systems/value consensus theories, which attempt to explain revolutions as violent responses of ideological movements to severe disequilibrium in social systems; and political-conflict theories, which argue that conflict among governments and various organized groups contending for power must be placed at the center of attention to explain collective violence and revolutions. (Skocpol 2008, S. 9)

Solche zumeist wissenschaftlichen Theorien, die sich auf die Revolution als Phänomen, ihr Zustandekommen und ihren Verlauf beziehen, werden im Folgenden (in Abweichung von der Terminologie bei Grosser (2018)) als *Theorien der Revolution* bezeichnet. Sie stehen, genau wie die Revolution als Phänomen, nicht im Fokus dieser Arbeit, auch wenn sich die Revolution als Idee nie vollkommen vom Phänomen lösen kann, sondern in dessen Antizipation, Reflexion oder Beeinflussung verstrickt ist.

1.1.2 Revolution als Idee

Die Revolution als Idee existiert primär »im Gedanklichen« (Platt 2019, S. 183) und bezieht sich auf den Revolutionsbegriff verstanden als »Weg zur ›besseren‹ Welt« (Platt 2019, S. 183), als den »Übergang zu einem anbrechenden idealen neuen Zustand« (Lenk 1973, S. 19), der seit der Aufklärung das Denken über gesellschaftlichen Fortschritt prägt – seit der Französischen Revolution kann die Revolution gewollt werden (Lenk 1973, S. 20). Somit fordert die Revolution als Idee zur »Parteinahme« (Platt 2019, S. 184), entweder für die Vision einer neuen Ordnung oder für den Erhalt des Bestehenden: »Revolution ist in dieser Hinsicht eine Geisteshaltung« (Platt 2019, S. 184). Sie zielt auf Fantasie und Utopie, auf das, »was vom Standpunkt der Gegenwart aus unvernünftig scheint« (Platt 2019, S. 185). Zugleich muss die Idee »Revolution« ständig bewahrt und aktualisiert werden, um in der Retrospektive die Bezeichnung »Revolution« zu verdienen. Es handelt sich um ein »Label, dessen Vergabe grundsätzlich reversibel ist« (Platt 2019, S. 186). »Revolution« ist ein »ideologische[r] Kompensationsbegriff, in den alle Hoffnungen eingehen konnten, die heute nicht erfüllt werden« (Koselleck 1985, S. 211). Deshalb impliziert die Existenz einer Idee »Revolution«, dass diese zum politischen Ziel oder gar zur »obsession« (Geuss 2004, S. 104) wird. Es ist naheliegend, dass eine solche Obsession aus wissenschaftlicher

Perspektive skeptisch betrachtet wird, wirkt Revolution dann doch wie ein »Fahnenwort aus dem Arsenal des Aktionismus« (Harth 1992, S. 10).

Es geht allerdings in der ideengeschichtlichen Untersuchung nicht darum, sich den Revolutionsbegriff auf die Fahnen zu schreiben, sondern darum, die Idee der Revolution zu erkunden. Diese findet ihren Niederschlag in *revolutionären Theorien*, die anders als *Theorien der Revolution* nicht der Erklärung eines empirischen Phänomens dienen, sondern durch welche die Revolution als Idee zum Phänomen Revolution werden soll.⁶ Eine solche revolutionäre Theorie ist »a goal and a picture, a guide and a projection, intelligible as well as communicable« (Ellul 1971, S. 45) (und somit grenzt ihr Vorhandensein für Ellul die Revolution von der spontanen, ungeplanten Revolte ab). Die Zeitlichkeit der Revolution bestimmt auch die Zeitlichkeit der revolutionären Theorie (vgl. dazu auch Barbehön et al. 2023). Sie geht der Revolution voraus: »what seems to me to typify revolution in contrast to revolt is the phenomenon of verbalization and conceptualization *in advance of action*« (Ellul 1971, S. 47). Weil sie der Revolution vorausgeht, ist sie vor allem zukunfts zugewandt, während Theorien der Revolution in der Regel auf die Vergangenheit blicken. Theorien der Revolution sind als deskriptive Theorien zu verstehen, während revolutionäre Theorien normativ sind und für die Revolution Partei ergreifen. Als Theorien sind sie »mehr oder weniger elaboriert«, d.h. im Falle der revolutionären Theorien weder vollkommen willkürliche Parolen und Aussagen, noch aber Theorien im Sinne strenger Wissenschaftlichkeit (vgl. Zapf 2013, S. 19). Theorien beinhalten zumindest implizit (und damit rekonstruierbar) »Aussagen über empirische Zusammenhänge (das ›Sein‹), stellen normative Forderungen auf (das ›Sollen‹) und bringen für beides eine bestimmte Beschreibungssprache ins Spiel (die Semantik)« (Zapf 2018, S. 40). Allerdings sollten diese Anforderungen im Folgenden nicht als strikter Katalog gelten und die Bezeichnung als Theorie keine falschen Erwartungen wecken (vgl. Ellul 1971, S. 44). Dem Vergleich geht ohnehin in der Regel mindestens »die auf Kohärenz und Explizitheit abzielende Rekonstruktion von Theorien voraus, sodass letztendlich diese Rekonstruktionen (und nicht unmittelbar die Theorien ›selbst‹) Gegenstand des Vergleichs sind« (Zapf 2018, S. 40). Ein Verstehen von Texten ist ohne ein gewisses Maß an Rekonstruktion auch schlichtweg unmöglich (Blau 2017, S. 251). Rekonstruktionen wie die hier angestrebte stellen den Versuch dar, »Muster und Strukturen zu erkennen, die sie auf den Begriff bringen und damit in ihrer Funktionsweise transparent machen« (Schaal und Heidenreich 2017, S. 33).

Zwar spricht es für die Überzeugungskraft einer revolutionären Theorie, wenn sie tatsächlich Wirkung zeigt – aber auch eine wirkungslose revolutionäre Theorie bleibt eine revolutionäre Theorie. Trotzdem ist davon auszugehen, dass zwischen Theorien der Revolution und revolutionären Theorien Überschneidungen auftreten (vgl. Zapf 2013, S. 18). Die revolutionäre Theorie wird vermutlich nicht ausschließlich normativ argumentieren, sondern durchaus auch empirische Argumente einbeziehen und entwickeln,

6 Vgl. analog die Unterscheidung zwischen (normativer) *Politischer Theorie* und *Theorien der Politik* (Zapf 2013, S. 17–19). Michael Zürn sieht Politische Theorie als »Reflektion über die gute politische Ordnung und deren Begründung sowohl aus ideengeschichtlicher als auch aus begriffsanalytischer Perspektive« und Theorien der Politik als auf »deskriptive und kausale Analysen real existierender politischer Systeme oder Politiken« zielend (in Niesen et al. 2020, S. 753).

um die eigene Plausibilität zu stärken und möglicherweise auch vom Glanz der Wissenschaftlichkeit zu profitieren; Theorien der Revolution sind nicht automatisch rein neutrale Beschreibungen eines Gegenstands, sondern intervenieren selbst in zeitgenössischen Debatten. Zuletzt ist klarzustellen, dass revolutionäre Theorien nicht ausschließlich im Genre klassischer akademischer Abhandlungen vorzufinden sind. Sie sind auch aus anderen Textsorten (im Verlaufe dieser Arbeit z.B. Briefe, persönliche Notizen und Redemanuskripte) rekonstruierbar (Zapf 2013, S. 20). Statt formalen Kriterien sind es, wie im Folgenden zu zeigen ist, vor allem inhaltliche Kriterien, die revolutionäre Theorien bestimmbar und vergleichbar machen.

1.2 Drei Dimensionen revolutionärer Theorie

Was die revolutionäre Theorie als normative Theorien besonderer Art ausmacht, sind drei verschiedene Dimensionen, die sich durch den und im Fokus auf eine angestrebte Revolution überlappen. Revolutionäre Theorien sind erstens *utopisch* und auf eine bessere Zukunft gerichtet. Sie sind zweitens *programmatisch*, zeigen also einen Weg zum Erreichen dieser besseren Zukunft auf und versuchen drittens im Sinne dieses Programms politisch zu mobilisieren, sind also *manifestantisch*. Anders ausgedrückt: Der utopische Gehalt revolutionärer Theorie gibt Auskunft über die dahinterstehenden Intentionen und Ziele, der programmatische Gehalt gibt Auskunft über die zur Erreichung dieses Ziels eingesetzten Mittel, und die Feststellung, dass revolutionäre Theorien auch Manifeste (im unten vorgestellten Sinne) sind, beschreibt die besondere Form und Funktion, die die revolutionäre Theorie annimmt.

1.2.1 Utopie

Weil die revolutionäre Theorie eine *kommende* Revolution anstrebt, ist ihr Blick nach vorne gerichtet.⁷ In dieser Hinsicht nimmt sie Züge des Utopischen an, sie entwirft als Utopie ein »Bild dessen, was ›sein soll‹, wovon der Bildende wünscht, daß es sei« (Buber 2019, S. 125). Das »ist die Voraussetzung für soziale Umwälzungen, irrealen Bestrebungen sind die notwendige Voraussetzung für reale« (Kolakowski 1960, S. 154). Die Utopie dient der Revolution als »Kompasspunkt« des Neuen (von Redecker 2014, S. 21). In dieser Arbeit soll deshalb davon ausgegangen werden, dass revolutionäre Theorien stets im Modus der Utopie verfasst sind. Das heißt, dass die Utopie hier nicht als literarische Form verstanden werden soll, sondern als »Denkfigur« (Neupert-Doppler 2015) im Sinne eines »weiter gefassten Modus politisch-emanzipatorischen Denkens« (Salomon 2018, S. 9). Auf diese Weise soll »das utopische Denken bzw. utopische Bewusstsein an sich und seine Verbindung zum sozial-historischen Entwicklungsprozess, die vor allem über soziale Bewegungen und Revolutionen gedacht wird« (Wendt 2019, S. 105) in den Blick kommen. Diese Ausweitung des Utopiebegriffs birgt gewisse Gefahren; ein ähnlich weites durch

7 Denkbar ist auch, dass revolutionäre Theorie während der Revolution entsteht. Aber auch dann ist ihr Charakter noch antizipativ und vorausschauend. Auf diese Weise unterscheidet sich die Utopie vom primär in die Vergangenheit gerichteten Mythos (vgl. Lenk 2006; Schölderle 2011, S. 170).

Bloch geprägtes Utopieverständnis findet Utopien letztlich in vielen Ausdrucksformen abseits von Texten, etwa in der Architektur (Bloch und Adorno 1978, S. 355). Es wird deshalb von Richard Saage als zu beliebig kritisiert, da es »das Utopische auch in Tagträumen, in der Neunten Symphonie Beethovens, in Jahrmärkten, der bildenden Kunst etc.« (Saage 2006, S. 52) finde und so letztlich analytisch unnütz sei – durch die Einschränkung auf revolutionäre *Theorie* soll an dieser Stelle dieser Kritik nachgekommen werden, sodass eine Ausweitung auf beliebige »Utopie-Gegenden« (Bloch und Adorno 1978, S. 355) für die hier vorgenommene Analyse nicht nötig erscheint. Weil revolutionäre Theorien auch stets politisch sind und eben ihren Blick primär auf den öffentlichen Bereich legen, erscheint ein Utopiebegriff, der schon private Tagträume beinhaltet, für den hiesigen Zweck ungeeignet (vgl. Schölderle 2011, S. 481–482).

Die revolutionäre Theorie stellt somit eine bestimmte Manifestation des Utopischen dar, die ihren Fokus anders als klassische literarische Utopien beispielsweise weniger auf eine »erzähltechnische Rahmenhandlung oder die Beschreibung handelnder Charaktere« (Schölderle 2011, S. 462) legt, sondern ihre Kraft aus den Funktionen, die das utopische Denken erfüllen kann, bezieht. Eine besondere Rolle spielen die Funktionen der Utopie als »Ausdruck von Intention, Erinnerung an Tradition, Konkretion von Möglichkeiten, Aufrechterhaltung von Motivation und Negation von Bestehendem« (Neupert-Doppler 2015, S. 93; vgl. Platt 2019, S. 185). Die Utopie verbindet »eine kritische Schlagseite gegenüber den *bestehenden* Verhältnissen in der Tatsächlichkeit« mit einer »produktive[n] und schöpferische[n] Schlagseite« (Steffel 2022, S. 32).

Revolutionäre Theorien teilen somit das in diesem Sinne *utopische* Ziel einer besseren Zukunft, die durch die Revolution erreicht werden soll. Was genau diese Zukunft »besser« macht als die Gegenwart unterscheidet sich von revolutionärer Theorie zu Theorie, genau wie die bereits darin angelegte Kritik der Gegenwart sich unterscheiden kann. Revolutionäre Theorien eint aber die Verortung der besseren Welt in der *erreichbaren* Zukunft. Die revolutionäre Theorie ist nur nach der »Wende von der Raum- zur Zeitutopie« (Saage 2006, S. 59) denkbar (die wiederum selbst in engem Zusammenhang zur Revolution steht (vgl. Wendt 2019, S. 108)). Erst die Zeitutopien erhoben »mehr und mehr den Anspruch, dass das in die Zukunft projizierte Ziel tatsächlich verwirklicht werden kann, weswegen auch in wachsendem Maße Transformationsstrategien angegeben werden, wie man dieses Ziel erreichen könne« (Waschkuhn 2003, S. 12). Zu diesen Transformationsstrategien gehört die Revolution. Die »überschreitende Intention« (Neupert-Doppler 2015, S. 13) ist eine voranschreitende oder vorausschauende Intention, der Aspekt der Zeitlichkeit für die Revolution zentral. Utopien »sind auf etwas bezogen, was noch nicht ist. Auf jeden Fall aber wird es anders sein als heute, allerdings nicht als Trugbild, vielmehr in Pfadabhängigkeit zur Gegenwart« (Waschkuhn 2003, S. 222) – und damit wächst auch die »Verwirklichungsintention« (Schölderle 2011, S. 251). Die Utopie ist »mit Willen und Bewusstsein ausgestattet, die Misere des Diesseits zu wenden« (Negt 2016, S. 40). Diese Erwartung ist, selbst wenn sie sich als wissenschaftlich-objektive Prognose ausgibt, affektiv wirksam und somit motivierend. Der utopische Gehalt der revolutionären Theorie verweist auf das Subjekt und auf sein »Wünschen und Hoffen, [...] Handeln und Erkennen« (Neupert-Doppler 2015, S. 10), welches die Theorie mit Emotionen auflädt und letztlich eine Mobilisierung für die Revolution ermöglicht. Weil die revolutionäre Theorie als utopische Theorie auch auf »images, rhetoric and symbols« (Sarakinsky 1993, S.

112) setzt, ist sie für die öffentliche Kommunikation besonders geeignet und spricht ihr Publikum auf andere Weise an als »dry conceptual discourse« (Sarakinsky 1993, S. 112). Der hier verwendete Utopiebegriff steht in der Tradition intentionalistischer Utopiebegriffe, die in der Utopie »eine spezifische Intention oder Bewusstseinsform mit Wirkung auf geschichtliche Transformationsprozesse« (Schölderle 2011, S. 22) ausmachen. Ob die Intention tatsächlich verwirklicht wird, ist zur Bestimmung der revolutionären Theorie dann unerheblich. Ein Utopienverständnis wie das Karl Mannheims, das Utopien eigentlich erst ex-post bestimmen kann (Schölderle 2011, S. 386), wird also hier nicht vertreten. Für die hier vorgenommene Analyse ist es auch unerheblich, ob wie bei Mannheim das »Utopische in seiner ursprünglichsten Gestalt auf revolutionäres Handeln hin festgelegt [ist]« (Schölderle 2011, S. 388) – relevant ist, dass das revolutionäre Denken utopisch angelegt ist. Dass die hier vorgenommene Begriffsbestimmung, die den Realisierungsanspruch der revolutionären Theorie betont, »zwingend den überwiegenden Teil der Utopietradition von der Begriffsfassung ausgrenzen muss« (Schölderle 2011, S. 475), ist durchaus beabsichtigt und erscheint auch für analytische Trennschärfe wichtig: Morus' *Utopia* ist keine revolutionäre Theorie im hier vertretenen Sinne. Während sich die Realisierungsabsicht »allenfalls zum kontingenten Teil der utopischen Intention rechnen [lässt]« (Schölderle 2011, S. 476), ist sie für die revolutionäre Intention konstitutiv.

In der revolutionären Theorie spiegelt sich somit die »normative Tendenz der Utopie« (Schölderle 2011, S. 446), die revolutionäre Theorie kommt nicht ohne normativen Gehalt aus (auch wenn dieser möglicherweise aus unterschiedlichen Gründen von den Autor*innen verleugnet oder verborgen wird). »Utopien entstehen häufig aus Gegensätzen, aus dem Spannungsfeld von Sein und Sollen, zwischen Wirklichkeit und Anspruch, zwischen Erlebtem und Erhofftem« (Schölderle 2011, S. 473). Das ist auch als Hinweis darauf zu verstehen, dass der utopische Gehalt die revolutionäre Theorie zu einer kritischen Theorie macht, denn »utopian thought is critical by definition, as it unveils the ways in which the institutions of the present frustrate happiness« (Sarakinsky 1993, S. 112). Wenn die zukünftige Gesellschaft besser sein soll als die aktuelle, ist bereits eine Kritik des Bestehenden angelegt, das immerhin schlechter ist als das zu Erreichende: »Die Revolution, die eine gute Zukunft realisieren will, entstammt einer schlechten Gegenwart, die sie überwinden will« (Adamczak 2017, S. 77). Die Utopie übt »Kritik, und zwar grundsätzliche Kritik. Sie richtet sich nicht gegen Personen, sondern sie richtet sich gegen das System, und zwar nicht reformerisch gegen diesen oder jenen Zug des Systems, sondern gegen seine beherrschenden Prinzipien, gegen das ganze System« (Nipperdey 1962, S. 362). Die Utopie kann sich somit auch nicht vollkommen von der Position der Kritiker*innen lösen; »No matter how comprehensive and trans-class or post-ideological the inventory of reality's flaws and defects, the imagined resolution necessarily remains wedded to this or that ideological perspective« (Jameson 2004, S. 47). Gerade weil die Utopie nicht *nur* regulatives Prinzip ist, sondern sich stets »als Sozialkritik auf dem Weg des Gegenbildes« (Schölderle 2011, S. 378) manifestiert, handelt es sich bei der revolutionären Theorie nicht nur um eine kritische Theorie, sondern auch stets um eine

konstruktive, bzw. konstruierende Theorie.⁸ Ein Programm zu entwerfen, ohne ein Bild der besseren Welt zu haben, ist schließlich auch unmöglich (Schölderle 2011, S. 379).

Dass die Erreichbarkeit von Utopien heute auch von denjenigen, die nicht der konservativen Utopiekritik folgen, in Frage gestellt werden, veränderte auch ihre Rolle im modernen Utopiediskurs. Aus Sicht einiger Autor*innen liegt der Mehrwert von Utopien »nicht in einem Anspruch auf Verwirklichung, sondern tritt erst dann zutage, wenn politische Utopien als regulative Ideen verstanden werden« (Schröder 2018, S. 18), und Utopien werden zu einem heuristischen Werkzeug (Levitas 2000, S. 35). Der neuere Utopiediskurs mit dem »Status eines regulativen Prinzips, das immer nur annäherungsweise verwirklicht werden kann und nicht mehr auf eine revolutionäre Totalrevision der sozialpolitischen Wirklichkeit abzielt« (Saage 2006, S. 91), oder in dem generell »die Erschöpfung der utopischen Energien« (Habermas 1985, S. 2) beklagt wird, kann somit womöglich auch in Zusammenhang mit dem fehlenden Glauben an eine kommende Revolution in Verbindung gesetzt werden.⁹

Während sich die klassische Utopie allerdings durch den »Sprung von der gegenwärtigen in die utopische Welt« davon »entbindet [...], die Probleme der Realisierung zu erörtern« (Nipperdey 1962, S. 363), ist der Umsetzungsanspruch für die revolutionäre Theorie konstitutiv. Damit verbleibt sie nicht im Raum des Literarischen, sondern betritt den Raum des Politischen: »Without politics, Utopia remains on the page. Political movements and institutions help with questions of agency, and political theory clarifies analyses« (Sargisson 2007, S. 42). Die Utopie als Teil revolutionärer Theorie bedarf daher eines Plans zum Erreichen der Utopie, oder anders gesagt eines *Programms*.

1.2.2 Programm

Gibt eine Utopie das Ziel der revolutionären Theorie vor, so wird klar, dass es auch ein Programm zum Erreichen dieses Ziels braucht. Ein Programm verhilft der Utopie in den Raum der Politik: Dass revolutionäre Theorien Programme enthalten, verweist auf ihren Anspruch, politisch wirksam zu sein. Die durch die Utopie aufgezeigte Notwendigkeit und Wünschbarkeit der Revolution gibt schließlich noch keinen Ausdruck darüber, wie die Revolution vonstattengehen soll.

Grosser (2018, S. 170–171) verortet die Revolution als Idee im eigenen »Denkraum Revolution« und identifiziert sechs Achsen, die diesen Raum strukturieren:

Diejenige der Neuheit (1), die zwischen den Polen eines verhältnismäßigen und eines vollkommenen Bruchs bzw. Anfangs liegt; diejenige der Freiheit (2), die zwischen den Extremen negativer und positiver Freiheit, zwischen Freiheit als Befreiung bzw. Freiheit als Gründung verläuft; und diejenige der Gewalt (3), die die Endpunkte von deren vorbehaltloser Zulassung und deren restlosem Ausschluss als Mittel der Revolution verbindet; weiterhin die Achse des Trägers der Revolution bzw. des revolutionären

8 Dementsprechend kritisch fällt die Diagnose Adamczaks aus, die der linken Theorie unterstellt, ihren Fokus zu stark auf Negation und Kritik und zu wenig auf Konstruktion und Utopie gelegt zu haben (vgl. Adamczak 2017, S. 97–98).

9 Die von Luhmann gestellte Diagnose postmoderner Verhältnisse scheint also in Bezug auf Utopien zuzutreffen (Jameson 2004, S. 36).

Subjekts (4), die sich zwischen dem einzelnen revolutionären »Banditen« und der kleinen »Avantgarde« auf der einen, der »Klasse«, dem Volk und der Multitude der »Unterdrückten« auf der anderen Seite erstreckt; diejenige der räumlichen wie der zeitlichen Erstreckung der Revolution (5), die sich vom Lokalen und Plötzlichen bis zum Globalen und Permanenten als ihren äußersten Punkten spannt; und schließlich diejenige des vornehmlichen Ziel- oder Wirkungsrahmens der Revolution (6), der entweder politisch oder sozial definiert werden, d.h. sich entweder auf eine Umgestaltung politischer Institutionen oder aber gesellschaftlicher Verhältnisse beziehen kann.

Diese Achsen können als grobe Strukturierung des revolutionären Programms gedeutet werden, wobei wie gezeigt werden wird, auch noch eine Ergänzung um weitere programmatische Fragen, insbesondere im Bereich Bildung sinnvoll erscheint. Innerhalb des »Denkraums« sind außerdem weitere programmatische Spezifizierungen möglich und notwendig, wobei das Maß der Konkretion sich unter revolutionären Theorien unterscheidet. Es ist beispielsweise davon auszugehen, dass der historische Kontext zum Zeitpunkt des Verfassens wesentliche Auswirkungen auf die Darlegung eines Programms hat. Je näher die Revolution erscheint, desto spezifischer wird ein revolutionäres Programm zu gestalten sein und wenn die revolutionäre Theorie sogar noch während revolutionären Umwälzungen entsteht, sind bestimmte revolutionäre Pfadabhängigkeiten zu beachten. Auch die zeitliche Erstreckung des Programms, also die Festlegung des Zeitraums, für den das Programm gelten soll, unterscheidet sich. Schon die von Grosser identifizierten Achsen beziehen sich auf unterschiedliche Zeitpunkte, die vom Anfang der Revolution (und ihrer Vorbereitung) bis in die post-revolutionäre Phase der neuen Gesellschaftsordnung hineinreichen. Unter dem Überbegriff »Programm« lassen sich damit einerseits Pläne für den Ablauf der Revolution und andererseits Pläne für die Gestaltung der post-revolutionären Gesellschaft fassen, was auch damit zu erklären ist, dass Ende der Revolution und Beginn der post-revolutionären Phase nicht ohne weiteres voneinander zu trennen sind. Letztere stehen in engem Zusammenhang und überschneiden sich teilweise mit den utopischen Vorstellungen innerhalb der Theorie. Das »Programm« als Bestandteil der revolutionären Theorie zu sehen, bedeutet also zugleich, den *konstruktiven* Charakter der revolutionären Theorie hervorzuheben, der über die rein negative Kritik oder Ablehnung des Bestehenden hinausgeht. Selbst wenn die programmatischen Vorschläge der betrachteten revolutionären Denker*innen nicht zur Umsetzung kamen, kann die Beschäftigung mit ihnen die »Wiedererweckung verschütteter ideengeschichtlicher Potenziale« (Marchart 2020, S. 181) ermöglichen, die auch in nicht-revolutionären Zeiten nutzbar gemacht werden können. Ihre Zukunftsgewandtheit stellt die revolutionäre Theorie aber auch vor eine besondere Herausforderung, denn wenn ein Programm in der Regel vor der Revolution verfasst werden muss, passt es in der Praxis oftmals nicht mehr zur (post-)revolutionären Situation¹⁰ (Ellul 1971, S. 51–52). Wenn die Revolution als Phänomen auf die Revolution als Idee stößt, kommt es zu Reibung. In der Praxis sind Abweichungen

10 Somit wird auch die revolutionäre Theorie mit dem Erfolg der Revolution vor eine große psychologische Herausforderung gestellt, denn das in ihr enthaltene »Begehren nach Revolution [...] muss mit Notwendigkeit enttäuscht werden, in dem Moment, in dem die Revolution erfolgreich ist« (Adamczak 2017, S. 27).

vom Programm die Regel: »Deutlicher als jedes Gedankenexperiment, jede utopische Übung wird die Revolution von den Bedingungen der Unreinheit heimgesucht, denen sie entstammt. Revolutionen gelingen nicht so, wie sie geplant waren« (Adamczak 2017, S. 85). Eine Möglichkeit, auf diese Gefahr schon in der Theoriebildung zu reagieren, ist der Verweis auf den »den notwendigen Gang der Geschichte« (Speth 2000, S. 365), der letztlich zu einem starken Determinismus der revolutionären Theorie führt. In einer solchen Verschiebung verliert das Programm gegenüber der Prognose an Bedeutung. Schon nach der Französischen Revolution hatten sich entsprechende Tendenzen zum »Wandel der Utopie zur Prognose« (Nipperdey 1962, S. 367) gezeigt. Besonders prägnant findet sich das so entstehende Spannungsverhältnis in der marxistischen Theorie, die die Hinwendung zur Geschichte zumindest in gewissem Maße mit der »Abgabe von Gestaltungsmacht an die Geschichte als eigendynamische Größe« (Grosser 2018, S. 101) zu bezahlen hat. Wie wir sehen werden, betrifft diese Herausforderung nicht nur die marxistische Theorie, obwohl auch deutlich werden wird, dass revolutionäre Theorien in der Regel nicht ausschließlich auf historische Notwendigkeiten und Gesetzmäßigkeiten vertrauen. Eine Zukunft, die mit Sicherheit eintreten wird, ist in der Kategorie »Utopie« schließlich nicht mehr zu fassen, weil ein »Wünschen« oder »Hoffen« dann bedeutungslos wäre und sie bedürfte auch keines Programms. Entsprechende Theorien entsprächen also nicht der hier vorgebrachten Bestimmung revolutionärer Theorien.

1.2.3 Manifest

Damit ein Programm umgesetzt und eine Utopie erreicht werden kann, bedarf es der Praxis. Die revolutionäre Theorie steht deshalb in einem besonderen Verhältnis zu ihr. Nun lässt sich generell für politische Theorien bis ins 20. Jahrhundert konstatieren, dass diese nicht »– wie dies heutzutage in dem ebenso akademischen wie hoch spezialisierten Diskurs zur Demokratietheorie größtenteils der Fall ist – für eine rein wissenschaftliche Diskussion geschrieben [wurden]«, sondern dass diese »auf eine Veränderung der je aktuellen Praxis [...]« (Jörke 2011, S. 12) zielten. Solche Theorien, die »auf eine Veränderung der Überzeugungen und Praktiken zielen« (Jörke 2011, S. 27), können als Sprechakte und »intentionale Handlung in einem semantischen Kampf« (Jörke 2011, S. 31) gedeutet werden. Für Salzborn ist die »Absicht, politische Ordnungen zu verändern – oder sie vor Veränderungen zu bewahren« (Salzborn 2017, S. 11) – sogar genuiner Bestandteil jeder politischen Theorie.

Eine besondere Rolle nimmt diese Absicht fraglos für die revolutionären Theorien ein, die ja als *revolutionäre* Theorien qua Begriff tiefgreifende Veränderung in den Blick nehmen und erstreben. Die Erfüllung dieser Funktion ist nach Althusser (der den Beginn der entsprechenden Tradition bei Machiavelli ausmacht) spezifisch für die Textsorte des Manifests:

we must [...] recognize that it [das Manifest] is no more than a text. But not a text like others: it is a text which belongs to the world of ideological and political literature, which takes sides and a stand in that world. Better, a text that is an impassioned appeal for the political solution it heralds. (Althusser 2000, S. 23)

Im Manifest wird das Schreiben zum politischen Akt (Althusser 2000, S. 23). Das Problem der Revolution erscheint nicht primär als theoretisches, sondern als politisches Problem (Althusser 2000, S. 17). Revolutionäre Theorie interveniert in den politischen Raum, den sie beschreibt, und die Veröffentlichung einer revolutionären Theorie ist selbst Teil der revolutionären Strategie. Die affektive positive Haltung gegenüber der Utopie wird im Manifest genutzt, die Massen zur Revolution zu bewegen (Althusser 2000, S. 25). Handlung und Text sind auf besondere Weise verknüpft, das Manifest erweckt den Anschein, »at once both word and deed, both threat and incipient action« (Lyon 1999, S. 14) zu sein. Manifeste sind »textual equivalents of violence, retort, and even political or aesthetic brinkmanship« (Lyon 1999, S. 27). Sie sind nicht nur Teil des Diskurses, sondern gehen darüber hinaus, indem sie Gewalt androhen oder zumindest die Möglichkeit der Gewalt ins Spiel bringen (Lyon 1999, S. 33). Das Manifest ist selbst ein performativer Sprechakt, der auf besondere Weise die Veränderung der Welt in den Blick nimmt und selbst politisch interveniert (Puchner 2006, S. 5).¹¹ Im Folgenden soll besonders auf diesen funktionalen Aspekt des Manifests Bezug genommen werden, um die revolutionäre Theorie als »manifestantisch« zu bestimmen (vgl. Yanoshevsky 2009, S. 265), womit insbesondere auf die Involviertheit in die politische Debatte der Zeit und die Funktion als politische Intervention verwiesen sein soll. Vorab aber ein Blick auf das Manifest als *Form*.

Um erfolgreich Werbung für die Revolution (vgl. Puchner 2006, S. 243) zu machen, folgt das Manifest gewissen Konventionen: Es tendiert dazu, bestimmte sprachliche Formen anzunehmen und trotz der Unterschiedlichkeit der im Genre verortbaren Texte identifiziert Lyon (1999) gewisse stilistische Ähnlichkeiten: Sie sind in der Regel in der ersten Person Plural (»wir«) verfasst, verzichten häufig auf rhetorische Ausschmückungen zugunsten einer direkten Ansprache, sind von Leidenschaft und Wut und der Gegenüberstellung von Unterworfenen und Unterwerfer*innen geprägt – und vom Aufruf zum Handeln (Lyon 1999, S. 14–15). Revolutionäre Manifeste nehmen eine Autorität in Anspruch, die sie zum Zeitpunkt des Verfassens noch nicht zwingend innehaben. Das Manifest ist eine »form of speech yearning for performative authority without fully possessing it« (Puchner 2006, S. 24). Das Manifest ist auf diese Weise »theatralisch« und will diese Eigenschaft zugleich loswerden: »Theatricality seems to be something of a specter haunting the manifesto, the threat that its speech acts might turn out to be nothing but stage acts« (Puchner 2006, S. 25). Ohne theatralisch zu sein, kann das Manifest aber seine Wirkung nicht erzielen: »the theatricality of the manifesto describes a pose of authority without which it could not utter a single word« (Puchner 2006, S. 26). Die fehlende Autorität bedroht die Anschlussfähigkeit des Manifests, das schließlich von denen verfasst wird, »to whom dominant ideology already ascribes the characteristics of unintelligibility, irrationality, and immorality« (Lyon 1999, S. 61). Die »zeitlichen Ambivalenzen revolutionären Denkens« (Barbehön et al. 2023, S. 104) treten auch in Bezug auf die manifestantische Funktion der revolutionären Theorie auf. Das Manifest ist einerseits von seiner Ungeduld geprägt, es kann die angekündigte Veränderung

11 Puchner (2006, S. 19) sieht anders als Althusser keine echten Manifeste vor dem kommunistischen Manifest, sondern nur Vorläufer des Manifests als Genre. Klatt und Lorenz (2011, S. 9–10) sehen hingegen wie Lyon den Ursprung des Manifests als »preeminent organ of counter-statist dissent« (Lyon 1999, S. 13) in der Französischen Revolution.

selbst kaum erwarten: »The time for argument is past,« declares the typical manifesto; »no more talk: now it is time for action« (Lyon 1999, S. 31). Erneut finden wir also den besonderen Fokus auf die Zukunft, denn »seit der Französischen Revolution wird in Manifesten Zukunft angekündigt und rhetorisch hergestellt« (Bühler 2016, S. 317). Im Manifest als Genre wird andererseits stets die Verbindung zu vorangegangenen revolutionären Strömungen hergestellt: »to write a manifesto is to participate symbolically in a history of struggle against dominant forces; it is to link one's voice to the countless voices of previous revolutionary conflicts« (Lyon 1999, S. 4). Während die Utopie den Blick vor allem nach vorne richtet, betont das Manifest auch die Geschichtlichkeit der Situation und formt ein Narrativ, bringt also die Geschichte in eine zweckdienliche Form (Puchner 2006, S. 21). Dabei wird die Geschichte zugleich kondensiert, das Manifest »seeks to shorten the distance between the narrated past, present crisis, and possible future. [...] Time is reduced to a human scale, a temporality in which we can act« (Weeks 2013, S. 222).

Politisch ist das Manifest, »because it constitutes an intervention in the public sphere by a coherent group aspiring to ›act upon the social fabric: by ›destroying a previous order in order to glorify other institutions connected by new cement«« (Meyer 1980, zitiert nach Yanoshevsky 2009, S. 268). Revolutionäre Theorien sind als manifestantische Texte »engagierte, existenziell involvierte« Texte und in einer »empathischen Sprache verfasst« (Grosser 2018, S. 24). Dass die Intervention, die das Manifest erstrebt, eine öffentliche Intervention ist, macht das besondere Verhältnis des Manifests zur Öffentlichkeit deutlich: »The manifesto as we know it from the French Revolution forward, then, might be said to be both cause and effect of the maturation of the public sphere« (Lyon 1999, S. 23). An die Öffentlichkeit richtet sich eine manifestantische revolutionäre Theorie, weil sie Menschen braucht, die sie in die Tat umsetzen. Die revolutionäre Theorie ist nicht reine Theorie sondern hat das ausdrückliche Ziel »to change the commitments of members of a political community by the manipulation of existing beliefs« (Hampsher-Monk 2011, S. 127). Hält man nicht an einer strikten Trennung zwischen philosophisch-theoretischer Aktivität und Politik fest, ließe sich somit von der revolutionären Theorie als Extremfall aktivistischer Theorie sprechen, weil sie sich »in die emanzipatorischen Kämpfe ihrer Zeit einschaltet« (Marchart 2015, S. 72). Sie hat einen zweifachen Bezug zur Praxis, indem sie einerseits die revolutionäre Praxis anleitet, andererseits selbst aber ihr Wissen und Energie aus der politischen Praxis bezieht. Der politische Charakter der revolutionären Theorien steht letztlich auch in engem Zusammenhang zu den jeweiligen Verfasser*innen, die in der Regel selbst auch politisch aktiv waren und die wie Marx ihre theoretische Arbeit als »Arbeit an der Revolution« (Bohlender et al. 2020, S. 15) betrachteten.

Nun ließe sich durchaus eine gewisse Redundanz feststellen, insofern als auch das Programm zumindest implizit stets auf eine politische Praxis abzielt. Auch jedes Programm scheint schließlich auf seine Verwirklichung abzu zielen. Diese großen Schnittmengen sollen auch keineswegs verleugnet werden, schließlich siedelt das hier entwickelte Konzept der revolutionären Theorie diese an ebenjenen Schnittstellen an. Zugleich sind Manifest und Programm aber keineswegs als deckungsgleich anzusehen, was vor allem unter dem Blick auf funktionale Aspekte deutlich wird. Das Programm gibt primär Auskunft über Ziele und Mittel, es trägt aber nicht im gleichen Maße wie das Manifest zum Erreichen derselben bei. Das Manifest gibt hingegen nicht nur Auskunft über ei-

ne anstehende Praxis, sondern ist selbst Teil dieser Praxis. Es braucht nicht unbedingt ein Programm (vgl. Weeks 2013, S. 225), wenn es auch gerade in Zusammenhang mit einem Programm seine Wirkung entfalten kann, denn in der Regel soll das Manifest durch die »öffentliche Darlegung programmatischer Zielsetzungen« (van den Berg 1998, S. 199) »eine Mobilisierung hervorrufen, die das formulierte Programm realisiert« (Bühler 2016, S. 317). Utopie und Manifest hängen in der revolutionären Theorie insofern zusammen, als dass ihre Wirksamkeit »sich nicht durch ›guten Willen‹ oder ›frommen Wunsch‹ herstellen lässt, sondern letztlich an den Wirklichkeitsgehalt utopischer Entwürfe gebunden bleibt« (Salomon 2018, S. 11). Science-Fiction-Romane können zwar utopisch sein, sie erreichen aber keine manifestantische Kraft. Hingegen wird in der revolutionären Theorie zwischen Utopie und Programm sozusagen manifestantisch vermittelt.

1.2.4 Schnittmengen und Grenzziehungen

Die hier vorgenommene Definition der revolutionären Theorie als utopisch, manifestantisch und programmatisch eröffnet eine präzisere Bestimmung des Untersuchungsgegenstands. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen können wir mit folgender Bestimmung revolutionärer Theorien die Arbeit fortsetzen:

Revolutionäre Theorien sind Theorien, die ein Bild einer besseren Zukunft in Abgrenzung von einer als verbesserungsbedürftig empfundenen Gegenwart entwickeln (Utopie), revolutionäre Schritte und Mittel zum Erreichen dieses Ziels aufzeigen (Programm), und als engagierte Texte selbst Teil der Verwirklichung dieses Ziels sind (Manifest).

Somit lassen sich revolutionäre Theorien von anderen Textsorten abgrenzen, etwa von der klassischen literarischen Utopie, der der Programmcharakter schon aufgrund ihres raum-utopischen Charakters fehlt. Die Bestimmung kann aber auch dazu beitragen, Revolutionen von verwandten Formen wie der Rebellion oder der Revolte abzugrenzen. Die Revolte, wenn sie überhaupt eine eigene Theorie entwickelt, ist nicht utopisch, sie entwirft kein Bild einer besseren Welt, deren Verwirklichung sie anstrebt, sondern ihr geht es nur darum, sich im Hier und Jetzt von konkreten Missständen zu befreien. Stärkere Überschneidungen bestehen zu Verfassungstexten oder »Erklärungen« wie der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung oder der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte. Diese Erklärungen sind mindestens »manifesto-like« (Lyon 1999, S. 27), weil sie ebenfalls eine Öffentlichkeit ansprechen und hervorbringen, ebenfalls die Umsetzung bestimmter Maßnahmen fordern und selbst als Teil dieser Umsetzung zu verstehen sind. Allerdings sind sowohl Erklärung als auch Verfassungen Texte, die in der Regel bereits auf einen vorangegangenen Erfolg verweisen; »the Declaration may be the voice not of a harmed minority but rather of a consolidated and empowered majority, perhaps even the voice of hegemony« (Lyon 1999, S. 27). Ihr Ziel kann zwar durchaus die weitere Veränderung der Gesellschaft sein, sie dienen aber vorrangig der Schließung und der Beendigung der revolutionären Phase statt deren Öffnung. Die weitere Transformation, die auf die Verabschiedung einer Verfassung folgt, soll gerade nicht im Modus der Revolution erfolgen – im Gegenteil erscheinen solche Bestrebungen dann als konterrevolutionär – sondern in geregelten Bahnen. Ein Recht auf Rebellion in die Verfassung zu schreiben ist deshalb »a generic category mistake« (Jameson 2004, S. 42).

Darüber hinaus bestehen auch gewisse Ähnlichkeiten zu idealen Theorien und »zu den Gedankenspielen, die Sozialphilosophinnen anstellen, wenn sie kontrafaktische Modelle gelungener Sozialität entwerfen, welche hypothetisch die Frage beantworten, wie wir die Welt einrichten würden, wenn wir könnten« (Adamczak 2017, S. 85). Schon die klassische Utopie und die Vertragstheorie weisen eine Reihe von Parallelen auf; beide entwickeln auf »vergleichbare, nämlich gedankenexperimentelle Weise ein fiktives und rationales Modell, das als idealisierter oder idealtypischer, mithin von der Wirklichkeit nicht einholbarer Maßstab fungiert« (Schölderle 2011, S. 209). Entsprechend wird die Nähe zwischen Utopie und Idealtypenbildung oder Idealisierung bis heute hervorgehoben (Salomon 2018, S. 13).¹² Ingram sieht aber eine Gefahr für zeitgenössische (kritische) Theorien »[in] identifying utopia so broadly with normativity, idealization, or the desire for another world as to deprive it not only of social and political content, but of any features that distinguish it from ideality in general« (Ingram 2016, S. xix). Er betrachtet ideale Theorien dagegen als an sich limitierten Untertyp der utopischen Energie; sie lieferten bloß »solutions to social-political problems determined by simple ratiocination, to be administratively imposed onto social reality after adjusting for local conditions« (Ingram 2016, S. xviii). Das ist auch im Vergleich zu revolutionären Theorien festzustellen. John Rawls, dem wohl prominentesten Vertreter idealer Theorie, ist auch kaum zu unterstellen, er sei ein Revolutionär. Im Gegenteil: Schon früh warfen ihm Kritiker*innen vor, er gebe seinen Leser*innen genau, was diese wollten: »they will be made to feel at home rather than made to long for distant worlds; they will be nudged in the direction of more reform and tolerance in accordance with the prevailing tendency of our regime« (Bloom 1975, S. 649). Die *Theorie der Gerechtigkeit* lokalisiert auch Fragen nach der Revolution explizit außerhalb der idealen Theorie (Rawls 1999, S. 8) und sieht die ideale Theorie als Grundlage, solche Fragestellungen zu systematisieren und zu verstehen.¹³ Die revolutionäre Theorie ist somit explizit als nicht-ideale Theorie zu verstehen. Sie ist zutiefst im historischen Kontext verankert und arbeitet weniger mit Gedankenexperimenten als tatsächlichen Experimenten. Ihre Utopie ist zugleich radikaler und gebundener als die ideale Theorie. Radikaler insofern, als ihr Anspruch tatsächlich auf eine vollkommen andere Welt abzielt (und sich nicht mit Reformen zufriedengibt). Gebundener insofern, als es sich um eine Utopie handelt, die an ihre jeweilige Gegenwart gebunden ist. Revolutionen stellen schließlich »praktische Versuche dar« (Adamczak 2017, S. 85), die möglicherweise in idealen Theorien entworfenen Grundsätze auch umzusetzen.

Obwohl oben bereits einige Überschneidungen zwischen den drei Dimensionen der revolutionären Theorie angesprochen wurden und auch in der Literatur immer wieder auf die Ähnlichkeit zwischen etwa Utopie und Manifest (Jameson 2004, S. 41–42; Weeks

12 Schließlich ist der sozialwissenschaftliche Idealtypus nach Max Weber an sich eine Utopie (Weber 1904, S. 64–65) – und die Utopie kann im Verständnis Levitas' als Idealtypus zur Analyse verwendet werden (Levitas 2000, S. 26).

13 Insbesondere feministische und rassismuskritische Kritiker*innen haben allerdings herausgearbeitet, dass Rawls ideale Theorie ihre Herkunft in einer nicht-idealen Welt nicht verleugnen kann (vgl. Mills 1997).

2013, S. 217) oder auch zwischen Programm und Utopie (Schölderle 2011, S. 482) hingewiesen wird, soll damit nicht gesagt sein, dass zwischen den drei hier diskutierten Dimensionen nicht auch Spannungen bestünden. In besonderem Maße betrifft dies das Verhältnis von Utopie und Programm. Während die Utopie Fantasie und Kreativität freisetzt, ist programmatisches Denken darauf angewiesen, Hürden und Hindernisse zu identifizieren, ggf. Kompromisse einzugehen und sich konkreten Schritten zuzuwenden, wo die Utopie womöglich abstrakt bleibt. Je genauer und spezifischer ein politisches Programm wird, desto enger wird der gedankliche Korridor der Utopie (vgl. Jameson 2004, S. 44; Soltro 2021, S. 179–180), denn »das utopische Spiel mit Möglichkeiten sträubt sich gegen die Funktion eines rezeptartigen Reißbrett-Entwurfs zur Totalrevisi-on der Gesellschaft« (Schölderle 2011, S. 470). Das mag einer der Gründe sein, warum die klassischen Utopien keine konkreten Pläne zu ihrem Erreichen machen (und somit auch keine revolutionären Theorien darstellen). Diese Loslösung von den realen Problemen, die in vorrevolutionären Phasen in den Blick rücken, ermöglicht erst ihre relative Unabhängigkeit: »Während sich die Utopie einer wörtlichen Lesbarkeit oftmals entzieht und wegen ihres unverstellten Blicks auf soziale Möglichkeiten gegenüber politischen Handlungszwängen deutlich unabhängiger agiert, sind politische Programme auf eine konkrete Handlungspraxis ausgerichtet« (Schölderle 2011, S. 482). Je näher die Revolution rückt, desto stärker wird die Einschränkung utopischer Energie, »denn soziokulturelle Umbruchsituationen [...] schaffen zugleich auch stets einen besonderen Handlungs- und Problemdruck, der die Spielräume für die freie schöpferische Einbildungskraft auch wieder einengt« (Harten 1997a, S. 103). Umgekehrt kann allerdings die Utopie und ein zu detaillierter Entwurf der Zukunft im konkreten Handeln behindernd wirken. Eine Zukunft zu beschreiben, »kann heißen, sie vor-zuschreiben und somit ihr Eintreten, die Ankunft des Ereignisses, des Neuen, ganz Anderen gerade zu verhindern« (Adamczak 2010, S. 61). Die motivationale Wirkung wird dort beschränkt, wo Menschen nur noch dazu motiviert werden sollen, bereits bestehende Pläne umzusetzen (Weeks 2013, S. 220). Schließlich steht die Utopie seit spätestens dem 20. Jahrhundert unter Totalitarismusverdacht¹⁴ – und das umso stärker, je deutlicher »gewollt-programmatische und planerische Konstruktionen« in Zusammenhang mit der Utopie auftreten (Schölderle 2011, S. 403), wie hier für die revolutionäre Theorie behauptet. Vor allem im Konservatismus überschneiden sich anti-utopische und anti-revolutionäre Motive; aber auch eine sozialistische Kritik an den freiheitsbeschränkenden Effekten revolutionärer Theorien, die eine Utopie und ein Programm ausmalen, existiert (Paden 2002, S. 79). Umgekehrt kann auch der programmatische Teil der revolutionären Theorie zur Utopie werden, mit der Gefahr, dass das Revolution-Machen selbst zum Fetisch wird (Adamczak 2017, S. 24). Mindestens der jeweils nächste Programmschritt ist selbst Utopie vom Standpunkt des Hier und Jetzt aus gesehen. Die in der revolutionären Theorie angelegten Spannungen gehören somit zu den oben angesprochenen Herausforderungen, vor denen revolutionäre Theoretiker*innen stehen und mit denen sie einen Umgang finden müssen.

14 In der Utopieforschung wird auch darauf hingewiesen, dass jüngere Utopien – je nach Autor*innen schon seit Mitte des 19. Jahrhunderts – durch einen shift »to a greater pluralism, provisionality and reflexivity« (Levitas 2000, S. 38; vgl. dazu ausführlich Schölderle 2011, Kap. III.3) diese Kritik bereits vorwegnehmen.

1.3 Pädagogische Bezüge

Die vorausgegangenen Überlegungen zu revolutionären Theorien haben gezeigt, *was* verglichen werden soll. Die dabei herausgestellten strukturellen und funktionalen Eigenschaften zeigen, dass sich revolutionäre Theorien als Vergleichseinheiten ähnlich genug sind, um tatsächlich einen Vergleich anstellen zu können. Im Folgenden soll nun aber argumentiert werden, dass dieser Vergleich nicht nur möglich, sondern auch sinnvoll ist. Es sind also »verschiedene Problembereiche zu definieren, auf die die verglichenen Theorien eingehen« (Zapf 2013, S. 47). Es sollten sich relevante Unterschiede finden lassen, deren Analyse dem Ziel des Vergleichs zuträglich ist. Wie Grosser exemplarisch darstellt, ergibt es Sinn, im Vergleich heterogener revolutionärer Theorien einen Bezugsrahmen auszuwählen, der etwa aus einem »Komplex von Fragen und Problemen, mit welchen sich jede Theorie der Revolution konfrontiert sieht und denen gegenüber sie sich zu positionieren hat« (Grosser 2018, S. 30), bestehen kann. Diese Arbeit wird zeigen, dass die Pädagogik zu einem solchen zentralen Problembereich für revolutionäre Denker*innen gehört und soll die ausgewählten Theorien in Bezug auf den Umgang mit den damit verbundenen Herausforderungen vergleichen. Nicht nur, weil es ein »weites Feld genuin pädagogischer Utopien, pädagogische Zukunftsentwürfe und Erziehungspläne [gibt], wie sie vor allem in revolutionären Umbruchsituationen der Geschichte entstanden, die noch der historisch-systematischen Aufarbeitung harren« (Harten 2010, S. 1082), erscheint es »möglich und fruchtbar, die Revolution selber als ein pädagogisches Phänomen ins Auge zu fassen« (Sünkel 1989, S. 419). Auch innerhalb der Pädagogik besteht schließlich eine lange Tradition des Denkens über gesellschaftliche Veränderungen und über die Pädagogik »als verändernd[e] Praxis« (Sternfeld 2009, S. 21) bzw. über Bildung als »Revolution des Bewusstseins« (Heydorn 1979, S. 337). Weiter plausibilisieren lässt sich der Zusammenhang von Revolution und Pädagogik durch den Verweis auf die Zukunftszugewandtheit der Pädagogik, die den utopischen Gehalt der revolutionären Theorie gewissermaßen spiegelt (Siegel 1930, S. 6–7). Die Hoffnung, »die Generation, die geboren wird, *besser* zu machen als die gegenwärtige Generation« (Pétition de Frossard an die Legisl., zitiert nach Siegel 1930), teilen Revolutionäre wie Erzieher*innen. Beseelt vom »Pathos des »neuen Menschen«« (Harten 1998, S. 857; vgl. auch Sünkel 1989, S. 419) spielt die Jugend – um die sich auch die Pädagogik vorrangig sorgt – in revolutionären Theorien eine herausgehobene Rolle. Die Pädagogik hat es wie die revolutionäre Theorie »immer auch mit Fragen der Zukunft und Zukunftsgestaltung zu tun« (Harten 2010, S. 1078), sodass nicht nur von der utopischen Dimension der revolutionären Theorie, sondern auch von »utopische[n] Dimensionen der Pädagogik« auszugehen ist (Harten 2010, S. 1078). Beide greifen, wie wir sehen werden, häufig ineinander: »Bildung und Revolution bedeuten einen Überschuss, dessen »Reich der Freiheit« (MEW 25, S. 828) sich auf das Mögliche und Zukünftige und nicht allein auf das Notwendige beruft« (Burghardt 2021, S. 87).

Auch programmatisch spielt Bildung für die revolutionäre Theorie eine Rolle. Es ist festzustellen, dass »in der Geschichte der sozialen Bewegungen und Revolutionen [...] Erziehungs- und Bildungsfragen stets einen wesentlichen Teil ihres Programms ausmachen« (Adler 1924, S. 21). Bildung wird in der Revolution schnell zur »Helferin« oder gar zum »Mittel« der revolutionären Umwälzung der Gesellschaft (vgl. Siegel 1930, S. 8),

denn »die Vertreter der verschiedenen sozialen Schichten [sind sich] stets bewußt gewesen, von welch tiefgehender Bedeutung die Gestaltung der Jugenderziehung für die Verwirklichung ihrer politischen Programme ist« (Budde 1919, S. 5). Der programmatische Aspekt der revolutionären Theorie beinhaltet somit nicht schlichtweg politische, sondern auch bildungspolitische Maßnahmen. Das unterscheidet die revolutionäre Theorie nicht grundlegend von anderen politischen Theorien, denn »Bildung und Erziehung zielen auf die Formung, Gestaltung und Entwicklung von Menschen, die der jeweiligen Konzeption, den Leitideen, der Ideologie einer Gesellschaft entsprechen sollen« (Bernhard 2006, S. 11). Es ist generell festzustellen, dass »verschiedene politische Systeme das Bildungssystem nutzen und gestalten, um ihre Form von Herrschaft zu sichern« (Fend 2008, S. 45). Die Schule rückt in den Fokus revolutionärer Theoretiker*innen, weil diese einen besonderen Zugriff auf die Jugend verspricht und »vorzügliche Instrumente [...], Überzeugungen im formbaren Bewusstsein von Kindern und Jugendlichen aufzubauen und zu verstärken« (Fend 2008, S. 45), bereitstellt. Schulen sind immer »Ergebnis der Bemühungen um die Überlieferung von Wissen und Erfahrungen der Gegenwart an zukünftige Generationen. Als Ergebnis von gesellschaftlicher Auseinandersetzung werden sie eingerichtet, ausdifferenziert, beobachtet, gesteuert und immer wieder bewertet« (Demirowić 2021, S. 179; vgl. Gutmann 1999, S. 52) – und die Revolution als scharfe Form der gesellschaftlichen Auseinandersetzung kommt um die Schule nicht herum (womit aber keineswegs eine Beschränkung auf die Schule als einzige Form pädagogischer Einflussnahme einhergehen muss). Die Fragen, die sich revolutionären Theoretiker*innen in Bezug auf den Umgang mit der Schule stellen, sind zahlreich:

gehören die Kinder dem Staat oder gerade den Eltern; Schulzwang oder Freiwilligkeit des Schulbesuchs; Internatserziehung oder bloße Unterrichtsschule; religiöse Neutralität oder Revolutionsreligion; einstufige Schule oder differenzierter Schulaufbau; staatliche Regelung der Lehrerausbildung und -anstellung oder völlige Freiheit des Lehrberufs für jedermann; staatsbürgerliche Erziehung für alle Altersstufen der ganzen Bevölkerung, ihre Form und ihr Inhalt; Erziehung zur politischen Mündigkeit als Krönung menschlicher Bildung um des Menschen selbst willen (Condorcet) oder Erziehung zur Ausübung politischer Rechte im Interesse des Staatslebens [...] usw. (Siegel 1930, S. 59–60)

Revolutionäre Fragen nach Bildung berühren das »Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft bzw. Staat« (Budde 1919, S. 6) und grundlegende Fragen nach der Wirksamkeit und Legitimation des Einsatzes pädagogischer Mittel zum Erreichen gesellschaftlicher Zwecke – die hier bereits aufscheinende Frage ist schließlich auch die zentrale radikale Frage: Kann (und soll) Schule eine Veränderung der Gesellschaft bewirken? (vgl. Adorno et al. 2001, S. 36). Diese Fragen treten, wie deutlich werden wird, im engen Zusammenhang zu den durch von Redecker beschriebenen revolutionstheoretischen Dilemmata (von Redecker 2018, S. 21–29) des Ausbruchs (Wie kann und soll die Revolution pädagogisch angebahnt und vorbereitet werden?), des Übergangs (Wie können die Menschen pädagogisch für die post-revolutionäre Gesellschaft in Form gebracht werden?) und der Stabilisierung (Wie können die revolutionären Errungenschaften pädagogisch gesichert werden? (vgl. Sünkel 1989, S. 414)) auf, beziehen sich auf schulische und außer-

schulische Bildung und das pädagogische Verhältnis allgemein. Sie sind nicht nur für die Pädagogik relevant, sondern für Pädagogik, Politikdidaktik und Politische Theorie gleichermaßen – und diese Bedeutung lässt sich nur in disziplinübergreifender Perspektive erfassen. Eine solche interdisziplinäre Perspektive wird in dieser Arbeit aber nicht nur angelegt, um das pädagogische Denken der revolutionären Theoretiker*innen zu rekonstruieren und vergleichend zu würdigen und so »eine Konstellation zwischen zwei Zeiten herzustellen« (Adamczak in Friedrich 2019). Sie soll auch dazu beitragen, »einen anderen Maßstab zu finden, an dem wir die Gegenwart messen können« (Adamczak in Friedrich 2019). Selbst wenn die Revolution nicht mehr unbedingt am Horizont des Politischen erscheint, sind gesellschaftliche Änderungen und sogar Umbrüche auch in der Demokratie zu erwarten. Das »Problem der staatlich organisierten Erziehung« (Honneth 2012, S. 432) tritt in diesem Zusammenhang immer wieder auf und kann nicht als gelöst bezeichnet werden, auch wenn sich die Politische Philosophie seiner nicht mehr annimmt. Vielmehr bleiben die Fragen, die sich revolutionären Theorien in besonders radikaler Weise stellen, auch für die Pädagogik in demokratischen Gesellschaften und für all diejenigen, die auf eine Veränderung der Gesellschaft zielen, relevant, wie im letzten Teil der Arbeit herausgestellt werden soll.

Dadurch ist auch die Auswahl der untersuchten Theorien begründet. Gezwungenermaßen gehen mit der Entscheidung für bestimmte Theorien auch Entscheidungen gegen andere einher – im Fall dieser Arbeit werden z.B. feministische und anti-koloniale revolutionäre Theorien nicht in dem Maße gewürdigt, das sie sicherlich verdient hätten.¹⁵ Die drei hier ausgewählten Theoretiker*innen können, obwohl sie in drei unterschiedlichen Jahrhunderten lebten, auch nicht dem Anspruch der Repräsentativität erfüllen, sollen aber durchaus zumindest als Vertreter*innen einflussreicher revolutionärer Strömungen stehen: Der Marquis de Condorcet für die liberal-demokratische revolutionäre Theorie, Karl Marx für die kommunistische und Emma Goldman für die anarchistische. Diesen drei Theoretiker*innen ist somit je eins der folgenden drei Kapitel gewidmet, die zusammen den ideengeschichtlichen Hauptteil dieser Arbeit ausmachen. Mit im Detail jeweils unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen sind diese Kapitel jeweils grob anhand der Stichworte Utopie, Manifest und Programm strukturiert. Mithilfe dieser Dimensionen werden zugleich die Zusammenhänge zwischen revolutionären und pädagogischen Aspekten innerhalb der Theorien rekonstruiert. Dabei werden nicht nur neue Erkenntnisse über das Denken der drei Theoretiker*innen gewonnen, sondern auch Fragestellungen herausgearbeitet, die für die Theoretiker*innen jeweils von zentraler Bedeutung sind. Condorcet, der als Theoretiker der Französischen Revolution und der Aufklärung am Beginn des neuzeitlichen revolutionären Denkens steht, ist vor allem als Denker revolutionärer (Bildungs-)Institutionen von Interesse. Für ihn stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten, eine offene Zukunft durch Bildungsinstitutionen gegenüber der Macht der Vergangenheit abzusichern. Marx, der wohl bekannteste revolutionäre Denker der Geschichte, rückt durch seinen Fokus auf die Bedingungen revolutionärer Erhebungen

15 Eine feministische Perspektive auf Revolution und Erziehung könnte z.B. den Aspekt der Erziehung als *Care* stärker in den Blick rücken. Dass in feministischen Theorien die Vergemeinschaftung oder Transformation der familiären Erziehung eine herausragende Rolle spielt (vgl. z.B. Lewis 2022), wäre aus pädagogischer Sicht bspw. ein interessanter Anknüpfungspunkt.

in den Blick dieser Arbeit. Die Frage, die sich ihm und mit ihm stellt, ist die nach der pädagogischen Vorbereitung der Revolution und danach, wie revolutionäre Theoretiker*innen Menschen zur Revolution bewegen können, ohne sich zu diesen in ein paternalistisches Verhältnis zu setzen. Die Anarchistin Goldman ist nicht nur durch ihre lebenslange Beschäftigung mit Pädagogik, sondern auch durch ihre Auseinandersetzung mit Mitteln und Zielen revolutionärer Politik von Interesse für diese Arbeit. Sie wirft die Frage auf, wie die Menschen der Zukunft in der Gegenwart gebildet werden können.

Die so aufgeworfenen radikalen Fragen sollen im abschließenden dritten Teil der Arbeit erneut aufgegriffen werden. Sie dienen als Ausgangspunkt für die Verknüpfung mit aktuellen Fragestellungen im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Transformation. Das bedeutet, dass zuerst in Anschluss an Marx ein Blick auf das Verhältnis zwischen (kritischen) Theoretiker*innen und ihren Adressat*innen als pädagogisches Verhältnis geworfen wird. Eine solche Konzeptualisierung bietet neue Möglichkeiten der metatheoretischen Selbstreflexion. Im Anschluss wird der Fokus auf grundlegende Fragen der Legitimation pädagogischer Einflussnahmen im Sinne gesellschaftlichen Wandels gelegt. Ausgehend von Emma Goldmans zuvor rekonstruierter Verteidigung präfigurativer Politik (*avant la lettre*) wird ein Verständnis präfigurativer Bildung als Vermittlung zwischen sozialisations- und entwicklungspädagogischen Perspektiven auf die Instrumentalisierung von Bildung vorgeschlagen. Daran anschließend werden mit Condorcet Möglichkeiten der institutionellen Gestaltung des Bildungssystems diskutiert, die diesen Erkenntnissen Rechnung tragen. Dabei wird auf den Diskurs um Neutralität von Lehrkräften rekurriert und eine im Sinne Condorcets liberale Antwort auf die Frage der Legitimität von Meinungsäußerungen von Lehrkräften entwickelt.

Die gesamte Arbeit vertritt dabei einen kritischen Anspruch. Es geht somit nicht darum, um bereits an dieser Stelle Marx zu zitieren, »eine dogmatische Fahne auf[zur]pflanzen« (*Briefe aus den DFJ*, MEW I, S. 344), sondern darum, zur »Selbstverständigung [...] der Zeit über ihre Kämpfe und Wünsche« beizutragen (MEW I, S. 346, vgl. auch Sörensen 2025b). Ziel der Arbeit ist also nicht, die Revolution herbeizuwünschen oder herbeizuschreiben. Sie sollte aber denjenigen, die sich um emanzipatorischen gesellschaftlichen Wandel bemühen, etwas zu sagen haben, ohne ihnen nach dem Mund zu reden. Eine kritische und emanzipatorische Theoriebildung sollte sich dafür »ihrer eigenen Aktualität bewusst« (Marchart 2015, S. 72) sein. In diesem Sinne werden die Überlegungen des abschließenden Teils in kurzen Exkursen immer wieder an Problemstellungen im Kontext dessen angebunden, was sich mit Blühdorn (2024, S. 19) als »ökoemanzipatorisches Projekt« bezeichnen lässt. Schlaglichtartig wird dabei nach der Anwendbarkeit der aus der Rekonstruktion revolutionärer Theorie gewonnenen Erkenntnisse in Bezug auf öko-sozialistische Bestrebungen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung gefragt.

2 Condorcet: Fortschrittliche Bildung

Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet wurde 1743 in der Picardie geboren.¹ Nach dem Besuch eines jesuitischen Colleges in Reims studierte er Mathematik und Philosophie am Collège de Navarre. Im Anschluss entschied er sich gegen die von der Familie gewünschte Karriere im Militär und schlug in Paris eine wissenschaftliche Karriere ein. Seine Schriften zu Mathematik und Statistik erlaubten ihm 1769 die Mitgliedschaft in der Académie des sciences, in der er 1776 ständiger Sekretär wurde. Unterstützt wurde er von seinem Mentor und Förderer Jean d'Alembert. Er war so in den Pariser philosophischen Zirkeln bestens vernetzt, lernte Voltaire und Turgot kennen und äußerte sich auch zunehmend zu philosophischen und gesellschaftlichen Fragestellungen. Unter Freund*innen galt er als schüchtern und introvertiert, aber leicht reizbar und voller Leidenschaft für die Wissenschaften, als »schneebedeckter Vulkan« oder »wütendes Schaf«² – vor allem aber auch als gutherzig (Schapiro 1963, S. 76). Condorcet unterstützte Turgot, der für ihn das Ideal des aufgeklärten Verwaltungsbeamten verkörperte, bei dessen Reformversuchen als Minister und Generalinspekteur der Finanzen durch Forschungstätigkeit und öffentliche Schriften (teilweise so polemisch, dass Turgot ihre Veröffentlichung zu verhindern versuchte und so undiplomatisch, dass Williams (2004, S. 21–22) meint, sie hätten wohl unabsichtlich zum Ende des Experimentierens mit »philosophischem« Regieren im Ancien Régime beigetragen). Er wurde von diesem als Generalinspekteur der staatlichen Münze in die französische Staatsverwaltung geholt. 1782 wurde Condorcet außerdem Sekretär der Académie française. Seine Aufnahme­rede widmete er der Bedeutung einer neuen Politikwissenschaft als empirisch-rationaler Wissenschaft und der Wahrscheinlichkeitsrechnung, die in seiner Forschung zu dieser Zeit eine herausragende Rolle spielte. Die Bemühung um eine *rationale* Politik beschäftigte sein Denken auch in den kommenden Jahren. 1786 heiratete er Marie-Louise-Sophie de Grouchy, die später Adam Smiths *Theory of Moral Sentiments* übersetzen sollte und in deren

1 Nach dem frühen Tod des adligen Vaters kleidete ihn seine Mutter bis zum Alter von 8 Jahren zu Ehren der heiligen Jungfrau in weißen Kleidern, was Baker (Baker 1976, S. viii) als Mitursache für Condorcets späteren Atheismus sieht.

2 Einige Beispiele seiner »aufklärerischen Besessenheit« finden sich bei Reichardt (1973, S. 119–123; sowie Williams 2004, S. 13).

Salon u.a. Thomas Jefferson, Adam Smith und Olympe de Gouge einkehrten. Sie beeinflusste Condorcets Denken nachhaltig.

Nachdem es ihm 1789 zweimal nicht gelungen war, in die Generalstände gewählt zu werden, gründete er 1790 mit Freunden die *Gesellschaft von 1789*, deren Ziel eine vernünftige Politik sein sollte, die gleichzeitig das Chaos der Revolution und die Radikalität einiger Jakobiner eindämmen sollte. Zwar blieb der Einfluss der Gesellschaft gering, es gelang ihm aber 1791, als Pariser Abgeordneter in die Gesetzgebende Nationalversammlung gewählt zu werden und 1792 Präsident der Nationalversammlung zu werden. Möglicherweise wirkte er an der *Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte* mit, auch wenn er, so spekuliert Williams (2004, S. 28), das Dokument nicht unterschrieb, weil es ihm zu vage und unvollständig erschien.

Er blieb weiterhin ein einflussreicher öffentlicher Intellektueller, gab eigene und fremde Texte heraus und pflegte Freundschaften zu Sieyes, Jefferson und Paine, die wohl zu seiner republikanischen Radikalisierung beitrugen. Vor und zu Beginn der Revolution war er Verfechter der konstitutionellen Monarchie und des Besitzwahlrechts gewesen, aber 1791 wurde er Mitglied im Jakobinerklub und nach dem Fluchtversuch des Königs auch zunehmend radikalerer Verfechter der Republik. Das Haus der Condorcets wurde wegen der dort geführten republikanischen Diskussionen als *le foyer de la République* bekannt (Schapiro 1963, S. 89). Auf diese Weise machte er sich allerdings bei seinen adligen monarchistischen Freund*innen als zu radikal unbeliebt (Madame d'Enville warf seine Büste gar auf einen Misthaufen). Gleichzeitig galt er den Jakobinern und Robespierre als verdächtig und zu moderat. Während der Septembermassaker 1792 hielt Condorcet sich bedeckt und im Konvent argumentierte er für eine harte Bestrafung des Königs, aber nicht dessen Hinrichtung. Nach dem Fall der Monarchie wurde er in den Konvent gewählt und Vorsitzender des Verfassungsausschusses. Der girondistisch dominierte Ausschuss arbeitete von September 1792 bis Februar 1793 an einer neuen Verfassung. Condorcet war auch in den Unterrichtsausschuss gewählt worden, weil aber eine Mitgliedschaft in zwei Ausschüssen nicht erlaubt war, entschied er sich für den Verfassungsausschuss. Als dieser die Arbeit einstellte wechselte er erneut in den Unterrichtsausschuss. Der erarbeitete Verfassungsentwurf, *La Girondine*, stieß auf den Widerstand der Jakobiner (deren eigener, von Hérault-Séchelles hastig erarbeiteter Verfassungsentwurf von 1793 trotzdem hauptsächlich Condorcets Plan umformulierte, in der Essenz aber nicht veränderte (Schapiro 1963, S. 102–103)) und am 8. Juli 1793 wurde Condorcet, auch weil er sich öffentlich gegen die Annahme des jakobinischen Entwurfs geäußert hatte, denunziert. Er versteckte sich zuerst in Paris, warf in einem *Lettre à la Convention* Robespierre die Diktatur vor und ließ sich von Sophie scheiden, damit das Familienvermögen nicht beschlagnahmt werden könnte. Nachdem er am 25. März 1794 sein Versteck verließ, wurde er zwei Tage später verhaftet (der Legende nach enttarnte er sich, als er in einer Herberge in armseligen Klamotten ein Omelette aus 12 Eiern bestellte) und starb am 28. März unter ungeklärten Umständen im Gefängnis. Vor seinem Tod hatte er noch an seinem *Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes* gearbeitet, einem Exposé für ein umfangreiches und ehrgeiziges historisches Werk über die gesamte Menschheitsgeschichte. Vom Text des geplanten Werks sind nur Fragmente erhalten.

Auch wenn Condorcet nach der Revolution relativ schnell in den »shadows of intellectual history« (Williams 2004, S. 5) verschwand,³ wurde »er im Rahmen der Geschichtsphilosophie im 19. und 20. Jahrhundert vereinnahmt (oder als deren Vordenker verurteilt)« (Schulz 2010, S. 15) und im 20. Jahrhundert als Sozialwissenschaftler wiederentdeckt, wobei sich die Rezeption überwiegend auf seine Schriften zur Statistik und Wahrscheinlichkeitsrechnung und das nach ihm benannte Condorcet-Jury-Theorem bezog. In den letzten Jahren hat eine Reihe von Veröffentlichungen, darunter englisch- und deutschsprachige Neuübersetzungen (Condorcet 2010, 2012), dazu beigetragen, Condorcet auch abseits der empirisch orientierten Sozialwissenschaften als »a political thinker of outstanding originality and relevance« (Williams 2004, S. 8) zu reetablieren. Nadia Urbinati, die daran großen Anteil hatte, sieht in seinem Verfassungsentwurf »one of the most democratically advanced and imaginative produced in the West in the last two centuries« (Urbinati 2023, S. 204). Daniel Schulz entdeckt Condorcets bleibende Relevanz vor allem »in seinem Versuch, die neue demokratische Legitimitätsanforderung an das politische Gemeinwesen in eine komplexe institutionelle Form jenseits der jakobinisch-rousseauistischen Unmittelbarkeitsvorstellungen zu übersetzen und damit die normative Idee demokratischer Autonomie auf Dauer zu stellen« (Schulz 2010, S. 11). Dieser Aspekt wird auch im Folgenden eine Rolle spielen, wenn wir Condorcets Gedanken zu Revolution und Bildung in den Blick nehmen, denn schließlich war er auch als Bildungspolitiker und -theoretiker aktiv und wurde und wird als solcher rezipiert. In Deutschland stellte das zweihundertjährige Jubiläum der Französischen Revolution und der zweihundertste Jahrestag seines Todes einen Höhepunkt dieser Rezeption dar, weshalb ein großer Teil der deutschsprachigen pädagogischen Betrachtungen zu Condorcet um 1990 veröffentlicht wurde (z.B. Hofer 1998; Harten 1990; Osterwalder 1992; Dammer 1996; Baxmann 1999; Stübig 1989). In den Folgejahren nahm das Interesse am Revolutionär Condorcet allerdings eher ab, vielleicht weil auch der demokratische und pädagogische Optimismus der 90er Jahre verflog.

2.1 Historischer Kontext

Zum Verständnis und zur Kontextualisierung Condorcets Denkens soll im Folgenden ein kurzer Blick auf das vorrevolutionäre französische Bildungssystem und die revolutionären Bildungsreformbestrebungen geworfen werden. Das Phänomen Französische Revolution prägte schließlich das Verständnis der Revolution als Idee und des Zusammenhangs von Revolution und Pädagogik nachhaltig (vgl. Siegel 1930, S. 5–6).

2.1.1 Bildung im Ancien Régime

Das Bildungswesen des Ancien Régime lässt sich kaum als einheitliches Bildungssystem beschreiben. Je nach Region, Ort und Zeitpunkt fand sich eine sehr unterschiedliche und

3 Allerdings ist dieser Befund mindestens darum zu ergänzen, dass Condorcets Demokratievorstellungen z.B. in der Schweiz durchaus spürbare Nachwirkungen zeigten (Osterwalder 2011, S. 123).

heterogene Landschaft an Bildungseinrichtungen, die vom Privatunterricht bis zu öffentlichen (Grund-)Schulen reichte.

Das Bildungswesen war aber nahezu überall vor allem kirchlich geprägt. Im Zuge der Gegenreformation hatte die katholische Kirche ihre Bildungsbemühungen ausgebaut und zur Alphabetisierung der Bevölkerung beigetragen. Dieses erweiterte Bildungsangebot stieß in vielen Regionen und Städten auch auf eine gesteigerte Nachfrage nach Bildung, insbesondere für das aufsteigende Kleinbürger*innentum (Furet und Ozouf 1982, S. 68). Grundlegende Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten sowie einige religiöse Lehren (hauptsächlich der Katechismus) wurden in den meistens kirchlich getragenen *petites écoles* vermittelt, wobei sowohl die Qualität des Unterrichts als auch die Anwesenheit sich von Schule zu Schule stark unterschied. Weil Lesen und Schreiben häufig in aufeinander folgenden Schuljahren unterrichtet wurde, konnten mehr Menschen lesen als schreiben. Wegen unterschiedlicher Bildungskonzeptionen für Mädchen und Jungen war die Alphabetisierungsrate außerdem unter Jungen, bzw. Männern höher (Palmer 1985, S. 9–12). Diejenigen Jungen, die nach der Grundschule im Bildungssystem verblieben, besuchten hauptsächlich die *Collèges*. Von diesen, ebenfalls hauptsächlich kirchlich getragenen Bildungseinrichtungen, in denen die Jungen sechs oder acht Jahre lang verblieben, gab es 1789 noch 347 (Palmer 1985, S. 13). Schätzungsweise waren in den Jahren vor der Revolution etwa 50.000 Schüler an den *Collèges*, etwa 2% der männlichen Bevölkerung in der Altersgruppe 11–18, hinzu kam noch eine unbekannte Anzahl von Schülern an privaten Schulen (Palmer 1985, S. 20). In solchen Pensionaten nahmen »Mathematik und Naturwissenschaften, die im offiziellen Curriculum der *Collèges* fehlten« (Harten 1990, S. 15), bereits einen größeren Raum im Unterricht für die Kinder des gehobenen Bürgertums ein (anders als in den *Collèges* gab es keine durch Stipendien finanzierten Plätze).

Einen zentralen Kristallisationspunkt für die Debatten um Bildung und die Gestaltung des Bildungswesens stellten die 1760er Jahre dar, weil durch das Verbot des Jesuitenordens eine große Anzahl an *Collèges* (etwa 105 (Palmer 1985, S. 15)), die zuvor von Jesuiten geleitet wurden, einer neuen Führung bedurfte. Häufig wurden sie von anderen Orden, etwa den Oratorianern oder Doktrinariern übernommen. In dieses Jahrzehnt fällt außerdem die Veröffentlichung von Rousseaus *Émile*, die eine rege pädagogische Debatte anstieß (aber nahezu keine direkten Folgen für das Schulwesen hatte (O'Connor 2017, S. 32)). Im Zeitraum zwischen 1760 und dem Beginn der Revolution kam es zu einem gesteigerten öffentlichen Interesse an Bildung, das sich auch in einer schnell wachsenden Anzahl von Veröffentlichungen zum Thema manifestierte (Chisick 1981, S. 42). Die Debatten waren nicht nur von praktischen Überlegungen, etwa zum Umgang mit den *Collèges* geleitet, sondern auch von der Philosophie der Zeit geprägt. Dazu gehört der v.a. mit John Locke und Condillac in Verbindung gebrachte Sensualismus, der im Bild des Kindes als *tabula rasa* dessen Verfügbarkeit für Bildung überhaupt erst begründete. Es lag nahe, aus der Annahme, dass der Mensch durch die Eindrücke seiner Umwelt geprägt war, zu schließen, dass eine Veränderung der familiären, pädagogischen und gesellschaftlichen Umwelt auch eine Veränderung des Menschen als Individuum und als Gattung bedingen könne (O'Connor 2017, S. 27). Helvétius Formel, dass die Bildung alles vermag (»L'éducation peut tout!«), ist der »deutlichste bekannte Ausdruck des pädagogischen Optimismus des Aufklärungszeitalters« (Hager 1993, S. 70).

Das Denken der Aufklärer war aber von dem Paradox geprägt, dass zwar einerseits die Aufklärung und ihre Verbreitung als wünschenswert wahrgenommen wurden, das andererseits aber keineswegs damit unbedingt ein Eintreten für mehr oder umfassendere Bildung einherging; im Gegenteil warnten viele Aufklärer sogar vor der zu umfangreichen Ausweitung von Bildung auf die Angehörigen der Unterschicht (Chisick 1981, S. 119), denen gegenüber viele von ihnen offene Verachtung zur Schau trugen (vgl. Schapiro 1963, S. 60). Zu viel Bildung berge schließlich die Gefahr von »Landflucht und der sozialen Desorganisation« (Harten 1990, S. 12). Die Argumente, die für die Bildung der einfachen Arbeiter(*innen) und Armen vorgebracht wurden, bezogen sich weniger auf emanzipatorische Aspekte von Bildung, sondern vielmehr auf ihre Nützlichkeit, also darauf, dass Bildung die Produktivität steigern (insbesondere ein Wunsch der Physiokraten) und den sozialen Frieden sichern könne – zumindest insofern sie unter den so Gebildeten keine Bedürfnisse oder Wünsche weckte, die in einer Gesellschaft, deren prinzipielle Struktur nicht in Frage gestellt wurde, unmöglich zu erfüllen wären (Chisick 1981, S. 278). Die Männer der Aufklärung suchten einen Kompromiss zwischen zu viel und zu wenig Bildung (Chisick 1981, S. 127), der vor allem in Vorschlägen für eine »passende Bildung« zur Geltung kam, also Bildung, die im Umfang der jeweiligen sozialen Stellung der zu Bildenden angemessen schien (Chisick 1981, S. 134). Viele Denker und Mitglieder der Verwaltung bemühten sich um eine Nationalisierung und Zentralisierung des Bildungssystems. »Nationalisierung« bedeutete allerdings keine Verstaatlichung und erst recht keine Demokratisierung des Bildungssystems, weil Kirche und Staat gleichermaßen als Vertretung der Interessen der Nation galten (Palmer 1985, S. 74; Harten 1990, S. 19).

Insgesamt kam es im 18. Jahrhundert somit zu »keinen nennenswerten Reformen im Elementarschulbereich« (Harten 1990, S. 12) und auch im Bereich der höheren Schulen kam es trotz reger Debatten nicht zur Umsetzung von größeren Innovationen oder Reformen, auch weil sich Kirche, König und Parlements gegenseitig blockierten (Palmer 1985, S. 60). Innerhalb der Klassenzimmer gab es »pädagogische Innovationen [...] nur punktuell« (Harten 1990, S. 18), weitestgehend wurde am an den alten Sprachen orientierten Curriculum festgehalten und die aufstrebenden Naturwissenschaften (speziell Physik) wurden nur in den letzten Schuljahren der Collège-Ausbildung, die ohnehin nur noch wenige Schüler wahrnahmen, unterrichtet (Palmer 1985, S. 18). Die nur selten umgesetzten Reformbemühungen und -pläne der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts sieht O'Connor deshalb als Ausdruck einer »society paralyzed by indecision, a society unable to articulate a coherent vision of its future« (O'Connor 2017, S. 51). Nichtsdestotrotz gab es aber durchaus Entwicklungen:

Die Ausbreitung von Pensionaten, von Zeichen- und Armenschulen, die im Zeichen einer größeren Öffnung schulischer Einrichtungen für lebensnähere Zwecke und Funktionen stand; die Verbreitung enzyklopädischer Programme durch akademische Gesellschaften in den »Musées« und »Lycées«; die Lösung von Teilen des Kleinbürgertums von der kulturellen Dominanz der Kirche; die Zunahme kritischer Auseinandersetzungen mit den tradierten Bildungs- und Erziehungsformen und -inhalten; das Aufkommen neuartiger Konzeptionen der Bildung als Medium der Aufklärung und/oder der

ökonomischen Entwicklung – all dies deutet zusammengenommen auf tiefergehende Tendenzen des sozialen und pädagogischen Wandels hin. (Harten 1990, S. 19)

Erst in der Revolution sollten diese Tendenzen an die Oberfläche treten.

2.1.2 Das Bildungsdenken der Revolution

Die zentrale Feststellung von Historiker*innen in Bezug auf das Verhältnis von Französischer Revolution und Schule ist, dass es zwar zu einer Explosion des Bildungsdenkens und der Bildungsplanung kam, sich aber in den Schulen vor Ort relativ wenig änderte. Den Grund dafür sehen Furet und Ozouf darin, dass:

on either side of the Revolution, before and after, the same peasant society continued to exert its irresistible pressure in the direction of the same school, which was what it got, at the end of the day: the magister under the families' control, teaching a bit of catechism and lots of ›manners‹, the three Rs, and all with textbooks that had hardly altered. The school is a wonderful illustration of the central paradox of the Revolution: continuity and change. (Furet und Ozouf 1982, S. 83)

Die »ideology of the school« und die »history of the school« blieben sehr verschieden (Furet und Ozouf 1982, S. 97). Der Abbau der bestehenden Bildungseinrichtungen gelang den Revolutionären schließlich deutlich besser als der Aufbau neuer Institutionen unter den »limitations imposed by material, financial, or human resources and the deep uncertainty that plagued attempts to anticipate France's future« (O'Connor 2017, S. 236). Es stellte sich heraus, dass das Zerschlagen des Bildungssystems einfacher war als der Neuaufbau (Palmer 1985, S. 80). Die ehrgeizigen Pläne und Vorschläge trafen stets auf Probleme in der Praxis, die von der Auswahl der Lehrer*innen über die Verfügbarkeit von Schulgebäuden bis zur Auswahl geeigneter Schulbücher reichten:

In general, the colleges, lesser schools, higher faculties, and learned academies remained open until the extreme phase of the Revolution in 1793. Meanwhile, however, they fell into chaos. [...] In some places the local governments struggled desperately to keep their schools open, in others they in effect closed them through intimidation of teachers and parents. For the country as a whole education suffered more from civil struggles and the zeal and fury of local authorities than from national legislation. (Palmer 1985, S. 104)

Der Zerstörungsprozess des Bildungswesens hat zuerst vor allem die Kirche und das Feudalsystem im Visier. Durch »die Abschaffung des Zehnten, die Nationalisierung der Kirchengüter und die Zivilverfassung des Klerus [...] werden dem traditionellen Bildungswesen die wichtigsten materiellen Grundlagen entzogen (Harten 1990, S. 25).

Eine wichtige Rolle für das Bildungswesen spielten außerdem die Dekrete vom 27.11.1790 und 22.3.1791 »in denen von allen Priestern und schließlich auch von allen Laien-Lehrern der Eid auf die Verfassung als Voraussetzung für die Ausübung einer Unterrichtstätigkeit verlangt wird« (Harten 1990, S. 25). Die in der Folge entstehende Spaltung zwischen denjenigen, die den Eid leisteten und denjenigen, die ihn verweigerten

ten trug zur Polarisierung bei und stellte lokale Verwaltungen vor die Herausforderung, wie mit dem dadurch entstehenden plötzlichen Lehrermangel oder mit Lehrern, die den Eid mit jeweils individuellen Ergänzungen oder Abwandlungen schworen, umzugehen sei (vgl. die Schilderungen in Palmer 1985, S. 108–112). Die Maßnahmen hatten aber für die weitergehenden bildungspolitischen Versuche und Debatten vor allem Konsequenzen in Hinblick auf das zur Verfügung stehende Personal und die verfügbaren finanziellen Mittel (O'Connor 2017, S. 87).

In der Verfassung von 1791 findet sich ein Hinweis auf den angestrebten (Wieder-)Aufbau des so abgerissenen Bildungssystems, denn sie forderte: »Es soll ein öffentliches Schulwesen eingerichtet und gebildet werden, das für alle Bürger gemeinsam und in den Bereichen des Unterrichts, der für alle Menschen notwendig sind, kostenlos ist. Seine Anstalten sollen entsprechend der Einteilung des Königreiches auf die einzelnen Gebiete verteilt werden« (in Grab 1973, S. 62). Im gleichen Jahr stellte außerdem das Komitee um Talleyrand (dem auch Condorcet angehörte) einen ersten ausführlichen Plan für die Umgestaltung des Bildungswesens vor, der vor allem die »Ausrichtung des Unterrichts an Erfordernissen des praktischen Nutzens, staatliche Zentralisierung und wissenschaftliche Orientierung« vorsah. Diese Ziele wurden »mit Strukturelementen des traditionellen Unterrichtswesens verbunden, so daß dieser Plan als ein Konzept des Übergangs erscheint« (Harten 1990, S. 25). Weder Talleyrands Plan noch der ebenfalls verlesene Plan Mirabeaus wurden von der Constituante vor ihrer Auflösung beschlossen und der Auftrag für die Erarbeitung eines neuen Entwurfs wurde der gesetzgebenden Versammlung übertragen.

Die neu gewählte Legislative richtete direkt im Oktober 1791 ein Comité d'instruction publique ein, dem neben Condorcet auch der Naturforscher Lacépède, der Archäologe Quatremère de Quincy, Lazare Carnot und Gilbert Romme sowie die Professoren Audrein und Arbogast angehörten. Von den 26 ordentlichen Mitgliedern des Ausschusses waren sechs Angehörige des Klerus (O'Connor 2017, S. 111). Um sich einen Überblick über den Zustand des Bildungssystems zu verschaffen, gab das Komitee eine Befragung aller Distrikte in Auftrag. Die Antworten fielen allerdings lückenhaft aus, weil die lokalen Verwaltungen selbst vom revolutionären Chaos ergriffen waren (Palmer 1985, S. 104). Grundlage der Arbeit des Komitees stellten Condorcets zuvor veröffentlichten *Cinq Mémoires sur l'instruction publique* (Condorcet 1847, alle Zitate nach eigener Übersetzung) dar. Auch wenn der Ausschuss sich entschied, in drei unterschiedlichen Sektionen zu arbeiten, war Condorcet klar federführend. Am 05. März ernannte das Komitee ihn zum Berichterstatter, sein Entwurf für einen Bericht wurde am 09. und 18. April 1792 im Komitee diskutiert und dann angenommen. Dass am selben Tag der König entschied, am 20. April der Versammlung den Krieg gegen Österreich vorzuschlagen, war ein unglücklicher Zufall: Sowohl der Bildungsplan als auch die Diskussion über den Kriegsbeginn wurden auf die Tagesordnung für den 20. April gesetzt, das volle Haus und das große öffentliche Interesse an diesem Tag galten also wohl kaum Condorcets Konzept für die öffentliche Bildung. Im Lärm und der Aufregung verlas Condorcet, der ohnehin nicht als begabter Redner galt, zwar seinen Bericht und erhielt sogar dafür Beifall aus dem Saal, die Ankunft des Königs im Saal machte aber eine Aussprache darüber unmöglich. Die Versammlung beschloss (nachdem Condorcet am 21. April nochmal ans Rednerpult trat, um über den Bericht zu sprechen) zwar noch, den Bericht zu drucken, und beauf-

tragte den Ausschuss für öffentliche Bildung, eine Übersicht über die anfallenden Kosten zu erstellen, die Diskussion wurde aber vertagt. Mit dem Kriegsbeginn waren dann alle Projekte zur Reform des Bildungssystems auf Eis gelegt; es schien wichtigeres zu geben, mit dem sich Abgeordnete und Öffentlichkeit beschäftigen mussten (vgl. Badinter und Badinter 1988, S. 400–405).

Die revolutionäre Bildungsdebatte war insgesamt von der Frage nach dem Ausmaß des staatlichen Zugriffs auf Kinder und von der Unterscheidung zwischen *éducation* und *instruction*, also zwischen Moralerziehung einerseits und kundlicher Vermittlung andererseits geprägt (O'Connor 2017, S. 75; Palmer 1985, S. 132). Condorcet stand, wie unten deutlich werden wird, auf Seite der *instruction*. Er ging davon aus, dass sich die Tugenden aus dem korrekt vermittelten Wissen ergeben würden (O'Connor 2017, S. 115). Zu seinen schärfsten Kritikern gehörte Rabaut Saint-Étienne, der wie Marat in Anbetracht des Zeitdrucks, den die Revolution erzeuge (vgl. für eine zeittheoretische Betrachtung Condorcets auch Barbehön et al. 2023), für Nationalerziehung statt öffentliche Instruktion plädierte; von den Früchten der *instruction* könnten die Nachfahren der Revolution profitieren, aber die Revolution brauche sofort eine Revolution in den Herzen und Geistern der Bürger*innen (O'Connor 2017, S. 203). Vor allem im Umfeld der Jakobiner kam es zu radikalen Vorschlägen zur Umsetzung dieses Prinzips, aber auch im Kleinbürgertum bestand der Wunsch nach »einer auf neue Weise religiös fundierten Moral« (Harten 1989, S. 124). Ihren Ausdruck fanden diese Ideen etwa in den Modellen republikanischer Internatserziehung, z.B. bei Lepeletier, durch die »Leib und Seele der Kinder [...] zutiefst von dauerhaften Gewöhnungen geprägt werden« sollten (Julia 1989, S. 81). Der Zugriff der Internate auf die Kinder ist allumfassend: »Denn beständig unter den Augen und in der Hand einer Überwachung, wird jede Stunde bestimmt für Schlaf, Ruhe, Arbeit, Übung, Erholung« (Lepeletier, zitiert nach Harten 1990, S. 45). Rabaut geht sogar noch weiter, er setzt auf »Vergemeinschaftung durch einen republikanischen Kult« (Harten 1990, S. 48), die auch außerhalb der Schule vonstattengehen solle. Ähnliche Entschulungsfantasien, die darauf bauten, dass die gesamte Umwelt pädagogisch gestaltet werden sollte (z.B. durch die Einführung des republikanischen Kalenders, Denkmäler und Feste) bewegten viele Abgeordnete; »Warum sollte von dem Moment an, wo jeder Augenblick des Tages, jeder öffentliche und private Lebensraum dem Bürger die Klarheit des neuen Gesetzes vor Augen führte [...] noch Bedarf an besonderen, abgeschlossenen Orten zum Lernen bestehen?« (Julia 1989, S. 86).

2.2 Manifest: Der späte Revolutionär

Condorcets politisches und publizistisches Engagement wurde vor allem von seinem Vorbild Turgot angestoßen (Williams 2004, S. 18). Es beschränkte sich nicht auf das Schreiben und Veröffentlichen von Texten, sondern war schon im Ancien Régime auch praktischer Natur (Reichardt 1973, S. 14), da Condorcet in der Verwaltung bereits versuchte, seine wissenschaftlichen Erkenntnisse in die politische Praxis umzusetzen. Vor allem sah er sich aber, wie die *philosophes* generell, schon im Ancien Régime an der Spitze der öffentlichen Meinung (Reichardt 1973, S. 83). Ab den 1770er Jahren setzte er sich zudem für die Abschaffung der Sklaverei und für die Gleichberechtigung der Frau ein (vgl.

Williams 2004, Kap. 6). Am Beispiel dieses abolitionistischen Projekts lässt sich die Vielschichtigkeit seines Engagements erkennen; schon in seiner Biographie Turgots (1786) verurteilte er den Sklavenhandel und in weiteren Schriften finden sich entsprechende Hinweise, die ausführlichste Darstellung findet sich aber in seiner unter Pseudonym veröffentlichten Schrift *Reflexions sur l'esclavage des Nègres* von 1781, die 1788 in einer neuen Auflage mit einem erweiterten Nachwort erschien (deutsche Übersetzung in Condorcet 2010). 1788 trat er der *Société des Amis des Noirs* bei, deren Sprecher und Präsident er wurde. Im Zuge der Revolution und seiner Wahl in die Nationalversammlung bemühte er sich dann schließlich um die rechtliche Umsetzung seiner Vorschläge (vgl. Popkin 1984). Während der Revolution intensivierte sich sein Engagement generell. Erstmals veröffentlichte er im großen Stil in der sich parallel entwickelnden Presse, so »daß nur noch wenige seiner Schriften nicht in Zeitungen erschienen« (Reichardt 1973, S. 89). In der Revolution sah er einerseits die Möglichkeit, seine Überlegungen in die Praxis umzusetzen, andererseits äußerte sich aber sein Bedürfnis, sich Fehlentwicklungen entgegenzustellen, wofür er vor Polemik nicht zurückschreckte. In Bezug auf die Sklaverei und das dafür fehlende Problembewusstsein der Erklärung der Menschenrechte schrieb er etwa (allerdings in einem offenbar unveröffentlichten Fragment): »alle weißen Männer sind frei und gleichberechtigt geboren; jetzt fehlt nur noch eine Methode, um festzustellen, wie viel Weißsein dafür nötig ist« (eigene Übersetzung nach Popkin 1984, S. 41). Sichtbar wird in seinem Engagement gegen die Sklaverei allerdings auch, wie sehr er von seinem Pragmatismus geleitet wurde, der letztlich stets Eingeständnisse gegenüber dem Status Quo beinhaltete, weshalb er auch nur für eine langsame Abschaffung der Sklaverei plädierte.

Condorcet »lived politics as intensely as he thought politics, and this sparked off a rare synergy between the proclamation of principles and their realisation as the building blocks of a new civil order, between the conceptualisation of progress and its social, legal and political implementation« (Williams 2004, S. 2). Sein Selbstverständnis in dieser Rolle (das, so Winegarten (1990) kritisch, nicht immer ganz zutreffend war) lässt sich am klarsten in *Der wahre und der falsche Volksfreund* (1790/91) erkennen, einer Polemik gegen die Bergpartei und insbesondere Marat, die zugleich eine »verdichtete Reflexion über die Rolle demokratischer Eliten in der neuen auf Volkssouveränität aufbauenden politischen Ordnung« (Schulz 2010, S. 30) darstellt. Die Figur Demagoras verkörpert in der leicht durchschaubaren Analogie die Jakobiner. Er schmeichelt dem Volk, um es zu manipulieren, »wird vielleicht noch einige Jahre der Liebling des Volkes sein, doch er wird sein Tyrann werden« (Condorcet 2010, S. 152). Condorcets Ideal des *public intellectuals* verkörpert hingegen Philodemos. Dieser

ersteigt nur die Tribüne, um dem Volk edle und nützliche Ratschläge zu geben. Er spricht aus, was er für wahr hält, ohne daran zu denken, ob er mit Beifall angehört wird oder ob seine Worte Erfolg haben werden. Wenn das Volk falsche Ansichten hat, streitet er dagegen. Wenn es Fehler begangen hat, hält er ihm diese Fehler vor und manchmal nötigt er es, sie wieder gutzumachen. (Condorcet 2010, S. 150)

Er sieht sich zwar einerseits an der Spitze der Aufklärung und der Revolution, andererseits auch als ständigen Mahner, der sich dem irrationalen Enthusiasmus der Mas-

sen und denen, die ihn instrumentalisieren, entgegensetzt. Der revolutionäre Vordenker dürfe die erkannten Wahrheiten nicht predigen, sondern müsse sie analysieren. Es sei »unweise oder boshaft [...] mit ihnen die Geister zu beschwingen, statt sich darauf zu beschränken, sie von ihnen zu überzeugen« (Condorcet 1974, S. 426). Man dürfe das Volk nicht »erregen«, sondern es gehe darum, »es aufzuklären« (Condorcet 1966, S. 40). Die Befreiung der Bürger*innen durch die Befreiung des Geistes dürfe außerdem nicht zu schnell vor sich gehen, um die Bürger*innen nicht gegen sich aufzubringen. Die Geister müssten sich an die Aufklärung gewöhnen wie die Augen ans Licht nach langer Dunkelheit (Williams 2004, S. 101). Diese Einstellung und Sorge vor zu viel und zu schneller Aufklärung derjenigen, die nicht dafür bereit waren, sorgte auch dafür, dass sein Plan für die Befreiung der Schwarzen Sklaven, die die Sklaverei »unfähig werden lassen [hat], Menschen zu sein« (Condorcet 2010, S. 68), stufenweise und über Jahrzehnte hinweg angelegt war, um die in Sklaverei geborenen Menschen auf die Freiheit vorzubereiten und gleichzeitig sicherzustellen, dass es zu »keinerlei Unruhe« (Condorcet 2010, S. 67) komme.

Dass seiner Konzeption ein klarer Elitismus innewohnte, blieb auch Zeitgenoss*innen nicht verborgen und so erklärte Chabot in seiner Denunziation Condorcets: »Dieser Mann denkt sich, er habe, weil er bei den Gelehrten in der Académie gesessen hat, das Recht, der französischen Republik Gesetze zu geben« (in eigener Übersetzung zitiert nach Schapiro 1963, S. 104). Tatsächlich scheint im Denken des »last philosopher of the French Enlightenment« (Urbinati 2023, S. 204) auch immer wieder der Elitismus der Aufklärungsphilosophie hervor,⁴ und der Widerspruch »between the guise of a man of the people and the veneer of elitism [...] has also characterized much of the scholarship on the *philosophe* of the past decades« (McCrudden Illert 2022, S. 302). Vor allem vor und zu Beginn der Revolution hatte er immer wieder geäußert, dass die allgemeine Bevölkerung nicht aufgeklärt genug sei. Nach den Maiunruhen 1775 hatte er (nicht besonders konsequent) zwischen Pöbel (*populace*) und Volk (*peuple*) unterschieden: »Der Pöbel wird als habgierig, wankelmütig, reizbar und gewalttätig, das Volk dagegen als vorwiegend passiv, friedlich, aber leicht verführbar geschildert« (Reichardt 1973, S. 175). Er gestand aber durchaus zu, dass auch die Volksmasse Träger von Menschenrechten sei und nicht prinzipiell an ihre Position gebunden sei; daraus ergab sich für ihn die Notwendigkeit, den *peuple* »aufzuklären, statt in Erniedrigung und Irrtum zu bestätigen« (Reichardt 1973, S. 183). Würde die materielle Basis der Vorurteile des Volks beseitigt, stehe auch ihrer Heilung nichts im Weg. Somit dürfe Condorcets Volksbegriff schon zur Zeit des Ancien Régime, trotz seiner Schwächen und Undifferenziertheit, »gegenüber den restriktiv-pejorativen Äußerungen eines Voltaire humanitären Liberalismus, gegenüber der vorrevolutionären Theorie eines Mably praktische Wirklichkeitsnähe und gegenüber der Pathetik eines Necker reformerische Aufrichtigkeit beanspruchen« (Reichardt 1973, S. 189).

Aus der Unfähigkeit der Großzahl der Menschen, die eigenen Rechte zu erkennen, schloss er vor der Revolution, dass eine Erklärung der Menschenrechte von einer kleinen Zahl aufgeklärter Männer verfasst werden sollte. Allerdings ändert sich seine Einstellung während der Revolution immer mehr zu Gunsten größerer demokratischer Betei-

4 Auch Reichardt sieht biographisch Condorcets Elitedenken durch seine Karriere in der Welt der Akademien (und nicht seine adlige Herkunft) geprägt (Reichardt 1973, S. 73).

ligung und zu einer vorsichtigen Wertschätzung des nun auch positiver als »multitude« bezeichneten Volks (Reichardt 1973, S. 193), ohne allerdings die Spannung jemals vollkommen zu einer Seite aufzulösen (McCrudden Illert 2022, S. 315). Zu Beginn der Revolution war er noch der Vertreter einer »aristokratischen Repräsentationskonzeption« (Reichardt 1973, S. 263), die eine Vertretung durch geeignete (d.h. wegen seiner Ablehnung gegenüber dem Erbadel vor allem grundbesitzende) Männer vorsah. Auch als er sich, auch aus pragmatischen Gründen, stärker dem Bürgertum öffnete und nicht mehr auf die leitende Funktion des Adels bestand, blieb die »Scheu vor unmittelbarem Einfluß der Volksmenge auf ihre Stellvertreter« (Reichardt 1973, S. 272) erhalten.

2.3 Utopie: Der rationale Träumer

Seine Utopie fasst Condorcet im *Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes*, der am offensten utopische Züge trägt,⁵ in drei Punkten zusammen: »die Beseitigung der Ungleichheit zwischen den Nationen; die Fortschritte in der Gleichheit bei einem und demselben Volke; endlich die wirkliche Vervollkommnung des Menschen« (Condorcet 1963, S. 345).

Die Weichen für das Erreichen des ersten Ziels sind spätestens durch die Französische Revolution gestellt, die auf Europa ausstrahlt und letztlich auch in den Kolonien dazu führen wird, dass »wir uns diesen Völkern nicht länger als Verderber und Tyrannen zeigen, sondern ihnen nützliche Helfer oder edelmütige Befreier sein werden« (Condorcet 1963, S. 351). Die Revolution wird zum Exportprodukt und wird im Wortsinne zur Mission, denn »an die Stelle der Mönche, die diesen Völkern nichts als schmählischen Aberglauben brachten [...], wird man Menschen treten sehen, die es sich angelegen sein lassen, diese Nationen mit den Wahrheiten bekanntzumachen, die ihrem Glücke nutzen« (Condorcet 1963, S. 353). Vom Bild Frankreichs als einer »höheren Zivilisation« (Condorcet 1963, S. 353) kann sich auch Condorcet nicht befreien. Im Zusammenhang mit Freihandel zwischen den Nationen, der zugleich ihren kulturellen Austausch fördert (vgl. dazu ausführlich Baxmann 1999), wird es aus seiner Sicht aber zum friedlichen Miteinander der Völker kommen und wird sich die Freiheit über den Globus verbreiten.

Das zweite utopische Ziel der Gleichheit hängt für Condorcet eng mit seiner Anthropologie und seiner Vorstellung natürlicher Menschenrechte zusammen, die letztlich in der Idee der Freiheit aufgehen. Das letzte Ideal der Vervollkommnung des Menschen verweist auf die Rolle des Fortschritts in Condorcets Utopie. Alle drei Ziele hängen, wie im Folgenden gezeigt werden soll, eng mit dem Angebot allgemeiner und freier Bildung zusammen und sind ohne sie nicht denkbar. Zwar steht die Vervollkommnung in Condorcets Auflistung an letzter Stelle, die zugrundeliegende Vorstellung gesellschaftlichen Fortschritts und der Vervollkommnungsfähigkeit des Menschen nimmt aber eine so wichtige Rolle auch für das Erreichen der anderen Ziele ein, dass sie hier zuerst behandelt werden soll.

5 Elemente seines utopischen Fortschrittsglaubens finden sich aber auch schon in Condorcets Aufnahmerede in die Académie française (vgl. Reichardt 1973, S. 81).

2.3.1 Fortschritt und Vervollkommnungsfähigkeit

Der wohl eindrucklichste (und zugleich am häufigsten kritisierte (vgl. Thomä 2005, S. 20–21)) Aspekt Condorcets Utopie ist sein Vertrauen in das weitere Fortschreiten der Menschheit, das sich selbst im Angesicht von Verfolgung und Terror nicht beirren ließ. Grundlegend dafür ist der Glaube an die Formbarkeit der Menschen, die gekoppelt ist »an die Einsicht, dass sie von Verhältnissen geformt werden, die sie selbst formen können« (Henning 2015, S. 328). Mit der gedanklichen Entnaturalisierung der gesellschaftlichen Umstände geht eine Skepsis gegenüber natürlichen Grenzen der menschlichen Entwicklung, bzw. ein Optimismus für ihre potentielle Entwicklung einher, wie ihn auch schon Turgot, wenn auch keineswegs so systematisch, vertreten hatte (vgl. Schapiro 1963, S. 239). Die »Kette von einem Priester aus Memphis bis zu Euler« (Condorcet 1847, S. 374–375) hat kein Ende, der wissenschaftliche Fortschritt wird sich sogar mit zunehmender Freiheit und Bildung noch verselbstständigen und beschleunigen. Der wissenschaftliche Fortschritt kann, so betont Condorcet, Aberglaube und Vorurteile beseitigen (vgl. z.B. Condorcet 1963, S. 305), vor allem sind aber neue Erkenntnisse jeweils konkret nützlich, wenn sie zu »wohldurchdachter, geschickter Anwendung« (Condorcet 1963, S. 317) gebracht werden. Diese Anwendbarkeit bezieht sich auf Landwirtschaft, Handel und Schiffbau, aber, wie der Statistiker Condorcet stets betonte, auch auf die Sozialwissenschaften und in der Folge die Politik (Condorcet 1963, S. 321–325), sowie auf die Bildung, die den Fortschritt an die Bevölkerung vermittelt. Mit den Fortschritten der Vernunft muss auch ein politischer Fortschritt einhergehen, soll es nicht erneut zur Spannung zwischen politischen Institutionen und gesellschaftlichem Wissensstand kommen, wie er vor der Revolution geherrscht hat. Das bedeutet auch, dass Bildung stets *zeitgemäß* sein muss und explizit auf den Fortschritt abgestimmt sein muss. Es braucht »eine Bildung, die sich ständig erneuert und korrigiert, mit der Zeit Schritt hält, ihr manchmal vorbeugt und ihr niemals zuwiderläuft« (Condorcet 1847, S. 185). Die Wissenschaften müssen »geradezu volkstümlich« (Condorcet 1963, S. 327) werden, um ihren vollen Nutzen zu entfalten.

Zwar liegt ihm trotz der Schilderung der wissenschaftlichen, künstlerischen und gesellschaftlichen Fortschritte der vorangegangenen Jahrhunderte eine Idealisierung seiner eigenen Zeit fern, den Optimismus für die Zukunft behält er aber bei; »Getröstet verweilt die Seele des Philosophen bei wenigen Gegenständen; doch öfter noch bekümmert sie der Anblick des Stumpfsinns, der Sklaverei, der Verschrobenheit, der Barbarei; und der Freund der Menschheit kann ungeteilte Freude nur dann verspüren, wenn er sich den süßen Hoffnungen der Zukunft hingibt« (Condorcet 1963, S. 337). Er geht davon aus, dass gemachte Fortschritte zumindest langfristig nicht mehr umkehrbar seien, weil der Fortschritt schon zu weitreichend gewirkt habe (Condorcet 1963, S. 335). Er schreibt zwar auch, dass man historisch sehen könne, wie die Völker »abwechselnd bald neue Fortschritte machen, bald in Unwissenheit zurücksinken« (Condorcet 1963, S. 36) – wodurch klar wird, dass der Fortschritt der Menschheit nicht unbedingt der Fortschritt aller Menschen zur gleichen Zeit bedeuten muss. Die Möglichkeit eines Rückschritts ist für Condorcet aber vor allem eine historische Möglichkeit, die mit der Erfindung des Buchdrucks hinfällig geworden sei, weil seitdem Wissen nicht mehr verloren gehen könne (Condorcet 1963, S. 213).

Aus der Annahme des fast naturgesetzlich abgesicherten Fortschritts stellt sich allerdings die Frage, inwiefern Condorcets Fortschrittsglaube zu deterministisch ist, welche Rolle also menschlichem Handeln noch zukommt, wenn Fortschritt ohnehin unausweichlich ist. Deutlich wird das in besonderem Maße für Condorcets Schilderung der Revolution: In Retrospektive sei es »leicht vorauszusehen, daß eine große Revolution unfehlbar eintreten mußte« (Condorcet 1963, S. 289). In Europa war das französische Volk »durch die Natur der Dinge dazu bestimmt, der von den Freunden der Menschheit mit soviel Hoffnung und Ungeduld erwarteten Revolution den ersten Anstoß zu geben« (Condorcet 1963, S. 293). In Condorcets Schilderung verläuft die Revolution unpersönlich: »Die Ungeschicklichkeit seiner [Frankreichs] Regierung hat ihr Kommen beschleunigt; die Philosophie hat ihr die Richtlinien gegeben, die Kraft des Volkes hat die Hindernisse beseitigt, die die Bewegung aufhalten konnten« (Condorcet 1963, S. 293) – aber die Bewegung entspricht der Bewegung eines Flusses, der sich womöglich aufstauen oder umleiten lässt, der aber letztlich immer bergab fließen wird.

Condorcets Annahmen über den Fortschritt schwanken zwischen Prognosen über die sicher eintretende Zukunft und dem Verweis, dass dieses Eintreten vom Handeln der Menschen abhängig sei (vgl. Hoesch 2019, S. 295–297). Die Spannung lässt sich in gewissem Maße auflösen, da Condorcet die Möglichkeit sieht, den Fortschritt zu »beschleunigen« (Condorcet 1966, S. 58, 2010, S. 143). Das bedeutet, dass die Richtung der gesellschaftlichen Entwicklung klar ist (vorwärts), nur ihr Tempo unterliegt der Veränderung (Condorcet 1963, S. 29) und das Ziel ist vom jetzigen Standpunkt aus noch nicht vollständig erkennbar. Es muss darum gehen, »im Einverständnis daran [zu] arbeiten, Vervollkommnung und Glück der Menschheit schneller herbeizuführen« (Condorcet 1963, S. 41). Gebremst wird der Fortschritt durch Vorurteile von Philosophen, der breiten Bevölkerung oder »bestimmter geachteter oder mächtiger Berufe« (Condorcet 1963, S. 41), gegen die »die Vernunft unablässig anzukämpfen hat und deren sie oft nur nach langem und schwierigen Ringen Herr wird« (Condorcet 1963, S. 41–43). Diese Kämpfe (in Condorcets Darstellung meistens gegen organisierte Religion) zu kennen und somit die Erwartungen für die Zukunft zu schulen, kann helfen, das Gelingen der Revolution und der Aufklärung sicherzustellen, »damit das Glück, das sie verspricht, weniger teuer erkaufte werde; damit sie schneller über einen größeren Raum sich ausbreite; damit sie umfassender in ihren Auswirkungen sei« (Condorcet 1963, S. 45). Träger des Fortschritts soll die gesamte Menschheit sein. Er verbindet den einzelnen Menschen über Zeit und Raum hinweg mit allen Menschen, die mit ihm am »ewigen Werk« (Condorcet 1847, S. 183) arbeiten.

Durch die Wissenschaft lasse sich in historischer und mathematisch-systematischer Vorgehensweise erkennen, was zur Beschleunigung des Fortschritts, der in quasi naturgesetzlichen Bahnen verläuft, nötig ist. Die Bedeutung einer solchen Vorstellung der Geschichte für die Frage nach Schule und Bildung ergibt sich aus der Erkenntnis, dass in ihr »Fortschritt als fortlaufenden Erziehungsprozeß« (Thomä 2005, S. 21) verstanden ist, dessen Zielsetzung es ist, »den Fortschritt durch die Einsicht der Individuen in quasi-naturwissenschaftlich gesicherte Gesetze voranzubringen« (Thomä 2005, S. 22) und so »das in der Natur angelegte Potential an ökonomischer und politischer Vernunft [...] historisch konkret« (Dammer 1996, S. 38) zu entfalten. Bildung ist *das* Mittel zur Vervollkommnung des Menschen, denn durch Unterrichtung wird es den Menschen erst möglich, sich ihrer eigenen Vernunft zu bedienen (Condorcet 1974, S. 417). Mit dem wissenschaftlichen

Fortschritt ist sie dabei eng verbunden: »Die Fortschritte in den Wissenschaften sichern die Fortschritte in der Technik des Unterrichts, die wiederum die der Wissenschaften beschleunigen; und dieser wechselseitige Einfluß, dessen Wirkung sich fortwährend erneuert, muß zu den nachhaltigsten und mächtigsten Ursachen der Vervollkommnung des Menschengeschlechts gerechnet werden« (Condorcet 1963, S. 387–389). Die Wechselwirkung trägt zur Beschleunigung des Fortschritts bei, denn je besser gebildet die Bildenden sind, desto besser wird auch die Bildung der kommenden Generation. Dementsprechend prognostiziert Condorcet auch schon umfassende Erfolge und sogar das Ende der »Revolution« durch eine Reform des Bildungswesens innerhalb von nur drei Generationen (Condorcet 1847, S. 374). Der gesamtgesellschaftliche Fortschritt verwirklicht sich im Generationengang, wenn jede Generation »eine neue Generation noch näher ans Ziel heranführen wird, so daß nur noch eine leicht zu bewältigende Strecke übrigbleibt« (Condorcet 1974, S. 427).⁶

2.3.2 Die Menschen und ihre Rechte

Condorcets Anthropologie steht klar in der Tradition der Aufklärung und ihrer Betonung von natürlichen Rechten und Vernunft (Schapiro 1963, S. 46–48). Sie ist aber außerdem und darüber hinausgehend eine politische Anthropologie, die den Menschen als gesellschaftliches Wesen begreift. Aus den »verschieden beschaffenen und verteilten Fähigkeiten und [...] was aus ihnen hervorgeht« (Condorcet 1963, S. 263) leitet Condorcet ab, dass die Vergesellschaftung auch der Bedürfnisbefriedigung der Menschen dient. Er schließt an Adam Smith an, wenn er feststellt, dass bei weitreichender Freiheit »trotz des offensichtlichen Zusammenstoßes der entgegengesetzten Interessen, das gemeinsame Interesse von jedem Einzelnen die Wahrnehmung seines eigenen verlangt« (Condorcet 1963, S. 265). Wenn richtige, d.h. vernünftige Gesetze gelten, führen die unterschiedlichen Interessen der Menschen (laut Condorcet: »1. die Bewahrung ihrer Rechte; 2. die persönliche Entfaltung; 3. der Sinnengenuß, ob von Liebe begeistert oder durch Freundschaft geläutert oder schließlich, mehr oder weniger verfeinert, fast ganz auf die Sinne beschränkt; 4. das Vermögen; 5. der Ehrgeiz; 6. die Eigenliebe« (Condorcet 1974, S. 417)) nicht zu Konflikten, sondern sie harmonisieren miteinander. So erklärt sich auch, dass er der Konkurrenz der Menschen keinen eigenen Wert zuschreibt und im menschlichen Miteinander keinen »Kampf, bei dem Rivalen um Preise kämpfen, sondern eine Reise, die Brüder gemeinsam unternehmen, und bei der jeder seine Kräfte zum Wohle aller einsetzt« (Condorcet 1847, S. 225) sieht. Die zentrale Aufgabe des Staates und der Vergesellschaftung des Menschen ist die Wahrung der Menschenrechte durch das demokratische Schaffen geeigneter verbindlicher Gesetze (Condorcet 1963, S. 259). Deshalb unterwirft der Mensch sich Gesetzen und deshalb ist er ein politisches Wesen.

Condorcet ist wie die Physiokraten davon überzeugt, dass der Mensch über »a set of pre-social, intrinsic, and inalienable natural rights« (McCrudden Illert 2022, S. 303) ver-

6 Condorcet geht sogar von der an Lamarck erinnernden eugenischen Annahme aus, dass »die Kultur die Generation selbst verbessern kann und dass die Vervollkommnung der Fähigkeiten der Individuen auf ihre Nachkommen übertragbar ist« (Condorcet 1847, S. 181–182; vgl. dazu auch Harten 1997b, S. 766–767, 1997a, S. 270).

füge, aus denen sich durch Anwendung der Vernunft weitere Rechte zur Regelung des gesellschaftlichen Miteinanders ableiten ließen. Die natürlichen Rechte des Menschen sind, so fasst Condorcet sie in den *Ideen über den Despotismus* kurz zusammen »1. Die Sicherheit und Freiheit seiner Person; 2. Die Sicherheit und Freiheit seines Eigentums; 3. Die Gleichheit« (Condorcet 2010, S. 103). Im Verfassungsentwurf von 1793 ergänzt er: »Die natürlichen, bürgerlichen und politischen Menschenrechte sind: die Freiheit, die Gleichheit, die Sicherheit des Eigentums, die gesellschaftliche Garantie und das Recht zum Widerstand gegen Unterdrückung« (Condorcet 2010, S. 214). Die In-Eins-Setzung von natürlichen, bürgerlichen und politischen Rechten verweist auf den utopischen Gehalt seiner Verfassung, in der er die Harmonisierung der Gesetze mit den natürlichen Rechten der Menschen weitestgehend verwirklicht sieht. Mit »gesellschaftlicher Garantie« bezieht sich Condorcet auf die durch die Volkssouveränität abgesicherte Bewahrung der Menschenrechte durch das politische Gemeinwesen (Williams 2004, S. 66–67). Nur wenn das Gemeinwesen die Rechte der Menschen auch tatsächlich sichert, erfüllt es seinen Zweck. Die Sicherung der Menschenrechte ist das Recht, das den anderen erst Geltung verleiht.

Die Menschenrechte, »im Buche der Natur geschrieben« (Condorcet 1963, S. 203), lassen sich gerade daraus ableiten, dass »der Mensch ein mit Empfindung begabtes Wesen ist, das die Fähigkeit hat, mit Vernunft zu urteilen und moralische Begriffe zu erwerben« (Condorcet 1963, S. 259, vgl. auch 2010, S. 197). Condorcets anthropologischen Annahmen fußen in großem Maße auf dem Sensualismus, den Locke und Condillac popularisiert hatten. Er fasst sie im *Entwurf* so zusammen:

Der Mensch wird mit der Fähigkeit geboren, Sinneseindrücke aufzunehmen und die einfachen Eindrücke, aus denen sie zusammengesetzt sind, wahrzunehmen und zu unterscheiden; er ist imstande, sie zu behalten, sie wiederzuerkennen, sie miteinander zu verknüpfen und die Verknüpfungen dieser Eindrücke miteinander zu vergleichen; er vermag zu erfassen, was sie gemeinsam haben und was sie voneinander unterscheiden, und kann all diesen Gegenständen Zeichen zuordnen, um sie sich besser zu merken und um leichter zu neuen Verknüpfungen zu gelangen. (Condorcet 1963, S. 27)

Das Bild des Menschen als *tabula rasa* erklärt nicht nur, welche Rolle Condorcet Bildung zuschreibt, sondern gewinnt auch für seine Konzeption der Menschenrechte an Bedeutung, denn die Rechte sind zwar prinzipiell für alle Menschen erkennbar, doch »nur wenige Menschen erfassen ihren ganzen Umfang« (Condorcet 2010, S. 104). Die Aufklärung ermöglicht es den Menschen erst – zuvorderst allerdings den bereits aufgeklärten Menschen (McCrudden Illert 2022, S. 305) –, ihre Rechte zu erkennen und ist somit selbst Recht des Menschen (Williams 2004, S. 46). Im Zuge des gesellschaftlichen Fortschritts und der Vervollkommenung des Menschen wird es ihm immer besser möglich sein, den vollen Umfang seiner Rechte zu erfassen und dieser Prozess lässt sich durch Bildung beschleunigen. Zugleich findet politische Bildung auch gerade in der Erfahrung gewährter Menschenrechte in der politischen Praxis statt:

Der junge Mensch, dessen individuelle und theoretische Erziehung abgeschlossen ist, genießt die persönlichen Rechte, die sich aus der Natur ableiten. Dann beginnt für ihn

eine Art von politischer Erziehung, und die Ausübung jener ersten politischen Rechte ist Teil dieser zweiten Erziehung. (Condorcet 2010, S. 200)

Mit der Betonung der Bildbarkeit der Menschen geht für Condorcet aber auch eine große Skepsis bezüglich der Menschen, die er in der Gesellschaft vorfindet, einher. Der Pöbel, die einfache Landbevölkerung und die armen Bewohner der Städte sind das Menschenmaterial, mit dem sich jeder Versuch des Fortschritts herumschlagen muss. Seit seiner Zeit unter Turgot, dessen Reformversuche auch am Willen der Landbevölkerung scheiterten, beschäftigen Condorcet die Vorurteile der Menschen, ihre fehlende Bildung und die daraus entstehende Manipulierbarkeit. »Le peuple est stupide, sans doute; mais ce n'est pas sa faute« (zitiert nach Baxmann 1999, S. 22), schreibt er in seinen Betrachtungen über die Mehlaufstände. Moralisch verwerflich sind die Scharlatane und Demagogen, die das Volk verführen, gefährlich sind aber deshalb auch die Volksmasse und der Despotismus des Pöbels, der »ebenso unsinnig in seinen Absichten wie barbarisch in seinen Mitteln ist« (Condorcet 2010, S. 101). Dieses Verständnis des in der Gesellschaft existierenden Menschen prägt seine politischen und pädagogischen Vorschläge. »Sein ambivalenter Volksbegriff, der stets zwischen dem unaufgeklärten und damit potentiell tyrannischen Pöbel und der Gesamtheit aller vernünftigen Bürger schwankte« (Schulz 2010, S. 34), kann wohl zumindest teilweise die Spannung erklären, die sich zwischen Condorcets theoretischen Vorschlägen und seiner tatsächlichen politischen Praxis ergeben. Mit Beginn der Revolution stellt sich allerdings bei Condorcet auch eine Entwicklung ein, wonach er dem Volk mehr Entscheidungsfähigkeit und -befugnisse zuspricht (dabei weicht er z. B. von seinem ursprünglichen Vorschlag eines Besitzwahlrechts ab (Williams 2004, S. 65)).

2.3.3 Gleichheit als Motor des Fortschritts

Die Gleichheit der Menschen nimmt für Condorcet eine zentrale Rolle ein; er fordert nicht nur gleiche Rechte, sondern postuliert ein Recht auf Gleichheit (Henning 2015, S. 320), das das natürliche Recht auf Gleichheit rechtlich kodifiziert. Er akzeptiert zwar das Vorhandensein natürlicher Unterschiede zwischen den Menschen und sieht in der Vorstellung der völligen »Gleichheit unter den Geistern [...] ein Hirngespinnst« (Condorcet 1847, S. 442). Er betont aber zum Beispiel in Bezug auf die versklavten Schwarzen in den Kolonien, dass die Natur sie »mit derselben Anlage zum Geist, zur Vernunft und zur Tugend geschaffen [hat] wie die Weißen« (Condorcet 2010, S. 53). Zwar meint er, dass sie »im Allgemeinen von großer Stumpfsinnigkeit« (Condorcet 2010, S. 68) seien – das ist aber eben gerade kein Ausdruck natürlicher Ungleichheit, sondern ein Vorwurf gegen die Sklavenhalter*innen, die es verunmöglicht haben, die Gleichheit der Menschen zur Entfaltung kommen zu lassen. Condorcets Augenmerk richtet sich immer wieder auf jegliche Ungleichheit »die nicht notwendig aus der Natur des Menschen und der Dinge folgt, und die demnach eine willkürliche Hervorbringung der gesellschaftlichen Institutionen wäre« (Condorcet 2010, S. 104). Die Unterschiede zwischen Männern und Frauen sind etwa nicht primär natürlich, sondern Ergebnis von »Erziehung und [der] gesellschaftliche[n] Existenz« (Condorcet 2010, S. 110). Die Naturalisierung sozialer Umstände ist der größte Irrtum der Menschheit (Condorcet 1963, S. 121). Erst dadurch, dass

die »bürgerlichen Gesetze durch künstliche Mittel nachhelfen, ihnen Dauer zu verleihen und ihre Anhäufung zu erleichtern« sind die »Glücksgüter« (Condorcet 1963, S. 357) zwischen den Menschen trotz des natürlichen Strebens zur Gleichheit ungleich verteilt und es kommt zur Ungleichheit im Reichtum der Menschen, in ihrer Abhängigkeit von Lohnarbeit (im Gegensatz zwischen Arbeitenden und denjenigen, die als Rentiers leben) und zuletzt in ihrer Bildung (Condorcet 1963, S. 357). Auch wenn sich diese Unterscheide nicht gänzlich beseitigen lassen und eine vollständige Beseitigung Condorcet auch wegen der dafür nötigen Einschränkungen der persönlichen Freiheit nicht wünschenswert erscheint, macht er doch deutlich, inwiefern gute Politik zu ihrer starken Verminderung beitragen kann. Der Bildungspolitik kommt hier eine besondere Rolle zu, denn aus der Einrichtung allgemeiner und weitreichender Bildung muss sich

eine wirkliche Gleichheit [...] ergeben; denn der Unterschied im Wissen oder in den Talenten kann dann keine Schranke mehr setzen zwischen Menschen, deren Empfindungen, deren Begriffe, deren Sprache sie einander verstehen lassen – was nicht ausschließt, daß die einen den Wunsch haben, von den anderen unterrichtet zu werden, ohne zugleich notwendig von ihnen gegängelt zu sein; daß sie die Aufgeklärtesten mit der Aufgabe betrauen wollen, sie zu regieren, ohne daß dies notwendig mit blindem Vertrauen geschehen würde. (Condorcet 1963, S. 363)

An dieser Stelle klingt bereits ein weiterer Aspekt Condorcets Vorstellung menschlicher (Un-)Gleichheit an, denn es wird deutlich, wie in einer gut eingerichteten Ordnung die Ungleichheit selbst gewinnbringend wird; die natürliche Überlegenheit Einzelner – die sich ja erst dann als solche erkennen lässt, wenn künstliche Ungleichheitsursachen eliminiert sind – wird »zum Vorteil selbst für die, die sie nicht haben; sie wird *für* sie dasein, nicht *gegen* sie« (Condorcet 1963, S. 365). Die zunehmende Gleichheit zeigt ausschließlich positive Effekte, die eng miteinander zusammenhängen: »Ist die Gleichheit des Unterrichts größer, dann wird es auch die des Fleißes und in Folge davon die des Vermögens; und die Gleichheit des Vermögens trägt notwendig wieder zu der des Unterrichts bei; während die Gleichheit zwischen den Völkern und die der Einzelnen sich ebenfalls wechselseitig beeinflussen« (Condorcet 1963, S. 365). Unter Bedingungen sozialer Gleichheit, ginge »der kulturelle Pluralismus [...] erst richtig los« (Henning 2015, S. 330). Gleichheit wird zum Motor des Fortschritts und ermöglicht erst echte Freiheit. Obwohl Condorcet insofern mit Rousseau übereinstimmt, dass auch er die bestehende Ungleichheit als durch die »ersten Fortschritte der Gesellschaft vergrößert und sozusagen erst hervorgerufen« (Condorcet 1963, S. 347) betrachtet, ist Ungleichheit für ihn nicht notwendige Folge des zivilisatorischen Prozesses, sondern nur Folge der »gegenwärtigen Unvollkommenheit der Staatskunst« (Condorcet 1963, S. 347). Schließlich sind es für Condorcet erst die Gesellschaft und die Gesetze, die wirklich Gleichheit sicherstellen können und denen es gelingt, den Menschen »den Genuß der gemeinsamen Rechte, zu denen sie von Natur berufen sind, zu sichern und ihren Umfang noch zu erweitern« (Condorcet 1963, S. 365), sodass das vergesellschaftete Leben »dem unabhängigen Leben der Wilden« (Condorcet 1963, S. 365) vorzuziehen ist.

2.3.4 Freiheit

Das Bild der Menschen in der freien Gesellschaft beschreibt für Condorcet einen Zustand,

da sie alle aufgeklärt genug sind, um sich in den allgemeinen Angelegenheiten des Lebens der eigenen Vernunft anzuvertrauen, ein Leben frei von Vorurteilen zu führen, zu wissen, welche Rechte sie haben und wie sie diese nach eigenem Ermessen, eigenem Gewissen gebrauchen sollen. (Condorcet 1963, S. 347)

Condorcets Verständnis von Freiheit zielt vor allem auf die Unabhängigkeit des Individuums von ihm übergeordneten, oder ihm sich überordnenden Instanzen ab. Auch wenn Condorcets Zeitgenoss*innen, die das Gehorchen gewöhnt sind, in seinen Augen noch glauben, dass Freiheit »das Recht bedeutet, Herren unterworfen zu sein, die sie sich gewählt haben« (Condorcet 2010, S. 113), sieht er die Verwirklichung eines umfassenderen Freiheitsverständnisses nahen. Auf den letzten Seiten des *Entwurfs*, die Condorcets utopische Energie am deutlichsten zutage treten lassen, beschwört er das Kommen der »Zeit, da die Sonne hienieden nur noch auf freie Menschen scheint, Menschen, die nichts über sich anerkennen als ihre Vernunft« (Condorcet 1963, S. 355). In der freien Gesellschaft werden Vernunft und gesellschaftliche Institutionen im Einklang stehen (Condorcet 1974, S. 426). Um diesen Zustand erreichen zu können, muss die Vernunft die Möglichkeit bekommen, sich durchzusetzen, was einerseits bedeutet, Presse- und Meinungsfreiheit zu sichern (Condorcet 1974, S. 426–427), andererseits aber den Ausbau des Unterrichtswesens. Am Beispiel des Unterrichts lässt sich nachvollziehen, dass Condorcets Freiheitsbegriff über eine rein negative Bestimmung (wie sie in seinem Verfassungsentwurf angedeutet ist (Condorcet 2010, S. 214)) hinausgeht und mit Vernunft und Gleichheit verknüpft ist.

Unterricht befreit einerseits den Menschen als Individuum, indem er seine Abhängigkeit von gebildeteren Autoritäten verringert (Condorcet 1966, S. 44, 2010, S. 120). Der Unterricht trägt aber auch zur gesellschaftlichen Freiheit bei, indem er die Vernunft der Menschen schult und ihnen so das Erkennen der Menschenrechte und der gesellschaftlichen Möglichkeiten, sie zu sichern, erlaubt (vgl. Condorcet 1966, S. 42–43). Condorcets Freiheitsbegriff ist substantiell insofern, als dass er Freiheit eng mit der Gleichheit der Menschen in Verbindung setzt; wenn der allgemeine Unterricht die Bildungsungleichheit verringert, sind die Menschen unabhängig und somit freier. Durch Bildung erlangen sie aber auch Freiheit in dem Sinne, dass sie in die Lage versetzt werden, die Gesetze und Politik kritisch zu evaluieren, sich selbst zu regieren und ihre Rechte auch tatsächlich auszuüben (Condorcet 1847, S. 377–378, 445–447). Freiheit ist, wenn allgemeiner Unterricht besteht, Ergebnis der Gleichheit und Garant der Gleichheit der Menschen vor dem Gesetz.

Bemerkenswert ist dabei, dass er stets die materiellen und pädagogischen Bedingungen der Freiheit in den Blick nimmt, dass er also den Genuss der Freiheit nicht nur von den *de jure* verbrieften Freiheiten abhängig macht, sondern auch untersucht, inwiefern die Menschen ihre Freiheit *de facto* genießen können. Deutlich wird hier auch die Bedeutung des Eigentums als »freedom made visible« (Williams 2004, S. 62). Für Condorcet

ist dessen Schutz vor allem Schutz für ärmere Bevölkerungsschichten, denn je weniger Eigentum eine Person besitzt, desto wichtiger ist es für sie (Schapiro 1963, S. 174–175). Privateigentum (also nicht das feudale Eigentum einiger weniger) und das Recht, das eigene Eigentum frei zu nutzen, erlaubt den Eigentümer*innen Unabhängigkeit und in Zusammenhang mit Bildung, »daß alle durch die Entwicklung ihrer Fähigkeiten auch sicher die Mittel erhalten, um für ihre Bedürfnisse aufkommen zu können« (Condorcet 1963, S. 347). In der Utopie Condorcets wird sich die Verteilung des Reichtums mehr oder weniger angleichen, wenn die Hürden, die insbesondere den Armen den Erwerb desselben vereiteln, abgebaut sind und die Wirtschaft so frei wie möglich ist (Condorcet 1963, S. 357–359). Durch eine Form der Versicherung, die »Anwendung des Kalküls auf die Wahrscheinlichkeiten des Lebens« (Condorcet 1963, S. 361), und eine Reform des Kreditwesens ließe sich der Weg dorthin verkürzen.

2.4 Programm: Der Revolutionär gegen die Revolution

Die wichtigste Aufgabe jedes neuen politischen Systems ist für Condorcet das Festhalten der natürlichen Rechte der Menschen in einer Erklärung (Williams 2004, S. 52). Um eine solche Erklärung zu erhalten, schlägt er in den *Ideen über den Despotismus* vor, »alle aufgeklärten Menschen zu ermutigen, unabhängig voneinander einen Entwurf abzufassen« (Condorcet 2010, S. 106). Die entsprechenden Entwürfe sollten gedruckt und veröffentlicht werden, um sie dann der »Prüfung durch alle Bürger« (Condorcet 2010, S. 107) zu unterziehen. In Bezug auf Menschenrechte entwickelte er eine gradualistische Theorie, die von der konstanten Verbesserung der entsprechenden Erklärung ausgeht (Williams 2004, S. 56). Daraus ergibt sich für die Legislative primär die Aufgabe, »zu erklären, welche der gemeinsamen Regeln, die die Mehrheit als mit ihren Rechten vereinbar anerkennt, am besten mit der Vernunft übereinstimmen« (Condorcet 2010, S. 116).

Condorcet, der Beamte des Ancien Régime, wird zwar entschiedener Revolutionär, aber das nicht um der Revolution willen. Er sieht die Revolution zwar als wichtigen Schritt für den Fortschritt der Menschheit, kann sich dem revolutionären Enthusiasmus seiner Zeitgenoss*innen aber nur teilweise anschließen, da er stets die Gefahr des revolutionären Chaos sieht und sein Denken stets von einer »deep fear of rapid upheaval, anarchy and mob violence« (Williams 2004, S. 250) geprägt ist. Sein Bemühen ist es deshalb, die Revolution und die »unvermeidlichen Unruhen [...]«, welche die Geburt einer Verfassung und die nachrevolutionären Zeiten mit sich bringen« (Condorcet 2010, S. 180) schnellstmöglich in geordnete und stabile Bahnen zu bringen und die revolutionäre Unsicherheit durch konstitutionelle Sicherheit und Stabilität zu ersetzen. »Sozialrevolutionäre Bestrebungen dagegen waren ihm ein Überborden, Unruhen und Blutvergießen eine Besudelung der legitimen *révolution*« (Reichardt 1973, S. 358). Er möchte die Revolution »legalisieren«, um sie zu beenden (Urbinati 2023, S. 203), beziehungsweise möchte er eigentlich »das positive Ergebnis der Revolution ohne revolutionären Prozeß« (Reichardt 1973, S. 359). Sein Bestreben um Sicherheit, die für ihn vor allem durch größtmögliche Autonomie des Individuums gewährt werden kann, macht ihn zum Liberalen. Zugleich ist für ihn die Unabhängigkeit/Freiheit stets substantiell gedacht und in der rechtlichen und materiellen Gleichheit verankert. Die Menschen sind rechtlich gleich, aber damit

sie auch in den Genuss gleicher Rechte kommen können, muss ein Mindestmaß an materieller (und edukativer) Gleichheit herrschen. Dabei ist er zwar durchaus Idealist, denkt aber eben auch pragmatisch.

Im Rückblick erscheint ihm die Französische Revolution als notwendige Folge der Entwicklungen des 18. Jahrhunderts, in dem die Politik nicht mit den philosophischen Erkenntnissen und der entsprechenden »geistige[n] Stimmung« (Condorcet 1963, S. 289) Schritt halten konnte. Der Geist der Freiheit und Gleichheit schimmerte zwar schon in vielen vorangegangenen Epochen auf (vgl. z. B. Condorcet 1963, S. 257), erst in dieser Epoche verbreitete sich aber unter denjenigen »die weder Machiavellisten noch Schwachköpfe waren« (Condorcet 1963, S. 283)

ein allgemeines Wissen von den natürlichen Rechten des Menschen; selbst die Ansicht, daß diese Rechte weder abgeschafft werden können noch einer besonderen Vorschrift bedürfen; der nachdrücklich geltend gemachte Wunsch nach Freiheit des Denkens und Schreibens, Freiheit des Handels und der Industrie, nach Erleichterung der Lasten des Volkes, nach Ächtung jedes Strafgesetzes gegen andersgläubige Religionen sowie nach Abschaffung der Folter und barbarischer Hinrichtungsarten; der Wunsch nach einer milderen Strafgesetzgebung, einer Rechtspflege, die den Unschuldigen volle Sicherheit gewährt, nach einem einfacheren, der Vernunft und der Natur gemäßerem bürgerlichen Gesetzbuch; die Gleichgültigkeit gegenüber den Religionen, die endlich dem Aberglauben und den politischen Erfindungen zugezählt werden; der Haß gegen Heuchelei und Fanatismus; die Verachtung der Vorurteile; der Eifer für die Verbreitung der Aufklärung. (Condorcet 1963, S. 283)

Der Geist, der bereits »wußte, daß er zu Freiheit bestimmt war« (Condorcet 1963, S. 251), entschied sich in der Französischen Revolution für die Freiheit und es ist die Freiheit, die Condorcet in Vorwegnahme Arendts, als das wahre Ziel der Revolution erkennt (vgl. Condorcet 2010, S. 153). Weil es der vorrevolutionären Regierung nicht gelang, dem Wunsch nach Freiheit nachzukommen und mit der philosophischen Entwicklung Schritt zu handeln (was zu einem langsameren, aber friedfertigeren Wandel geführt hätte), musste »das Volk selbst die Grundsätze der Vernunft und der Natur [...] einführen« (Condorcet 1963, S. 289). Inspiriert durch die amerikanische Revolution, deren Neuerungen aber, so Condorcets kritisches Urteil »in keiner ihrer Einzelheiten die Masse des Volkes [betrafen]« (Condorcet 1963, S. 293) und die dadurch nicht die Beziehungsweisen der Menschen untereinander änderte, musste die Revolution in Frankreich beginnen:

Die Ungeschicklichkeit seiner Regierung hat ihr Kommen beschleunigt; die Philosophie hat ihr die Richtlinien gegeben, die Kraft des Volkes hat die Hindernisse beseitigt, die die Bewegung aufhalten konnten. (Condorcet 1963, S. 293)

Auf Dauer gestellt und gesichert werden konnte die Revolution nur durch eine Verfassung und auch diese ist in Frankreich der amerikanischen überlegen, weil »die Grundsätze, nach welchen die Verfassung und die Gesetze Frankreichs zusammengestellt wur-

den, reiner, unzweideutiger und gründlicher sind als die, von denen sich die Amerikaner leiten ließen« (Condorcet 1963, S. 295).⁷

Als Pragmatiker sieht Condorcet ein, dass außergewöhnliche Zeiten außergewöhnliche Maßnahmen fordern und dass somit revolutionäre Gesetze verabschiedet werden können, die »in Zeiten einer Revolution angemessen, in anderen Zeiten jedoch sinnlos und ungerecht« (Condorcet 2010, S. 153) wären. Die Revolution muss wehrhaft gegenüber Konterrevolutionären bleiben, denn gegenüber Individuen, die ihn abschaffen wollen, gilt der Gesellschaftsvertrag nicht – ihnen bleibt allein das Recht auf Selbstverteidigung (Condorcet 2010, S. 155). Aber die revolutionären Gesetze sind »Sicherheitsgesetze und keine Gewaltgesetze« (Condorcet 2010, S. 156) und sollen deshalb in ihrer Anwendungsdauer von Anfang an streng begrenzt sein. Sie sind nicht Selbstzweck, sondern der Zweck ist die Wiederherstellung der gesellschaftlichen Ordnung:

Erlassen wir revolutionäre Gesetze, doch nur um den Zeitpunkt zu beschleunigen, an dem wir sie nicht länger benötigen. Verabschieden wir revolutionäre Maßnahmen, nicht um die Revolution länger oder blutiger zu machen, sondern um sie zu vervollständigen und schneller zu vollenden. (Condorcet 2010, S. 157)

Condorcets politischer Pragmatismus zeigt sich immer wieder darin, dass er für die jeweilige Zeit angemessene Maßnahmen umzusetzen versucht, selbst wenn er sie als reine Zwischenstufe auf dem Weg des Fortschritts ausmacht. Es geht darum, die bessere Epoche vorzubereiten und dafür auch Einrichtungen zu schaffen, gerade um »jenen glücklichen Augenblick schneller herbeizuführen, in dem sie alle überflüssig werden« (Condorcet 1966, S. 83). Diese Idee der Selbstabschaffung der Institutionen ist eine der radikalsten Ideen aus Condorcets Utopie. Schon für die Zeit nach der Revolution fordert er »Gesetze und Institutionen, die das Handeln der Regierung auf das geringstmögliche Maß beschränken« (Condorcet 2010, S. 122).

Für ihn ist aber vor allem eine

von den Bürgern ausdrücklich angenommene Verfassung, die reguläre Möglichkeiten zu ihrer Korrektur und Änderung enthält, [...] das einzige Mittel, einer Gesellschaft eine feste und dauerhafte Ordnung zu geben, deren Mitglieder über ihre Rechte aufgeklärt und entschlossen sind, sie zu verteidigen – Rechte, die sie gerade eben wieder gewonnen haben und von denen sie vor kurzem noch fürchten mussten, sie erneut zu verlieren. (Condorcet 2010, S. 211)

In diesem Versuch, Dynamik und Stabilität zu verbinden, tritt Condorcets Fortschritts glaube wieder deutlich zutage. Wenn sich die Menschheit und ihr Geist konstant fortentwickeln, wäre es töricht, eine auf Ewigkeit ausgelegte Verfassung zu verabschieden, die in der Zukunft nur selbst wieder Revolutionen verursachen würde. Die Verfassung muss, will sie vom gesellschaftlichen Wandel nicht überholt werden, mit diesem Wandel mithalten. Weil Condorcet diesen gesellschaftlichen Fortschritt konkret mit dem Generatio-

7 Es überrascht wenig, dass sich John Adams, der den *Entwurf* las und ausführlich kommentierte, von Condorcets Schilderung weder begeistert noch überzeugt zeigte. Er beklagte: »Condorcet! Thou wert as superficial in Legislation as abstruse in Geometry« (zitiert in Haraszti 1950, S. 249).

nengang verknüpft, soll auch die Geltung einer Verfassung auf die Zeit begrenzt werden, »die verstreichen muss, bis die Hälfte der im Moment der Annahme des Gesetzes lebenden Bürger durch neue Bürger ersetzt worden ist« (Condorcet 2010, S. 162) – ähnliche Ideen einer stetig aktualisierten Verfassung finden sich auch bei Jefferson und Paine (vgl. sehr kritisch Arendt 1963, S. 301), mit denen Condorcet befreundet war. Dass einzelne Bürger*innen durch ein recht kompliziertes⁸ Verfahren Vetos gegen von der gesetzgebenden Versammlung verabschiedete Gesetze einreichen und diese gegebenenfalls revidieren können (Condorcet 2010, S. 181), stellt für Condorcet ein weiteres Werkzeug zur Kanalisierung der Unzufriedenheit mit dem System und der Sicherung der Rechte der Bürger*innen gegenüber dem System dar: »Denn so gefährlich es wäre, wenn das Volk die Leitung seiner Angelegenheiten nicht delegieren würde, so gefährlich wäre es auch, wenn es die Wahrung seiner Rechte anderen Händen als den eigenen anvertrauen würde« (Condorcet 2010, S. 182). Das repräsentative System ist auf »Responsivität« ausgelegt (Lembcke und Weber 2014, S. 64) und enthält deshalb ein Element der »*judicial review* der Bürgergesellschaft, die in einem institutionalisierten Verfahren selbst über die mögliche Verletzung ihrer Rechte urteilen kann« (Schulz 2014, S. 19). Es soll zugleich stabil und innovativ sein und das durch die permanente Balance von direkter Partizipation und Repräsentation als Ausgleich zwischen »the *inside* of the state and the *outside*« (Urbinati 2023, S. 207) gewährleisten. Die Freiheiten, die der Staat gewährt, sind zugleich »tools of an indirect kind of political presence, in the form of criticism, discussion, and surveillance of the constituted powers« (Urbinati 2023, S. 208).

An dieser Stelle wird bereits deutlich, welche Bildungsanforderungen Condorcets Verfassungsentwurf an die Bürger*innen stellt; sie müssen mindestens ihre Rechte kennen (was Condorcets Argument für die Festschreibung und Veröffentlichung einer Rechteerklärung ist) und in der Lage sein, Gesetzesentwürfe darauf zu überprüfen, ob sie diese Rechte verletzen. Idealerweise sind sie »allkompetent«, das heißt umfassend in der Lage, politische Fragen eigenständig zu beurteilen und zu entscheiden« (Lembcke und Weber 2014, S. 60). Condorcet schlägt ein 5-stufiges staatliches und kostenloses Bildungssystem vor, das politisch weitestgehend unabhängig ist und durch Privatschulen (Condorcet 1966, S. 75) ergänzt wird. Sein Verfassungsentwurf, der sich in Bezug auf Bildungsthemen weitestgehend ausschweigt, definiert Bildung als »ein Bedürfnis aller«, dass die Gesellschaft »all ihren Mitgliedern gleichermaßen« (Condorcet 2010, S. 216) schulde. Bildung ist nicht Pflicht, sondern Recht der Bürger*innen. Durch Bildung, bei Condorcet als *instruction publique* verstanden, »werden die Individuen gleich, frei und selbstständig in der Öffentlichkeit« (Osterwalder 1992, S. 160). Sie ist zentrales Mittel auf dem Weg zur Utopie.

2.4.1 Unabhängige Schulen

Damit die Bildung die in sie gesetzten Hoffnungen erfüllen kann und tatsächlich fortschrittlich wirken kann, muss sie aber besonders geschützt sein. Ein wichtiger Aspekt,

8 Dass Condorcet in Systemen mit Gewaltenteilung »überkompliziert[e] Maschinen« (Condorcet 2010, S. 183) erkannte, hindert ihn nicht daran, selbst recht komplexe Verfahren in seinen Entwurf aufzunehmen.

der Condorcets Entwurf prägt, ist deshalb sein Fokus auf die Unabhängigkeit des Bildungssystems. Es solle »keine öffentliche Gewalt die Autorität, ja nicht einmal die Kompetenz besitzen, die Entwicklung neuer Wahrheiten und die Lehre solcher Theorien zu verhindern, die ihrer besonderen Politik oder ihren augenblicklichen Interessen widersprechen« (Condorcet 1966, S. 23). Für ihn ist »die Unabhängigkeit des Unterrichts in gewisser Weise ein Teil der Rechte des Menschengeschlechts« (Condorcet 1966, S. 77), vor der dogmatischen Ausrichtung des Unterrichts wie in den religiösen Schulen des Ancien Régime graust es ihm. Wenn der Unterricht »in den politischen Wissenschaften [...] nicht unabhängig ist von allen gesellschaftlichen Institutionen«, könne sich »niemals [...] ein Volk einer beständigen und gesicherten Freiheit erfreuen« (Condorcet 1966, S. 42). Die Lehre aus den Fehlern der Vergangenheit ist klar: »Nachdem wir den Unterricht von jeder Art Autorität befreit haben, sollten wir uns davor hüten, ihn der öffentlichen Meinung zu unterwerfen: er muß ihr vorausgehen, sie verbessern, sie bilden, nicht aber ihr folgen und gehorchen« (Condorcet 1966, S. 54). Erziehungsprobleme stellen sich nicht nur auf dem »Niveau gegebener sozialer Bedingungen [...], sondern auch gegen dieses Niveau« (Mollenhauer 1977, S. 27). Condorcet ist die Unabhängigkeit des Bildungssystems von öffentlicher Meinung und Politik, die er auch durch die Möglichkeit zur Etablierung privater Schulen fördern möchte, deshalb so wichtig, weil er fürchtet, dass in den republikanischen Schulen nur die Indoktrination durch die Kirche durch staatliche Indoktrination ersetzt würde, und für ihn ist »das Lehren eines Staatsdogmatismus [...] die schlimmste Gefahr, welche einer Demokratie drohen kann« (Julia 1989, S. 67). An der Schule sollen deshalb »nur Wahrheiten« (Condorcet 1966, S. 22) gelehrt werden und der Schwerpunkt seiner Konzeption liegt auf naturwissenschaftlich-technischem Wissen. Dessen Entstehung in einem transparenten und nachvollziehbaren wissenschaftlichen Verfahren dient Condorcet als Vorbild: »Nur Wissen und Kenntnisse, die diesem Verfahren offen stehen und ihm unterzogen wurden, und diese Verfahren und die Systematisierung selbst können Gegenstand der öffentlichen Schule sein« (Osterwalder 2010, S. 187).

Auch Gesetze dürfen somit nicht doktrinär gelehrt werden, sondern müssen selbst der Überprüfung durch die Vernunft ausgesetzt werden. Jede Form von Verfassungspatriotismus o.ä. ist Condorcets Entwurf fremd, er möchte verhindern, »Erziehung politisch auf den Staat hin zu finalisieren und die Mündigkeitserklärung nachwachsender Generationen an ihre Eingewöhnung in vorgegebene Verhältnisse, und seien es solche, die durch eine Revolution geschaffen wurden, zu binden« (Benner 2001, S. 58). Die Religionsgemeinschaften will er vollkommen aus den Schulen verbannen. Seine »besessene Vorstellung von einer sehr realen Gefahr« (Julia 1989, S. 68), die Sorge vor der Instrumentalisierung der Bildung durch die unterschiedlichsten »politischen Strömungen und Schwankungen« (Hofer 1998, S. 33) ist der Motor hinter Condorcets ausgefeiltem institutionellen Design des Schulsystems. Real ist diese Gefahr zur Zeit der Revolution weniger durch den Einfluss der Kirche (obwohl diese eine relevante Abgrenzungsfolie bleibt) als durch konkurrierende Erziehungsvorstellungen insbesondere der Jakobiner*innen.

2.4.2 Institutionelles Design

Die weitreichenden und bereits sehr – vermutlich zu – konkreten Vorschläge Condorcets sehen vor, dass sich das Bildungssystem »durch eine autonome wissenschaftliche Bürokratie, mit beschränkten Partizipationsmöglichkeiten der Kommunen und der Eltern [organisiert]« (Harten 1990, S. 32). Die vorgesehenen Institutionen des Bildungs- und Wissenschaftssystems nehmen »interimistisch das Menschheitsinteresse an allgemein werdender Freiheit wahr« (Harten 1993, S. 597), denn die Bildungsinstitutionen sind nicht mehr auf Dauer gestellt als das politische System selbst. Der Unterricht soll auf allen Stufen kostenlos sein, für besonders begabte Schüler*innen, die nach der Primärschule weiter den Unterricht besuchen wollen, sieht er Stipendien vor. »Etwa« 3850 Schüler auf Ebene der Sekundarschulen, 1000 an den Instituten und 600 Schüler an den Lyzeen sollen eine solche Förderung erhalten (Condorcet 1966, S. 54). Die Zahlen sind jeweils erstaunlich präzise und niedrig – und auf diese Weise zugleich irrational: wie ist vorherzusehen, wie viele arme Kinder tatsächlich zu den förderungsbedürftigsten und -würdigsten zählen? (vgl. Dammer 2015, S. 227–228). Möglichst alle Kinder sollen die Primärschule besuchen, die 4 Jahre dauert und somit, so Condorcet ganz pragmatisch, die Kinder dann aufnimmt, wenn sie ohnehin noch keine nützliche Arbeit für die Eltern verrichten können. In der Elementarschule sollen die Kinder lernen »was jedes Individuum braucht, um selbst seinen Weg zu finden und sich der Fülle seiner Rechte zu erfreuen« (Condorcet 1966, S. 23). Sie sollen Grundlagen des Lesens und Rechnens sowie erste naturwissenschaftlich-mathematische Kenntnisse erwerben, die sie einerseits unabhängig machen sollen und andererseits die Grundlage für weitere Bildungsprozesse, insbesondere aber auch Selbstbildung durch z. B. das Lesen legen sollen. Auch erste landwirtschaftliche und handwerkliche Fähigkeiten sollen vermittelt werden, außerdem soll »die Ausbildung von ersten moralischen Ideen und von Verhaltensregeln, die sich aus ihnen herleiten« (Condorcet 1966, S. 24) gefördert werden und »die Prinzipien der gesellschaftlichen Ordnung, die man dem Fassungsvermögen der Kindheit zumuten kann« (Condorcet 1966, S. 24) vermittelt werden. Die gesellschaftliche Ordnung soll aber gleichzeitig auch praktisch erlernt werden, denn »man wird sie [Kinder] untereinander die Prinzipien praktizieren lassen, die man sie gelehrt hat; und indem man sie dadurch gleichzeitig daran gewöhnt, ihr Verhalten diesen Prinzipien anzupassen, lernen sie, besser auf sie zu hören und ihren Nutzen und ihre Gerechtigkeit stärker zu empfinden« (Condorcet 1966, S. 26). Sozusagen demokratiepädagogisch schlägt Condorcet vor, in der Schule Wahlen oder Versammlungen durchzuführen und warnt (analog zu Kritiker*innen der Demokratiepädagogik heute, die vor »simulative[n] Methoden politischer Bildung [...] für eine simulative Demokratie« (Wohnig 2021a, S. 90) warnen), dass man dabei vermeiden müsse, dass Schüler*innen »diese Formen als eine Rolle ansehen, die man ihnen zu spielen gibt, und daß sie sich an die äußerliche Heuchelei gewöhnen oder eine pedantische Art annehmen« (Condorcet 1966, S. 26). Als Abgrenzung vom Unterricht des Ancien Régime kann außerdem sein Hinweis gelten, dass Menschen »einen angenehmen und leichten, vor allem aber nutzbringenden Unterricht« (Condorcet 1966, S. 26) schätzen würden.

Für die Primärschule sieht Condorcet nur dann einen koedukativen Unterricht vor, wenn es in einem Dorf nur eine Schule gibt. Gibt es zwei Schulen, sollen sie nach Ge-

schlechtern getrennt unterrichten. Die Mädchen sollen außerdem von Lehrerinnen unterrichtet werden. Ansonsten schweigt sich der Bericht in Bezug auf die Erziehung von Frauen weitestgehend aus. Obwohl Condorcet sich zuvor in für die Bildungspolitik der Revolution ungewöhnlicher Weise für die Bildung der Frauen starkgemacht hatte (Stübig 1989, S. 140), verzichtete er auf die Inklusion eines so kontroversen Themas in den Plan (Palmer 1985, S. 125).⁹ In dem ersten *Mémoire* hatte Condorcet noch hervorgehoben, dass Frauen wegen ihrer Erfahrung mit der Kindererziehung als (Grundschul-)Lehrerinnen womöglich sogar besser geeignet seien als Männer. Sie sollten gebildet sein, damit sie ihre Kinder beim Lernen unterstützen können und die fehlende Bildung von Frauen und Mädchen nicht zu Ungleichheit innerhalb der Familie führe. Denn gerade auch in der Familie gilt der Gleichheitsgrundsatz und gerade dort ist »die Gleichheit [...] das erste Element der Glückseligkeit, des Friedens und der Tugenden« (Condorcet 1847, S. 219). Gebildete Frauen tragen (hier ist sein Ansatz wenig emanzipatorisch) zudem als geeignete Gesprächspartnerinnen zur Bildung ihrer Männer bei, vor allem haben sie aber die gleichen Rechte wie Männer – was sich natürlich auch auf das Recht auf Bildung bezieht (Condorcet 1847, S. 220).

Die Kinder, die nicht arbeiten müssen, können ihre Grundbildung auf den Sekundarschulen in den Städten fortsetzen, wo die erworbenen Kenntnisse vertieft werden. Dort sollen »einige Kenntnisse aus der Mathematik, aus der Naturgeschichte und aus der Chemie, die notwendig sind für die handwerklichen und gewerblichen Künste; eine ausgedehntere Darlegung der Prinzipien der Moral und des gesellschaftlichen Zusammenlebens; elementare Lektionen über den Handel [...] den Kern des Unterrichts bilden« (Condorcet 1966, S. 28–29). Diese Schulstufe kann »als allgemein angesehen werden, oder vielmehr als notwendig, um im allgemeinen Unterrichtswesen eine vollkommene Gleichheit herzustellen« (Condorcet 1966, S. 29) – vollkommen ist sie aber schon deshalb nicht, weil »die Bauern in Wirklichkeit davon ausgeschlossen [sind], weil sie nicht reich genug sind, um ihre Kinder an einen anderen Ort zu geben« (Condorcet 1966, S. 29). Das sei aber deshalb hinzunehmen, weil die Bauern im Gegensatz zu Handwerkern »innerhalb des Jahres Ruhezeiten [haben], von denen sie einen Teil dem Unterricht widmen können« (Condorcet 1966, S. 30). In Condorcets Beschreibungen der Sekundarschulen findet sich aber auch die Tendenz, »Bildung [...] als ein bloßes Therapeutikum« zu verstehen (Dammer 2015, S. 225), denn Condorcet sieht in ihnen ein Mittel, dem durch die zunehmende Mechanisierung entstehenden »Stumpfsinn« (Condorcet 1966, S. 30) entgegenzuwirken.

Die Schüler, die dann weiter auf die Institute gehen, sollen »die Elemente allen menschlichen Wissens« (Condorcet 1966, S. 33) vermittelt bekommen und am Ende dieser Ausbildung dafür vorbereitet sein, alle möglichen öffentlichen Funktionen zu übernehmen, etwa in der Verwaltung oder als Lehrer an den untergeordneten Schulen. Sie erhalten auch für andere Felder einige berufsvorbereitende Kenntnisse, etwa für Ärzte oder Landwirte. Ein Fokus liegt auch hier auf Naturwissenschaften und Mathematik, weil diese, so Condorcet, das Denken in besonderem Maße schulen können (Condorcet

9 Möglicherweise plante er aber, gemeinsam mit Mary Wollstonecraft an einem zusätzlichen Bericht über die Bildung von Mädchen und Frauen zu arbeiten, der allerdings nicht zustande kam (Bergès 2024).

1966, S. 35). Es gehe schließlich nicht mehr darum, »Theologen oder Prediger machen zu wollen: wir trachten danach, aufgeklärte Menschen zu bilden« (Condorcet 1966, S. 37). In den 110 Instituten, die von den Colleges des Ancien Régime inspiriert scheinen (und sich gleichzeitig z.B. durch die Abwertung des Lateinunterrichts unterscheiden), wird im Kurssystem unterrichtet und ein »Unterricht, der auf der Höhe des Geistes des achtzehnten Jahrhunderts steht« (Condorcet 1966, S. 40), geboten. Dass als Resultat »eine wirkliche Überlegenheit« (Condorcet 1966, S. 43) der dermaßen Ausgebildeten entsteht, ist Condorcet bereit hinzunehmen, weil es eine Überlegenheit der »Vernunft und wahrhafter Einsicht« (Condorcet 1966, S. 43) sei, die letztlich der Gesellschaft als Ganzes zugutekäme. Er schlägt außerdem vor, Gäste im Unterricht zuzulassen, die sich so einerseits selbst weiterbilden könnten, die die Scheu der Schüler vor dem öffentlichen Reden schrumpfen ließen und die als »Zeugen des ihren Kindern erteilten Unterrichts« (Condorcet 1966, S. 45) zuletzt auch eine Form demokratischer Kontrolle des Unterrichts darstellen würden. Die öffentlichen Konferenzen, die sonntags in den Klassenzimmern der Schulen stattfinden sollten (s.u.), sollen als Brücke zwischen Zivilgesellschaft und Schule dienen (O'Connor 2017, S. 117).

An den Lyzeen, die grob den Universitäten des Ancien Régime entsprechen und von denen es insgesamt 9 geben soll, findet dann vor allem eine wissenschaftliche Ausbildung zur Heranbildung von Gelehrten statt, die »die Bildung ihres Geistes und die Vervollkommenung ihrer eigenen Fähigkeiten zu ihrer Lebensarbeit machen« (Condorcet 1966, S. 48). Auch die Professoren, die an den Instituten unterrichten, werden hier ausgebildet. Es »sind diese Anstalten, durch die jede Generation der nächsten übergeben kann, was sie von der vorhergehenden empfangen hat und was sie dem hat hinzufügen können« (Condorcet 1966, S. 49). Sie dienen zugleich auch dem internationalen Austausch und sollen dafür grenznah gelegen sein. Weil sie dadurch Ausländer anziehen würden, könnten sie dazu beitragen, »Freiheit und Gleichheit über einen größeren Raum verbreiten zu können« (Condorcet 1966, S. 50). Die Lyzeen sollen aber auch in den für die Eltern eher bezahlbaren mittelgroßen Städten und nicht in großen Handelszentren angesiedelt werden, »in denen der Geist der Wissenschaften nicht durch große geschäftliche Interessen erstickt würde, in denen die öffentliche Meinung nicht genügend Gewalt hätte, um auf den Unterricht einen gefährlichen Einfluss auszuüben und ihn lokalen Absichten dienstbar zu machen« (Condorcet 1966, S. 51).

An der Spitze des pyramidenförmig aufgebauten Bildungssystems steht die Nationale Gesellschaft der Wissenschaften und Künste, die in vier Sektionen unterteilt ist und der Condorcet einen großen Teil des Berichts widmet. Sie ist keine klassische Unterrichtsinstitution mehr, sondern hat als Gelehrten-gesellschaft die Aufsicht über das gesamte Bildungssystem inne und vernetzt die gelehrtesten Köpfe der Republik, diejenigen, »die eine Wissenschaft in ihrem ganzen Umfang studiert und in ihrer ganzen Tiefe durchdrungen haben oder die sie durch neue Entdeckungen bereichert haben« (Condorcet 1966, S. 74). Nach der Gründung rekrutiert die Gesellschaft ihre Mitglieder selbst, aber im Licht der Öffentlichkeit (Condorcet 1966, S. 69). Während der Einfluss der Exekutive auf das Bildungswesen eliminiert ist, wird die Nationale Gesellschaft »eine eigene Exekutive auf der gesellschaftlichen Ebene« (Sünkel 1989, S. 418). Die Ähnlichkeit zu den Akademien, die Condorcet als Mitglied sehr schätzte, die aber vielen anderen Revolutionären als Symbol des Ancien Régime galten, sollten auch zum größten Kritikpunkt werden,

als der Entwurf im Dezember 1792 endlich ausführlich – und überwiegend ablehnend – im Konvent diskutiert wurde. Die Abgeordneten fürchteten trotz Condorcets Versuchen, diese Ängste auszuräumen (Condorcet 1966, S. 71), dass die Nationale Gesellschaft eine neue Klasse von Priestern hervorbringen würde, die »die öffentliche Meinung durch ihre Führung dominieren würden« (Durand-Maillane, eigene Übersetzung nach Palmer 1985, S. 132). Die Nationale Gesellschaft sei ein »wahrhaft aristokratisch-akademisches parlement« (Masuyer, eigene Übersetzung nach O'Connor 2017, S. 214). Um glücklich zu sein, bräuchte das französische Volk aber, so der Abgeordnete Durand-Mailland, »nicht mehr Wissenschaft als das, was zum Erreichen von Tugendhaftigkeit nötig ist« (Palmer 1985, S. 132).

Die Nationale Gesellschaft entscheidet nicht nur über die Lehrbücher der höheren Bildungsanstalten (die Bücher unterhalb des Lyzeums werden durch die öffentliche Gewalt ausgewählt und unterliegen somit der Gefahr, »infolge des Zusammentreffens politischer Umstände durch gefährliche Doktrinen vergiftet« zu werden (Condorcet 1966, S. 58)) und sorgt so dafür, dass »die Sprache der Wahrheit [nie]mals erstickt werden könnte« (Condorcet 1966, S. 58). Sie wählt auch die Professoren an den Lyzeen, diese wiederum nominieren die Lehrer der Institute (wobei den Behörden das Recht zukommt, Namen von der Liste zu streichen). Lehrer an den Sekundärschulen werden von der lokalen Verwaltung aus einer von den Institutsprofessoren aufgestellten Liste bestimmt und die Primärschullehrer*innen werden von den Familienvätern von einer ebenso aufgestellten Liste gewählt. Die Wahl folgt hier dem Kalkül, dass für den Primarunterricht nicht nur fachliche, sondern vor allem moralische Eignung wichtig ist und dass diese am besten von denjenigen, »die die Natur mit der Sorge für das Wohlergehen der heranwachsenden Generation beauftragt hat« (Condorcet 1966, S. 70), festgestellt werden kann. Ähnlich ist die Möglichkeit der Verwaltung, die Wahllisten für die Institutsprofessuren zu kürzen, vom Gedanken getragen, die »persönlichen und lokalen Rücksichten« zu respektieren (Condorcet 1966, S. 70).

Die Rekrutierung und Ausbildung der Lehrer erfolgten hauptsächlich durch die jeweils übergeordnete Stufe. Die Primarschullehrer sollen auch durch »eigens für die Lehrer verfaßte Anleitungen« (Condorcet 1966, S. 27) unterstützt werden, die didaktisch und inhaltlich in das Unterrichten einführen. Wie aus den *Mémoires* deutlich wird, hat das auch pragmatische Gründe, die im Zweifel über die Fähigkeiten der verfügbaren Lehrer*innen begründet liegen; die Bücher »würden den philosophischen Geist ersetzen, der einigen fehlen mag, und sie würden mehr Gleichheit zwischen dem Unterricht in einer Schule und dem in einer anderen herstellen« (Condorcet 1847, S. 238). Condorcet spricht sich gegen jede Form von Lehrervereinigungen (»corps«, er denkt wohl an die großen Lehrorden) aus, weil er im entstehenden Korpsgeist die Gefahr für unzulässige Einflussnahme sieht (Condorcet 1847, S. 286–287). Er befürchtet eine neue Priesterschicht und in deren Macht eine Gefahr für den Fortschritt des Wissens (Osterwalder 1992, S. 170). Das im *Bericht* vorgeschlagene System der Selbstselektion und Selbstverwaltung des Bildungssystems kommt allerdings, wie schon seine zeitgenössischen Kritiker feststellten, einer korporatistischen Organisation fast gleich (Albertone 1984, S. 139).

Für unvereinbar hält er den Lehrer*innenberuf mit kirchlichen Ämtern – wo Priester unterrichteten, drohe immer Korruption und der Niedergang der sozialen Ordnung. Auch aus Sparsamkeit (in der Praxis waren die meisten verfügbaren Lehrer kirchlich ge-

bunden) sollte man sich nicht darauf einlassen; der weltlichen Schule muss es genug sein, »Menschen zu formen, ohne den Anspruch zu erheben, Engel zu erschaffen« (Condorcet 1847, S. 289). Die radikale Ablehnung jeglicher religiösen Inhalte im Unterricht und die konsequent antiklerikale Ausrichtung Condorcets Bildungsplans heben ihn auch von den meisten anderen Erziehungsplänen der Revolution ab (Harten 1990, S. 36). Eine Abkehr von der kirchlichen Bildung bedeutet allerdings auch neue Probleme bei der Finanzierung des Schulsystems. Bezahlt werden sollen die Lehrer*innen aus der öffentlichen Hand, um den gerechten Zugang zu Schulbildung zu ermöglichen und vor allem um die Lehrer*innen nicht mehr dem entwürdigenden und der Sache nicht angemessenen Wettbewerb um Schüler*innen auszusetzen (Condorcet 1847, S. 317–318). Eine gewisse Konkurrenzsituation, die als Kontrollinstanz und als Anreiz, »sich mindestens auf dem Niveau dieser privaten Institutionen zu halten« (Condorcet 1966, S. 75) auch gewünscht ist, entsteht allerdings durch die vorgesehene Möglichkeit zur Einrichtung privater Schulen.

Durch die pyramidenförmige Struktur des Bildungssystems übt jeweils die höhere Institution die Aufsicht über die untergeordnete Institution aus, was aus Condorcets Sicht ebenso zur Unabhängigkeit des Schulwesens beitragen soll – begrenzt ist sie nur durch die »gesetzgebende Gewalt [...], die ihre Autorität unmittelbar über das ganze Unterrichtssystem ausübt« (Condorcet 1966, S. 76). Selbst dieser Autorität setzt das Unterrichtssystem und insbesondere die Nationale Gesellschaft die Autorität der Wahrheit gegenüber, sodass das Unterrichtssystem letztlich als »Gegenmacht« zur Politik zu verstehen ist (Julia 1989, S. 68). Wahrheiten werden am ehesten dort erkannt und können nicht per Gesetz verordnet werden. Wenn ein Gesetz gegen Vernunft und Wahrheit verstieße, würde es die vernichtende Kritik der Gelehrten auf sich ziehen. Eine doktrinaire Festlegung von Wahrheit oder jeglicher Eingriff in die Freiheit von Wissenschaft und Lehre könnten nur fatale Folgen für die Freiheit der gesamten Gesellschaft haben. Ihre Vermeidung ist aus Sicht Condorcets auch aus der Verfassung zu begründen, denn diese »hat anerkannt, daß die Nation das unveräußerliche und unverjährbare Recht hat, alle ihre Gesetze zu verbessern: sie hat also gewollt, daß im nationalen Unterrichtswesen alles einer strengen Prüfung unterzogen würde« (Condorcet 1966, S. 80). Bildung ist notwendig, um die Rationalität des politischen Systems sicherzustellen und um nicht an Stelle des religiösen Kults eine kultische Verehrung der Politik rücken zu lassen. Es ist nötig,

daß alle politischen Theorien gelehrt und bestritten werden können, daß kein System der gesellschaftlichen Organisation als Gegenstand eines abergläubischen Kultes der Schwärmerei oder den Vorurteilen aufgeopfert wird, sondern daß alle als verschiedene Kombinationsmöglichkeiten der Vernunft vorgestellt werden, die das Recht hat, zwischen ihnen zu wählen. (Condorcet 1966, S. 81)

Dieser Anspruch gilt selbst für die Verfassung und die Menschenrechte, die auch nicht »wie vom Himmel herabgefallene Tafeln hingestellt werden [sollen], die man anbeten und an die man glauben muß« (Condorcet 1966, S. 24), sondern die als Ausdruck der menschlichen Vernunft auch selbst einer rationalen Überprüfung und Nachvollziehbarkeit standhalten müssen.

Über die Unterrichtsmaterialien sagt der *Bericht* relativ wenig. Für Erwachsene und Kinder sollen spezifische Bücher verfasst werden, die diese »ohne zu ermüden lesen können und das Interesse an ihnen – mag es sich aus dem unmittelbaren Nutzen oder aus dem bloßen Vergnügen ergeben – soll sie anhalten, sich die Bücher auch zu beschaffen« (Condorcet 1966, S. 26). Die Bücher für die Primär- und Sekundärschulen sollen aus den Einreichungen eines öffentlichen Wettbewerbs hervorgehen, für die Institute werden jeweils einzelne Verfasser bestimmt und die Auswahl über die Materialien an den Lyzeen ist den Professoren überlassen – weil dort nicht nur »mehr oder weniger umfangreiche Anfangsgründe« (Condorcet 1966, S. 57) unterrichtet werden, könnte die Öffentlichkeit ohnehin keine Aussagen über die Eignung einzelner Lehrwerke treffen.

Die Lehrbücher sollen in einfacher und kindgerechter Sprache verfasst sein (Condorcet 1847, S. 245) und enthalten im ersten Schuljahr einfache Texte und die Zahlen. Kurze Geschichten sollen in den Kindern das Mitleid mit Menschen und Tieren fördern, zu dem sie veranlagt seien und das, wenn sie Bürger*innen sind, Grundlage einer menschlichen Politik sein soll (Condorcet 1847, S. 234–236). Beschreibungen von Tieren und Pflanzen ergänzen diese Texte. Im Laufe des zweiten und dritten Schuljahres soll das Schulbuch erneut solche Geschichten erhalten, die vertiefter das Reflektieren und Ausbilden eigener Moralvorstellungen unter Kindern fördern sollten. Im vierten (und die Grundschule abschließenden Jahr) werden dann die Grundsätze, die den Menschenrechten zugrunde liegen, vermittelt, denn »die ersten Grundsätze dieser Rechte und Pflichten sind mehr als man denkt für alle Altersgruppen zugänglich« (Condorcet 1847, S. 253). So sollen alle Schüler*innen, also auch die, die nicht die weiterführenden Schulen besuchen, eine politische Grundbildung erhalten, die ihnen die gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht.

2.4.3 Außerschulische Bildung

Weil sich für Condorcet nicht nur das Problem zeigt, wie mit der kommenden Generation umzugehen ist, sondern eben auch der Umgang mit der im Ancien Régime Gebildeten, sieht er eine umfassende Erwachsenenbildung dadurch vor, dass auf allen Schulstufen öffentlicher Unterricht am Wochenende stattfindet, der allen Bürger*innen offenstehen soll:

Die wöchentlichen Konferenzen, die für diese beiden ersten Stufen vorgeschlagen werden, dürfen nicht als unbedeutende Unterrichtsveranstaltungen angesehen werden. Vierzig oder fünfzig Lektionen im Jahr können ein großes Maß von Kenntnissen umfassen, die – wiederholt man die wichtigsten jährlich, die anderen alle zwei Jahre – am Ende ganz verstanden, behalten und nicht wieder vergessen werden können. (Condorcet 1966, S. 31)

Auch an den Instituten und Lyzeen sind öffentliche Veranstaltungen geplant, um jeweils aktuelle Forschungsbefunde der Öffentlichkeit vorzustellen. So soll der in *Sur l'instruction publique* vorgestellte Anspruch umgesetzt werden, dass Bildung »die, die sie gebildet hat, bewahren und vervollkommen, sie aufklären, sie vor Irrtum und davor, in die Unwissenheit zurückzufallen, bewahren« (Condorcet 1847, S. 188) muss. Erneut geht es Condorcet nicht nur um den Fortschritt, sondern auch die Absicherung des bereits Erreichten

und um die Unabhängigkeit – nicht nur des Bildungssystems von der Politik, sondern auch die des Individuums vom Bildungssystem. Die Erwachsenenbildung soll aber auch ökonomisch Früchte tragen, z.B. in der Landwirtschaft:

Der Mangel an Bildung ist also die eigentliche Ursache für den geringen Fortschritt in der Landwirtschaft, und man wird sich nicht mehr über den allzu verbreiteten Hass gegen alles Neue beklagen, wenn man die Menschen erst einmal darin unterrichtet hat, es zu schätzen. (Condorcet 1847, S. 334)

Der öffentliche Unterricht wird deshalb nicht nur das »Bewußtsein für die öffentlichen Dinge«, sondern auch »die Freude an der Arbeit wachhalten« (Condorcet 1966, S. 32). Die Erwachsenenbildung droht an dieser Stelle, »eine Art bloßes Sedativ für den Fortbestand einer unvernünftigen Praxis« (Dammer 1996, S. 48) zu werden, weil Condorcet die Ungleichheit der Arbeitsbedingungen nicht reflektiert.

Er hält aber an dem bildungsförderlichen Effekt von Bildung fest. So schlägt er in den *Memoires* beispielsweise vor, zwei Tableaus zu erstellen, die nicht nur eine Übersicht über »gute und schlechte Handlungen«, sondern auch jeweils die den guten Handlungen zugrunde liegenden Prinzipien enthalten, die Menschen zur moralischen Reflexion anregen sollen. So könne »ein Mensch ohne große Gewohnheit des Nachdenkens und mit der gewöhnlichsten Bildung Fortschritte in der praktischen Moral machen, die ihm fehlenden Erkenntnisse ergänzen, und sich neue maschinell und fast ohne Arbeit aneignen« (Condorcet 1847, S. 331). Es geht darum, »den Unterricht so weit [zu] führen, daß der Wunsch nach weiterer Fortbildung aufkommt und zugleich die Fähigkeit gegeben ist, ohne fremde Hilfe und allzu große Mühe dabei Erfolg zu haben« (Condorcet 1974, S. 429). Die Menschen sollen lernen, »sich aus Büchern zu bilden« (Condorcet 1847, S. 344) und wie man Bücher nutzt, um Wissen zu erwerben. Das Potential, das der Buchdruck für die Aufklärung der Menschheit bietet, skizziert er im *Entwurf*, wo er die Bedeutung für die Herausbildung einer echten Öffentlichkeit hervorhebt und zugleich die Rolle des Buchdrucks als Mittel der Subversion betont. Während sich kirchliche und politische Machthaber die Kontrolle über den Unterricht aneignen können, vermag »der Unterricht, den jedermann durch Bücher in Stille und Einsamkeit empfangen kann, [...] nicht überall gänzlich verhindert zu werden: noch das kleinste freie Territorium reicht aus, daß die Druckerpresse ihre Spalten der Unterrichtung der Menschen eröffnen kann« (Condorcet 1963, S. 213). Condorcet warnt aber, dass hier ein kritischer Umgang mit Büchern notwendig ist, um der Tendenz von Menschen »alles, was sie lesen, wörtlich zu nehmen und zu glauben« entgegenzuwirken (Condorcet 1847, S. 347). Folgerichtig ist somit auch, dass auch die Familienväter in Pädagogik unterrichtet werden, um ihre Kinder richtig erziehen zu können (Condorcet 1847, S. 337).

Neben der Wochenend- und Erwachsenenbildung, die in den Schulen und von Lehrer*innen vermittelt stattfindet, hat Condorcet wie die meisten Erziehungstheoretiker*innen der Revolution auch Ideen für außerschulische Bildung, etwa in Museen und botanischen Gärten (Condorcet 1847, S. 359). Vor allem äußert er sich in den *Memoires* ausführlich zu revolutionären Festen, die in den Erziehungskonzeptionen der Zeit eine herausragende Rolle einnahmen (vgl. Harten 1990, S. 265). Ihnen kam eine präfigurative Wirkung zu; jede*r, der an ihnen teilnahm, sollte dabei spüren, »wie er und mit ihm die

ganze feiernde Volksmasse in ihnen wirklich schon neue, bessere, geeintere Franzosen waren« (Siegel 1930, S. 58). Condorcet lehnt die Feste nicht rundum ab, neben einfachen Theaterstücken, die historische Ereignisse darstellen sollen, soll es Sportveranstaltungen geben, die vor allem einen Ausgleich zur Arbeit der Menschen, die für den Körper oft schädlich sei, darstellen sollen (Condorcet 1847, S. 367–368). Zudem erkennt er zumindest in einer Fußnote an, dass Kinder neben der Schule auch »bei den turnerischen Spielen und bei den Festen in der Anwendung jener Gefühle zu üben [seien], die am stärksten in ihren Seelen befestigt werden müssen, also der Gerechtigkeit, der Liebe zur Gleichheit, der Nachsicht, der Humanität, der Erhebung der Seele« (Condorcet 1966, S. 26). Trotzdem äußert er aber Sorge vor der staatlichen Instrumentalisierung und der potentiell schädlichen Wirkung der Feste und Vorführungen (Condorcet 1847, S. 364). »Der Wahrheit mit Begeisterung nachzuhelfen«, kann »ein Vorurteil schneller zu Fall bringen, aber [...] setzt dann ein andres an seine Stelle« (Condorcet 1974, S. 425), fürchtet der gegenüber der republikanischen Emotionalisierung der Revolution skeptische Aufklärer. Dass Condorcet die Feste vernachlässigte, war dann auch eine der am häufigsten vorgebrachten Kritiken an seinem Plan (Palmer 1985, S. 193).

2.5 Zwischenfazit

Condorcet ist ein leidenschaftlicher Verfechter der Werte der Revolution, aber kein leidenschaftlicher Revolutionär. Politisch ist er pragmatisch und opportunistisch (und weitestgehend erfolglos), aber das im festen Glauben an den vernunftgeleiteten Fortschritt. Der Plan für das post-revolutionäre Unterrichtssystem ist vom Interesse getragen, die bestmöglichen Voraussetzungen für den Fortschritt zu schaffen, und das heißt, Gleichheit und Freiheit zu fördern und institutionell zu verankern. Auch wenn Anspruch und Wirklichkeit z.B. in Bezug auf die Frauenbildung und die Bildung der niedrigeren Klassen dabei stellenweise auseinanderklaffen, ist der Plan in seiner Detailversessenheit beeindruckend. Selbst wenn das Festhalten an der Eigenwirksamkeit der Vernunft aus heutiger Sicht nicht mehr überzeugt, ist doch der damit verbundene Versuch, die größtmögliche Autonomie des Schul- und Wissenschaftssystems sicherzustellen, in seiner konsequenten Anwendung liberaler Prinzipien durchaus wegweisend. Seine Sorge vor der politischen und gesellschaftlichen Instrumentalisierung des Bildungswesens (die nicht als aus der Luft gegriffen bezeichnet werden kann) bringen Condorcet dazu, enge Grenzen der politischen Einflussnahme festzulegen, die, auch wenn sie nirgendwo in der geforderten und wohl auch überfordernden Konsequenz umgesetzt sind, bis heute die Debatte um die Autonomie von Bildungssystem prägen (vgl. Benner 2001).¹⁰ Teilweise erscheinen die Ideen, wie die Vorstellung, in der Schule »nur Wahrheiten« (Condor-

10 In Deutschland geht diese Debatte hauptsächlich vom Bildungsdenker Wilhelm von Humboldts aus, der bei seinem zweiten Aufenthalt in Paris (1797–1801) regelmäßiger Gast im Salon der Mme. Condorcet war. Zwar war seine 1792 entstandene Schrift *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* eher von Mirabeau als Condorcet beeinflusst (Lüth 2007, S. 267), vieles deutet aber darauf hin, dass seine nach 1800 entstandenen Schriften zur Bildungspolitik von Condorcets Reformplan inspiriert waren (Lüth 2007, S. 268–269).

cet 1966, S. 22) zu unterrichten, naiv bis gefährlich, teilweise mussten sie schon Zeitgenoss*innen unrealistisch erscheinen, weil der Verwaltungsaufwand, der mit der Umsetzung des Plans verbunden gewesen wäre, trotz Condorcets gegenläufiger Beschwichtigungen enorm gewesen wäre. Die »politische und pädagogische Konfrontation« (Osterwalder 2011, S. 130) wird in den Details des Plans zugunsten der Pädagogik und der Wissenschaft entschieden – und trotzdem gesteht Condorcet letztendlich der Demokratie und der öffentlichen Meinung die entscheidenden Kompetenzen zu:

Diese Unabhängigkeit von jeder außenstehenden Gewalt, in die wir das öffentliche Unterrichtswesen gestellt haben, kann niemanden mit Schrecken erfüllen, da ja ihr Mißbrauch sofort durch die gesetzgebende Gewalt korrigiert würde, die ihre Autorität unmittelbar über das ganze Unterrichtssystem ausübt. (Condorcet 1966, S. 76)

Der Widerspruch, der aus dieser Äußerung spricht, wird von Condorcet hingenommen. Letztlich ist die Möglichkeit seiner Auflösung nur durch die Hoffnung darauf, dass Politik, öffentliche Meinung und Wissenschaft in einem noch zu erreichenden Zustand vollständig miteinander harmonieren, gegeben. Die Bildung kann ihre eigene Autonomie nicht garantieren, sie kann nur auf die dafür notwendigen Bedingungen hinarbeiten. Die damit im Zusammenhang stehenden radikalen Fragen sind weiterhin nicht als gelöst zu bezeichnen: Wie lässt sich sicherstellen, dass im Bildungssystem nicht die Vergangenheit über die Zukunft herrscht, und was sind die institutionellen Grundlagen einer Bildung, die die Zukunft für alle offen hält?

3 Marx: Der unwillige Lehrmeister

»Marx's thought is enormous in scope, and it presents tremendous difficulties« stellt John Rawls (2007, S. 320) in seinen Vorlesungen zur Politischen Philosophie nüchtern fest und dieses Problem ist durch die weiterhin rege editorische Arbeit am Nachlass nicht geringer geworden. Das Marx'sche Gesamtwerk zu überblicken stellt eine Herausforderung dar, die ohne weiteres eine gesamte akademische Karriere einnehmen kann. Die Auseinandersetzung mit der Marx'schen revolutionären Theorie ist naheliegenderweise und durch die historischen Entwicklungen befeuert weit vorangeschritten, wobei allerdings in entsprechenden Abhandlungen pädagogische Fragestellungen häufig vernachlässigt sind. Erschwert wird die Beschäftigung damit aber nicht nur durch die reine Menge an nachgelassenen Schriften, sondern auch durch die Frage danach, was überhaupt als Marx'sche Theorie gelten kann. Durch die Ko-Autorenschaft mit Engels, die lange Schaffensperiode und einen Nachlass, der nicht nur verschiedene Öffentlichkeiten adressierte, sondern auch gar nicht für die Veröffentlichung vorgesehene Texte enthält, ist fraglich, inwiefern es *die* Marx'sche revolutionäre Theorie überhaupt gibt und was dazu zu zählen hat. Für das Vorgehen im nachfolgenden Kapitel werden pragmatischerweise nur die Schriften herangezogen, an denen Marx nachweislich mindestens im signifikanten Umfang mitgearbeitet hat.¹ Zudem folge ich der These von Novkovic und Akel, dass es einen »unabdingbaren innertheoretischen Verweisungszusammenhang« (Novkovic und Akel 2018, S. 707) zwischen dem »philosophisch-humanistischen Fundament der Frühschriften« (Novkovic und Akel 2018, S. 707) und dem Spätwerk gibt. Damit sollen im Folgenden Widersprüche und Spannungen nicht ignoriert oder schönegeredet werden, sondern im Einzelnen werden durchaus Entwicklungen von Marx' Position kenntlich gemacht. Trotzdem wird versucht, eine Marx'sche Position zu rekonstruieren, die sich nicht auf einzelne Schaffensphasen begrenzen lässt.

1 Es handelt sich bei dieser pragmatischen Lösung um eine nicht vollends zufriedenstellende, da innerhalb des Duos Marx/Engels insbesondere Engels sich in politische und strategische Debatten einmischte und dort das »writing for the ›firm« (Draper 1977, S. 26) übernahm. Auch wenn es zu einfach wäre, in Engels nur den Praktiker zu sehen, ist doch auffällig, dass sich in seinen Schriften sowohl in Bezug auf die Revolution als auch in Bezug auf Bildung häufig die konkreteren Formulierungen finden – mit all den sich aus diesen Konkretionen ergebenden Problemen.

Trotz der angesprochenen Probleme gilt schließlich: »it is much better to discuss Marx, if only briefly, than not to discuss him at all« (Rawls 2007, S. 320). Marx-Kenner*innen werden selbstverständlich Lücken ausmachen können und tatsächlich müssen viele Aspekte des Marx'schen Werks vernachlässigt werden – was aber insofern verträglich erscheint, als dass es ja eine kaum zu überblickende Sekundärliteratur zu fast allen Aspekten des Werks gibt. Die folgende Darstellung versucht, die Aspekte zu fokussieren, die in dieser Literatur noch nicht in der verdienten Tiefe gewürdigt werden und die für das hier angesprochene Erkenntnisinteresse von besonderer Bedeutung sind. Die Überschneidung zwischen diesen beiden Aspekten ist groß, denn die Beschäftigung mit Marx' Theorie ist im »Hinblick auf ihre bildungstheoretisch-pädagogische Grunddimension in großen Teilen der Marx-Forschung ein Desiderat geblieben« (Novkovic 2018, S. 200). Zwar geht insbesondere die kritische Pädagogik so weit, Marx gleich als »ihren« Marx zu verteidigen (Bernhard et al. 2018b) und sowohl in der Bildungstheorie als auch in der Bildungspraxis finden sich Bezugnahmen auf die marxistische oder Marx'sche Theorie (womit sich die zu Beginn der Arbeit formulierte These der einbahnstraßenmäßigen Rezeption erneut bestätigt). Diese stellen aber trotzdem maximal eine Randerscheinung dar (Bernhard et al. 2018a, S. 9).

3.1 Utopie: Das Reich der Bildung

Während die Bestimmung der Marx'schen revolutionären Theorie als manifestantisch fast tautologisch erscheint, verhält es sich mit der Bestimmung als utopisch genau umgekehrt, weil es sich keineswegs um eine selbst gewählte Bezeichnung handelt. In der Marx'schen Theorie einen utopischen Gehalt rekonstruieren zu wollen, bedarf der Rechtfertigung. Renommierete Utopieforscher*innen unterstellen Marx »Utopophobia« (Leopold 2016, S. 112), »Utopieabstinenz« oder »bestenfalls eine utopische Intention« (Saage 2006, S. 68), und schon zu Lebzeiten wurde Kritik an Marx' und Engels' vermeintlicher Utopie-Unwilligkeit vorgebracht. So schrieb Karl Heinzen 1848 über die beiden: »Keiner steht Rede, wenn man ein Bild seines Staates verlangt. Nur kritteln können diese Sophisten und absprechen; positives Zeug haben sie nicht für zwei Kreuzer im Leibe« (zitiert nach Schraepler 1972, S. 177). Dieses Bild ist auch insofern nicht ganz abwegig, dass sich die beiden explizit vom »utopischen Sozialismus« abgegrenzt haben² und sich gar als die »entschiedenste[n] Gegner alles Utopismus« (*Der »Débat social« vom 6. Februar*, MEW IV, S. 112) erklärten, was der weiteren Auseinandersetzung mit dem Begriff nicht unbedingt zuträglich war: »One wishes that Marx and Engels might have chosen another epithet« (Shklar 1965, S. 369).

Neben den entsprechenden Abschnitten im *Manifest* soll vor allem Engels' Schrift, die *Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft* diesem Verständnis Ausdruck verleihen. Dass Saint-Simon, Fourier und Owen statt Theorien nur Utopien entwickelten (obwohl auch die beteuern, eben keine Utopisten zu sein (vgl. Levitas 2010, S. 46)),

2 Für einen Überblick über die unterschiedlichen Interpretationen der Marx'schen und marxistischen Utopiekritik vgl. (Paden 2002).

erklärt Engels schon dort aus der historischen Lage: »Dem unreifen Stand der kapitalistischen Produktion, der unreifen Klassenlage, entsprachen unreife Theorien« (MEW XIX, S. 193–194). Diese »erheiternden Phantastereien« erlauben es Engels durchaus, sich »der genialen Gedankenkeime und Gedanken, die unter der phantastischen Hülle überall hervorbrechen und für die jene Philister blind sind« (MEW XIX, S. 194) zu erfreuen. Auch im *Manifest* wird der kritische Impetus der Frühsozialisten gelobt, die »höchst wertvolles Material zur Aufklärung der Arbeiter geliefert [haben]« (MEW IV, S. 490–491). Für die Kritik ist der utopische Gehalt der Theorie wichtig, weil sie die Kritik durch »Kontrastbeschreibungen« (Lindner 2011, S. 110) ermöglicht. Marx und Engels richten sich also nicht gegen jegliches utopisches Denken, sondern gegen eine bestimmte, unrealistische (vgl. Cohen 2000, S. 50) Form der Utopie, die in ihrer Radikalität nicht weit genug gehe, gegen Utopien, die nicht kreativ und originell, sondern »repetitive, reproductive of bourgeois society« (Abensour 2016, S. 22) seien.

Die Kritik³ am utopischen Sozialismus richtet sich auch gegen dessen (historisch bedingt) fehlende Erkenntnis der Rolle des Proletariats und gegen sein Programm, die auf Überzeugung (auch der Bourgeoisie) durch Beispiele und auf Reform statt auf Revolution setzt. Marx' und Engels' Streit mit dem utopischen Sozialismus drehte sich nicht um »the merit of goals or of images of the future but about the process of transformation, and particularly about the belief that propaganda alone would result in the realisation of socialism« (Levitas 2010, S. 41). Sie sind also nicht Kritiker jeglicher Utopie, sondern sind »critical of them to the extent that they do not come from the proletariat itself, that they are not borne by it and immanent in the very movement of its self-organization, that is to say, immanent also in class struggle« (Fischbach 2016, S. 118). Der Verzicht, »Rezepte [...] für die Garküche der Zukunft zu verschreiben« (*Nachwort zur zweiten Auflage*, MEW XXIII, S. 25), lässt sich also besser als in einer anti-utopischen Lesart in einer anti-doktrinären (vgl. Mohl 1979, S. 89–90) oder »antiedukationistischen« (Elbe 2005, S. 111) Lesart verstehen, die sich »der lehrhaften Protektion« (*Der Bürgerkrieg in Frankreich*, MEW XVII, S. 343) erwehrt. Der Fokus liegt weniger auf den Rezepten, als auf dem *Verschreiben* und den *Verschreibenden*. Mit der Vorstellung, dass zuerst Rezepte verfasst werden, denen dann die Proletarier*innen folgen sollten, werden letztere vom Mitverfassen ausgeschlossen (Swain 2019a, S. 105). Sie können den Rezepten folgen, aber dass sie diese selbst verändern oder verfassen ist nicht vorgesehen – eine Vorstellung, die Marx ablehnt (s.u., Kap. 3.3).

Die Zukunftsvorstellungen und -hoffnungen, die sich im Marx'schen Werk trotzdem finden (vgl. Hudis 2012, S. 123), sollen im Folgenden als utopisch im Sinne der in dieser Arbeit verwendeten Definition behandelt werden. Wie deutlich werden wird, finden sich durchaus auch spezifische und gehaltvolle Darstellungen einer post-revolutionären Ordnung bei Marx.

3 Für einen Überblick über die unterschiedlichen Interpretationen der marxistischen Utopiekritik vgl. (Paden 2002). An dieser Stelle wurde ein Fokus auf Aspekte gelegt, die das Verhältnis von Programm und Utopie direkt berühren.

3.1.1 Anthropologie

Dass Marx' Theorie nicht unbedingt eine Konzeption der menschlichen Natur beinhaltet, stimmt zwar insofern, als Marx nicht das Bestehen der *einen* menschlichen Natur postuliert (Jameson 2004, S. 37). Es ist aber zumindest⁴ zu ergänzen, dass er doch zumindest die Lernfähigkeit des Menschen als historisch konstant und universell erkennt. Diese grundlegende Erkenntnis gewinnt er, ganz ähnlich wie Condorcet, gerade in der Auseinandersetzung mit dem französischen Materialismus und Sensualismus, deren Erkenntnis von der »Allmacht der Erfahrung, Gewohnheit, Erziehung [...]« er in einem »notwendigen Zusammenhang mit dem Kommunismus und Sozialismus« (*Die heilige Familie*, MEW II, S. 138) sieht. Gerade aus dieser Vorstellung des äußeren Einflusses auf das menschliche Innere gewinnt er die Einsicht über die Bedeutung der Veränderung der äußeren Umstände: »Wenn der Mensch von den Umständen gebildet wird, so muß man die Umstände menschlich bilden« (MEW II, S. 138). Die Bildung dieser Umstände obliegt schließlich den Menschen selbst, wie die dritte Feuerbachthese hervorhebt (MEW III, S. 5–6). Im Verkennen dieser Tatsache sieht Marx einen Fehler des Materialismus. Neben der revolutionären Umwälzung der die Menschen prägenden Umstände bezieht Marx' Menschenbild aber auch noch eine andere Form der Gestaltung der Umwelt mit ein, die in seiner Anthropologie eine zentrale Rolle einnimmt: die Arbeit. Die Menschen

selbst fangen an, sich von den Tieren zu unterscheiden, sobald sie anfangen, ihre Lebensmittel zu *produzieren*, ein Schritt, der durch ihre körperliche Organisation bedingt ist. Indem die Menschen ihre Lebensmittel produzieren, produzieren sie ihr materielles Leben selbst. [...] Was die Individuen also sind, das hängt ab von den materiellen Bedingungen ihrer Produktion. (*Deutsche Ideologie*, MEW III, S. 21)

Die Umwelt des Menschen ist nicht nur eine gestaltete, sondern eine *produzierte*. Dementsprechend sind für die Bestimmung der Menschen die jeweils historisch unterschiedlichen Produktionsweisen von besonderer Bedeutung. Die Arbeit gewinnt ihre Bedeutung für die Bestimmung des, oder besser *der* Menschen dadurch, dass die Menschen »imstande sein müssen zu leben, um ›Geschichte machen‹ zu können« (*Deutsche Ideologie*, MEW III, S. 28), dass sie also leibliche Bedürfnisse haben, zu deren Befriedigung sie Arbeit verausgaben müssen. Diese Arbeit, das wird zuerst in der Familie deutlich, wo die Menschen »andre Menschen [...] machen« (*Deutsche Ideologie*, MEW III, S. 29), erscheint als gesellschaftliche Arbeit im Zusammenwirken mehrerer Individuen, welches sich wiederum historisch unterscheidet (*Deutsche Ideologie*, MEW III, S. 30).

3.1.2 Vom Fischen und Jagen: Arbeit und Arbeitszeit

Eines der prominentesten Beispiele für utopische Aspekte im Werk Marxens ist die im Folgenden wiedergegebene Passage aus der *Deutschen Ideologie*:

4 Die Diskussion über Marx' Anthropologie soll an dieser Stelle nicht im Detail nachgezeichnet werden. Stattdessen sei auf die Behandlung bei Swain und Borst (Swain 2019a, Kap. 6; Borst 2018) verwiesen.

Sowie nämlich die Arbeit verteilt zu werden anfängt, hat Jeder einen bestimmten ausschließlichen Kreis der Tätigkeit, der ihm aufgedrängt wird, aus dem er nicht heraus kann; er ist Jäger, Fischer oder Hirt oder kritischer Kritiker und muß es bleiben, wenn er nicht die Mittel zum Leben verlieren will – während in der kommunistischen Gesellschaft, wo Jeder nicht einen ausschließlichen Kreis der Tätigkeit hat, sondern sich in jedem beliebigen Zweige ausbilden kann, die Gesellschaft die allgemeine Produktion regelt und mir eben dadurch möglich macht, heute dies, morgen jenes zu tun, morgens zu jagen, nachmittags zu fischen, abends Viehzucht zu treiben, nach dem Essen zu kritisieren, wie ich gerade Lust habe, ohne je Jäger, Fischer, Hirt oder Kritiker zu werden. (MEW III, S. 33)

Auch wenn nach den oben vorangestellten Überlegungen zur Rolle von Utopien im Marx'schen Denken das Zitat, das sich im hier verwendeten Sinne ja durchaus als utopisch bezeichnen lässt, keinen Widerspruch zu Marx' und Engels' Äußerungen zu Utopien darstellt, hat die Passage doch Interpret*innen herausgefordert. Diese Herausforderung besteht darin, so Terrell Carver (1998, S. 99), dass das im Text gezeichnete idyllische Bild von Jägern, Hirten und Fischern dem Marx'schen Fokus auf den technologischen Fortschritt, auf dem der Kommunismus aufbauen könne und müsse, entgegenzustehen scheint. Mit dieser Spannung lässt sich wiederum unterschiedlich umgehen – Interpret*innen deuteten sie als Zeichen für die Inkongruenz der Marx'schen Kommunismusvorstellung, halten das Bild für zumindest teilweise überzeugend, behandeln die Textstelle schlichtweg nicht, aus »embarrassment at the patent naivete of portraying communist society as a mixture of some activities that are pre-industrial (hunting, fishing) with others that are uselessly intellectual (criticising after dinner)« (Carver 1998, S. 100), oder erkennen die Spannung verwundert an (Carver 1998, S. 99–104). Carver selbst interpretiert die Stelle, ausgehend von neueren editorischen Erkenntnissen⁵ als ironische Kritik Marx' an Engels – der wohl den ersten, dann von Marx überarbeiteten Entwurf dieser Stelle verfasst hatte (vgl. MEGA², I/5, S. 872) – und seiner vermeintlichen, unbewussten Nähe zum utopischen Sozialismus, und kommt deshalb zu dem Schluss, die Relevanz der Stelle für die Diskussion über Arbeitsteilung im Kommunismus sei »now thoroughly compromised« (Carver 1998, S. 107; vgl. auch Leopold 2016, S. 115). Diese Interpretation ist allerdings, so zeigen Michele Bee (2023) und James Furner (2011), kaum haltbar. Dass die Stelle wohl nicht ganz ohne ironische Untertöne⁶ verfasst wurde, bedeutet nicht, dass sie nicht zugleich ernst gemeint ist. Gerade in Bezug auf die weiteren Aussagen Marx' zur Arbeit in der befreiten Gesellschaft ergibt sich ein durchaus konsistentes Bild. Die von Furner (2011, S. 197; vgl. für eine ähnliche Auflistung Raekstad 2022a, S. 166) rekonstruierten Kernaussagen der Textstelle können wir also als Aussagen über das Leben im Kommunismus ernst nehmen:

-
- 5 Carver bezieht sich auf die von Wataru Hiromatsu besorgte Ausgabe. Inzwischen bietet auch MEGA², I/5 vertiefte Einblicke in den Entstehungsprozess der *Deutschen Ideologie*.
 - 6 Dass die »politische Ökonomie Robinsonaden liebt« (*Kapital*, MEW XXIII, S. 90), hält Marx schließlich auch an anderen Stellen nicht davon ab, entsprechende exemplarische Vereinfachungen vorzunehmen.

They are: 1. Occupational confinement is abolished 2. Occupational identities disappear 3. Means of subsistence are distributed unconditionally 4. Society regulates production 5. Labour is attractive.

Im Folgenden möchte ich diese Aspekte der Marx'schen Utopie (in leicht geänderter Reihenfolge und Benennung) in Zusammenhang mit ihren pädagogischen Implikationen diskutieren.

3.1.2.1 Die Verneinung des Berufs überhaupt

Marx und Engels richten sich schon in der *Deutschen Ideologie* gegen Stirners Apologie »des in der bisherigen Welt jedem Individuum aufgedrungenen Berufs« (MEW III, S. 273) und fordern stattdessen für die und mit den Arbeiter*innen die »Verneinung des Berufs überhaupt« (MEW III, S. 273). Es sind zwei mit »Berufen« verbundene Aspekte, die Furner aus der oben zitierten Passage herausarbeitet, nämlich dass einerseits die berufliche Bindung als Bindung der Arbeiter*innen an jeweils einen Beruf aufzuheben sei und andererseits die Berufsidentität. Der erste Aspekt bezieht sich darauf, dass das Wechseln von Berufen und Tätigkeiten im Kapitalismus nicht ohne weiteres möglich ist, weil ein solcher von Arbeiter*innen ausgehender Wechsel Aufwand fordert und von glücklichen Umständen abhängig ist. So wird die Bindung an einen Beruf dadurch verstärkt, dass andere Stellen in der Regel bereits besetzt sind, dass also ein Wechsel nur dann möglich wäre, wenn auch Andere den Druck, auf ihrer Stelle zu bleiben, nicht spüren würden (Furner 2011, S. 198–199). Die Folgen der Berufs- bzw. Stellenbindung sind, wie Marx vielfach beschreibt, fatal, auch weil die entsprechende Arbeit im Kapitalismus keineswegs attraktiv (s.u.) ist; stattdessen wird das Individuum »durch die Teilung der Arbeit zerstümmelt« (*Deutsche Ideologie*, MEW III, S. 273), die Arbeit ist entfremdet und die Arbeitsteilung erscheint den Menschen »als eine fremde, außer ihnen stehende Gewalt« (*Deutsche Ideologie*, MEW III, S. 34). Auch wenn sich im Kapitalismus eigentlich Tendenzen finden, das System der Arbeitsteilung des Manufakturbetriebs zurückzulassen, weil die Arbeit in der Fabrik nicht mehr im gleichen Maße spezialisierte Fähigkeiten benötigt, »schleppt es sich zunächst als Tradition [...] in der Fabrik fort, um dann systematisch vom Kapital als Exploitationsmittel der Arbeitskraft in noch ekelhafterer Form reproduziert und befestigt zu werden« (*Kapital*, MEW XXIII, S. 444–445). In der Fabrik dient der Arbeiter der Maschine (MEW XXIII, S. 445) und das mit fatalen Folgen:

Während die Maschinenarbeit das Nervensystem aufs äußerste angreift, unterdrückt sie das vielseitige Spiel der Muskeln und konfisziert alle freie körperliche und geistige Tätigkeit. Selbst die Erleichterung der Arbeit wird zum Mittel der Tortur, indem die Maschine nicht den Arbeiter von der Arbeit befreit, sondern seine Arbeit vom Inhalt. (MEW XXIII, S. 446)

Trotzdem geht es Marx nicht um ein Zurück zur Manufaktur oder zum klassischen Handwerk, wie er es Proudhon vorwirft (*Das Elend der Philosophie*, MEW IV, S. 157). Die durch die Kooperation und die Überwindung der »individuellen Schranken« (*Kapital*, MEW XXIII, S. 349) der Arbeiter erzielten Produktivitätszuwächse sind schließlich durchaus bemerkenswert und bewahrenswert. Vor allem aber steckt in der Beseiti-

gung von »Spezialisten und [...] Fachidiotismus« (*Das Elend der Philosophie*, MEW IV, S. 157) auch die »revolutionäre Seite der automatischen Fabrik« (MEW IV, S. 157). Es geht Marx darum, dem durch die Arbeitsteilung »partikularisierten Geschick« (*Das Kapital*, MEW XXIII, S. 454) das »Bedürfnis nach Universalität, das Bestreben nach einer allseitigen Entwicklung des Individuums« (*Das Elend der Philosophie*, MEW IV, S. 157) gegenüberzustellen, weil »mit der Aneignung einer Totalität von Produktivkräften« auch die »Entwicklung einer Totalität von Fähigkeiten« einhergeht (*Deutsche Ideologie*, MEW III, S. 68). Für dieses »total entwickelte Individuum« sind dann »verschiedene gesellschaftliche Funktionen einander ablösende Betätigungsweisen« (*Kapital*, MEW XXIII, S. 512). Im Kommunismus ist die »restlose Befreiung des Einzelnen von der Arbeitsteilung [durch die] erforderliche allseitige Ausbildung seiner Fähigkeiten« (Groth 1978, S. 97) nicht nur möglich, sie ist auch notwendig, damit der*die Arbeiter*in »den gesamten Produktionsprozeß der Gesellschaft in seinen Grundlagen überschauen und bewußt gestalten kann« (Groth 1978, S. 98).

Der Nutzen der vielfältigen Betätigung geht aber noch darüber hinaus: Sie fördert »die Spann- und Schwungkraft der Lebensgeister, die im Wechsel der Tätigkeit selbst ihre Erholung und ihren Reiz finden« (*Kapital*, MEW XXIII, S. 361). Der Mensch, der sich nicht mehr auf seinen kleinen Teil des Produktionsprozesses konzentrieren muss, sondern potentiell in der Lage ist, an allen Stellen der Produktion tätig zu werden und sich in und neben der Produktion weiterzubilden, steigert selbst wieder die Produktivität (Grundrisse, MEW XLII, S. 607; vgl. auch Baumann 2016, S. 103). Darüber hinaus weist Marx darauf hin, dass es »bei einer kommunistischen Organisation der Gesellschaft [...] keine Maler, sondern höchstens Menschen, die unter Anderm auch malen [gibt]« (*Deutsche Ideologie*, MEW III, S. 379).⁷ Er deutet dabei einerseits an, dass die künstlerische Arbeit selbst von höherer Qualität sein könnte, wenn sie nicht mehr von Einzelnen vollbracht würde (MEW III, S. 378–379), andererseits führt die Aufhebung beruflicher Identitäten auch dazu, dass sich die Individuen direkt und nicht nur durch ihre Rolle in der Produktion vermittelt gegenüberstehen (Cohen 1988, S. 206). Auch die Aufhebung der Unterscheidung zwischen geistiger und körperlicher Arbeit führt dazu, dass die Unterscheidung zwischen »those who design the labour process and those who carry it out« (Swain 2019a, S. 33) hinfällig wird.

Darüber hinaus besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem Ende der beruflich festgelegten Identität und der Arbeitszeit, bzw. freien Zeit, die wiederum gesellschaftlich organisiert wird (Hirsch 2016, S. 57) – womit Furners Punkte 3 und 4 angesprochen sind.

3.1.2.2 Ökonomie der Zeit im Reich der Freiheit

Die bereits im Kapitalismus absehbare Steigerung der Produktivität ermöglicht prinzipiell eine schnellere Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse. Weil es aber im Kapitalismus nur darum geht, »die notwendige Arbeitszeit [zu] reduzieren, um Surplusarbeit zu erhöhen, also mehr Reichtum für die Kapitalist_innen zu produzieren« (Siefkes 2016,

7 Auch wenn das bei Marx nicht expliziert wird, stellt sich die Frage nach der geschlechtlichen Arbeitsteilung in seiner Utopie ebenfalls – um z.B. die »mütterliche« Sorge für Kinder zu entlasten, erschiene das gemeinschaftliche Erziehen sinnvoll (Levitas 2010, S. 48).

S. 634), ist die pure Steigerung der Produktivität an sich noch nicht emanzipatorisch – im Gegenteil, sie »zwingt den Arbeiter daher, jetzt länger zu arbeiten, als der Wilde tut [...]« (*Grundrisse*, MEW XLII, S. 604).⁸ Deshalb schließt Marx, dass »die Arbeitermasse selbst ihre Surplusarbeit sich aneignen muss« und zwar in Form von Freizeit, »disposable time« (*Grundrisse*, MEW XLII, S. 604). Marx' Äußerungen über diese freie Zeit sind tatsächlich diejenigen, aus denen die Utopie am lautesten spricht. In der freien Zeit unterscheidet sich der Mensch vom »Lasttier« (*Lohn, Preis und Profit*, MEW XVI, S. 144), sie »ist der Reichtum selbst« (*Gegensatz gegen die Ökonomen*, MEW XXVI/1, S. 253). Freizeit und Freiheit hängen für Marx eng zusammen, dort wo die Aktivität »nicht wie die labour durch den Zwang eines äußeren Zwecks bestimmt ist« (*Gegensatz gegen die Ökonomen*, MEW XXVI/1, S. 253) beginnt das berühmte »Reich der Freiheit«, das jedoch das »Reich der Notwendigkeit« stets zur Basis hat (*Kapital III*, MEW XXV, S. 828). Wird aber diese notwendige Produktion unter gesellschaftliche Steuerung gestellt, kann auch die freie Zeit demokratisiert werden. Wo im Kapitalismus der »Müßiggang eines Teils der Gesellschaft« (*Kapital III*, MEW XXV, S. 827) ein Privileg derjenigen war, die sich die Mehrarbeit der anderen aneignen konnten, wird im Kommunismus die geleistete, »aufgehäuften Arbeit nur ein Mittel, um den Lebensprozeß der Arbeiter zu erweitern, zu bereichern, zu befördern« (*Manifest*, MEW IV, S. 476). Dementsprechend wird »die Zeit aller frei für ihre eigene Entwicklung« (*Grundrisse*, MEW XLII, S. 604). Im Begriff der Entwicklung ist der pädagogische Gehalt der freien Zeit angedeutet: »Das ›Reich der Freiheit‹ ist also das Reich der Bildung« (Sesink 1999, S. 268), in dem eine spezifische »Bildungskultur« (Novkovic 2018, S. 214) vorherrscht. Die hohe Bedeutung, die Marx der menschlichen Entwicklung zuspricht (vgl. Raekstad 2022a, Kap. 2), ist somit auch eine Wertschätzung des Lernens. In der freien Zeit ist »Zeit für die volle Entwicklung des Individuums«, sie ist »sowohl Mußezeit als Zeit für höhere Tätigkeit« (*Grundrisse*, MEW XLII, S. 607). Zieht man die Beschreibung ex negativo im *Kapital* heran, wird vorstellbar, wie diese freie Zeit genutzt werden könnte, nämlich als »Zeit zu menschlicher Bildung, zu geistiger Entwicklung, zur Erfüllung sozialer Funktionen, zu geselligem Verkehr, zum freien Spiel der physischen und geistigen Lebenskräfte [...]« (MEW XXIII, S. 280). In der freien Zeit in der postkapitalistischen Welt wird der Mensch »in ein andres Subjekt verwandelt« (*Grundrisse*, MEW XLII, S. 607), wodurch er nicht nur zur höheren Produktivität, sondern zu einer Veränderung der Produktion selbst beiträgt. Trotzdem geht die von Marx beschriebene Bildung über Arbeitsbefähigung hinaus und umfasst »Fähigkeits- und Genussbildung« (Baumann 2016, S. 103), sie kann nicht »gemessen [werden] an einem vorherge-

8 Die an anderer Stelle von Marx oberflächlich diskutierten befreiten jamaikanischen Sklaven, die »mit ironischer Schadenfreude den zugrundegehenden Planter anschmunzeln«, weil sie aus dem Herrschaftsverhältnis der Sklaverei nicht einfach in die kapitalistische Lohnarbeit übergehen, sondern als »für den eignen notdürftigen Konsum arbeitende peasants« tätig werden, gewinnen dadurch fast präfigurativen Charakter. Sie betrachten als »den eigentlichen Luxusartikel [...] die Faulenzerei selbst« (*Grundrisse*, MEW XLII, S. 245). Obwohl Marx – »using a racist term to make an antiracist point« (Anderson 2016, S. 271) – an dieser Stelle mit der Praxis der Sklav*innen sympathisiert, unterscheidet sich letztlich seine Utopie, wie wir sehen werden, darin, dass er disposable time gerade nicht (nur) für »Faulenzerei« genutzt sehen möchte; »Marx bringt kein Beispiel von Nicht-Tun« (Priddat 2005, S. 137), allerdings sieht Marx disposable time zumindest auch als »Mußezeit« (*Grundrisse*, MEW XLII, S. 607).

gebenen Maßstab«, sondern ist »Selbstzweck« und damit immer unabgeschlossen in der »absoluten Bewegung des Werdens« (*Grundrisse*, MEW XLII, S. 396). Es handelt sich auch tatsächlich um Bildung, verstanden als Selbsttätigkeit des Individuums, und nicht um Erziehung zu Arbeitsamkeit oder zur Moral, denn »Marx war offenbar überzeugt, daß die Menschen in der vollendeten klassenlosen Gesellschaft *keiner moralischen Anstrengung* mehr bedürfen würden, um sich »gut« und solidarisch zu verhalten« (Fetscher 1967, S. 158).

3.1.2.3 Attraktive Arbeit im Reich der Notwendigkeit

»Wie der Wilde mit der Natur ringen muß, um seine Bedürfnisse zu befriedigen, um sein Leben zu erhalten und zu reproduzieren, so muß es der Zivilisierte, und er muß es in allen Gesellschaftsformen und unter allen möglichen Produktionsweisen« stellt Marx im dritten Band des *Kapitals* fest (*Kapital III*, MEW XXV, S. 828) und kontrastiert somit das Reich der Freiheit mit diesem Reich der Notwendigkeit. Weil, so die anthropologische Grundannahme, »der Mensch in allen Zuständen essen, trinken etc. muss«, muss er stets »äußere Dinge [...] vorfinden und ihrer sich bemächtigen« (*Randglossen zu A. Wagners »Lehrbuch der politischen Ökonomie«*, MEW XIX, S. 375). Einen Ausweg gibt es nicht, möglich erscheint es höchstens, »ihren Stoffwechsel mit der Natur [...] mit dem geringsten Kraftaufwand und unter den, ihrer menschlichen Natur würdigsten und adäquatesten Bedingungen vollziehn« (*Kapital III*, MEW XXV, S. 828), wofür durch die kapitalistische Entwicklung die objektiven Möglichkeiten geschaffen sind, dass »die Arbeit, wo der Mensch in ihr tut, was er Sachen für sich tun lassen kann, aufgehört hat« (*Grundrisse*, MEW XLII, S. 244). Dass in der *Kritik des Gothaer Programms* Marx allerdings zugleich die utopische Perspektive eröffnet, dass »in einer höheren Phase der kommunistischen Gesellschaft [...] die Arbeit nicht nur Mittel zum Leben, sondern selbst das erste Lebensbedürfnis geworden [ist]« (MEW XIX, S. 21), hat in der marxistischen Literatur die Frage hervorgebracht, ob es »um die Befreiung von der Arbeit an sich [...] oder [...] um eine Transformation, um eine grundlegende Veränderung der Arbeit« (Balibar 1986b, S. 861) geht, bzw. in der Arbeiterbewegung gehen soll.⁹

Marx macht allerdings in der *Kritik des Gothaer Programms* durch die »nicht nur [...], sondern«-Formulierung deutlich, dass die Arbeit als »Mittel zum Leben« selbst der Transformation unterläuft. Eine strikte Gegenüberstellung von im Charakter durch den Übergang zum Kommunismus nicht wesentlich veränderter Arbeit im Reich der Notwendigkeit und attraktiver Arbeit im Reich der Freiheit (wie sie etwa Löwy (1987, S. 899–900) andeutet) erscheint deshalb nicht sinnvoll. Gleichwohl hat Marx dadurch, dass er als Beispiel für »wirklich freie Arbeiten« (*Grundrisse*, XLII, S. 512) ausgerechnet das Komponieren wählt, wohl zu Missverständnissen beigetragen. Bereits der nächste Absatz führt aber eine Klärung herbei:

Die Arbeit der materiellen Produktion kann diesen Charakter nur erhalten, dadurch, daß 1. ihr gesellschaftlicher Charakter gesetzt ist, 2. daß sie wissenschaftlichen Charakters, zugleich allgemeine Arbeit ist, nicht Anstrengung des Menschen als bestimmt dressierter Naturkraft, sondern als Subjekt, das in dem Produktionsprozeß nicht in

9 Eine Übersicht über die marxistische Debatte liefert Kandiyali (2014).

bloß natürlicher, naturwüchsiger Form, sondern als alle Naturkräfte regelnde Tätigkeit erscheint. (*Grundrisse*, XLII, S. 512)

Hier ist Marx deutlich: Die Arbeit der materiellen Produktion, sprich die Produktion von Gebrauchswerten im Reich der Notwendigkeit, kann den Charakter der freien Arbeit erhalten und damit selbst wie das Komponieren werden, wenn nur die richtigen Bedingungen vorherrschen. Dann wird sie »mit williger Hand, rüstigem Geist und fröhlichen Herzens verrichtet« (*Inauguraladresse der Internationalen Arbeiter-Assoziation*, MEW XVI, S. 12). Engels macht diesen Gedanken im *Anti-Dühring* noch expliziter, wenn er hervorhebt, dass gerade dadurch, dass es bei der Arbeit die Möglichkeit zur Ausbildung von Fähigkeit geben wird, diese statt »einer Last eine Lust wird« (MEW XX, S. 274).

Dass eine Tätigkeit notwendig ist, heißt schließlich auch nicht zwingendermaßen, dass sie keinen Spaß machen muss (Cohen 1988, S. 208), auch wenn Marx herausstellt, dass er »keineswegs meint, daß sie bloßer Spaß sei, bloßes amusement, wie Fourier es sehr grisettenmäßig naiv auffaßt« (*Grundrisse*, MEW XLII, S. 512)¹⁰. Robert Kurz wirft Marx (unter anderem) vor, dass er »hier allzu verräterisch über den Begriff des ›Spiels‹ [stolpert], den er sofort abwehrt für eine so (protestantisch) ernsthafte Angelegenheit wie die ›Arbeit‹« (Kurz 1995, o.S.). Auch Walzer kritisiert Marx' Vorstellung der freien Zeit, für die wiederum nicht gilt, dass sie nur, weil sie freie Zeit ist, auch Spaß machen muss: »Politics, which played such an important part in the free time of the Greek artisan, is not even mentioned; nor are religious observances. Nor is there much sense here of what any child could have explained to Marx, the value of doing nothing, of ›passing‹ the time [...]« (Walzer 1983, S. 188).¹¹ Auch die *disposable time* ist keineswegs nur Zeit zum Ausruhen, sondern Marx stellt sich im Reich der Freiheit ein Tätigsein vor, das selbst anspruchsvoll ist. Neben den hier zitierten Stellen findet sich auch in einer Fußnote im *Kapital* eine entsprechende Abwertung des Müßiggangs in Marx' zustimmender Zitierung von John Bellers. Der »sagt u.a. schön: ›Müßig lernen ist wenig besser als das Lernen von Müßiggang [...] die Schmerzen, welche man sich durch Müßiggang erspart, wird man durch Krankheit bekommen« (MEW XXIII, S. 513). Mit der Zeit bei Marx sind dementsprechend nicht nur Bildungsmöglichkeiten verknüpft, sondern auch ein »dezidierte[r] Bildungsanspruch« (Jakob 2020, S. 250; vgl. auch Henning 2009).

Im Kommunismus verändern die Arbeit und die Freizeit ihren Charakter und wirken aufeinander ein; die Reduzierung der Arbeitszeit führt zu Möglichkeiten der Bildung (im Reich der Freiheit), womit wiederum die Qualität der Arbeit sich ändert.

Es versteht sich von selbst, daß die time of labour selbst, dadurch, daß sie auf normales Maß beschränkt, ferner nicht mehr für einen andren, sondern für mich selbst ge-

10 In Fouriers Utopie werden die dreckigen Tätigkeiten, die gewöhnliche Arbeiter*innen für herabwürdigend halten, von kleinen Jungen, die – so Fourier – den Dreck lieben, ausgeführt (Fourier 1971, S. 317). Selbst für den blutrünstigen Nero fände sich eine geeignete, sozial nützliche und individuell attraktive Anstellung als Metzger (Fourier 1971, S. 303–304).

11 In der Arbeiterbewegung wurden entsprechende Vorstellungen wohl auch deshalb aufgegriffen, weil sich öffentlich für »8 Stunden zur Arbeit, 8 Stunden um uns auszubilden, 8 Stunden um uns auszuruhen« (Innschrift deutscher Arbeiter-Taschenuhren aus der Zeit um 1900, zitiert nach Kramer 1999, Sp. 969) besser werben lässt als für 8 Stunden Faulenzerei.

schiebt, zusammen mit der Aufhebung der sozialen Gegensätze zwischen master and men etc., als wirklich soziale Arbeit, endlich als Basis der *disposable time* einen ganz andren, freiern Charakter erhält, und daß die *time of labour* eines man, der zugleich der man of disposable time ist, viel höhere Qualität besitzen muß als die des Arbeitstiers. (*Theorien über den Mehrwert*, MEW XXVI/3, S. 253)

Eine für die Rezeption der marxistischen Theorie, insbesondere durch den Postoperaismus, bedeutsame Verschiebung in der Qualität der Arbeit spricht Marx auch in der *Kritik des Gothaer Programms* an, wo er konkretisiert, dass auch die oben bereits diskutierte Aufhebung der Arbeitsteilung und damit insbesondere das Verschwinden des »Gegensatz geistiger und körperlicher Arbeit« (MEW XIX, S. 21) Voraussetzung für attraktive Arbeit ist. Erneut lässt sich hier auf das Maschinenfragment verweisen, in dem Marx den veränderten Produktionsprozess beschreibt, der »zugleich Disziplin [ist], mit Bezug auf den werdenden Menschen betrachtet, wie Ausübung, Experimentalwissenschaft, materiell schöpferische und sich vergegenständlichende Wissenschaft mit Bezug auf den gewordenen Menschen, in dessen Kopf das akkumulierte Wissen der Gesellschaft existiert. Für beide, soweit die Arbeit praktisches Handanlegen erfordert und freie Bewegung, wie in der Agrikultur, zugleich exercise« (MEW XLII, S. 607). Hier wird erneut deutlich, welche Bildungsanforderungen die veränderte Produktion stellt, wenn erwartet wird, dass sich der Mensch im Reich der Freiheit gleich »das akkumulierte Wissen der Gesellschaft« aneignet, das deshalb angeeignet werden kann, weil die Bourgeoisie im Kapitalismus dafür gesorgt hat, dass »die geistigen Erzeugnisse der einzelnen Nationen [...] Gemeingut« werden (*Manifest*, MEW IV, S. 466). Allerdings muss der Arbeiter »time management« betreiben, »um sich Kenntnisse in angemessenen Proportionen zu erwerben oder um den verschiedenen Anforderungen an seine Tätigkeit Genüge zu leisten« (*Grundrisse*, MEW XLII, S. 105). Zieht man die Formulierung aus dem *Manifest*, dass im Kommunismus »die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist« (MEW IV, S. 482), heran und vergleicht sie mit Marxens Kritik an Smith in den *Grundrissen* (MEW XLII, S. 514) ergibt sich eine Verschiebung in der Betrachtung von Spaß; die Arbeit »in bezug auf den Spaß oder die Unfreude, die sie dem Individuum macht« zu betrachten, rückt in den Hintergrund, wenn sie Arbeit »für andre« und »ein bestimmtes Verhalten seiner selbst zur Sache, die es bearbeitet, und zu seinen eignen Arbeitsanlagen« (MEW XLII, S. 514) ist. Die Menschen »würden nicht nur aus schöpferischer Freude, sondern sogar aus spontaner Liebe zu ihren Mitmenschen jenes geringe Maß von Arbeit leisten, das [...] allein noch zur vollen Befriedung der Bedürfnisse aller notwendig sein würde« (Fetscher 1967, S. 158). Auch das Lernen findet nicht in Isolation, sondern mit Anderen (und zwar Personen unterschiedlichen Geschlechts und Alters, vgl. *Kapital*, MEW XXIII, S. 514) statt, nicht zuletzt, weil »die Individuen allerdings *einander* machen, physisch und geistig« (*Deutsche Ideologie*, MEW III, S. 37). Die im Frühwerk anzufindende Formulierung vom »Verein freier Menschen, die sich wechselseitig erziehen« (*Der leitende Artikel*, MEW I, S. 95) kann und muss im Kommunismus Realität werden.

3.1.2.4 Jeder nach seinen Bedürfnissen? Entlohnung und Verteilung

Die von Furner angesprochenen Punkte 3. und 4. (»3. Means of subsistence are distributed unconditionally 4. Society regulates production« (Furner 2011, S. 197)) hängen eng mit

den vorangegangenen diskutierten Punkten zusammen. Wenn Menschen nicht mehr Berufe im hergebrachten Sinne ausüben und zugleich die Lohnarbeit aufgehoben ist, weil nicht zuletzt die Produktionsmittel nicht mehr Eigentum einer bestimmten Klasse sind, hat das weitreichende Folgen, denn weiterhin »muss das Leben koordiniert werden, geregelt« (Priddat 2005, S. 141) werden.

Auf die Verteilungsfrage geht Marx – wenn auch widerwillig (MEW XIX, S. 22) – insbesondere in der *Kritik des Gothaer Programms* ein. Einerseits macht er gegenüber Lasalle, bzw. den Lassalleanern und dem Programm deutlich, was überhaupt an die Arbeiter*innen verteilt werden kann, bzw. genauer gesagt, was bereits aus dem Produzierten abzuziehen ist; dazu gehören die Mittel, die den Verschleiß der Produktionsmittel decken, Mittel für »Ausdehnung der Produktion« und ein »Reserve- oder Assekuranzfonds gegen Mißfälle, Störungen durch Naturereignisse etc.«, die »zum Teil durch Wahrscheinlichkeitsrechnung« zu bestimmen sind, v.a. aber nicht Gegenstand von Gerechtigkeitsvorstellungen sein können (MEW XIX, S. 19). Auch der Rest der produzierten Güter wird nicht direkt verteilt, weil zuerst »nicht direkt zur Produktion gehörig[e] Verwaltungskosten« abzuziehen seien (die in der neuen Gesellschaft deutlich niedriger wären als im Kapitalismus). Außerdem sei vor der individuellen Zuteilung aus dem gesellschaftlichen Gesamtprodukt das abzuziehen, »was zur gemeinschaftlichen Befriedigung von Bedürfnissen bestimmt ist, wie Schulen, Gesundheitsvorrichtungen etc.« (MEW XIX, S. 19). Je weiter sich die neue Gesellschaft entwickelt, desto größer wird dieser Anteil am Gesamtprodukt. Zuletzt sieht Marx noch eine Form der Arbeitslosenversicherung vor, die ebenfalls aus dem Gesamtprodukt zu bewältigen sei. Darüber hinaus macht er deutlich, dass Güter nicht auf einem Markt ausgetauscht werden (für eine ausführliche Begründung s. Hudis 2012, S. 192).

In dieser kommunistischen Gesellschaft, die »noch behaftet ist mit den Muttermalen der alten Gesellschaft« (MEW XIX, S. 20) erhält der einzelne Produzent »von der Gesellschaft einen Schein, daß er soundso viel Arbeit geliefert (nach Abzug seiner Arbeit für die gemeinschaftlichen Fonds), und zieht mit diesem Schein aus dem gesellschaftlichen Konsumtionsmitteln soviel heraus, als gleich viel Arbeit kostet« (MEW XIX, S. 20). Ein solches Arbeitsscheinmodell bringt verschiedene Probleme mit sich, von denen Marx bereits eins diskutiert. Weil es sich letztlich um ein Modell bürgerlichen gleichen Rechts handelt, vor dem alle gleich behandelt werden, ungeachtet ihrer Verschiedenheit, hat dieses Modell Ungleichheit zur Folge; hat ein Arbeiter »mehr Kinder als der andre [...] erhält also der faktisch mehr als der andre, ist der eine reicher als der andre etc.« (MEW XIX, S. 21). Darüber hinaus benötigte ein System von Arbeitsscheinen, damit es funktioniert »offenkundig einen außerordentlich funktionstüchtigen, umfangreichen und allgegenwärtigen Planungs- oder Staatsapparat« (Giessler Furlan 2020b), dessen Etablierung weder einfach noch unbedingt erstrebenswert scheint.¹²

Umso erstrebenswerter und auch in der Rezeption positiver aufgenommen ist die langfristige Perspektive, die Marx eröffnet und die davon ausgeht, »daß die Unterschiede des Kopfes und der intellektuellen Fähigkeiten überhaupt keine Unterschiede des Magens und der physischen Bedürfnisse bedingen« (*Deutsche Ideologie*, MEW III, S. 528):

12 Brentel (1989, S. 153) geht so weit, den Status des Texts über die Arbeitszeitrechnung in Frage zu stellen und hält sie zumindest für möglicherweise fiktiv.

In einer höheren Phase der kommunistischen Gesellschaft, nachdem die knechtende Unterordnung der Individuen unter die Teilung der Arbeit, damit auch der Gegensatz geistiger und körperlicher Arbeit verschwunden ist; nachdem die Arbeit nicht nur Mittel zum Leben, sondern selbst das erste Lebensbedürfnis geworden; nachdem mit der allseitigen Entwicklung der Individuen auch ihre Produktivkräfte gewachsen und alle Springquellen des genossenschaftlichen Reichtums voller fließen – erst dann kann der enge bürgerliche Rechtshorizont ganz überschritten werden und die Gesellschaft auf ihre Fahne schreiben: Jeder nach seinen Fähigkeiten, jedem nach seinen Bedürfnissen! (MEW XIX, S. 21)

Die Formulierung des letzten Satzes war in verschiedenen sozialistischen Strömungen vermutlich schon zu Marx' Zeit verbreitet, u.a. bei Louis Blanc (Sitton 2010, S. 146). Vielleicht liegt darin begründet, dass Marx nicht vertiefend auf dieses Prinzip eingeht,¹³ das doch zumindest einige Fragen, z.B. in Bezug auf die Umsetzung und Umsetzbarkeit, offen lässt (Gilbert 2015, S. 202–203; Giessler Furlan 2020a, S. 254–255). An dieser Stelle ist für uns relevant, dass dieses Prinzip eine gewisse Dynamik zulässt, weil sich nach Marx sowohl die Fähigkeiten als auch die Bedürfnisse – zu denen auch das Bedürfnis, zu lernen, zählt (Leopold 2007, S. 229) – der Menschen verändern können (Gilbert 2015, S. 204). Je mehr Menschen lernen, desto mehr (oder: desto intensiver) sollten sie sich auch in die Produktion der gesellschaftlich zu verteilenden Güter einbringen.

3.1.3 Ein Verein freier Menschen

Wie bereits zu Beginn herausgestellt, hängt die Reorganisation von Produktion und Distribution mit der Reorganisation der Gesellschaft zusammen, also mit *politischen* Fragestellungen. Die Voraussetzung jeglicher Umgestaltung der Gesellschaft ist die gesellschaftliche Aneignung der Produktionsmittel, die zwar im Kapitalismus schon »gemeinschaftliches Produkt« (Manifest, MEW IV, S. 475–476) sind (vgl. dazu ausführlich Blumenfeld 2023), aber nicht unter gemeinschaftlicher Kontrolle stehen.¹⁴ Es geht dabei nicht

13 »For all that ›from each according to his ability, to each according to his need‹ is an inspiring slogan, if Marx intended it as the regulating principle of an entire society it may have been wise for him to include it somewhere other than in a series of notes. [...] For that matter, he might also have suggested it be ›inscribed on a banner‹ before the higher phase of communism, rather than only in it« (Swain 2019a, S. 93)

14 Insbesondere im Spätwerk zieht Marx auch Parallelen zwischen einer solchen gemeinschaftlichen Produktion und archaischen Gesellschaften. Gegen Wagner, der Marx auffordert, zu beweisen, dass Produktion ohne Kapitalisten möglich sei, führt er an, dass »ein gesellschaftlicher Produktionsprozeß« in Gesellschaften »die vor der Erscheinung von Privatkapitalisten existierten (altindische Gemeinde, südslawische Familiengemeinde etc.)« (Randglossen zu A. Wagners »Lehrbuch der politischen Ökonomie«, MEW XIX, S. 359) bereits existiert habe und im ersten Entwurf des Briefs an V. I. Sassulitsch (MEW XIX, S. 386) schreibt er, dass der Kapitalismus in einer Krise sei, die nur mit der Rückkehr »modernen Gesellschaften zum ›archaischen‹ Typus des Gemeineigentums enden wird«, bzw. mit der »Wiedergeburt (a revival) des archaischen Gesellschaftstypus in einer höheren Form (in a superior form)« (hier zitiert Marx L.H. Morgan). Im zweiten Entwurf ist die Formulierung ähnlich: »Die Völker, bei denen sie in Europa und in Amerika den größten Aufschwung genommen hat, streben nur danach, ihre Ketten zu sprengen, indem sie die kapitalistische Produktion durch die genossenschaftliche Produktion und das kapitalistische Eigentum durch eine höhere Form des ar-

um die Elimination jeglichen Privateigentums (ein antikommunistischer Vorwurf, dem Marx und Engels schon im *Manifest* erwiderten); »jede Eigentumsform, die anderen keine Ausbeutungsverhältnis[se] aufnötigt« (Priddat 2005, S. 140) kann erlaubt bleiben. Ist tatsächlich das kapitalistische Privateigentum an den Produktionsmitteln aufgehoben und diese »in bloße Werkzeuge der freien und assoziierten Arbeit verwandelt« (*Der Bürgerkrieg in Frankreich*, MEW XVII, S. 342), beginnt allerdings die Organisation der Gesellschaft erst. Marx verweist darauf, dass sich wie das Individuum auch »die Gesellschaft ihre Zeit zweckmäßig einteilen« (*Grundrisse*, MEW XLII, S. 105) muss, sie »verteilt Arbeitskraft und Produktionsmittel in die verschiedenen Geschäftszweige« (*Theorien über den Mehrwert*, MEW XXVI/I, S. 358). Darüber hinaus reduziere sich »die Sache [...] einfach darauf, daß die Gesellschaft im voraus berechnen muß, wieviel Arbeit, Produktionsmittel und Lebensmittel sie ohne irgendwelchen Abbruch auf Geschäftszweige verwenden kann, die, wie Bau von Eisenbahnen z.B., für längere Zeit [...] weder Produktionsmittel noch Lebensmittel, noch irgendeinen Nutzeffekt liefern, aber wohl Arbeit, Produktionsmittel und Lebensmittel der jährlichen Gesamtproduktion entziehen« (*Kapital II* MEW XXIV, S. 316–317). Dass diese Berechnung nicht ganz einfach ist, wurde in der sozialistischen Planungsdebatte trotz neuerlicher Versuche, an Marx' anzuschließen (vgl. z.B. Sorg 2024), festgehalten. Ist die Revolution fortgeschritten, »so verliert die öffentliche Gewalt den politischen Charakter« und »an die Stelle der alten bürgerlichen Gesellschaft mit ihren Klassen und Klassengegensätzen tritt eine Assoziation, worin die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist« (MEW IV, S. 482). Die Vorstellungen Marx' bezüglich der kommunistischen polity – zumindest an den Stellen wo er sie nicht schlichtweg verdrängte (Giessler Furlan 2020a, S. 257) – oszillieren »zwischen radikal-demokratischen und etatistisch-technokratischen Vorstellungen« (Wallat 2023, S. 28).

Dass geplant werden muss und dass diese Planung von den Arbeiter*innen, sowohl auf der Ebene der einzelnen Produktionsstätte als auch gesamtgesellschaftlich in der Koordination der Produktion (Raekstad 2022a, S. 161) vorgenommen werden muss, damit sie nicht erneut unter fremde Macht geraten, beantwortet noch nicht die Frage nach der Form der neuen Gesellschaft. Auch wenn Marx mit dem »Taschenspielertrick« (Giessler Furlan 2020a, S. 259) der Begriffsumgehung (z.B. in der Ersetzung durch »die Gesellschaft«) versucht, ein Reden über den Staat zu vermeiden, wird doch deutlich, dass eine Form der Staatlichkeit fortbesteht. Gerade weil Marx' Kritik am bürgerlichen Staat als Herrschaftsinstrument der Bourgeoisie sein politisches Werk durchzieht (vgl. Draper 1977, Teil II), müsste er nun insbesondere gegenüber dem Anarchismus rechtfertigen, warum der Staat im Kommunismus *kein* Herrschaftsinstrument mehr ist, bzw. in welcher Form überhaupt Staatlichkeit fortbesteht. In seinen Notizen zu Bakunins *Staatlichkeit und Anarchie* finden sich diesbezüglich einige Hinweise, die aber der Form geschuldet eher Polemiken denn Systematisierungen sind. Auch dort definiert er eine »Kampfperiode« (MEW XVIII, S. 636) als Übergang von kapitalistischer Gesellschaft zum Kommunismus (s.u.), innerhalb derer die »politischen Formen« (MEW XVIII, S. 636) der alten

chaischen Eigentumstyps, d.h. durch das kommunistische Eigentum, ersetzen wollen« (MEW XIX, S. 398).

Gesellschaft fortbestehen. Nach dieser Übergangsphase, deutet er an, gebe es weiterhin Wahlen, die aber mit dem Wegfall der alten »ökonomischen Grundlage«, wenn »die Funktionen aufgehört haben, politisch zu sein«, ihren Charakter änderten. Dann »existiert 1. keine Regierungsfunktion; 2. die Verteilung der allgemeinen Funktionen ist Geschäftssache geworden, die keine Herrschaft gibt; 3. die Wahl hat nichts von heutigem politischen Charakter« (MEW XVIII, S. 635). Gegen Bakunins Warnung vor dem »Despotismus der *regierenden Minderheit*« erklärt er, dass »auf Kollektiveigentum [...] der sogenannte Volkswillen [verschwindet], um den [sic] wirklichen Willen des Kooperativs Platz zu machen« (MEW XVIII, S. 635). Nicht ganz abwegig erscheint der Schluss Boers: »Clearly, Marx is struggling at this point« (Boer 2023, S. 28). In Zusammenhang mit der Forderung nach Dezentralisierung (*Bürgerkrieg in Frankreich*, MEW XVII, S. 340–342) lässt sich der Vorschlag auch als Ausdruck der Übertragung der Willensbildung auf die lokale Ebene, eben die der Kooperative, deuten. Es existiert dann kein Staat »im jetzigen politischen Sinne« (*Konspekt von Bakunins »Staatlichkeit und Anarchie«*, MEW XVIII, S. 635) mehr, aber »Institutionen der Gesellschaft, allgemeine Funktionen und Wahlen innerhalb der Kooperative, schon um ihren Zusammenhang und den mit anderen zu sichern. Sie könnten als öffentliche Gewalt oder Staat apostrophiert werden, sofern sie den Willen des Kooperativs durchsetzen und gegenüber anderen repräsentieren« (Arndt 2012, S. 115). Auf Bakunins spöttische Bemerkung, in Deutschland würden nach Marx' Vorstellung wohl »alle 40 Millionen Glieder der Regierung sein?«, antwortet Marx deshalb auch mit »Certainly! Da die Sache mit der Selbstregierung der Gemeinde [sic] anfängt« (*Konspekt von Bakunins »Staatlichkeit und Anarchie«*, MEW XVIII, S. 635). Dezentralisierung¹⁵ und Veränderung politischer Ämter, die sich von »Regierungsfunktionen [...] in einfache Verwaltungsfunktionen [verwandeln]« (*Die angebliche Spaltung in der Internationale*, MEW XVIII, S. 50) sind zentrale Bestandteile der politischen Utopie Marx'. Die Aufhebung der Arbeitsteilung und der Berufsidentität beinhaltet auch das Ende des Berufspolitikertums.¹⁶ Während Marx im *Kapital* mit einem Zitat Fergusons kritisiert, dass die kapitalistische Arbeitsteilung auch die Gesellschaft ergreift – »Wir machen eine Nation von Heloten, und es gibt keine Freien unter uns« (MEW XXIII, S. 375) – werden im Kommunismus die Unterschiede zwischen Heloten und Freien aufgehoben, denn alle Bürger*innen sind beides. Damit sind die oben genannten Bildungsanforderungen um die zur politischen Bildung zu ergänzen (vgl. Priddat 2005, S. 141–145), damit auch tatsächlich alle sich an der gesellschaftlichen Planung und Verwaltung beteiligen können. Selbst wenn die »Regierungsmaschinerie« vereinfacht ist (denn »Es ist immer die

15 Auch diese Dezentralisierung hat Grenzen. In seinem Zeitungsartikel *Über die Nationalisierung des Grund und Bodens* spricht sich Marx für die Nationalisierung des Grundeigentums an Stelle der Übereignung an landwirtschaftliche Assoziationen aus, weil sich so die Konkurrenz der Assoziationen und die Machtkonzentration in ihren Händen vermeiden ließe. Auch wenn Marx damit womöglich erneut nur eine Übergangsphase auf dem Weg in den Kommunismus beschreibt, lässt sich daraus schließen, dass die Gesellschaft, »die sich aus Assoziationen freier und gleichgestellter, nach einem gemeinsamen und rationellen Plan bewußt tätiger Produzenten zusammensetzt« (MEW XVIII, S. 62), diesen Plan mindestens auf überregionaler Ebene fassen soll.

16 Darüber, welche Funktionen überhaupt noch fortbestehen müssen, will Marx keine Auskunft geben, denn »diese Frage ist nur wissenschaftlich zu beantworten« (*Kritik des Gothaer Programms*, MEW XIX, S. 28).

Kunst der Spitzbuben, sie kompliziert und geheimnisvoll zu machen« (*Die Konstitution der Französischen Republik*, MEW VII, S. 498)), fordert die Koordination der gesellschaftlichen Produktion ein umfangreiches Wissen. Dezentralisierte Politik, so merkt Marx in einem Brief an J.B. Schweitzer unter Bezug auf die vorrevolutionäre Gesellschaft an, hat selbst Bildungseffekte zur Folge; durch sie lässt sich dem Arbeiter dabei helfen, »selbstständig gehn zu lehren« (MEW XXXII, S. 570).

Der Kommunismus ist kein statischer *Zustand*, als »wirkliche Bewegung« (*Deutsche Ideologie*, MEW III, S. 35) bleibt er auch nach der Revolution dynamisch und stellt nicht »das goldne Zeitalter [...] der in Permanenz erklärten Nachtmütze« dar (*Revue, Mai bis Oktober 1850*, MEW VII, S. 461). Gerade deshalb bedarf er der konstanten Bildung seiner Mitglieder und ermöglicht sie, weil es im Kommunismus »bildungstheoretisch [...] um die Verknüpfung von Mündigkeit und Solidarität [geht]« (Schmied-Kowarzik 1997, S. 68). In dieser Hinsicht nähert sich Marx Condorcet an, wenn er schreibt, dass dann »die gesellschaftlichen Evolutionen aufhören [werden], politische Revolutionen zu sein« (*Das Elend der Philosophie*, MEW IV, S. 182).

3.2 Programm: Das Proletariat als Agent

Aus Marx Kritik am Bestehenden und seiner nun skizzierten Utopie ergibt sich die Notwendigkeit der Veränderung. Wie diese Veränderung aussehen kann und soll, wäre als Gegenstand eines Marx'schen revolutionären Programms zu erwarten. Allerdings muss festgestellt werden, dass eine systematische Ausarbeitung eines ebensolchen bei Marx nicht zu finden ist (Bizeul 2019, S. 25; Rockmore 2018, S. 194). Ein ursprünglich geplanter Band »Vom Staat« (vgl. *Marx an F. Lasalle*, 22.02.1858, MEW XXIX, S. 551) wurde von Marx nicht verwirklicht. Dementsprechend müssen sich auch aktuelle (Wieder-)Entdeckungen von Marx als Demokrat (Demirović 2025) oder als Republikaner (Leipold 2024) auf vergleichsweise wenige Textstellen stützen und konstatieren, »dass sich bei Marx so wenig zu diesen Fragen findet« (Demirović 2025, S. 10).

Zusätzlich ist festzustellen, dass der Befund der weitgehenden Einheit des Marx'schen Werks in Bezug auf die programmatischen Aspekte der Schriften Marx' in Teilen zu relativieren ist, die sich gerade in der Auseinandersetzung mit politischen Entwicklungen und vor allem durch die prägenden Erfahrungen der Pariser Kommune durchaus veränderten (Hudis 2012, S. 184–185; vgl. auch Leipold 2024). Insgesamt hat Marx in seinem Leben sechs »revolutionäre Konstellationen miterlebt« (Roth 2021, S. 141; vgl. auch Stedman Jones 2020; Löwy 2020b), die jeweils sein Denken beeinflussten, wobei Marx' Hauptbezugspunkt für das Nachdenken über Revolution die Französische Revolution blieb (Löwy 2020b, S. 126). Viele Texte waren Teil der tagesaktuellen Auseinandersetzung und Reaktionen auf konkrete politische Ereignisse – und dann war es oft Engels, der die Aufgabe übernahm, in politische Debatten klärend einzugreifen und bei dem sich ein umfangreicherer Schatz an programmatischen Aussagen findet als bei Marx. Deshalb ist es möglich, dass einzelne Punkte durch Marx aus strategischen Gründen hervorgehoben oder vernachlässigt wurden, dass vielleicht manche Texte schon Kompromisse darstellen oder Bezüge enthalten, die sich nicht ohne weiteres erschließen lassen. Was zu einem bestimmten Zeitpunkt programmatisch war (wie etwa der Maßnahmenkatalog am Ende

des *Manifests*), verdient schon wenig später »kein besonderes Gewicht« mehr (*Vorwort zur deutschen Ausgabe des Manifests von 1872*, MEW IV, S. 573). Dass sich das Programm den Umständen anpasst, ist Teil des Programms, auf jeden Fall insofern, als Marx sich nach den Arbeiter*innen und den von ihnen vollzogenen Schritten richten will (Arndt 2012, S. 117). Zudem handelt es sich, obwohl das revolutionäre Programm verzeitlicht ist und in Phasen der Revolution denkt (Grosser 2018, S. 111), um ein Programm jeweils für das Hier und Jetzt sowie die unmittelbar anstehenden Maßnahmen, denn »die doktrinaire und notwendig phantastische Antizipation des Aktionsprogramms einer Revolution der Zukunft leitet nur ab vom gegenwärtigen Kampf« (*Marx an F.D. Nieuwenhuis*, 22.02.1881, MEW XXXV, S. 161). Um diese Kontextabhängigkeit – und die Abgrenzung zu anderen linken Strömungen der Zeit – drehen sich auch in der Literatur diskutierte Fragen nach der Möglichkeit der Reform (Miller 1991, S. 70) und der revolutionären Gewalt bei Marx. Auf diese soll an dieser Stelle nicht vertiefend eingegangen werden.¹⁷

Wenn aber im Werk Marx' nicht immer klar ist, *was* zu tun sei, bleibt doch relativ eindeutig, *wer* tun soll. Der wichtigste und zentrale Träger der Revolution war für Marx spätestens seit seiner Abkehr vom liberalen Bürgertum und seiner Ankunft in Paris das Proletariat (zu Marx' »Entdeckung« des Proletariats vgl. ausführlich Löwy 2005). 1844, nachdem er einigen Treffen der Pariser *ouvriers* beigewohnt hatte, schreibt er an Feuerbach, die Geschichte bereite »unter diesen ›Barbaren‹ unserer zivilisierten Gesellschaft das praktische Element zur Emanzipation des Menschen vor« (MEW XXVII, S. 426). Diese Idealisierung war nicht allumfassend – insbesondere sein Briefverkehr mit Engels liefert eine Reihe von Invektiven gegenüber Arbeiter*innen und ihren Organisationen »for behaving like asses, sheep, knaves, traitors, clowns, reactionaries, and renegades – all of which proves his impartial cantankerousness«¹⁸ – aber an der grundlegenden Einschätzung zur Rolle des Proletariats sollte er zeitlebens festhalten. Die Proletarier*innen waren revolutionäres Subjekt, weil sie sowohl den entscheidenden Faktor für die Veränderung der Gesellschaft, als auch diejenigen, die zum Erreichen eines solchen Wandels zu adressieren sind, darstellen (Raekstad 2022a, S. 111). Das »Realisationsdesiderat« (Meyer 1973, S. 161) der Marx'schen Revolutionstheorie findet im Proletariat seinen Agenten.

Drapers Annäherung – »it consists of workers whose livelihood depends on a wage relationship with employers of labor power, and who therefore produce surplus value in the process of commodity production« (Draper 1978, S. 34) – kann uns als Leitfaden dienen, wer eigentlich mit der Bezeichnung »Proletariat« gemeint ist. Dieser Fokus auf das Industrieproletariat, das aber zu Marx' Zeit nur einen kleinen Teil der arbeitenden Bevölkerung darstellte, sticht in Marx' Beschreibungen heraus (Miller 1991, S. 63). Nicht

17 Es sei stattdessen auf die umfangreiche Literatur zum Thema verwiesen. Neben der ausführlichen Darstellung in Hal Drapers fünfbandigem Werk *Karl Marx's Theory of Revolution* (hier insb. Draper 1977, 1978, 1986) sei auf die kürzeren Darstellungen bei Loick und Celikates (2016) sowie Miller (1991) verwiesen.

18 Draper liefert auch gleich im Anhang seines Buchs (Draper 1978, S. 635) eine ausführliche Auseinandersetzung mit Marx und Eseln, bzw. der Frage, inwiefern sich aus Marx' Beleidigungen eine negative oder abgehobene Haltung gegenüber dem Proletariat ablesen lässt. Der Skepsis gegenüber den Arbeitern auf Seiten Marx standen auf Seite der Arbeiter*innen und ihrer Vertreter*innen Vorbehalte gegenüber den »Gelehrten« gegenüber (Schraepler 1972, S. 195).

immer handelt es sich bei Marx' Bestimmung um eine streng logisch aus seiner politischen Ökonomie folgende Beschreibung, sondern »moral impulses, political cogitations, and wishful thinking probably played an important role in his considerations« (van der Linden 2020, S. 75). Das trifft auch für die Gruppen zu, deren Zugehörigkeit zum Proletariat infrage steht. Insbesondere sind das Frauen. An Kugelman schreibt Marx am 12.12.1868:

Jeder, der etwas von der Geschichte weiß, weiß auch, daß große gesellschaftliche Umwälzungen ohne das weibliche Ferment unmöglich sind. Der gesellschaftliche Fortschritt läßt sich exakt messen an der gesellschaftlichen Stellung des schönen Geschlechts (die Häßlichen eingeschlossen). (MEW XXXII, S. 582–583)

Thomä weist auf den Widerspruch in diesem (zudem unnötig zotigen) Satz hin. In dessen zweiten Teil führen Frauen »den Fortschritt nicht als Subjekt herbei, sondern taugen nur als Objekt, an dem er sich »messen« lässt« (Thomä 2016, S. 327). Im *Kapital* beschreibt Marx wie Frauen im Kapitalismus auch in die industrielle Arbeit hereingezogen werden und beschreibt z.B. anhand eines Berichts die negativen Folgen auf die Frauen, die im Bergbau arbeiten: »Diese mit den Männern zusammenarbeitenden und sich von ihnen in der Kleidung kaum unterscheidenden, mit Schmutz und Rauch beschmierten Frauen sind der charakterlichen Entartung ausgesetzt, weil sie ihre Selbstachtung verlieren, was die fast unvermeidliche Folge ihrer unweiblichen Beschäftigung ist« (*Kapital*, MEW XXIII, S. 272). Wie die feministische Kritik deutlich gemacht hat, vernachlässigt Marx auch die Rolle der Reproduktionsarbeit, die die Erziehung der Kinder zuhause beinhaltet, und die besondere Situation von Frauen (vgl. Notz 2014; Haug 1994, Abschn. 6.2; Brown 2012). Frauen erscheinen vor allem passiv als das »füg- und biegsamere Weib- und Kinderelement« (MEW XXIII, S. 425, vgl. auch MEW XXIII, S. 418), »selten tauchen Frauen bei Marx als handelnde und kämpferische Subjekte auf« (Federici 2017, S. 87). Zwar sind Frauen Teil des Proletariats, durch ihre unsichtbare Inklusion werden aber wichtige Besonderheiten ihrer Lage vernachlässigt.¹⁹

Wer hingegen eindeutig nicht Teil des Proletariats ist, ist Marx selbst, »for it cannot be denied that he was an intellectual himself [...] and of notoriously bourgeois origin at that« (Draper 1978, S. 654). Gouldner (1985, S. 7) geht sogar weiter: »The communists have nothing to hide, said the *Communist Manifesto*. Nothing but the fact that they were bourgeois intellectuals«. Es ist allerdings fraglich, ob wirklich vom Verstecken die Rede sein kann, wenn davon ausgegangen werden muss, dass die meisten Mitstreiter*innen und Widersacher*innen Marx' und Engels' sich über deren Herkunft im Klaren waren und spätestens dann merkten, dass es sich um Intellektuelle handeln musste, wenn sie z.B. Marx' Texte in der *Neuen Rheinischen Zeitung* nicht verstehen konnten (Schraepler 1972,

19 Anders verhält es sich mit Sklav*innen, die für Marx eindeutig nicht zum Proletariat gehören (van der Linden 2020, S. 74). Marx gelang es deshalb nicht, Sklav*innen in seine Revolutionstheorie einzubeziehen. Das liegt wohl einerseits daran, dass seine Kenntnisse über ihre Lage unzureichend waren, andererseits wehrte er »sich wahrscheinlich emotional gegen die Nähe und Konvergenz der gleichermaßen geknechten »freien« und unfreien Arbeit«, weil sie eine Revision seiner Revolutionstheorie zur Folge haben müsste (Roth 2021, S. 150; vgl. aber auch Frings 2019; Foster et al. 2020).

S. 256). Auf den ersten Kongressen des Bunds der Kommunisten schlug Marx der Ruf »Down with the Intellectuals« entgegen (Draper 1978, S. 549). Marx selbst lehnte mit Verweis auf seine intellektuelle Tätigkeit – »because he was a head worker and not a hand worker« (Draper 1978, S. 560) – die Präsidentschaft der Internationalen ab, ein zugegebenermaßen nicht besonders wichtiges Amt (Avineri 1967, S. 269). Um die bürgerliche Herkunft (und Lebensweise) Marx und Engels soll es an dieser Stelle weniger gehen. Die ist zwar vielleicht nicht »scheißegal« (Enzensberger und Marcuse 1971), aber doch von geringerer Bedeutung als die Rolle, die sie als Intellektuelle einnehmen.

Im Verständnis dieser Rolle liegt der Schlüssel zur Frage, warum Marx weder eine detaillierte Utopie noch ein umfangreiches Programm vorgelegt hat. Die Marx'sche Vernachlässigung des Programms lässt sich also, wie oben bereits in Bezug auf die Marx'sche Utopiekritik angedeutet, manifestantisch erklären.

3.3 Manifest: Marx' politisch-pädagogisches Problem

Die Bestimmung der revolutionären Theorie als manifestantisch nahm zu Beginn dieser Arbeit im *Kommunistischen Manifest* als Archetyp der Gattung ihren Ausgangspunkt. Der manifestantische Gehalt der revolutionären Theorie Marx' soll aber nicht nur per Zirkelschluss nachgewiesen und untersucht werden. Vielmehr soll es im Folgenden darum gehen, die Marx'sche Theorie auch über das *Manifest* hinaus in ihrer spezifischen Beziehung zur Praxis zu verstehen. Marx, ein Mann, den nach eigenen Angaben das Kämpfen glücklich machte (Draper 1977, S. 195),²⁰ war schließlich zu Lebzeiten vor allem als »Mann der Tat« und nicht »Mann der großen Ideen« (Schieder 1991, S. 10) bekannt, der über lange Zeit hinweg in unterschiedlichen Organisationen und Zusammenhängen politisch aktiv und vor allem stets auch politisch vernetzt mit anderen Sozialist*innen weltweit war.²¹ Es steht außer Frage, dass Marx selbst Einfluss auf die Arbeiter*innenbewegung nehmen wollte (vgl. z.B. Marx an L. Kugelmann, 23.02.1865, MEW XXXI, S. 454, S. 534). Das geschah nicht nur »hinter den Kulissen« (Marx an Kugelmann, 17.03.1868, MEW XXXII, S. 540), sondern auch durch seine Texte, denn wissenschaftliche und politische Schriften gleichermaßen »sind Teil eines performativ-politischen Einsatzes für die Umwälzung

20 Währenddessen schreibt Jenny Marx an Lasalle: »Uns Frauen fällt in allen diesen Kämpfen der schwerere, weil kleinlichere Teil zu. Der Mann, er kräftigt sich im Kampf mit der Außenwelt, erstartet im Angesicht der Feinde, und sei ihre Zahl Legion, wir sitzen daheim und stopfen Strümpfe« (MEW XXXIII, S. 702). Auf den Aspekt der Ermöglichungsbedingungen politischer Aktivität wird unten zurückgekommen.

21 Damit ist noch nicht gesagt, dass er unmittelbar erfolgreich war. Seine Invektiven gegen Kontrahenten konnten auch zum Scheitern einer solchen Vernetzung beitragen (Roth 2021, S. 174), so wie generell »fast alle politischen Organisationen, an denen Marx und Engels teilweise in leitenden Ämtern und Positionen (BdK, IAA) beteiligt waren, sich nach wenigen Jahren spalten und auflösen« (Bohlender 2020, S. 160). Marx war zwar vielleicht »a brilliant polemicist, but not exactly a pleasant or accommodating member in a movement where solidarity and collegiality were crucial« (Avineri 2019, S. 56). Gegen ideologische Gegner ging er auf »geradezu systematische, hartnäckige und teils fanatische Weise« (Bohlender 2019, S. 270) vor. An dieser Stelle sollen allerdings biographische und historische Aspekte gegenüber dem zentralen Aspekt des Manifestantischen in Marx' revolutionärer Theorie in den Hintergrund treten.

der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft, ja sie sind selbst gewichtiger Teil einer sich historisch vollziehenden Bewegung für eine kommunistische Revolution« (Bohlender et al. 2020, S. 13).

Marx' Bedürfnis nach einer neuen Art politischen Schreibens (vgl. Puchner 2006, S. 27–28) entwickelt sich aus der Kritik an der vorangegangenen Philosophie, die er in der 11. Feuerbachthese formuliert: »Die Philosophen haben die Welt nur verschieden *interpretiert*, es kommt drauf an, sie zu *verändern*« (MEW III, S. 7). Die Theorie selbst nimmt nun eine verändernde Funktion an, womit sie aber vor einem neuen Problem steht, das ebenfalls bereits in den Feuerbachthesen angesprochen wird, nämlich in der für unsere Fragestellung zentralen dritten These. Marx wirft der materialistischen Theorie, der er noch kurz zuvor selbst – mit ähnlichen Bezugspunkten wie Condorcet – zugestimmt hatte (vgl. Löwy 2005, S. 99), vor, dass sie vergesse »daß die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß. Sie muß daher die Gesellschaft in zwei Teile – von denen der eine über ihr erhaben ist – sondieren« (MEW III, S. 5–6). Eine solche Erhabenheit – man könnte auch sagen Überheblichkeit – gilt es zu vermeiden. Die dritte These »expresses a fear that a mode of politics which plays the role of educator to the unenlightened masses simply cannot lead to anything resembling emancipation – rather, it reproduces the very hierarchies it hopes to abolish« (Swain 2019a, S. 46).

Schon im Frühwerk hatte Marx sich gegen jegliche »Erziehungs- und Bevormundungstheorie« (*Der leitende Artikel in Nr. 179 der »Kölnischen Zeitung«*, MEW I, S. 95) ausgesprochen. Zwar betonten Marx und Engels, dass es historisch Gründe für das »sozialistische Sektenwesen« gegeben habe, sie stellen aber auch klar, dass die Sekten, sobald die Arbeiterklasse zur »Reife gelangt [sei,] [...] wesentlich reaktionär« seien (*Marx an F. Bolte*, 23.11.1871, MEW XXXIII, S. 328). Das Problem, zu verhindern, dass die eigene Theorie zur Belehrung wird, soll Marx durch sein gesamtes Werk beschäftigen. Einfacher als dessen Lösung ist die Diagnose, und zwar vor allem, wenn bei anderen diagnostiziert wird. Trotz des Glaubens, »daß die kommunistische Bewegung nicht durch ein paar deutsche Phrasenmacher verdorben werden kann« (*Deutsche Ideologie*, MEW III, S. 457) richtet sich Marx mit seiner Kritik einerseits gegen bürgerliche Heilsversprecher, andererseits aber auch gegen Kommunist*innen, die eine Revolution von oben versprechen (Draper 1978, S. 164). Scharf kritisiert er das Auftreten als »Evangelisten« (*Revue, Mai bis Oktober 1850*, MEW VII, S. 459), als »Propheten, die [...] den Proletarier ›lehren‹, was nun weiter zu tun sei. Diese Propheten ›lehren‹ ihre Jünger, die hier in einer merkwürdigen Unwissenheit über ihre eigenen Interessen auftreten« (*Zirkular gegen Kriege*, MEW IV, S. 14). Dabei unterstellt er auch eigennützige Motive, »denn das Vorrecht, der Vorzug, das Auserwähltsein vor andern ist eben der Kitzel des Propheten« (*Deutsche Ideologie*, MEW III, S. 528), wodurch diese zugleich auch eine ungleiche Verteilung zugunsten der Intellektuellen anstrebten. Diese Kritik basierte auf der persönlichen Erfahrung, dass viele derjenigen, die die besonderen Fähigkeiten der geistigen Elite betonten, auch genau diese intellektuelle Elite (sich selbst natürlich eingeschlossen) gerne zu post-revolutionären Herrschern machen wollten (Draper 1986, S. 40).

Auch seine Kritik am utopischen Sozialismus und den Geheimgesellschaften, am jakobinischen Neobabouvismus bezieht sich auf die Annahmen, man könne das Proletariat von oben retten, wie Löwy (2005) in *The Theory of revolution in the young Marx* ausführlich darstellt. Die Vorwürfe basieren jeweils darauf, dass die entsprechenden Theoretiker die

Masse unter-, und ihre eigenen Fähigkeiten überschätzen. Deutlich wird das schon in der *Heiligen Familie*, die detailliert auf das Verhältnis der kritischen Kritik zur Masse – mit der sich die kritische Kritik vor allem als Abstraktion beschäftige (MEW II, S. 164) – eingeht und ihren Vertretern vorwirft:

So grausam die Kritik gegen die Masse von »verstocktem Herzen« und »gemeinem Menschenverstand« ist, so herablassend werden wir sie gegen die nach Erlösung aus dem Gegensatz wimmernde Masse finden. Die Masse [...] wird manch *gewiegt*es, *prophetisches*, *biderbes* Wort zum Lohn ihres wackern Strebens empfangen. (MEW II, S. 160)

Die Masse erscheine »Herr Bruno & Comp.« nur »als das passive, geistlose, geschichtlose, *materielle* Element der Geschichte« (MEW II, S. 91), die vollkommen auf das Nachdenken der Theoretiker angewiesen sei. Für Marx ist »die ›Kritik der kritischen Kritik‹ – so der Untertitel der ›Heiligen Familie‹ – verbunden [...] mit der Kritik an den ›kritischen‹ Intellektuellen« (Knatz 1986, S. 65). Auch im *Manifest* kritisieren Marx und Engels, dass die utopischen Sozialisten »auf Seite des Proletariats keine geschichtliche Selbsttätigkeit, keine ihm eigentümliche politische Bewegung« (MEW IV, S. 490) erkannt hätten. Auf diese Art ist Marx' Kritik zugleich »implicitly, criticism of all political ideologies that counterpose an ›enlightened minority‹ to the ›ignorant masses‹« (Löwy 2005, S. 98), eine Kritik jeglicher »menschlicher Emanzipation qua Erziehungsdiktatur« (Wallat 2009, S. 273). Man dürfe sich nicht einbilden, »das Proletariat wünsche, daß ihm geholfen werde, man denkt nicht daran, daß es von niemand anders als von sich selbst Hülfe erwartet« (*Der Kommunismus des ›Rheinischen Beobachters‹*, MEW IV, S. 194). Deshalb sind »Selbstorganisation, Selbstbewußtsein und Selbstbefreiung der Klasse [...] die Leit motive *aller* Marxschen Interventionen« (Arndt 2012, S. 118), wie Marx immer wieder betont. Im *Zirkularbrief an Bebel, Liebknecht, Bracke u.a.* etwa halten Marx und Engels im Rückblick als zentrale Annahme ihres Wirkens fest:

Die Befreiung der Arbeiterklasse muß das Werk der Arbeiterklasse selbst sein. Wir können also nicht zusammengehn mit Leuten, die es offen aussprechen, daß die Arbeiter zu ungebildet sind, sich selbst zu befreien, und erst von oben herab befreit werden müssen, durch philanthropische Groß- und Kleinbürger. (MEW XIX, S. 165)

Von der Wichtigkeit der Selbstbefreiung des Proletariats sollte Marx über sein ganzes Leben hinweg überzeugt bleiben (Löwy 2005, S. 149).²² Auch seine Ablehnung belehrender Theoretiker*innen blieb dabei deutlich. Die Setzung, dass die Proletarier*innen keine sie anleitenden Theoretiker*innen benötige, stellt für den Theoretiker Marx aber durchaus ein Problem bei der Konzeptualisierung der eigenen theoretischen Praxis dar (vgl. Balibar 2007, S. 54).

22 Nach Marx' Tod führte Engels den Einsatz fort und beschwert sich über »die großartige Großmut, womit sie, jebildete Bourgeois, sich herablassen zur Emanzipation der Arbeiter, wofür aber diese letzteren auch hübsch kuschen und den jebildeten cranks und ihren isms gehorsamst Ordre parieren müsse« (Engels an F. A. Sorge, 19.04.1890, MEW XXXVII, S. 393; vgl. Draper 1978, S. 522–525).

Das stellten Außenstehende schneller fest als er selbst. Die Kritik, die er an der doktrinen Art der anderen Sozialist*innen übte, richtete ausgerechnet Proudhon 1846 – noch recht vorsichtig – an Marx: »lassen Sie uns um Gottes Willen nicht davon träumen, die Menschen unsererseits zu indoktrinieren [...]. Lassen Sie uns nicht, weil wir an der Spitze einer Bewegung stehen, zu Führern einer neuer [sic] Intoleranz werden und nicht als Apostel einer neuen Religion auftreten, selbst wenn diese Religion die Religion der Logik, die Religion der Vernunft wäre« (Proudhon an Marx, 17.05.1846, zitiert nach Bohlender 2014, S. 116). Ähnliche Sorgen, dass Marx und Engels vorhätten, »eine Art Gelehrten-Aristokratie zu gründen« (Schapper, zitiert nach Schraepfer 1972, S. 182), hatte es zumindest zeitweise auch im Bund der Gerechten gegeben und sie stellten auch einen Punkt in der Auseinandersetzung mit Bakunin dar (vgl. Gouldner 1985, Kap. 6). Immer wieder begegneten Marx und Engels Vorwürfe der Anmaßung und Funktionalisierung der Arbeiter*innenbewegung (Knatz 1986, S. 60).

Auch wenn die Streitigkeiten über Marx' Rolle als Intellektueller bürgerlicher Herkunft in der Arbeiterbewegung – »a recurrent bad dream in which Marx found himself inextricably enmeshed« (Gouldner 1985, S. 141) – von innerparteilichen Machtkämpfen im politischen Tagesgeschäft geprägt waren, weisen sie jenseits der Frage der Klassenherkunft auf das Problem hin, das seine Kritik auch für sein eigenes Theoretisieren darstellt: Dass Marx und Engels die Rolle radikaler Intellektueller tatsächlich kaum explizit thematisierten, führte zu einer Vernachlässigung der Reflexion ihrer eigenen Rolle (Blackledge 2007, S. 21; Karabel 1976, S. 126) und zu Ambivalenzen in Marx' Denken in Bezug auf die Frage, wie sich das revolutionäre Bewusstsein des Proletariats entwickeln kann (Boggs 1979, S. 9). So überzeugend Marx' Kritik an den doktrinen Sozialist*innen sein mag, desto wenig hilft sie die Frage zu beantworten, »how those who, like Marx, are committed to aiding processes of self-emancipation should act« (Swain 2019a, S. 55).

Marx macht während des schlesischen Weberaufstands diesbezüglich deutlich, dass er nicht »den *Schulmeister* dieses Ereignisses [...] spielen« möchte (*Kritische Randglossen zu dem Artikel eines Preußen*, MEW I, S. 406). Das negative Bild der »Schulmeister«, die Kritik der »doktrinäre[n]« Vorgehensweise (vgl. MEW XXXV, S. 161) und der oben genannten belehrenden Propheten (vgl. MEW IV, S. 14), sowie die insbesondere im Frühwerk häufigen pädagogischen Metaphern (Swain 2019a, S. 55) sind weitere Ausdrücke von Marx' »antiedukationistischen« (Elbe 2005, S. 111) Ansprüchen. Ausgehend von diesem (anti-)pädagogischen Vokabular erscheint es lohnenswert, die Analogien zur Pädagogik, die Marx auch in der dritten Feuerbachthese eröffnet, genauer in den Blick zu nehmen (vgl. dazu auch Swain 2019a, Kap. 2.4). Ihm ist es wichtig, keine Lehre aufzustellen, auf deren »Grundlage zu befürchten wäre, dass sich ein pädagogisches oder autoritäres Verhältnis à la Weitling zwischen den Kommunisten auf der einen und dem Proletariat auf der anderen Seite etablieren würde« (Bohlender 2019, S. 273), und trotzdem ist, wie sich im Folgenden zeigen wird, »Marx' Philosophie der revolutionären Befreiungspraxis einer grundlegenden pädagogischen Option verpflichtet« (Novkovic 2018, S. 219). Schließlich steht er vor einem Problem: »einerseits hält er daran fest, daß die Theorie nicht doktrinär sein dürfe, andererseits erkennt er, daß sich die Einsicht in die Grundlagen des Klassenkampfes den Kämpfenden [...] nicht unmittelbar ergibt« (Arndt 2012, S. 103; vgl. auch Gouldner 1985, S. 13). Das Proletariat muss sich erst verändern, um die ihm angedachte Rolle zu erfüllen. Allerdings schweigt sich Marx über die pädagogische Form

der Beziehung zwischen revolutionären Intellektuellen und Arbeiter*innen weitestgehend aus (Welton 2014, S. 647). Eine zentrale politisch-pädagogische Frage wird deshalb von Marx verdrängt: Kann das Proletariat ohne doktrinaire Vermittlung, Belehrung oder gar Erziehung zur Revolution gebracht werden? Obwohl Marx sie nicht explizit stellt, lassen sich verschiedene Antwortversuche seinerseits rekonstruieren. In diesem Sinne werden im Folgenden mit Marx gegen Marx die »geschichtliche[n] Prozesse [...], durch welche die Menschen wie die Umstände gänzlich umgewandelt werden« (*Der Bürgerkrieg in Frankreich*, MEW XVII, S. 343, vgl. auch MEW III, S. 6) als Bildungsprozesse in den Blick genommen.

3.3.1 Vom Kapitalismus Kommunismus lernen

Das für Marx zentrale Problem, dass für das Proletariat zwar die Möglichkeit und Notwendigkeit zur Revolution bestehen, die Fähigkeit zur Revolution aber (noch) nicht ausgebildet ist, versucht Marx durch den Verweis auf die Selbstveränderung des Proletariats in der Tätigkeit zu lösen (vgl. Draper 1978, S. 75; Swain 2019a, S. 37). Am einfachsten wäre es, auf das Belehren des Proletariats zu verzichten, wenn dieses auch ohne kommunistische Belehrung und Lehrer*innen dazu käme, die Verhältnisse zu revolutionieren. Verschiedene Überlegungen zu diesem deshalb attraktiven Ansatz finden sich auch tatsächlich bei Marx. Sie basieren darauf, dass die Arbeiter*innen im und vom Kapitalismus lernen und dadurch Revolutionäre und Kritiker*innen werden (vgl. Walzer 1988, S. 26).²³ Die von Marx getätigte Annahme, dass »revolutionäres Bewusstsein, das die kapitalistischen Verhältnisse als verkehrte und durch eine kommunistische Gesellschaft zu ersetzende erkennt, [...] einzig als Resultat dieser Verhältnisse selbst« (Spekker 2018, S. 173) möglich sei, erkennt schließlich auch an, dass das Lernen für den Kommunismus nur innerhalb des Kapitalismus stattfinden *kann*. Verschiedene Mechanismen der dort sich »vollziehende[n] Entwicklung *revolutionärer Subjektivität*« (Spekker 2018, S. 173) geraten dabei für Marx in den Blick. Der Kapitalismus ist Lerngegenstand, er bietet einen Lernanlass und Lerngelegenheiten.

3.3.1.1 Der Kapitalismus als Lerngegenstand

Wie oben diskutiert, bewundert Marx die im Kapitalismus durch Arbeitsteilung möglichen und erreichten Produktivitätsgewinne und die »Unterjochung der Naturkräfte, Maschinerie, Anwendung der Chemie auf Industrie und Ackerbau, Dampfschiffahrt, Eisenbahnen, elektrische Telegraphen, Urbarmachung ganzer Weltteile, Schiffbarmachung der Flüsse, ganze aus dem Boden hervorgestampfte Bevölkerungen« (*Manifest*, MEW IV, S. 467). Die »vorhand[n]e Welt des Reichtums und der Bildung« (*Deutsche Ideologie*, MEW III, S. 34) und »ganz andere Wunderwerke [...] als ägyptische Pyramiden, römi-

23 In *Exodus and Revolution* findet sich auch eine Auseinandersetzung Walzers mit einem ähnlichen Motiv in der Exodus-Erzählung, bzw. der Deutung der Zeit in Ägypten als »a kind of training ground« (Walzer 1985, S. 43) für die Israelit*innen; Walzer hält demgegenüber aber ernüchternd fest: »What the bulk of the slaves learned in Egypt was servitude and slavishness« (Walzer 1985, S. 45). Das von Walzer als plausibel erachtete Motiv der Wüste als »a new school of the soul« (Walzer 1985, S. 53) – das Marx ja auch explizit verwendet (*Die Klassenkämpfe in Frankreich*, MEW VII, S. 79) – weist dagegen Parallelen zum unten verhandelten Modell der Bildung durch den Kampf auf.

sche Wasserleitungen und gotische Kathedralen« (*Manifest*, MEW IV, S. 465) liegen den Arbeiter*innen gewissermaßen direkt vor Augen. Das fällt etwa in Marx' Schilderung der Entwicklungen durch die Zentralisation des Kapitals im Kapitalismus auf. Dort

entwickelt sich die kooperative Form des Arbeitsprozesses auf stets wachsender Stufenleiter, die bewußte technische Anwendung der Wissenschaft, die planmäßige Ausbeutung der Erde, die Verwandlung der Arbeitsmittel in nur gemeinsam verwendbare Arbeitsmittel, die Ökonomisierung aller Produktionsmittel durch ihren Gebrauch als Produktionsmittel kombinierter, gesellschaftlicher Arbeit, die Verschlingung aller Völker in das Netz des Weltmarkts und damit der internationale Charakter des kapitalistischen Regimes. (*Kapital*, MEW XXIII, S. 790)

Wenn Marx »hier Formen, die wesentlich einer *kommunistischen* Produktionsweise eignen, als *immanentes Resultat* der *kapitalistischen* Produktionsweise selbst präsentiert« (Spekker 2018, S. 166), ist das pädagogisch wertvoll. Die Demonstration dient einer Plausibilisierung der kommunistischen Utopie im Sinne eines »es geht doch!«. Wenn die Arbeiter*innen »nicht in der Gesellschaft, wie sie ist, die materiellen Produktionsbedingungen und ihnen entsprechenden Verkehrsverhältnisse für eine klassenlose Gesellschaft verhüllt vorfinden, wären alle Sprengversuche Donquichoterie« (*Grundrisse*, MEW XLII, S. 93). Schließlich, so die Implikation, müssen die Arbeiter*innen nur ihre Augen öffnen, um zu sehen, dass bereits mehr als jedes »frühere Jahrhundert ahnte« (*Manifest*, MEW IV, S. 467) geschaffen ist und sich nur in der falschen Form befindet. Das bezieht sich auch besonders auf den »Wechsel der Arbeit, Fluß der Funktion, allseitige Beweglichkeit des Arbeiters« (*Das Kapital*, MEW XXIII, S. 511). Diese Erfahrung ist in Bezug auf das Individuum relevant, das sich in der Erkenntnis, zu mehr als einer Tätigkeit fähig zu sein, »weniger als Molluske und mehr als Mensch« fühlt (zitiert nach *Kapital*, MEW XXIII, S. 512). Damit einher geht aber auch die Erfahrung der gemeinsamen Arbeit in Kooperation in der Fabrik, die die Bedingungen schafft, »den Produktionsprozess in eigene Regie zu nehmen« (Spekker 2018, S. 170), wie es im Kapitel zur Utopie diskutiert wurde. So verringern die Parallelisierungen die Distanz zwischen Utopie und Bestehenden, denn wer bereits jetzt kooperativ arbeitet, wird auch im Kommunismus dazu in der Lage sein.

Der Kapitalismus offenbart für die Proletarier*innen aber nicht nur seine Potentiale, sondern auch seine Probleme. Im Kapitalismus kommt es zur weitreichenden Entmystifizierung, weil »alles Ständische und Stehende verdampft« (*Manifest*, MEW IV, S. 465). Die – durch die Fabrikgesetzgebung sogar noch beschleunigte – Durchsetzung des Fabriksystems führt den zu bekämpfenden Gegner ans Licht: »Sie zerstört alle altertümlichen und Übergangsformen, wohinter sich die Herrschaft des Kapitals noch teilweise versteckt, und ersetzt sie durch seine direkte, unverhüllte Herrschaft. Sie verallgemeinert damit auch den direkten Kampf gegen diese Herrschaft« (*Kapital*, MEW XXIII, S. 526) und erzeugt ebenso »die Bildungselemente einer neuen und die Umwälzungsmomente der alten Gesellschaft« (*Kapital*, MEW XXIII, S. 526).

3.3.1.2 Der Kapitalismus als Lernanlass

Die Menschen betrachten den Kapitalismus schließlich nicht nur als Anschauungsobjekt, sondern sind selbst Teil der kapitalistischen Ordnung und erfahren ihn am eigenen Leib. Das Wissen über den Kapitalismus allein motiviert noch nicht zum Handeln. Selbst wenn es zur Selbstbefähigung keine Befähigung bräuchte, so bedarf es doch mindestens eines Anstoßes, um die Frage zu beantworten: »Wie kommen die Menschen dazu zu sagen: Jetzt reicht's?« (Thomä 2016, S. 299). Einen Ansatz dafür stellt Marx' »Verelendungstheorie«²⁴ dar, die versucht darzulegen, wie die im Widerspruch zum möglichen Reichtum stehende Verelendung im Kapitalismus dazu führt, »dass die unerträglichen Lebensumstände es aus einem zweckrationalen Kalkül heraus den Proletariern und Proletarierinnen immer naheliegender erscheinen [lassen], das Risiko der offenen Konfrontation mit dem Kapital einzugehen« (Stephan 2018, S. 59). Aus dieser Sicht bildet der Kapitalismus die Proletarier*innen, beziehungsweise »produziert« – und von Produktion ist tatsächlich eher als von Bildung zu sprechen – die Bourgeoisie »vor allem ihren eigenen Totengräber« (*Manifest*, MEW IV, S. 474).

Trotz der oben angedeuteten Idealisierung der Arbeiter*innen, die sich ja auch stärker auf die Pariser Kleinhandwerker als das Industrieproletariat bezog, machte Marx sich schließlich keine Illusionen über die Lage des Proletariats. Die Schilderung aus Engels' *Lage der arbeitenden Klasse in England* beeindruckten Marx (MEW XIII, S. 10) und auch in den von und mit Marx veröffentlichten Werken finden sich viele entsprechende Beschreibungen. In der *Deutschen Ideologie* schreiben Marx und Engels vom Proletarier, »der nicht einmal die ihm mit jedem andern Menschen gemeinsamen Bedürfnisse befriedigen kann, den die Notwendigkeit einer vierzehnstündigen Arbeit zu gleicher Stufe mit dem Lasttier, den die Konkurrenz zu einer Sache, einem Handelsartikel herabdrückt« (MEW III, S. 270). Im *Manifest* wird der Bourgeoisie das Proletariat als »Klasse der modernen Arbeiter, die nur so lange leben, als sie Arbeit finden, und die nur so lange Arbeit finden, als ihre Arbeit das Kapital vermehrt« (MEW IV, S. 468) gegenübergestellt, die an allen Stellen nicht nur durch den »Fabrikanten« gegängelt wird, sondern über die auch »die andern Teile der Bourgeoisie [...], der Hausbesitzer, der Krämer, der Pfandleiher usw.« (MEW IV, S. 470) herfallen. Im *Kapital* wird, ausgehend von Marx' Studium verschiedener Berichte v.a. aus England die Situation der Arbeitenden und die Folgen der kapitalistischen Produktion im Detail geschildert, der »physische Verderb der Kinder und jungen Personen [...] wie der Arbeiterweiber« (MEW XXIII, S. 419), wie »die Maschinenarbeit das Nervensystem aufs äußerste angreift« (MEW XXIII, S. 445) und wie auch diejenigen leiden, die als sogenannte »Hausarbeiter« in ihren eigenen Wohnungen produzieren, wo »die Armut dem Arbeiter die nötigsten Arbeitsbedingungen, Raum, Licht, Ventilation usw. raubt« (MEW XXIII, S. 486).

Marx geht es aber darum, nicht »im Elend nur das Elend [zu sehen], ohne die revolutionäre umstürzende Seite darin zu erblicken, welche die alte Gesellschaft über den Haufen werfen wird« (*Das Elend der Philosophie*, MEW IV, S. 143). Deshalb »leiten Marx und Engels aus der Not geradewegs die Notwendigkeit der Tat ab« (Thomä 2016, S. 322). Mit

24 Für eine ausführliche Darstellung der (deutschsprachigen) Diskussion über die Verelendungstheorie vgl. (Elbe 2010, Teil 3; Thomä 2016, S. 318)

der Konzentration des Kapitals »wächst die Masse des Elends, des Drucks, der Knechtschaft, der Entartung, der Ausbeutung, aber auch die Empörung der stets anschwellenden und durch den Mechanismus des kapitalistischen Produktionsprozesses selbst geschulten, vereinten und organisierten Arbeiterklasse« (*Kapital*, MEW XXIII, S. 790–791). Weil die Proletarier nichts »zu verlieren [haben] als ihre Ketten« (*Manifest*, MEW IV, S. 493), sind sie in besonderem Maße zur Revolution bereit, sind die Klasse, die der junge Marx noch gesucht hatte, die »dem Gegner die trotzigste Parole zuschleudert: *Ich bin nichts, und ich müßte alles sein*« (MEW I, S. 389). Weil »die Lebensbedingungen der alten Gesellschaft [...] schon vernichtet [sind] in den Lebensbedingungen des Proletariats« (*Manifest*, MEW IV, S. 472) führt die elendige Lage der Proletarier*innen darüber hinaus auch zu deren besonderer Einsicht in gesellschaftliche Verhältnisse, weil z.B. religiöse Vorstellungen »jetzt schon längst durch die Umstände aufgelöst [sind]« (*Deutsche Ideologie*, MEW III, S. 40) – oder führt sie zumindest zu ihrem genuinen Interesse daran, sich der Illusionen über die Gesellschaft zu entledigen (Löwy 2005, S. 2). Dem Proletariat kommt außerdem, weil »in den Lebensbedingungen des Proletariats alle Lebensbedingungen der heutigen Gesellschaft in ihrer unmenschlichsten Spitze zusammengefaßt sind« (*Die heilige Familie*, MEW II, S. 38), die Eigenschaft zu, eine *universelle* Klasse zu sein. Die »revolutionäre Aktion dieses Subjekts [soll] legitim sein, weil es dabei um einen Kampf gegen Unmenschlichkeit schlechthin geht« (Thomä 2016, S. 319). Weil an ihm »kein *besondres Unrecht*, sondern das *Unrecht schlechthin* [...] verübt wird«, kann es sich nicht emanzipieren »ohne sich von allen übrigen Sphären der Gesellschaft und damit alle übrigen Sphären der Gesellschaft zu emanzipieren« (MEW I, S. 390). In der spezifischen gesellschaftlichen Konstellation verkörpert das Proletariat die Möglichkeit zur Entwicklung der gesamten Gesellschaft (Draper 1978, S. 71–72).

Die Verelendungstheorie allein bleibt aber aus vielen Gründen unbefriedigend, was auch Marx im Spätwerk zumindest teilweise erkennt (Elbe 2005, S. 100–107). Legt man die Rolle des Proletariats ausschließlich als die des Gattungswesens fest, dem eine vorherbestimmte Aufgabe zukommt, scheinen deterministische Lesarten Marx' durchaus plausibel (Thomä 2016, S. 330). Darüber hinaus erscheinen die Schilderungen der Selbstveränderungsprozesse der Proletarier*innen mitunter fast zynisch; dass selbst der »äußerste Widerstand, den sie vom praktischen Leben erfahren haben, sie täglich verändert« (*Die heilige Familie*, MEW II, S. 143), ist zwar zur Verteidigung der Selbstständigkeit des Proletariats gedacht, liest sich aber auch als Romantisierung der Verelendung. Wie genau die Verelendung emanzipatorische Lernprozesse anstößt, bleibt unklar (Welton 2014, S. 643) und wird von Marx potentiell überschätzt, während er die Subjektivierungstendenzen des Kapitalismus unterschätzt. Oskar Negt beklagt deshalb, dass Marx es sich zu einfach mache: Die im Kapitalismus vonstattengehende und ins Proletariat hineinwirkende »Verdinglichung der bürgerlichen Gesellschaft [...] scheint ihm nicht konstitutiv zu sein, sondern als leicht überwindbar im kollektiven Emanzipationsprozeß« (Negt 1984, S. 118–119). Auch Schmied-Kowarzik wirft Marx »eine Unterschätzung der politischen und pädagogischen Integrationsmöglichkeiten der herrschenden Mächte« (Schmied-Kowarzik 2018, S. 250) vor. Wenn die Maschinenarbeit »alle freie körperliche und geistige Tätigkeit [konfisziert]« (*Das Kapital*, MEW XXIII, S. 445), wenn die Arbeiter*innen nur noch der »intellektuellen Verödung« (*Das Kapital*, MEW XXIII, S. 422) ausgesetzte, »gemeine Industriesoldaten« sind (*Manifest*,

MEW IV, S. 469) und ihre Gedanken denen der herrschenden Klasse »im Durchschnitt [...] unterworfen sind« (*Deutsche Ideologie*, MEW III, S. 47), wenn Smith in Bezug auf den »Stumpfsinn des Teilarbeiters« (zitiert in *Kapital*, MEW XXIII, S. 383) und die »völlige Verkümmern der Volksmassen« (MEW XXIII, S. 384)²⁵ recht hat und die Arbeiter*innen nicht mal mehr in der Lage sind, ihre eigenen Kinder zu erziehen (Meyer 1973, S. 143), stellt sich mit Blick auf die so geformten Proletariat*innen durchaus die Frage: »*You expect these wretches to make a revolution?*« (Draper 1978, S. 73).²⁶

Auch in Bezug auf das Lernen lässt sich anhand der problematischen Kategorie des Lumpenproletariats zeigen, dass Marx zumindest implizit die Frage stellt: Was ist, wenn die Verelendung nicht zu einem Lernprozess führt – oder nur zum falschen? Was »passiert mit denen, die nicht den Subjektivierungsprozeduren der Arbeit, der Manufaktur, der Fabrik also der Arbeitsgesellschaft Folge leisten?« (Bohlender 2020, S. 142). Diese falsch Verelendeten (Rancière 2010a, S. 135) werden von Marx und Engels als »Lumpenproletariat« abgewertet.²⁷ Sie sind die »Spielverderber der Revolution« (Thomä 2016, S. 307), weil sie auf ihre Verelendung nicht mit dem Zusammenschluss, sondern durch Vereinzelung und Egoismus reagieren und weil das Lumpenproletariat »bereitwilliger sein [wird], sich zu reaktionären Umtrieben erkaufen zu lassen« (*Manifest*, MEW IV, S. 472). Seine Verelendung ist zu weit vorangeschritten, »die widerstandslosen und pauperisierten Proletarierinnen und Proletarier sind nicht befähigt, nicht qualifiziert, ein revolutionäres Subjekt zu werden – oder genauer: Sie haben ihre Befähigung verloren« (Bohlender 2020, S. 155). Sie haben aber nicht nur ihre Befähigung verloren, sondern ihren Willen zur revolutionären Betätigung im Sinne Marx'. Trotz der Probleme, die die Kategorie des Lumpenproletariats offenbart (vgl. auch Stephan 2018), hält sie die Einsicht bereit, dass sich die Menschen nicht zum Lernen und schon gar nicht zum Lernen, wie sie mit ihrem Elend konstruktiv umgehen sollten, zwingen lassen. So wie Schüler*innen, die den Test nicht bestehen, Allmachtsphantasien der Lehrer*innen in Schach halten, erinnert das Lumpenproletariat daran, dass Lernprozesse nicht vollständig determinierbar sind.

Wie schon bei Condorcet – dessen Geschichtsphilosophie der Marx'schen nicht unähnlich ist (vgl. Bayertz 2018, S. 204, 216) – stellt sich bei Marx die prinzipielle Frage

25 Dass Smiths Vorschlag, dieser Verkümmern mit »Volksunterricht von Staats wegen, wenn auch in vorsichtigen homöopathischen Dosen« (*Kapital*, MEW XXIII, S. 384) beizukommen, selbst inkonsequent ist, weil es kein kapitalistisches Interesse daran gibt, die Teilung zwischen geistiger und körperlicher Arbeit aufzuheben, weist er nach, indem er G. Garnier, Smiths Übersetzer gegen Smith in Stellung bringt. Diese Kritik trifft auch die kompensatorischen Ideen Condorcets (s.o.).

26 In der Deutung von Meyer stellt die »Degradationstheorie« (Meyer 1973, S. 82) den Versuch Marx' dar, dieses Problem der umfassenden kapitalistischen Subjektivierung der Proletariat*innen zu umgehen; wenn sich das Proletariat gerade »aus allen Klassen der Bevölkerung« (*Manifest*, MEW IV, S. 469) rekrutiert, die in ebendieses herabsinken, lässt sich auf die vor der Deklassierung erfahrene Bildung und Sozialisation zurückgreifen. Diese Theorie verlor allerdings schon bald für Marx »an Gewicht und Plausibilität« (Meyer 1973, S. 137), als Marx sich vertieft mit der Rolle des Industrieproletariats, in das die Menschen vor allem hineingeboren wurden, auseinandersetzt. Im Frühwerk hatte Marx selbst noch »Bildungsdefizit und Not als Determinanten einer intellektuellen und moralischen Defizienz« (Meyer 1973, S. 31) ausgemacht.

27 Die Schilderungen des Lumpenproletariats bei Marx widersprechen sich teilweise innerhalb eines Texts. Das ist ein Hinweis darauf, dass es sich nicht um eine völlig durchdachte analytische Kategorie handelt (vgl. van der Linden 2020, S. 75–79).

nach »der Vereinbarkeit einer materialistischen Geschichtsauffassung mit menschlicher Freiheit und Handlungsfähigkeit« (Loick und Celikates 2016, S. 253) oder anders ausgedrückt, ob Revolutionen sich »als Resultate objektiver Widersprüche in der sozialen Wirklichkeit *notwendig*« darstellen oder als »Ergebnisse von *Kämpfen*, das heißt von prinzipiell in ihrem Verlauf kontingenten, vom Handeln verschiedener kollektiver Akteure abhängigen und also ergebnisoffenen Auseinandersetzungen, die von je spezifischen Kräfteverhältnissen geprägt sind« zeigen (Loick und Celikates 2016, S. 253; vgl. auch Hudis 2012, S. 80–81). Für die Entwicklung eines Programms ist das eine zentrale Frage, denn welche Rolle gibt es für Revolutionär*innen und »indeed for human will in general and for political action in particular, if the advent of socialism was foredoomed?« (Cohen 2000, S. 43). Für den durch Hegel inspirierten Marx sei es darum gegangen, so Cohen (2000, Kap. 4), die im »Schoß der alten Gesellschaft« (*Zur Kritik der Politischen Ökonomie*, MEW XIII, S. 9) bereits auffindbare Lösung für die im Kapitalismus zutage tretenden Problem dieser »Gesellschaftsformation« (MEW XIII, S. 9) herauszuarbeiten. Dementsprechend bedarf es zwar weiterhin tätiger Menschen (Leopold 2016, S. 129), deren Tätigkeit ist aber »midwifery [...], not engineering« (Cohen 2000, S. 70; vgl. auch Bayertz 2018, S. 241–244), Handeln, das »keine eigenständige, sondern höchstens eine abgeleitete Bedeutung« aufweist (Loick und Celikates 2016, S. 256). Die Geburtshilfe-Konzeption verhindere laut Cohen auch eine Auseinandersetzung mit den »uncertainties and hard choices with which a responsible politics must contend« (Cohen 2000, S. 76) und den konkreten nötigen Schritten für eine Überwindung des Kapitalismus und führe außerdem zur Vernachlässigung der tatsächlichen Ziele: »Unless we write recipes for future kitchens, there's no reason to think we'll get food we like« (Cohen 2000, S. 77).²⁸ Das Problem, das sich stellt, ist also ähnlich zum oben geschilderten Problem Condorcets. Wo dieser allerdings ein Beschleunigen verschreibt,²⁹ geht es Marx zumindest in Teilen um das Abwarten auf den richtigen Moment der so oder so bevorstehenden Geburt – wodurch ein Programm zwar nicht vollkommen unnötig würde (die Hebammen müssen ja wissen, was sie wann zu tun haben), aber gerade doch den Charakter eines Rezepts oder einer Anleitung annehmen würde. Wenn dem proletarischen Bewusstsein nur die Aufgabe überlassen wird, »eine Vorschrift zur registrieren« (Thomä 2016, S. 321), muss es auch nicht gebildet sein, sondern bleibt höchstens ein »Strohmann« der Geschichte« (Meyer 1973, S. 202). Entsprechend wäre die anarchistische Kritik am »bemerkenswerten A- bzw. Antipolitizismus« der Theorie (Sörensen 2023a, S. 167) nur folgerichtig. Unter dem Gesichtspunkt des manifestantischen Problems Marx' geht der Antipolitizismus mit einem Antipädagogismus einher. Wenn die Proletarier*innen von allein lernen oder nicht mal des Lernens bedürfen, bedarf es keiner Erziehung mehr (Seddon 1995, Sp. 249).

28 Cohen kommt, wie er selbst feststellt (Cohen 2000, S. 77), im Sprung vom Kreißsaal in die Küche der Katachrese gefährlich nahe. Leopold expliziert aber auch am Beispiel der Geburtshilfe-Metapher, dass das Erscheinungsbild des Neugeborenen womöglich von Gott oder der Natur bestimmt sei – was allerdings die Entsprechung für die Gestaltung des Sozialismus sein könnte, bleibt bei Marx und Engels unklar (Leopold 2016, S. 130). Eva von Redecker (2014, S. 21) erinnert daran, dass das Bild der Hebamme auch deshalb schief sei, weil die Hebamme in der Regel die Gebärende nicht töten möchte, die Revolution aber die alte Gesellschaft hinter sich lassen soll.

29 Womit das Bild der Revolutionen als »Lokomotiven der Geschichte« (*Die Klassenkämpfe in Frankreich 1848 bis 1850*, MEW VII, S. 85) fast besser auf Condorcet als auf Marx zutrifft.

Das erklärt die Attraktivität für die Lösung des pädagogisch-politischen Problems; wenn das Entstehen der Revolution weder Politik noch Pädagogik voraussetzt, ist die Rolle des Theoretikers unproblematisch – aber eben auch unnötig: »If the transition to freedom is really going to happen, why would you need historical research to prove it? Or rather, once you've discovered this and become convinced of it, why would you need to share it?« (Swain 2019a, S. 66; vgl. auch Horkheimer 1988, S. 195).

Eine solche deterministische Geschichtsphilosophie benötigt weder ein Programm noch die Möglichkeit der Selbst-Emanzipation (Swain 2019a, S. 65). Wenn ein Manifest das Eintreten einer unvermeidlichen Revolution postuliert, scheint sich »die Textgattung des Manifests selbst performativ zu widerlegen« (Loick und Celikates 2016, S. 253). Eine deterministische Analyse würde das Kind mit dem Bade ausschütten, denn der Preis dafür, auf das Erziehen des Proletariats zu verzichten, wäre der Verlust der Selbsttätigkeit des Proletariats. Die Bildungsutopie der freien Entwicklung könnte nur durch die *erzwungene* Entwicklung erreicht werden. Letztlich bleibt auch die Frage offen, warum es gegenüber der pädagogischen Einwirkung von Theoretiker*innen vorzuziehen wäre, dass das Proletariat durch sein Leid gezwungen ist, zu lernen – und als »Lernen« wäre hier letztlich ein einfaches Reiz-Reaktions-Schema zu verstehen. Die Vorstellung, nach der das Proletariat automatisch zur Revolution schreitet, steht schließlich auch in einem klaren Widerspruch zum »Marxschen Befreiungsbegriff, der solidarisch-rationale Handlungskoordination, Selbstbestimmung und Selbsterkenntnis impliziert« (Elbe 2005, S. 107).

Den Preis, darauf zu verzichten, möchte Marx nicht zahlen und es sprechen auch weitere Argumente dagegen, ihn als zu strikten Deterministen zu lesen. Es ist zwar nicht zu verleugnen, dass sich immer wieder Versuche finden, den deterministischen Ausweg aus dem politisch-pädagogischen Problem zu nehmen (Meyer 1973, S. 198–204). Historisch-biographisch zeigt sich aber bereits, dass er in seinem Handeln und seinen Texten keineswegs apolitisch war; im Gegenteil stellt er sich gegen den »politischen Indifferentismus«, der auf die Idee kommt, der Arbeiter*innenklasse »jedes reale Kampfmittel zu verweigern, weil man all diese Kampfmittel der heutigen Gesellschaft entnehmen muß« (*Der politische Indifferentismus*, MEW XVIII, S. 301). Selbst im *Kapital*, dem Text Marx', dem der Determinismusvorwurf am häufigsten gemacht wird, finden sich ausführliche Schilderungen politischer Kämpfe um die Arbeitszeit, deren Ausgang gerade nicht als vorherbestimmt gesehen werden kann, und die zeigen, dass der Widerstand der Arbeiter*innen auch im Kapitalismus nicht vollends gebrochen ist (Renault 2018, S. 67). Dass es inspiriert von Marx »geradezu zu einer Explosion des Handelns sowie zu einer Selbstermächtigung ungeheuren Ausmaßes kommt [...]« (Grosser 2018, S. 101), kann als Anzeichen für die Wirkung Marx' programmatischer Schriften gelten. Es finden sich außerdem auch noch andere Metaphoriken des Wandels bei Marx.³⁰ Es ist also sinnvoll, die

30 z.B. die Metapher des *Säens*. Marx lobt Owen für das Ausstreuen »der Samen des Kooperativsystems« (*Inauguraladresse der Internationalen Arbeiter-Assoziation*, MEW XVI, S. 12 (vgl. auch Sörensen 2023a, S. 166)), möchte nach 1848 zeigen, »daß die Herrschaft der bürgerlichen Demokraten von vornherein den Keim des Untergangs in sich trägt« (*Ansprache der Zentralbehörde an den Bund vom März 1850*, MEW VII, S. 249) und auch in Bezug auf Bildung findet Marx (erneut unter Bezug auf Owen), dass »der Keim der Erziehung der Zukunft« aus dem Fabrikssystem entsproß (*Das Kapital*, Bd. 1, MEW XXIII, S. 508) und im ersten Entwurf des Briefs an V.I. Sassulitsch ist von den »Keime[n] der

Geburtshilfe-Metapher nicht ernster zu nehmen als Marx es tat, der die Metapher selbst nicht wörtlich verstand, was auch Sinn macht, denn »societies are not pregnant women, and social change is not like childbirth« (Blackledge 2015, S. 312). Marx geht es also nicht darum, Handeln als unnötig oder gar unmöglich darzustellen. Auch wenn sich bis ins Spätwerk »vereinzelt immer wieder traditionelle geschichtsphilosophische Vorstellungen von der historischen Unvermeidlichkeit des (sozialen) Fortschritts der Menschheit« (Elbe 2005, S. 107) finden, geht es ihm darum, geschichtliche Möglichkeiten zum Wandel und zum Lernen zu erkennen und zu ergreifen (Wood 1995, S. 144; Arndt 2012, S. 72) und die jeweils epochenspezifischen Hindernisse zu identifizieren (vgl. Swain 2019a, S. 77; Bayertz 2018, S. 240–241) sowie vor einem diese ignorierenden Voluntarismus zu warnen (Loick und Celikates 2016, S. 256). In Bezug auf den Einfluss des Bestehenden auf die Subjekte scheint Marx die Determination durch die Umgebung sogar, wie oben in Bezug auf die Verelendungstheorie gezeigt, eher zu unterschätzen.

Dass die Arbeiter*innen durch ihre bloße Existenz im Kapitalismus lernen, dass und wie sie revolutionieren sollen, kann nicht angenommen werden und ein Festhalten an dieser Annahme trotz aller dagegensprechenden Evidenz hat potentiell fatale Folgen (Bohlender 2020, S. 162; Thomä 2016, S. 320). Marx belässt es auch nicht dabei, auf diese Form der revolutionären Subjektivierung und des Lernens zu vertrauen, auch wenn er in ihr zumindest den Anstoß zur weiteren Tätigkeit des Proletariats sieht. Dadurch entsteht eine gewisse Spannung zur dritten Feuerbachthese, in deren Folge zumindest eine zeitliche Präzisierung erfolgen müsste; schließlich werden *erst* die Menschen von den Umständen erzogen, bevor und damit sie dazu kommen, den Erzieher selbst zu erziehen.

3.3.1.3 Der Kapitalismus als Lerngelegenheit

Wie oben schon angedeutet, verelenden die Menschen in der kapitalistischen Produktion nicht nur, sondern erleben auch die Entfaltung der Produktivität unmittelbar in ihrer Arbeit. Deshalb ist für Marx und Engels, so Bohlender, klar, »dass der revolutionäre Bildungsprozess vor allem über die wichtigste institutionelle Apparatur der kapitalistischen Produktionsweise verlaufen musste [...]: *die moderne Industriefabrik*« (Bohlender

Zersetzung« die Rede (MEW XIX, S. 393). Diese kurze Zusammenstellung soll nicht den falschen Eindruck erwecken, dass es sich um ein bei Marx systematisch entwickeltes oder sogar dominantes Motiv handele (aber vgl. auch Bayertz 2018, S. 236). Sie soll auch nicht über die unaufgelösten Spannungen in Marx' Revolutionsverständnis, die uns auch im weiteren Verlauf der Arbeit erneut begegnen werden, hinwegtäuschen. Sie ermöglicht aber die Bedeutung der Geburtshilfe-Metapher zu relativieren; wer sät, kann bestimmen, was er sät, muss den Boden bereiten und Unkraut jäten (wird also zum »Totengräber« (*Manifest*, MEW IV, S. 475)), und der Erfolg der Saat ist sowohl von gärtnerischem Handeln als auch strukturellen Gegebenheiten (und auch einer gewissen Teleologie) abhängig. Rancière (2010a, S. 127–128) deutet die Metaphorik trotz seiner Verweise auf das Düngen geologisch. Auch Johann Most versucht in seiner popularisierenden Form des *Kapitals*, die Frage »auf welche Weise zuletzt das gedachte hohe Resultat realisiert wird« unter Verweis auf botanische Metaphorik aufzulösen: »allein von selbst wird die reife Frucht der Menschheit nicht in den Schooß fallen; dieselbe wird vielmehr seiner Zeit *gepflückt* werden müssen« (MEGA II/8, S. 784). Viel genauer wird auch er nicht – wie die Umwälzung vonstattengehen wird, »wird sich eben zeigen« (MEGA II/8, S. 784). Für eine weitere, hier nicht diskutierte Metapher vgl. auch (Arendt 2002, S. 44–45).

2020, S. 156). Marx und Engels träumten davon, schließt Bohlender, »dass die Prozeduren der Zurichtung, der Unterwerfung und der Erniedrigung, die die Arbeiter und Arbeiterinnen in den Fabriken [...] erfahren, sich gleichsam dialektisch in Selbstorganisations- und Befreiungspraktiken verwandeln – dass aus Machtprozeduren Wahrheitsprozeduren werden!« (Bohlender 2020, S. 157). Die Vorstellung des Proletariats »als ein geschultes, diszipliniertes, kämpfendes *Industrieproletariat*« (Bohlender 2020, S. 157; vgl. Meyer 1973) wird allerdings wohl stärker von Engels als von Marx vertreten, dem es fernliegt, die Rolle des Generals über »Industriesoldaten« (Bohlender zitiert hier MEW IV, S. 469) zu übernehmen, auch wenn Marx durchaus die »harte, aber stählende Schule *der Arbeit*« (*Die heilige Familie*, MEW II, S. 38) lobt.³¹ Zentral erscheint vielmehr die Vereinigung der Arbeiter*innen in der Produktion.

Schließlich wird in der Industrie das Proletariat »in größeren Massen zusammengedrängt, seine Kraft wächst, und es fühlt sie mehr. Die Interessen, die Lebenslagen innerhalb des Proletariats gleichen sich immer mehr aus, indem die Maschinerie mehr und mehr die Unterschiede der Arbeit verwischt und den Lohn fast überall auf ein gleich niedriges Niveau herabdrückt« (*Manifest*, MEW IV, S. 470). Es geht weniger darum, soldatische Fähigkeiten zu erlernen, als in der Stadt³² und der Fabrik zu lernen, nicht allein zu sein. Es ist weniger die Disziplin, die auf den Klassenkampf vorbereitet, als das Gefühl, gemeinsam dieser Disziplin unterworfen und gemeinsam tätig und fähig zu sein. Der Kapitalismus ist erneut pädagogisch wirksam, denn »capitalism has no choice about teaching its workers the wonders of organization and labor solidarity, because without these the system cannot operate« (Draper 1978, S. 41). Diese Lerngelegenheit nehmen die Proletarier*innen wahr und weil sie »auf Gedeih und Verderb dem Arbeitsprozess ausgeliefert sind, identifizieren sie sich mit dem, was ihnen bleibt: der Kooperation« (Thomä 2016, S. 305). Diese Kooperation erstreckt sich auch auf das Lernen; wo Menschen zusammenkommen, können sie voneinander und gemeinsam lernen (Renault 2018, S. 69). Das Zusammenkommen bietet die Grundlage für jegliche Organisation, wobei aber die Selbstorganisation für Marx noch wichtiger ist als die Organisation der Fabrik.

3.3.1.4 Die Selbstorganisation der Arbeiter*innen

Das Lernen der Arbeiter*innen in eigenen Organisationen scheint der bessere Ausweg aus dem pädagogisch-politischen Dilemma Marx' zu sein. Damit verbunden ist für Marx die Abkehr vom reformistischen und utopischen Glauben, der Staat würde es schon richten und die Erkenntnis, dass der Staat die Interessen der Arbeiter*innenklasse nicht vertritt, sondern selbst »einer sehr rauen Erziehung durch das Volk« (*Kritik des Gothaer Programms*, MEW XIX, S. 31) bedarf:

Für die deutsche Arbeiterklasse ist das allernötigste, daß sie aufhören, unter hoher obrigkeitlicher Erlaubnis zu agitieren. Eine so bürokratisch eingeschulte Race muß einen

31 Zudem vernachlässigt Bohlender andere von Marx diskutierte Subjektivierungsprozesse – gegenseitige Bildung in Aktion und schulische Bildung – an dieser Stelle.

32 Dort sind die Menschen schließlich auch »dem Idiotismus des Landlebens entrissen« (*Manifest*, MEW IV, S. 466).

vollständigen Kursus in der ›Selbsthilfe‹ durchmachen. (Marx an Engels, 26.09.1868, MEW XXXII, S. 168)

Die Selbsthilfe des Proletariats ist aber nicht nur wegen der Oppositionsstellung zum Staat für Marx interessant, sondern sie eröffnet scheinbar auch einen Ausweg aus dem politisch-pädagogischen Problem. Wenn sich das Proletariat selbst hilft und sich selbst bildet – schließlich haben zumindest die Deutschen Arbeiter*innen »Köpfe zum Generalisieren auf den Schultern« (Marx an Engels, 26.09.1868, MEW XXXII, S. 168) – bedarf es keiner Hilfe und Erklärung von oben. Allerdings deutet schon die im Brief spürbare Spannung in den beiden Bestandteilen der Phrase »Kursus in der ›Selbsthilfe‹« darauf hin, dass auch diese Lösung das Problem nicht vollkommen aufzulösen vermag. Aber gehen wir Schritt für Schritt vor.

3.3.2 Bildung im Kampf und in Organisation

Die Bourgeoisie ist auch deshalb bildungsrelevant, weil »ganze Bestandteile der herrschenden Klasse ins Proletariat hinabgeworfen werden« und ihm so ebenfalls »eine Masse Bildungselemente« zuführen (MEW IV, S. 471). Die Rolle von Gebildeten, die sich der proletarischen Bewegung anschließen oder Teil des Proletariats werden, wollten Marx und Engels aber auch nicht überschätzen. Im Nachwort zur zweiten Auflage des Kapitals schließt Marx dementsprechend, »daß der große theoretische Sinn, der als deutsches Erbgut galt, den sog. gebildeten Klassen Deutschlands durchaus abhanden gekommen ist, dagegen in seiner Arbeiterklasse neu auflebt« (MEW XXIII, S. 19). Marx' Einstellung gegenüber den Bürgerlichen, die sich der proletarischen Bewegung anschlossen, blieb »mistrust tempered by hope« (Draper 1978, S. 511), negativ beeinflusst durch seine Erfahrung mit denen, die die proletarische Bewegung zu verbürgerlichen versuchten und ihnen statt Bildungselementen bloß »konfuse Halbwisserei zuführen« (Marx an Sorge, 19.09.1879, MEW XXXIV, S. 412). Es »müssen diese Leute, um der proletarischen Bewegung zu nutzen, auch wirkliche Bildungselemente mitbringen« (Zirkularbrief an Bebel, Liebknecht, Bracke u.a., MEW XIX, S. 164) und sie sollen sich außerdem »die proletarische Anschauungsweise unumwunden aneignen« (MEW XIX, S. 165).

Darüber hinaus gehört zu den Voraussetzungen erfolgreicher Klassenorganisation aber auch ein Mindestmaß an bürgerlichen Freiheiten, darunter vor allem die Presse- und Versammlungsfreiheit (Kramer 1971, S. 47–48). Nur weil es sich dabei auch um eine bürgerliche Forderung handle, solle man nicht davon ausgehen, »das Proletariat werde die Preßfreiheit, die Assoziationsfreiheit nicht zu benutzen wissen« (Der Kommunismus des »Rheinischen Beobachters«, MEW IV, S. 194). Auch das Wahlrecht kann zur »Entwicklungsschule« (Die Klassenkämpfe in Frankreich, MEW VII, S. 100) werden: »Der im politischen Raum vorangetriebene Klassenkampf ermöglicht einen praktischen Reifungsprozeß des Proletariats« (Meyer 1973, S. 226). Entsprechend sind Bündnisse mit der Bourgeoisie zumindest temporär begrenzt möglich; durch das Anwachsen des Proletariats wird es als politische Kraft relevant genug, dass die Bourgeoisie »sich genötigt [sieht], an das Proletariat zu appellieren, seine Hülfe in Anspruch zu nehmen und es so in die politische Bewegung hineinzureißen. Sie selbst führt also dem Proletariat ihre eigenen Bildungselemente, d.h. Waffen gegen sich selbst, zu« (Manifest, MEW IV, S. 471). Dass

das Proletariat jeweils hilfreiche Bündnisse eingehen soll, etwa mit der Bourgeoisie gegen Bürokratie und Aristokratie, oder mit den Kleinbürger*innen oder Bauern gegen die Bourgeoisie – ohne sich jemals auf diese zu verlassen – ist selbst Teil politischer Bildung im Sinne eines »Abschauens«. Was für die Bourgeoisie funktioniert oder funktioniert hat, lässt sich womöglich auch für das Proletariat adaptieren. Selbst wenn die Arbeiter*innen (noch) nicht für ihre eigenen Ziele kämpfen und instrumentalisiert werden, gewinnen sie im Kontakt mit der Politik ein Verständnis von Politik. Die Enttäuschungen durch die herrschende Klasse sind lehrreich; so habe das Versagen der Regierungen in dieser Hinsicht »den Arbeiterklassen die Pflicht gelehrt, in die Geheimnisse der internationalen Politik einzudringen [...]« (*Inauguraladresse der Internationalen Arbeiter-Assoziation*, MEW XVI, S. 13). Tatsächlich können aber auch die so in der politischen Arena erreichten Erfolge für die weitere Entwicklung des Proletariats hilfreich sein. Deshalb empfiehlt der *Brief des Korrespondenz-Komitees an Köttgen*: »verfährt jesuitisch, hängt die deutschtümliche Ehrlichkeit, Treuherzigkeit und Biederkeit an den Nagel, und unterzeichnet und betreibt die Bourgeoispetitionen für Preßfreiheit, Konstitution usw. Wenn das durchgesetzt ist, bricht eine neue Ära für die kommunistische] Propaganda an. [...]. Man muß in einer Partei alles unterstützen, was voranhilft, und sich da keine langweiligen moralischen Skrupel machen« (MEW IV, S. 22). Das gilt neben den klassischen bürgerlichen Freiheiten auch für die Gesetzgebung, die sich auf die Ökonomie bezieht und dort vor allem die Gesetze, die freie Zeit für die Arbeiter*innen schaffen (Jakob 2020, S. 242–245). So kann die Fabrikgesetzgebung »physisches und geistiges Schutzmittel der Arbeiterklasse« (*Das Kapital*, MEW XXIII, S. 525) werden und die Verelendung zumindest teilweise begrenzen. Sie – und insbesondere die Verkürzung des Arbeitstags – bietet darüber hinaus »ellbowroom zur Entwicklung und Bewegung« (*Marx an Ludwig Kugelmann* 17. März 1868, MEW XXXII, S. 541) und führt zu »großen physischen, moralischen und geistigen Vorteile[n]« für die Arbeiter*innenklasse (*Inauguraladresse der Internationalen Arbeiter-Assoziation*, MEW XVI, S. 10). Sie ist nötige »Vorbedingung«, um der Arbeiterklasse »die Möglichkeit geistiger Entwicklung, gesellschaftlichen Verkehrs und sozialer und politischer Tätigkeit zu sichern« (*Instruktionen für die Delegierten des Zentralrats*, MEW XVI, S. 192). Wenn der Arbeiter durch die erreichte materielle Besserstellung »seinen Geist mehr bilden, seinen Körper mehr pflegen« kann, geht Marx zumindest in der Unterredung mit Metallgewerkschaftern so weit, zu sagen, dass er »dann Sozialist [wird], ohne daß er es ahnt« (MEGA² I/21, S. 906).

Dass es sich aber um *notwendige* und keine *hinreichenden* Bedingungen für die Befreiung der Arbeiter*innenklasse handelt, gehört auch zur Lernerfahrung. Die Anwendung parlamentarischer und reformorientierter Mittel klärt zugleich darüber auf, dass diese nicht reichen (Swain 2019a, S. 177).³³ Wichtig ist für die Organisation deshalb auch, dass durch die eingegangenen Kooperationen und die durch Reformen erzielten Erfolge nicht die Organisation des Proletariats vernachlässigt wird. Es ist Aufgabe der Kommunisten während jeglicher Kooperation »ein möglichst klares Bewußtsein über den feindlichen Gegensatz zwischen Bourgeoisie und Proletariat herauszuarbeiten« (*Manifest*, MEW IV, S. 492–493). Statt »den bürgerlichen Demokraten als beifallklatschender Chor zu dienen

33 Einen ähnlichen Fokus auf revolutionäre Lerneffekte durch reformorientierte Politik legt später auch Rosa Luxemburg (vgl. Ypi 2024).

müssen die Arbeiter, vor allem der Bund, dahin wirken, neben den offiziellen Demokraten eine selbständige geheime und öffentliche Organisation der Arbeiterpartei herzustellen und jede Gemeinde zum Mittelpunkt und Kern von Arbeitervereinen zu machen, in denen die Stellung und Interessen des Proletariats unabhängig von bürgerlichen Einflüssen diskutiert werden« (*Ansprache der Zentralbehörde an den Bund vom März 1850*, MEW VII, S. 248–249). Die Organisation der Arbeiter*innen dient nicht nur dazu, eine Gegenöffentlichkeit und Kontrollinstanz gegenüber den bürgerlichen Demokraten (an deren Erfolg Marx 1850 noch glaubte (Kramer 1971, S. 110)) zu schaffen, sondern auch der »wechselseitigen Belehrung« (*Die heilige Familie*, MEW II, S. 55) und dazu sich »unabhängig von bürgerlichen Einflüssen« (*Ansprache der Zentralbehörde an den Bund vom März 1850*, MEW VII, S. 249) »über ihre Klasseninteressen auf[zuklären« (*Ansprache der Zentralbehörde an den Bund vom März 1850*, MEW VII, S. 254). Marx, der in viele Organisationen hineinwirkte, ging es darum, dort »jenes proletarische, revolutionäre Subjekt zu finden, zu formieren und zu organisieren, das der Theorie zufolge auf dem Boden der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft den Klassenkampf ausfechten und die Revolution vollziehen müsse« (Bohlender et al. 2020, S. 15). Als ein Beispiel für solche Organisation können die Arbeiterbildungsvereine und ähnliche Vereinigungen gelten, die Marx – sowohl als Redner als auch als Mitglied – bekannt waren (vgl. Schraepler 1972; Löwy 2005, S. 68). Marx und Engels schilderten in ihrem Brief an G.A. Köttgen Bildungsformate wie »Lese- und Diskussionsvereine« und das Verbreiten gut lesbarer kommunistischer Schriften als empfehlenswert (MEW IV, S. 20). Durch das regelmäßige Zusammenkommen und der »Diskussion von kommunistischen Fragen« sollen »die Kommunisten zuerst unter sich klarwerden« (MEW IV, S. 20). Regelmäßig gab Marx selbst Vorträge in Organisationen wie dem Brüsseler »Deutschen Arbeiter-Bildungsverein« (Schraepler 1972, S. 177) oder dem Kölner Arbeiterverein, der den Zweck hatte »die Ausbildung der Mitglieder in politischer, sozialer und wissenschaftlicher Beziehung durch Anschaffung von Büchern, Zeitungen, Flugschriften und durch wissenschaftliche Vorträge und Besprechungen zu fördern« (zitiert nach Schraepler 1972, S. 334). Auch über die Arbeitervereine, die im *Bund der Kommunisten* organisiert waren, berichtet Marx im Rückblick:

Ein Tag in der Woche wurde zur Diskussion bestimmt, ein anderer für gesellschaftliche Unterhaltung (Gesang, Deklamation etc.). Überall wurden Vereinsbibliotheken gestiftet und, wo es immer tubar, Klassen errichtet für den Unterricht der Arbeiter in elementarischen Kenntnissen. Der hinter den öffentlichen Arbeitervereinen stehende und sie lenkende »Bund« fand in ihnen sowohl den nächsten Spielraum für öffentliche Propaganda, wie er andererseits sich aus ihren brauchbarsten Mitgliedern ergänzte und erweiterte. (*Herr Vogt*, MEW XIV, S. 438)

Diese Vereine konnten auf den Wissens- und Bildungshunger des Proletariats zählen, der sich im großen Interesse an wissenschaftlichen Vorträgen widerspiegelte, die auch Marx begeisterten (Davis 2018, S. 115). Es ging aber in den Vereinen nicht nur um Wissen, wie Marx schon 1844 über die Treffen der französischen Handwerker berichtet hatte:

Wenn die kommunistischen *Handwerker* sich vereinen, so gilt ihnen zunächst die Lehre, Propaganda etc. als Zweck. Aber zugleich eignen sie sich dadurch ein neues Bedürf-

nis, das Bedürfnis der Gesellschaft an, und was als Mittel erscheint, ist zum Zweck geworden. [...] Die Gesellschaft, der Verein, die Unterhaltung, die wieder die Gesellschaft zum Zweck hat, reicht ihnen hin, die Brüderlichkeit der Menschen ist keine Phrase, sondern Wahrheit bei ihnen, und der Adel der Menschheit leuchtet uns aus den von der Arbeit verhärteten Gestalten entgegen. (*Ökonomisch-philosophische Manuskripte*, MEW XL/EB 1, S. 554, vgl. auch MEW II, S. 89)

In diesen Kontexten wird nicht nur gelernt, sondern gleichzeitig »üben die emanzipationswilligen und -motivierten Proletarier auf der Ebene ihres Innergruppenverhältnisses zueinander die neue Lebensweise schon ein, um deren gesamtgesellschaftliche Durchsetzung es letztlich allein geht« (Meyer 1973, S. 121). In dieser Form sind die Vereinigungen präfigurativ, womit sich auch eine Bekräftigung der oben identifizierten Utopie als Bildungsutopie bestätigt. Neben der Idee der gegenseitigen Ansteckung, durch die sich die Ziele der Menschen ändern (vgl. Raekstad 2018, S. 366) gewinnen die Anwesenden »überdem ein sehr gründliches und umfassendes Bewußtsein über die ›ungeheure‹ und ›unermessbare‹ Kraft [...], welche aus ihrem Zusammenwirken entsteht« (*Die heilige Familie*, MEW II, S. 55).

Auch dort vermag Marx es aber nicht, das politisch-pädagogische Paradox zu umgehen. Was generell für seine Sicht auf entsprechende Organisationen gilt, nämlich dass er die damit verbundenen Schwierigkeiten wie die Tendenz zur Entstehung neuer Hierarchien unterschätzt, gilt auch für das dort stattfindende Lernen. Das betrifft schon das Lernen durch die dort gemachten Erfahrungen, also die Tätigkeit, die sich am ehesten als Selbsttätigkeit verstehen lässt. Die Fragen danach, wer die Tagesordnung bestimmt, wer die Versammlung schließt und wer währenddessen auf die Kinder aufpasst (vgl. Swain 2019a, S. 186–187), beeinflusst die Art und Weise, wie und aus welchen Erfahrungen gelernt wird. Auch die konkreten pädagogischen Vorschläge Marx' sind davon betroffen; die Selbstbildung der Arbeiter*innen ist schließlich gegenseitige Bildung, die davon abhängt, wer die jeweiligen Pamphlete ausgewählt und geschrieben hat. Wie das Beispiel des Vortrags nahelegt, unterscheidet sie sich auch nicht unbedingt von klassischen schulischen Formen der Bildung. Dass die aus anderen Klassen ins Proletariat herabgestiegenen Denker*innen, die sich die Sache des Proletariats zu eigen machen, sich in besonderer Weise als Schriftsteller und Vortragende für das Proletariat zu eignen scheinen, vertieft das Problem noch insofern, als nicht nur neue Hierarchien entstehen, sondern möglicherweise alte übernommen werden (vgl. Adamson 1978, S. 435). Eine vertiefte Reflexion darüber, wie konkret die notwendigen Bildungsprozesse vonstattengehen, fehlt bei Marx. Wo er die Weisheit der Proletarier*innen als Grund heranzieht, warum sie keine Bildung von oben bräuchten, stellt sich außerdem ein Widerspruch zur scharfen Kritik an den Schulmeistern ein; wenn die Proletarier*innen in der Lage sind, selbst das notwendige Denken hervorzubringen, sind sie auch in der Lage, Erziehungsversuche zu enttarnen und zurückzuweisen, ohne Marx dafür zu benötigen (vgl. Bernes 2019, S. 200).

Marx macht deutlich, dass es beim Diskutieren nicht bleiben soll, denn schließlich ist auch die politische Aktion Teil der Vorbereitung des Proletariats: »Struggle was the school in which the education took place; revolution speeded up the curriculum and enriched the course« (Draper 1978, S. 77). Zur genauen Form des Kampfs und der Organisation äußert Marx sich allerdings ebenfalls zurückhaltend und »orientiert sich

an den bestehenden Organisationsformen, deren Verhältnis zu dem Ziel der ökonomischen Emanzipation der Arbeiterklasse und den Bedingungen des Klassenkampfes er zu bestimmen sucht« (Arndt 2012, S. 117). Prinzipiell ist er offen für verschiedene Kampfformen, solange sie zweckdienlich sind. Eine besondere Rolle nehmen Gewerkschaften ein, auf die im Folgenden kurz eingegangen werden soll. Erwähnenswert sind diese auch, weil Marx sich als einer der ersten kommunistischen Theoretiker ausführlich mit dieser historisch damals recht jungen Organisationsform beschäftigte (vgl. Draper 1978, S. 81). Dass sich die Gewerkschaften »trotz Handbücher[n] und Utopien« (*Das Elend der Philosophie*, MEW IV, S. 179) entwickelt haben und somit sowohl die Ökonomen, die »wollen, daß die Arbeiter in der Gesellschaft bleiben, wie dieselbe sich gestaltet hat und wie sie in ihren Handbüchern gezeichnet und besiegelt haben (*Das Elend der Philosophie*, MEW IV, S. 179) als auch diejenigen Sozialisten, die wollen, »daß sie die alte Gesellschaft beiseite lassen, um desto besser in die neue Gesellschaft eintreten zu können« (MEW IV, S. 179) Lügen strafen, beeindruckt ihn und weist die Gewerkschaftskoalitionen auch als genuin proletarische Organisationsform aus. Im Zusammenhang mit den Arbeiterkoalitionen spricht Marx – der von sich behauptet, »soviel Erfahrung als irgendein Zeitgenosse auf dem Gebiet der Trade Unions zu haben« (*Marx an J.B. von Schweitzer*, 13.10.1868, MEW XXXII, S. 570) – davon, dass sich »alle Elemente für eine kommende Schlacht«³⁴ (*Das Elend der Philosophie*, MEW IV, S. 180) entwickeln und dass sich das Proletariat »als Klasse für sich selbst« konstituiert (*Das Elend der Philosophie*, MEW IV, S. 181). Die Gewerkschaften sind »das Mittel der Vereinigung der Arbeiterklasse, der Vorbereitung zum Sturz der ganzen alten Gesellschaft mit ihren Klassengegensätzen« (*Arbeitslohn*, MEW VI, S. 555) und zugleich – erneut präfigurativ – der Ort, an dem die Arbeiter »aus ihrer revolutionären Tätigkeit sogar das Maximum ihres Lebensgenusses machen« (*Arbeitslohn*, MEW VI, S. 555). Den Aspekt der Schulung in Gewerkschaften (vgl. auch Draper 1978, S. 97–99) hebt Marx auch in einem Brief an Schweitzer hervor, in dem er das Koalitionsrecht als »Maßregel zur Mündigmachung der ›Untertanen‹« (MEW XXXI, S. 76) hervorhebt. Gerade die dezentrale Organisation der Gewerkschaften macht sie insbesondere für Deutschland attraktiv: »Hier, wo der Arbeiter von Kindesbeinen an bürokratisch gemaßregelt wird und an die Autorität, an die vorgesetzte Behörde glaubt, gilt es vor allem, ihn *selbständig gehn zu lehren*« (*Marx an J.B. von Schweitzer*, 13.10.1868, MEW XXXII, S. 570). Die »revolutionäre Erziehung« besteht keineswegs nur aus dem Besuch von Treffen und der Übernahme von Ämtern sowie der Erfahrung der innergewerkschaftlichen Demokratie (Draper 1978, S. 122–123), sondern kann auch durchaus daraus bestehen, die »Hirnschädel für die bludgeons der Constabler« (Marx an Engels, 27.07.1866, MEGAdigital) herzuhalten. Wichtig ist für Marx jeweils, dass die gewerkschaftliche Arbeit sich nicht kooptieren lässt und den Systemumsturz nicht aus den Augen verliert, wofür der Kampf um Löhne keineswegs ausreicht, sondern wofür es politischer und revolutionärer Arbeit bedarf: »Trade unions were training grounds of the class, as well as its first line of defense, but the goal of the training was still a political and social revolution« (Draper 1978, S. 146).

34 Engels schrieb schon in ähnlich martialischer Weise in der *Lage der arbeitenden Klasse in England* von Streiks als »Kriegsschule der Arbeiter« (MEW II, S. 441).

Selbst Revolutionen sind nicht nur Lernziel, sondern zugleich Lerngelegenheit. In der Formulierung aus der *Deutschen Ideologie* geht es darum, in der Revolution »sich den ganzen alten Dreck vom Halse zu schaffen und zu einer neuen Begründung der Gesellschaft befähigt zu werden« (MEW III, S. 70). Dabei handelt es sich um einen langwierigen Prozess, wie Marx den Arbeiter*innen mitgeben möchte: »Ihr habt 15, 20, 50 Jahre Bürgerkriege und Völkerkämpfe durchzumachen, nicht nur um die Verhältnisse zu ändern, sondern um euch selbst zu ändern und zur politischen Herrschaft zu befähigen« (*Enthüllungen über den Kommunisten-Prozeß zu Köln*, MEW VIII, S. 412). Die Revolution ermöglicht ein *learning by doing*, das zugleich ein *becoming by doing* darstellt. Sogar wenn ihr unmittelbarer Erfolg ausbleibt, kann »ihren Niederlagen ein pädagogischer Effekt [...] zugeschrieben werden (Senf 2018, S. 88). So wurde für Marx selbst 1848 zum »landmark in the process of self-changing and self-education that was equivalent to the production of a proletariat fit to rule« (Draper 1978, S. 77). Die Fähigkeit, die Revolution als Lernerfahrung, als »Studien und Erfahrungen« (*Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte*, MEW VIII, S. 118), zu begreifen, ist sogar ein besonderes Merkmal proletarischer Revolutionen, denn diese »kritisieren beständig sich selbst, unterbrechen sich fortwährend in ihrem eignen Lauf, kommen auf das scheinbar Vollbrachte zurück, um es wieder von neuem anzufangen, verhöhnen grausam-gründlich die Halbheiten, Schwächen und Erbärmlichkeiten ihrer ersten Versuche« (*Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte*, MEW VIII, S. 118). Schon im Frühwerk hatte Marx für das einzelne Individuum hervorgehoben, was jetzt auch für das Proletariat als Klasse gilt: »Was sich entwickelt, ist unvollkommen. [...] sobald der Mensch gehen lernt, lernt er auch fallen, und nur durch Fallen lernt er gehen« (*Debatten über die Preßfreiheit*, MEW I, S. 49). Vor allem sollte die Aussicht zu scheitern nicht von vornherein zum Verzicht auf Aktion führen, wie Marx am Beispiel von Arbeitskämpfen ausführt. Würden die Arbeiter nicht trotz der Übermacht des Kapitals und der Entwicklungsgesetze des Kapitalismus gegen Lohnsenkungen kämpfen würden sie nicht nur zu »einer unterschiedslosen Masse ruinierten armer Teufel«, sondern »sich selbst unweigerlich der Fähigkeit berauben, irgendeine umfassendere Bewegung ins Werk zu setzen« (*Lohn, Preis und Profit*, MEW XVI, S. 151–152).

Wenn aber die Arbeiterklasse – um das Bild des Proletariats als sich entwickelndes Kind (vgl. auch *Kritische Randglossen zu dem Artikel eines Preußen*, MEW I, S. 405 über die »riesenhaften Kinderschuhe« des Proletariats) erneut aufzugreifen – beim Gehen das Gehen lernt, stellt sich die Frage, wie erste Gehversuche gestartet werden können (vgl. Arndt 2012, S. 119). Marx sieht, dass die »Bewegungen selbst eine gewisse previous Organisation unterstellen« (*Marx an Friedrich Bolte*, 23.11.1871, MEW XXXIII, S. 333). Die Entwicklungsgeschichte des Proletariats im *Manifest* erklärt das Zustandekommen erster loser Organisationsformen aus der unmittelbaren Lebenswelt der Arbeiter*innen. Das fehlende Bewusstsein führt dazu, dass die Arbeiter anfänglich »ihre Angriffe nicht nur gegen die bürgerlichen Produktionsverhältnisse [richten], sie richten sie gegen die Produktionsinstrumente selbst« (MEW IV, S. 470). Von diesen vereinzelt Kämpfen ausgehend setzt sich, durch die oben angesprochenen Tendenzen ermöglicht, die Organisation in Form eines bottom-up-Prozesses fort. Wie aber kommen die Arbeiter*innen zum Kämpfen? Welche Lernprozesse gehen der Organisation voraus? Entsprechend braucht es mindestens eine Initialzündung für die Organisation; »Wo die Arbeiterklasse noch nicht weit genug in ihrer Organisation fortgeschritten ist, um gegen die Kollektivge-

walt, i.e. die politische Gewalt, der herrschenden Klassen einen entscheidenden Feldzug [zu] unternehmen, muß sie jedenfalls dazu geschult werden durch fortwährende Agitation gegen die (und feindselige Haltung zur) Politik der herrschenden Klassen« (*Marx an Friedrich Bolte*, 23.11.1871, MEW XXXIII, S. 333). Die Antwort auf die Frage *wer* schult, führt uns zum Ausgangsproblem zurück. Eine historisch-biographische Betrachtungsweise zeigt zumindest, dass Marx selbst z.B. in der Internationalen Arbeiterassoziation eine »Strategie der geduldgigen Erziehung einer revolutionären Bewegung« (Mares 2020, S. 170) anwendete.

3.3.2.1 Antikapitalismus als Lerngegenstand

Auch wenn sie selten als Denker der Präfiguration gelesen werden, lässt sich bei Marx und Engels diesbezüglich »eine streckenweise zumindest ambivalente Haltung beobachten« (Sörensen 2023a, S. 165). Zwar findet sich im *Manifest* eine negative Einschätzung der »kleine[n], natürlich fehlschlagende[n] Experimente[n]« (MEW IV, S. 490) der utopischen Sozialisten,³⁵ sofern diese revolutionäres Vorgehen vermeiden wollen. Schon die oben geschilderten Zusammenkünfte der Arbeiter*innen in den verschiedenen Vereinen können aber vorsichtig als den Kommunismus antizipierend und präfigurierend gelesen werden (Swain 2019a, S. 49). Noch stärker macht Marx diesen Aspekt in Bezug auf die Kooperativfabriken. Während ein Lernen *vom* Kapitalismus im oben geschilderten Sinne die negative Seite der Aufhebung des Gegensatzes zwischen Kapital und Arbeit etwa durch Aktienunternehmen in den Blick nimmt, ist in den Kooperativfabriken »als Übergangsform aus der kapitalistischen Produktionsweise in die assoziierte« der Gegensatz »positiv aufgehoben« (*Kapital*, Bd. 3, MEW XXV, S. 456). Anders als die »Vorwegnahme« (Balibar 2017, S. 223) durch den Kapitalismus, wird dort aktiv von den Arbeiter*innen vorweggenommen. Bewunderung für das Kooperativsystem äußert Marx auch in der *Inauguraladresse der Internationalen Arbeiter-Assoziation*, wo er die Tatsache, dass sie »durch die Tat, statt durch Argumente, bewiesen [...], daß Produktion auf großer Stufenleiter und im Einklang mit dem Fortschritt moderner Wissenschaft vorgehen kann ohne die Existenz einer Klasse von *Meistern* (masters), die eine Klasse von »Händen« anwendet« (MEW XVI, S. 11) hervorhebt. Auch in den *Instruktionen für die Delegierten des Zentralrats* erkennt er die »Kooperativbewegung als eine der Triebkräfte zur Umwandlung der gegenwärtigen Gesellschaft« an, deren Verdienst darin bestehe, »praktisch zu zeigen, daß das bestehende despotische und Armut hervorbringende System der *Unterjochung der Arbeit* unter das Kapital verdrängt werden kann durch das republikanische und segensreiche System der *Assoziation von freien und gleichen Produzenten*« (MEW XVI, S. 195). Dort mahnt er aber auch, dass das Kooperativsystem und private Initiative nie ausreichen werden »die kapitalistische Gesellschaft umzugestalten. Um die gesellschaftliche Produktion in ein umfassendes und harmonisches System freier Kooperativarbeit zu verwandeln, bedarf es *allgemeiner gesellschaftlicher Veränderungen, Veränderungen der allgemeinen Bedingungen der Gesellschaft*, die nur verwirklicht werden können durch den Übergang der organisierten Gewalt der Gesellschaft, d.h. der Staatsmacht, aus den Händen der Kapitalisten

35 Engels hatte ursprünglich eine positivere Sichtweise kommunistischer Gemeinschaftsprojekte vorgeschlagen, die aber nicht in die finale Fassung des *Manifests* Eingang fand (vgl. Stedman Jones 2002, S. 67–68).

und Grundbesitzer in die Hände der Produzenten selbst« (MEW XVI, S. 195–196, vgl. auch MEW VIII, S. 122). Um entsprechende Erfolge zu ermöglichen, sollen die Kooperativgesellschaften »einen Teil ihres Gesamteinkommens in einen Fonds [...] verwandeln zur Propagierung ihrer Prinzipien durch Wort und Tat, mit anderen Worten, durch Förderung der Errichtung von neuen Produktivgenossenschaften sowie durch Verbreitung ihrer Lehren« (MEW XVI, S. 196). Auch wenn präfigurative Maßnahmen sinnvoll erscheinen können, dürfen sie nie »hinter dem Rücken der Gesellschaft« (*Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte*, MEW VIII, S. 122) geschehen, sondern müssen ihr unter die Nase gerieben – beigebracht – werden. Die zwei Formen der Vergesellschaftung – »nämlich die *Vergesellschaftung durch das Geld* und die *Vergesellschaftung durch die Arbeit*« (Balibar 2017, S. 226), also die oben diskutierte Zentralisierung im Kapitalismus und die Etablierung von Kooperativfabriken – bieten Anschauungsmaterial dafür, dass eine andere Welt möglich ist. Die bloße Anschauung ist zwar lehrreich, reicht aber noch nicht aus, um tatsächlich zur Revolution zu führen.

3.3.2.2 Die Zukunft seiner Klasse: Schulbildung

Während es bisher vor allem um die Bildung der Klasse bzw. ihrer (erwachsenen) Mitglieder ging, kommt Marx auch auf Bildung im klassischen Sinne zu sprechen, der er einen großen Stellenwert zuspricht, auch wenn er sich selten über ein vorrevolutionäres Bildungsprogramm äußert. In den *Instruktionen für die Delegierten des Zentralrats* schreibt er, dass »der aufgeklärtere Teil der Arbeiterklasse begreift [...], daß die Zukunft seiner Klasse und damit die Zukunft der Menschheit völlig von der Erziehung der heranwachsenden Klasse abhängt. Er weiß, daß vor allem anderen die Kinder und jugendlichen Arbeiter vor den verderblichen Folgen des gegenwärtigen Systems bewahrt werden müssen« (MEW XVI, S. 194). Diese Äußerung ist in mehreren Hinsichten interessant. Einerseits spricht aus ihr doch ein gewisser Zweifel am Erfolg der Selbstbildung der Arbeiter*innen gegenüber den sozialisatorischen Kräften der alten Gesellschaft – vielleicht weil Marx bei den Arbeiter*innen, selbst den »Verderb« der »Entwicklungsfähigkeit« des Geists (*Kapital*, MEW XXIII, S. 422) als zu umfassend wahrnimmt. Die Hoffnung auf die Kinder als neue Menschen erinnert an die Forderung aus *Die Klassenkämpfe in Frankreich*, dass das jetzige Geschlecht untergehen müsse »um den Menschen Platz zu machen, die einer neuen Welt gewachsen sind« (MEW VII, S. 79). Relevant ist andererseits, dass Marx diese Forderung als Forderung der Arbeiter*innenklasse – oder zumindest des Teils, der gebildet genug ist, den Wert von Bildung zu erkennen, ausweist. Schon die Frühsozialist*innen hatten – teilweise inspiriert vom Bildungsdenken der Französischen Revolution – umfangreiche Erziehungsvorstellungen und -ansprüche entwickelt (vgl. Gehrig 2007), die auch von den Arbeiter*innen aufgegriffen wurden, die so Engels in *Die Lage der arbeitenden Klasse in England*, sich »entschieden für den Schulzwang aussprachen« und »oft genug eine rein weltliche öffentliche Erziehung [...] vom Parlament gefordert haben« (MEW II, S. 339–340). Auch wenn innerhalb der Arbeiter*innenbewegung umstritten war, ob staatliche Erziehung gefordert werden sollte oder die Energie in den Aufbau eigener Bildungsinstitutionen gesteckt werden sollte, setzten in England die Chartisten vor allem die erste Ansicht durch und schrieben 1851 in ihr Programm: »Education should [...] be national, universal, gratuitous and, to a certain extent, compulsory« (zitiert nach Simon 1981, S. 275). Dieser Forderung widersetzte sich Marx nicht,

sondern wehrt sich in *Der politische Indifferentismus* explizit gegen die Forderung, auf der Basis von »ewigen Prinzipien« (MEW XVIII, S. 300) den Arbeiter*innenkindern staatliche Grundschulbildung nach amerikanischem Vorbild vorzuenthalten. Dass das staatliche »Budget auf Kosten der Arbeiterklasse aufgestellt wird« (MEW XVIII, S. 299) wird hier bei ihm zum Argument, nicht auf die Vorzüge staatlich erbrachter Leistungen zu verzichten. Im *Manifest* steht die »öffentliche und unentgeltliche Erziehung aller Kinder« (MEW IV, S. 482) an zehnter und letzter Stelle des aufgestellten Maßnahmenkatalogs für die Zeit direkt nach der proletarischen Machtübernahme.³⁶ Dass die Forderung eine Forderung der Arbeiter*innen ist, ist insofern wichtig, als die so von bürgerlichen Forderungen nach Arbeiter*innenbildung abgegrenzt wird. Schließlich hatte auch das Bürgertum eigene Bildungsaspirationen und vertrat Forderungen nach Arbeiter*innenbildung – allerdings aus unterschiedlichen Motiven, die in der Angst, die Arbeiter*innen könnten zu sehr gebildet werden (Simon 1981, S. 366–367), deutlich hervortraten. Über diese Motive macht sich auch Marx keine Illusionen. Im Gegenteil ist die Tatsache, dass im kapitalistischen System Bildung und Erziehung vor allem dessen Reproduktion dienen und sie »wesentlich auf Formierungs- und Zurichtungsprozessen« (Sünker 2012, S. 6) basieren, Ausgangspunkt der Marx'schen Analyse.

In seinen *Reden über die allgemeine Bildung in der modernen Gesellschaft* stellt Marx fest, dass das preußische Bildungssystem nur »das Ziel verfolge, gute Soldaten heranzubilden« (MEW XVI, S. 563). Im Manuskript *Arbeitslohn* stellt er als einen »von den Bürgern« (MEW VI, S. 545) vorgebrachten Vorschlag zur Verbesserung der Lage der Arbeiter*innen die Forderung nach Erziehung vor, die er als naiv bis zynisch abtut, weil sie vernachlässige, dass die Aufgaben in der modernen Industrie zu einfach seien, um Erziehung zu bedürfen, dass die Kinder schon in den Fabriken arbeiteten, und dass geistige Bildung sich nicht positiv auf den Lohn der Arbeiter*innen auswirken würde. Außerdem verstehe der »Bourgeois unter moralischer Erziehung die Eintrichterung bürgerlicher Grundsätze« (MEW VI, S. 546) und habe weder die Mittel noch den Willen, »dem Volke eine wirkliche Erziehung zu bieten« (MEW VI, S. 546). Auf in »einer kindischen und albernen Weise« vorgebrachte Vorschläge, es bedürfe nur der Bildung für die Verbesserung der Lage der Arbeiter*innen oder eine Bildung die »unseren Arbeitern vermittelt, wie man trockenen Knochen nahrhafte Substanzen entzieht, wie man Teegebäck aus Stärke herstellt und wie man Suppe aus Fabrikstaub kocht« (*Die Arbeiterfrage*, MEW IX, S. 474), können die Arbeiter*innen gut verzichten. Solange sich an den Arbeitsbedingungen, die Bildung verunmöglichen, nichts ändert »mögen doch die Fabrikherren jetzt über die Vernachlässigung der Bildung bei den Arbeitern den Mund halten« (*Prosperität – die Arbeiterfrage*, MEW IX, S. 482). Die Fabrikherren sind schließlich auch dafür mitverantwortlich, dass

36 In Engels' zuvor verfassten *Grundsätzen des Kommunismus*, die zur Inspiration des Maßnahmenkatalogs beigetragen haben, fordert dieser, wie in der anschließenden Forderung über die »Errichtung großer Paläste als gemeinschaftliche Wohnungen für Gemeinden von Staatsbürgern« noch näher an den Utopisten: »Erziehung sämtlicher Kinder, von dem Augenblicke an, wo sie der ersten mütterlichen Pflege entbehren können, in Nationalanstalten und auf Nationalkosten. Erziehung und Fabrikation zusammen« (MEW IV, S. 373). Im *Manifest* wird – politisch vermutlich klug – nicht mehr explizit die frühe Trennung der Kinder von der Familie gefordert, obwohl sie im Absatz über die Aufhebung der Familie noch dort anklingt, wo die Kommunisten »an die Stelle der häuslichen Erziehung die gesellschaftliche setzen« (MEW IV, S. 478).

die in den Fabrikakten festgehaltenen Bestimmungen zur Arbeit von Kindern nicht eingehalten werden, wie Marx im *Kapital* (MEW XXIII, S. 422–424) anhand der Berichte der Fabrikinspektoren schildert. Damit wird aber deutlich, dass auch innerhalb der Bourgeoisie unterschiedliche Haltungen zu öffentlicher Erziehung – die für die Fabrikanten auch störend ist – vorkommen. Es wird dennoch nötig sein, so machen Marx und Engels im *Manifest* deutlich, »die Erziehung dem Einfluß der herrschenden Klasse« (MEW IV, S. 478) zu entziehen. Nur das Proletariat selbst kann verhindern, »dass die Bildung der Jugend im Dienste und nach Maßgabe der kapitalistischen Produktionsverhältnisse erfolgt« (Schmied-Kowarzik 2019, S. 109). Immer wieder, wenn es darum geht, vorrevolutionäre öffentliche Bildung anzubieten, die nicht unter dem Einfluss der herrschenden Klasse steht, kommt Marx auf das Vorbild Amerika zurück (vgl. MEW XVIII, S. 299, MEW XIX, S. 30, MEW XVI, S. 562–563), über das er sich schon bei der Lektüre Hamiltons beeindruckt gezeigt hatte (vgl. MEGA IV/2, S. 268). Dort gelinge es, dass Bildung staatlich sei »ohne unter der Kontrolle der Regierung zu stehen« (MEW XVI, S. 563), stellt er in einer Rede 1869 fest, wobei er sich wohl – diese Schlussfolgerung erlauben zumindest die durch die Editionsarbeit der MEGA² neu verfügbaren Quellen – auf seine Lektüre des Artikels »The Common Schools of America« (*Exzerptheft London 1868*, S. 162–165, MEGA digital IV/19) stützt, in dem wie in der Rede vor allem das Schulsystem von Massachusetts gelobt wird und in dem die Rolle der lokalen Schulkomitees hervorgehoben wird.³⁷ Auch die Idee der Schulinspektoren »deren Pflicht es wäre, auf die Einhaltung der Gesetze zu achten – ohne daß sie das Recht hätte, sich in die Bildung einzumischen –, so wie die Fabrikinspektoren auf die Einhaltung der Fabrikgesetze achten« (*Aufzeichnung zweier Reden von Karl Marx über die allgemeine Bildung in der modernen Gesellschaft*, MEW XVI, S. 563), die Marx leicht verändert aufgreift, wird dort schon diskutiert. Nur über die Tatsache, dass in den Schulen täglich die Bibel gelesen werde, stolpert Marx bei seiner Lektüre des *Economist*-Artikels offenbar; in den entsprechenden Satz des Artikels fügt er den einzigen Einschub in diesem Exzerpt ein: »Holla!«. Die Ablehnung gegen religiöse Inhalte in den Schulen bringt er dementsprechend auch mehrfach vor. In den Protokollen des Generalrats zu seinen Reden wird seine Forderung wiedergegeben, dass »nur Fächer wie Naturwissenschaften, Grammatik usw. [...] in den Schulen gelehrt werden. [...] Fächer, die unterschiedliche Schlußfolgerungen zuließen sollten nicht im Schulunterricht gelehrt werden; damit könnten sich die Erwachsenen unter Anleitung solcher Lehrer wie Frau Law beschäftigen, die Vorlesungen über Religion halte« (MEW XVI, S. 564). Die entsprechenden Maßnahmen der Kommune, die nicht nur »Befreiung sämtlicher Unterrichtsanstalten von der Bevormundung und Knechtung der Regierung« sondern auch »die Verbannung des Religionsunterrichts aus allen öffentlichen Schulen [...] in die Stille des Privatleben« (*Zweiter Entwurf zum »Bürgerkrieg in Frankreich«*, MEW XVII, S. 596) beinhalteten, finden konsequenterweise Marx' Zustimmung. In der *Kritik des Gothaer Programms* wird die Forderung wiederholt: »Regierung und Kirche [sind] gleichmäßig von jedem Einfluß auf die Schule auszuschließen« (MEW XIX, S. 30). Diese wie bei Condorcet letztlich defensiven und negativen Forderungen »lassen auch eine szientistische

37 Ein weiterer Beleg dafür, dass Marx den Artikel herangezogen hat, ist, dass die Zahlen, die er in seiner Rede in Bezug auf die Steuerlast wiedergibt, hier auftauchen.

Auffassung des Wissens zu, als sei dieses frei von jeder Klassenideologie« (Vargas 1986, S. 1159).

Bildung soll laut Marx nicht nur in der klassischen Schule Wissen vermitteln, sondern soll mit der Produktion verknüpft werden. Grundlage für diese Annahme ist eine erneute und in diesem Fall möglicherweise überraschende Bewunderung für den Kapitalismus, nämlich für die »Tendenz der modernen Industrie, Kinder und Jugendliche beiderlei Geschlechts zur Mitwirkung an dem großen Werk der gesellschaftlichen Produktion heranzuziehen«, für Marx »eine fortschrittliche, gesunde und berechtigte Tendenz, obgleich die Art und Weise, auf welche diese Tendenz unter der Kapitalherrschaft verwirklicht wird, eine abscheuliche ist« (*Instruktionen für die Delegierten des Zentralrats*, MEW XVI, S. 193). Die Forderung nach Abschaffung der Kinderarbeit ist für Marx »unverträglich mit der Existenz der großen Industrie und daher leerer frommer Wunsch« und »reaktionär« (*Kritik des Gothaer Programms*, MEW XIX, S. 32), obwohl im Kapitalismus die Fabrikant*innen »aus dem Blut kleiner Kinder, die zur Verrichtung ihrer Arbeit auf Stühle gestellt werden mußten, Seide [...] spinnen« (*Kapital*, MEW XXIII, S. 310) und obwohl die Industrie »vampirmäßig Menschenblut saugen müsse, vor allem Kinderblut« (*Inauguraladresse der IAA*, MEW XVI, S. 11). Im Gegenteil ist für ihn »bei strenger Regelung der Arbeitszeit nach den verschiedenen Altersstufen und sonstigen Vorsichtsmaßregeln zum Schutz der Kinder, frühzeitige Verbindung produktiver Arbeit mit Unterricht eines der mächtigsten Umwandlungsmittel der heutigen Gesellschaft« (*Kritik des Gothaer Programms*, MEW XIX, S. 32). Auch im Kommunismus soll es dementsprechend in veränderter Form für Kinder ab dem Alter von neun Jahren Kinderarbeit geben und schon im Kapitalismus könne »die Verbindung von bezahlter produktiver Arbeit, geistiger Erziehung, körperlicher Übung und polytechnischer Ausbildung [...] die Arbeiterklasse weit über das Niveau der Aristokratie und Bourgeoisie erheben« (*Instruktionen für die Delegierten des Zentralrats*, MEW XVI, S. 195). Marx' Optimismus in Bezug auf Kinderarbeit als »Movens des Befreiungsprozesses« (Heydorn 1979, S. 160) scheint sich aus einer sehr wohlwollenden und selektiven Lesart der Berichte der Fabrikinspektoren zu speisen (Small 1982, S. 171), worin er findet »daß die Fabrikkinder, obgleich sie nur halb soviel Unterricht genießen als die regelmäßigen Tagesschüler, ebensoviel und oft mehr lernen« (*Kapital*, MEW XXIII, S. 507) und aus denen er zitiert, dass das »System halber Arbeit und halber Schule [...] jede der beiden Beschäftigungen zur Ausruhung und Erholung von der andren und folglich viel angemessner für das Kind als die ununterbrochne Fortdauer einer von beiden« mache (*Kapital*, MEW XXIII, S. 507). Der zweite große Einfluss, der Marx zur Verbindung von Arbeit und Erziehung bringt, sind die Frühsozialisten. In der *Deutschen Ideologie* verweisen Marx und Engels »auf Fouriers Ausführungen über Erziehung [...], die bei weitem das beste sind, was in dieser Art existiert, und die genialsten Beobachtungen enthalten (MEW III, S. 501) und im *Kapital* (MEW XXIII, S. 507–508) verweist Marx auf Robert Owen als Inspiration. Überhaupt war »der Grundsatz der Verbindung von Unterricht und Arbeit [...] von jeher einer der pädagogischen Hauptgedanken in der sozialistischen und kommunistischen Literatur und dem ihr nahestehenden Schrifttum« (Krapp 1973, S. 68). An die in dieser Literatur getätigten Annahmen und Setzungen schließt Marx an. Die polytechnische Bildung ist für ihn untrennbar mit der oben dargestellten Utopie der Aufhebung des Berufs und der selbstbestimmten Arbeit verbunden. Muss im Kommunismus »jeder Mensch zur Lenkung des Produkti-

onsprozesses in der Lage, also mit den Kriterien industrieller Arbeit [...] vertraut sein« (Markert 1971, S. 40) und sollen sich alle an der Produktion des Lebensnotwendigen beteiligen, dann ist klar, dass auch »alle Kinder zu dieser allgemeinen sozialen Pflicht erzogen werden sollen« (Krapp 1973, S. 75, Herv. entfernt). Auch wenn die entsprechende allseitige Entwicklung, die für die kommunistische Produktion vorausgesetzt wird, sich erst im Kommunismus, wo »technische Arbeit im Kollektiv und menschliche Bildung [...] ein und dasselbe« (Wehnes 1964, S. 25) sind, völlig durchsetzen kann, erwartet Marx sich auch unter kapitalistischer Produktion von der polytechnischen Bildung Vorteile, wie die oben zitierten optimistischen Äußerungen über die Kinderarbeit zeigen. Obwohl im *Manifest* die Forderung nach »Vereinigung der Erziehung mit der materiellen Produktion usw.« (MEW IV, S. 482) als zehnte und letzte des Forderungskatalogs erscheint, bleibt das »usw.« – bzw. in den Fassungen von 1848, 1872 und 1883 auch »usw. usw.« – allerdings wie die Schilderung der polytechnischen Bildung generell nur wenig konkret. In den *Instruktionen für die Delegierten des Zentralrats* spezifiziert Marx die Forderung etwas weiter. Zum Schutz der Kinder möchte er Kinderarbeit verbieten, »es sei denn, sie ist mit Erziehung verbunden« (MEW XVI, S. 194) und versteht als Erziehung »Erstens: Geistige Erziehung, Zweitens: Körperliche Erziehung [...], Drittens: Polytechnische Ausbildung« (MEW XVI, S. 194–195). Im *Kapital* schreibt Marx über die im Fabrikssystem keimende »Erziehung der Zukunft, welche für alle Kinder über einem gewissen Alter produktive Arbeit mit Unterricht und Gymnastik verbinden wird, nicht nur als eine Methode zur Steigerung der gesellschaftlichen Produktion, sondern als die einzige Methode zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen« (MEW XXIII, S. 508). Trotz der gesonderten Erwähnung geistiger Erziehung oder Unterrichts spielt auch für die polytechnische Bildung erneut die Aufhebung des Gegensatzes geistiger und körperlicher Arbeit eine herausragende Rolle. Positiv nimmt Marx auf die Aussagen John Bellers, »ein wahres Phänomen in der Geschichte der politischen Ökonomie«, Bezug, der schreibt: »Arbeit tut Öl auf die Lampe des Lebens, Denken aber entzündet sie ... Eine kindisch dumme Beschäftigung« (dies ahnungsvoll gegen die Basedows und ihre modernen Nachstümper) »läßt den Geist der Kinder dumm« (MEW XXIII, S. 513). Erneut finden wir hier die Ablehnung des Spielerischen, wie wir es schon in der Diskussion über attraktive Arbeit entdeckt hatten³⁸ und wie es auch in der Beschreibung der Gymnastik hervortritt. Neben Owen zitiert Marx auch William Nassau Senior zustimmend »über die vorteilhaftesten Erfolge der Verbindung von Gymnastik (für Jungen auch militärische Exerzitien) mit Zwangsunterricht der Fabrikkinder und Armenschüler« (MEW XXIII, S. 507). Seniors Schilderungen – die auch ausführlich auf das Elend der arbeitenden Kinder eingehen – heben die positive Wirkung des Drills als »collective bodily training« (Senior 1864, S. 68) hervor. Senior zitiert einen Lehrer, der berichtet, dass ohne einen »drill-instructor« »all the smartness of the boys entirely went« (Senior 1864, S. 69) und dass sich ohne ihn ein »spirit of insubordination« an den Schulen durchsetze. Neben der schulischen Disziplin habe das Training aber auch positive Effekte auf die Arbeitsfähigkeit der Kinder, weil die erworbene Kraft,

38 Small (2014, S. 5) sieht darin eine Reflexion von »Marx's own personality« und dessen Arbeitstrieb. Dem ist entgegenzusetzen, dass ihn gerade das Spiel mit seinen Kindern von der Arbeit abhalten konnte, die »mit abgöttischer Liebe an ihm [hingen], obgleich oder auch weil er auf alle väterliche Autorität verzichtete« (Mehring, zitiert nach Hopfner 2018, S. 149).

die Fähigkeit zur gemeinsamen Anstrengung und die »habits of order and cleanliness« (Senior 1864, S. 70) auch im Berufsleben nützlich sei. Auch in den *Instruktionen für die Delegierten des Zentralrats* spielt »Körperliche Erziehung, wie sie in den gymnastischen Schulen und durch militärische Übungen gegeben wird« (MEW XVI, S. 195) eine Rolle. Dass sich Marx an dieser Stelle unkritisch den Nützlichkeitsüberlegungen der bürgerlichen Pädagogen – die er an anderer Stelle kritisiert (vgl. MEW VI, S. 545–546) – anschließt, denen es letztlich darum geht »labour on the part of our masters, and time, health and energy on the part of our children« (Senior 1864, S. 71) nicht ineffektiv einzusetzen, ist wohl allzu optimistisch. Es sei aber dennoch erneut darauf verwiesen, dass diese Nützlichkeitsaspekte im Sinne einer Ausbildung für Marx zumindest nicht alleine den Vorzug der polytechnischen Bildung ausmachen, sondern dass es ihm »vielmehr um die planmäßige Kontrolle und Leitung des gesamtgesellschaftlichen Reproduktionsprozesses durch alle Individuen« (Groth 1978, S. 100) geht, dass also die polytechnische Bildung mit der Utopie der Aufhebung des Berufs und der gesellschaftlichen Verfügung über die Produktion untrennbar zusammenhängt.

In Bezug auf das oben formulierte Problem Marx' ist die Behandlung pädagogischer Themen überraschend. Die Frage: »Wie kann verelendete Arbeit politisch bewußt werden und die Akteure revolutionieren, ohne daß es ein Erziehungsprojekt gibt, das auf das 'Entlernen' oder 'Verlernen' der Unterdrückung hinarbeitet [...]?« (Seddon 1995, Sp. 250) bleibt ungelöst, weil der gepredigte Verzicht auf das Erziehungsprojekt überhaupt nicht stattfindet. Damit die polytechnische Bildung tatsächlich »eines der mächtigsten Umwandlungsmittel der heutigen Gesellschaft« (*Kritik des Gothaer Programms*, MEW XIX, S. 32) werden kann, braucht es ebenfalls »von außen kommende Erzieher, die den Erziehungsprozeß ermöglichen oder aktiv in ihn eingreifen« (Seddon 1995, Sp. 250). Die Hinweise auf den Verzicht auf ideologisch gefärbte Inhalte erscheint zwar strategisch sinnvoll in der Abwehrhaltung gegenüber der Kirche und dem Staat und in Bezug auf Marx' antidoktrinären Standpunkt konsequent, zur Fundierung einer gesellschaftsverändernden Erziehung aber kaum überzeugend (letztlich wird die Wichtigkeit des Bildungssystems bei Marx auch eher postuliert als näher begründet). Selbst wenn es tatsächlich unverfängliches Faktenwissen gäbe, das lehrbar wäre – und es ist gerade die Marx'sche Ideologiekritik, die Zweifel an dieser Annahme weckt – bliebe damit die Frage unbeantwortet, inwiefern eine solche Bildung den versprochenen Beitrag zur Befreiung der Arbeiter*innenklasse leisten würde. Im besten Fall handelt es sich um die aufklärerische Hoffnung auf die Durchsetzungskraft der Vernunft und Einsichtsfähigkeit, die, auch wenn sie bei Marx neben der Wissenschaft noch im Produktionsprozess verortet wird, an dieser Stelle nicht überzeugender ist als bei Condorcet. Damit stellt das Bildungsprogramm Marx' keine Lösung des Problems dar, sondern höchstens eine Entschärfung. Der Anspruch, nicht zu erziehen, wird – ohne jedoch die hier auftretende Spannung zur Forderung nach Selbstbildung explizit aufzugreifen – von Marx zugunsten der Möglichkeit pädagogischer Interventionen aufgelöst. Dass Marx selbst dort, wo er explizit über Erziehung schreibt oder spricht, die Chance verpasst, vertiefte Reflexionen über das pädagogische Verhältnis anzustellen (und es eben nicht nur als Drill oder Training zu verstehen), verwehrt ihm einmal mehr die Möglichkeit, die eigene Ablehnung edukativer revolutionärer Theorie genauer einzufangen.

3.3.3 Kritik & Wissenschaft

Die bisher diskutierten Versuche, das pädagogische Verhältnis zwischen Theoretiker*in und Masse aufzuheben, liefen in den meisten Fällen – und wie wir gesehen haben nicht unbedingt überzeugend – darauf hinaus, die Theorie gegenüber der Praxis zu verabschieden oder zumindest in den Hintergrund zu stellen. Dass Marx trotzdem weiterhin Theorieproduktion betrieb und dieser auch dort, wo es zum Zeitressourcenkonflikt kam, der politischen Tätigkeit vorzog, deutet bereits darauf hin, dass es ihm insgesamt nicht darum gegangen sein kann, auf das Theoretisieren vollständig zu verzichten. Gleichzeitig ist klar, dass sich der Modus des Theoretisierens ändern muss, soll er sich von den kritisierten Formen der doktrinarischen Sozialisten unterscheiden. Umso interessanter ist deshalb, wie Marx das Theoretisieren als Praxis im Versuch, nicht-doktrinär und nicht-educativ auf das Proletariat einzuwirken, konzeptualisierte.

In diesem Kontext sind insbesondere die Äußerungen aus den Frühschriften vielzitiert, nach denen die Philosophie der *Kopf* der Emanzipation sei und das Proletariat ihr *Herz* (*Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie*, MEW I, S. 391). In dieser noch feuerbachianischen Vorstellung erscheint das Proletariat vor allem als passiv (Löwy 2005, S. 57–58). Dieses Zitat wurde von vielen Autor*innen als Zeichen dafür gesehen, dass Marx hier eine von Intellektuellen geführte proletarische Bewegung fordere, denn »for however much head and heart are mutually dependent, there is small doubt which Marx thought the proper ruler« (Gouldner 1985, S. 14). Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass Marx mit dieser Annahme spätestens in den Feuerbachthesen gebrochen hat (Blackledge 2007, S. 31; Löwy 2005, S. 59). In den *Kritischen Randglossen zu dem Artikel eines Preußen* kann Marx in der Betrachtung des schlesischen Weberaufstands bereits »gestehen, daß das deutsche Proletariat der *Theoretiker* des europäischen Proletariats, wie das englische Proletariat sein *Nationalökonom* und das französische Proletariat sein *Politiker* ist« (MEW I, S. 405). In diesem Zusammenhang fällt auch die oben bereits zitierte antipädagogische Ausdeutung der Rolle des Theoretikers:

Die einzige Aufgabe eines denkenden und wahrheitsliebenden Kopfes, angesichts eines ersten Ausbruchs des schlesischen Arbeiteraufstandes, bestand nicht darin, den *Schulmeister* dieses Ereignisses zu spielen, sondern vielmehr seinen *eigentümlichen* Charakter zu studieren. Dazu gehört allerdings einige wissenschaftliche Einsicht und einige Menschenliebe, während zu der andern Operation eine fertige Phraseologie, eingetunkt in eine hohle Selbstliebe, vollständig hinreicht. (MEW I, S. 405–406)

In ähnlicher Form hatte Marx auch an Ruge geschrieben:

Es hindert uns also nichts, unsre Kritik an die Kritik der Politik, an die Parteinahme in der Politik, also an *wirkliche* Kämpfe anzuknüpfen und mit ihnen zu identifizieren. Wir treten dann nicht der Welt doktrinär mit einem neuen Prinzip entgegen: Hier ist die Wahrheit, hier kniee nieder! Wir entwickeln der Welt aus den Prinzipien der Welt neue Prinzipien. Wir sagen ihr nicht: Laß ab von deinen Kämpfen, sie sind dummes Zeug; wir wollen dir die wahre Parole des Kampfes zuschreiben. Wir zeigen ihr nur, warum sie eigentlich kämpft, und das Bewußtsein ist eine Sache, die sie sich aneignen muß, wenn sie auch nicht will. (*Briefe aus den DFJ*, MEW I, S. 345)

In der dritten Feuerbachthese bringt Marx dann unter dem Verweis auf »das Zusammenfallen des Ändern[s] der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung [...] als *revolutionäre Praxis*« gegen die materialistische Lehre vor, dass diese »die Gesellschaft in zwei Teile – von denen der eine über ihr erhaben ist – sondieren [muss]« (MEW III, S. 6). Zur Rolle der Philosoph[*innen] betont Marx außerdem die inzwischen zum geflügelten Wort gewordene Aussage: »Die Philosophen haben die Welt nur verschieden *interpretiert*, es kömmt drauf an, sie zu *verändern*« (MEW III, S. 7). Nicht nur aufgrund der oben gezeigten Schwierigkeiten bei der Konzeptualisierung der Selbstemanzipation und -veränderung, werfen aber auch die Thesen neue Fragen auf. Schließlich rücken sie die Rolle der revolutionären Theoretiker*innen in den Vordergrund, ohne ein positives Modell dafür zu geben (Swain 2019a, S. 47). Swain fasst diese Probleme als *ethische* Probleme (vgl. Swain 2019a), sie ließen sich auch als *metatheoretische* Probleme beschreiben, die im Kern das Theorie-Praxis-Verhältnis betreffen. An dieser Stelle sollen sie erneut auch pädagogisch gedeutet werden.

3.3.3.1 Die Bildung des Proletariats im *Manifest*

Als Ausgangspunkt lohnt es sich, erneut das *Manifest* in den Blick zu nehmen.³⁹ Schließlich ist das *Manifest* der deutlichste Ausdruck einer Art des Schreibens, die selbst pädagogisch wirkt. Das Proletariat wird darin verstanden »as a process of becoming rather than something already achieved« (Weeks 2013, S. 226) und der Text versucht das unreife Proletariat *durch* den Text in einem Akt der *poesis* selbst zur Reife zu bringen (Puchner 2006, S. 31), wobei Marx und Engels mitunter selbst quasi-didaktische Formen verwenden, wie die wiederholten Fragen und Antworten (z.B.: »Wodurch überwindet die Bourgeoisie die Krisen? Einerseits durch die erzwungene Vernichtung einer Masse von Produktivkräften; andererseits durch die Eroberung neuer Märkte und die gründlichere Ausbeutung alter Märkte. Wodurch also? Dadurch, daß sie allseitigere und gewaltigere Krisen vorbereitet und die Mittel, den Krisen vorzubeugen, vermindert« (MEW IV, S. 468)) oder das imaginierte Zwiegespräch zwischen Bourgeoisie und Kommunisten im zweiten Teil. Das *Manifest* trägt dementsprechend selbst zur »Bildung des Proletariats zur Klasse« (MEW IV, S. 474) im Doppelsinn des Wortes bei. Das Proletariat, für welches das *Manifest* sprechen soll, das aber historisch zum Zeitpunkt der Erstveröffentlichung in dieser Form nicht existiert, wird eigentlich erst im Text performativ hervorgebracht bzw. antizipiert; »the *Manifesto* practices not only a form of political speech act but a form of futuristic speech act. [...] the *Manifesto* envisions an ultimate fusion between the proletariat and itself« (Puchner 2006, S. 32). In dieser Antizipation eines Zustands, in dem die Differenz zwischen Theoretiker*innen und Masse aufgehoben ist, findet sich erneut eine Parallele zur Erziehung, insbesondere weil das Werk selbst versucht, den Abstand zu verringern. Es überrascht deshalb nicht, dass das Werk selbst Teil der proletarischen Bildungs- und Aufklärungsarbeit in den Arbeitervereinen wurde (vgl. Obermann 1988).

39 Auf die journalistischen Texte Marx' kann hier nicht vertiefend eingegangen werden. Es sei aber erwähnt, dass er auch in diesen »seinem Publikum ausführliche Belehrungen angedeihen [lässt] und [vor]führt [...], wie verlässliche von zweifelhaften Quellen, oder wie relevante von scheinbaren Zusammenhängen zu unterscheiden sind« (Schönfelder 2016, S. 171)

Der ursprüngliche Entwurf für ein kommunistisches Glaubensbekenntnis von Engels war noch stärker didaktisiert und folgte »einer klassischen Frage/Antwort-Struktur, in der ein allwissender Lehrmeister auf ausgewählte Fragen eines eifrigen Schülers antwortet und diesen in den Prinzipien des Kommunismus unterweist« (Bohlender 2019, S. 273). Das *Manifest* hat den Anspruch, dieser Form zu entinnen, denn es ist »klar, dass diese *doktrinaire* Textform mit der gesamten *antidoktrinären* Perspektive von Marx nicht übereinstimmt« (Bohlender 2019, S. 273). Interessanterweise wird dann im zweiten Teil des Texts auch die Frage gestellt: »In welchem Verhältnis stehen die Kommunisten zu den Proletariern überhaupt?« (MEW IV, S. 474). In den ersten Absätzen dieses Teils werfen Marx und Engels dann gewissermaßen meta-theoretisch einen Blick auf ihre eigene Rolle und die Rolle des Manifests. Zuerst heben sie hervor:

Die Kommunisten sind keine besondere Partei gegenüber den andern Arbeiterparteien. Sie haben keine von den Interessen des ganzen Proletariats getrennten Interessen. Sie stellen keine besonderen Prinzipien auf, wonach sie die proletarische Bewegung modeln wollen. (MEW IV, S. 474)

Sie betonen außerdem, dass die Kommunisten eine internationale Perspektive einnähmen und »stets das Interesse der Gesamtbewegung vertreten« (MEW IV, S. 474). Daraus ergibt sich diese Rolle für die kommunistischen Vordenker:

Die Kommunisten sind also praktisch der entschiedenste, immer weitertreibende Teil der Arbeiterparteien aller Länder; sie haben theoretisch vor der übrigen Masse des Proletariats die Einsicht in die Bedingungen, den Gang und die allgemeinen Resultate der proletarischen Bewegung voraus. (MEW IV, S. 474)

Sie sind also, so Bohlender, »nicht doktrinär, sondern im wahrsten Sinne des Wortes *avantgardistisch*« (Bohlender 2019, S. 277). Auch Löwy sieht in der dort konzipierten Rolle eine Lösung für das Problem der kommunistischen Partei: »Its role is not to act in place or ›above‹ the working class but to *guide* the latter towards the path of its self-liberation, towards the communist ›mass‹ revolution« (Löwy 2005, S. 137). Auch wenn so der Theoretiker sich von oben nach vorne bewegt, er endet nicht an der gleichen Stelle wie das Proletariat. »Die ›kommunistische Partei‹ ist paradoxerweise innerhalb der Bewegung der Bewegung voraus« (Bohlender 2018, S. 44) und damit ist das Problem Marx' nicht gelöst, sondern höchstens umformuliert, denn auch zwischen Avantgarde und Bewegung bestehen hierarchische, erklärende Beziehungen. Auch das Manifest postuliert eine »political pedagogical relationship of party to proletariat« (Welton 2014, S. 646) und die Logik des Fortschritts steht nicht nur in keinem Widerspruch zur Pädagogisierung des Verhältnisses von Theoretiker*in und Massen, sondern verstärkt sie sogar noch (Rancière 2007, S. 140). Dass die Ausgabe von 1888 im Satz »Sie stellen keine besonderen Prinzipien auf, wonach sie die proletarische Bewegung modeln wollen« (MEW IV, S. 474) das Wort »besonders« durch »sektiererischen« ersetzt, ist als Hinweis zu sehen: Gemodelt wird das Proletariat durchaus, allerdings höchstens auf andere Weise.

Marx und Engels betonen darüber hinaus, dass sie auch eine *andere* Art der Theorie betrieben. Die »theoretischen Sätze der Kommunisten« seien »nur allgemeine Ausdrü-

cke tatsächlicher Verhältnisse eines existierenden Klassenkampfes, einer unter unsern Augen vor sich gehenden geschichtlichen Bewegung« (MEW IV, S. 475) und basierten gerade nicht auf »Ideen, auf Prinzipien, die von diesem oder jenem Weltverbesserer erfunden oder entdeckt sind« (MEW IV, S. 474). Für Marx verkörpert »die Theorie selbst [...] ein umfassendes Emanzipationsprojekt« (Demirović 2015, S. 34; vgl. auch Celikates 2012). Wir können daraus schon erahnen, dass nicht nur die politischen Schriften wie das *Manifest* eine Rolle für den Weg zur Revolution spielen, sondern auch die wissenschaftlichen Schriften. Auch Marx' »wissenschaftliche Tätigkeit [...] ist davon geleitet, für politische Orientierungen eine wissenschaftliche Grundlage anzubieten« (Arndt 2012, S. 104). In der rabiat geführten Auseinandersetzung mit Weitling erklärt Marx:

Zumal in Deutschland sich an die Arbeiter zu wenden, ohne streng wissenschaftliche Ideen und konkrete Lehre, sei gleichbedeutend mit einem leeren, gewissenlosen Spiel mit der Propaganda, wobei einerseits ein begeisterter Apostel vorausgesetzt wird, andererseits nur Esel, die ihm mit aufgesperrrtem Munde zuhören. (zitiert nach Schraepler 1972, S. 155)

Entsprechend ist für Marx auch die »theoretische Aufklärung der Arbeiter über ihre Klasseninteressen« (*Rezensionen aus der »N. Rh. Ztg. Polit.-ökonom. Revue«*, MEW VII, S. 274) von großer Bedeutung.

3.3.3.2 Das *Kapital* als Lehrbuch

Es ist deshalb wichtig, den Blick über die politischen Schriften hinaus zu wagen und auf die ökonomischen Schriften, allen voran das *Kapital* zu weiten. Schon oben wurde hervorgehoben, dass die Existenz des Werks selbst seine Bedeutung für Marx' Revolutionskonzeption stützt: »Theorie in dem Umfang, in dem Marx sie betrieb, wäre sinnlos, unterstellte man ihm ein Revolutionskonzept, in welchem Theorie keine Funktion hat, in dem die Revolution nämlich zwangsläufig aus den Gesetzmäßigkeiten der Gesellschaftsordnung entspringt« (Mohl 1979, S. 100). Marx' Theorie habe, so Mohl, dementsprechend eine bestimmte Funktion, »nämlich die Ausbildung eines gesellschaftskritischen und damit antizipatorischen Bewußtseins« (Mohl 1979, S. 100). Wo in Bezug auf die ökonomischen Schriften und v.a. das *Kapital* überhaupt deren Funktion erwähnt wird, finden sich ähnliche Statements; so sei »natürlich auch die theoretische Arbeit selbst als ein Beitrag zur sozialistischen Bewegung intendiert« (Bayertz 2018, S. 68), es sei »das Buch, das der Partei seine Identität verleihen soll« (Rancière 2010a, S. 161) und mit der Veröffentlichung des *Kapitals* sei die Hoffnung verbunden, »dass mit der wachsenden Einsicht in die destruktive Natur des kapitalistischen Systems [...] die Arbeiterklasse den Kampf gegen dieses System aufnimmt« (Heinrich 2021, S. 34). Entsprechend wird auch im HKWM von Wolfgang Fritz Haug die Kapitallektüre als »nicht fach-ökonomisches Studium, sondern mit den Kulturtechniken vergleichbare praktisch-theoretische Grundlagenbildung fürs Verständnis kapitalistischer Verhältnisse und der eigenen Stellung in diesen, sowie für die Fähigkeit, in diese Verhältnisse einzugreifen und dabei zwischen Schein und Sein zu unterscheiden« (Haug 2008, Sp. 324) bezeichnet. Die Theoriearbeit soll zu Erkenntnissen führen, »die in der Praxis eingesetzt werden können« (Arndt 2012, S. 104), und Marx ging »häufig davon [aus], daß ohne Kenntnis und Bezugnahme auf seine kritische Interpre-

tation des Kapitalismus, das von dieser gemeinsam mit der sozialistischen Bewegung angestrebte Ziel nicht leicht realisiert werden kann« (Meyer 1973, S. 217). Entsprechend bemühte er sich um das Verfassen »einer nachvollziehbaren, einsichtigen und argumentativen Kritik« (Demirović 1993, S. 506). Im Folgenden soll ein Schlaglicht auf das *Kapital* als Lehr- bzw., Lernbuch geworfen werden, um zu untersuchen inwiefern auch die wissenschaftliche Arbeit Marx' dazu beitragen sollte, die Revolution herbeizuführen.

Marx selbst bezeichnet das Werk im Brief an Becker als »das furchtbarste Missile, das den Bürgern (Grundeigentümer eingeschlossen) noch an den Kopf geschleudert worden ist« (*Marx an J. P. Becker*, 17.04.1867, MEW XXXI, S. 541). Es richtete sich aber nicht nur gegen die Bürger und die bürgerlichen Ökonomen – v.a. die »breimäuligen Faselhänse der deutschen Vulgarökonomie« (MEW XXIII, S. 22) –, deren Reaktion Marx zu provozieren beabsichtigte, sondern das Werk sollte auch »die Partei so hoch als möglich [...] heben« (*Marx an L. Kugelman*, 11.10.1867, MEW XXXI, S. 561) und war in den Augen Marx »wichtiger für die Arbeiterklasse als alles, was ich persönlich auf einem Congrès quelconque tun könnte« (*Marx an L. Kugelman*, 23.08.1866, MEW XXXI, S. 521). Auch in dieser Hinsicht kam es im Hause Marx allerdings vorerst zu Enttäuschungen. Weihnachten 1867 schrieb Jenny Marx an Kugelman: »Wenn die Arbeiter eine Ahnung von der Aufopferung hätten, die nötig war, dies Werk, das nur für sie und in ihrem Interesse geschrieben ist, zu vollenden, so würden sie vielleicht etwas mehr Interesse zeigen« (MEW XXXI, S. 596). Tatsächlich wurde das Werk nur von wenigen Arbeiter*innen gelesen. Dazu trug einerseits der hohe Preis der ersten Auflage bei (Haug 2008, Sp. 326), andererseits aber auch, dass es sich nicht um die einfachste Lektüre handelte. Johann Most, der selbst eine von Marx autorisierte, popularisierende Fassung herausgab (vgl. dazu auch Hecker 2018, S. 255–269), formuliert in deren Vorwort vorsichtig:

Außerdem steht dem Verständniß des Buches – ich, der ich selbst Proletarier bin, darf dies schon hervorheben – die Unbildung des Volkes im Wege. Es ist wahr, Marx hat sich Mühe gegeben, so populär zu schreiben, wie es die Wissenschaftlichkeit des Stoffes nur immer zuließ, allein er setzte doch eine Vorbildung voraus, die, Dank der systematisch betriebenen Volksverdummung nicht allgemein vorhanden ist. (MEGA² II/8, S. 738)

Mühe, das Werk »dem Leser zugänglicher zu machen« (*Vorwort der frz. Ausgabe*, MEW XXIII, S. 32) hat sich Marx allerdings tatsächlich gegeben,⁴⁰ wohl auch da er der Meinung ist, »daß man den Geist der Menschen, die man erziehen möchte, nicht überladen soll« (*Marx an C. Cafiero (Entwurf)*, MEW XXXIV, S. 384). Seine Bemühungen sind vor allem aus seinen Überarbeitungen in Reaktion auf Engels Kritik ersichtlich. Auf dessen Rat (vgl. MEW XXXI, S. 303), den Marx »befolgt und nicht befolgt, um [s]ich auch in dieser Hinsicht dialektisch zu verhalten« (*Marx an Engels*, 22.06.1867, MEW XXXI, S. 306), verfasste er einen Anhang zur Wertform, in der er »dieselbe Sache so einfach als möglich und so schulmeisterlich als möglich« darstellt, um dem »nichtdialektischen« Leser entgegenzukommen. Bei diesem handle es sich, so schreibt er doch sehr optimistisch,

40 Graf (2012, Sp. 862) hält allerdings fest, dass Marx sich »lebhaft für die Verbreitung seines Werks [interessierte], doch beschäftigten ihn Fragen der Vermittlung eher am Rande.«

»nicht nur um Philister, sondern um die wissenslustige Jugend usw.« (MEW XXXI, S. 306). Marx unterstellt auch im Vorwort der ersten Auflage »natürlich Leser, die etwas Neues lernen, also auch selbst denken wollen« (MEW XXIII, S. 12). Im Vorwort der zweiten deutschsprachigen Auflage schreibt er sich selbst einen beträchtlichen Erfolg zu und zeigt sich dankbar über das »Verständnis, welches ›Das Kapital‹ rasch in weiten Kreisen der deutschen Arbeiterklasse fand« (MEW XXIII, S. 19), was er darauf zurückführt, »daß der große theoretische Sinn, der als deutsches Erbgut galt, den sog. gebildeten Klassen Deutschlands durchaus abhanden gekommen ist, dagegen in seiner Arbeiterklasse neu auflebt« (MEW XXIII, S. 19).⁴¹ Auch wenn aus dieser Einschätzung wohl stärker die Enttäuschung über die verhaltene akademische Rezeption, denn Wissen über die tatsächliche Rezeption auf Seiten der Arbeiter*innen spricht, wird doch die Wichtigkeit deutlich, die Marx auch dieser Rezeption zusprach. Neben dem Schmeicheln des theoretischen Verstands der Arbeiter*innen schmeichelt er aber auch sich selbst, wenn er im Vorwort zur zweiten Auflage stolz Rezensionen zitiert, die den »charm« seiner Darstellung dem Stil der deutschen Ökonom*innen gegenüberstellen, die »ihre Bücher in so verfinstelter und trockner Sprache schreiben, daß gewöhnlichen Sterblichen der Kopf davon kracht« (zitiert in MEW XXIII, S. 22, Fn. 1). Zwar *soll* den Lesenden des *Kapitals* der Kopf krachen, aber nicht wegen der schweren Verständlichkeit,⁴² sondern weil die Brutalität des Kapitalismus aufgedeckt wird: »The truth of *Capital* hurts and reading it needs to hurt too« (Sutherland 2019, S. 214). *Das Kapital* erfüllt somit auch den Anspruch, »den wirklichen Druck noch drückender [zu] machen, indem man ihm das Bewußtsein des Drucks hinzufügt« (*Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie*, MEW I, S. 381). Diese *Poetik* des *Kapitals* äußert sich aber nicht nur in der ungeschönten Darstellungsweise, sondern auch in den unterhaltsamen und satirischen Aspekten des Werks, die dazu beitragen, die »didaktische Intention« (Pohl 2020, S. 151) des Werks zu erfüllen.

Die didaktische Intention des *Kapitals* lässt sich aber auch auf tiefergehende Weise inhaltlich (obwohl Stil und Inhalt natürlich verbunden sind) ausmachen. Marx führt im Vorwort zur ersten Auflage des *Kapitals* aus:

Auch wenn eine Gesellschaft dem Naturgesetz ihrer Bewegung auf die Spur gekommen ist – und es ist der letzte Endzweck dieses Werks, das ökonomische Bewegungsgesetz der modernen Gesellschaft zu enthüllen –, kann sie naturgemäße Entwicklungsphasen weder überspringen noch wegdekretieren. Aber sie kann die Geburtswehen abkürzen und mildern. (MEW XXIII, S. 16)

Die Kritik des Untertitels ist eben nicht nur polemische Kritik, die sich gegen andere politische Ökonom*innen richtet, sondern sie adressiert auch die Leser*innen, auf die

41 Den französischen Leser*innen wirft er hingegen ihre Ungeduld vor, die sie dazu verleiten könne, die ersten Kapitel zu überspringen. Für sie hält er nur den Hinweis bereit: »Es gibt keine Landstraße für die Wissenschaft, und nur diejenigen haben Aussicht, ihre lichten Höhen zu erreichen, die die Mühe nicht scheuen, ihre steilen Pfade zu erklimmen« (*Vorwort zur frz. Ausgabe*, MEW XXIII, S. 31).

42 Er ist allerdings trotzdem nicht bereit, wegen der Rücksicht »auf Leichtverständlichkeit, d.h. Darstellung für Unwissende« die Rücksichtslosigkeit als »erste Bedingung aller Kritik« zu opfern (*Marx an Engels*, 18.07.77, MEW XXXIV, S. 48).

sie als »Denunziation« (vgl. Mohl 1979, S. 94) wirkt:⁴³ »Sie stellt aber gesellschaftliche Lebenszusammenhänge dar, bei denen der Theoretiker voraussetzen kann, daß erstens der Adressat sie kritisiert, weil er entgegengesetzte Vorstellungen eines menschengemäßen Lebens hat, und zweitens durch das Bewußtsein dieser Zusammenhänge bewogen wird, gegen das System dieser Verhältnisse in seinem eigenen Sinne zu reagieren« (Mohl 1979, S. 94). Somit ist »die Kritik der politischen Ökonomie [...] ein aufklärerisches Projekt« (Quante 2017, S. 315; vgl. auch Henning 2020, S. 97). Weil den Menschen die Gesellschaft nur naturwüchsig und unbewusst erscheint, kommt »der kritischen Philosophie gesellschaftlicher Praxis [...] hierbei die Aufgabe zu, diese Bewusstwerdung der Individuen als Träger der gesellschaftlichen Praxis anzuleiten« (Schmied-Kowarzik 2018, S. 244). Damit ist eine gewisse Zurücknahme der noch im *Manifest* vertretenen Ansicht, dass die Bourgeoisie im Kapitalismus die Dinge »ihres Heiligenscheins entkleidet«, Schleier abreißt und einiges »enthüllt« (MEW IV, S. 465), festzustellen; »Wenn es sich also als ergebnislos erweist, diese aufklärerische Rolle, wie noch im *Manifest* geschehen, an andere zu verteilen, muss Marx sie wohl oder übel selbst übernehmen« (Schönfelder 2016, S. 174).

Mit der Einsicht in die Geheimnisse des Kapitalismus stellt sich für die Marx'sche Kritik allerdings die Frage, wieso ausgerechnet sie geeignet ist, hinter den Schein der kapitalistischen Produktion zu blicken (vgl. Meyer 1973, S. 152–153).⁴⁴ Woher weiß der Theoretiker mehr als alle anderen überhaupt zu erkennen in der Lage sind? Schließlich stiften »die Arbeiter selbst, wenn sie wie Herr Most et Cons. das Arbeiten aufgeben und *Literaten von Profession* werden, [...] stets ›theoretisch‹ Unheil an« (Marx an F. A. Sorge, 19.10.1877, MEW XXXIV, S. 303), eine Diagnose, die für Marx augenscheinlich auf *seine* Arbeit nicht zutrifft. Dass die Tätigkeit des Kritikers Marx »viel Mühe, Kraft des Widerstands und Wille zur Veränderung« (Demirović 2015, S. 26) benötigt und dass Marx nur »kraft geistiger Anstrengung, politischer Erfahrung und wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit anderen die Selbstverständlichmachung kapitalistischen Alltags durchbrochen« habe (Steckner 2012, S. 155), scheint zwar nicht vollkommen falsch, aber als alleinige Erklärung für die Möglichkeit der Marx'schen Kritik doch unbefriedigend. Schließlich wäre auch zu fragen, ob sich nicht gerade durch eine solche Begründung der eigenen Einsicht im Umkehrschluss eben doch begründen ließe, dass das Proletariat zu ungebildet sei, sich selbst zu befreien. In ihr ist allerdings auch angedeutet, dass der Doktor Marx überhaupt die Gelegenheit hat, als Kritiker tätig zu sein. »Auf Grund seiner persönlichen Positionierung in der konfliktträchtigen Gesellschaft seiner Zeit« (Iorio 2011, S. 277) und dank des reichen Friends ist Marx die Erarbeitung seiner Theorie möglich. In der kapitalistischen Welt, in der die Arbeitsteilung zwischen geistigen und körperlichen Tätigkeiten besteht, kommt denjenigen, die geistig arbeiten, die Möglichkeit zu,

43 Dass beide Ebenen miteinander verknüpft sind, zeigt Balibar (1986a).

44 Mit Read ließe sich diese Frage natürlich auch überspringen; letztlich sei es egal, wie er es gemacht habe, aber Marx sei es nun mal gelungen, eine Kritik des Kapitalismus zu formulieren und damit sei deutlich, dass der Schein eben nicht allumfassend sei; »The illusions that Marxian thought aims to expose cannot be entire, or entirely ›objective‹ (contrast Brudney, 1998:199 ff.), for otherwise Marx could not even have written what he wrote« (Read 2002, S. 270). Für den hier betrachteten Zusammenhang scheint diese schnelle Antwort unbefriedigend.

die gesellschaftlichen Verhältnisse zu entschlüsseln. Denn, so gibt Marx Adam Smith zu stimmend wieder: »Ursprünglich unterscheidet sich ein Lastträger weniger von einem Philosophen als ein Kettenhund von einem Windhund. Es ist die Arbeitsteilung, welche einen Abgrund zwischen beiden aufgetan hat« (*Das Elend der Philosophie*, MEW IV, S. 146). Die Annahme wäre also, dass Marx versucht, »mit der Überwindung aller Knechtschaftsverhältnisse auch die eigene Theorie überflüssig zu machen« (Demirović 2015, S. 32). Die oben geschilderte Utopie der Aufhebung der Arbeitsteilung beinhaltet auch »the abolition – more accurately, the transcendence – of the intellectuals as a pathological social element« (Draper 1978, S. 489). Erst wenn jede*r die Möglichkeit hat, »nach dem Essen zu kritisieren« (*Deutsche Ideologie*, MEW III, S. 34), bedarf es keiner Ganztagskritiker*innen mehr. Entsprechend kann die Wissenschaft »nur in der Republik der Arbeit ihre wahre Rolle spielen« (*Erster Entwurf zum »Bürgerkrieg in Frankreich«*, MEW XVII, S. 554). Das *Kapital* und die manifestantische Dimension des Marx'schen Werks versuchen gewissermaßen, mit der Utopie auch diesen Prozess der Selbstabschaffung der Theoretiker*innen herbeizuführen; was Marx' Widersacher Bakunin ihm vorwirft – »that Marx was »ruining the workers by making theorists of them«« (zitiert nach Draper 1978, S. 569) wäre das explizite Ziel eines solchen Vorhabens, das in der Struktur der Selbstabschaffung der Pädagog*in ähnlich ist. Theoretiker*innen können sich allerdings nicht allein abschaffen, sie müssen darauf warten, dass das Proletariat die Bedingungen für die Existenz von Theoretiker*innen umstürzt und »die Wissenschaft aus einem Werkzeug der Klassenherrschaft in eine Kraft des Volkes verwandel[t]« (*Erster Entwurf zum »Bürgerkrieg in Frankreich«*, MEW XVII, S. 554). Zuvor erscheinen pädagogische⁴⁵ oder paternalistische Interventionen der Theoretiker*innen womöglich sogar gerechtfertigt. Selbst wenn Marx ihn erklären kann, bleibt ein »Gegensatz [...] zwischen der »objektiven Interessendefinition« durch den Gesellschaftstheoretiker und der subjektiven Weltwahrnehmung der von ihm Analysierten« (Schäfer 2004, S. 40) und zwischen »dem Kritiker, der die verkehrten Verhältnisse durchschaut, und dem vermeintlich Verblendeten, dessen Urteilskraft und Bewusstsein es zu wecken gilt« (Steckner 2012, S. 155). Die Feststellung, dass das Proletariat *notwendigerweise* durch die Position innerhalb der kapitalistischen Arbeitsteilung ungebildet ist, begründet höchstens die von Marx und Engels im *Zirkularbrief* kritisierte Hierarchisierung zwischen gebildeten Theoretiker*innen und ungebildeten Arbeiter*innen, umgeht sie aber nicht.

Ein weiteres Problem ist, dass diese Erklärung zwar begründen kann, warum Marx andere Einsichten hat als das Proletariat, aber nicht warum er anders als die bürgerlichen Ökonomen, die aus »Kupplern des Klassenvorurteils, stellenjagenden Staatsparasiten und Bundesgenossen des Kapitals« (*Erster Entwurf zum »Bürgerkrieg in Frankreich«*, MEW XVII, S. 554) bestehen, hinter den Schein der kapitalistischen Ordnung blicken kann, obwohl er noch nicht in der »Republik der Arbeit« (*Erster Entwurf zum »Bürgerkrieg in Frankreich«*, MEW XVII, S. 554) lebt. Zwar gibt es laut Marx ein Eigeninteresse der bürgerlichen Ökonom*innen am Erhalt der für sie nicht bedrohlichen Ordnung, die sie in ihrer Theoriebildung legitimieren (Henning 2020, S. 98). Aber wieso verfällt Marx, dem

45 Marx eröffnet selbst einen expliziten Zusammenhang zu den unabhängigen Schulen, die in der Kommune die »Wissenschaft nicht nur allen zugänglich gemacht, sondern auch von den Fesseln des Regierungsdrucks und des Klassenvorurteils befreit« (MEW XVII, S. 554) hätten.

ja die Versuchungen des bürgerlichen Wissenschaftsbetriebs nicht fremd waren, nicht diesem Problem? Auch in Bezug darauf gibt der *Zirkularbrief* Auskunft, weil er diejenigen, die sich als Nicht-Proletarier*innen der Bewegung anschließen, auffordert, »sich die proletarische Anschauungsweise unumwunden an[zu]eignen« (MEW XIX, S. 165). Sogar nicht-proletarischen Intellektuellen ist es möglich, zu einem kommunistischen Bewusstsein zu kommen, »das sich natürlich auch unter den andern Klassen vermöge der Anschauung der Stellung dieser Klasse bilden kann« (*Die Deutsche Ideologie*, MEW III, S. 69). Das *Kapital* ist somit auch als Ausdruck einer »politischen Ökonomie der Arbeiterklasse« (*Inauguraladresse der IAA*, MEW XVI, S. 11, vgl. auch Engels: *Karl Marx*, MEW XVI, S. 365) zu verstehen. Marx versuchte mit seiner Theorie die »Integration der Theorie und der Theoretiker in eine real existierende soziale Bewegung« (Bayertz 2018, S. 68). Im *Elend der Philosophie* hatte Marx über die »Theoretiker der Klasse des Proletariats« geschrieben und deutlich gemacht, was ihre Aufgabe sei, wenn es ein entwickeltes Proletariat gäbe: »sie haben nur sich Rechenschaft abzulegen von dem, was sich vor ihren Augen abspielt, und sich zum Organ desselben zu machen« (MEW IV, S. 143). Marx wissenschaftlicher Sozialismus sollte auch dadurch wissenschaftlich sein, »dass er einen objektiven Bezugspunkt in der sozialen Realität hatte« (Bayertz 2018, S. 74) und eine »theorieexterne Verankerung jener Theorieform in kollektiven Konfliktpraktiken, die revolutionären gesellschaftlichen Wandel beförderten« (Senf 2018, S. 78) vorweisen kann. Es geht, so eine Formulierung aus dem Frühwerk, um eine Kritik, die versucht, »an wirkliche Kämpfe anzuknüpfen und mit ihnen zu identifizieren« (*Briefe aus den DFJ*, MEW I, S. 345). Marx möchte »seine Wissenschaft auf der Erkenntnis der vom Volk selbst gemachten sozialen Bewegung [...] beschränken« (*Konspekt von Bakunins »Staatlichkeit und Anarchie«*, MEW XVIII, S. 636) und damit das Proletariat »vertreten« (*Nachwort zur zweiten Auflage des Kapitals*, MEW XXIII, S. 22). Damit verbunden ist aber das Problem, dass die Theorie erneut lediglich »zum Registraturorgan eines bloßen, wenn auch als kämpfende Subjekte verstandenen, Geschehens« (Elbe 2010, S. 485) zu werden droht, was insbesondere dann problematisch wird, wenn die »wirkliche[n] Kämpfe« keine von radikaler Kritik aufnehmbaren, immanent »reformierbaren« Bewusstseinsgehalte aufweisen« (Elbe 2010, S. 485).

Wie oben bereits deutlich wurde, geht es Marx auch nicht nur um bloßes Beschreiben der proletarischen Bewegungen, sondern er versucht auch, seine »Einsichten in ihren Organisationen zu implementieren« (Senf 2018, S. 90). Das *Kapital* soll »auch die Klassenkämpfe revolutionär zuspitzen bzw. sie ausrichten auf die kommunistische Aufhebung der bürgerlichen Gesellschaft, deren wissenschaftlichem Begriff wiederum Marx' Interpretation der Klassenkämpfe als tendenziell auf den Kommunismus zielende allerdings bereits vorausgesetzt ist« (Spekker 2017, S. 254). In dieser komplexen Beziehung zwischen Theoretiker*innen und Proletariat ist einerseits »der praktische Klassenkampf die Schule, wo Theorien entstehen, getestet und benutzt oder auch verworfen werden« (Meyer 1973, S. 217). Die Theoretiker*innen sind andererseits »Reflexionsinstanz sozialer Konflikte« (Senf 2018, S. 92), können aber für die Annahme ihrer Reflexionsangebote »lediglich auf die Vernunftfähigkeit der Menschen bauen« (Spekker 2020, S. 74) – oder anders ausgedrückt: ihre Lernfähigkeit. Marx lernt im Idealfall von der proletarischen Bewegung und nimmt ihren Standpunkt ein, dafür lernt die Bewegung wiederum von Marx. Damit scheint zwar die Asymmetrie des Verhältnisses von Theoretiker und Proletariat zumindest in Teilen reduziert, aber nicht aufgelöst. Denn damit Marx' Theorie

beim Einspeisen in die Bewegung einen Mehrwert gegenüber den Gedanken bietet, die ohnehin schon in ihr vorhanden sind, muss es bei der Reflexion auch zu einer *Transformation* kommen. Das Ideal eines Theoretikers, der der Bewegung nur spiegelt, was sie ohnehin tut und denkt, ist ein für die Lösung des Marx'schen Problems attraktives Modell, aber in Bezug auf das Herbeiführen einer Revolution unbefriedigend.

Um zu fassen, wie aus der Spiegelung eine Veränderung wird, greifen einige Leser*innen Marx' auf eine Lesart seiner Kritik als Therapie zurück. So sieht Iorio in (Ideologie)kritik auch »eine Art von *Therapie*« (Iorio 2011, S. 291). Adamson (Adamson 1978, S. 435) schreibt von der therapeutischen Rolle des Theoretikers, »who, in wakening the world from its own dreams, only facilitates but does not impose a new and more correct *praxis*« und auch Read (2002, S. 265) beschreibt Marx Vorgehen als »therapeutic philosophical manoeuvre«. Doch trotz der Parallelen, die es zweifellos zwischen einer Konzeptualisierung der Marx'schen Theorie als Therapie und als Bildung gibt – es handelt sich jeweils um eine Einwirkung auf das Bewusstsein, es handelt sich um ein dyadisches Verhältnis, die Selbstabschaffung des Therapeuten/der Lehrerin ist intendiert etc.⁴⁶ – und ohne partielle Überschneidungen auszuschließen, scheint doch viel für die Konzeptualisierung als primär *pädagogisches*, nicht therapeutisches Verhältnis zwischen Theoretiker und Proletariat zu sprechen. Die Mittel, die Marx wählt – Veranschaulichungen, Vereinfachungen und Erklärung – sind eher im pädagogischen Register zu verorten, genau wie die Sprache, die er für sein Unterfangen verwendet.⁴⁷ Die Welt aus ihrem Traum zu wecken, ist darüber hinaus auch höchstens eine notwendige, keine hinreichende Bedingung für das, was Marx den Proletarier*innen zumutet: Die Welt zu ändern. Zuletzt ist hervorzuheben, dass Marx auf eine *Entwicklung* abzielt, die eher die Entwicklung der Erzeugenen als die der Therapierten spiegelt. Wo Marx von den »Kinderschuhen« (MEW I, S. 405) des Proletariats spricht, verdeutlicht er es selbst, aber auch in der Auseinandersetzung mit dem *Manifest* wurde deutlich, dass das Proletariat *noch nicht* ist, was es sein soll und sich bildend auf den Weg dorthin machen soll. Es handelt sich weniger um eine Pathologie, sondern ein nicht-abgeschlossenes und bisher nicht mögliches Lernen. Das *Kapital* ist das Lehrbuch, das diesen Bildungsprozess des Proletariats begleiten soll. Damit wird allerdings erneut klar, dass Marx sich durchaus in ein schulmeisterliches Verhältnis zum Proletariat setzt. Die Orientierung am Proletariat entschärft das Problem nur im Sinne dessen, was im Unterricht »Schüler*innenorientierung« heißt, dass Marx also eine anschlussfähige Theorie entwirft. Das ändert nichts daran, dass eine Asymmetrie zwischen ihm und dem Proletariat bestehen bleibt.

46 Die Vorstellung (kritischer) Theorie als Therapie ist nicht selten, auf jeden Fall aber geläufiger als die hier verteidigte Vorstellung derselben als Bildung. Ausführlicher wird auf den Unterschied zwischen *therapieren* und *bilden* in Kapitel 5.1.1.2 eingegangen.

47 Es versteht sich von selbst, dass Marx sein eigenes Theoretisieren in Ermangelung eines entsprechenden Vorbilds nicht als psychoanalytisch oder therapeutisch konzeptualisieren konnte. Das spräche alleine noch nicht prinzipiell dagegen, Marx' Theorie aus heutiger Sicht als therapeutisch zu bezeichnen.

3.3.4 Bildung durch Befragung

Der oben festgestellte Fokus des Kapitals auf die Perspektive der Arbeiter*innen ist nicht nur methodischer Natur, sondern spiegelt sich auch in der Wiedergabe von Arbeiter*innenstimmen im Kapital wider, die dazu beitragen »die Selbstkritik des Realen durch eine große Anzahl an Gegenstimmen zu inszenieren« (Hartley 2020, S. 101). Die britischen Fabrikberichte, aus denen Marx zitiert, stellen dafür ein geeignetes Werkzeug dar und Marx zeigt sich immer wieder begeistert über die Arbeit der »sachverständige[n], unparteiische[n] und rücksichtslose[n] Männer« (MEW XXIII, S. 15). Dementsprechend beklagt er im Vorwort zur ersten Auflage das Fehlen derselben und den Zustand der sozialen Statistik in Europa außerhalb Englands. Dahinter macht er eine anti-aufklärerische Intention aus: »Perseus brauchte eine Nebelkappe zur Verfolgung von Ungeheuern. Wir ziehen die Nebelkappe tief über Aug' und Ohr, um die Existenz der Ungeheuer weglegen zu können« (MEW XXIII, S. 15). Zwar zerrt Marx im *Kapital* die Ungeheuer mithilfe der Berichte vor die Augen der Leser*innen, den Wunsch, auch über die so erhobenen Statistiken hinaus Daten über die Situation der Arbeiter*innen zu erheben, äußert er aber immer wieder, z.B. in den *Instruktionen für die Delegierten des Zentralrats*:

Ein großes »internationales Werk«, das wir vorschlagen, ist die statistische *Untersuchung der Lage der arbeitenden Klasse aller Länder*, unternommen von der Arbeiterklasse selbst. Um erfolgreich zu wirken, muß man das Material kennen, worauf man wirken will. Durch die Initiative eines so großen Werks beweisen die Arbeiter zudem ihre Fähigkeit, ihr Geschick in die eigenen Hände zu nehmen. (MEW XVI, S. 191)

Die Befragung wäre so nicht nur Lernstandserhebung und Auskunft über das »Material«, sondern auch Beitrag zur und Ergebnis von proletarischer Selbsttätigkeit – wobei erneut die beiden aufeinanderfolgenden Sätze die in diesem Kapitel behandelte Spannung eröffnen. Allerdings kam es, obwohl die Internationale die Befragung immer wieder diskutierte, nicht zur Durchführung dieser Befragung (vgl. MEGA² I/20, S. 1238, MEGA² I/25, S. 795–796). 1880 bot sich Marx schließlich die Möglichkeit, einen von ihm verfassten Fragebogen in der französischen *Revue Socialiste* zu veröffentlichen. Der Fragebogen, dem eine nicht von Marx verfasste Einleitung vorangestellt war (MEGA² I/25, S. 796), ist in vier Abschnitte unterteilt, die sich jeweils unterschiedlichen Aspekten des Arbeiter*innenlebens widmen. Teil I widmet sich vor allem den Umständen der Produktion und dem Betrieb des oder der Befragten, in Teil II steht die Arbeitszeit im Fokus der meisten Fragen, in Teil III die Entlohnung und in Teil IV die Organisation der Arbeiter*innen. Dass der Fragebogen kaum dem Zweck der Erhebung von statistisch auswertbaren Daten nachkam, überrascht nicht. Ein modernes Methoden-Handbuch kritisiert u.a. die »Länge des Fragebogens, Anforderungen an die sprachlichen Fähigkeiten der Zielgruppe und Anonymität« (Brake 2009, S. 393) und stellt den Fragebogen als Beispiel dafür »wie man es nicht machen sollte« vor (Brake 2009, S. 393). Diese Einschätzung ist insofern zutreffend, als dass der Rücklauf trotz wiederholter Aufforderungen in der Zeitschrift offenbar enttäuschend gering blieb (vgl. Weiss 1936, S. 76, 87). Allerdings fand der Fragebogen durchaus auch internationale Verbreitung und wurde immer wieder als Inspiration für marxistische Arbeiter*innenbefragungen, z.B. innerhalb des Operaismus,

aufgegriffen (vgl. McAllister 2022; Reick 2023; Wright 2002, S. 25). Vor allem aber ist davon auszugehen, dass die Datenerhebung nur einen Teil der Motivation hinter der Befragung erklärt. Vielmehr erfüllte der Fragebogen auch »einen pädagogischen Zweck: Förderung der Erkenntnis im Sinne der Marxschen Lehre« (Weiss 1936, S. 83), was sich schon darin äußert, dass der Fragebogen direkt an die Arbeiter*innen adressiert ist und nicht – wie vorige, insbesondere staatliche Untersuchungen Andere *über* die Arbeiter*innen befragt. Dadurch »setzt sein Fragebogen der Objektivierung des Forschungsobjekts die Analyse der Umstände aus der Warte der Betroffenen entgegen« (Walzer 2020, S. 314).

In einigen Fragen lässt sich die erwartete Antwort schon aus der Fragestellung ablesen (Weiss 1936, S. 86) (z. B. »Ist der Unternehmer bei Unfällen *gesetzlich* verpflichtet, den Betroffenen oder seine Familie zu entschädigen?« (MEW XIX, S. 231), »Falls Sie im Stücklohn bezahlt werden: wird die Qualität des Produkts zum Vorwand genommen, um Ihren Lohn auf betrügerische Weise zu kürzen?« (MEW XIX, S. 233)). Andere Fragen lassen sich als Hinweise lesen. So wird auf Gewerkschaften und Streiks eingegangen (Frageblock IV) und die Bestrafungen der Arbeiter*innen⁴⁸ angesprochen (Frage II/15). Die Fragen richten sich aber nicht nur gegen die Unternehmer*innen, sondern sind auch als Warnung »vor utopischen Systemen und Reformvorschlägen« (Weiss 1936, S. 90), sprich vor den Vorschlägen von Proudhon, Blanqui und Blanc, zu verstehen. Fragen wie »Haben Sie erlebt, daß die gleiche Regierung sich jemals im Interesse der Arbeiter eingeschaltet hat, wenn die Lohnherren Übergriffe begingen und sich ungesetzlich zusammenschlossen?« (MEW XIX, S. 236) erinnern an die Unfähigkeit der Regierung, nachhaltige Verbesserungen für die Arbeiter*innen zu erreichen. Dem gegenüber steht der Hinweis auf die Gewerkschaften am Anfang des vierten Frageblocks (MEW XIX, S. 236–237), in dem auch nach der betriebsübergreifenden Solidarität (»Unterstützt man in Ihrem Gewerbe die Streiks von Arbeitern aus anderen Gewerben?« (MEW XIX, S. 236) gefragt wird. Der Fragebogen kulminiert in der Frage »Wie ist der allgemeine körperliche, geistige und moralische Zustand der in Ihrem Beruf beschäftigten Arbeiter und Arbeiterinnen?« (MEW XIX, S. 237), die die Befragten zur umfassenden Bestandsaufnahme der Situation des Proletariats anregt. Dass damit ein Lerneffekt verbunden ist, macht aus dem Fragebogen »den Rahmen eines sozialistischen Lehrbuches, das die Arbeiter durch Eintragung ihrer Erfahrungen mit lebendigem Inhalt erfüllen« (Weiss 1936, S. 86).

3.4 Zwischenfazit

Die für Marx' Problem zentrale Frage lautet: Wie ist es möglich, die Überwindung des Kapitalismus zu konzeptualisieren, ohne sich zugleich in ein pädagogisch-paternalistisches Verhältnis zu denjenigen zu setzen, die sie erkämpfen sollen? In Zusammenhang damit lässt sich festhalten, dass Marx den eigenen Ansprüchen nicht genügt; die einzige konsequente Vermeidung pädagogischer Einwirkung auf das Proletariat wäre ein strenger Determinismus, den Marx nicht vertritt. Wo Marx versucht, auf die Ausübung

48 Dass auch nach »Ihrer Frau und den Kindern« (MEW XIX, S. 231) gefragt wird, macht deutlich, dass zwar Interesse an der Situation von Frauen bestand, sich der Fragebogen aber trotzdem nicht an sie, sondern an die Familienväter richtete.

pädagogischer Autorität zu verzichten, verschwindet diese nicht, sondern wird nur von anderen ausgeübt, etwa innerhalb der Arbeiter*innenbewegung oder in Schulen. Zuletzt sind auch seine eigene Theorie, seine politischen und ökonomischen Schriften, *didaktisch*, auch dort erklärt und vermittelt er und macht die eigene Arbeit zum Bildungsmittel.

Dass Marx seinen eigenen Ansprüchen nicht genügt, ließe sich jetzt zur Verurteilung Marx' als Heuchler heranziehen (dahingehend argumentiert z.B. Gouldner 1985). Außer der Befriedigung, einen großen Denker beim Verheddern in Inkonsistenzen ertappt zu haben, ist davon aber kein wesentlicher Erkenntnisgewinn zu erwarten. Mit Sicherheit ist es richtig, dass Marx' Vorwürfe gegen den Paternalismus anderer Autor*innen ein polemisches Mittel im innersozialistischen Deutungskampf waren (vgl. Bohlender 2019),⁴⁹ aber es wäre zu kurz gegriffen, sie nur als das zu verstehen. Tatsächlich ist der Anspruch Marx, sich nicht in ein pädagogisches Verhältnis zu den Arbeiter*innen zu stellen, ein von ihm mit Ernsthaftigkeit und Überzeugung verfolgter, der sich durch weite Teile des Werks zieht. Mit Sicherheit ist auch der zugrundeliegende Verweis auf die Selbstbefreiung des Proletariats nachvollziehbar und von bleibender Relevanz – er führt Marx aber bei der Konzeption der eigenen Rolle in Probleme, die er wegen des zuvor hochgesteckten Anspruchs nicht erfüllen kann (vgl. auch Karabel 1976, S. 126). Dass er das nicht kann, ist weniger das Problem seiner Theorie, als ein Problem des Anspruchs, der in dieser Form unerfüllbar bleibt – wenn das Proletariat nicht ist, was es sein soll, dann muss ein Veränderungsprozess und ein Bildungsprozess angestoßen werden. Dieses durch Marx sichtbar gewordene Problem ist von bleibender Bedeutung (vgl. Kap. 5.1).

Dass Marx dieses Problem nie explizit thematisiert (Welton 2014, S. 648) ist der Vorwurf, der somit bestehen bleibt. Er hat sich damit der Möglichkeit benommen, ein pädagogisches Problem auch unter Bezugnahme auf pädagogische Überlegungen anzugehen und konstruktiv das eigene Verhältnis zur proletarischen Bewegung zu klären. So hätte er wahrnehmen können, dass erzieherisches Einwirken nicht immer zu verurteilen ist, sondern dass es um die Gestaltung des pädagogischen Verhältnisses geht. Auch die von ihm hier diskutierten Lösungsvorschläge für sein Problem hätten, wie deutlich wurde, davon profitiert, die pädagogischen Implikationen genauer zu durchdenken, schließlich sind sie ja in vielerlei anderer Hinsicht durchaus überzeugend. Beispielsweise scheint es durchaus wichtig, die Lernprozesse wahr- und ernstzunehmen, die sich innerhalb von Selbstorganisation und alltäglichen Praxen ergeben (für die zeitgenössische Relevanz vgl. Swain 2019a). Auch Marx' Betonung der Wichtigkeit, als Theoretiker*innen lernbereit zu bleiben und die Lage derjenigen, für welche die Theorie bestimmt ist, im Blick zu behalten, ist bemerkenswert. Dass die einzelnen Lösungsversuche jeweils für sich als Lösungsversuche nicht überzeugen, blendet – der hier vorgenommenen Systematisierung geschuldet – zudem zumindest teilweise aus,

49 Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang die nur als Aufzeichnung einer Rede überlieferte Kritik an den Geheimgesellschaften, denen er vorwirft, »statt die Arbeiter zu erziehen, sie autoritären und mystischen Gesetzen unterwerfen, die ihre Selbständigkeit behindern und ihr Bewusstsein in eine falsche Richtung lenken« (MEW XVII, S. 655). In dieser Kritik erscheint Marx plötzlich selbst auf der Seite der Erziehenden (auf der er, wie gezeigt, auch einzuordnen ist), dem es darum zu gehen scheint, in die »richtige Richtung zu lenken«.

dass für Marx die einzelnen Versuche möglicherweise ineinandergreifen (vgl. Iorio 2011, S. 222). Am deutlichsten und am überzeugendsten gelingt Marx die Verschränkung verschiedener Ansätze im *Fragebogen für Arbeiter*. Der Fragebogen ist Ausdruck des Interesses an der Situation des Proletariats und der Bereitschaft des Theoretikers, dessen Perspektive und Leid zum Ausgangspunkt zu nehmen, er regt zugleich die Arbeiter*innen schon beim gemeinsamen Beantworten zum Austausch untereinander und damit dem gegenseitigen Lernen an und erlaubt es ihnen zugleich, sich ein Bild über ihre eigene Lage zu verschaffen.

4 Goldman: Anarchistische Erfahrungen

Als die frisch in die USA ausgewanderte Emma Goldman bei ihrem Besuch in New York Johann Most traf, dessen Zeitschrift *Die Freiheit* sie zuvor begeistert gelesen hatte, war sie sofort beeindruckt und eingeschüchtert von »the famous Johann Most, the leader of the masses, the man of magic tongue and powerful pen« (Goldman 1982, S. 35). Nun hat sie zwar einen gemeinsamen Bekannten mit Marx und Engels, dass sich aber Engels in einem Brief nach New York nur wenige Jahre vor Goldmans Begegnung auch im Namen Marx' in den schärfsten Tönen von Most und seinem »anarchistischen Blödsinn« distanziert hatte (vgl. MEW XXXVI, S. 12) lässt erkennen, dass sich aus der gemeinsamen Bekanntschaft nicht unbedingt auf inhaltliche Gemeinsamkeiten schließen lässt.¹ Emma Goldman unterschied sich auch darin von Marx (dessen Arbeiten sie offenbar nie vertieft studiert hat (vgl. Falk 2008, S. 46)), dass sie tatsächlich am eigenen Leib proletarische Lebenserfahrung gesammelt hatte. Schon während ihrer Jugend in Sankt Petersburg hatte sie in einer Fabrik gearbeitet und auch in Rochester, New York, wo sie nach ihrer Emigration in die USA unterkam, musste sie in einer vermeintlichen »model factory« arbeiten, in der sie jeder Arbeitstag auslaugte (Goldman 1982, S. 16). Während Condorcet und Marx klassische akademische Ausbildungen genossen hatten, war Goldman, deren Bildung in Russland »a patchwork of strict Jewish schools, intermingled with some private tutoring« (Falk 2019, S. 15) gewesen war und deren tyrannischer Vater die Ansicht »Girls do not have to learn much!« (Goldman 1982, S. 12) vertrat, vor allem Autodidaktin. Anders als die Intellektuellen wie Marx, die sich erst über Politik bildeten und sich dann und dadurch radikalisierten, wurde Goldman Anarchistin, »to acquire the political education for which she longed« (Ferguson 2011, S. 129). Statt an der Universität las Goldman in New Yorker Kneipen wie »Zum groben Michel« (Goyens 2007, S. 40) und lieb sich ihre Lektüre (u.a. Whitman, Emerson, Thoreau, Hawthorne, Spencer, J.S. Mill, George Sand, George Elliot und Ouida) aus Justus Schwab's Saloon oder der Gefängnisbücherei des Blackwell's Island Penitentiary (vgl. Goldman 1982, S. 145). Ihr Gefängnisaufenthalt nimmt eine besondere Rolle in ihrer anarchistischen Bildungsbiographie ein:

1 Zwischen Goldman und Most sollte es später auch zu tiefen Spannungen kommen, die sich vor allem an seiner Bewertung des Frick-Attentats (s.u.), aber auch seinen Ansichten zur Frauenfrage aufhängten (Goyens 2007, S. 156).

And yet, more than all else, it was the prison that had proved the best school. A more painful, but a more vital, school. Here I had been brought close to the depths and complexities of the human soul; here I had found ugliness and beauty, meanness and generosity. Here, too, I had learned to see life through my own eyes and not through those of Sasha [Berkman, MH], Most, or Ed [Brady, MH]. The prison had been the crucible that tested my faith. (Goldman 1982, S. 148)

Viel stärker als Marx suchte Goldman die Begegnung mit der Öffentlichkeit. Sie tourte regelrecht als Rednerin durch die Vereinigten Staaten, hielt Vorträge, diskutierte und nutzte jede Gelegenheit, um ihre politischen Überzeugungen einem breiten Publikum zugänglich zu machen. Ihre Fähigkeit, die Zuhörenden in Bewunderung zu versetzen, wurde ihr früh bewusst. Bereits nach ihrer ersten Rede ist sie euphorisch: »I could sway people with words! Strange and magic words that welled up from within me, from some unfamiliar depth. I wept with the joy of knowing« (Goldman 1982, S. 51). Diese Einschätzung wurde auch von Beobachter*innen geteilt und in Zusammenhang mit ihrer durch die Boulevardpresse verstärkten Bekanntheit gelang es ihr in den USA immer wieder, Hallen zu füllen. Das Verfassen theoretischer Texte lag ihr hingegen weniger. Im Vorwort zu ihrer Autobiographie schreibt sie, dass ihr das Schreiben nie leicht gefallen sei (Goldman 1982, S. xviii) und an ihren fast lebenslangen Gefährten Berkman schrieb sie 1927: »I know how I feel, I find it most difficult to discuss theories« (Goldman und Berkman 1975, S. 77). Mit dem Fokus auf ihre Präsenz als Rednerin und ihr bewegtes Leben geht auch in der Rezeption Goldmans eine Vernachlässigung ihres politischen Denkens einher, wie Kathy Ferguson (2011, S. 4) anhand einer Auswahl von Einschätzungen von Goldman-Bewunderer*innen (!) darstellt:

Biographer Alice Wexler comments, »she was never an original thinker.« Alix Kates Shulman, whose collection of Goldman's essays has reached its third edition, remarks, »She was more of an activist than a theoretician.« David Porter offers a similar observation in his introduction to Goldman's letters on the Spanish Revolution, *Vision on Fire*: »Needless to say, her commentary as well as her commitment in these texts is as fully emotional as intellectual and as such needs no apology. She never posed herself as a deeply philosophical writer.« Ahrne Thorne, editor of the anarchist journal *Fraye Arbeiter Shtime*, agreed: »Emma was a woman of action. She was not a theorist, not a deep thinker.« Martha Solomon recognizes Goldman's influence but concludes that »she was not, however, an original thinker,« as does Richard Drinnon, whose 1961 biography praises »her life of unique integrity« while concluding that she was »by no means a seminal social or political thinker.«

Die Liste ließe sich problemlos fortsetzen (für ähnliche Auflistungen vgl. Weiss et al. 2007; Jose 2005) und auch die deutschsprachigen Einschätzungen sind (wo Goldman nicht ohnehin ignoriert wird, wie in weiten Teilen der deutschen feministischen Bewegung (Weinbach 2003, S. 178)) nicht unbedingt positiver. Grunder zeigt sich beispielsweise wenig inspiriert von Goldmans »anregender, letztlich aber verflachender libertärer Propagandasemantik« (Grunder 1992, S. 566) und Klemm sieht in ihr schlichtweg »keine Theoretikerin« (Klemm 2007). Die Auseinandersetzung mit Goldman beschränkt sich häufig auf die Ebene des Biographischen (z.B. Wexler 1984, 1989; Avrich und Avrich 2012;

Gornick 2011; Jacob 2021; Shulman 1971; für eine Systematisierung verschiedener Biographien, s. Wehling 2007), während die theoretische Beschäftigung mit Goldman nicht selten oberflächlich bleibt (Bertalan 2011, S. 209), sie nur als »perpetual footnote« (Rosssdale 2015, S. 118) erwähnt, oder eben »a litany of weaknesses, tensions, contradictions, omissions, biases, or unresolved problems in her work« (Weiss et al. 2007, S. 16) hervorhebt.² Am tiefsten und ausführlichsten wird sie innerhalb der feministischen Theorie rezipiert (vgl. z.B. Weiss und Kensinger 2007; Hemmings 2018; Kowal 2016). Das ist leider insofern nicht überraschend, als gerade ihr Geschlecht³ und ihr Fokus auf »uncomfortable daily issues inside the ›private‹ sphere of the home – marriage, sex, children, and so on« (McKenzie und Stalbaum 2007, S. 214) Goldmans Aufnahme in den Kanon der Politischen Theorie wohl im Weg standen. Hinzu kommt, dass sich das Werk Goldmans schwer in diesen einfügt, weil die hinterlassenen Texte nicht klassischen Genreerwartungen entsprechen und ihre Art, Theorie zu betreiben den akademischen Gepflogenheiten kaum folgt (Kensinger 2007, S. 277). Gegenüber ihrem Freund Kropotkin beklagte Goldman 1911 selbstkritisch, dass ihr die Zeit zum Theoretisieren fehle: »One who stands in the fight has little time for theorizing« (Goldman 2012, S. 318). Bei einem großen Teil der überlieferten Texte handelt es sich um Niederschriften von Reden und Zeitschriftenartikel, hinzu kommt ein großer Korpus an Briefen, über die die notorische Briefeschreiberin Goldman selbst schrieb: »I must say I find it infinitely easier to express myself in letters than in books« (zitiert in Falk 2019, S. xix). Das Briefeschreiben stellte für sie auch eine Möglichkeit dar, eine zumindest kleine Öffentlichkeit zu erreichen und herzustellen, wenn diese ihr durch staatliche Zensur immer wieder verwehrt worden war (vgl. z.B. Goldman 1982, S. 688).⁴ Sowohl ihre Korrespondenz als auch ihre sonstigen Veröffentlichungen und Manuskripte, sowie ihre Akten bei staatlichen Behörden sind v.a. vom Emma Goldman Project in den *Emma Goldman Papers* (EGP) erschlossen und auf (inzwischen digital verfügbarem) Mikrofilm, bzw. teilweise auch in Buchform veröffentlicht.⁵ Hinzu kommen Goldmans Buch *The Social Significance of the Modern Drama* (Goldman 1914), Goldmans Bericht aus Russland (Goldman 1923, 1924) und ihre Autobiographie *Living My Life* (Goldman 1982). Die fast 1000 Seiten umfassende Autobiographie ist das mit Abstand

- 2 Dass Goldman diese Schwächen *auch* hatte, sei damit nicht verleugnet. Eine Freundin Goldmans fasste nach ihrem Tod die komplizierten Gefühle ihrer Zeitgenoss*innen mit dem Ausspruch »She had many faults, but she was a mensch« – gemeint ist hier das jiddische Wort – zusammen (zitiert in Wexler 1989, S. 241).
- 3 Sowohl McKenzie und Stalbaum (2007, S. 200) als auch Hemmings (2018, S. 3–5) bemerken irritiert, dass Goldman in Texten über sie anders als ihre männlichen Gegenparts häufig mit dem Vornamen »Emma« bezeichnet wird. Natürlich ist es nahezu unmöglich und vermutlich auch nicht sinnvoll, das Auslassen breiter Rezeption ausschließlich mit dem Faktor Geschlecht zu begründen. Dass er keine Rolle spielt, scheint aber in Anbetracht dieser Auffälligkeiten ebenso unplausibel.
- 4 Goldman selbst hatte wohl mit der späteren Veröffentlichung ihrer Briefe gerechnet und einige davon selbst dem International Institute for Social History überlassen (Falk 2019, S. xvii).
- 5 Unter <https://archive.org/details/emmagoldmanpapers> sind Scans der Mikrofilme einsehbar. Das prekär finanzierte und vor allem durch die Arbeit und Unterstützung von »Emmassaries« und »Goldmaniacs« (Falk 2019, S. xx, xxiv) gestützte *Emma Goldman Papers Project* hat bisher drei (von geplanten vier) übersichtlichere Bücher mit Texten aus Goldmans amerikanischen Jahren veröffentlicht (Goldman 2003, 2008, 2012).

umfangreichste Werk, das Goldman verfasst hat. Sie schildert darin ihre Jugend und ihre Radikalisierung als junge Auswanderin in den USA, die Ausweisung in die junge Sowjetunion, ihre Enttäuschung dort und die anschließende schwere Zeit im europäischen Exil. Im Buch versucht Goldman »a sort of conjunction between my own inner struggle and the social struggles outside« (zitiert in Falk 2019, S. 7) und somit ist das Buch durchaus *auch* als politisches Werk zu verstehen.⁶ Es ist ebenso sehr eine stellenweise unvollständige oder geschönte Selbstdarstellung, ein historisches Dokument und ein Bewerbungsschreiben um die Wiedererlangung der amerikanischen Staatsbürgerschaft (Falk 2019, S. 6). Gerade weil Goldman »Philosophie als eine Angelegenheit persönlicher Erfahrung betrachtet« (Weinbach 2003, S. 180), soll im Folgenden auch auf ihre autobiographischen Texte eingegangen werden und diese gleichermaßen ernstgenommen werden. Damit ist nicht nur eine Ausweitung dessen, was als politische Theorie verstanden wird, angedacht, sondern es soll auch aufgezeigt werden, welche Gewinne sich daraus für die Verbindung von Theorie und Praxis ziehen lassen (vgl. Sörensen 2025b, S. 209). Goldman, die sich, wie sie es ausdrückt, immer stärker für Menschen als für Theorien interessierte (Goldman 1982, S. 266), schöpft für ihr Denken aus der eigenen Erfahrung sowie aus der Erfahrung derer, mit denen sie in Kontakt kommt; die Prostituierten, mit denen sie wohnt, die Frauen im Gefängnis, die Arbeiter*innen, denen sie begegnet, die ukrainischen Jüdinnen und Juden oder die vielen Kranken, die sie als Krankenschwester behandelt – den »Lumpen«. Was Goldman als Merkmal wahrer Kunst bestimmt, lässt sich auch in Bezug auf ihr Selbstverständnis lesen: »Great art has always gone to the masses, to their hopes and dreams, for the spark that kindled their souls« (Goldman 1982, S. 464).

Daniel Loick sieht sie entsprechend exemplarisch für ein in Abgrenzung zum Marxismus entstandenes Selbstverständnis des Anarchismus, nachdem dessen Praxisorientierung »die Konsequenz einer grundsätzlichen antidoktrinären, im konkreten Kampf situierten Haltung« (Loick 2018, S. 92) sei. Goldman widersetzt sich einer strikten Theorie/Praxis-Unterscheidung und ihr Denken ist »located specifically in a radical political space, articulated passionately amidst intense personal relationships in response to an immediate set of questions about oppression and possibility« (Ferguson 2011, S. 5). Die Theorie, die Goldman betreibt, lässt sich somit in vielerlei Hinsicht mit den Worten David Graebers als *Low Theory* bezeichnen: »a way of grappling with those real, immediate questions that emerge from a transformative project« (Graeber 2004, S. 9). Auf jeden Fall entspricht sie stärker als Marx' eigene Arbeit dem Ideal proletarischer Selbsttätigkeit.

6 Autobiographisches Schreiben, das bereitwilliger akademisch rezipiert wird, erlebt in den letzten Jahren eine Renaissance, angestoßen u.a. durch Didier Eribons *Rückkehr nach Reims*.

4.1 Manifest: Eine Volksfeindin

Auf Emma Goldmans Grabstein steht: »Liberty will not descend to a people. A people must raise themselves to liberty.«⁷ Dass Goldman nicht auf die göttliche Befreiung von oben hoffte, ist kaum zu bestreiten. Sie war überzeugte Atheistin und sah in der Verneinung der Existenz Gottes zugleich »the strongest affirmation of man, and through man, the eternal yea to life, purpose, and beauty« (Goldman 1998, S. 248). Der zweite Teil der Inschrift eröffnet mehr Fragen. Es stellt sich erstens die, ob es für Goldman tatsächlich ein »Volk« ist, das sich erheben soll und zweitens – und hier scheinen Parallelen zu Marx auf – inwiefern sich Menschen von alleine erheben können.

4.1.1 Ein revolutionäres Subjekt

Von »einem Volk« zu reden, das die Freiheit erlangt, scheint in Bezug auf Goldman kaum zuzutreffen. Obwohl sie kaum an die Weltrevolution zu glauben vermochte, legte die mehrfach emigrierte (bzw. ausgewiesene), zeitweise staatenlose und international vernetzte Goldman Wert darauf, die internationale Verbundenheit der Menschen zu betonen und grenzübergreifend zu denken. Auch das Volk, auf das sich die von Goldman abgelehnte parlamentarische Demokratie beruft, ist wohl nicht unbedingt gemeint. Darüber hinaus ist Goldman aber, wenn sie von denjenigen spricht, von denen und für die sie eine Transformation der Gesellschaft erhofft, nicht analytisch streng. Häufig spricht sie von den Massen, gelegentlich von »the people« als den Leuten und vereinzelt, meistens in der kritischen Auseinandersetzung mit dem Kommunismus vom Proletariat oder den Proletarier*innen. Insgesamt bleibt sie aber skeptisch ob der Uniformität, die große Kollektivnomen implizieren (Falk 2012, S. 14). Zwischenzeitlich geht sie sogar so weit, festzustellen, der Anarchismus baue »not on classes but on men and women« (Goldman 2012, S. 243). Wegen der zentralen Rolle, die insbesondere letztere für Goldmans Theorie spielen, soll der manifestantische Charakter von Goldmans Arbeit zuerst in Bezug auf die Befreiung der Frau beleuchtet werden.

4.1.2 Goldman gegen den Feminismus?

Für die feministische Inanspruchnahme Goldmans ergeben sich zwei zentrale Herausforderungen: Erstens die bereits diskutierte Schwierigkeit, Goldman als kanonisierungswürdig zu verteidigen – ein Problem, das die feministische Theorie nicht nur im Fall Goldmans kritisch beleuchtet hat. Zweitens lassen sich Goldmans Aussagen nicht ohne Weiteres auf einen zeitgenössischen Feminismus übertragen. Ein zentrales Problem besteht darin, den Stellenwert von Goldmans Äußerungen über Frauen zu bestimmen, die bisweilen negativ bis misogyn ausfallen (Hemmings 2018, S. 12, 38). Es lohnt sich also, die Ambivalenzen zwischen solchen Polemiken und ihrem kämpferischen Einsatz für Frauen genauer zu beleuchten.

7 Auf dem Grabstein ist der Satz nicht als Zitat gekennzeichnet, weshalb Falk (2019, S. 417) ihn als Goldman-Zitat deutet. Tatsächlich stammt der Ausspruch aus *Lacon: Or, Many Things in Few Words: Addressed to Those who Think* von Caleb Charles Colton.

Goldmans Aktivismus für die Rechte von Frauen ist schon deshalb bemerkenswert, weil sie überhaupt die Bedeutung von Frauen und Weiblichkeit für die männlich dominierte anarchistische Bewegung in den Fokus rückte und in den Rang eines zentralen Problems erhob. Für sie war die »elevation of women to a plane of equality [...] not a whit less important [...] than the dissolution of government« (Goldman 2008, S. 284). Sie bestand deshalb darauf, dass die Verbesserung der Lage von Frauen nicht erst bis zur Revolution warten könne (Hemmings 2018, S. 40–42). In einer auch von Hemmings zitierten Stelle aus ihrer Autobiographie, beschreibt Goldman ihre Erkenntnis, die sie nach Diskussionen über Abtreibungen mit befreundeten Ärzten formulierte:

Now that I had learned that women and children carried the heaviest burden of our ruthless economic system, I saw that it was mockery to expect them to wait until the social revolution arrives in order to right injustice. I sought some immediate solution for their purgatory, but I could find nothing of any use. (Goldman 1982, S. 187)

Deutlich wird aus dieser Schilderung auch ein Grund für Goldmans Ablehnung der Suffragetten und Feministinnen ihrer Zeit, nämlich dass diese als bürgerliche Bewegung, ökonomische Umstände vernachlässigten und für die große Masse der Frauen nur wenig zu bieten hätten. Das in den Staaten mit Frauenwahlrecht erreichte Recht, als Frau Eigentum zu besitzen, dient ihr als Beispiel für die leere Rhetorik: »of what avail is that right to the mass of women without property, the thousands of wage workers, who live from hand to mouth?« (Goldman 1998, S. 195). Der »silly Feminist stuff« (zitiert nach Ferguson 2011, S. 257) und der aus ihrer Sicht naive Glaube an das politische System, das Goldman als Anarchistin ohnehin als inhärent vergiftet (Goldman 1998, S. 193) ablehnt, überzeugte sie nicht. Die Idee, dass sich die Natur des politischen Systems durch stärkere weibliche Partizipation verändern könne, hält sie für ebenso naiv. Anders als ihre Gegner*innen ihr vorwarfen, ging es ihr aber weniger darum, die Frau als ungeeignet für die Teilnahme an der Politik zu markieren, sondern vielmehr darum, die Politik als ungeeignet zum Erreichen menschlicher Emanzipation zu entlarven (Haaland 1993, S. 47). Der Feminismus ihrer Zeit vermöge es nicht, Kämpfe unterschiedlicher Gruppen zu vereinen und Probleme radikal an der Wurzel anzugehen. Die Feministinnen würden, so Goldman, irrigerweise annehmen »that having a man's job, or professions, makes them free« (zitiert nach Ferguson 2011, S. 257). Um aber wirklich frei zu sein, müsse sich die Frau von der Emanzipation emanzipieren (Goldman 1998, S. 160). Das amerikanische Suffrage-Movement sei eine »parlor affair, absolutely detached from the economic needs of the people« (Goldman 1998, S. 199). Mit Ökonomie ist bei Goldman an dieser Stelle zwar auch der Kapitalismus als ökonomisches System gemeint, ihre Analyse setzt aber niedrigschwelliger dort an, wo Frauen ökonomische Zwänge wortwörtlich am eigenen Leib spüren konnten (Ferguson 2011, S. 252). Zentral für ihre Verortung und Untersuchung weiblicher Unterwerfung und Befreiung waren die Ehe und Sexualität.

Goldman, die selbst zweimal verheiratet war – die erste Ehe zu Jacob Kershner in jungen Jahren wurde schnell geschieden, die zweite Heirat war eine Zweckehe zum Erlangen des britischen Passes – hielt sich mit Kritik an der Ehe nicht zurück. Für die Anarchistin ist die Ehe schon deshalb zu kritisieren, weil sie eine staatliche Einmischung in private Angelegenheiten darstellt: »No church or state has the right to the means of

prying into it; no president has the right to dictate it« (Goldman 2008, S. 388). Immer wieder zieht sie drastische Vergleiche zwischen Ehe und Prostitution.⁸ Es mache höchstens einen graduellen Unterschied, ob sich eine Frau durch die Hochzeit an einen oder durch Prostitution an viele Männer verkaufe (Goldman 1998, S. 177) – das Mädchen auf der Straße sei sogar insofern ehrenhafter, als dass sie nicht »the pious mask of hypocrisy« tragen müsse (Goldman 1998, S. 173). Die Ehefrau verhalte sich, so zitiert Goldman den Sexologen Havelock Ellis, letztlich wie eine Streikbrecherin gegenüber der Prostituierten, weil sie schlechter bezahlt sei, mehr arbeiten müsse und mit der Hochzeit das Recht auf ihre eigene Person aufgebe (Goldman 1998, S. 183). Gemeinsam haben Sexarbeit und Ehe, dass sie beide von Frauen aus ökonomischer Notwendigkeit gewählt werden. Anders als von den Feministinnen verkündet, führe die Möglichkeit zu arbeiten, Frauen keineswegs zu mehr Unabhängigkeit.⁹ Selbst als Anwältin oder Lehrerin, erführen Frauen weniger Respekt als Männer und verdienten weniger als diese. Für Arbeiterinnen gelte das extremer, denn es sei nichts gewonnen, wenn »the narrowness and lack of freedom of the home is exchanged for the narrowness and lack of freedom of the factory, sweat-shop, department store, or office« (Goldman 1998, S. 160–161). Die Frau, die jetzt zusätzlich zur Arbeit im Haushalt auch noch Erwerbstätigkeit zur Unterhaltssicherung nachgehen muss, kann kaum als befreit betrachtet werden. Das moderne industrielle System biete Frauen keine Alternativen zur Prostitution (Goldman 1998, S. 177) – und auch die Ehe trägt lediglich selbst zum Problem bei. Nicht nur, dass auch verheiratete Frauen sich prostituieren (Goldman 1998, S. 178), sondern auch dass ein beachtlicher Teil der Freier verheiratete Männer seien (die aber nicht der gleichen gesellschaftlichen Ächtung ausgesetzt sind (Goldman 1998, S. 184)), entlarvt die Rede von der Ehe als tugendhaftem Ausweg als Täuschung. Die Gründe, warum Menschen heiraten, sind trotz aller Beschwörungen der Ehe die gleichen, die Frauen in die Prostitution treiben: »Marriage is primarily an economic arrangement, an insurance pact« (Goldman 1998, S. 205). Dass die Ehe ein *primär* ökonomisches Arrangement ist, schließt aber andere wichtige Einflussfaktoren nicht aus, und das gleiche gilt für die Prostitution: »It would be one-sided and extremely superficial to maintain that the economic factor is the only cause of prostitution« (Goldman 1998, S. 181).

So zieht Goldman zur Erklärung auch Sexualität und den gesellschaftlichen Umgang damit heran. Auch dieses Thema stieß bei ihren Genoss*innen nicht überall auf Offenheit. Eine Diskussion mit Kropotkin über das Thema kann Goldman schließlich wohlwollend beenden, indem sie anmerkt, dass für jemanden in seinem Alter die »sex question« vielleicht keine Rolle spiele, sie aber »for thousands, millions even, of young people« von großer Wichtigkeit sei (Goldman 1982, S. 253). Sie selbst betrachtet Sexualität dabei essentialistisch und naturalistisch: Sexualität liege wie andere Bedürfnisse in der

8 Goldman hatte zeitweise in einem Bordell gelebt (Goldman 1982, S. 104) und, so berichtet sie in *Living My Life*, auch ernsthaft geplant, sich zu prostituieren, um Geld für das gemeinsam mit Alexander Berkman geplante und von diesem durchgeführte Attentat auf Frick zu beschaffen (Goldman 1982, S. 91). Auch im Gefängnis kam sie mit Prostituierten in engen Kontakt und als Krankenschwester arbeitete sie längere Zeit für »Mrs. Spenser«, eine drogenabhängige Zuhälterin, zu der Goldman eine enge Beziehung aufbaute, obwohl sie von deren Ausrede, lediglich »a cog in a machine I did not create« (Goldman 1982, S. 285) zu sein, nur mäßig beeindruckt war.

9 Das Argument wird später im Schwarzen und intersektionalen Feminismus elaboriert.

Natur des Menschen, unterscheide sich aber bei Männern und Frauen (Haaland 1993, S. 117–118). Problematisch sei aber nicht die Natur der Menschen, sondern der gesellschaftliche »Puritanismus«, der die sexuellen Bedürfnisse unterdrücke oder in falsche Bahnen lenke. Der Puritanismus ihrer Zeit foltere nicht mehr, aber habe noch »a most pernicious hold on the minds and feelings of the American people« (Goldman 1998, S. 152). Es sei auch der Puritanismus, der Frauen nur drei Optionen lasse: »celibacy, or [...] the indiscriminate breeding of a diseased race, or [...] prostitution« (Goldman 1998, S. 154). In der Unterdrückung sexueller Begierde bei unverheirateten Frauen sieht Goldman ein »crime against humanity«, auch weil sie bei Frauen »neurasthenia, impotence, depression, and a great variety of nervous complaints involving diminished power of work, limited enjoyment of life, sleeplessness, and preoccupation with sexual desires and imaginings« hervorrufe, wodurch sich auch die »intellectual inferiority« der Frau erklären lasse (Goldman 1998, S. 154). Dass Frauen vor der Ehe nicht »the depth and glory of sex experience« (Goldman 1998, S. 207) erführen, trage zum Scheitern vieler Ehen bei. Verheiratete Frauen dagegen, seien durch den Puritanismus angehalten, viele Kinder zu gebären, »irrespective of weakened physical condition or economic inability to rear a large family«.¹⁰ Dazu trägt auch bei, dass Frauen vor der Ehe nichts über Sex lernen, sodass »a large percentage of the unhappiness, misery, distress, and physical suffering of matrimony« (Goldman 1998, S. 207) durch dieses Unwissen entstehe.

Unwissen, fehlende oder falsche Bildung ist somit auch ein weiterer Faktor, der erklärt, warum Frauen trotz all der für Goldman offensichtlichen Gefahren der Ehe heiraten: »From infancy, almost, the average girl is told that marriage is her ultimate goal; therefore her training and education must be directed towards that end. Like the mute beast fattened for slaughter, she is prepared for that« (Goldman 1998, S. 207). Sozialisation und Psychologie der Frau erklären, warum diese freiwillig das Leben als Hausfrau, »this modern prison with golden bars« (Goldman 1998, S. 191) wählt. Sie trage somit mindestens eine Mitschuld für ihre eigene Lage. In diesem Kontext fällt eine der härtesten Aussagen Goldmans über Frauen:

Woman, even more than man, is a fetich worshiper, and though her idols may change, she is ever on her knees, ever holding up her hands, ever blind to the fact that her god has feet of clay. [...] Nietzsche's memorable maxim, »When you go to woman, take the whip along,« is considered very brutal, yet Nietzsche expressed in one sentence the attitude of woman towards her gods. (Goldman 1998, S. 190)

Die Frau sei weniger von Männern »enslaved«, als durch ihre »own silly notions and traditions« (Goldman 1998, S. 200). Sie hätte sich von den romantischen Lobpreisen ihrer »sweetness«, »selflessness« und ihrer »noble motherhood« einlullen lassen und würde

10 Goldman vertrat, wie hier deutlich wird, auch eugenische Argumente, die zu dieser Zeit in der breiten Öffentlichkeit und unter Sexologen, auf die sich Goldman bezog, diskutiert wurden. Allerdings verwendete Goldman, anders als andere US-amerikanische Eugeniker*innen, eugenische Argumente um *für* Verhütung zu argumentieren (Haaland 1993, S. 81) und argumentierte auch nicht für Eugenik, um nationale oder »rassische« Gruppen zu stärken, sondern, um die Freiheit der Frau zu unterstützen (Hemmings 2018, S. 54).

es nun nicht vermögen, »to give up the tribute laid at her feet by sentimental moonshiners of the past« (Goldman 1914, S. 44). Goldman beschwert sich über die Suffragetten und Feministinnen, die sich Männern gegenüber antagonistisch verhielten, statt diese als gleichberechtigt wahrzunehmen (Goldman 1914, S. 50). Diese würden alle Übel dem Mann anlasten, obwohl die Frau mindestens die gleiche Verantwortung für ihre Situation trage:

The inconsistencies of my sex keep the poor male dangling between the idol and the brute, the darling and the beast, the helpless child and the conqueror of worlds. It is really woman's inhumanity to man that makes him what he is. When she has learned to be as self-centred and as determined as he, when she gains the courage to delve into life as he does and pay the price for it, she will achieve her liberation, and incidentally also help him become free. (Goldman 1982, S. 557)

Dass sie sich mit ihrer Kritik an der Frauenbewegung und Frauen nicht beliebt machte, war Goldman bewusst: »Yes, I may be considered an enemy of woman; but if I can help her see the light, I shall not complain« (Goldman 1998, S. 202). Wenn Goldman auf der Bühne stand, sollte die harsche Kritik, die im Kleinreden der Schwierigkeiten, denen sich Frauen ausgesetzt sahen, mitunter an »victim blaming« grenzt (Hemmings 2018, S. 64; Kensinger 2007, S. 269), die zuhörenden Frauen aufrütteln (Hemmings 2018, S. 49). Selbst die Verwendung Nietzsches misogynen Peitschen-Zitats, »war zwar feministisch motiviert, sollte allerdings in provokanter Manier zum Weckruf für die selbstperpetuierte Unterdrückung der Frauen verstanden werden« (Miething 2016, S. 395). Wo Goldman zwar einerseits »structural realities« (Kensinger 2007, S. 270) vernachlässigt, findet sich andererseits ein großer Glaube an die Fähigkeiten der Frau, sich selbst zu befreien. In einem ihrer Reiseberichte in *Mother Earth*, zeigt sich Goldman sogar überschwänglich überzeugt davon »that in America women, and not men, will prove the most ardent workers for social reconstruction« (EGP 47, S. 731).

Wenn die Ursache der Unterdrückung der Frau in ihrem Inneren liegt, bedarf es zum Fortschritt einer inneren Transformation der Frau. Emanzipation bedeutet nicht »independence from external tyrannies«, sondern die Befreiung von »internal tyrants, far more harmful to life and growth – ethical and social conventions« (Goldman 1998, S. 164–165). Dementsprechend beginne der Prozess der Emanzipation nicht in der politischen Arena, sondern »in woman's soul« (Goldman 1998, S. 167). Ihre Entwicklung »must come from and through herself« (Goldman 1998, S. 202), was für Goldman gerade nicht ausschließt, durch eine Avantgarde geleitet zu werden. Diese Leitung ist aber weniger eine Anleitung zu konkreten Handlungen als die Einladung, eine anarchistische Haltung einzunehmen (Kowal 2016, S. 88) – und sich dabei auch am Vorbild Goldman zu orientieren. In ihrem Fokus auf psychologische Veränderungen nimmt Goldman die spätere feministische Analyse des Bewusstseins und das »consciousness-raising« vorweg (Kensinger 2007, S. 261). Sie vertritt somit eine Position, die zumindest insofern voluntaristisch ist, als sie jegliche Reform- und Revolutionsversuche ohne vorangegangene Arbeit am Bewusstsein und einem Prozess der »inner regeneration« (Goldman 1998, S. 167) der Frau als vergeblich ansieht (Jose 2005, S. 33).

4.1.3 Die Massen

Was nun am Beispiel der Frau herausgearbeitet wurde, gilt auch für Goldmans generelle Einstellung gegenüber den »Massen«, die sie zur Revolution motivieren wollte. Auch in Bezug auf die breitere Masse äußert sie sich einerseits stark voluntaristisch, andererseits ist sie immer wieder skeptisch bezüglich der Fähigkeiten und Bereitschaft der Menschen, tatsächlich in Aktion zu treten. Gerade durch ihre direkten Kontakte mit Proletarier*innen fällt ihr eine Romantisierung schwer. Als Berkman ihr gegenüber argumentiert, die russischen und deutschen Bäuer*innen seien als Proletarier*innen »warm-hearted and hospitable« kann sie sich nicht helfen, an ihre Zeit in der Textilindustrie zurückzudenken: »I had worked with proletarians in factories and I did not always find them helpful and generous« (Goldman 1982, S. 82). Auch ihre Erfahrung als Hebamme bringt sie in Kontakt zu den Menschen, um deren Emanzipation es ihr geht, und zeigt ihr vor allem die Herausforderung für die anarchistische Bewegung: »Their squalid surroundings, the dull and inert submission to their lot, made me realize the colossal work yet to be done to bring about the change our movement was struggling to achieve« (Goldman 1982, S. 185). Im Gefängnis bemerkt sie, dass die anderen Insassinnen zwar liebenswert seien, sie aber mit ihnen nicht ihre Ideen oder Bücher diskutieren könne, um sie wegen ihres »lack of development« (Goldman 1982, S. 671) nicht zu verunsichern. Trotz dieses Verständnisses für mögliche Ursachen des fehlenden Engagements und Verständnisses der Massen sind auch in Äußerungen Goldmans über die Massen Parallelen zu ihrer Verurteilung von Frauen zu finden (Rossdale 2015, S. 127), die Interpret*innen zur Frage geführt haben, ob Goldman einen »aristokratischen Anarchismus« (Miething 2016, S. 404) vertrete.

Es belaste »the patience and hardihood of the staunchest avant-guard«, dass die Mehrheit der Amerikaner*innen so »mentally lazy« sei, dass nichts außer einer Explosion sie aus ihrer Apathie aufwecken könne, klagt sie 1910 in ihrem Tourbericht (EGP 47, S. 718). Immer wieder deprimiert sie die »submissive helplessness« (Goldman 1982, S. 524) der Massen, »the stupidity of the underdog« (Goldman 1911, S. 166), die sie in Amerika und weltweit wahrnimmt. Die Massen seien wie ein Kind, das sich durch schönes Spielzeug ablenken und besänftigen ließe, »and the more gorgeously the toy is dressed, the louder the colors, the more it will appeal to the million-headed child« (Goldman 2008, S. 377). Sie beschimpft in ihrer Polemik *Minorities versus Majorities* die Arbeiter*innen als durch die Industrialisierung zu »brainless, incompetent automats« verkommen (Goldman 1998, S. 78) und die Mehrheit der Menschen als »mass of cowards« (Goldman 1998, S. 82), welche Originalität und Kreativität bestrafe und sich bereitwillig beherrschen ließe. Es sei nicht die »handful of parasites«, die die arme Mehrheit ausbluten lasse, »but mass itself is responsible for this horrible state of affairs. It clings to its masters, loves the whip and is the first to cry ›Crucify!‹ the moment a protesting voice is raised against the sacredness of capitalistic authority or any other decayed institution« (Goldman 1998, S. 85). Ausgerechnet »those who have but their chains to lose cling tenaciously to them« (Goldman 2012, S. 243). Noch stärker nehmen ihre Zweifel an den Fähigkeiten der Massen in ihrer schwierigen Zeit im Exil in Frankreich zu, enttäuscht von der Russischen Revolution und dem Fehlen jeglicher revolutionärer Hoffnung in den USA und Westeuropa. Sie bereut in den Briefen an Berkman ihren »Dusel [...] about

what a theory or a movement can do in changing people« (Goldman und Berkman 1975, S. 94) und beklagt 1927, dass sie Kropotkins Hoffnung auf die Massen im Lichte ihrer Erfahrungen jetzt für naiv halte:

The entire old school, Kropotkin, Bakunin, and the rest, had a childish faith in what Peter calls »the creative spirit of the people.« I'll be damned if I can see it. [...] I honestly believe it is necessary to stress the fact that the masses, while creating the wealth of the world under duress, have not yet learned to create it voluntarily for their own needs and that of their fellows. And unless they learn it, every revolution will and must fail. (Goldman und Berkman 1975, S. 82)

1935 schrieb sie an den deutschen Anarchisten Augustin Souchy, nicht Stalin, Hitler oder Mussolini seien die Ursache der Probleme, sondern »the mob that loves to be whipped and kisses the hand that smites it« (zitiert nach Wexler 1989, S. 166). Ihre gefühlte Machtlosigkeit im französischen Exil treibt sie in schwere Selbstzweifel und Depressionen und trotzdem kann sie nicht, so schreibt sie Berkman, ihren Frieden mit der Welt machen, wie es einer alten Lady zustände: »I get disgusted with myself for the fire that is consuming me at my age. But what will you? No one can get out of his skin...« (Goldman und Berkman 1975, S. 229). Wegen dieses Feuers ließ sie sich erneut zur Unterstützung der spanischen Revolution bewegen¹¹ und dort auch vom revolutionären Optimismus erfassen. Ihr immer wiederkehrender Pessimismus in Bezug auf die Massen wurde stets wieder von (vorsichtigem) Optimismus verdrängt (Ferguson 2011, S. 267). Dieser Optimismus bezieht sich aber vor allem auf das Individuum, das sie aus der Masse herausbrechen möchte (Goldman 1998, S. 86). In *Minorities versus Majorities* schreibt Goldman: »My lack of faith in the majority is dictated by my faith in the potentialities of the individual« (Goldman 1911, S. 50–51). Darum, diese Potentiale zu entfalten, geht es ihr, und das ist innerhalb der Masse nicht möglich. Goldman kritisiert die Masse aufgrund der ihr als Masse innewohnenden Dynamiken, nicht aufgrund ihrer Mitglieder. Es geht ihr vielmehr darum, die Mitglieder vor diesen Dynamiken zu retten und »Nietzsches Geistesaristokratie in jedem Menschen universalisiert [zu] sehen« (Miething 2016, S. 463). Damit wird die Beziehung zwischen Theoretikerin und Masse rekonfiguriert: Goldman nimmt die zwei Individuen in den Blick, die sich gegenüberstehen. Auf der einen Seite dieser Begegnung stehen große Individuen als Vorbilder und Wegweiser*innen, auf der anderen Individuen, die erst ihre Individualität gewinnen müssen, bevor sie an der Veränderung der Gesellschaft mitwirken können.

4.1.4 Individuelle Held*innen

Bei der Lektüre von Goldmans Memoiren fällt immer wieder ins Auge, wie Goldman über die Personen schreibt, die sie in ihrem Leben beeindruckt haben. Ihr »personal interest in people« war nach ihren Angaben immer größer als das Interesse an Theorien (Goldman

11 Die Einladung Augustin Souchys, nach Spanien zu kommen, war wohl von Goldmans Freund*innen angeregt worden, die sich nach Alexander Berkmans Tod und Goldmans Verzweiflung erhofften »that Emma's will to live could be revived only through involvement in political action« (Gornick 2011, S. 131).

1982, S. 266). Streckenweise liest sich *Living My Life* wie eine Auflistung verschiedener Begegnungen mit beeindruckenden Persönlichkeiten, viele davon – z.B. Lenin, Kropotkin, Most, Bertrand Russell – von historischer Bedeutung, einige von persönlicher Bedeutung und wieder andere Begegnungen mit Individuen, die Goldman nicht kannte, die ihr aber trotzdem imponierten, wie die »two sturdy sons of the Revolution« (Goldman 1982, S. 888), die es wagten, im Petrograder Sowjet ihre Stimmen für die Kronstädter Matrosen zu erheben. Auch die Frauen der Revolution rangen ihr immer wieder Respekt ab (Kowal 2016, S. 92). Beeinflusst ist ihre Bewunderung für herausragende Individuen einerseits von Nietzsche (vgl. zu Goldmans Nietzsche-Rezeption Miething 2016) und Stirner, noch stärker aber von Whitman und Thoreau, »whose romantic defense of the supremacy of the individual spoke even more directly to her emotional imagination; it was out of the language of the homegrown american rebel that her anarchism found its great expressiveness and defiant originality« (Gornick 2011, S. 5). Ihre Bewunderung für große Individuen (bzw. überwiegend große Männer) driftet dabei mitunter in einen Geniekult ab, wo sie über »the beauty and genius of an Emerson, Thoreau, Whitman; an Ibsen, a Hauptmann, a Butler Yeats, or a Stephen Phillips« schreibt: »They are like solitary stars, far beyond the horizon of the multitude« (Goldman 1998, S. 80). Wahre Größe, so schreibt sie in einer Abhandlung darüber, ob Lenin groß gewesen sei, schaffe Leben und ver helfe dem »Leben zum Wachstum und zur Schönheit« (EGP 49, S. 294). Die Bedeutung der Individuen ergibt sich aus ihrer zentralen Rolle für den gesellschaftlichen Fortschritt, der nur von ihnen hervorgebracht werden könne:

It has always been the individual that has accomplished every miracle in that sphere, usually in spite of the prohibition, persecution and interference by authority, human and divine. [...] Man, the individual, has always been and necessarily is the sole source and motive power of evolution and progress. (Goldman 1998, S. 110–111)

4.1.4.1 Das Attentat

Ihr Fokus auf individuelle Heldentaten führte Goldman auch zur Akzeptanz und mitunter Verklärung individueller Gewalttaten. Schließlich hatte sie, bevor sie Propaganda durch Reden und Veröffentlichungen betrieb, auch andere Mittel ausprobiert, die Massen zu erreichen: die Propaganda der Tat. Ihre Beteiligung an Alexander Berkman's Attentat auf den Stahlmagnaten Frick 1892 ist dafür der Kristallisationspunkt, da ihre anschließende Verteidigung Berkman's nicht unerheblich zu ihrer Bekanntheit in den USA beitrug. Das Attentat fand zur Hochzeit des anarchistischen Terrors statt. Zwischen 1880 und 1914 wurden schätzungsweise 150 Menschen umgebracht und über 460 schwer verletzt, darunter hochrangige Politiker (Ferguson 2011, S. 41, dort auch eine Liste von anarchistischen Attentaten). Seit dem Attentat auf Zar Alexander II. gehörte der »*Attentatismus* zu den revolutionären Hoffnungen der Anarchisten« (Linse 1982, S. 239). Goldmans Mentor Johann Most hatte sich selbst mehrfach für Propaganda der Tat eingesetzt und muss insbesondere in der Zeit nach seiner Emigration als »Anheizer« gelten (Linse 1982, S. 250). Sein Artikel *Endlich!*, in dem er die Ermordung des Zars Alexander II. feierte, brachte ihm eine lange Haft ein, er arbeitete in einer Sprengstofffabrik, um Material für den Bombenbau zu besorgen, und veröffentlichte ein *Handbüchlein zur Anleitung betreffend Gebrauches und Herstellung von Nitroglycerin, Dynamit, Schiessbaumwolle, Knallqueck-*

silber, Bomben, Brandsätzen, Giften usw., usw. (vgl. Goyens 2017). Entsprechend sahen sich Goldman und Berkman durchaus in der Tradition Mosts, als sie hoffnungsvoll das Attentat vorbereiteten:

It was the psychological moment for an *Attentat*; the whole country was aroused, everybody was considering Frick the perpetrator of a coldblooded murder. A blow aimed at Frick would re-echo in the poorest hovel, would call the attention of the whole world to the real cause behind the Homestead struggle. It would also strike terror in the enemy's ranks and make them realize that the proletariat of America had its avengers. (Goldman 1982, S. 87)

Nicht zuletzt scheint die Erwartung der propagandistischen Wirkung der Ermordung Fricks auch von Goldmans eigener Radikalisierungserfahrung geprägt. Für sie waren die Haymarket-Aufstände, die durch den ersten Bombenwurf in Friedenszeiten auf US-amerikanischem Boden ausgelöst worden waren (Linse 1982, S. 250), und die anschließende Verurteilung und Hinrichtung der Anarchisten aus Chicago ein prägender Moment. Die Rede von Johanna Greie, die ihr die Zusammenhänge der Tat näherbrachte, schildert sie selbst wie ein Erweckungserlebnis (Goldman 1982, S. 7–9), das ihr zum Vorbild wird.

Nach der Ermordung Fricks durch Berkman sollte Goldman ihre Aufgabe erfüllen, »to interpret his act to the people« (Goldman 1982, S. 90). Das Attentat stellte dann aber für Goldman und Berkman in erster Linie eine Enttäuschung dar. Berkman tötete Frick nicht, sondern verletzte ihn schwer (eine Tatsache, die ihn vor der Todesstrafe retten sollte). Noch stärker enttäuscht waren sie aber davon, dass die streikenden Arbeiter*innen sich durch Berkmans Tat nicht aufstacheln ließen und sich sogar gegen ihn stellten (Goldman 1982, S. 96). Die Hoffnung, aus ihm einen Märtyrer und ein Vorbild zu machen, scheiterte: »Martyrdom requires that people understand why martyrs died for them, yet the increasingly diverse public of the late nineteenth century couldn't always see this« (Bennett 2019, S. 119). Die vermeintlich messianische Aktion des Einzelnen kann die Tätigkeit der Massen nicht ersetzen, ja sogar nicht einmal anstoßen (vgl. Davis und Wiener 2003, S. 235; Ferguson 2011, S. 44). Die Menschen, die Berkman erwecken wollte, »had remained blind and continued in the hell of their own forging« (Goldman 1982, S. 114). Selbst Johann Most, der seine Ansichten zur Gewalt im amerikanischen Kontext schon vorher aus verschiedenen Gründen revidiert hatte (Goyens 2017, S. 21), sah in der Tat keinen Nutzen. »Anstatt diese That propagandisch auszunützen, versucht er sie in den Koth hinab zu ziehen« (Goldman 2003, S. 117), schrieb die wütende Goldman, die ihn auch deshalb öffentlich demütigte, indem sie ihn auf der Bühne auspeitschte (Goldman 1982, S. 105). Letztlich bestätigte das Attentat Leon Czolgosz' auf Präsident McKinley, ein Anschlag, mit dem Goldman wegen einer kurzen Begegnung mit dem jungen Anarchisten medial und polizeilich in Verbindung gebracht wurde, ihren Pessimismus hinsichtlich der Effektivität der Propaganda der Tat (und ihre negative Einschätzung der Massen):

»I did it for the working people,« he was reported to have said. The people! Sasha also had done something for the people; and our brave Chicago martyrs, and the others in every land and time. But the people are asleep; they remain indifferent. They forge

their own chains and do the bidding of their masters to crucify their Christs. (Goldman 1982, S. 304)

Selbst wenn in der Folge Goldmans Ablehnung der Gewalt wohl nicht ganz so eindeutig gewesen ist, wie sie das in ihrer Autobiographie darstellt (Ferguson 2011, S. 38–40), änderte sie doch in der Folge ihre manifestantische Tätigkeit. Sie stellt Empathie und Solidarität – auch mit Attentäter*innen – in den Vordergrund ihrer Arbeit (Bennett 2019, S. 119), ohne deren Taten als Propagandamittel zu glorifizieren oder in Bezug auf ihre Nützlichkeit für die Bewegung zu bewerten (Goldman 1982, S. 190). So versucht Goldman – »[who] never met a bomber she didn't like« (Paul Avrich, zitiert nach Ferguson 2011, S. 39) – Attentäter*innen immer in Schutz zu nehmen und ihre Taten einerseits aus den Umständen, die den Menschen Gewalt antaten, und andererseits der besonderen Persönlichkeit der Täter*innen zu erklären. Zwischen der staatlich ausgeübten Gewalt und individuellen Gewaltakten besteht für Goldman als »social student« ein einfacher Zusammenhang: »It is organized violence on top which creates individual violence at the bottom« (Goldman 1998, S. 363–364). Verstärkt wird dieser durch die Sensibilität der Attentäter*innen für Unrecht und Grausamkeit: »Their reactions to the cruelty and injustice of the world must inevitably express themselves in some violent act, in supreme rending of their tortured soul« (Goldman 1982, S. 190). Goldman betont aber auch, dass der gewaltsame Widerstand keineswegs die einzige Möglichkeit des Widerstands sei (Goldman 1998, S. 371). Sie versucht, in anderer Weise auf die Grausamkeit der Welt zu reagieren, indem sie diese einerseits den Menschen aufzeigt und sie erklärt, und indem sie andererseits selbst versucht, anarchistische Ideale zu demonstrieren und selbst die Rolle des nachzuahmenden Individuums zu verkörpern (Solomon 1988, S. 190; Jose 2005, S. 39). In ihrem Text *What I Believe* von 1908 betont sie, dass die terroristischen Akte keine »social reconstruction« hervorbringen könnten:

That can only be done, first, by a broad and wide education as to man's place in society and his proper relation to his fellows; and, second, through example. By example I mean the actual living of a truth once recognized, not the mere theorizing of its life element. Lastly, and the most powerful weapon, is the conscious, intelligent, organized, economic protest of the masses through direct action and the general strike. (Goldman 1998, S. 60)

4.1.4.2 Die Propaganda der Prophetin

Dieser »broad and wide education« nahm Goldman sich in ihrer Funktion als Rednerin, Autorin und Herausgeberin an; sie warf, so ein wohlwollender Journalist, nicht mehr mit echten, sondern nur noch mit intellektuellen Bomben, »composed entirely of advanced thinking and an irrepressible love of freedom that defy more chemical analysis« (zitiert nach Hsu 2021, S. 111). Als Rednerin, bzw. in ihren eigenen Worten als *Agitatorin* ging es ihr darum, »to impel men [sic] toward the goal we seek – the goal that is flooded with the golden light of liberty – the goal that we are approaching and will reach in time as sure as dawn follows night« (zitiert nach Kowal 2016, S. 78). Nach Fergusons (2011, S. 72) Schätzung hielt Goldman in ihrem Leben mehr als 10.000 Reden. Ihr gelang es dabei auch, ein breites Publikum – »longshoremen and millionaires, poor working and professional

women« – zu erreichen (Goldman 1982, S. 972), wofür ihre Mehrsprachigkeit eine hilfreiche Grundlage bot. Ihr Fokus lag aber vor allem auf dem »radical element« (zitiert nach Kowal 2016, S. 76) der Gesellschaft. Auf dem Podium verkörperte sie konkret das Bild des starken, mutigen und unabhängigen Individuums, das sich gegen gesellschaftliche Konventionen stellt, womit sie als charismatische Rednerin auch extrem erfolgreich war. Ihre Vorträge führten laut Beobachter*innen zu einem »intellectual awakening in the name of anarchism« (Hsu 2021, S. 109) und verschiedene Hörer*innen beschrieben im Nachhinein ihre Begegnung als »turning point« zum Anarchismus (Stansell 2010, S. 133). Es sind auch diese Erfahrungen, die Ferguson dazu bringen, Goldmans Agitation in Anlehnung an George Shulman als *prophetisch* zu bezeichnen. Prophet*innen, so dieser, fühlten sich zur Übernahme von Verantwortung berufen und seien Botschafter*innen, die nicht nur unsere Missverständnisse korrigieren, sondern uns auch mit unserem willentlichen Unwissen und unserer Involviertheit in die kritisierten Praktiken konfrontieren (Ferguson 2011, S. 286–287). Das bringt die Prophetin in ein besonderes Verhältnis zu ihren Zuhörer*innen: »The prophet's ›practice of claim making‹ has to be aggressive and authoritative because through it, she enacts her faith, and exposes herself every time to failure and rejection« (Ferguson 2011, S. 288). Es liegt nicht allzu fern, zu sehen, wie sich Goldman selbst in die oben aufgeführte Liste derjenigen einreihet, die den Status Quo radikal herausfordern und so die Menschheit voranbringen, »the prophet, the seer, the idealist, who dreamed of a world more to his heart's desire and who served as the beacon light on the road to greater achievement« (Goldman 1998, S. 115). Als sie wegen ihrer antimilitaristischen Aktionen 1917 erneut vor Gericht landete, scheute sie in ihrer Verteidigungsrede nicht davor zurück, sich mit »Jesus, Socrates, Galileo, Giordano Bruno [...] the Jeffersons and the Patrick Henrys« (Goldman 1982, S. 621, vgl. auch 1998, S. 48) zu vergleichen, deren Ideen ebenfalls zu ihrer Zeit als illegal gegolten hätten.¹² Auch ihre Verhaftung und Deportation erscheint somit folgerichtig als Reaktion auf ihre besondere Rolle: »the political criminal of to-day must needs be the hero, the martyr and the saint of the new age« (Goldman 1998, S. 369).

Immer wieder vergleicht Goldman sich auch mit der Figur des Dr. Thomas Stockmann aus Henrik Ibsens Stück *Ein Volksfeind*, das sie auch in ihren Drama-Vorlesungen und dem dazugehörigen Buch (Goldman 1914, S. 34–42) besprach. Im Stück entdeckt der in seine Heimat zurückgekehrte Stockman, dass das Wasser des Kurorts keimbelastet ist und beschließt, den Ort vor den Gefahren zu warnen. Schnell muss er lernen, dass er dabei weder auf die Politik – als Idealist weiß er zuvor nicht, so Goldman, »that the man is often lost in the official« (Goldman 1914, S. 35) – noch auf die Presse vertrauen

12 Natürlich handelt es sich dabei um eine verwegene – und dadurch rhetorisch effektive – Übertreibung. Christine Stansell sieht Goldmans »dazzle« auch in ihrer »relentless fascination with herself, a narcissistic preoccupation« (Stansell 2010, S. 121). Trotzdem ist festzuhalten, dass Goldman tatsächlich für ihre Ansichten verfolgt wurde. Mit den polizeilichen und behördlichen Repressionen, die ihre Auftritte begleiteten, konnte Goldman noch insgesamt humorvoll umgehen (so berichtet sie, dass sie vor kontroversen Reden ein Buch mitnahm, um in Haft Lektüre zu haben (Goldman 1982, S. 553)). Darüber hinaus kam es aber immer wieder zu bedrohlichen Situationen durch medial angestachelte Mobs (vgl. etwa die Schilderung eines geplanten Auftritts in San Diego: Goldman 1982, S. 496–503) und auch die längeren Inhaftierungen und schließlich die Deportation in die Sowjetunion zeigt, dass es sich keineswegs nur um eine Selbststilisierung als Opfer handelte.

kann. Auch seine Mitbürger*innen hören nicht auf ihn, sondern brüllen ihn nieder, wodurch er zu einer Erkenntnis kommt, die auch Goldman anspricht: »*Thomas Stockmann makes the discovery in his battle with ignorance, stupidity, and vested interests that »the most dangerous enemies of truth and freedom in our midst are the compact majority, the damned compact liberal majority«*« (Goldman 1914, S. 40). In Stockmans Geschichte spiegeln sich für Goldman ihre eigenen Erfahrungen (Goldman 1982, S. 467) und Ibsens Bild des freien und starken Individuums stellt ein Vorbild für ihr eigenes Handeln dar (Haaland 1993, S. 6). Auch sie möchte zum »enlightenment« der Menschen beitragen und die »message of a new social ideal« verbreiten (Goldman 1982, S. 181). Das neue Ideal entsteht aber im Kontrast zum alten und diese Rolle der Prophetin hob schon Goldmans Zeitgenossin Margaret C. Anderson, die Herausgeberin der Zeitschrift *Little Review*, hervor, als sie Goldman als »prophet who dares to preach that our failures are not in wrong applications of values but in the values themselves« (Anderson 1914, S. 9) bezeichnete. Die Prophetin erscheint nicht nur deshalb mitunter »dogmatic and moralistic«, sie gibt den Unterdrückten mindestens eine Mitverantwortung für ihre Situation (Ferguson 2011, S. 289), wie oben sichtbar wurde. Das aber hat das Ziel, sie aufzurütteln, ihnen – so schlägt Goldman Berkman vor, – den Spiegel ihrer »slavish acquiescence« vorzuhalten (Goldman und Berkman 1975, S. 82). Die Provokationen, die Goldman in ihre Reden einbaut und die ihre rhetorische Persona prägen, sind »bait« – sie sollen die Zuhörer*innen erregen, um durch diese Erregung und Aufregung einen Denkprozess anzustoßen (Solomon 1988, S. 191).

Durch die Verurteilung ihrer Zuhörer*innen gerät sie aber auch in Distanz zu denen, für die sie sich einsetzt, wie Goldman am Beispiel Mary Wollstonecrafts beklagt:

it is inevitable that the advance guards should become aliens to the very ones they wish to serve; that they should be isolated, shunned, and repudiated by the nearest and dearest of kin. Yet the tragedy every pioneer must experience is not the lack of understanding—it arises from the fact that having seen new possibilities for human advancement, the pioneers can not take root in the old, and with the new still far off they become outcast roamers of the earth, restless seekers for the things they will never find. (zitiert nach Wexler 1989, S. 245; vgl. EGP 54, S. 601–623)

Sie richtet sich deshalb auch an die Mittelschicht, die sie als eher bereit sieht, neue Ideen zu akzeptieren: »The men and women who first take up the banner of a new, liberating idea generally emanate from the so-called respectable classes« (Goldman 2012, S. 243). Weil sie insbesondere mit ihren Vorträgen zum Drama vor allem ein bürgerliches Publikum ansprach und für ihre Vorträge Eintrittsgelder verlangte und sich und ihren Tourmanager und Liebhaber Ben Reitman¹³ über längere Zeit hinweg auch durch ihre Rednerinnen-tätigkeit finanzierte, wurde sie von anderen Anarchist*innen scharf kritisiert (vgl.

13 Die Kritik an Reitman basierte auch auf persönlichen Antipathien. Goldman blickte im Nachhinein nicht besonders positiv auf die schwierige Beziehung zu Reitman zurück: »In the index to Goldman's memoirs, Reitman's name is followed by the subheading, »repellent characteristics« [...]. Goldman in her judgment was only echoing the nearly universal dislike of Reitman, a man whom Margaret Anderson described as not too difficult to like if you could drop all your ideas about how a human being should look and act« (Stansell 2010, S. 153).

Jacob 2022, S. 60–62; McKinley 1982). Voltairine de Cleyre warf ihr vor, die Bourgeoisie zu erziehen und die Arbeiter*innen, die sich den Eintritt zu ihren Veranstaltungen nicht leisten konnten, zu vernachlässigen (McKinley 1982, S. 519). Emma Goldman wies die Kritik an Reitman und ihr in einem Tourbericht in der von ihr herausgegebenen Zeitschrift *Mother Earth* unter Verweis auf den Erfolg der Tour ab.¹⁴ Die Reden vor einem bürgerlichen Publikum dienten nicht nur dazu, Geld für die Bewegung einzutreiben, sondern stellten auch den Versuch dar, klassenübergreifende Solidarität herzustellen. In ihren Vorträgen versuchte Goldman deshalb, ihren Zuhörer*innen aus der Mittelschicht klarzumachen, dass auch sie Proletarier*innen seien, nämlich, so der Titel des aus den Reden entstandenen Essays »intellectual proletarians.« Die gesamte Gesellschaft mit Ausnahme einer sehr begrenzten Klasse sei proletarisiert, argumentiert sie darin. Zwar unterscheide sich das Einkommen der Journalistin von dem des Minenarbeiters, aber auch die Journalist*innen seien »proletarians, inasmuch as they are slavishly dependent upon the Hearsts, the Pulitzers, the Theater Trusts, the publishers and, above all, upon a stupid and vulgar public opinion« (Goldman 1998, S. 222–223). Entsprechend würden auch diejenigen, die geistige und kreative Arbeit leisten, wenn sie Erfolg haben wollten, zu »mechanical« und »dead souls« (Goldman 1998, S. 223), was noch dadurch verschärft wird, dass sie anders als klassische Arbeiter*innen durch ihre Spezialisierung nicht einfach den Beruf wechseln können. Umso irriger ist ihre Haltung, sich für etwas Besseres als ihre »fellow-comrades in the ranks of labor« (Goldman 1998, S. 225) zu halten. Die Intellektuellen müssen stattdessen erkennen, dass sie gemeinsame Interessen mit den Arbeiter*innen teilen, weil die revolutionären Arbeiter*innen überall in der Geschichte die »inspiration of men and women who worked with their brains« (Goldman 1998, S. 229) gewesen seien. Goldmans Vorbild sind die russischen nihilistischen und anarchistischen Intellektuellen des 19. Jahrhunderts: »They went among the people, not to lift them up but themselves to be lifted up, to be instructed, and in return to give themselves wholly to the people« (Goldman 1998, S. 230). Am Beispiel der Settlement-Bewegung illustriert sie das Potential klassenübergreifender Begegnungen: »They went down to the people to teach them to eat with a fork instead of a knife, and the people taught them that with what they had to eat they might as well eat with a knife« (zitiert nach Falk 2012, S. 133). Damit das gelingen kann, müssten die Intellektuellen von ihren Podesten herabsteigen, »depth of conviction« und »real daring to face the world« (Goldman 1998, S. 226) demonstrieren – sie benötigen die »bold indifference and courage of the revolutionary workers, who have broken with all the old rubbish« (Goldman 1998, S. 231).

Auch in dieser Hinsicht versuchte Goldman, die sich fließend in verschiedenen Sphären bewegte, vormittags vierhundert Fuß unter der Erde Minenarbeitern das moderne Drama erklärte und nachmittags den schön gekleideten Damen im Palasthotel (Goldman 1982, S. 493), ein Vorbild zu sein. Das oben zu den Arbeiterbildungsvereinen geschriebene – dass es nicht unwichtig ist, wer den Raum auf- und zuschließt – war Emma Goldman sehr bewusst, weil sie Räume mietete, Treffen organisierte, an Streiks teilnahm, Kranke pflegte und Gefängnisinsass*innen kannte. Sie machte sich dementsprechend einer-

14 Sie kann sich eine Spitze gegenüber ihren Kritiker*innen nicht verkneifen: »Surely E. G. is going straight to perdition. Too bad Anarchists have no centralized authority, or we would have to excommunicate her« (EGP 47, S. 732).

seits keine Illusionen darüber, was in diesen Räumen vor sich ging, andererseits ist ihr Ansatz aber durch ihre Erfahrungen auch von einer großen Empathie geprägt (vgl. Bennett 2019, Kap. 4). So versucht sie, zu verstehen, *warum* die Massen träge sind und zur Revolution nicht fähig scheinen (Bennett 2019, S. 122). Wie oben am Beispiel der Frauen gezeigt, reichen ihr ökonomische Erklärungen dafür nicht aus. Deutlich wird das erneut im Umgang mit Individuen, die die Masse ausmachen. Die Individuen in der Masse zu erkennen, bedeutet sich ihrer Stärken und Schwächen bewusst zu werden: »The classes are made up of individuals and individuals are not merely saints but also sinners and vice versa« (Goldman 2006, S. 289).

Das äußerte sich für Goldman auch in persönlichen Beziehungen. Obwohl Goldman sich z.B. in ihrer Korrespondenz mitunter beißend auch über Personen aus ihrem engeren Kreis äußert und ihre »strong opinions about almost everything« (Falk 2019, S. 414) sowie ihre hohen Ansprüche an ihre Mitmenschen (vgl. Hollis 2020, S. 132) es den Menschen in ihrem Umfeld nicht immer leicht machten, zeigt sie sich in ihrer Autobiographie immer wieder bereit dazu, Abneigung zu ergründen und gegebenenfalls zu revidieren. Das bemerkenswerteste Beispiel ist die Beschreibung ihres Einstellungswandels gegenüber ihrem Vater, den sie vor allem in ihrer Jugend und Kindheit als Despoten erlebt hatte (Goldman 1982, S. 11), und zu dem sie bis kurz vor seinem Tod ein schwieriges Verhältnis haben sollte. In ihrer Autobiographie erklärt sie sich selbst und den Leser*innen nach seinem Tod: »His violence and hardness had only been symptoms of an intensely sexual nature that had failed to find adequate expression« (Goldman 1982, S. 447). Es sei »ignorance rather than cruelty« (Goldman 1982, S. 209), die die Handlungen ihres Vaters gegenüber seinen Kindern erkläre,¹⁵ genau wie es »poverty and ignorance and nothing else« (Goldman 2012, S. 591) seien, die Menschen zu Verbrecher*innen machten. Unwissen ist ein für die Prophetin lösbares Problem.

4.1.4.3 Die Mittel der Prophetin

So ist es eine zentrale Hauptaufgabe für sie, gesellschaftliche Zusammenhänge aufzudecken. Es ist ihre »mission in life to ascertain the cause of our social evils and of our social difficulties. As a student of social wrongs it is my aim to diagnose a wrong« (Goldman 1998, S. 363). In den Worten Berkman, vermochte es ihre Arbeit »to bring light and understanding in this topsy-turvy world of ours« (Goldman und Berkman 1975, S. 258). Ihre Vorträge sollten der breiten Masse Wissen zur Verfügung stellen, wobei der didaktische Charakter ihrer Ausführungen durchaus auch auf Kritik von denen stieß, die über dieses Wissen schon zu verfügen meinten. Die Suffragistin Sara Bard Field beklagte: »More and more I am coming to feel that she is a woman for those in the first primer of radicalism ... those who have not acquired the a, b, c's« (zitiert nach Stansell 2010, S. 134). Sie vermittelte aber nicht nur Wissen über den Anarchismus und soziale Zusammenhänge, sondern auch konkretes Praxiswissen. So lassen sich beispielsweise Goldmans Bemühungen, Wissen über Verhütung gegen staatlichen und gesellschaftlichen Widerstand

15 Das Interesse daran, die Handlungen von Individuen nachzuvollziehen, begründet auch ihre Faszination mit Psychologie und mit Freud, »the great man« (Goldman 1982, S. 456), den sie in Wien und den USA vortragen gehört hatte und dessen Werke sie im Gefängnis in Mississippi las.

zu verbreiten (Goldman 1982, S. 569) deuten, ein Thema, das es ermöglichte, neue Bündnisse im Kampf um Redefreiheit zu schmieden. Verhütung war für Goldman ein besonders interessantes Thema, da es die Perspektiven von Frauen, insbesondere von Arbeiterinnen, in den Vordergrund rückte und gewissermaßen als intersektional verschränkt auswies. Während wohlhabende Frauen bereits seit langem Zugang zu Verhütungsmethoden hatten, sprach dieses Thema sehr konkret die Probleme der Arbeiterinnen an – ein Interesse, das sich auch in den gut besuchten Vorträgen widerspiegelte (Ferguson 2011, S. 258). Die Verbreitung von Wissen über Verhütung als verbotenes Wissen stellt somit einerseits schon ein Vorbild für die Auflehnung gegen Autoritäten und Tabus dar, knüpfte an den existierenden »social struggle« (Goldman 1982, S. 571) an, und soll andererseits Frauen die Möglichkeit geben, selbst die Entscheidung über das Mutter-werden – das Goldman durchaus romantisierte¹⁶ – zu treffen und so zu ihrer Unabhängigkeit und Freiheit beitragen.

Goldman versuchte zudem, ein freies Leben vorzuleben. Eine solche Verkörperung ihrer Werte ist ein besonderes Merkmal der prophetischen Person (Ferguson 2011, S. 287). *Living My Life* heißt ein *beispielhaftes* Leben zu führen und die Lebensführung selbst zum politischen Akt zu machen (Ferguson 2011, S. 140), selbst wenn es Goldman offensichtlich immer wieder schwerfällt, ein mit ihren Werten konsistentes Leben, zu leben: »To maintain consistency in a world of crass contradictions is not easy« (Goldman 1982, S. 582).¹⁷ Trotzdem besteht sie darauf, dass neue Lebensformen den Platz der alten nicht durch das Predigen oder Wählen einnehmen würden, sondern durch »living them« (Reply, EGP 47, S. 394). Ein solcher Ansatz der persönlichen Präfiguration als Vorwegnahme – auf das Konzept wird unten vertieft eingegangen – stellt auch einen Versuch dar, die Methoden der Propaganda den eigenen Idealen gemäß anzupassen. Schließlich wohnt der Verurteilung der Zuhörenden, der Belehrung und Prophezeiung immer die Gefahr des Dogmatismus und des Autoritarismus inne (Ferguson 2011, S. 290), die sich mit einer anarchistischen Weltanschauung nur schlecht vertragen. Beide Eigenschaften assoziierte Goldman eigentlich mit dem Sozialismus. Im Gespräch mit Peter Kropotkin in Russland beklagt dieser »not so much Marxism as the Jesuitical spirit of its dogmas« (Goldman 1982, S. 770), die den Bolschewismus prägten. Auch den Anti-Anarchismus der Sozialist*innen verbindet Goldman mit dem Marxismus; den Sozialisten Victor Berger beschreibt sie als »as intolerant of the ideas I represented as only a Marxian socialist can be« (Goldman 1982, S. 420). Ben Reitman, dessen Auftreten gegenüber Sozialist*innen sie nicht gutheißt, erklärt sie dagegen: »You shout for free speech but you are estounded [sic] if people insist upon there [sic] freedom to be Socialists, or any other ist« (Goldman 2012, S. 219). Als Anarchist*in sei es unmöglich, die eigenen Ideen anderen gegen ihren Willen aufzudrängen (Goldman 2012, S. 219) und ihr sei es, stellt sie 1939 fest, gelungen diesem Ideal zu folgen: »I have never imposed my ideas on people and I could never bear

16 Die Goldman-Biographin Candace Falk (2024; Kowal 2016, S. 84) spekuliert sogar, dass Goldman 1903 selbst Mutter eines dann verheimlichten Sohns geworden sein könnte, die Beweislage dafür ist allerdings dünn.

17 Gerade die Beziehung zu Reitman, auf die Goldman sich in diesem Zitat bezieht, wird von Biograph*innen immer wieder herangezogen, um die Schwierigkeiten darin aufzuzeigen, vollends in Einklang mit den eigenen Idealen zu leben (Hemmings 2018, S. 62).

people who talked shop in and out of season. But if I see the least interest I am happy to help those who are seeking for information« (Goldman 2006, S. 315). Wichtig sei, dass die Menschen aus eigener Motivation zum Anarchismus kämen, nicht aus Interesse am Spektakel, wie es wohl für ihre Vorträge durchaus mitunter zu diagnostizieren war.¹⁸ Entsprechend erklärt sie auch ihre Entscheidung, einige ihrer Vorträge in *Anarchism and Other Essays* in Buchform zu veröffentlichen. Zwar erwartete sie sich keine große Zahl an Leser*innen, »but I prefer to reach the few who really want to learn, rather than the many who come to be amused« (Goldman 1911, S. 49). Das Verhältnis zwischen Autorin und Leser*innen ist rekonfiguriert: »Because the reader/spectator/pupil wills the meeting, encountering text/propagandist/teacher on relatively equal terms, the process exemplifies free choice. Literature then, through the guidance of the educator-agitator, exemplified anarchist consciousness-raising« (Robbins 2015, S. 91).

Auch das Drama faszinierte Goldman, da es als Medium die Unmittelbarkeit der Performance mit der Permanenz des geschriebenen Worts verbindet (Morgan 2009, S. 63). Das Theater war für sie »both a mirror of society and a force for transformation« (Ferguson 2011, S. 183) und »may be a greater menace to our social fabric and a more powerful inspiration than the wildest harangue of the soapbox orator« (Goldman 1914, S. 5). Das moderne Drama vermag es auch, Solidarität zwischen Arbeiter*innen und bürgerlichen Intellektuellen herzustellen, weil es letzteren das Leid der erstgenannten nahebringt und ihre Verbundenheit miteinander aufzeigt (Goldman 1914, S. 7). Weil es Intellekt und Emotionen gleichermaßen anspreche (Falk 2008, S. 35) sei das Theater nicht dogmatisch, wenn es sich dem Leben zuwende. Selbst George Bernard Shaw, dem sie unterstellt als Propagandist »limited, dogmatic, and set« zu sein, gesteht sie zu, in seiner Rolle als Autor undogmatisch zu agieren: »the artist, if he is sincere at all, must go to life as the source of his inspiration, and life is beyond dogmas, beyond the House of Commons, beyond even the »eternal and irrevocable law« of the materialistic conception of history« (Goldman 1914, S. 176). Es sei die Aufgabe des Dramatikers, so zitiert Goldman den britischen Autor John Galsworthy, »so to present the characters in his picture of life that the inherent moral is brought to light without any lecturing on his part« (Goldman 1914, S. 197). Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, dass Goldman tatsächlich »lecturing« über die Dramen betrieb und dabei vielleicht nicht dogmatisch, aber zumindest recht unkritisch vorging – ein Widerspruch, der ihr offenbar nicht auffiel (Reizbaum 2005, S. 467). Aus jedem Stück zieht sie eine klare Botschaft – die Wichtigkeit gegenseitigen Respekts zwischen Männern und Frauen, die Bedeutung einer Erziehung, die

18 Laut Stansell stellten die Bekehrungserlebnisse bei Goldmans Vorträgen die Ausnahme dar: »far more of Goldman's listeners shivered with transgression at the lecture and then returned to their regular lives« (Stansell 2010, S. 130). Auch Hsu betont den Unterhaltungswert von Goldmans Vorträgen: »Going to her lectures somewhat felt like going to a show, except for the police surveillance« (Hsu 2021, S. 111). Gemäß allen Schilderungen waren die Vorträge Goldmans auch spektakuläre Events. Goldman setzte sich bei Veranstaltungen mit einem Taschentuch im Mund in die erste Reihe, um die Unterdrückung der Redefreiheit zu symbolisieren, kettete sich an der Bühne fest, um nicht von der Polizei abgeschleppt zu werden und lieferte sich Wortgefechte mit Störer*innen aus dem Publikum (Falk 2012, S. 133–134). Ein Angebot, auf einer Vaudeville-Bühne aufzutreten, lehnte Goldman letztlich ab, weil es ihr vor der Vorstellung »before the high kicker or after the trained dogs« (Goldman 1982, S. 526) auf der Bühne zu stehen, grauste.

das Kind nicht als formbares Material, sondern als wachsendes Individuum begreift, die Schädlichkeit der Kirche etc. – und diese Botschaft stellt sie als offensichtliche Interpretation der Stücke dar. Auf der Suche nach Stücken mit einer »anarchist pedagogy« ermöglicht sie zwar insbesondere ihren ärmeren Zuhörer*innen den Zugang zur Welt des Dramas, gleichzeitig nutzt sie aber nicht den ganzen Spielraum aus, den das Theater bietet:

Goldman domesticates and confines the range of political meanings that plays might offer by rejecting their indeterminacy [...] their performativity is rendered transparent by her insistence that they have only one route toward intervention in social situations. The plays lose their dynamism and their interventions become predictable. (Ferguson 2011, S. 197)

Entsprechend warfen Kritiker*innen ihrer Drama-Vorträge ihr nicht nur vor, dass diese langweilig seien (Stansell 2010, S. 134), sondern auch, dass ihre Analyse durch »the intrusion of dogma and platitude into the discussion, the wearying insistence upon »the moral« of each play, the uncritical acquiescence in the veracity of each dramatic picture of life« (Rezension in der Little Review, zitiert nach Wexler 1984, S. 204) geschwächt würde. Für Goldman selbst erschien der Fokus auf die jeweils eine klare Botschaft, die jedes Stück vermittele, insofern weniger dogmatisch, als dass sie darin eine Möglichkeit zur Herstellung klassenübergreifender Empathie sah. Den stärksten edukativen Effekt des Dramas erhofft sie sich schließlich auf die bürgerliche Mittelschicht, nicht die Arbeiter*innen; denn »those who learn the great truths of the social travail in the school of life, do not need the message of the drama« (Goldman 1914, S. 6).

4.2 Utopie: Tanzen und Entwickeln

Das Theater als Ausdruck von Kreativität war für Goldman auch deshalb von Bedeutung, weil Kreativität und Meinungsfreiheit eng mit ihrer Utopie verbunden waren (Hemmings 2018, S. 42). Diese Utopie wird bei Goldman, aus ähnlichen Gründen wie bei Marx, kaum im Detail ausbuchstabiert. In der Einleitung zu *Anarchism and Other Essays* erklärt sie:

»Why do you not say how things will be operated under Anarchism?« is a question I have had to meet thousands of times. Because I believe that Anarchism can not consistently impose an iron-clad program or method on the future. The things every new generation has to fight, and which it can least overcome, are the burdens of the past, which holds us all as in a net. Anarchism, at least as I understand it, leaves posterity free to develop its own particular systems, in harmony with its needs. Our most vivid imagination can not foresee the potentialities of a race set free from external restraints. How, then, can any one assume to map out a line of conduct for those to come? We, who pay dearly for every breath of pure, fresh air, must guard against the tendency to fetter the future. (Goldman 1911, S. 49)

Sie möchte den Menschen keine »cut and dried systems of salvation« für »some one-way road to utopia« (Goldman 1998, S. 436) anbieten. Die Veränderung, die nach der Revolution anstehe, sei auch so grundlegend, dass vorrevolutionäre Beschreibungen sie nur unzureichend treffen könnten und »you can't begin to solve problems that have changed their very nature and meaning ...« (Goldman und Berkman 1975, S. 88). Trotzdem bestreitet sie nicht, dass der Anarchismus auch »some very positive notions as regards aims and methods« (Goldman 1998, S. 49) habe. Gegen Marx und Engels (und noch stärker gegen Goldmans marxistische Zeitgenoss*innen) verteidigt sie den utopischen Sozialismus, der sich nicht in der »political trap« (Goldman 1998, S. 105) fangen lasse, in welcher der wissenschaftliche Sozialismus gelandet sei. Der utopische Sozialismus »will never make peace with our murderous system, it is the kind that has inspired and still inspires enthusiasm, zeal, courage, and idealism« (Goldman 1998, S. 105). Ein solches Ideal und die daraus gewonnene »inspiration and energising force« sei weiterhin für die »rejuvenation of mankind« notwendig (Goldman 1998, S. 123). Für ihr eigenes Leben gilt das besonders; Den Anarchismus als »ideal which to me contains all the beauty and wonder there is in life« bezeichnet sie kurz vor ihrem 60. Geburtstag in einem Brief an Evelyn Scott als »the only raison d'être for my existence« (Goldman und Berkman 1975, S. 85).

Auch in ihrer Utopie nimmt schließlich das Individuum eine zentrale Rolle ein. Für den Anarchismus gilt: »that the majority under anarchism will no doubt be on a higher level, but even so the individual will always be in advance of it« (Goldman und Berkman 1975, S. 99). Dementsprechend misst Goldman jede Gesellschaft an den Möglichkeiten, die sie dem Individuum bietet:

Socially speaking, the criterion of civilization and culture is the degree of liberty and economic opportunity which the individual enjoys; of social and international unity and cooperation unrestricted by man-made laws and other artificial obstacles; by the absence of privileged castes and by the reality of liberty and human dignity; in short, by the true emancipation of the individual. (Goldman 1998, S. 120)

In *Anarchism: What It Really Stands For* beschreibt sie als Ziel des Anarchismus »the freest possible expression of all the latent powers of the individual« (Goldman 1998, S. 68). Weil Individualität sich in »expression« äußert (Goldman 1998, S. 111), muss die anarchistische Gesellschaft darauf ausgerichtet sein, dem Individuum die größtmöglichen Entfaltungs- und Ausdrucksmöglichkeiten zu bieten, und ihm echte Freiheit, d.h. für sie positive Freiheit, gewähren (Goldman 1998, S. 121). Das bezieht sich einerseits auf die Produktion: Arbeit soll im Anarchismus ein »instrument of joy, of strength, of color, of real harmony« (Goldman 1998, S. 72) werden. Schon in der Debatte mit dem Sozialisten Bauer 1908 hatte Goldman laut einem höchst kritischen Bericht aus dem *Common Sense* erläutert »that it was practicable for each person to dictate for himself when and how he should earn his living« (Goldman 2008, S. 319). Eine detailliertere Aussage findet sich im *Essay Anarchism: What It Really Stands For*. Die Entfaltung des Individuums ist nur möglich

where man is free to choose the mode of work, the conditions of work, and the freedom to work. One to whom the making of a table, the building of a house, or the tilling of the

soil is what the painting is to the artist and the discovery to the scientist – the result of inspiration, of intense longing, and deep interest in work as a creative force. (Goldman 1998, S. 68).

Die Utopie verändert aber nicht nur die Produktion, sondern auch die Konsumsphäre. Der Anarchismus produziere »real social wealth«, das bedeute »free access to the earth and full enjoyment of the necessities of life, according to individual desires, tastes, and inclinations« (Goldman 1998, S. 73). Erst im Anarchismus kann »everybody's right to beautiful, radiant things« (Goldman 1982, S. 56) umgesetzt werden. Die Utopie hat eine wichtige ästhetische Dimension. An Henry Alsberg schreibt Goldman 1931: »I cannot imagine a free society without beauty, for of what use liberty, if not to strive for beauty?« (Goldman und Berkman 1975, S. 99).

Sie gesteht ein, dass der Anarchismus nicht *alle* Probleme löse, aber mindestens zur Lösung der Probleme beitragen könne, die nicht von der Natur, sondern durch die Gesellschaft hervorgebracht wurden (Goldman 1998, S. 440–441). Trotz dieser Einschränkung sind ihre Hoffnungen auf die Lösung sozialer Probleme sehr weitreichend. Eine Regierung sei dort, wo nicht die Eigentums- und Ausbeutungsrechte der »Masters« geschützt werden, nicht mehr nötig und würde somit, wie auch Krieg und Kriminalität verschwinden, schreibt Goldman in einem mit einer Gruppe anderer Anarchist*innen verfassten Artikel für *The Blast*. Im Artikel findet sich auch das Marx-Zitat, dass die »society of real freedom« dem Grundsatz »To each according to his needs; from each according to his ability« (Goldman 2012, S. 610) folgen werde. Wenn das Privateigentum aufgehoben sei, werde auch Kooperation spontan und »inevitable, and the individual will find it his highest calling to contribute to the enrichment of social well-being« (Goldman 1998, S. 442). Ihre Haltung bezüglich Diebstahls und ihre abolitionistische Einstellung (vgl. Goldman 1998, S. 333–346) wiederholt Goldman in einem Schreiben an Berkman 1928; wie könne Diebstahl existieren, »when no one has more wealth than another, when he receives out of the common stock as much as anyone else, or rather as much as there is to go around?« (Goldman und Berkman 1975, S. 88). Dass es Vergewaltigungen und sexuellen Missbrauch auch nach der Revolution geben könne, hält sie hingegen für möglich, »since sexual hunger or aberrations will continue for all times« (Goldman und Berkman 1975, S. 88). Trotzdem gelte es, sich von der Institution des Gefängnisses zu verabschieden, denn eine Revolution, die diese Institutionen beibehalte, könne ihren Zweck nicht erfüllen. In der post-revolutionären Gesellschaft sollte mit Gewalttätern anders umgegangen werden, indem ihnen prinzipiell mit dem Versuch, ihre Motive und Handlungsgründe zu verstehen, begegnet wird: »For instance, no one suggests that we should lock up a tubercular person; why then should he be locked up for something conditioned in his being for which he is even less responsible than tuberculosis?« (Goldman und Berkman 1975, S. 88).

Das alles setzt eine bestimmte gesellschaftliche und wirtschaftliche Ordnung voraus, die aus »voluntary productive and distributive associations, gradually developing into free communism, as the best means of producing with the least waste of human energy« (Goldman 1998, S. 68) bestehen soll. Die verschiedenen Assoziationen sollen lose miteinander föderiert sein (Goldman 1998, S. 50). Konsequenterweise soll es aber keine Regierung geben; »the absence of government [...] will insure the widest and

greatest scope for unhampered human development« (Goldman 1998, S. 51). Trotzdem ist es Goldman wichtig, zu erklären, dass der Fokus auf das Individuum gesellschaftliche Organisation nicht grundsätzlich ausschließt. Dafür stellt sie klar, dass es ihr um die Entwicklung von Individualität (»individuality«) als Entfaltung des latenten menschlichen Potentials (Day 2007, S. 110) gehe. Individualität ist für sie »eine Art unzerstörbare[r] Kern, der jedem Menschen gleichsam natürlich gegeben ist« (Heinlein 1991, S. 119). Bedroht ist dieser durch das Prinzip des »rugged individualism« des Liberalismus; der typisch amerikanische laissez-faire-Individualismus folge nur dem Prinzip »the devil take the hindmost« (Goldman 1998, S. 112). Individualität hingegen lasse das Individuum gerade nicht allein. Auf dem internationalen anarchistischen Kongress in Amsterdam 1907 betonten Goldman und Max Baginski auch gegenüber strikt individualistischen Anarchist*innen:

Organization, [...] is the natural and voluntary grouping of energies for the achievement of results beneficial to humanity; results which should endow life with meaning, worth and beauty. It is the harmony of organic growth which produces variety of color and form, the complete whole we admire in the flower. (Goldman 2008, S. 238)

Während sich unter gegebenen Bedingungen individuelle Entfaltung und Organisation antagonistisch gegenüber stünden, könne und müsse beides im Anarchismus ineinander greifen, sodass die Organisation die Entwicklung des Individuums unterstützt (Goldman 2008, S. 239). Goldman lässt sich in ihrer trotzdem vage bleibenden Vision vor allem von der syndikalistischen Bewegung in Europa und Amerika inspirieren (Day 2007, S. 128) und sieht entsprechend »the germ of such an organization [...] in that form of trades unionism which has done away with centralization, bureaucracy and discipline, and which favors independent and direct action on the part of its members« (Goldman 2008, S. 239). Es kommt zu einer nicht widerspruchsfreien gegenseitigen Beeinflussung, weil nur selbst-bewusste Individuen zu einer solchen Form der Organisation in der Lage sind, und andererseits diese Form der Organisation eine solche Individualität erst vollends ermöglicht. Für die Individualistin Goldman geht aber die individuelle Selbsterkenntnis bewussten sozialen Beziehungen voraus; »Social relations begin with ›knowing thy self‹ and then progress to a realization of the proper relation of the self with others« (Day 2007).

Innerhalb der Assoziation wird ebenfalls gezielt an der Entwicklung von Individualität gearbeitet. Damit ist nicht nur gemeint, dass Goldman für die anarchistische Gesellschaft eine gemeinschaftlich organisierte Kindererziehung in »common homes, big boarding schools« ([Interview] *What Is There in Anarchy for Woman?*, EGP 47, S. 111) vorschwebt, die es Müttern erlauben würde »to attain any height they desired« (EGP 47, S. 113).¹⁹ Weil sie davon ausgeht, dass der Mensch von seiner Umwelt geprägt wird – »human nature is plastic and can be changed. [...] it is fluid and responsive to new condi-

19 Mehrere Interpret*innen (Hemmings 2018, S. 93; Day 2007, S. 121) ziehen den Text *The Passing of the Family*, der in den Emma Goldman Papers (EGP 51) enthalten ist heran, um ihr familienabolitionistische Positionen zuzuschreiben. Allerdings handelt es sich dabei um eine partielle Kopie eines Texts von Ada May Krecker aus *Mother Earth* (Krecker 1912). Die Kopie war Teil der beim IISH in Amsterdam eingelagerten Emma Goldman Papers und wurde vermutlich deshalb in die EGP

tions« (Goldman 1998, S. 438) – wird auch die neue Umwelt den Menschen positiv prägen. Dieser Aspekt des Lernens durch das Leben in neuen Formen der Assoziation prägt ihr Denken stark (Day 2007, S. 131). Emma Goldmans Utopieverständnis kann in dieser Hinsicht als präfigurativ bezeichnet werden, was nicht verwundert, da das Konzept der Präfiguration seinen Ursprung in der anarchistischen Tradition hat (Sörensen 2023a, S. 76).

4.3 Präfiguration als Programm

Als präfigurative Politik lässt sich mit Paul Sörensen »eine aktivistische, auf öffentliche Wahrnehmung zielende Vorgehensweise [verstehen], die im Jetzt intentional soziale Beziehungsweisen, Organisationsformen und Institutionen einer angestrebten künftigen – anderen und mithin besseren – Gesellschaft modellhaft im Kleinen etabliert und sich davon transformatorische Impulse erhofft« (Sörensen 2023b, S. 23, Kursivierung entfernt MH). Er bestimmt Präfiguration näher als »bildgebendes Verfahren [...] in zweifacher Hinsicht« (Sörensen 2023b, S. 24), womit gemeint ist, dass präfigurative Praktiken einerseits das Schaffen »eines *Vor-Abbilds* einer erst zu erkämpfenden Gesellschaft« anstreben und andererseits zur »*Vor-Bildung* der beteiligten Menschen für ein Leben in einer postrevolutionären Ordnung« beitragen sollen (Sörensen 2023b, S. 24). Beides sind prominente Aspekte des Denkens Goldmans, mit dem sie sich von marxistischen Revolutionsverständnissen einerseits und bürgerlichen Reformvorhaben andererseits abgrenzt und mit denen sie versucht, die »labile Balance zwischen ferner Utopie und banaler Realität zu halten« (Grunder 1992, S. 549).²⁰ Denn auch wenn sie nicht daran glaubt, dass politische Reformen zu einer nachhaltigen Verbesserung der Lebensbedingungen der Menschen führen können, hält sie es für zynisch, dem Leid der Menschen im Hier und Jetzt nicht Abhilfe zu schaffen. Schon bei einer ihrer ersten Reden fragt ein älterer Zuhörer sie, ob nicht für die Alten, die das Ende des Kapitalismus nicht mehr erleben dürften, nicht vielleicht ein kürzerer Arbeitstag aller marxistisch inspirierten Rhetorik zum Trotz doch von großem Wert sei (Goldman 1982, S. 52). Auch Goldmans Mutter, die nach dem Tod ihres Mannes als »*grande dame par excellence*« aufblühte und verschiedene wohltätige Zwecke in Rochester unterstützte, hält Goldman, die ihr von ihren Gesellschaftsidealen erzählt hatte, vor: »Yes, my daughter, that is all very good for the future; but what is to become of our orphans now, and the old and decrepit who are alone in the world?« (Goldman 1982, S. 696). Diese Einwürfe beschäftigen Goldman. Eine anarchistische Solidarität, die erst *nach* der Revolution einsetzt, scheint ihr in Anbetracht dieser drängenden Fragen unzureichend.

übernommen – warum er in Goldmans Papieren war und ob sie sich in ihren Vorträgen darauf bezog, ist nicht ohne weiteres nachvollziehbar.

- 20 Goldman schätzte auch Gustav Landauer, der bis heute als Vordenker der Präfiguration gilt (Goldman 1982, S. 681). Marla Brettschneider (2025, S. 186–187) sieht außerdem in den Erfahrungen der jüdischen Diaspora und den Bemühungen »to exist as dynamic communities based on internal communal organizational modes, usually in defiance of larger systems« einen Quell von Goldmans präfigurativem Denken.

Die Erfahrungen der Russischen Revolution bestätigen Goldmans Einschätzungen zur Wichtigkeit eines mit den Zielen konsistenten Handelns vor und während der Transformation. Ein zentraler Kritikpunkt am Sowjetregime ist das verkehrte Verhältnis der Bolschewiki zu den Mitteln der revolutionären Transformation. Im Nachwort zu *My Further Disillusionment in Russia* schreibt sie:

To-day is the parent of to-morrow. The present casts its shadow far into the future. That is the law of life, individual and social. Revolution that divests itself of ethical values thereby lays the foundation of injustice, deceit, and oppression for the future society. The means used to prepare the future become its cornerstone. (Goldman 1924, S. 177)

Der letzte Absatz des Buchs ergänzt weitere Metaphern:

In short, the ethical values which the revolution is to establish in the new society must be initiated with the revolutionary activities of the so-called transitional period. The latter can serve as a real and dependable bridge to the better life only if built of the same material as the life to be achieved. Revolution is the mirror of the coming day; it is the child that is to be the Man of To-morrow. (Goldman 1924, S. 178)

Sörensen weist darauf hin, dass das Bild der Spiegelung und des Heranwachsens nicht ohne weiteres vereinbar sind. Die Revolution als Spiegel der kommenden Tage impliziere eine »Determinationsbeziehung, bei der eine (wie auch immer identifiziert) Zielvorstellung die Art der im Jetzt anzuwendenden Mittel absolut festlegt« (Sörensen 2023b, S. 71), während das Bild des Heranwachsens statt strikter Determination Pfadabhängigkeiten hervorhebe aber auch Offenheit für das Experimentieren impliziere (Sörensen 2023b, S. 72). Es ist auch tatsächlich dieses Modell, dass auf Goldmans Präfigurationsverständnis besser zutrifft. Sie möchte sich die Künste und die Wissenschaft zum Vorbild nehmen (Goldman 1998, S. 442) und gesellschaftlich und individuell experimentieren. Individuell bedeutet das den oben bereits angesprochenen Versuch, ein konsistent anarchistisches Leben zu führen. Das heißt für Goldman gerade nicht, »that the movement should [...] be turned into a cloister« (Goldman 1982, S. 56). »[To] live my beautiful ideal« (Goldman 1982, S. 56) ist auch eine Demonstration dafür, dass ein anarchistisches Leben ein *schöneres* Leben wäre und Ausdruck davon, dass ein asketisches Leben kaum die Hoffnung auf die Zeit nach der Revolution nährt. Was sie etwa im Leben der mit ihr befreundeten Abe und Mary Isaak beeindruckt, ist »the consistency of their lives, the harmony between the ideas they professed and their application« (Goldman 1982, S. 224). Im Haus der Familie Isaak herrschte laut Goldmans Schilderung nicht nur Gleichberechtigung der beiden Eheleute, sondern auch zwischen Eltern und Kindern. Die Aussage Abe Isaaks, dass der Freiheit in der Welt die Freiheit im eigenen Haus vorausgehen müsse (Goldman 1982, S. 224), kann sie deshalb durchaus teilen. Auch sie versucht in ihrem Leben und ihrem Alltag, den Anarchismus zu präfigurieren.²¹ Rachel Hui-Chi Hsu deutet auch das Zusammenleben und -arbeiten der *Mother Earth*-Redaktion als Experiment mit einem »prefigu-

21 Selbst ihren Kaffee kochte Goldman »as black as night, as sweet as love, as strong as revolutionary zeal« (Bill Haywood, zitiert nach Goldman 1982, S. 902).

red communal lifestyle that was structured by her anarchist habitus and strained financial circumstances« (Hsu 2021, S. 33). Die Redaktion im Gebäude 210 East 13th Street war zugleich Goldmans Wohnung und ein Unterschlupf für alle möglichen »lost dogs« (Hutchins Hapgood, zitiert nach Hsu 2021, S. 35), die vor Ort versorgt und gepflegt wurden. Für den engeren Kreis der Redaktionsmitglieder stellte das Projekt auch einen Versuch dar, Formen der Verwandtschaft jenseits der Familie selbst zu erleben – auch wenn das Experiment letztlich scheiterte (Hsu 2021, S. 38). Die Kultur der Immigrant*innen und Arbeiter*innen in New York, das gemeinsame Feiern und Musizieren sowie das gemeinsame Diskutieren in den von Radikalen bevölkerten Kneipen inspirierte Goldman ebenso. Wie Tom Goyens beschreibt, waren »outings and other types of leisure [...] an integral part of immigrant anarchism« (Goyens 2007, S. 177). Von Anarchist*innen organisierte Picknicks dienten der Vernetzung und der Spendensammlung. Es waren Veranstaltungen für die ganze Familie und »an anarchist space in which their ideals could be practiced in the here and now« (Goyens 2007, S. 179). Anklänge daran finden sich auch in Goldmans Schilderung des Sonntags in Europa, den sie durch den amerikanischen Puritanismus in Gefahr sieht. Die Utopie wäre eine Woche voller Sonntage:

Everywhere concert halls, theaters, museums, and gardens are filled with men, women, and children, particularly workers with their families, full of life and joy, forgetful of the ordinary rules and conventions of their everyday existence. It is on that day that the masses demonstrate what life might really mean in a sane society, with work stripped of its profitmaking, soul-destroying purpose. (Goldman 1998, S. 156)

Goldman organisierte selbst auch Picknicks (Goldman 1982, S. 330) und sogar größere Bälle für das Fundraising für *Mother Earth*.²² Die Veranstaltungen waren »not just a feast of sensory pleasures; they were also occasions to seek kindred spirits and social solidarity« (Hsu 2021, S. 54). Auch wenn ausgerechnet das berühmteste Goldman-Zitat, »if I can't dance, I don't want to be part of your revolution«, von Goldman so nicht geäußert wurde (Kowal 2016, S. xv), trifft es doch den Kern einer präfigurativen, auf kreativen Ausdruck und Lebensfreude zielenden anarchistischen Lebensführung. Die Art und Weise der Lebensführung ist für Goldman selbst immer und überall politisch, »both creating an example of liberated space within the larger oppressive society and building a bridge to a future transformation« (Ferguson 2011, S. 140). Ein solcher »alltagsbezogene[r] Zugang« (Sörensen 2023b, S. 29) ist für präfigurative Praktiken typisch. Für Goldman beschränkt sich der Alltag aber natürlich nicht auf das Feiern von Festen und das Zusammenleben, sondern auch auf die Arbeit und jegliche Alltagspraxen.

Der zentrale Einfluss dafür kommt aus dem Syndikalismus, den sie während ihrer Aufenthalte (v.a. 1907) in Paris näher kennenlernen konnte. In der Pariser Confédération du Travail beeindruckte sie, dass die Führungspersonen nicht nur die Theorien kannten, sondern »practical knowledge and experience in the daily struggle of the workers« (Goldman 1982, S. 406) mitbrachten. Überhaupt begeistert gerade die Tatsache Goldman, dass

22 Goldman gehörte außerdem zu den Mitgründer*innen des Ferrer Centers. Aufgrund dessen besonderer Bedeutung als Schule wird darauf unten vertieft eingegangen.

der Syndikalismus im Kampf der Arbeiter*innen und nicht »in universities, colleges, libraries, or in the brain of some scientists« (Goldman 1998, S. 89) lebte. In den Kursen, welche die Pariser Gewerkschaften anboten, lernten die Arbeiter*innen »on all vital subjects treated from an unbiased, libertarian standpoint – not the adulterated ›knowledge‹ with which the minds are stuffed in our public schools« (Goldman 1998, S. 98). Dazu gehörten nicht nur Hygiene und Kindererziehung, sondern auch künstlerische Darbietungen. Durch Lehrbücher zu Industrie und Handwerk werden die Arbeiter*innen auf die zukünftige Gesellschaft vorbereitet, »so that when labor finally takes over production and distribution, the people will be fully prepared to manage successfully their own affairs« (Goldman 1998, S. 99).

Die Bourses du Travail boten aber auch konkrete materielle Unterstützung – u.a. »a well equipped dispensary and crèche« (Goldman 1982, S. 406–407). In den Arbeitsbörsen fanden auch reisende Handwerker*innen Unterstützung, was Goldman ihren amerikanischen Leser*innen als nachahmenswert empfiehlt: »The practical as well as ethical value of such assistance is inestimable. It serves to instill the spirit of fellowship and gives a sense of Security in the feeling of oneness with the large family of labor« (Goldman 1998, S. 97). Solche gegenseitige Unterstützung und »practical solidarity« (Goldman 1998, S. 98) sind für sie ein »practical effort to teach the masses how to make the coming revolution and how to help the new social life to birth« (Goldman 1982, S. 407). Dieser »constructive and educational effect upon the life and thought of the masses« (Goldman 1998, S. 90) sei noch wertvoller als Widerstandsmethoden wie Streiks und Sabotage, die der Syndikalismus ebenfalls praktiziert. Auch während Streiks kann es aber durch konstruktive Tätigkeit zu positiven Effekten kommen. Die etwa von den italienischen Glasbläser*innen während eines Streiks praktizierte Übernahme der Produktion in eigener Hand sei die beste »applied education« (Goldman 1998, S. 99), die sie für die Revolution und die Zukunft erhalten könnten. Durch das im Syndikalismus praktizierte »developing and educating the workers and cultivating their spirit of solidarity, to prepare them for a full, free life, when capitalism shall have been abolished« (Goldman 1998, S. 91) kommt es zur präfigurative Politik konstitutiven »Umbildung von Subjektivitäten« (Sörensen 2023b, S. 25).

Im Spanischen Bürgerkrieg fand Goldman eine Bestätigung für ihre These und weitere Beispiele für die Bedeutung von Präfiguration. Dort waren ihre »dreams and fervent hope [...] a living, active force« (Goldman 2006, S. 296). Die spanischen Anarchist*innen haben bei »act and example« bewiesen, dass »Anarchist-Communism« möglich sei (Goldman 2006, S. 48). Eine Grundlage dafür sieht sie darin, dass in Spanien schon zuvor libertäre und kommunistische Lebensformen gelebt wurden. An John Cowper Powys schreibt sie 1938, sie habe »in some villages four generations steeped in Libertarian Communism« gefunden: »to them the idea was not merely on paper or in books, but a living force« (Goldman 2006, S. 48). Es handelte sich dabei aber nicht nur um lokale Gegebenheiten. Die starke anarchistische Bewegung habe schon vor der Revolution dazu beigetragen, den Arbeiter*innen »pre-revolutionary schooling« zukommen zu lassen (Goldman 2006, S. 77), das sie ideologisch und praktisch auf die Übernahme der Produktion vorbereitet habe.

Schon bevor sie in Spanien ankam, äußerte sie ihr Interesse daran, die »constructive work« zu sehen, die die Genoss*innen vollbrachten (Goldman 2006, S. 69). Die Verge-

sellschaftung und die Arbeit der Kollektive stellen für sie die größten Errungenschaften der Revolution dar, auch wenn sie sich über die ungünstigen Bedingungen, unter denen beides stattfindet, bewusst ist. Nach dem Besuch einer kollektiv geführten Textilfabrik schreibt sie enthusiastisch:

This collective factory was not merely for the production of things, but planned as a place for the physical and cultural life of those cooperating in the scheme. A dining room was in the midst of building; a dispensary, a lecture hall and reading room and ever so many other plans were already under way. [...] altogether a very remarkable undertaking by the workers themselves as a demonstration of what they will be able to do once Fascism is crushed and the road made free to the realization of the Revolution. (Goldman 2006, S. 75)

Anstatt die Menschen wie in Russland unter Gewaltandrohung in die Produktion zu zwingen, sei es in Spanien gelungen, durch die Freiheit, die in der Produktion herrsche, durch ihre Effizienz und die Entlohnung der Arbeiter*innen, Menschen für die Mitarbeit in den Kollektiven zu gewinnen. Die natürliche Weisheit der Arbeiter*innen habe die spanischen Genoss*innen zu der Erkenntnis gebracht, »that it was their duty to demonstrate the superior quality of work in common« (Goldman 2006, S. 78). Die Arbeit in den Kooperativen präfiguriert die Arbeit nach der erfolgreichen Revolution.

Auch wenn Goldman einsieht, dass es naiv und kindisch gewesen sei, »to believe that a revolution brought about by anarchists will not impose measures wide of the mark of our ideas« (Goldman 2006, S. 305) fällt ihr die Verteidigung der spanischen Anarchist*innen im Angesicht der von ihnen getroffenen Kompromisse sowie ihrer »graunehafte[n] [sic] Schnitzer« (EGP 42, S. 95) nach außen schwer. Trotzdem kann und will sie den Genoss*innen nicht in den Rücken fallen. Ihre Bitte an anarchistische Genoss*innen, sich zum Schutz der spanischen Revolution mit öffentlicher Kritik zurückzuhalten, spiegelt – die Ironie entgeht ihr nicht – die Position derjenigen, die Goldman für ihre Kritik an den Bolschewiki verurteilt hatten (EGP 42, S. 111). Die Ursache für diese vermeintliche Inkonsistenz liegt nicht nur in der Gefahr, die Goldman im Faschismus erkennt, sondern auch daran, dass sie die spanische Revolution für die gelungenere Revolution hält. Trotz all ihrer Mängel kommt diese dem Ideal, das sie nach ihrer Erfahrung in Russland entwickelte, am nächsten. In Rückblick darauf hatte sie gefordert, Revolution als »*fundamental transvaluation of values* [...] not only of social, but also of human values« (Goldman 1924, S. 171), als »mental and spiritual regenerator« (Goldman 1924, S. 175) zu verstehen. Selbst im Rückblick auf das schmerzhaft Scheitern des spanischen Experiments, hält sie daran fest, dass dort eine solche innere Transformation zumindest angestrebt worden war:

Revolution does not express [only] the overthrow of institutions, necessary as that may be, but also the inner growth as well of conscious intelligent understanding for the individual and collective life. The Spanish Revolution had aimed at this inner and outer transformation of man and society. (Goldman 2006, S. 244)

Diese Transformation umfasste auch die Kindererziehung, wie Goldman bei einem Besuch in Spanien erfahren konnte. Sie schildert in einem Bericht humorvoll, wie sie nach

einer harten Wanderung in der Kinderkolonie²³ Mon Nou (»Neue Welt«) ankommt und das kleine Haus umgeben von etwas freiem Land sieht. Das Motto der Kolonie beeindruckt Goldman so, dass sie es in Gänze wiedergibt. Es beginnt mit dem Absatz:

Children are the new world. And all dreamers are children; those who are moved by kindness and beauty, those in whose bosoms palpitates the love for liberty and culture and rejoice at the happiness of others; those who feel their hearts beat when they are able to mitigate a sorrow; they who abhor wickedness and for the good have their arms wide open at all times. (in Goldman 2006, S. 90)

Die Freude der Kinder am Spielen und Vortragen von Tänzen, Liedern und Gedichten erwärmt Goldmans Herz und überzeugt sie: »Mon Nou is indeed a new world, not only in the letter but in the spirit as well« (Goldman 2006, S. 90).

4.3.1 Programmatische Experimente

Mon Nou war nicht das einzige Bildungsexperiment, das Goldman in ihrem Leben besuchte. Schon 1900 hatte sie möglicherweise Paul Robins Waisenhaus in Cempuis besucht, das ihr als »a living example of what can be done in education by an attitude of understanding and love for the child« angepriesen wurde (Goldman 1982, S. 273), und sieben Jahre später besuchte sie *La Ruche*, die von Sébastien Faure geführte Schule in Rambouillet (Goldman 1982, S. 408). Auf ihrer Reise durch Russland lernte sie eine große Anzahl von Schulen kennen – die meisten davon in depressivem Zustand (Goldman 1924, S. 47) – und auch im deutschen Exil nahm sie Kontakt zu pädagogischen Reformer*innen auf und besuchte für ihren Artikel *Educational Experiments in Germany* Schulen in Hellerau und Dresden (EGP 52, S. 389). 1931 besuchte sie zudem die von Pryn Hopkins geführte Schule in Paris (Grunder 2015, S. 268). Der Geist des Experimentierens, den sie überall dort wahrnahm, entsprach nicht nur ihren präfigurativen Präferenzen, sondern auch ihren Vorstellungen guter Erziehung. Es sollte sowohl mit der Form der Schule, als auch mit der Art der Erziehung experimentiert werden. Goldmans Blick auf solche Experimente soll im Folgenden anhand dieser Beispiele untersucht werden.

4.3.2 Experimente mit Erziehung

Goldmans eigene Erfahrungen mit dem Schulsystem waren überwiegend negativ; die vier Jahre »brutal discipline and deadly routine« die Goldman im deutschen Schulsystem in Königsberg als Schülerin erlebte, erklären für sie ohne weiteres »the nature of Prussi-

23 In den Kinderkolonien sollten die Kinder, oft Waisen aus den bebombten Städten, evakuiert werden (vgl. Braster und Del Pozo Andrés 2015; Roith 2009). Goldmans Besuch, der von einem Kamerteam begleitet wurde, diente auch dem Ziel, Spenden für die Kolonie zu sammeln. Goldman erhielt den Film offenbar nie und die Kolonie musste kurz nach ihrem Besuch evakuiert werden (vgl. Goldmans Schriftverkehr mit Emilia Roca in EGP 45, v.a. S. 392).

an militarism« (EGP 52, S. 386).²⁴ Ihre Einschätzung des amerikanischen Schulsystems fällt nicht positiver aus. Dieses zielt auf »quantity, on numbers« (Goldman 1998, S. 78), also auf Massenkultur statt individuelle Entfaltung. Eltern und Erzieher*innen gehe es – wie im Rest des Lebens – auch in Bezug auf Bildung nur noch darum, den größten materiellen Nutzen für, bzw. durch das Kind zu produzieren (Goldman 1907, S. 389). Was Erziehung genannt werde, sei in Wirklichkeit »systematic indoctrination of the servile spirit« (Goldman 1998, S. 112) und statt Bildung gebe es nur »predigested food« (Goldman 1998, S. 134). Die Schule sei »a veritable barrack, where the human mind is drilled and manipulated into submission to various social and moral spooks, and thus fitted to continue our system of exploitation and oppression« (Goldman 2008, S. 238). Die Regierung folge »the Jesuitical conception, ›Give me the childish mind, and I will mould the man«« (Goldman 2008, S. 382). Schulen trügen auch zum Nationalismus bei, so Goldman bei einem Vortrag in Sioux City 1910, indem sie statt Universalismus lehrten »that the world is made of thousands of little specks surrounded by an iron fence with a policeman with a club in his hand and a preacher with a prayer book, inside« (Goldman 2012, S. 208), so wie sie auch einen entscheidenden Anteil an der beengenden Sozialisation von Mädchen und Frauen trügen (Goldman 1998, S. 208). Für die gesamte Erziehung, ob in den Schulen oder außerhalb gelte:

Every institution of our day [...] sees in every strong, beautiful, uncompromising personality a deadly enemy; therefore every effort is being made to cramp human emotion and originality of thought in the individual into a strait-jacket from its earliest infancy; or to shape every human being according to one pattern; not into a well-rounded individuality, but into a patient work slave, professional automaton, taxpaying citizen, or righteous moralist. (Goldman 1998, S. 131–132)

Zwar sei nirgendwo die Zerstörung der Individualität vollkommen gelungen, die Bedrohung sei unter den Bedingungen der kapitalistischen Massengesellschaft und im modernen Bildungssystem aber verschärft (Heinlein 1991, S. 119). Diese vernichtende Kritik macht deutlich, warum Goldman ihr Interesse an pädagogischen Experimenten entwickelte und begeistert verschiedene, v.a. reformpädagogische Unterrichtsanstalten besuchte und beschrieb. Auch wenn solche Experimente im Anarchismus populär waren, gab es über ihren Wert kaum Einigkeit; Bakunin etwa hatte erzieherische Experimente vor der Revolution für unnötig und unmöglich erklärt (Laskowski 2020, S. 255–256). Goldman hingegen – die ja in ihrer Kritik des Wartens auf die Revolution auch durchaus mit Marx' Kritik am politischen Indifferentismus Bakunins übereinstimmt, auch wenn beide vollkommen unterschiedliche Auswege vorschlagen – richtet ihren Blick auf die populärsten libertär inspirierten Projekte ihrer Zeit und beteiligt sich sogar an ihnen. Für sie sind diese Projekte »wichtige Antizipationen einer auf Freiheit gegründeten Gesellschaft« (Heinlein 1991, S. 120), also präfigurativ wirksam. Dass nahezu alle dieser Projekte, die ihre Kritik an der Abrichtung von Kindern in staatlichen Schulen teilen (Las-

24 In ihrer Biographie schildert sie, wie sie sich gegen ihren prügeln den Religionslehrer durch Streiche zur Wehr setzen konnte – aber auch, wie ihr Geographielehrer die Schülerinnen sexuell missbrauchte (Goldman 1982, S. 117).

kowski 2020, S. 262), von großen Individuen geleitet wurden, passt zudem gut in ihre Wertschätzung derselben.

4.3.2.1 Cempuis und La Ruche

Goldman lernte von Cempuis 1900 während ihres Aufenthalts in Frankreich, wo sie Paul Robin traf, der das Waisenhaus bis 1894 vierzehn Jahre lang nach anarchistischen Prinzipien geführt hatte.²⁵ Ein Lehrer aus Cempuis veröffentlichte auch 1906 einen Artikel zur libertären Erziehung in *Mother Earth* (Grunder 1988, S. 111). Robin, der die Erste Internationale – für die er zuvor selbst pädagogische Texte verfasst hatte – auf Marx' Druck 1871 als Anhänger Bakunins verlassen musste, war 1870 bei der Niederschlagung der Pariser Kommune im Gefängnis gelandet. Seine intensivere Beschäftigung mit Bildungsfragen war auch eine Reaktion auf die Frustrationen und Enttäuschungen, die er durch sein politisches Engagement erfahren musste, und so nahm er 1880 die Leitung des Orphelinat Prévoist de Cempuis an, das in den 1890er Jahren etwa 180 Kinder beherbergte, darunter Robins eigene, die er im Sinne der Gleichheit wie die Waisenkinder behandelte (McLaren 1981, S. 327). Die Erziehung folgte dem Ideal der »Education intégrale«, einer »körperlich, intellektuell und moralisch ausgewogene[n] Erziehung« (Grunder 2015, S. 94). Robin setzte »gegen die althergebrachte Schreib-, Lese- und Drillschule [...] Selbsttätigkeit und eine sich allmählich vergrößernde Freiheit« (Grunder 2015, S. 94). Als stark von Comte inspirierter Positivist ließ Robin Messungen aller Art – von phrenologischen Untersuchungen bis zu Stuhlproben – über die Kinder anfertigen. Die Schule war außerdem ko-edukativ in jeglicher Hinsicht, Jungen und Mädchen hatten gemeinsamen Schwimmunterricht und beide Geschlechter wurden sowohl im Kochen und Nähen, als auch im Handwerken unterrichtet. Das war einer der Gründe, warum Robin die gesamte Zeit in Cempuis über angefeindet wurde und 1894 die Schule verlassen musste (McLaren 1981, S. 329–330). Benjamin Tucker begründete die Entlassung damit, dass Robin »had refused to teach the orphans that France is bigger than the world or that God is bigger than man« (zitiert nach Avrigh 1980, S. 5). Goldman äußerte sich im Essay über Ferrer in *Anarchism and Other Essays* auch über »the great young old man Paul Robin« (Goldman 1911, S. 155). Sie beeindruckt, dass er sich die Kinder, die Cempuis besuchten, nicht ausgesucht habe; stattdessen habe er »all the dirty, filthy, shivering little waifs his place would hold« (Goldman 1911, S. 156) eingesammelt und behaust, und durch seine Erfolge die bürgerliche Annahme, Armut und Elend seien ein Resultat (biologischer) Vererbung widerlegt. Sie hebt außerdem den Vorbildcharakter Cempuis' hervor: »Cempuis had been in operation long enough to prove to all advanced educators its tremendous possibilities, and to serve as an impetus for modern methods of education« (Goldman 1911, S. 156).

Zu denjenigen, die sich von Robin inspirieren ließen, gehört Sébastien Faure, dessen Heim »La Ruche« (»Der Bienenstock«) in Rambouillet Goldman 1907 besuchte. Auch die-

25 Goldman schreibt, dass ihr ein Freund angeboten habe, einen Besuch in Cempuis (dass sie teilweise »Sempuis« schreibt) zu arrangieren (Goldman 1982, S. 273). Später im Buch bezieht sie sich auf »Cempuis, the school of the venerable libertarian Paul Robin, which I had visited in 1900« (Goldman 1982, S. 409). Es gibt aber sonst keine Bezüge auf einen Besuch an der Schule, die ja zu diesem Zeitpunkt schon nicht mehr von Robin geleitet wurde.

ser versuchte, »die erträumte Gesellschaftsordnung in seinem Unternehmen zu antizipieren« (Grunder 1992, S. 560), indem er das von 1904 bis 1917 bestehende Waisenhaus demokratisch organisierte und zumindest das Gemeineigentum an Schulmaterial und Arbeitsgeräten einführte, sowie ein hierarchiefreies Verhältnis zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen umsetzte. La Ruche baute er als Lebensgemeinschaft und »commune« auf (Grunder 1992, S. 561).²⁶ Diese Einstellung beeindruckte Goldman, die den Leser*innen von *Mother Earth* ihre Erfahrung schildert. Schon während der Autofahrt zeigt sie sich gerührt von den »affectionate relations« zwischen der Schulleiterin, die sie vom Bahnhof abholt, und ihrer jugendlichen Begleitung (Goldman 1907, S. 390–391). Ein solcher Geist habe sich auch in La Ruche gezeigt, das Goldman durch seine idyllische Lage und die künstlerisch bemalten Tapeten bezaubert: »Flowers, plants, birds and animals were grouped in harmonious colors, thus quickening the imagination of the children more effectively than a hundred lessons« (Goldman 1907, S. 391). Die Kinder hätten, so berichtet ihr Faure, eine Liebe zum Lernen entwickelt, weil sich alle Mitglieder des Bienenstocks bemühten, in den Kindern die Offenheit für ihre Umgebung und einen Geist kritischen Nachfragens zu fördern. Das Verhältnis untereinander sei von gegenseitiger Achtung, nicht Autorität geprägt und so gelinge es, »the wealth of sympathy, kindness and generosity hidden in the soul of the child« (Goldman 1907, S. 393) freizusetzen. Auch in La Ruche und der dort geleisteten Arbeit im »rearing of new men and women« sieht Goldman dementsprechend »a noble example for others to follow« (Goldman 1907, S. 394). Im Rückblick beschreibt sie, wie sie in La Ruche gespürt habe, wie viel Positives an libertärer Pädagogik sich auch bereits unter gegebenen Bedingungen umsetzen lasse:

To build the man and woman of the future, to unshackle the soul of the child – what grander task for those who, like Sébastien Faure, are pedagogues, not by the mere grace of a college degree, but innately, born with the gift to create, as the poet or the artist is? (Goldman 1982, S. 409)

-
- 26 Es muss an dieser Stelle Erwähnung finden, dass die von Guillaume Davranche (2023) angestellten Recherchen (die auf von Dominique Petit gesichteten Dokumenten beruhen) wenig Zweifel daran lassen, dass Faure ein Pädokrimineller war, der mehrmals festgenommen wurde, weil er junge Mädchen bezahlte, um sie zu missbrauchen. Faures Genoss*innen hatten zwar Zweifel an seiner Darstellung, glaubten ihm aber trotzdem, es handle sich um ein Polizeikomplott. Die Veröffentlichung Davranches lässt es plausibel erscheinen, dass Faure auch in La Ruche Kinder misshandelte, obwohl er im Alltag des Heims nicht stark präsent war. Es gibt keinen Grund anzunehmen, dass Goldman über die Anschuldigung oder gar entsprechende Vorfälle Bescheid wusste (die Verhaftungen, die eine breitere Öffentlichkeit beschäftigten, fanden erst 1917 statt). Es wäre dementsprechend unfair, Goldman Vorwürfe für ihre (allerdings durchaus sicherlich idealisierende) Schilderung der Zustände zu machen – andererseits muss, auch im Lichte der Enthüllung weiterer Missbrauchsvorfälle im Zusammenhang mit reformpädagogischen Einrichtungen wie der Odenwaldschule die Frage gestellt werden, »wie es stehe mit dem Verhältnis von Nähe und Distanz, mit dem Bezug von Schutz und Gefährdung bei Erwachsenen und Jugendlichen in einer erlebnisorientierten, auf Kameradschaft gegründeten, von außen kaum kontrollierten Institution, die als pädagogischer Familienersatz dienen soll« (Grunder 2015, S. 177).

4.3.2.2 Ferrer und die Modern School

Der Spanier Francisco Ferrer y Guardia wurde ungleich berühmter als Robin und Faure – nicht zuletzt dank Emma Goldman. Er nahm sich Cempuis zum Vorbild für seine eigene Escuela Moderna, die er 1901 dank einer Erbschaft in Barcelona gründen konnte. Zu den Einflüssen auf seine Pädagogik gehörten »precursors and contemporaries, from Rousseau, Pestalozzi, and Froebel to Kropotkin, Tolstoy, and Robin« (Avrich 1980, S. 7) sowie seine starke Ablehnung der katholischen Kirche. Dementsprechend war es sein Ziel, seine Schule vom Einfluss der Kirche aber auch des Staats freizuhalten, um den »spirit of freedom which, we feel, will color the whole education of the future« (zitiert nach Avrich 1980, S. 9) wirken zu lassen. Die Lehrer*innen sollten ihre Schüler*innen nicht streng anleiten, sondern beim selbstständigen Lernen unterstützen und die Freiheit des Kindes respektieren. Der uncharismatische, aber pragmatische Ferrer versuchte in den fünf Jahren, in denen er die Escuela Moderna betrieb, die libertäre Pädagogik seiner Zeit in die Tat umzusetzen. Ähnlich wie Robin liegt für Ferrer ein besonderer Fokus auf »wissenschaftlich-rationalem Unterricht« (Grunder 1992, S. 562): »I will teach them only the simple truth. I will not ram a dogma into their heads. I will not conceal from them one iota of fact. I will teach them not what to think but how to think« (zitiert nach Avrich 1980, S. 20). Die Moderne Schule verzichtete auf Noten oder Preise genauso wie auf Bestrafungen und privilegierte praktische Erfahrungen gegenüber »the wearisome reading of books« (zitiert nach Avrich 1980, S. 21). Ferrer setzte auch einen oben im Kapitel zu Condorcet diskutierten Vorschlag um und öffnete die Schule für Eltern und Erwachsene und strebte zwischenzeitlich die Eröffnung einer eigenen Universität nach dem Vorbild der Universités Populaires an. Weil er die Schule auch als »a center of propaganda and agitation, a training ground for revolutionary activity« (Avrich 1980, S. 23) sah, druckte die schuleigene Druckerei nicht nur die eigens gestalteten Schulbücher (darunter Werke von Kropotkin und Jean Grave), sondern auch eine Zeitschrift. Andere Schulen übernahmen Ferrers Methoden und Bücher und an verschiedenen Orten wurden weitere Escuelas Modernas gegründet.

Auch wenn Ferrer öffentlich Verbindungen zum Anarchismus bestritt, stand er in enger Verbindung zur anarchistischen Bewegung Barcelonas und Europas. Er zog den Zorn der spanischen staatlichen und kirchlichen Autoritäten auf sich, die 1906 erfolglos versuchten, ihn in Zusammenhang mit einem Bombenanschlag auf König Alfonso verurteilen zu lassen. Im August 1908 wurde er in Zusammenhang mit der sogenannten Tragischen Woche, blutigen Auseinandersetzungen zwischen Anarchisten und der Armee, als vermeintlicher Anstifter verhaftet. Am 13. Oktober 1909 wurde er erschossen. Seine Hinrichtung machte ihn zum Märtyrer und begründete ein weltweites Interesse an ihm und seiner Erziehungsphilosophie (Avrich 1980, S. 33). Laut Emma Goldman starb er mit den Worten »Long live the Modern School!« auf den Lippen (Goldman 1982, S. 459).

Goldman zeigte sich von seinem Tod schwer betroffen (Falk 2008, S. 62). Noch im November 1909 veröffentlichte sie einen Artikel zu Ferrer in *Mother Earth*²⁷ und in den kommenden Jahren sollte sie immer wieder Vorträge zu seinem Leben und Tod halten. Auch

27 Die Ausgabe hatte Ferrers Porträt auf dem Cover und enthielt auch den von Ferrer verfassten Artikel *L'École Rénovée* (Glassgold 2012, S. 257).

in *Anarchism and Other Essays* war ein ausführlicher Text zu Ferrer enthalten. Durch seinen Tod war er für sie zu einer »universal figure, blazing forth the indignation and wrath of the whole civilized world against the wanton murder« (Goldman 1911, S. 151) geworden und stand somit auch als Symbol für die politische Verfolgung von Anarchist*innen. Er reiht sich ein in die Liste großer Individuen und ist damit positiv wie negativ Vorbild für sie – nach seinem Tod schrieb sie aufgewühlt an Ben Reitman: »I too, shall walk the path of Ferrer it will be no new experience« (Goldman 2008, S. 460). Sie schätzt aber nicht nur den »doubter, a searcher for truth; [...] a rebel« (Goldman 1911, S. 152) (auch wenn dieser Aspekt fraglos im Vordergrund ihrer Texte über Ferrer steht), sondern auch den Lehrer – »not college, machine, or diploma-made, but one endowed with genius for that calling« (Goldman 1911, S. 161). Spekulativ, aber poetisch schreibt sie, der Vorwurf der katholischen Kirche, er habe Gotteshass verbreitet, könne schon deshalb nicht stimmen, weil er nicht hassen könne, woran er nicht glaube. Stattdessen erscheint es ihr wahrscheinlicher, »that he took the children out into the open, that he showed them the splendor of the sunset, the brilliancy of the starry heavens, the awe-inspiring wonder of the mountains and seas; that he explained to them in his simple, direct way the law of growth, of development, of the interrelation of all life« (Goldman 1911, S. 168). Er habe den Kindern nicht beigebracht, die Reichen zu zerstören, sondern ihnen die »awfulness of poverty« (Goldman 1911, S. 168) gezeigt und sie so von der »uselessness and injury of parasitism« überzeugt (Goldman 1911, S. 168). Sie zitiert ausführlich aus Ferrers Essay, das zuvor in *Mother Earth* erschienen war. Den darin vorgetragenen Ideen konnte sie sich weitestgehend anschließen; so schreibt Ferrer über den notwendigen Respekt, den Erziehung für »the physical, intellectual, and moral will of the child« aufbringen müsse und der Erziehung von »all dogmatism« (zitiert nach Goldman 1911, S. 169) unterscheide. Es gehe nicht darum, das Kind zu lenken, sondern die Bemühungen des Kindes zu unterstützen, sich selbst zu lenken. Entsprechend schreibt er:

Education is always imposing, violating, constraining; the real educator is he who can best protect the child against his (the teacher's) own ideas, his peculiar whims; he who can best appeal to the child's own energies. (zitiert nach Goldman 1911, S. 169)

Die Erziehung der Zukunft sei deshalb »of an entirely spontaneous nature« (zitiert nach Goldman 1911, S. 169). Ihr Ziel müssten Menschen sein, die sich und ihre Umwelt immer wieder neu schaffen können, Menschen »who will attach themselves to nothing, always ready to accept what is best, happy in the triumph of new ideas, aspiring to live multiple lives in one life« (zitiert nach Goldman 1911, S. 170). Wo die klassische Schule den »natural bent« der Kinder zerstöre, müsse und könne die Moderne Schule für das Kind ein »environment of nature [schaffen,] in which he will be in contact with all that he loves, and in which impressions of life will replace fastidious book-learning« (zitiert nach Goldman 1911, S. 170). Selbst wenn unter den gegebenen Umständen eine vollkommene anarchistische Erziehung nicht möglich sei, sei doch jeder Versuch besser als die staatliche Schule. Das lange Ferrer-Zitat Goldmans endet mit dem Satz: »I like the free spontaneity of a child who knows nothing, better than the world-knowledge and intellectual deformity of a child who has been subjected to our present education« (zitiert nach Goldman 1911, S. 171). Die Forderungen waren weitestgehend im Einklang mit dem internationalen Ver-

ständnis libertärer Erziehung und mit Emma Goldmans eigenen Vorstellungen, die sie schon 1906 im Text *The Child and Its Enemies* dargelegt hatte. Durch Ferrers Tod gewann das Denken über libertäre Erziehung aber plötzlich – auch dank der Agitation Goldmans – eine starke Sichtbarkeit und stieß auf ein breites Interesse. Ein Zeitzeuge berichtet, paradoxerweise hätten die Schüsse, die Francisco Ferrer getroffen haben, mehr Interesse an moderner Erziehung geweckt, als es seine Bemühungen zu Lebzeiten je hätten tun können (Avrich 1980, S. 34).

In New York drückte sich dieses Interesse in der Gründung der Ferrer Association im Juni 1910 aus. Anwesend war auch Alexander Berkman, der schon eine Sonntagsschule nach Ferrers Vorbild gegründet hatte und in seiner Rede dazu aufrief, statt Statuen aufzustellen, Modern Schools im Andenken an Ferrer zu gründen (Avrich 1980, S. 36).²⁸ Die Ferrer Association zog Interessierte mit den unterschiedlichsten Hintergründen, von reichen Liberalen bis zu migrantischen Anarchist*innen an, die in unterschiedlichem Maße libertär waren, aber sich laut eines Mitglieds einig darin waren »[that] the best way to make the world a better place to live in was to start with children« (Avrich 1980, S. 43). Die Vereinigung gab pädagogische Schriften, hauptsächlich von oder über Ferrer hinaus und sammelte Geld, um Schulgründungen, wie sie in der Folge auch stattfanden (für eine Auflistung s. Avrich 1980, S. 48–49), zu unterstützen. Auch New York sollte dank der tatkräftigen Unterstützung Emma Goldmans eine Modern School erhalten, die am Neujahrstag 1911 öffnete – allerdings zuerst als Ferrer Center für Erwachsene, als »class-room, committee-room, check-room, lecture-hall and library, all in one« (Leonard Abbott, zitiert nach Avrich 1980, S. 70). Das Ferrer Center bot Abendkurse auf Englisch und Esperanto an, veranstaltete Kulturveranstaltungen und Diskussionsrunden und bot auch einzelne Sonntagsschulkurse für Kinder, geleitet u. a. von Alexander Berkman an. Es sollte zu einer wirkungsvollen präfigurativen Einrichtung werden, »a model, a foretaste of freedom, a place where anarchists could relate to one another as if they already lived in an anarchist society« (Ferguson 2011, S. 88).

Nachdem erfolgreich Spenden eingeworben worden waren, konnte das Center in ein größeres Gebäude umziehen und am 13. Oktober 1911 begann der Schulbetrieb – der erste Schüler war der sechsjährige Amour Liber²⁹ (Avrich 1980, S. 74). Das Programm und die

28 Schon aus dem Gefängnis hatte Berkman im Briefverkehr mit Goldman 1905 eine Schulgründung für die Anarchist*innen der East Side vorgeschlagen, damit die anarchistische Bewegung endlich selbst englischsprachige Redner*innen hervorbringen könne: »the School is to combine the study of the Engl. language & literature with that of economics, the whole curriculum having as its main object the developing of the student's ability to express his thoughts & views, publicly, in a clear & concise way. In short, a school of oratory & sociology, combined, the Engl. l. to be the medium of expression. The critics might say to this suggestion that orators are born, not made. My reply is, we need no orators; but we do want good public speakers, and these can be trained« (in Goldman 2008, S. 152).

29 Sein Vater (Benzion Liber) hatte einen Bruder, der Liberty Liber hieß, das befreundete Ehepaar Albert überzeugte er, ihren Sohn »Freethought« zu nennen (Avrich 1980, S. 77). Andere Schüler*innen der Ferrer School hießen »Gorky« oder »Révolte« (Avrich 1980, S. 79). Kinder von Anarchist*innen wurden auch nach Emma Goldman benannt (vgl. Zimmer 2024). Diese anarchistische Namensgebung findet ihr Äquivalent in von Sozialdemokrat*innen propagierten Vornamen wie »Lasallo«, »Marxina« und »Bebelina« und in Russland nach der Revolution vergebenen Namen wie »Engelina«, »Parischkomuna«, »Barrikada« oder gar »Terrora« (Adamczak 2017, S. 142). Schon zur Zeit

Grundlage der Schule hatte zuvor der erste – von Goldman angeworbene – Schulleiter Bayard Boyesen in *Mother Earth* präsentiert:

that education is a process of drawing out, not of driving in; that the child must be left free to develop spontaneously, directing his own efforts and choosing the branches of knowledge which he desires to study; [...] Scientific, demonstrable facts will be presented as facts; but no interpretation or theory – social, political, or religious – will be presented as having in itself such sanction or intellectual sovereignty as precludes the right to criticise or disbelieve. The word, then, that best describes the character of the Ferrer Schools is *libertarian*. [...] The main object of the Schools is the promotion of the *harmonious development of all the faculties latent in the child*.³⁰ (Boyesen 1911, S. 349)

An der Schule wechselten die Lehrer*innen und Schulleiter*innen häufig, weil das mit einer freiheitlichen Erziehung einhergehende Chaos im Klassenzimmer durchaus herausfordernd war. Dieses wurde nicht nur durch freigeistige Kinder, sondern auch durch Erwachsene gefördert, die sich immer wieder in die Arbeit einmischten und wöchentlich lange Diskussionen über die Schule führten (Veysey 1973, S. 83). Viele der Mitglieder der Ferrer Association hatten keinerlei praktische Erfahrung mit Kindererziehung oder gar dem Aufbau einer Schule, wie Voltairine de Cleyre, die selbst in Philadelphia und Chicago an Modern Schools unterrichtet hatte, pointiert kritisierte: »What do people like Emma Goldman [...] know about running a school? she asked« (Avrich 1980, S. 92).

Trotzdem, und vielleicht teilweise auch deswegen, blühte die Schule auf und hatte 1914 bereits 30 Schüler*innen. In der Schule bezog sich Freiheit auf die Anwesenheit – die Schüler*innen konnten kommen und gehen, wann sie wollten – und auf die Inhalte. Es gab, anders als an staatlichen und kirchlichen Schulen, eine umfassend aufklärende Sexualerziehung, wenn die Kinder daran Interesse zeigten. Auch das Klassenzimmer war freiheitlich organisiert; »the children sat or stood where they wished, talked, played, or read according to their own inclination. Attendance was not required, and there

der Französischen Revolution waren Namen wie »Amour Liberté«, »Antoine Nomophile«, »Liberté-Constitution-Désirée«, »Esprit républicain«, »Egalité-Robespierre« oder »Sans culotine« vergeben worden (alle aus: Hörsch 1994). Über den Zusammenhang von Kindernamensgebung, Revolutionsnostalgie und Zukunftshoffnung bleibt eine Dissertation zu schreiben. Emma Goldman macht sich in *The Child and Its Enemies* über die anarchistische Namensgebung lustig; sie stelle den zum Scheitern verurteilten Versuch dar, das Kind zum Ebenbild der Eltern zu formen (Goldman 1998, S. 137–138).

30 Der Textabschnitt findet sich nahezu wortgleich auch in Emma Goldmans *The Social Importance of the Modern School* (Goldman 1998, S. 144, EGP 55 S. 6–7), einem Entwurf, den die Herausgeber*innen der Emma Goldman Papers auf ungefähr 1912 datieren. Es ist nicht ohne weiteres nachzuvollziehen, welcher Text zuerst entstanden ist, wer von wem kopiert hat und ob Boyesen und Goldman an einem oder zwei der Texte gemeinsam gearbeitet haben. Im weiteren Verlauf des Texts von Goldman gibt es auch noch eine weitere ungekennzeichnete Übernahme aus einem 1910 in *Mother Earth* erschienenem Text von William Nicholas Hailmann über Lehrer*innen (vgl. Hailmann 1910, S. 234; mit Goldman 1998, S. 146). Möglicherweise handelt es sich bei dem Typoskript um eines ihrer Redemanuskripte, in dem sie aus dem Prospekt zitiert, um Geld für die Ferrer Association einzuwerben. Laut der Chronologie (Goldman 2012, S. 627, 666) hielt Goldman in den 1910er-Jahren Vorträge zu Themen wie »The Modern School and the Child« und »The Social Importance of Ferrer's Modern School«. Im Folgenden wird von der Autorinnenschaft Goldmans ausgegangen.

was no enforced discipline, but only ›patient reasoning‹ when necessary» (Avrich 1980, S. 86). Neben klassischen akademischen Themen, die stets unter Fokus auf die Lebenswelt der Schüler*innen unterrichtet wurden, verbrachten die Kinder die Nachmittage in der Werkstatt »hammering and sawing and planing away with all the creative earnestness in the world« (Lehrer Will Durant, zitiert nach Avrich 1980, S. 88). Nach Schulschluss um 15 Uhr wollten viele Kinder sogar gerne länger in der Schule bleiben. Die Schüler*innen unternahmen häufig Ausflüge in den Central Park, wo sie spielten und picknickten. Ein Schüler, der nach einem Jahr an der Modern School auf eine öffentliche Schule geschickt wurde, beklagte sich, dass diese unvergleichbar sei: »The banality of the place disgusted me [...]. No discussions on sex and the revolution, no rioting, no excitement« (zitiert nach Avrich 1980, S. 91). Eine Schülerin, die im Alter von vier Jahren die Schule besucht hatte, erinnerte sich im Rückblick nicht nur an den unglaublichen Lärm, der in der Schule geherrscht hatte,³¹ sondern auch an die Atmosphäre: »It wasn't restrictive, but spontaneous, easy going, permissive« (zitiert nach Avrich 1980, S. 97). Selbst Lehrer*innen, die konventionellere Unterrichtsmethoden und -inhalte bevorzugten (Cora Bennett Stephenson vertrat beispielsweise die Ansicht, dass sich libertäre Ideale und gute Manieren nicht ausschließen mussten, und gab Kurse für Etikette) unterrichteten »in an atmosphere of freedom and of respect for the individual child that differed sharply from that of the traditional school« (Avrich 1980, S. 107). Statt streng zu disziplinieren, versuchten die Lehrer*innen, den Kindern entgegenzukommen. Der ehemalige Schüler Maurice Holod war vollkommen erstaunt darüber, dass er nach einer Unterrichtsstörung nicht bestraft, sondern zum Spielen auf den Schulhof geschickt wurde (Avrich 1980, S. 108). Neben Kursen in Esperanto und Hygiene lag auch ein großer Fokus auf künstlerischen Aktivitäten und die Kinder töpftern, sangen, zeichnen und führten Theaterstücke und Operetten auf. Der Kunstlehrer Adolf Wolff war begeistert von seiner Arbeit an der Modern School und betonte ihren präfigurativen Charakter:

»The Modern School,« he wrote, »is a sort of alchemist's laboratory where the philosopher's stone of education is being evolved. It is the great pedagogic experimental station of the new society. Its efforts should be encouraged, its results scrutinized ... [...] We believe in tomorrow, and the children of the Modern School shall be the men and women of tomorrow.« (Avrich 1980, S. 118)

Wichtig war den Beteiligten zu betonen, dass sie, anders als staatliche oder religiöse Schulen, keine »ismen« oder Dogmen vermitteln würden (Veysey 1973, S. 119) und keine Propaganda betrieben. Mit dem Ehepaar Ferm, das nach dem Umzug der Schule nach Stelton die Schulleitung übernahm, kam es aber in der Frage, ob Modern Schools Anarchismus vermitteln sollten und dürften, zu Auseinandersetzungen (vgl. Avrich 1980, S. 281), die aufzeigen, dass es durchaus sehr unterschiedliche Haltungen zur Frage der Neutralität von Erziehung gab. Systematisch wurde das Verhältnis zwischen einer kinderzentrierten Erziehung, die sich als wissenschaftlich und modern verstand, einerseits

31 Lehrer Will Durant hatte den Lärm gleich zur pädagogischen Notwendigkeit umdefiniert: »After all, a certain degree of noise is as essential to a child as water to a fish; it is the vital medium, without which either would suffocate« (zitiert nach Avrich 1980, S. 97).

und den eigenen anarchistischen Werten und Zielen innerhalb der amerikanischen Ferrer-Bewegung andererseits kaum betrachtet (Suisse 2010, S. 85).

Auch für Erwachsene hielt das Ferrer Center eine große Anzahl von Aktivitäten bereit; neben dem Teeraum, der neue Gäste anlockte, gab es kostenlose Kurse und Vorlesungen zu den verschiedensten Themen, von Esperanto bis zu Sexualität. In ihnen sah Carl Zigrosser, der Englisch unterrichtete, »the germ, as it were, of a genuine people's university, one deeply rooted in the masses« (zitiert nach Veysey 1973, S. 79). Insbesondere die Kunstkurse von George Bellows, John Sloan und Robert Henri – wie viele der Mitwirkenden von Emma Goldman angeworben – erfreuten sich großer Beliebtheit. In den Kursen, die zu improvisierter Klaviermusik von Hyman Rovinsky stattfanden, herrschte laut Goldman »a spirit of freedom [...] which probably did not exist anywhere else in New York at that time« (Goldman 1982, S. 529). Henri, zu dessen Schüler*innen eine Reihe später berühmter amerikanischer Künstler*innen zählte, versuchte seinen Anarchismus auch in seinem Kunstunterricht umzusetzen. Er versuchte, die Schüler*innen nicht zu stark zu dirigieren, sondern ihnen stattdessen zu ermöglichen, ihre Individualität in ihrer Kunst auszudrücken. Er erklärte ihnen: »I have little interest in teaching you what I know [...]. I wish to stimulate you to tell me what *you* know« (zitiert nach Avrighi 1980, S. 151). Auch wenn er hauptsächlich Erwachsene unterrichtete, hatte er großes Interesse am Fortschritt der Kinder, organisierte Ausstellungen von Kindermalereien und erzählte den jungen Schüler*innen von Paris, Kunst und aus seinem Leben. Das Ferrer Center war auch ein Ort des Austauschs für Radikale jeglicher Couleur. Nach den Vorträgen, u.a. von Emma Goldman, kam es zu lebhaften Diskussionen und mitunter auch zu »a certain amount of loose talk by persons obsessed with ideas which they thought would revolutionize society overnight and solve all problems, social and personal« (Harry Kelly, zitiert nach Veysey 1973, S. 80). Es blieb aber nicht bei Worten. Das Ferrer Center und seine Mitglieder spielten eine zentrale Rolle in der anarchistischen Agitation für Arbeitslose 1914, in deren Zuge große, von Anarchist*innen angeführte Märsche Kirchen besetzten, um Essen für die Arbeitslosen zu fordern. Eine der größeren Demonstrationen der Arbeitslosen endete am Ferrer Center, »where they were treated to a substantial meal, given tobacco and cigarettes, and provided with temporary lodgings« (Goldman 1982, S. 525). Die Kampagne verschaffte den Anarchist*innen eine unvergleichbar große Sichtbarkeit und wurde in Reaktion auf das Massaker in Ludlow im April 1914 intensiviert, wo die Nationalgarde und private Milizen streikende Minenarbeiter*innen brutal angegriffen und niedergeschossen hatte. Die Empörung über den Umgang der Arbeitgeberseite, personifiziert durch John D. Rockefeller Jr., schlug auch in den anarchistischen Kreisen New Yorks Wellen und eine Gruppe junger Anarchist*innen, die sich im Ferrer Center getroffen hatte, entschloss sich unter der Führung Berkman's, ein Bombenattentat auf Rockefeller zu verüben. Aus ungeklärten Gründen explodierte das dafür gehortete Dynamit am vierten Juli 1914 in einer Wohnung in der Lexington Avenue, verletzte viele Bewohner des Hauses und tötete drei Mitglieder der planenden Gruppe sowie eine weitere Hausbewohnerin. Emma Goldman war in die Planung nicht involviert, weil sie sich auf Tour befunden hatte (Avrighi 1980, S. 200). Dass die nächste Ausgabe von *Mother Earth* von »prattle about force and dynamite« (Goldman 1982, S. 538) gefüllt war, verärgerte sie sehr, auch weil sie das Bombenbauen in einem bewohnten Wohnhaus für extrem unverantwortlich hielt. Im Büro von *Mother Earth* wurde die Urne mit der Asche der Verstor-

benen der Öffentlichkeit präsentiert, die, nachdem die Asche verstreut worden war, ein kurioses Nachleben als Schulglocke in der Ferrer-Schule in Stelton hatte (Avrich 1980, S. 208). Die Assoziation des Ferrer Centers mit der Explosion führte dazu, dass das Center konstant von Spionen und Provokateuren besucht wurde, dass sich Spender*innen und Mitarbeiter*innen von der Unterstützung zurückzogen und die Schule zum dritten Mal innerhalb von drei Jahren eine neue Schulleitung benötigte, die sie in Robert und Delia Hutchinson fand. Unter deren Leitung produzierten die Kinder eine eigene Zeitschrift und die Experimente mit Unterrichtsmethoden wurden fortgesetzt. Auch Robert Hutchinson folgte dem Grundsatz, dass Erziehung libertär sein solle, »that is, the child should not be forced to do what it has no desire to do« (zitiert nach Avrich 1980, S. 211). Die Schüler*innen durften nicht nur ihr Arbeitstempo selbst wählen, sondern auch eigenen Projekten nachgehen und selbst (unter Delia Hutchinsons Aufsicht) das Essen zubereiten und ausgeben. Als der finanzielle Druck und die Belastung durch die konstante Polizeiüberwachung zu groß wurde, entschied die Ferrer Association, die Schule aus der Stadt zu verlegen und erwarb im März 1915 Land für eine anarchistische Siedlung in Stelton, etwa 50 Kilometer von New York entfernt.

Nach dem Umzug der Schule blieb das Ferrer Center noch drei Jahre, bis 1918, in New York bestehen. Der Aufbau der Siedlung, die sich um die Schule konzentrierte, gestaltete sich als schwierig, nicht nur, weil der gewählte Ort nur mäßig geeignet war, sondern auch, weil es zu »quarrels and rivalries« kam. Einer der Mitgründer, Harry Kelly beklagte: »Anarchism [...] is an ideal to strive for but it requires patience and fortitude in an uncanny degree to live it« (zitiert nach Avrich 1980, S. 221). Auch in Stelton, wo Goldman mehrfach zu Besuch war (Avrich 1996, S. 112),³² blieben die Ambitionen für die Schule bestehen. Henry T. Schnittkind, der für kurze Zeit Schulleiter war, hoffte, die Schule würde »a testing laboratory for a new world« (zitiert nach Avrich 1980, S. 227) und auch Carl Zigrosser schrieb in seinem Text *The Modern School*:

The Modern School by constructing a miniature society attempts to show children the methods and advantages of working together, while insisting on preserving their individuality intact. An ingrained sense of the scope and limitation of cooperation is a positive contribution to social and personal morality. (Zigrosser 1918, S. 12)

Die Methoden und grundlegenden Prinzipien der Schule blieben in Stelton die gleichen wie in New York; es gab keine Anwesenheitspflicht und keine Geschlechtertrennung, keine strenge Disziplinierung oder Bestrafung und keinen festen Lehrplan und die Schule grenzte sich klar von öffentlichen Schulen ab. Ein größerer Fokus wurde auf Outdoor-Aktivitäten gelegt, aber im Sinne der integralen Erziehung wurden auch Handwerk und Handarbeit vermittelt (Avrich 1980, S. 228–230). Im Rückblick auf seine glückliche Schulzeit berichtet ein Schüler: »Stelton was not only a school but a community; it wasn't just education – it was living« (Avrich 1980, S. 231). Für den Stelton-Bewohner Joseph Cohen war Stelton »the Mecca of our Movement« (Cohen 2024).

In den 1920er Jahren begann der langsame Niedergang der Schule in Stelton, unter anderem ausgelöst durch den Streit zwischen Eltern und Schulleitung über die Notwen-

32 Auch John Dewey besuchte die Siedlung in Stelton (Avrich 1996, S. 135).

digkeit der Vermittlung klassisch akademischer Kenntnisse und klassenkämpferischer Inhalte. 1953 schloss sie endgültig. Emma Goldman, die, obwohl sie wohl eher wenig in die Arbeit mit den Schulkindern involviert war, als »original moving force« (Veysey 1973, S. 103) der Ferrer-Bewegung nicht unerheblich zum Aufbau und Erfolg der Schule beigetragen hatte, blieb auch im Exil an der Entwicklung der Schule interessiert (Avrich 1980, S. 334). Den Schüler*innen der Modern School, die Goldman und Berkman gelegentlich im Mother-Earth-Büro besuchten, kam sie allerdings ungeduldig und streng vor (Avrich 1996, S. 36). Die Begeisterung für Kinder und anarchistische Erziehung wurde womöglich von einer Horde lärmender Kinder am Arbeitsplatz zumindest auf die Probe gestellt.

4.3.2.3 Pädagogische Experimente in Deutschland

Während ihres Aufenthalts in Deutschland nach ihrer Flucht aus der Sowjetunion beschäftigte sich Goldman weiter mit pädagogischen Experimenten. Im Entwurf *Educational Experiments in Germany*³³ beschäftigt sie sich mit der pädagogischen Diskussion in Deutschland, die ihr für die Frage »whether Germany is again to be under the iron hoof of Junkerdom, or to grow in breadth and vision« (EGP 52, S. 386) zentral erscheint. Auch weil sie antizipiert, dass ihre mit Bildungsexperimenten vertrauten US-amerikanischen Leser*innen die Innovationen unterschätzen, betont sie, dass die Besonderheit der von ihr geschilderten Schulen darin liege, dass diese staatlich unterstützt und nicht wie in den USA privat getragen wurden (EGP 52, S. 397). In der Reformpädagogik – sie traf u.a. Professor Paul Oestreich – sah sie viel Potential: »Their efforts are directed to freeing the school from the dead past by educational methods that will develop the child and its character« (EGP 52, S. 387). Noch stärker überzeugen sie aber die »experimental schools«, also Versuchsschulen, die nicht mehr unnötig Energie »in fighting the obstacles and traditions of the old regime« steckten und stattdessen einen völligen Neuanfang versuchen (EGP 52, S. 388). So besuchte sie die Versuchsschule in Dresden-Hellerau.³⁴ Die Philosophie der Schule sagt ihr zu: »To them the child is the starting point – education the medium to create the proper background and atmosphere that will bring the child in close rapport to life and the work of the world« (EGP 52, S. 389). Dass Lehrer*innen nicht mehr als »dreaded judge and jailer« sondern »friend, counsellor, and comrade« (EGP 52, S. 390) aufträten, beeindruckt sie genauso wie der »breath of actual life« (EGP 52, S. 391), der in der Schule herrsche. Das äußere sich nicht nur darin, dass der Unterricht sich nach

33 Der Text wird von den Herausgeber*innen der EGP auf 1932 datiert, wurde aber vermutlich früher, nämlich in den 20er Jahren verfasst. In einem Brief vom 11. März 1923 an A. Kennan kündigt Goldman an, Stuttgart, Frankfurt, Dresden, Leipzig und Hamburg für eine Artikelreihe über »some new educational experiments« besuchen zu wollen (EGP 13, S. 279, vgl. auch EGP 13, S. 548). Sie korrespondierte außerdem mit Emil Molt, dem Gründer der ersten Waldorfschule, die sie offenbar besucht hatte (EGP 12, S. 304). Zu einem geplanten zweiten Besuch und einem Treffen mit Steiner, »who according to his books must have been a very interesting man« (EGP 14, S. 739), kam es allerdings nicht.

34 Es handelt sich dabei offenbar nicht, wie in der Literatur (z.B. Grunder 1988, S. 108) gelegentlich angenommen, um die von Summerhill-Gründer Alexander Neill ebenfalls in Dresden-Hellerau gegründete Internationale Schule oder das Institut Emile Jaques-Dalcrozes (vgl. zu den verschiedenen Schulen Nitschke 2007).

den Interessen der Kinder richte, sondern auch darin, dass die Kinder häufig Ausflüge unternähmen, die zum Lernen motivierten. So entstünde bei den Schüler*innen das Bedürfnis, Lesen und Schreiben zu lernen, wenn sie Zugfahrpläne entziffern müssten und Postkarten nach Hause senden wollten. Die Outdoor-Erziehung fördere darüber hinaus »healthy bodies, liveness of movement, and independence« (EGP 52, S. 391). In der Schule herrsche zudem »the practice of mutual helpfulness« (EGP 52, S. 392), die sich in der Unterstützung ärmerer Kinder äußere. Weil sie aber die Kritik vorwegnimmt »[that] Hellerau, a small community, populated by an advanced element, may not be an appropriate criterion for the larger, more difficult world« (EGP 52, S. 392), besucht sie auch noch eine weitere Dresdener Schule – offenbar die Versuchsschule am Georgplatz (vgl. zu deren Geschichte Amlung 2009).

Beeindruckt zeigt sie sich von der Beteiligung der Eltern: »by actively interesting the parents in the school and its efforts the experimentalists have developed a remarkable degree of understanding between parents and children – not only their own, but all children« (EGP 52, S. 393). Sie ist zudem angetan von den freundlich gestalteten Klassenzimmern, in denen die Schüler*innen in Gruppen zusammensitzen und gemeinsam arbeiten können, und beeindruckt davon, dass die Schüler*innen selbst über die Regeln für das Klassenzimmer entscheiden. Selbst über Bestrafungen, so berichtet ihr ein*e Lehrer*in, entschieden die Schüler*innen selbst, wobei sie auf punitive Maßnahmen verzichteten: »The old method of terrorising, humiliating, and often marring first offenders, was replaced by the appeal to the sense of responsibility of the child« (EGP 52, S. 395). Dass zudem spielerisches Lernen gefördert wurde und dabei die Lehrer*innen versuchten, das Verhalten der Schüler*innen psychologisch zu ergründen (EGP 52, S. 396) entspricht ebenfalls ihren Vorstellungen guter Pädagogik.

4.3.3 Experimente in Erziehung

Aus der Schilderung von Goldmans Berichten über präfigurative Schulen und Bildungseinrichtung lässt sich bereits ablesen, was sie für Vorstellungen von Erziehung und Bildung vertritt. Sie ist im weiteren Sinne von der Reformpädagogik ihrer Zeit inspiriert, ohne dass sich Goldman allerdings mit dieser systematisch auseinandergesetzt hat. Trotzdem lassen sich aus den oben gesammelten Schilderungen und ihren Schriften, v.a. *The Child and Its Enemies* ihre Ansätze zur Kindererziehung systematisieren.

4.3.3.1 Kindzentrierte Pädagogik

Im Zentrum ihres Denkens steht »the free growth and development of the innate forces and tendencies of the child« (Goldman 1998, S. 139). Immer wieder verwendet Goldman Pflanzen-Metaphern, um zu zeigen, dass das Kind von sich heraus wachsen müsse, ohne von außen, durch Eltern oder Lehrer*innen zurechtgestutzt zu werden (Weiss 2007, S. 184). Das Kind sei »extremely impressionable, and very vivid« (Goldman 1998, S. 145) also einerseits formbar, andererseits dürfe das nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Kind auch eine eigene Persönlichkeit habe. Es geht also in und außerhalb der Schule darum, die Individualität des Kindes möglichst weitgehend von externer Beeinflussung und Zwang unberührt zu lassen. Mit Harten lässt sich in Bezug auf Goldmans Vorstellung von einer »Entwicklungspädagogik« sprechen (vgl. Harten 1997a, S. 275–282), die von einer

vorgesellschaftlichen, schützenswerten Natur des Kindes ausgeht. Die oben bereits zitierte Textstelle zur Modern School macht deutlich, wie eine solche kindzentrierte Pädagogik aussieht. Eine solche »aims at the possibility that the child should be left free to develop spontaneously, directing his own efforts and choosing the branches of knowledge which he desires to study« (Goldman 1998, S. 144). Für Weiss (2007, S. 184) klingt Goldman mitunter »like Rousseau expounding on negative education: don't ›mold,‹ don't ›knead,‹ don't ›stifle,‹ don't ›cramp,‹ don't ›force,‹ and don't ›interfere« und auch Grunder betont ihre in dieser Hinsicht rousseauistische Argumentation (Grunder 1992, S. 565). Anklänge finden sich aber auch an Ellen Keys (die im Ferrer Center auftrat und deren Texte Goldman zumindest teilweise kannte (vgl. EGP 51, S. 108)) Betonung der Entwicklung des Kindes (Laskowski 2020, S. 264). Goldman argumentiert, dass das Kind nicht nach den Vorstellungen der Eltern geformt werden soll (Goldman 1998, S. 131).³⁵ Stattdessen soll das Kind seine eigene Individualität entfalten und wie bei Erwachsenen ist das nur in Freiheit möglich. Erst wenn das Kind Freiheit hat, kann es auch seine Verschiedenheit von Eltern und Mitmenschen zum Ausdruck bringen und »new, invigorating ideas« (Goldman 1998, S. 136) mit einer »beautiful voice of spring, of a new life of beauty and splendor of love« (Goldman 1998, S. 137) teilen. Freiheit in der Erziehung »secures better results, both so far as the child and society are concerned« (EGP 52, S. 555). Das begründet die Begeisterung für alle pädagogischen Arrangements, in denen das Kind möglichst frei von äußerer Beeinflussung ist und sich spontan und kreativ betätigen kann. Grundlage dafür ist es, anzuerkennen, wie Umwelt und Umgebung Individualität ermöglichen oder behindern (Day 2007, S. 110). Die Lehrer*innen und Pädagog*innen, die sie kennt, sind in dieser Hinsicht ihre Vorbilder. So wie sie Robert Henri zitiert, scheint sie sich den oder die ideale*n Lehrer*in vorzustellen: »The students are left entirely to themselves [...] to develop whatever is in them. I merely answer questions or give suggestions on the solution of their more difficult problems« (Goldman 1982, S. 529). Das bedeutet auch, darauf zu vertrauen, dass das Kind ohne dogmatische Eingriffe der Eltern eine eigene Vorstellung von richtigem und falschem Handeln entwickelt (Day 2007, S. 124) sowie eine generelle Ablehnung jeglichen Versuchs, Kindern bestimmte Moralvorstellungen vorzuschreiben. Solche Versuche seien ohnehin zum Scheitern am Widerstandsgeist und der Auffassungsgabe des Kindes verurteilt: »The child, being fed on one-sided, set and fixed ideas, soon grows weary of rehashing the beliefs of its parents, and it sets out in quest of new sensations« (Goldman 1998, S. 139). Damit Erzieher*innen ihrer Aufgabe, eine der freien Entfaltung zuträglich Lernumgebung schaffen zu können, nachkommen können, müssen sie sich empathisch und verständnisvoll auf das Kind einlassen; beobachte man etwa das Kind »in its play, in its questions, in its associations with people and

35 In ihrem Text über Ferrer betont sie stärker das Bild des Kindes als tabula rasa: »The child, however, has no traditions to overcome. Its mind is not burdened with set ideas, its heart has not grown cold with class and caste distinctions. The child is to the teacher what clay is to the sculptor. Whether the world will receive a work of art or a wretched imitation, depends to a large extent on the creative power of the teacher« (Goldman 1911, S. 154). Das Bild des Bildhauers, der das Kind formt, steht in Spannung zu Goldmans Betonung der Entwicklungskräfte des Kindes (Laskowski 2020, S. 253–254). Allerdings wird diese entschärft, berücksichtigt man, dass sie auch als Aufgabe von Künstler*innen sieht, verborgene Wahrheiten sichtbar zu machen (vgl. EGP 54, S. 17).

things« träten »its individual tendencies« hervor (Goldman 1998, S. 132). Bei der aufmerksamen Beobachtung des Kindes können Lehrer*innen »the psychology of the child and its reactions« (EGP 52, S. 396) verstehen lernen und durch wissenschaftliche Erkenntnisse, so zitiert Goldman zustimmend Ferrer, lasse sich auch die Erziehung selbst immer weiter verbessern (Goldman 1911, S. 170). Ihr eigenes Interesse an Kinderpsychologie ist an ihren Exzerpten zu erkennen, die sie unter anderem aus dem Kapitel zur Kindheit im von ihrem Neffen mitverfassten Buch *Psychology: A simplification* (Coleman und Commins 1927) erstellte (vgl. EGP 55, S. 21–38).

Goldmans Ansatz ist insofern bemerkenswert, als er Kinder und ihre Rechte ernst nimmt und eine adultismuskritische Perspektive entwickelt; »her political ideas are as shaped by the injustices done to children as they are by those perpetrated against adults« (Weiss 2007, S. 191). Vor allem aber ist Goldmans Insistieren auf die latenten Potentiale des Kindes auch deshalb von Bedeutung für sie, weil sie damit ein für die anarchistische Pädagogik nicht unerhebliches Problem zu lösen versucht. Schließlich führt die Ablehnung externen Zwangs in letzter Konsequenz auch dazu, in der Erziehung auf zwanghafte Einwirkung zu verzichten. Der Glaube daran, dass das Kind *von sich aus* zum Anarchismus und zum solidarischen Miteinander tendiert, macht eine solche Einwirkung unnötig. Wenn es einer revolutionären Theorie »nur darum geht, eine verstellte Anthropologie des Menschen zu restaurieren, dann muss sie nicht befürchten, die Menschen mit einer von außen oktroyierten neuen Moral [...] zu überfordern« (Loick 2024, S. 230). Der Verzicht auf das Oktroyieren hängt aber an einigen nicht unproblematischen Annahmen. Zu nennen wäre einerseits, dass der Verweis auf das nur zu entfaltende Potential des Kindes mindestens als optimistisch gelten muss und somit potentiell der gleichen Kritik ausgesetzt ist wie das ebenfalls als zu optimistisch (oder naiv) kritisierte anarchistische Menschenbild generell (vgl. Suissa 2010, Kap. 2). In Anbetracht der auch von Goldman kritisierten Tatsache »[that] every fool, from king to policeman, from the flat-headed parson to the visionless dabbler in science, presumes to speak authoritatively of human nature« (Goldman 1998, S. 73) liegt in der Annahme, dass unter geänderten, freieren Umständen sich auch die besten Seiten der menschlichen Natur zeigen, zumindest eine große Wette. Es ist ein generelles Problem entwicklungspädagogischer Vorstellungen, dass in ihnen »anthropologisch[e] Kategorien formuliert werden, die in ihrer Historizität und Gesellschaftlichkeit undurchschaut bleiben« (Harten 1997a, S. 288) und auch für Goldman gilt, dass sie ihre Annahmen über die menschliche Natur nicht allzu kritisch reflektiert, sondern sie schlichtweg auf »conclusion[s] arrived at by hosts of intellectual men and women the world over« zurückführt (Goldman 1998, S. 73). Es ist Goldman allerdings zuzugestehen, dass die anarchistische Praxis der Präfiguration auch eine Möglichkeit darstellt, Annahmen über die menschliche Natur zu erproben. Abgesehen davon, dass eine gewisse Tendenz zur Bestätigung der eigenen Vorannahmen in diesen Settings nicht vermieden wird, lässt sich somit für Goldman feststellen, dass sie ihre Annahmen auch durch praktische Erfahrungen gestützt sieht. Es ist außerdem darauf hinzuweisen, dass sich Goldmans Betonung der inneren Anlagen des Kindes sich auch in weiten Teilen – wenn auch nicht vollständig – mit einer schwächeren Lesart des Naturalismus verträgt, welche »die erste Natur nicht als Essenz, die befreit werden muss, sondern als Grenze der Erziehungsaspirationen normativer Ordnungen« sieht (Loick 2024, S. 232). Das Kind mag nicht naturgemäß zum Anarchismus streben, aber trotzdem ist es schüt-

zenswert. Bei Goldman steht diese Lesart überall dort im Fokus, wo sie die Individualität des Kindes als schützenswertes Gut hervorhebt und wo sie die staatliche Schule und repressive elterliche Erziehung in ihrer Bedrohung derselben als zu weitgehend kritisiert.

Paradoxerweise geht aber mit der Betonung der Autonomie des Kindes auch die Gefahr einher, dass »Erlösungsprojektionen der Erwachsenen« (Harten 1997a, S. 275) das Kind beeinflussen. Die in allen von Goldman geschilderten Projekten und in ihren Schriften deutlich erkennbare Hoffnung, dass die geeignete Erziehung in den Anarchismus führe, weckt schließlich Zweifel daran, ob es sich wirklich um eine Pädagogik handelt, die auf das Vermitteln bestimmter Werte verzichtet und daran anschließend die Frage, ob eine solche Pädagogik, wenn schon wünschenswert überhaupt möglich wäre. Der bei Goldman und Boyesen zu findende Grundsatz, in der *Modern School* nur »scientific, demonstrable facts« (Goldman 1998, S. 144; vgl. Boyesen 1911, S. 349) als Fakten zu präsentieren, während jegliche Theorie oder Weltanschauung als kritisierbar dargestellt werden soll, stellt einen Versuch dar, dieses Problem aufzulösen. In dieser Hinsicht folgt Goldman Ferrer, der für seine »rationale Erziehung« postulierte: »I will teach them only the simple truth. I will not ram a dogma into their heads. I will not conceal from them one iota of fact. I will teach them not what to think but how to think« (zitiert nach Avrich 1980, S. 20).

Parallelen sind in dieser Hinsicht auch zu Condorcet und Marx erkennbar. In der Praxis der *Modern School* in New York ist aber zu sehen, dass die anarchistische Erziehung keineswegs unpolitisch war, sondern die Schüler*innen auch in den Anarchismus als politische Bewegung eingeführt wurden (Suissa 2010, S. 85). Die ehemalige Schülerin Eva Brandes berichtete Paul Avrich, dass die Propaganda an der *Modern School* immerhin geringer war als unter den New Yorker Sozialist*innen:

The kids put on skits of capitalists and priests in a carriage pulled by the workers. It was obvious propaganda, but we did it very willingly, and it was not as blatant as what the socialists were doing. At the socialist club the children were systematically indoctrinated. At the end of their weekly meetings they were always asked, »And who was that great man?« They replied in unison, »Karl Marx!« and then ran out. Sophie and I attended a few times, but dogma and indoctrination were not for us. (Avrich 1996, S. 144)

Die Spannung zwischen freiheitlich-rationaler Bildung einerseits und dem Anarchismus als Erziehungsziel andererseits wird von Goldman nicht systematisch erkundet. Allerdings beweisen ihre Kommentare über die Kinder radikaler Eltern, die gegen diese aufbegehren (Goldman 1998, S. 138–139), ein Problembewusstsein und im Zweifel verteidigt sie immer die persönliche Autonomie gegenüber Beeinflussungsversuchen.

4.3.3.2 Lebensweltorientierung

Mit der Orientierung an den Schüler*innen geht für Goldman auch eine pädagogische Orientierung an ihrer Lebenswelt einher, die sich auf verschiedene Weise ausdrückt. In der Praxis findet sie sich in der Einbettung des Ferrer Centers in die anarchistische Community (Suissa 2010, S. 83). Sie wird aber auch in Goldmans Schriften sichtbar, wo ihre pädagogischen Präferenzen sich nahtlos aus ihrer Bevorzugung praktischer und ge-

lebter Erfahrungen gegenüber trockener Theorie ergeben. Sie wehrt sich schließlich gegen die Quantifizierung, die sie im Bildungssystem beobachtet, wo »instructors and teachers, with dead souls, operate with dead values« (Goldman 1998, S. 134). Eine solche Erziehungspraxis steht symptomatisch für eine Gesellschaft, die Quantität über Qualität wertschätzt und dadurch die »essence of life« (Goldman 1998, S. 133) nicht erfassen zu vermag, die aus Kreativität und Spontaneität besteht. Sie betont deshalb die Bedeutung informellen Lernens außerhalb der Schule (Goldman 1998, S. 141) und lobt alle Versuche, wie die Ausflüge der von ihr besuchten Schulen, »[which] lead the children out of the school into life« (EGP 52, S. 391). Auch im Unterricht soll die Verzahnung mit dem Leben der Menschen spürbar werden und ein »breath of actual life« (EGP 52, S. 392) Einzug halten. Das bedeutet beispielsweise, dass Kinder das Verfassen von Texten anhand von ihnen gewählter Themen aus ihrer »imaginative or actual experience« (Goldman 1998, S. 145) lernen sollen und dass im Geschichtsunterricht statt der Geschichte von Königen und Präsidenten ein »panorama of dramatic periods and incidents, illustrative of the main movements and epochs of human development« (Goldman 1998, S. 146) eröffnet werden müsse (vgl. erneut Boyesen 1911, S. 350). Sich am Leben zu orientieren, bedeutet außerdem einen offenen Umgang mit Sexualität in der Schule. Zu realisieren, dass »man is much more of a sex creature than a moral creature« (Goldman 1998, S. 148), bedeutet für sie, Kinder aufzuklären und ihnen einen gesunden Umgang mit der eigenen Sexualität zu ermöglichen.

4.4 Zwischenfazit

Emma Goldman ist eine vielseitige politische Denkerin und Agitatorin. Sie zeigt zwar immer wieder einen starken Pessimismus in Bezug auf die Fähigkeiten der Massen, den Anarchismus herbeizuführen und zu leben, lässt sich dadurch aber nicht davon abbringen, sie durch verschiedene Provokationen aufzuwecken und anzuregen. Ihre (insbesondere im Gegensatz zu Marx) stärker voluntaristische Revolutionsvorstellung stellt deshalb auch das Individuum in den Mittelpunkt, nicht die immer wieder dessen Individualität bedrohende und verhindernde Masse. Goldman ist auch bereit, nachzuvollziehen, wieso es Individuen schwerfällt, gegen Massenkultur und Kapitalismus aufzubegehren, was aber für sie zugleich zu einer Heroisierung derjenigen Vordenker*innen führt, denen das gelungen sei. Neben dem Vor-Denken spielt für ihre Philosophie auch das Vor-Leben eine besondere Rolle. Sie bemüht sich, konsistent anarchistische Werte zu leben und zugleich mit der Rekonstruktion der Gesellschaft nicht auf eine ausstehende Revolution zu warten, sondern bereits im Hier und Jetzt zu zeigen, dass und wie ein anderes Leben möglich wäre. In dieser präfigurativen Politik verschmelzen Utopie und Programm (vgl. von Redecker 2014, S. 32). Ihr Grundsatz, dass die Mittel des gesellschaftlichen Wandels sein Ergebnis beeinflussen, ist auch für ihr pädagogisches Denken zentral. Inspiriert durch präfigurative Erziehungsexperimente versucht sie eine Pädagogik zu konzeptualisieren, die die Autonomie und Individualität des Kindes respektiert und fördert und schon unter kapitalistischen Bedingungen anarchistische Erziehung und anarchistische Welt vorwegnimmt – oder zumindest vorwegzunehmen versucht. Die radikale Frage, auf die sie eine Antwort versucht, ist die nach dem Zusammenhang revolutionä-

rer Ziele und pädagogischer Mittel und danach, wie die Menschen der Zukunft in der Gegenwart gebildet werden können.

5 Ausblick

»And so the children of the revolution were faced with the age-old problem: it wasn't that you had the wrong kind of government, which was obvious, but that you had the wrong kind of people.«

Terry Pratchett – Night Watch (2008)

Mit der Annahme, dass die Revolution »uns sowohl einen weiteren Winkel als auch ein schärferes Objektiv« (Adamczak in Friedrich 2019) für die Betrachtung der Gegenwart bietet, wurde zu Beginn dieser Arbeit das Vorgehen gerechtfertigt. Im Ausblick durch dieses Objektiv soll im letzten Teil dieser Arbeit nun gezeigt werden, inwiefern die in revolutionären Theorien aufkommenden radikalen Fragen tatsächlich produktiv und von gegenwärtiger Relevanz sind. Dafür sollen die Fäden aus den vorangegangenen Teilen aufgegriffen, Ideen weitergesponnen und Anknüpfungspunkte aufgezeigt werden. Über die revolutionäre Theorie lässt nicht nur beisammenbleibend reden (Luhmann); es lässt sich auch mit ihr noch etwas anfangen. Als Orientierungsrahmen dienen erneut die für die Analysen leitenden Kategorien *Manifest*, *Utopie* und *Programm*. Die Überlegungen zum manifestantischen Gehalt revolutionärer Theorie im Zusammenhang mit der Rolle revolutionärer Theoretiker*innen in und gegenüber revolutionären Bewegungen stellen zunächst den Ausgangspunkt für eine Konzeptualisierung des Verhältnisses zwischen Theoretiker*in und Adressat*innen als pädagogisches Verhältnis dar. Im Anschluss wird die Frage nach der Utopie und ihrer Bedeutung für die revolutionäre Theorie unter dem Gesichtspunkt der Präfiguration wieder aufgenommen. Dabei soll ein Verständnis von Bildung in Präfiguration und präfigurativer Bildung entwickelt werden, um die Frage nach der Instrumentalisierung von Bildung als »radikale Frage« auf neue Weise zu stellen und zu beantworten. Zuletzt wird davon ausgehend *programmatisch* diskutiert, welche Schlussfolgerungen aus diesen Überlegungen für die institutionelle und didaktische Gestaltung von Schule und Unterricht in demokratischen Gesellschaften zu ziehen sind. Auch wenn dabei immer wieder auf alle drei Theoretiker*innen eingegangen werden wird, stehen sie doch jeweils einzeln Pat*in für einen dieser drei Aspekte – Marx wird zentraler Bezugspunkt für die Debatte um das Manifest, Goldman für Utopie und Präfiguration und Condorcet für die Frage nach Programm und Institutionen.

Im Zuge dieses Anschlusses an die oben angestellten ideengeschichtlichen Untersuchungen verfolgt die Arbeit den Anspruch, Bezüge zu aktuellen Herausforderungen deutlich zu machen, die über das Feld revolutionärer Theorien hinausgehen. Auch wenn solche Bezüge im ganzen Kapitel deutlich werden sollen, ist am Ende jedes Unterkapitels ein Exkurs zu finden, der die zuvor getätigten Überlegungen illustrieren und dabei konkretisieren soll. Diese kurzen Exkurse sind notwendigerweise skizzenhaft und unvollständig, sie greifen einzelne relevante Aspekte auf und vernachlässigen solche, die an dieser Stelle irrelevant erscheinen. Sie können somit kein vollständiges Abbild des Gegenstands geben. Sie dienen als Prüfstein der zuvor angestellten Überlegungen, vor allem aber als Einladung zu Vertiefungen, Anknüpfungen – oder zu Einsprüchen. Das die Exkurse einende Thema lässt sich mit Blühdorn (2024, S. 19) als »ökoemanzipatorisches Projekt« bezeichnen: die vielfältigen und unterschiedlichen Versuche, eine Veränderung der Gesellschaft zu mehr Nachhaltigkeit und Umweltschutz zu erreichen. Revolutionär sind diese Versuche, wie sich zeigen wird, entgegen anderslautenden Hoffnungen höchstens teilweise – von der Auseinandersetzung mit revolutionärer Theorie können sie aber trotzdem profitieren.

Als im Jahr 2019 die hauptsächlich von Schüler*innen und Studierenden getragenen FridaysForFuture-Demonstrationen beachtliche Teilnehmer*innenzahlen erreichten, schien es kurzzeitig

verlockend, die jungen Klimaaktivisten als ein neues revolutionäres Subjekt zu beschwören. Zeichnen sich diese politisierten Schüler, Youtuber und NGOs nicht durch radikale Ansichten und die Fähigkeit zur Massenmobilisierung aus? Ist es nicht der nackte Kampf um die eigenen Existenzbedingungen, der sie dazu bringt, die Wahrheit der Gesellschaft zu verkörpern? (Struwe 2019)

Allerdings geriet schnell deren »symbolpolitische[s] Vorgehen [...] in Widerspruch zur selbsterklärten Radikalität und damit zur Ernsthaftigkeit des Anliegens selbst« (Struwe 2019). Selbst die unter revolutionäreren Namen auftretenden Gruppen wie *Extinction Rebellion* stellten ihre Forderungen zwar durchaus unter Rückgriff auf revolutionäre Rhetorik auf, richteten diese dann aber vor allem an die bestehende repräsentative Demokratie, Parteien und Politiker*innen (Rübner Hansen 2022, S. 526). Zwar gibt es, wie zu sehen sein wird, auch in der Klimabewegung immer noch revolutionäres Denken, zugleich sind aber die meisten Forderungen und Vorstellungen kaum revolutionär. Die strategischen Maßgaben der Klimabewegung von »Vorstellungen des individuellen Konsumverzichts« (Zeller 2020, S. 8) bis zu »Hoffnungen auf den Dialog mit den Konzernleitungen« (Zeller 2020, S. 179) mögen zwar weitreichende Ziele anstreben, sind aber bestenfalls reformorientiert. Auch im akademischen Kontext und der allgemeinen Theoriebildung spielt eine revolutionäre Perspektive eine untergeordnete Rolle in der Debatte um den Umgang mit der planetaren Bedrohungslage.¹ In Anbetracht dessen wird in den Exkursen zu diskutieren sein, ob und inwiefern aus der Auseinandersetzung mit revolutionären Theorien auch für nicht-revolutionäre Theorie und Praxis Impulse gewonnen

1 Und schon solche reformorientierte Umsetzungsversuche des ökologisch-emanzipatorischen Projekts stehen im Verdacht »unhaltbar« zu sein (Blühdorn 2024).

werden können. Dabei soll insbesondere auf das Konzept *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (BNE) eingegangen werden, in dessen Rahmen die Frage »ob Bildung eine wesentliche Voraussetzung für Transformation ist« (Christ und Sommer 2023, S. 25) von zentraler Bedeutung ist. Das Heranziehen revolutionärer Theorie, die diese Frage ebenfalls diskutiert, soll dann die »Herausforderung der Einnahme einer kritischen Haltung gegenüber Bildung für nachhaltige Entwicklung« (Hamborg 2020, S. 168) annehmen.

5.1 Von der Motivation zur Revolution

Zu den drei »unmöglichen« Berufen zählt Sigmund Freud die Psychoanalyse, das Regieren und das Erziehen – und spricht den Psychoanalytiker*innen direkt seine »aufrichtig[e] Anteilnahme« dafür aus, diesen Beruf gewählt zu haben (Freud 1961, S. 94). Diese Anteilnahme könnte auch den revolutionären Theoretiker*innen zukommen, die es nicht weniger schwer haben – nicht unbedingt, weil sie gelegentlich »bis zur Wirbelspitze [...]ihres] Schädels im kleinbürgerlichen Dreck« (MEGA III/4, S. 84), sprich Schulden und Geldsorgen stecken und sich doch gleichzeitig noch »mit der ganzen ökonomischen Scheisse« (MEGA III/4, S. 85) herumplagen müssen, sondern weil sie ein Problem haben, das dem des Erziehers und der Analytikerin gar nicht so unähnlich² ist (und das zugleich das Regieren betrifft). Es geht um das Verhältnis zwischen Theoretiker*innen und ihren Adressat*innen sowie die Frage nach dem Umgang mit dem »epistemologische[n] Privileg«, das sich revolutionäre Theoretiker*innen herausnehmen (Demirović 2012, S. 36).

Unter dem Aspekt des Manifestantischen wurde herausgearbeitet, wie die unterschiedlichen Theoretiker*innen ihre eigene Rolle und damit ihr Verhältnis zur Praxis in den Blick nehmen. Für Condorcet spielte dieses Problem eine untergeordnete Rolle – in der Tradition der Aufklärung sah er kein Problem darin, sich als Teil einer revolutionären Avantgarde zu sehen, insbesondere da der Weg des Fortschreitens ihm historisch vorgegeben erscheint. Schon in der Bezeichnung »Aufklärer« ist angelegt, dass er sich in ein aufklärendes, erklärendes Verhältnis zu denjenigen setzt, für die und in deren Namen er Revolution macht und an deren Fähigkeiten er große Zweifel hat. Goldman ist einem solchen Modell entgegen ihrem eigenen Anspruch an einigen Stellen erstaunlich nah, aber die Reflexion über das Verhältnis zu den Menschen nimmt in ihrem Denken bereits eine größere Stellung ein. Zentral ist es allerdings für Marx. Mit Dan Swain lässt sich der Marxismus richtiggehend als »a way of conceiving the *relationship between theory and practice*« (Swain 2019a, S. 211) fassen. Das macht ihn auch für eine allgemeinere Betrachtung revolutionärer und transformatorischer Theoriebildung interessant, für die schließlich das Marx'sche Problem in unterschiedlichen Ausprägungen fortbesteht: einerseits verfügen Theoretiker*innen über die Erkenntnis der Änderungsbedürftigkeit der Welt, andererseits wissen sie auch um die Unfähigkeit oder Unwilligkeit derjenigen, die sie ändern könnten und sollten, das auch zu tun. Die Mittel, den Unwillen oder die Unfähigkeit zu beheben, erscheinen aber mit den eigenen Ansprüchen unvereinbar.

2 Tatsächlich spricht auch schon Freud im direkten Kontext der zitierten Textstelle davon, dass Analytiker*innen »als Lehrer zu wirken« haben und »ihre Patienten erziehen wollen« (Freud 1961, S. 93–94).

Selbst wenn der Mainstream der Politischen Theorie wohl aktuell nicht als revolutionär zu bezeichnen ist, bleibt für zumindest jegliche normative Theorie das Problem bestehen, wie diese in der Welt Anwendung findet. Auch normative Theorien haben in der Regel einen manifestantischen Anteil; sie müssen das entwickeln, was Michael Walzer (1987, S. 12) »critical force« nennt, also die Kraft des Arguments in tatsächliche, gesellschaftlich oder zumindest individuell wirksame Kraft umzuwandeln. Die mit Marx zu stellende Frage, »how those who [...] are committed to aiding processes of self-emancipation should act« (Swain 2019a, S. 55), hat also eine weitreichende und aktuelle Bedeutung, die im Folgenden dargestellt und mit den aus der Auseinandersetzung mit der manifestantischen Dimension revolutionärer Theorien gewonnen Erkenntnissen untersucht werden soll. Dabei möchte ich an einige zeitgenössische Debatten über die Rolle von Theoretiker*innen in Bewegungen und zur Politik anschließen. Ein besonderes, aber nicht exklusives Augenmerk wird auf kritische Theorien in der Tradition der Frankfurter Schule gelegt werden, weil diese einerseits klar und offen auf Emanzipation zielen und andererseits ein reflexives Verhältnis zur eigenen Theoriebildung entwickeln (Celikates 2018, S. 206), das für ein metatheoretisches Vorgehen wie das hier zu skizzierende anschlussfähig erscheint. Außerdem kann mit Verweis darauf, dass auch die »Kritik performativ, ein Handeln mit transformativen Effekten« (Saar 2008, S. 48) ist, erneut auf die enge Verbindung von Manifest und Kritik verwiesen werden. In einem ersten Schritt sollen kurz zwei verschiedene Verständnisse des Theoretiker*innen-Bewegungs-Verhältnisses skizziert werden, um im zweiten Schritt in Anknüpfung an Marx' politisch-pädagogisches Problem die Möglichkeiten aufzuzeigen, die eine Konzeptualisierung als pädagogisches Verhältnis bietet (vgl. auch Swain 2019a, Kap. 4.2.).

5.1.1 Prophet*innen, Poet*innen, Psycholog*innen, Pädagog*innen

Ein Großteil der zeitgenössischen Auseinandersetzung mit Kritik und der Figur des oder der Kritiker*in widmet sich der Frage, »welches also die normative Basis oder der normative Maßstab der Kritik ist« (Jaeggi 2015, S. 84). Gefragt wird primär nach dem *woher* der Kritik und nur sekundär nach dem *wohin*, also dem Verhältnis zu den Adressat*innen. Anders gesagt: Während es in weiten Teilen der Literatur um den Ursprung der Autorität von Kritiker*innen geht, soll im Folgenden mit Marx der Blick auf das *Ausüben* ihrer Autorität gelegt werden, darauf »was wir tun, wenn wir kritisieren, welche Macht wir kritisierend ausüben« (Demirović 2008, S. 9). Die Frage ist dann, wie sich Kritiker*innen zu ihren Adressat*innen in Beziehung setzen, welche Spannungen in diesem Verhältnis auftreten und wie sich diese konzeptualisieren und analysieren lassen. Während schon angedeutet wurde, welches Modell der Autoritätsausübung mit Marx in den Blick rückt – das der Lehrkraft – sollen vorerst andere Modelle für das Theoretisieren vorgestellt werden, um im Anschluss die Vorteile einer pädagogischen Deutung zu veranschaulichen. Zunächst wird Michael Walzers Modell interpretierender Kritik vorgestellt, bevor dann Robin Celikates' Modellierung von Kritik als Psychoanalyse dargestellt wird.

5.1.1.1 Michael Walzer über Kritik

Immer wieder hat sich Michael Walzer mit der Rolle von Kritiker*innen auseinandergesetzt. Er legt dabei seinen Fokus sowohl auf die *Begründung* der Kritik als auch auf »die

Motivation einer Gemeinschaft, diese Begründung zu akzeptieren« (Haus 2000, S. 25). Im Artikel *Philosophy and Democracy* (Walzer 1981) legt er dabei das Augenmerk noch auf die Figur des Philosophen³ und fragt nach der besonderen Autorität, die Philosoph*innen in Anspruch nehmen. Es geht ihm dabei nicht um »reine« Philosoph*innen, die sich nur der Kontemplation widmen, ohne jemals einen Anspruch auf die Veränderung der Welt zu erheben. Stattdessen nimmt er zwei Formen, eine solche Veränderung anzustoßen in den Blick. Er unterscheidet zwischen dem »heroischen« Philosophen, der seine Gemeinschaft verlässt, in der Distanz zu ihr Grundsätze, Kritiken und Vorschläge entwickelt und dann mit diesen im Gepäck zurückkehrt einerseits, und dem »engagement of sophists, critics, publicists, and intellectuals« (Walzer 1981, S. 380) andererseits. Der Philosoph »knows what ought to be done. He cannot just do it himself, however, and so he must look for a political instrument« (Walzer 1981, S. 383). Wo als Instrument nicht mehr ein einziger durchschlagskräftiger Prinz zur Verfügung steht, wie ihn noch die klassischen Fürstenspiegel und Machiavelli vor Augen hatten, kommt es mindestens zu einem »Spannungsverhältnis zwischen *philosophischem* Anspruch auf ›Wahrheit‹ und *demokratischem* Anspruch auf ›Selbstbestimmung‹« (Haus 2000, S. 21) oder weitergehend zu einer autoritären und antidemokratischen Versuchung – in letzter Konsequenz wäre es aus dieser Sicht schließlich vernünftig, Philosoph*innen zu Herrscher*innen zu machen. Den Ausweg sieht Walzer in philosophischer Zurückhaltung (»philosophical restraint«), dem Respekt für »the decisions that citizens make among themselves« (Walzer 1981, S. 396). Der Philosoph wird damit ein Bürger unter vielen und damit geht er Risiken ein – das Risiko überstimmt zu werden und das Risiko des Partikularismus, weil er in den Diskussionen mit seinen Mitbürger*innen an deren Vorstellungen anschließen muss und ihr Verständnis suchen muss. Er ist dann, so folgert Walzer unter Bezug auf Shelley, »political poet« (Walzer 1981, S. 397), der versucht »with ›thoughts that breathe and words that burn,‹ to reach and move his own people« – der Philosoph wird als Kritiker, Sophist, Intellektueller »only another opinion-maker« (Walzer 1981, S. 398). In seinen zwei Büchern zur Rolle von Kritiker*innen geht Walzer dieser Vorstellung weiter nach. In *Interpretation and Social Criticism* (Walzer 1987) unterscheidet er drei »Pfade« der Gesellschaftskritik, den der Entdeckung, den der Erfindung und den der Interpretation. Die ersten beide Pfade sind die, welche die oben kritisierten Philosoph*innen beschreiten; sie geben vor, bestimmte Gesetze (der Natur, von Gott, der Geschichte etc.) *entdeckt* zu haben oder, z. B. durch ein geeignetes Verfahren (wie bei John Rawls), ein System der Moral zu *entwerfen*: »They create what God would have created if there were a God« (Walzer 1987, S. 12). Hier geht es Walzer sowohl um das autoritäre Potential der Theorie (vgl. Haus 2000, S. 37) als auch um die »critical force« (Walzer 1987, S. 18) der Theorie, ihr Potential, tatsächlich diejenigen, die sie erreichen soll, zu erreichen. Für sowohl entdeckende als auch erfindende Theorie findet er beides nicht. Stattdessen schlägt er deshalb vor, sich

3 Obwohl »philosopher« im Englischen geschlechtsneutral ist, schreibt Walzer in der Folge vom Philosophen mit dem männlichen Pronomen »he« und verweist damit – wohl unabsichtlich – darauf, dass die Vorstellung von (philosophischer) Kritik eng mit vergeschlechtlichten Vorstellungen verbunden ist. Unter den 11 Kritiker*innen, die er in *The Company of Critics* (1988) betrachtet ist eine Frau.

auf dem Pfad der Interpretationen mit denjenigen, für die und die man kritisiert, auseinanderzusetzen und an ihre Klagen und Vorstellungen anzuschließen. Kritik ist dann »workmanlike« (Walzer 1987, S. 28), harte Arbeit und Auseinandersetzung, aber mit der Möglichkeit, tatsächlich etwas und vor allem jemanden zu erreichen. Es geht nun weniger darum, Gedichte zu schreiben, als sie zu interpretieren (vgl. Walzer 1987, S. 30). Am Beispiel der biblischen Propheten, in denen er die Erfinder der Gesellschaftskritik als Praxis ausmacht (Walzer 1987, S. 71),⁴ erläutert er, was das bedeutet: Die Prophezeiung schließt an die gemeinsame Geschichte an, an geteilte und vielleicht nur verschüttet gegangene Vorstellungen der Gemeinschaft des Propheten. Sie »aims to arouse remembrance, recognition, indignation, repentance« (Walzer 1987, S. 75). Prophet*innen sind ihrer Gemeinschaft verbunden und richten sich an sie. Am Beispiel Amos' wird das deutlich: »Amos's prophecy is social criticism because it challenges the leaders, the conventions, the ritual practices of a particular society and because it does so in the name of values recognized and shared in that same society« (Walzer 1987, S. 89). Im Zentrum seiner Theorie steht der »verbundene Kritiker« (Walzer 2000, S. 718), dessen Figur er auch in *The Company of Critics* anhand von 11 Beispielen weiter konturiert. Immer geht es ihm dabei um Kritiker*innen, die »from within« (Walzer 1988, S. 26) kritisieren, die als Teil eines *wir* sprechen, wie freundschaftlich verbunden mit den Kritisierten (Walzer 1988, S. 230).

Für Walzer rückt also das Verhältnis zwischen Kritiker*in und Adressat*in durchaus näher in den Blick. Er plädiert dafür, dieses als auf Augenhöhe zu verstehen und betont die notwendige gegenseitige Anerkennung zwischen beiden Akteur*innen. Zwar müssen Kritiker*innen auf Distanz zur Macht gehen, aber nicht auf Distanz zu den Menschen. Im Gegenteil, sie müssen selbst dann, wenn die Möglichkeiten für Wandel gering scheinen, »in touch with common complaint« (Walzer 1988, S. 239) bleiben, zuhören und abwarten. Um ihre Ziele zu erreichen – die dann niemals nur ihre Ziele sein sollten – bleibt ihnen nichts anderes übrig, als ihre Mitmenschen zu *überzeugen*. Die Überzeugungsfähigkeit steigt, wenn sie sich auf ihr Publikum einlassen, es als Mitmenschen und nicht als bloße Erfüllungsgehilf*innen ansprechen, oder wenn sie *poetisch* (Walzer 1987) mit ihm sprechen.

5.1.1.2 Kritische Theorie und Psychoanalyse

Auch wenn Walzers Überlegungen innerhalb der Kritischen Theorie rezipiert wurden (vgl. z.B. Iser 2002), haben sich dort auch andere Vorstellungen der Kritik entwickelt, die stärker als bei Walzer soziologisch fundiert sind (vgl. Demirović 2008, S. 11). Interessanterweise lässt sich eine große Reihe von Bezugnahmen auf die Psychoanalyse ausmachen,⁵ von denen hier nur eine Ausformung beispielhaft in den Blick genommen werden

4 Es sei an dieser Stelle auch an die Charakterisierung Emma Goldmans als Prophetin durch Ferguson erinnert (s.o., Kap. 4.1.4.2), die allerdings ohne Bezug auf Walzer auskommt.

5 Die Vertreter*innen der Kritischen Theorie waren »die ersten Philosophen und Sozialwissenschaftler, die die Psychoanalyse ernst genommen« haben (Whitebook 2009, S. 31). Zu weiteren, hier nicht behandelten Verständnissen von Kritik und Psychoanalyse bei v.a. Honneth und Habermas vgl. Allen (2020). Über »therapeutische Kritik« siehe auch Wesche (2009, S. 207–209).

soll: Die Parallelisierung kritischer Theorie und Psychoanalyse, wie sie Robin Celikates in *Kritik als soziale Praxis* (2009) vornimmt.

Celikates möchte als »Grundlagenproblem [...] das Verhältnis der sozialwissenschaftlichen Beobachter zu den »gewöhnlichen« Akteuren als *judgemental dopes* oder als reflexive Akteure« (Celikates 2009, S. 19) untersuchen und stellt dafür verschiedene Überlegungen zur Distanz zwischen Kritiker*innen und diesen Akteur*innen an. Dabei versucht er, zwischen der »Vorstellung eines Bruchs zwischen dem objektiven Standpunkt der Kritik und der vermeintlich unreflektierten Perspektive der Akteure« (Celikates 2009, S. 24) einerseits und Vorstellungen des Primats der Teilnehmer*innenperspektive, wie er sie in der Ethnomethodologie und der Soziologie der Kritik findet, andererseits eine Form kritischer Gesellschaftstheorie zu finden, die die Kritik sozialer Akteur*innen erlaubt, ohne sich über sie zu stellen. Er gibt dabei auf eine ähnliche Frage »andere Antworten als Walzer« (Celikates 2009, S. 237), wobei die Unterschiede zwischen den Konzeptionen gelingender Gesellschaftskritik letztlich geringer erscheinen als die Gemeinsamkeiten. Das von Celikates am Beispiel Bourdieus⁶ kritisierte »Modell des Bruchs« (Celikates 2009, S. 39), das postuliert, dass es der bewussten sozialwissenschaftlichen Distanz zu den unter Beobachtung und Kritik stehenden Menschen bedürfe, um deren Handeln zu erfassen, folgt letztlich (wenn auch mit einer unterschiedlichen Akzentuierung, die im Fokus auf Sozialwissenschaften statt auf Philosophie begründet ist) dem von Walzer ausgeschlagenen Pfad der Entdeckung; für Bourdieu liegt »die kritische Funktion der Wissenschaft [...] in der Enthüllung einer hinter dem Schein liegenden Wirklichkeit« (Celikates 2009, S. 69). Neben der sogar von Bourdieu anerkannten aber auch von Walzer beobachteten Tatsache, dass eine solche Kritik bei den Adressat*innen nicht unbedingt auf Verständnis oder gar Akzeptanz stößt (Celikates 2009, S. 69–70) arbeitet Celikates weitere Kritiken am Modell des Bruchs heraus. Von diesen sind im Zusammenhang mit den hier diskutierten Problemen vor allem die normativen und politisch-strategischen – und damit die manifestantischen Aspekte der Theorie betreffenden – Kritiken von Interesse: Normativ sei kritisierbar, dass »sich die kritische Sozialwissenschaftlerin die Einnahme einer Einstellung gegenüber den anderen Akteuren erlaubt, die im Kontext der Alltagspraxis nicht so ohne weiteres akzeptiert werden würde« (Celikates 2009, S. 77) – niemand mag Besserwisser*innen. Das führt auch zu politisch-strategischen Problemen, die etwa in den »Gefahren eines epistemischen und ethischen Autoritarismus« und der »Möglichkeit eines Umschlags epistemischer in politische Überlegenheitsansprüche« zum Ausdruck kommen (Celikates 2009, S. 78). Auch hier sind die Parallelen zu Walzers Warnung von der unlauteren Inanspruchnahme kritischer Autorität erkennbar. Einer zu weitgehenden Theorie, die »hinter dem Rücken der Akteure« wirksame Gesetze zu entdecken vermeint, drohten außerdem, »Adressaten und der Praxisbezug verloren [zu gehen]« (Celikates 2009, S. 79).

6 An der Treffsicherheit dieser nicht nur von Celikates an Bourdieu geäußerten Kritik zweifelt Markus Rieger-Ladich. Verstehe man Bourdieus Werk »als ein intellektuelles Projekt, das unterschiedliche Phasen (und wechselnde Mitstreiter/innen) kennt, sowie Versuche, auf die vorgetragene Kritik zu reagieren, zeigen sich zwischen diesem und den als konkurrierend gehandelten Unternehmungen eine Reihe überraschender Berührungspunkte« (Rieger-Ladich 2017, S. 350).

Das alternative »Modell der Symmetrie« (Celikates 2009, S. 99) beschreibt für Celikates Ansätze, die »sich hingegen gerade für die Deutungen und Rechtfertigungen der Akteure« (Celikates 2009, S. 100) interessieren. Beispiele sind für ihn die Ethnomethodologie und die Soziologie der Kritik nach Luc Boltanski (deren Unterschiede an dieser Stelle nicht weiter erläutert werden können). Das u.a. von der Ethnomethodologie vertretene Selbstverständnis des »methodologischen Egalitarismus« führt dazu, dass sie »ihr Verhältnis zur Praxis und zu den Akteuren [...] primär [als] eines des Lernens, nicht des Erklärens und ›Besserwissens‹« konzipiert (Celikates 2009, S. 102). Sie erkennt damit an, dass die Akteur*innen selbst ein tiefgehendes und reflektiertes Verhältnis zu ihrer Gesellschaft und ihrem Handeln entwickeln, das in ihrem Handeln selbst zum Ausdruck kommt: »Durch das, was die Akteure tun, und dadurch, wie sie es tun, thematisieren und zeigen sie zugleich, was sie tun und wie sie es meinen« (Celikates 2009, S. 118). Das gilt auch für die Wissenschaftler*innen selbst: »In der Art und Weise, wie eine Person ihr Verhalten verständlich macht und wie die Soziologin Verhalten erklärt, lassen sich keine prinzipiellen Unterschiede ausmachen« (Celikates 2009, S. 122). Ähnlich betont auch die Soziologie der Kritik die »Symmetrie im Verhältnis der Akteure untereinander und im Verhältnis von Akteuren und Sozialwissenschaftlern mit Bezug auf deren kritische Fähigkeiten« (Celikates 2009, S. 139). Während der Vorteil eines solchen Vorgehens darin besteht, »dass die Teilnehmer als eigenständige und ernstzunehmende Akteure und nicht nur als Informanten in den Blick kommen« (Celikates 2009, S. 133), sieht Celikates eine Gefahr darin, die objektiven und subjektiven Voraussetzungen der Kritik zu vernachlässigen. Es bleibe die Frage, »ob die Ausübung der reflexiven Fähigkeiten nicht durch bestimmte soziale Bedingungen behindert werden könn[e]« (Celikates 2009, S. 155).

Celikates' Vorschlag für eine die Probleme beider Ansätze umgehende Alternative bezeichnet er als »rekonstruktive Kritik« (Celikates 2009, S. 159), die »die reflexiven Fähigkeiten der Akteure [...] in den Mittelpunkt stellt, ohne damit den kritischen Anspruch aufzugeben« (Celikates 2009, S. 160). Eine solche Theorie hat dann zur Aufgabe, »*Pathologie[n]: zweiter Ordnung*« (Celikates 2009, S. 168) zu identifizieren, also Blockaden der Reflexions- und Kritikfähigkeit der Akteur*innen, die z.B. dazu führen, dass diese Pathologien erster Ordnung wie Ungerechtigkeiten gar nicht erst erkennen und kritisieren können. Eine solche rekonstruktive kritische Theorie hat deshalb als »Metakritik« (Celikates 2009, S. 184) die Aufgabe, »diejenigen sozialen Bedingungen aufzuspüren, zu analysieren und zu kritisieren [...], welche die Ausbildung oder Ausübung der für das Selbstverständnis der Akteure konstitutiven reflexiven Fähigkeiten ver- oder behindern« (Celikates 2009, S. 173). Für uns ist nun von besonderem Interesse, wie Celikates die Aufgabe der Rekonstruktion konkretisiert. Dafür greift er Habermas' Vorschlag auf, die »Psychoanalyse zum Modell für die kritische Theorie« (Celikates 2009, S. 195) zu machen, und arbeitet Parallelen zwischen Psychoanalyse und kritischer Theorie heraus. Eine erste solche Parallele sieht er in ihrem Ziel, das »sich mit den eng verflochtenen Begriffen der Mündigkeit und der Autonomie umschreiben« (Celikates 2009, S. 198) lasse, die jeweils als »prozedurale« und nicht als »substantielle« Eigenschaften« (Celikates 2009, S. 199) zu verstehen seien. Sowohl der Kritiker als auch die Analytikerin hätten zum Ziel, »sich selbst am ›Ende‹ des analytischen Prozesses überflüssig zu machen, indem sie die Rolle der Analytikerin und der Kritikerin auf das adressierte Subjekt selbst übertragen« (Celikates

2009, S. 200). Dafür greifen Analytiker*innen wie Theoretiker*innen »auf den Analysanden nicht von Beginn an verfügbare theoretische Modelle und Begrifflichkeiten« zurück (Celikates 2009, S. 202). Methodisch habe das zur Folge, dass das Verhältnis von Theoretiker*in/Analytiker*in zu Akteur*innen nicht als völlig symmetrisch verstanden werden könne. Sowohl kritische Theorie als auch Psychoanalyse dürften aber nicht den Fehler machen, die Akteur*innen für »zur Reflexion gänzlich unfähig« zu halten (Celikates 2009, S. 204).

Sowohl Psychoanalyse als auch Kritik seien zweitens von »komplexe[n] Asymmetrien« durchzogen, in manchen Fällen verfügten die Adressat*innen über mehr, in anderen über weniger Wissen als die Kritiker*in oder Analytiker*in (Celikates 2009, S. 205). Beide benötigten zudem eine Theorie; diese »spielt hier also insofern eine notwendige und substantielle Rolle, als die Beschreibungen und Interpretationen der Analytikerin (aber auch der kritischen Theoretikerin) ein Vokabular voraussetzen, das den Akteuren selbst nicht von vornherein zur Verfügung steht, das diese sich aber aneignen können« (Celikates 2009, S. 206). Die Theorie muss sich allerdings im Dialog mit den Adressat*innen bewähren – die Theorie wird nicht einfach auf sie angewendet, sondern mit ihnen erprobt. Erfolgreich ist die Analyse dann, wenn es zur »durch einen Prozess der Selbstreflexion und der Selbsttransformation stattfindenden Aneignung« (Celikates 2009, S. 207) kommt. Analog beschreibt Celikates auch für die kritische Theorie, dass diese nicht die bloße Aufgabe habe, den Adressat*innen Wissen vorzusetzen, sondern untersuchen müsse, welche strukturellen Bedingungen dazu führen, dass es bei den Adressat*innen zum Nicht- oder Falsch-Verstehen kommt.⁷ Celikates versucht schließlich auch, auf Kritiken an der Analogisierung einzugehen; er räumt beispielsweise ein, dass es zwar eine »Gefahr der Selbstabschottung der Theorie gegen abweichende Evidenzen und Einwände aus der Perspektive ihrer Adressaten« (Celikates 2009, S. 212) geben könne, diese Gefahr aber keineswegs exklusiv Psychoanalyse und kritische Theorien treffe. Aufgabe von Analytiker*in und Kritiker*in sei es, dieses Risiko zu reflektieren. Gleiches gilt für den Vorwurf, Kritik und Psychoanalyse würden sich doch ein »Sonderwissen zu[schreiben], von dem die Adressaten abgeschnitten sind« (Celikates 2009, S. 213). Um dem Paternalismus-Vorwurf zu entgehen, müssten sowohl Analyse als auch Kritik ständig »die Angemessenheit der Mittel – insbesondere die Art und Weise der Adressierung – [...] im Verhältnis zur Zielsetzung« (Celikates 2009, S. 224) überprüfen.

Celikates geht auch auf die Kritik ein, dass die Analogisierung von Analyse und Kritik das Bild der Gesellschaft als »Patient*in« aufrufe, was »aus ontologischen, methodologischen und politischen Gründen« als nicht haltbar empfunden werde (Celikates 2009, S. 214). Zur Verteidigung führt er an, dass die Kritik nie die »Gesellschaft als Ganze« adressiere, sondern jeweils »konkrete Akteure«. Er gesteht allerdings ein, dass die Analogie an dieser Stelle an ihre Grenzen stoße, »denn offensichtlich steht die Kritikerin nicht im gleichen Sinne in einem dialogischen Austausch mit ihren Adressaten, wie das für die psychoanalytische Situation idealiter angenommen wird« (Celikates 2009, S. 215).

7 Amy Allen kritisiert allerdings, dass Celikates Verständnis von Psychoanalyse und damit auch Kritik rationalistisch und kognitivistisch verengt sei und dadurch vernachlässige, dass nach Freud »Psychoanalyse, so sie denn wirkt, jedenfalls nicht durch rationale Einsicht wirkt« (Allen 2019, S. 440, vgl. ausführlicher 2020, Kap. 5)

Wie genau man sich allerdings den Austausch zwischen Adressat*innen und Kritiker*in vorstellen könne, beantwortet Celikates nicht. Er betont aber erneut, dass die Kritik ein »zumindest rudimentäres Problembewusstsein« (Celikates 2009, S. 216) auf Seiten der Adressat*innen voraussetzen müsse, und somit auch in dieser Hinsicht – anders als es Kritik an der Analogisierung nahelege – der Psychoanalyse ähnlich sei. Es ist schließlich eine zentrale Voraussetzung Celikates', die Akteur*innen nicht wie im Modell des Bruchs als »dopes« wahrzunehmen.

Kritische Theorie folgt, so das Ergebnis seiner Analogisierung, zwei kombinierten Logiken:

auf der einen Seite eine »Kompetenzlogik«, in der die reflexiven Fähigkeiten der Akteure und die durch sie ermöglichten Praktiken der Rechtfertigung und der Kritik ins Zentrum gestellt werden; auf der anderen Seite eine »Blockierungslogik«, die jene sozialen Bedingungen in den Blick nimmt, welche die Ausbildung und Ausübung dieser Kompetenzen systematisch blockieren. (Celikates 2009, S. 229)

Die Spannung, die zwischen beiden Logiken besteht, sieht Celikates als konstitutiv für die kritische Theorie.

5.1.2 Das Manifest als Erziehung

Mit jeweils unterschiedlichen Ausgangspunkten, Vorgehensweisen und Argumenten, ist doch – ohne die zweifellos bestehenden Unterschiede zu vernachlässigen – festzustellen, dass sich im Ergebnis umfassende Überschneidungen zwischen Walzers und Celikates' Modellierung kritischer Gesellschaftstheorie ausmachen lassen. Sie werden wohl auch von einer großen Zahl kritischer Theoretiker*innen im Kern geteilt. Zentral ist für beide eine Auseinandersetzung mit der Autorität der Kritiker*innen gegenüber ihren Adressat*innen. Beide fordern ein egalitäres Verständnis der Beziehung zwischen Kritiker*in und Akteur*innen und sind bereit, die damit einhergehenden Selbstbegrenzungen der Kritik in Kauf zu nehmen. Beide Theoretiker beziehen sich zudem in ihrer Konzeptualisierung der Kritik auf Marx, der aus beider Sicht die Problemstellung von Gesellschaftskritik bereits vorweggenommen habe (Walzer 1988, S. 25–26; Celikates 2009, S. 252, vgl. auch 2012, Abschn. 4). Es scheint deshalb an dieser Stelle lohnend, an Marx und sein pädagogisch-politisches Problem anzuschließen, das sich in dieser Arbeit als *manifest-antisches* Problem revolutionärer Theoretiker*innen gezeigt hat. Den Ausgangspunkt soll dafür die Figur des oder der Theoretiker*in als Schulmeister*in bilden, die Marx als Abgrenzungsfolie dient, die er aber auch in seiner eigenen Arbeit nicht vollends vermeiden kann. Die oben an und mit Marx entwickelte Konzeptualisierung des Kritiker*innen-Akteur*innen-Verhältnisses als pädagogisches Verhältnis soll im Folgenden als gegenüber den Verständnissen Walzers und Celikates' vorteilhaft ausgewiesen werden. Das muss kein vollständiges Verwerfen der beiden Theorien mit sich bringen, soll aber mindestens eine neue Akzentuierung zur Folge haben, durch die neue und hilfreiche Aspekte in den Blick kommen und Leerstellen gefüllt werden können. Tatsächlich finden sich bereits Anknüpfungspunkte für ein entsprechendes Verständnis bei beiden Denkern; so ist daran zu erinnern, dass die Sophisten, die Walzer als Vorbild dienen (Walzer 1981, S. 396),

nicht nur diskutierend, sondern auch *lehrend* tätig waren. Unter den Theoretiker*innen, die er behandelt, sind dann auch einige, die sich selbst als lehrend verstehen – allen voran Gramsci, der Walzer auch gleich »schoolmasterish« (Walzer 1988, S. 89) erscheint.⁸ Celikates wendet sich deutlich vertiefter den Adressat*innen der Kritik zu als Walzer, bei dem diese im Kollektivsingular *Gemeinschaft* untergehen. Deshalb rücken, liest man Celikates mit einer pädagogischen Brille, noch mehr Anknüpfungspunkte ins Auge, die vor allem schon in der Analogisierung von Kritik und Psychoanalyse angelegt sind. Schon das Schreiben über »Kompetenzen« (Celikates 2009, S. 229) oder einen durch Kritik angestoßenen »Lernvorgang« (Celikates 2009, S. 223) weckt Anklänge an erziehungstheoretisches Denken. Darüber hinaus ist bemerkenswert, dass Celikates, die Ziele von Kritik und Psychoanalyse mit den Begriffen »Mündigkeit und [...] Autonomie« bestimmt (Celikates 2009, S. 198). Noch stärker als mit der Psychoanalyse sind diese Begriffe schließlich (auch in der Tradition der Kritischen Theorie) mit Bildung verbunden⁹ – Mündigkeit gilt vielen Kommentator*innen sogar als »Letztziel der Erziehung« (Derbolav 1975, zitiert nach Rieger-Ladich 2002, S. 155) oder ihr »Leitbegriff« (Rieger-Ladich 2002, S. 164). Tatsächlich kann anhand solcher Begriffe, bzw. dem Blick auf ihre gemeinsame Genese auch »von einem *immanenten* Zusammenhang von moderner Pädagogik und Kritik [...] gesprochen werden« (Büniger 2023, S. 50–51), der aber aktuell vor allem innerhalb der (kritischen) Pädagogik aufgegriffen wird, ohne dass sich Kritiker*innen außerhalb der Erziehungswissenschaften wesentlich für ihn zu interessieren scheinen. Ein weiterer Begriff, der (revolutionäre) Kritik und Pädagogik verbindet, ist der der Transformation. Einen »social and ethically oriented, cognitive change« (Cooke 2005, S. 380) auf Seiten der Rezipient*innen anzuregen, ist eine Kritiker*innen zu unterstellende Zielsetzung – und das Lernen wird in der Pädagogik gerade als *Veränderung* (vgl. Prange 2019, S. 91) oder als *Transformation* (vgl. Yacek 2022) verstanden.¹⁰ Der Transfer von Lernen und Veränderung auf individueller Ebene zu gesellschaftlicher Veränderung steht im Fokus von Manifest und Pädagogik.

Auch die mit dem Ziel Mündigkeit verbundene Feststellung, Kritiker*innen zielten wie Therapeut*innen darauf, »sich selbst am ›Ende‹ des analytischen Prozesses überflüssig zu machen« (Celikates 2009, S. 200) lässt Anklänge an pädagogisches Handeln vernehmen – für Benner ist die Erziehungspraxis sogar die »die einzige [Praxis], die ihr eigenes Ende zum Ziel hat und für deren Prozeß ihr eigenes Ende permanent konstitutiv ist« (Benner 1980, S. 491; vgl. auch Bernhard 2021, S. 92).¹¹ Schließlich sind auch die bei

8 In *Exodus and Revolution* findet sich eine im Vergleich dazu positivere Bewertung von Moses als »the pedagogue of the people« (Walzer 1985, S. 66).

9 So primär bei Adorno, der allerdings ebenfalls seine Überlegungen zur Mündigkeit mit psychoanalytischen Annahmen verknüpft (Adorno und Becker 2020, S. 140).

10 Auf Seiten der kritischen Theorie wird dieser Zusammenhang vor allem durch Rahel Jaeggi reflektiert, aus deren Sicht die Transformation von Normen und Idealen »wie sie durch immanente Kritik vermittelt ist, [...] als *Entwicklungs- oder Lernprozess* zu verstehen [ist]« (Jaeggi 2009, S. 289, vgl. auch 2014, S. 296).

11 Es gibt eine Reihe weiterer Parallelen zwischen Psychoanalyse und Pädagogik, auf die hier nicht eingegangen werden kann. Die psychoanalytische Pädagogik versucht als Disziplin diese Parallelen in den Blick zu nehmen und Psychoanalyse und Pädagogik zu verbinden (vgl. z.B. Hierdeis 2016).

Celikates und Walzer verhandelten Fragestellungen nach Asymmetrie und Autorität für die Pädagogik von zentraler Bedeutung, insofern sich diese als »Arbeit an diesen Asymmetrien in der Absicht der Symmetrisierung« (Welter und Tenorth 2022, S. 19) versteht. Gegen Marx, und gegen zumindest stellenweise auch Celikates (vgl. Celikates 2009, S. 213) soll also im Folgenden stark gemacht werden, dass pädagogische Verhältnisse zum einen keineswegs nur autoritäre und inegalitäre Beziehungsweisen darstellen und dass die Pädagogik zum anderen gerade das Werkzeug zur Bearbeitung entsprechender Probleme bietet. Die Bestimmung kritischer Praxis als pädagogische Praxis geht dabei zudem entscheidend über Celikates' Analogie hinaus. Er sieht die Psychoanalyse als Vorbild und Modell, für ihn ist also Kritik *wie* Psychoanalyse. Hier hingegen soll für ein Verständnis von Kritik *als* pädagogischer Praxis argumentiert werden. Das soll zunächst präzisiert und dann plausibilisiert werden. Im Anschluss werden Einwände gegen ein solches Verständnis aufgenommen und vertieft, bevor zuletzt einige Vorteile, die ein Verständnis von Kritik als pädagogischem Verhältnis gegenüber den oben vorgestellten Alternativen bietet, diskutiert werden.

5.1.3 Zeigende Kritik als pädagogisches Handeln

Wer ein interessantes Buch gelesen oder einen Vortrag gehört hat, bewertet solche Erfahrungen (auch) danach, ob sie lehrreich waren und wer viele Theorien, Texte, vielleicht sogar das *Kapital* liest, gilt weithin auch als *gebildet*. Vor allem der erste Aspekt interessiert auch die Verfasser*innen entsprechender Bücher, die wie Marx prinzipiell Leser*innen unterstellen »die etwas Neues lernen [...] wollen« (*Das Kapital*, MEW XXIII, S. 12) und damit grundlegender annehmen, dass die Leser*innen auch etwas lernen *können*. Diese Annahme teilt die kritische Theorie mit Pädagogik und pädagogischer Anthropologie (Zirfas 2021, S. 108 ff.).¹² Die Annahme der Lernfähigkeit verbindet auch die revolutionäre Utopie mit dem utopischen Gehalt der Erziehung sowie die Erfahrungen der Revolutionäre mit denen der Pädagog*innen; Im »Vertrauen [...] auf die absolute Verbesserungsfähigkeit und Besserungswilligkeit einer immer menschlicheren Menschheit drückt sich also nicht ein nur ›theoretischer‹ Optimismus aus, sondern das, was Revolutionär und

12 Bildung und Erziehung sind für diese nicht nur möglich, sie sind für die pädagogische Anthropologie auch »*anthropologische Notwendigkeit*« (Benner und Brüggem 1997, S. 768; vgl. auch Wulf und Zirfas 2014, S. 14), begründet darin »daß die menschliche Natur nicht auf eine bestimmte Form des Zusammenlebens ausgerichtet und festgelegt ist und daß alle Formen menschlichen Zusammenlebens darauf angewiesen sind, durch Erziehung und Bildung tradiert zu werden« (Benner und Brüggem 1997, S. 768). Fragen nach dem Wesen oder gar einer Natur des Menschen sind durch Anthropologiekritik unterschiedlicher Stoßrichtung in Verruf geraten. Der Anthropologie wird einerseits unterstellt, die historisch und kulturell sich unterscheidenden Menschen statisch auf ein Bild des Menschen zu fixieren, andererseits wird ihr vorgeworfen zu unbestimmt und so letztlich unnütz zu sein (Höffe 1992, S. 7ff.). Selbst die »Autoren, die die erkenntnistheoretischen wie auch politischen Fallstricke anthropologischer Denkfiguren besonders deutlich herausgearbeitet haben« (Jörke 2009, S. 102; vgl. für die pädagogische Anthropologie Weiß 2018, S. 207) kommen allerdings nicht ohne anthropologische Anleihen aus. »Fundierende Annahmen über den Menschen sind schlichtweg unvermeidbar, wenn man sich in kritischer oder apologetischer Absicht mit den herrschenden Verhältnissen auseinandersetzt«, schließt Jörke (2009, S. 103).

Erzieher immer wieder als den Sinn ihres täglichen Mühens und als den ihrer Lebensarbeit im Ganzen erfahren« (Siegel 1930, S. 48). Die Annahme der Bildungsfähigkeit des Menschen ist seit der Neuzeit Grundlage des Fortschrittsglaubens (Thomä 2005, S. 15).

So lässt sich nachvollziehen, dass die Annahme der Bildsamkeit des Menschen keineswegs ein Spezifikum der pädagogischen Anthropologie ist, wie es Zirfas (2021, S. 108) andeutet. Er unterscheidet pädagogische Anthropologien durch den im Prinzip der Bildsamkeit angelegten anthropologischen Optimismus von pessimistischen Anthropologien »anderer Provenienz, die den Menschen durchaus kritisch sehen – wie etwa Thomas Hobbes« (Zirfas 2021, S. 108). Nun lässt sich Hobbes' Menschenbild durchaus als pessimistisch bezeichnen, das kann aber nicht über seine in Hinblick auf die Bildsamkeit und Bildungsfähigkeit des Menschen optimistische Perspektive hinwegtäuschen. Einerseits hat Bildung bei Hobbes auch das Potential und die Aufgabe, den Charakter zu formen, sodass sich auch bei ihm letztlich die Annahme der Bildsamkeit des Menschen findet – verbunden sogar mit einem gewissen Optimismus, dass er diese Bildungsbefähigung auch tatsächlich nutzt (Brantl 2019, S. 76). Andererseits ist auch Hobbes' theoretische Tätigkeit auf diese Bildungsfähigkeit angewiesen und zählt auf sie. Er schreibt deshalb den »Leviathan als Lehrbuch zur Erziehung der Bürger« (Brantl 2019, S. 63). Dieser Befund lässt sich verallgemeinern und damit feststellen, dass auch »in Politischer Theorie [...] die Annahme, dass der Mensch, das Subjekt, die Entität lernen kann« von zentraler Bedeutung ist (Engelmann 2021, S. 20). Sie ermöglicht uns damit eine Annäherung politischer und pädagogischer Anthropologie und die vorläufige Feststellung, dass *zoon politikon* und *animal educandum* (Kirchhöfer 2016, S. 84) letztendlich das gleiche Tier sind. Dass Menschen lernfähig sind und diese Fähigkeit wahrscheinlich in der Auseinandersetzung mit Kritik realisiert wird, scheint zur Diagnose eines pädagogischen Verhältnisses allerdings ungenügend, denn das Lernen an sich begründet noch überhaupt kein Verhältnis. Lernen ist »individuell und nicht sozial« (Prange 2019, S. 90).

Um nun das Verhältnis zwischen Theoretiker*in und Adressat*innen in den Blick zu nehmen, erscheint es sinnvoll, den Blick auf *Erziehung* zu werfen und damit den »älteste[n] einheimische[n] Begriff der Pädagogik« (Bernhard 2021, S. 21) heranzuziehen (auf das an dieser Stelle womöglich aufkommende Unbehagen mit dem Begriff wird unten zurückzukommen sein). Da allerdings – für zentrale Begriffe nicht unüblich – der Erziehungsbegriff auch in der Erziehungswissenschaft keineswegs unkontrovers ist, ist es nötig, eine Bestimmung von Erziehung heranzuziehen, die für den hier angestrebten Zweck hilfreich und zugleich nicht beliebig ist. Als Kandidat für eine solche Bestimmung scheint die operative Bestimmung von Erziehung durch (v.a.) Klaus Prange hilfreich. Als nicht-beliebig lässt sich dessen Theorie dadurch ausweisen, dass ihr zugesprochen wird, »zweifelsohne die richtungsgebende Konzeption, das Allgemeine der Pädagogik [...] überhaupt noch bestimmen zu können« (Koerrenz 2023, S. 38), darzustellen. Auch inhaltlich handelt es sich um einen vielversprechenden Orientierungspunkt. Die Bezeichnung »operativ« verweist bereits darauf, dass es Prange in seiner Bestimmung darum geht, die »Eigenart des pädagogischen Verhaltens und Handelns« (Prange 2019, S. 22) zu bestimmen, sprich die »Operationen des Erziehens« (Prange 2019, S. 29) zu identifizieren und zu untersuchen. Das ist für das hier vorgebrachte Argument deshalb von Interesse, weil es auch in der Bestimmung von Kritik um *kritische Operationen* und das »doing theory« geht, also nicht nur um Kritik als einmal geäußerte und auf Papier ge-

bundene, sondern um Kritik, die etwas bewirkt, indem sie manifestantisch wirkt und die sich in ein Verhältnis setzt. Weil Kritik »ein Handeln mit transformativen Effekten« (Saar 2008, S. 48) ist, lässt sich auch mit Prange über die Form dieses Handelns diskutieren. Dass sowohl das Schreiben als auch das Lehren eine Form der Kommunikation zwischen Autor*in/Lehrer*in und Publikum sind (de-Shalit 2006, S. 12) spricht ebenfalls für die Anschlussfähigkeit der an Kommunikation orientierten Theorie Pranges (Prange 2019, S. 48). Lassen sich also Parallelen oder besser sogar Identitäten zwischen pädagogischen und kritischen Operationen finden?

Prange verzichtet nicht auf den Lernbegriff, stellt ihm aber den Begriff der Erziehung gegenüber; zwischen Lernen und Erziehen liegt die »pädagogische Differenz« (Prange 2019, S. 58), die nicht auflösbar ist: »Es gibt das Lernen und es gibt das Erziehen, je für sich« (Prange 2019, S. 59). Erziehung führt nicht zwingend zum Lernen und gelernt wird nicht nur dort, wo erzogen wird, obwohl die Erziehung stets an das Lernen gebunden bleibt; »Pädagogen brauchen das Lernen wie der Zahnarzt die Karies« (Prange 2012, S. 83). Die Operation, die den Zusammenhang gewährleistet, ist das Zeigen: »Überall wo erzogen wird, wird auch gezeigt« (Prange 2013, S. 131).¹³ Das Zeigen ist »diejenige Operation [...], durch die das Erziehen gekennzeichnet ist und sich von anderen Tätigkeiten und Verhaltensweisen unterscheidet« (Prange 2012, S. 61). Damit lässt sich dem individuellen Lernen ein »sozialer Vorgang« (Prange 2019, S. 90) gegenüberstellen, der für Prange schon im Unterschied zwischen den Sätzen »Ich lerne etwas« und »Ich zeige jemandem etwas« erscheint (Prange 2019, S. 90) – am Zeigen sind mindestens eine zeigende Person, eine Person, der etwas gezeigt wird, und das Gezeigte beteiligt, womit sich das bekannte didaktische Dreieck auch in Pranges Konzeption wiederfindet (Prange 2012, S. 83). Zeigen im Kontext der Erziehung ist darüber hinaus intentional: »Wir handeln ausdrücklich pädagogisch, indem wir einem anderen etwas so zeigen, dass er oder sie es wieder zeigen kann, und auch bewegt wird, eben dies zu tun« (Prange 2012, S. 84). Den Adressat*innen des Zeigens wird im Kontext der Erziehung »ein Können, ein Wissen oder eine Haltung angesonnen oder ermöglicht« (Prange 2019, S. 69). Diese Bestimmung plausibilisiert Prange mit einer Vielzahl von »phänomenologische[n] Beobachtungen« (Koerrenz 2023, S. 38) und Verweisen auf in der Erziehung von Kindern sichtbare Situationen, vom Zeigen der Eltern gegenüber dem Kleinkind bis zur klassischen Unterrichtssituation.

Das Zeigen als Grundform der Erziehung tritt in drei, bzw. vier¹⁴ verschiedenen »elementaren Formen«, »Varianten« oder »Modi« (Strobel-Eisele und Prange 2014, S. 37–39) auf, die jeweils unterschiedlichen »Artikulationen« entsprechen, also zeitliche Gliederungen von Lernabläufen. Diese vier Modi sind das *repräsentative*, das *ostensive*, das *direktive* und das *reaktive Zeigen* (für eine übersichtliche Darstellung s. Prange 2019, S. 121).

13 Ralf Koerrenz plädiert in seiner Weiterentwicklung der operativen Pädagogik dafür, statt des Zeigens das »Wahrnehmen-Lassen« als operativen Kern der Erziehung zu identifizieren und somit über Prange hinauszugehen. Wahrnehmen-Lassen sei »Anderes und Mehr als Zeigen« (Koerrenz 2023, S. 52). Das ermöglicht ihm auch »Erziehung nicht nur als unmittelbar personales Handeln zu verstehen« (Koerrenz 2023, S. 57). Weil an dieser Stelle allerdings der Fokus auf personale Zusammenhänge – nämlich zwischen der Person der Kritikerin und der Adressat*innen im Vordergrund stehen, kann vorerst an Pranges Bestimmung festgehalten werden.

14 Die vierte Form, das »reaktive Zeigen«, findet sich in *Die Zeigestructur der Erziehung* nicht.

Ostensives Zeigen besteht aus dem Vormachen durch die Erziehenden, dem auf Seiten der Lernenden das übende Nachmachen gegenübersteht. Es bezieht sich »leibnah, gegenwärtig und unmittelbar« (Strobel-Eisele und Prange 2014, S. 61) auf das Lernen. Es findet sich schon in der frühen Kindheit, aber z.B. auch in der klassischen Form der Meisterlehre, in denen die Lehrlinge durch »Mitahmung« im Arbeitsprozess üben und lernen (Strobel-Eisele und Prange 2014, S. 51). Ähnlich elementar ist für Prange das *repräsentative* Zeigen, das beispielsweise »über Bilder und Geschichten stattfindet« (Prange 2019, S. 117). Es dient dazu, »dem Lernenden etwas unmittelbar nicht Gegebenes vor Augen zu führen« (Strobel-Eisele und Prange 2014, S. 61). Auf diese Weise werden Sachverhalte zeig- und lernbar, die nicht in der unmittelbaren Umwelt vorfindbar bzw. aufzeigbar sind, etwa indem den Lernenden etwas erzählt oder erklärt wird. Der Pädagoge, der darstellend zeigt, ist nicht mehr nur Coach oder Trainer, sondern Lehrer, »Repräsentant der objektiven Wahrheiten, wie sie nach dem Stand des Wissens und theoretischer Erfahrung im Prinzip für jedermann zugänglich sind« (Strobel-Eisele und Prange 2014, S. 71). Dementsprechend wird auch das repräsentative Zeigen in pädagogischer Absicht vor allem mit der Institution der Schule in Verbindung gebracht. Deutlich von den beiden zuvor genannten Formen zu unterscheiden ist nach Prange und Strobel-Eisele das *direktive* Zeigen, »mit dem wir uns appellierend, fordernd oder eben nur anratend auf den Lernenden beziehen« (Prange 2019, S. 133). Das direktive Zeigen muss sich auf zuvor Geübtes und Dargestelltes beziehen, um effektiv zu sein – gezeigt wird z.B. auf bereits erlernte Regeln oder Erwartungen und indem angeregt, ermuntert, ermahnt, erinnert, gebeten, geraten oder appelliert wird (Strobel-Eisele und Prange 2014, S. 76). Möglich ist es aber, direktiv zu zeigen, indem die Erzieher*innen selbst ihre Motivation und Begeisterung zeigen (Strobel-Eisele und Prange 2014, S. 85). Die »ethisch zentrale Problematik« (Strobel-Eisele und Prange 2014, S. 81) pädagogischen Handelns zeigt sich in besonderer Klarheit im Zusammenhang mit dem direktiven pädagogischen Zeigen, was an dessen besonderem Charakter liegt:

Das direktive Zeigen ist zugleich die anspruchsvollste und die schwächste Form des pädagogischen Handelns; anspruchsvoll deshalb, weil es nicht um diese oder jene Fertigkeit, diese oder jene Kenntnis geht, die auch noch zu lernen ist, sondern um das Gesamtverhalten und schließlich um das, was man herkömmlich den Charakter nennt. Es ist aber auch eine schwache Form, weil wir uns dabei auf die Wahlfreiheit des anderen beziehen, auf die Möglichkeit, nein zu sagen und sich zu verweigern oder etwas ganz anders zu tun, als wir im Auge haben. (Strobel-Eisele und Prange 2014, S. 77)

Der Konflikt mit der Freiheit der Lernenden, die sich in deren Weigerung und Widerstand äußern kann, tritt in Zusammenhang mit dem direktiven Zeigen am wahrscheinlichsten auf und muss auch in diesem Zusammenhang bearbeitet werden. Zuletzt unterscheiden Strobel-Eisele und Prange auch noch das *reaktive* Zeigen, das sich durch Lob oder Tadel als Rückmeldung auf bereits Gelerntes bezieht (Strobel-Eisele und Prange 2014, S. 88).

Nach dieser Kurzdarstellung des Theoriegebäudes der operativen Pädagogik stellt sich nun die Frage, ob Kritik im oben postulierten Sinne pädagogisch handelt oder erzieht. Dass Strobel-Eisele und Prange auch Formen aus nicht unmittelbar pädagogi-

schen Kontexten wie etwa die Predigt in den Blick nehmen, die insbesondere Walzers Beschreibung der Prophetie als Gesellschaftskritik nicht zu unähnlich sind, spricht zumindest für die prinzipielle Anwendbarkeit des Erziehungsbegriffs (Strobel-Eisele und Prange 2014, S. 191). Weitere Indizien für eine pädagogische Deutung der Kritik finden wir darin, dass sich Verweise auf das Zeigen bei allen hier behandelten revolutionären Theoretiker*innen finden lassen; Condorcets Hauptwerk, in dem es immer wieder darum geht »aufzuzeigen [...] zu zeigen [...] zu zeigen [und ...] zu zeigen« (Condorcet 1963, S. 39) trägt die *Darstellung* bereits im Titel. Wenn es um Marx' Verständnis von Kritik geht, wird immer wieder zitiert, dass es ihm nicht nur darum gehe »an wirkliche Kämpfe anzuknüpfen«, sondern der Welt auch zu »zeigen [...] warum sie eigentlich kämpft« (*Briefe aus den DFJ*, MEW I, S. 345, Herv. MH). Schließlich ist in Bezug auf Goldman auf ihre Praxis des »pointing out« (Goldman 1982, S. 467) zu verweisen. Ganz allgemein lässt sich auf die Erwartung und gängige Wendung verweisen, nach der Kritik Missstände *aufzeigt*. Nun sind all das Indizien, die zwar für das hier unterbreitete Argument notwendig, aber keineswegs hinreichend sind, denn schließlich verweist Prange darauf, dass »das Zeigen keine exklusiv pädagogische Technik [ist]« (Prange 2012, S. 84).

Es ist also notwendig, das Zeigen der Kritiker*innen genauer zu betrachten und dabei wiederum nachzuzeichnen, inwiefern sich dieses auf das Lernen ihrer Adressat*innen bezieht. Mit Blick auf die unterschiedlichen Modi des Lernens, ist das ostensive Zeigen wohl am schwierigsten in der Theorie-Rezeption zu verorten; die Beispiele, die Prange und Strobel-Eisele für das Vormachen und die Mitahmung sowie das Üben aufweisen beziehen sich auf die Kopräsenz zur gleichen Zeit im gleichen Raum, die zwischen Theoretiker*in und Adressat*innen in der Regel nicht gegeben ist. Zwar ließen sich insbesondere am Beispiel Emma Goldmans auch Momente des ostensiven Zeigens identifizieren, etwa auf Streiks und Demonstrationen, dabei ist aber gerade der Moment der klassischen Theoriearbeit verlassen. Die revolutionäre Theorie allerdings zeigt dort ostensiv, wo sie ein Modell kritischen Denkens bereitstellt – gewissermaßen machen die Kritiker*innen eine Denkbewegung vor, die sie ihren Leser*innen zum Mit- bzw. Nachahmen anbieten. Ausdruck solcher gemeinsamer Denkübungen ist die erste Person Plural; im *Manifest* etwa »finden wir« und »haben wir« (MEW IV, S. 462), »wir sehen« (MEW IV, S. 464), »wir sahen« (MEW IV, S. 471) und »wir haben also gesehen« (MEW IV, S. 467). Das »gute Auge« (Walzer 2000) der Kritiker*innen ist Übungssache: Marx und Engels machen es vor, wir machen es nach.¹⁵ Allerdings sehen wir nicht nur den Prozess des kritischen Sehens, den wir einüben, wir sehen auch Darstellungen und Erklärungen.

Repräsentatives Zeigen ist basal dort zu finden, wo die Kritikerin *erzählt*. Die Erzählungen Marx' vom Leid der Arbeiter*innen genau wie die Geschichten, die – so der Vorwurf seines Deutschlehrers – in »einem seltenen, bilderreichen Ausdrücke« (zitiert nach Heinrich 2020, S. 111) und »durch den strategischen Einsatz dichterischer Mittel« (Pohl 2020, S. 148) erzählt werden, dienen so der *Repräsentation* des Kapitalismus. Das Erzählen bietet sich »wie von selbst dem pädagogischen Handeln an« (Strobel-Eisele und Prange 2014, S. 65), weil es durch bildhafte Darstellungen einlädt, sich in die Lage anderer zu

15 Den Aspekt der »Einübung« in ein bestimmtes Denken sehen für die Ideengeschichte allgemein auch Münkler und Straßenberger (2016, S. 16).

versetzen und andere Erfahrungen zu vermitteln. Die Lektüre der hier diskutierten Texte erzielt somit nicht nur kognitive, sondern auch affektive Effekte, die die Wirkung des Zeigens erhöhen. Das begründet gerade die anhaltende Rezeption von Emma Goldmans autobiographischen Schriften, die auf die Fehler der Bolschewiki oder die Erfahrungen im US-amerikanischen Kampf zeigen. Aber auch andere Elemente des Geschichtenerzählens wie der Humor können das Verstehen der Leser*innen unterstützen, wie wir ebenfalls am Beispiel Marx' Verwendung satirischer und fabel-hafter Strategien feststellen konnten (Pohl 2020, S. 151). Auch der utopische Gehalt der revolutionären Theorie ist als repräsentatives Zeigen zu verstehen, wobei die Besonderheit darin liegt, dass auf etwas Zukünftiges, noch-nicht-Existierendes gezeigt wird. Die Intuition des sozialistischen Anti-Utopismus ist also nicht ganz falsch, wo sie die Utopie mit der belehrenden Pädagogik verbindet; sie geht aber davon aus, dass es sich um *direktives* Zeigen handelt, wo vielleicht nur *repräsentatives* Zeigen aufzufinden ist.

Allerdings werden erzieherisch nicht nur Sachverhalte erzählt, sondern »die große Tendenz des repräsentativen Zeigens dürfte eindeutig dahin gehen [...] sie im Zusammenhang und unter formalen Gesichtspunkten zu erfassen, so dass sie als Allgemeines lehrbar und lernbar werden« (Strobel-Eisele und Prange 2014, S. 68). Wo das »Gezeigte jetzt zunehmend im Kontext objektiver Verhältnisse erscheint« (Strobel-Eisele und Prange 2014, S. 69), tritt der »Pädagoge als Lehrer« (Strobel-Eisele und Prange 2014, S. 71) ebenfalls in Erscheinung. In Bezug auf die Kritik lässt sich davon besonders sprechen, wo sie im Zusammenhang mit einer Theorie der Gesellschaft steht. Diese kann und soll er- und aufklärend wirken (vgl. Iser 2002). Die Theorie wirft etwa »einen diagnostischen Blick auf zentrale, Leid erzeugende Probleme der Moderne« (Iser 2002, S. 595) – anders gesagt: sie *zeigt* uns etwas durch eine theoretische Darstellung. Das *Kapital* ist, wie oben bereits angerissen, ein Paradebeispiel für eine solche Form des repräsentativen Zeigens, die anhand systematisierender Darstellungen und Erzählungen bei den Leser*innen den Erwerb neuer *Kenntnisse* im Sinne Pranges anstoßen soll – die gesamte Arbeit gewinnt ihren Sinn nur dadurch, dass die Leser*innen am Ende mehr und besseres Wissen über den Kapitalismus haben als zuvor.

Nun verbindet sich die Darstellung und das Vormachen bei revolutionären Theoretiker*innen noch mit Aufforderungen an die jeweiligen potentiell revolutionären Subjekte, und auch das ist in der pädagogischen Betrachtung nicht überraschend. Wie von Strobel-Eisele und Prange theoretisiert, verbindet sich dieses direkte Zeigen mit dem ostensiv und repräsentativ Gezeigtem, weil es sonst »leeres Fordern« (Strobel-Eisele und Prange 2014, S. 75) bleibt. Es geht auch den Kritiker*innen schließlich um das »Gesamtverhalten« und den »Charakter« (Strobel-Eisele und Prange 2014, S. 77) der Adressierten, deren Veränderung evoziert werden soll. Statt »Was soll nur aus den Kindern werden?« (Strobel-Eisele und Prange 2014, S. 78) fragen sie, was aus dem Proletariat, den Französ*innen oder den Anarchist*innen werden soll. *Manifestantische* Theorie bezieht sich darauf, »was zu wollen ist« (Prange 2019, S. 134). Dass der »Bezug auf Zukunft [...] für das direkte Zeigen im Kleinen wie im Großen maßgebend ist« (Strobel-Eisele und Prange 2014, S. 77), lässt sich auch an der revolutionären Theorie erkennen, die wie gezeigt, *utopisch* ist. Auch sie zeigt somit »vorausdeutend, was es [bei Prange das Kind, für Revolutionäre das revolutionäre Subjekt, MH] können und leisten wird« (Strobel-Eisele und Prange 2014, S. 79). Auf die damit zusammenhängende »ethisch zentrale Problematik«

(Strobel-Eisele und Prange 2014, S. 81) wird unten zurückzukommen sein. Vorläufig festzustellen ist allerdings, dass die sich in Bezug auf direktives Zeigen in höherem Maße zeigende Möglichkeit des Nicht-Lernens für revolutionäre Theoretiker*innen und Kritiker*innen auch tatsächlich eine Rolle spielt. Die Erfahrung, dass die Adressat*innen der Theorie nicht das tun, was sie sollen, erzeugt Frustration und Wut auf Seiten der Kritiker*innen. In einzelnen Formen des reaktiven Zeigens wird diesen Gefühlen Ausdruck verliehen, etwa in Marx' kritischer Würdigung der Pariser Kommune, die Lob und Tadel enthält. Der Großteil seines Tadels wird aber privat in Briefen geäußert und kann dort keinen Effekt auf das Lernen der zuvor Angesprochenen erwirken. Trotzdem können wir festhalten, dass sich eindeutig Formen des auf Lernen zielenden Zeigens, besonders repräsentativen und direktiven Zeigens, auf Seiten von Kritiker*innen identifizieren lassen. Kritiker*innen, so muss also das vorläufige Fazit lauten, handeln pädagogisch, sie erziehen.

Auf einen Einwand oder eine Frage ist allerdings an dieser Stelle bereits einzugehen: Kann Marx heute noch erziehen, obwohl er tot ist? Insbesondere für Walzer macht es gerade die Rolle der Kritiker*innen aus, dass sie unter den Mitgliedern ihrer Gemeinschaft und, so lässt es sich folgern, auch unter den Lebenden weilen. Genauer bestimmt allerdings auch Walzer dieses *Weilen* nicht; auch wenn er betont, dass Kritiker*innen nicht nur für, sondern mit ihren »fellows« sprechen sollen (Walzer 1988, S. 234), geht er doch offenbar nicht davon aus, dass die Kritiker*innen tatsächlich mit *allen* ihren Adressat*innen sprechen, sondern auch er behandelt vor allem ihre Texte. Trotzdem bleibt für ihn wünschenswert, dass Kritiker*innen »in touch with common complaint« bleiben (Walzer 1988, S. 239). Auch Celikates' Konzeption impliziert lebendige Kritiker*innen, eine Analyse kann nicht von Toten vorgenommen werden. Können Tote aber erziehen? Prange zumindest erwähnt im Kontext der pädagogischen Artikulation »Vorträge zu halten und Aufsätze zu schreiben, in der Erwartung, dass sie so verstanden werden können, wie sie gemeint sind« (Prange 2019, S. 116). Er erkennt außerdem an, »dass das Lesen selber ein form- und erfahrungserzeugender Lernvorgang ist« (Prange 2003, S. 163). Im Lesen, bzw. genauer gesagt im schriftlichen Darstellen wird das Zeigen »selbständig und koppelt sich von der leiblichen Gegenwart des gemeinsamen Umgangs ab« (Prange 2003, S. 165). Es ist sicherlich unbestreitbar, dass wir nicht nur über die Toten, sondern auch von ihnen etwas lernen können; das ist gerade die Begründung der Ideengeschichte als Disziplin. Zu fragen ist auch, ob es für die Leser*innen einen Unterschied macht, ob der*die Kritiker*in noch lebt oder nicht – die Chance, Marx zu treffen dürfte für einen Arbeiter, der 1870 das *Manifest* las, nur unwesentlich höher gewesen sein als für heutige Leser*innen. Die Interaktionen zwischen Kritiker*innen und Adressat*innen sind ohnehin überwiegend »Quasi-Interaktionen« (Nohl 2022, S. 28; vgl. auch de-Shalit 2006, S. 12), in denen die leibliche Kopräsenz nicht gegeben ist. Es spricht also einerseits nichts dagegen, auch Interaktionen über die Zeit hinweg als erzieherisch einzustufen. Andererseits ist aber dann mit Walzer anzuerkennen, dass das Lernen möglicherweise nicht im gleichen Maße erfolgreich sein kann. Die Verständlichkeit der Zeigegehalte kann mit der Zeit abnehmen und zugleich können tote Kritiker*innen nicht mehr auf die Umwelt, die Lerneffekte oder das Nicht-Lernen reagieren; ein reflexives Zeigen ist unmöglich, genau wie die Anerkennung der Präsenz der Adressat*innen (vgl. hooks 1994, S. 8), vor allem aber auch ein Lernen auf Seiten der Kritiker*innen. Es scheint normativ wünschenswert zu

sein, dass Kritiker*innen sich auch von Ihren Adressat*innen erziehen lassen, und das ist trivialerweise nur möglich, wenn sie leben. Lebende Autor*innen können also vermutlich *besser* erziehen.

5.1.3.1 Pädagogisches Unbehagen

Dass Kritiker*innen erziehen, hatte auch Marx festgestellt. Allerdings war für ihn klar, dass das verwerflich sei; dass *andere* Kritiker*innen zwar erzögen, *er* dies aber nicht tue. Die Unterstellung, jemand erziehe durch und in seiner Gesellschaftskritik oder revolutionären Theorie, erzeugt Unbehagen. Diese Kritik an und Sorge vor der Belehrung findet sich deshalb nicht nur bei Marx, sondern sowohl in der Öffentlichkeit (ausgedrückt etwa in der Sorge vor »Umerziehung« durch Gender-Studies-Professor*innen) als auch bei anderen Theoretiker*innen, von denen zwei im Folgenden zu Wort kommen sollen, um das Unbehagen an der gesellschaftsverändernden Pädagogik genauer zu fassen.

Hannah Arendt findet »nichts fragwürdiger als die politische Relevanz von Beispielen, die aus der Erziehung gewonnen sind« (Arendt 1994b, S. 185). Sie kritisiert jegliche Versuche, durch Erziehung gesellschaftliche Veränderung herbeizuführen und verweist auf den »üblen Klang«, den das Wort Erziehung in der Politik habe: »Wer erwachsene Menschen erziehen will, will sie in Wahrheit bevormunden und daran hindern, politisch zu handeln« (Arendt 1994a, S. 258). Die angemessene und legitime Verfahrensweise im Bereich des Politischen sei es, »durch Überredung« Veränderungen zu bewirken (Arendt 1994a, S. 258). Es ließe sich also mit Arendt höchstens Walzers Bild der diskutierenden und überzeugenden Prophetin rechtfertigen – sie denkt alleine, aber diskutiert gemeinsam¹⁶ – nicht aber das eines oder einer (be-)lehrenden und erziehenden Theoretiker*in. Entsprechend geht Arendt auch in Bezug auf ihre eigene Rolle als Theoretikerin davon aus, dass es »presumptuous« wäre, andere zu unterweisen: »And I think that every other road of the theoretician who tells his students what to think and how to act is ... my God! These are adults! We are not in the nursery!« (Arendt 1979, S. 310). Sie betont, dass »»man [...] sehr wohl lehren [kann], ohne zu erziehen, und man kann bis ins späteste Alter lernen, ohne darum erzogen zu werden« (Arendt 1994a, S. 276). Dass Lernen (oder ggf. ein *sich bilden*) auch ohne Erziehung möglich ist, wäre mit Prange zuzustimmen – ein Lehren ohne Erziehung wäre allerdings für ihn undenkbar, weil Lehren Erziehung ist. Eine überzeugende Verteidigung der Differenz zwischen Lehren und Erziehen findet sich bei Arendt letztlich nicht.

Eine etwas anders gelagerte und ausführlichere Kritik findet sich bei Jacques Rancière, dessen Denken in dieser Hinsicht trotz Rancières Marx-Kritik einige Parallelen zu Marx' Denken aufweist (Swain 2019a, S. 61). Im »pädagogische[n] Mythos« (Rancière 2007, S. 17) – der darin besteht, die Notwendigkeit erklärender Pädagog*innen zu postulieren – macht er einen Verstoß gegen die Annahme der Gleichheit der Menschen und eine nicht zu rechtfertigende Hierarchisierung zwischen Menschen aus. Ausgangspunkt ist seine Nacherzählung der Geschichte des »unwissenden Lehrmeisters« Jacotots, der mangels Sprachkenntnissen seinen niederländisch-sprachigen Schüler*innen nur

16 Aktivismus und Theoriearbeit schließen sich für Arendt nicht per se aus, aber sie können nicht gleichzeitig stattfinden; die Inkompatibilität von Aktivismus und Theorie besteht nicht »between the men«, die sie ausüben, sondern »between the activities« (Arendt 1979, S. 328).

eine zweisprachige Telemach-Ausgabe vorlegen kann und dann eine unerhörte Erfahrung macht: sie lernen Französisch. Er kommt zu dem Schluss, der Rancières weitere Untersuchung anleitet: »Sie haben alleine ohne erklärenden Lehrmeister gelernt. Nun, was einmal stattgefunden hat, ist immer möglich« (Rancière 2007, S. 21). Dass die Schüler Jacotots ohne seine Erklärung lernen konnten, ist ein Hinweis auf die Gleichheit der Intelligenzen und Fähigkeiten – die Schüler sind gleichermaßen fähig, Französisch zu lernen wie Jacotot, die Professor*innen und König*innen, sie müssen nur ihre Aufmerksamkeit entsprechend fokussieren (und dabei zu helfen, ist die verbleibende Aufgabe der Lehrmeister*innen). Im Umkehrschluss wohnt der Logik des Erklärens ein anti-egalitäres Moment inne: »Der Erklärende braucht den Unfähigen, nicht umgekehrt. Er ist es, der den Unfähigen als solchen schafft. Jemandem etwas erklären heißt, ihm zuerst zu beweisen, dass er nicht von sich aus verstehen kann« (Rancière 2007, S. 16). Indem die Erklärenden immer einen Schritt voraus sind, stellen sie sich *über* diejenigen, denen sie *voraus* sind; schon das Wissen über den Erklärprozess – also wann was erklärt werden muss – haben sie für immer voraus und diese »verdummende Distanz« (Rancière 2009, S. 21) erhalten sie aufrecht. Etwas zu erklären, bedeutet zuerst zu erklären, dass etwas der Erklärung bedürfe (Rancière 2010b, S. 3). Das ist hier von Bedeutung, weil Rancière damit auch die Existenz eines »aufzufüllenden Graben[s] zwischen Intellektuellen und Arbeitern« (Rancière 2009, S. 30–31) bestreitet und Gesellschaftskritiker*innen den gleichen Vorwurf macht, wie den Lehrmeister*innen, die die Unfähigen bräuchten wie die Ärzt*innen die Kranken (Rancière 2009, S. 59). Auch die fortschrittlichsten Denker*innen erhalten die Illusion der Pädagogik aufrecht; »Das Jahrhundert des Fortschritts ist das der triumphierenden Erklärenden, der pädagogisierten Menschheit«¹⁷ – und dieser Vorwurf trifft aus Rancières Sicht auch den »Doktor Marx« (Rancière 2010a, S. 160) und Engels, denen er ihre Überheblichkeit gegenüber den Arbeiter*innen und Handwerker*innen genüsslich zum Vorwurf macht (vgl. Rancière 2010a). Die Kritische Intelligenz »verrätte [...], diejenigen, die sie doch zu befreien behauptete« (Rieger-Ladich 2020, S. 42), indem sie für sie und vor ihnen spreche. Die Selbstbehauptung einer besonderen wissenschaftlichen Einsicht in die für andere uneinsichtigen Verhältnisse führe bei Marx wie seinen Nachfolger*innen »eine überbrückbare Asymmetrie ein, die aus sich heraus die Differenz zwischen einem höherstehenden, wissenden Erklärenden und dem unwissenden Zuhörenden setzt« (Friedrichs 2017, S. 312). Diese Kritik lässt sich auch direkt gegen die »Praxis eines *deiktischen Schnitts*« (Friedrichs 2020, S. 50),¹⁸ also die Zeigegeste richten. Rancières »Verachtung gegenüber Pädagog*innen und Pädagogik« (Hilbrich

17 Condorcet könnte als Beleg für diese Einschätzung dienen. Er ist es, der Einsicht in den Fortschritt der Menschheit hat, und die anderen müssen folgen. Wie von Rancière befürchtet, entwirft auch er zu diesem Zweck pädagogische Institutionen, auf die zumindest in Teilen auch dessen Kritik zutrifft: »Die Perfektionierung der Ausbildung besteht somit zuallererst in der Perfektionierung der *Zügel*, oder vielmehr in der Perfektionierung der Vorstellung von der Nützlichkeit der *Zügel*« (Rancière 2007, S. 142).

18 Friedrichs' Kritik lässt allerdings u.a. die Frage offen, inwiefern das *Ausüben* (Friedrichs 2020, S. 57) im Rahmen der von ihm vorgeschlagenen Experimente (s.u.) ohne *Einüben* im Sinne einer durch ostensives Zeigens ermöglichten Operation auskommt und ob sich dementsprechend die Kritik nur gegen ein repräsentatives Zeigen (und deshalb nicht gegen den deiktischen Schnitt an sich) richtet.

und Ricken 2019, S. 45) überschneidet sich – auch wenn Rancière selbst das wohl nicht unbedingt so sehen würde (vgl. zu seiner Marx-Kritik Rancière 2010a) – mit Marx' Kritik an den Schulmeistern: »So wie die Befreiung der Arbeiter nur die Sache der Arbeiter sein kann, so kann die Emanzipation der Lernenden nur von den Lernenden selbst gemacht werden« (Loick 2012, S. 299). Die Lektüre Rancières könnte somit als Bestätigung dafür dienen, dass eine pädagogische Konzeptualisierung des Verhältnisses zwischen kritischer Theoretikerin und revolutionären Agent*innen zwar möglich ist, dass diese Konzeptualisierung aber höchstens deskriptiv, meist jedoch richtiggehend in polemischer Absicht erfolgen kann. Eine positive Bezugnahme auf Kritiker*innen als Lehrer*innen scheint für ihn nicht möglich. Pädagogik ist bei Marx, Arendt und Rancière mit Paternalismus, illegitimer, weil über Erwachsene, nicht Kinder ausgeübter Autorität, und Autoritarismus assoziiert und steht somit im Widerspruch zu einer Politik der Gleichheit. Allerdings, und das soll im Folgenden beleuchtet werden, wird dieser Widerspruch in der Pädagogik selbst bearbeitet. Schließlich, so könnte man meinen, entdecken die anti-pädagogischen Theoretiker*innen der Kritik in ihrer Ablehnung der Asymmetrie nur erneut das pädagogische Paradox, das schon Kant aufgespürt hat: »Wie kultiviere ich die Freiheit beim Zwange?« (vgl. Friedrichs 2017, S. 312). Der pädagogische Diskurs kreist seit jeher auch um Probleme der Autorität und des Paternalismus – ausgehend von diesen soll nun also doch die manifestantische Verhältnisbestimmung als pädagogisch plausibilisiert werden. Dann stellt sich die Frage, ob und wie sich von der Pädagogik als Reflexions- und Handlungswissenschaft etwas für die Kritik lernen lässt.

5.1.3.2 Kritik als Erziehung Erwachsener

Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass sich im Vorwurf gegen schulmeisterliche Kritik verschiedene Aspekte überlagern. Arendts Verweis darauf, dass Erwachsene nicht zu erziehen seien, ist dabei grundlegend und führt auch für die hier angestrebte Übertragung zu Problemen: Wer Theoretiker*innen als Pädagog*innen versteht, ließe sich einwenden, versteht im Umkehrschluss ihre Adressat*innen als Kinder. Eine solche Infantilisierung Erwachsener – denn wir müssen davon ausgehen, dass Theoretiker*innen in der Regel diese adressieren¹⁹ – muss, damit das Argument Gewicht hat, zudem als moralisch falsch bewertet werden: Wir sollten Erwachsene nicht wie Kinder behandeln (vgl. Welter und Tenorth 2022, S. 21). Diese Einschätzung wird auch weithin geteilt: schließlich »wollen wir doch nicht infantilisiert, entmündigt, als unzureichend und bearbeitungsbedürftig deklariert werden, jetzt, wo wir endlich mit dem Status »erwachsen« dem erzieherischen Zugriff entronnen scheinen« (Holzer 2022, S. 96). Diese Kritik²⁰ scheint

19 Eine Ausnahme stellt Condorcets Brief an seine Tochter dar (vgl. Thomä 2005). Eine interessante zeitgenössische Ausnahme ist Bini Adamczaks *Kommunismus: Kleine Geschichte, wie endlich alles anders wird* (Adamczak 2010), das in der englischen Übersetzung schlicht *Communism for Kids* heißt und auch dank dieses Titels in den USA einen Shitstorm verursacht hat. Allerdings stellt Adamczak klar, dass das Buch gerade *kein* Kinderbuch sei; es verwende kindgerechte Sprache, um »radical dreams« zugänglich zu machen: »it addresses everybody as kids, no matter how old they are« (Blumenfeld und Adamczak 2017).

20 Die Ablehnung der *Erziehung* Erwachsener hängt aber offenbar bei Arendt und anderen auch mit dem negativen Beklang des Erziehungsbegriffs zusammen (Lieb et al. 2022, S. 161). Einwände gegen den und negative Assoziationen zum Erziehungsbegriff treffen dabei inzwischen keineswegs

weiter von Relevanz zu sein, und auch gegen die hier behandelten Autor*innen lässt sie sich wenden – denken wir zurück an Goldman, die sehr explizit »the people at large [...] like children« (Goldman 2008, S. 377) wahrnahm. Anders ausgedrückt lautet die Kritik: Die Ungleichbehandlung zwischen Kindern und Erwachsenen ist für Arendt legitim und sinnvoll (in dieser Hinsicht unterscheiden sich also ihre Überlegungen von denen Rancières, (vgl. Su und Bellmann 2021, S. 284)), die Ungleichbehandlung zwischen Erwachsenen ist es nicht. Dieser Einwand ist so weit verbreitet, dass manche Begriffsbestimmungen die Erziehung Erwachsener schon definitiv ausschließen. Tatsächlich legt ja auch bereits die Beschreibung Pädagogik in ihrer Bedeutung nahe, »dass es in der Hauptsache, wenn auch nicht ausschließlich um Kinder geht« (Prange 2019, S. 43). Wenn man dann Erziehung als »Handlungen zwischen Erwachsenen und Unerwachsenen« (Münchmeier 2017, zitiert in Pätzold 2024, S. 31) versteht, die sich aus der »zentrale[n] Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen« (Welter und Tenorth 2022, S. 20) ergibt, wird Arendts Einwand zur Tautologie; wenn Erziehung Erwachsener nicht möglich ist, ist es müßig über ihre Legitimität zu diskutieren. Allerdings ist mit dem hier herangezogenen Erziehungsbegriff keine solche Schließung verbunden. Prange erkennt trotz seines Fokus auf die Kindheit an, dass sich Erziehen auch »auf das Lernen von Erwachsenen bezieht« (Prange 2019, S. 32) und betrachtet »Großformen« der Erziehung als Beispiele für die Erziehung Erwachsener (Strobel-Eisele und Prange 2014, Kap. 5).

Es spricht nun auch prinzipiell einiges dagegen, Erziehung Erwachsener durch »subdisziplinäre und semantische Ausweichmanöver« (Holzer 2022, S. 97)²¹ definitiv auszuschließen oder als moralisch grundlegend falsch darzustellen. Gegen ersteres spricht, dass sich Formen des Erziehens Erwachsener an vielen Orten finden, selbst da, wo z. B. eigentlich von Bildung die Rede ist (Fuhr 2022, S. 119): in Integrationskursen oder Bewerbungstrainings (Dazer et al. 2022), in der beruflichen Weiterbildung, in den und durch die Medien oder in der Bundeswehr »die sich als wohl einzige Organisation in Deutschland explizit zur Erwachsenenenerziehung bekennt« (Nohl 2024b, S. 13). Diese Auflistung kann gegen das in der Pädagogik still fortbestehende Motto des »Weil nicht sein kann, was nicht sein darf« (Holzer 2022, S. 108) angeführt werden und stellt ein überzeugendes Argument gegen solche Schlüsse vom Sollen aufs Sein dar. Sie begründen aber noch nicht den umgekehrten Schluss; nur weil Erziehung Erwachsener existiert, heißt das nicht, dass sie auch legitim ist. Gesellschaftskritiker*innen könnten wohl durchaus darauf hinweisen, dass die Bundeswehr gerade nicht das Modell für ihr Handeln darstellt.

Allerdings ist auf die mit Arendts Postulat verbundene Problematik hinzuweisen, Erwachsensein überhaupt festzustellen.²² Irgendwann muss der Punkt erreicht sein, an

nur die Erziehung Erwachsener, sondern richten sich prinzipiell gegen ihn: »selbst in der Pädagogik der Kindheit [...] wird der Begriff zumeist normativ abgewiesen oder nur randständig diskutiert« (Schildknecht und Wehren 2024, S. 42). Erziehung ist für Teile der Pädagogik, so scheint es, »eine Peinlichkeit und Zumutung« (Prange 2019, S. 13), die es zu vermeiden gilt.

21 Die von Daniela Holzer in der Zeitschrift *Debatte* (Hefte 5/2 und 6/1) angestoßene Debatte um die Erziehung Erwachsener bietet für die im Folgenden entwickelten Argumente einen wichtigen Fundus.

22 »Ihre Faustregel war ›von achtzehn bis achtzig‹, und nur bei der oberen Grenze ließ sie mit sich handeln« (Young-Bruehl 1986, S. 438, zitiert nach Grabau 2022, S. 58).

dem wir das Gegenüber aus Arendts Sicht nicht mehr *erziehen*, sondern nur *überreden* dürfen. Zwar gesteht Arendt ein, dass die Feststellung dieser Grenze nicht einfach ist, denn »als Altersgrenze wechselt sie oft von Land zu Land, von Zivilisation zu Zivilisation, aber auch von einzelem zu einzelem« (Arendt 1994a, S. 276). Des Problems entledigt sie sich dadurch, dass sie diese »Einzelheiten [...] nun wirklich den Experten und Pädagogen« (Arendt 1994a, S. 276) überlassen möchte. Das ist kaum überzeugend, denn auf diese Weise vernachlässigt sie, dass auch die Grenze zwischen Politik und Erziehung uneindeutiger ist, als sie das darstellt und dass es auch Erwachsene gibt, die ihre hohen Erwartungen in Bezug auf die Teilhabe am Politischen nicht erfüllen: Freiheit ist keine Frage des Alters: »just as it is unlikely to assume that when children are together, freedom will never appear and action will never occur [...], it is unlikely to assume that when adults are together, freedom will always appear and action will always occur« (Biesta 2010, S. 566). Arendt steht vor dem gleichen Problem wie moderne Demokratien, die ebenfalls den Erwachsenenstatus anhand des Alters gewähren, das als Ausdruck von Mündigkeit gilt, und in denen dann festzustellen ist, dass Erwachsene dem Ideal des Erwachsenseins (und damit dem Ziel der pädagogischen Adressierung von Kindern) tatsächlich nur selten entsprechen (vgl. Dinkelaker 2021, S. 27–28). Das wird auch in den hier diskutierten revolutionären Theorien anerkannt, die davon ausgehen, dass Erwachsene noch nicht dem von den Kritiker*innen entworfenem Ideal entsprechen. Wenn, wie gezeigt, die Theoretiker*innen auch explizit davon ausgehen, dass die Schule ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag in der falsch eingerichteten Welt nicht nachkommen kann, sondern »verzieht«, wird »Nacherziehung« (Strobel-Eisele und Prange 2014, Kap. 4.3) notwendig, wie sie sich nicht nur in den Entwürfen für Formen der Erwachsenenbildung, sondern eben auch in der Theoriebedürftigkeit der Erwachsenen ausdrückt. Das »Rätsel der Subjektivierung« (Loick 2024, S. 217) wird pädagogisch bearbeitet, und zwar auch durch Kritik als Erziehung. Die Legitimation solcher pädagogischen Eingriffe ist dann den Legitimationsversuchen kritischer Theorie bei Celikates nicht mehr zu unähnlich und wird vor allem durch den Begriff der Mündigkeit unterstützt. Allerdings sollen diese Ähnlichkeiten nicht über die zentrale Differenz zu Celikates hinwegtäuschen; wo er die Psychoanalyse als normatives Vorbild für Gesellschaftskritik heranzieht, dient hier der Vergleich zwischen Kritik und Pädagogik zur besseren Beschreibung und verfolgt zuerst deskriptive Absichten. Deshalb ist es auch unproblematisch anzuerkennen, dass Erziehung nicht zwingend auf Mündigkeit zielt (Nohl 2022, S. 226). Vielmehr werden solche Differenzierungen durch den Verweis auf die Pädagogik gerade möglich, etwa indem sie »Partialmündigkeiten« (Nohl 2024b, S. 16) berücksichtigen, also nicht von *der* einen Mündigkeit ausgehen, sondern in Bezug auf konkretes Handeln über (Un-)Mündigkeit diskutieren und dabei die »Übergänge und Unschärfen [...], die die säuberliche Unterscheidung [zwischen Mündigkeit und Unmündigkeit, MH] zu unterlaufen drohen und die engen Grenzen binärer Unterscheidungen aufdecken« (Rieger-Ladich 2002, S. 165). Trotzdem heißt das nicht, dass sich aus einer solchen Perspektive keine normativen Aussagen treffen ließen. Im Gegenteil erlaubt der so ermöglichte Rückgriff auf die pädagogische Ethik differenziertere und umfangreichere Aussagen zum Verhältnis von Theoretiker*in und Adressat*innen als die Modelle Walzers und Celikates'. Das soll im Folgenden kurz skizziert werden.

5.1.3.3 Asymmetrische Verhältnisse

Hannah Arendt verteidigt zwar die »persönliche Autorität« der Lehrkraft, die sich daraus ergibt, dass diese »mehr weiß und mehr kann als man selbst« (Arendt 1994a, S. 263) und dass sie »für diese Welt die Verantwortung übernimmt« (Arendt 1994a, S. 270). Die Übertragung pädagogischer Autorität auf Verhältnisse zwischen Erwachsenen ist aber für sie strikt zu vermeiden. Der Autoritätsbegriff

gründet sich erstens auf eine absolute Überlegenheit, die es zwischen Erwachsenen nie geben kann und im Sinne der Menschenwürde nicht geben darf; und er gründet sich zweitens im Sinne des Modells aus der Kinderstube auf eine nur temporäre Überlegenheit und wird daher in sich selbst widerspruchsvoll, wenn er auf Bezüge angewandt werden soll, die nicht temporärer Natur sind. (Arendt 1994a, S. 271–272)

Für Arendt wäre somit die pädagogische Konzeptualisierung des Verhältnisses von Kritiker*in und Adressat*in auch deshalb abzulehnen, weil sie (pädagogische) Autorität einführt, wo diese unangemessen ist. Diese Intuition wird innerhalb der zeitgenössischen Gesellschaftskritik weit geteilt, sodass in Bezug auf sie insgesamt von einem »anti-authoritarian impulse« (Cooke 2005, S. 383) gesprochen werden kann.²³ Bei Rancière wird die Kritik weiter als Kritik an der mit der Pädagogik verbundenen Asymmetrie²⁴ spezifiziert. Mit Rancière wären bereits ostensives und repräsentatives Zeigen zu kritisieren, weil beide der Logik der Erklärung oder des Vormachens folgen; wer etwas zeigt, weist darauf hin, dass das Gegenüber nicht ohne die mit Lehrer*innen und Kritiker*innen assoziierte Geste des »ausgestreckten und erhobenen Zeigefinger[s]« (Prange 2019, S. 70) selbständig das Gezeigte lernen könne. Ein Verständnis von Kritik als pädagogischem Handeln, so lässt sich der hier zu diskutierende Vorwurf rekonstruieren, würde die pädagogische Asymmetrie (die für Rancière schon im Bereich der Pädagogik keine Legitimation hat) auf das Verhältnis von Kritiker*in und Adressat*in übertragen oder es geradewegs begründen – und tatsächlich kritisiert ja Rancière auch explizit Hierarchien zwischen Kritiker*in und ihren Adressat*innen (Fischbach 2014, S. 55).

Auf den ersten Blick ist diese Kritik treffend. Schließlich kann »auf die Asymmetrie in Kommunikationssituationen, die wir als Erziehung bezeichnen, nicht verzichtet werden, denn die Idee von Erziehung enthält eben diese Asymmetrie in sich« (Schluß 2007, S. 43; vgl. auch Oelkers 1983, S. 278). Wenn dem so ist, dann muss auch Kritik als Erziehung asymmetrisch vorgehen. Das ist auch ohne weiteres zuzugestehen, denn was für Psychoanalyse und Pädagogik gleichermaßen gilt (Hierdeis 2016, S. 120), gilt auch für die Kritik. Sie kommt nicht ohne zumindest temporäre »verschiedene und »gemischte«

23 Im Zusammenhang mit der (pädagogischen) Autorität, rückt auch die Frage in den Blick, wie diese »in der Theorietradition mit Männlichkeit verknüpft ist« (Jergus 2024, S. 105), die in Bezug auf die männlichkeits-zentrierten Vorstellungen des Kritikers (s.o.) bedeutsam wäre.

24 Die Begriffe der pädagogischen Autorität und Asymmetrie »sind verwandt und werden nicht immer systematisch unterschieden« (Bressler 2023, S. 59). Ein wichtiger Unterschied liegt darin, dass »Asymmetrie [...] auch dann gegeben sein [kann], wenn sie nicht anerkannt wird. Autorität impliziert Asymmetrie, aber nicht umgekehrt. In diesem Sinn ist Asymmetrie der schwächere, weniger voraussetzungsreiche Begriff« (Bressler 2023, S. 59).

Formen der Asymmetrie« (Celikates 2009, S. 205) aus. Gerade durch eine Konzeptualisierung der Kritik als pädagogisches Verhältnis lässt sich aber unter Rückgriff auf die Pädagogik zeigen, dass diese Asymmetrien zwar unvermeidbar sind, aber nicht per se problematisch sein müssen, weil »die Frage nach der Legitimation oder Berechtigung der Erziehung bzw. pädagogischen Autorität die moderne Pädagogik immer umgetrieben hat« (Schäfer und Thompson 2009, S. 9).

Bearbeitet wird die Frage nach der hier angesprochenen Asymmetrie zum Beispiel in der Literatur zur pädagogischen Professionalität. Dort ergeben sich insbesondere unter Heranziehung strukturtheoretischer Überlegungen erneut Parallelen zum Verständnis der Kritik als Analyse nach Celikates. Unter Verweis auf das für die Praxis nötige »Arbeitsbündnis« betont etwa Oevermann, dass die Lernenden von sich aus dieses Bündnis eingehen sollen und vergleicht die Motivation dazu mit dem »Leidensdruck der Patient:innen« (Bressler 2023, S. 27). Dieser Hinweis ist auch für das Verhältnis von Kritiker*in und Adressat*innen relevant und entlastet die Legimitationsbedürftigkeit, denn während pädagogische Situationen doch häufig mit Zwang einhergehen, werden die Leser*innen revolutionärer Theorie nicht zum Lesen derselben gezwungen. Es existiert beim Lesen nicht einmal die »verpflichtend[e] Freiwilligkeit«, wie sie in der Erwachsenenbildung besteht, wo aus der freiwilligen Teilnahme an Angeboten nicht zu schließen ist, dass dann innerhalb von z.B. Kursen »jede einzelne Handlung danach in gleicher Weise frei gewählt ist« (Pätzold 2024, S. 36). Wer ein Buch liest, kann es zu jedem Zeitpunkt zuschlagen und nie wieder öffnen (vgl. de-Shalit 2006, S. 13) – nur die Besucher*innen von Vorträgen sind durch den sozialen Druck gehalten, zumindest für die Dauer des Vortrags zuzuhören. Sanktionierungsmöglichkeiten sind ebenfalls im Vergleich zu klassischen pädagogischen Arrangements kaum vorhanden. Zwar kann die Aussicht auf das Nicht-Eintreten der Revolution als Sanktionsdrohung verstanden werden, diese ist aber nur wirksam, wenn der Theorie überhaupt Glauben geschenkt wird. Tatsächliche persönliche Sanktionen – wie der Peitschenhieb Emma Goldmans gegen Johann Most oder Marx' Invektiven gegen ebendiesen – richten sich zumeist gegen ausgewählte einzelne Leser*innen, die aber gerade durch ihre Position als andere, falsche Lehrende in den Blick kommen. Gewisse Machtasymmetrien, die sich in der Schule gerade durch die institutionelle Einbettung ergeben (Bressler 2023, S. 54), bestehen in Bezug auf das Verhältnis von Theoretiker*innen und Adressat*innen nicht im gleichen Maße – obwohl durchaus nicht zu vernachlässigen ist, dass Kritiker*innen in machtvolleren Positionen sein können, als diejenigen, für die sie schreiben.²⁵ Die Feststellung der Freiwilligkeit des Lernens durch die Kritik verschiebt aber gegenüber Walzer den Fokus von den Kritiker*innen, die sich auf die Suche nach Zuhörer*innen begeben, zu den Zuhörer*innen, die sich (aus)suchen, von wem sie lernen wollen. Der

25 Die Freiwilligkeit der Lektüre verhindert zugleich, dass Theoretiker*innen die Rolle von Rancières unwissendem Lehrmeister einnehmen *können*, denn dieser zeichnet sich ja gerade dadurch aus, dass er »in Form des Zwangs zum Gebrauch der eigenen Intelligenz« eingreifen kann (Su und Bellmann 2021, S. 289). Rancières Lehrmeister ist nicht François Fénelon, der Autor des Telemachs, sondern Jacotot. Die Schüler*innen sind nicht von alleine auf die zweisprachige Ausgabe des Telemachs gestoßen, sondern Jacotot hat sie ausgewählt (vgl. zum darin erkennbaren Problem auch Sörensen 2023a, S. 281).

Fall von Schüler*innen, die etwas erklärt bekommen wollen, ist bei Rancière nicht vorgesehen; zu den Fehlern, die Rancière in seiner Idealisierung des Mutterspracherwerbs macht (vgl. Sörensen 2023a, S. 281) gehört es, nicht zu berücksichtigen, dass Kinder Fragen stellen und Erklärungen wünschen und auch dadurch neue Wörter, Wendungen und eine Sprache lernen – gelegentlich auch gegen den Willen der Erwachsenen, in diesem konkreten Moment etwas zu erklären. Entsprechend berücksichtigt er auch nicht, dass Akteur*innen möglicherweise an kritische Theoretiker*innen »appellieren, um ihre Kämpfe zu entwickeln und ihre Kompetenzen zu stärken und auch um den Delegitimierungen und Disqualifizierungen entgegenzutreten, die durch den Diskurs von Expert_innen erzeugt werden, welche den Akteur_innen in der Tat ihre Kompetenzen absprechen« (Fischbach 2014, S. 60). Auf Lernwünsche und -bedürfnisse zu reagieren, ist die Aufgabe, die sich Theoretiker*innen stellt (Renault 2020, S. 199), denn für sie gilt wie für Pädagog*innen: »Jedes Zuwenig und Zuviel an pädagogischer Sorge verstößt gegen die besondere Finalität der Erziehungspraxis« (Benner 2015, S. 95). Damit ist gerade an dieser Stelle das »Prinzip eines unendlichen Regresses« (Rancière 2007, S. 14) außer Kraft gesetzt; die Anerkennung der Freiheit der Lernenden bedeutet, dass die zu jedem Zeitpunkt sagen können: »Ich habe genug«. Die Erinnerung daran, dass Lernen unverfügbar ist, dient somit dazu, vor der »Selbstüberschätzung der Theoretikerinnen« (Adamczak 2017, S. 264) zu schützen. Lehrer*innen können davon berichten, dass es schon schwierig ist, ihre Schüler*innen zur Aufmerksamkeit im Klassenraum zu erziehen – dass eine Erziehung zur Revolution noch schwieriger ist, liegt nahe.

Mit der Frage nach dem »Leidensdruck« rückt aber nicht nur die Freiwilligkeit der Inanspruchnahme theoretischer Erziehung in den Blick, sondern auch die Begründung der pädagogischen Autorität von Kritiker*innen. Die Autorität, die manifestantische Texte und ihre Autor*innen in Anspruch nehmen, ist immer eine unsichere Autorität (Puchner 2006, S. 12) und ist, anders als bei Arendt impliziert, begrenzte Autorität auf Zeit. Pädagogische Autorität ist auch keineswegs natürlich oder absolut und auch die pädagogische Autorität von Intellektuellen muss sich, wie Gramsci betont, von diesen erarbeitet werden (Niggemann 2016, S. 68; vgl. auch Walzer 1987, S. 39).²⁶ Wissensunterschiede bieten dafür eine Grundlage. Arendt kann schließlich nicht erklären, wie das Lernen Erwachsener (dessen Möglichkeit sie ja explizit bejaht) ohne Asymmetrie überhaupt möglich ist:

26 Die hier nur angedeuteten Parallelen zu Gramscis Verständnis des organischen Intellektuellen und von Hegemonie als pädagogischem Verhältnis können an dieser Stelle nicht weiter beleuchtet werden (vgl. aber Niggemann 2022; De Smet 2015; Merckens 2007). Gramsci wird innerhalb der Pädagogik durchaus rezipiert (Castro Varela et al. 2020; Bernhard 2006; Sternfeld 2009), dabei liegt der Fokus aber stärker auf den Implikationen für die im klassischen Sinne pädagogische Praxis, bzw. auf Möglichkeiten und Begründungen kritischer Bildungspraxis, als auf einem pädagogischen Verständnis von Theoriearbeit und Kritik. Gramscis Verständnis erziehender Führer*innen ist insgesamt breiter (und womöglich diffuser) als das hier diskutierte; Erzieher*innen sind für ihn nicht nur die Autor*innen von Manifesten sondern auch andere zivilgesellschaftliche und politische Akteur*innen. In ähnlicher Weise gilt auch, dass das Pädagogische für Gramsci als »*gesamtgesellschaftliches Strukturverhältnis*« (Merckens 2007, S. 159) in den Blick kommt, wodurch sein Fokus deutlich weiter ist als der hier angelegte.

»Bei vollkommen gleichem Erfahrungsstand könnte niemand etwas lernen« (Giesecke 1996, zitiert nach Bressler 2023, S. 57). Die pädagogische Asymmetrie »begründet sich dabei nicht aus einem Überlegenheitsanspruch heraus, sondern eröffnet eine Differenz – im Wissen, im Erfahren, im Können, in der Perspektive – aus der heraus eine Veränderung eröffnet und als möglich gedacht werden kann« (Jergus 2024, S. 105). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Schluß, indem er verschiedene Kommunikations-ebenen in den Blick nimmt und zwischen Sach- und Beziehungsebene unterscheidet. Asymmetrien müssten keineswegs auf allen Ebenen der pädagogischen Kommunikation vorkommen, sondern lägen vor allem im unterschiedlichen Wissen, also auf der Sachebene begründet. Es ginge dann darum, dass »einer einem anderen etwas zeigt, und ihn dabei als gleichberechtigten Partner versteht und behandelt« (Schluß 2007, S. 44). Kritik in diesem Sinne wäre »autoritativ, aber nicht autoritär« (Cooke 2019, S. 537).

Ausgerechnet mit Bourdieu könnte man also ein Verständnis der Gleichheit der Intelligenzen stark machen, das nicht auf vollkommene Symmetrie setzt; Intelligenz liegt demnach »als Ausstattung des Menschen [vor], die darauf angewiesen bleibt, regelmäßig geübt, trainiert und – über die Bereitstellung entsprechender Kontexte und pädagogischer Arrangements – gefördert zu werden« (Rieger-Ladich 2017, S. 352). Wo für Rancière die Asymmetrie des Willens bei Symmetrie des Nichtwissens besteht, scheint es pädagogischer, vom gleichen Lernwillen und einer Asymmetrie des Nichtwissens auszugehen. Gerade die kritische Bildungstheorie ist in besonderem Maße in der Lage, wie von Celikates' hervorgehoben, die Bedingungen von Kritik in den Blick zu nehmen und damit Asymmetrien anzuerkennen, aber eben auch zu reflektieren (vgl. Büniger und Mayer 2014, S. 269). Es existiert eine Vielzahl von Gründen dafür, dass Menschen über weniger Wissen und Einsichten verfügen, und das zu verleugnen führt zu von Rancière eigentlich ungewollten konservativen Konsequenzen, dass nämlich alle könnten, wenn sie nur wollten (vgl. Loick 2012, S. 300). Dass mit dem (An-)Erkennen von Asymmetrie auch automatisch ihre Aufrechterhaltung einhergehe, wie es Rancière (Rancière 2009, S. 59–60) unterstellt, ist eben nur das: eine Unterstellung. Dass Lehrer*innen den Übergang ihrer Schüler*innen aus der Schule in die Welt in der Regel sogar zeremoniell feiern (durch Abschlussbälle, Abschlussfahrten etc.) ist ein Hinweis darauf, dass man ihnen womöglich glauben darf, wenn sie ihr eigenes Überflüssigwerden als Ziel proklamieren. Die Tatsache, dass das in anderen Beziehungen wie elterlichen Beziehungen schwerer fallen kann, spricht nicht gegen das Modell, sondern zeigt uns, dass wir Kritik nicht unbedingt wie Eltern, sondern angemessener wie Lehrer*innen üben sollten. Wie Lehrer*innen muss es deshalb Theoretiker*innen darum gehen, »soziale Differenzen produktiv zu verarbeiten, mit Hierarchien und Ungleichheiten im solidarischen Konflikt umgehen zu lernen« (Niggemann 2016, S. 70).

Die Freiwilligkeit und die besondere Unverfügbarkeit des Lernens der Rezipient*innen mildert die Auswirkungen der Asymmetrie zwischen Kritiker*in und Adressat*innen und das damit verbundene »quasi-paternalistisch[e] Problem« (Giesinger 2019, S. 259) erheblich und die verbleibende Asymmetrie, so lässt sich festhalten, kann nicht vermieden werden. Das begründet allerdings auch die Notwendigkeit, sich darüber Gedanken zu machen, wie das Lernen der Adressat*innen unterstützt und gefördert werden kann. So verweist die Notwendigkeit, ein (freiwilliges) Arbeitsbündnis zwischen Lernenden und Lehrenden einzugehen, darauf »dass Lernende Interesse für das zu Vermitteln-

de entwickeln« (Bressler 2023, S. 33) sollen. Außerdem darf »der Wissens- und Kompetenzvorsprung der Lehrkraft [...] nicht verabsolutiert oder überbetont werden, sondern muss vor dem Hintergrund der Fachperspektive als spezifischer, auch begrenzter Modus der Welterschließung relativiert werden« (Bressler 2023, S. 33). Durch eine solche Betrachtungsweise rückt erneut das *Wie* der Erziehung in den Blick. Vor allem rückt so auch eine besondere Fähigkeit von Kritiker*innen in den Blick, über die sie in der Praxis auch durchaus verfügen: zu erkennen, wann wie viel Autorität in Anspruch zu nehmen sinnvoll ist, und wo es hilfreich sein kann, auf erzieherische Interaktionen gänzlich zu verzichten (vgl. Polletta 2012, S. 77).

5.1.3.4 Von der Ethik der Pädagogik zur Ethik des Manifests

Neben der Frage nach dem Umgang mit Asymmetrien ist auch allgemeiner nach einer Ethik der Erziehung zu fragen, die die Praxis der Kritik anleiten kann. Prange versucht, entsprechende »Maßstäbe des Erziehens [...] an die einheimische Operation der Pädagogik zu binden« (Prange 2019, S. 138) und somit eine »Moral des Zeigens« (Prange 2019, S. 137) anhand der Zeigeoperation selbst zu entwickeln. Auf diese Weise möchte er »den Umweg über die Allgemeine Ethik oder über Institutionen und andere, z.B. weltanschauliche Vorgaben [...] vermeiden« (Prange 2019, S. 143–144). Statt also aus einer z.B. religiös fundierten Ethik Maßstäbe für die Pädagogik zu entwickeln, stellt er die Frage: »Was habe ich zu beachten, um einigermaßen zuverlässig etwas so zu zeigen, damit es gut gelernt werden kann, auch ohne die Gewissheit, dass es tatsächlich gelernt wird?« (Prange 2019, S. 145). Die Antwort fällt dann als »Minimalmoral« (Drerup 2016, S. 539) kurz aus: »Das Zeigen muss erstens verständlich, zweitens zumutbar und drittens anschlussfähig sein« (Prange 2019, S. 145). Diese drei Maßgaben bringen »nach Prange allgemeine normative Gebote zur Geltung (Wahrheit, Freiheit, Achtung)« (Drerup 2016, S. 539). Sie sind deshalb nicht autonom von allgemeinethischen Vorstellungen. Auf diese Weise könnten sie auch dazu beitragen, einer zeigenden und erziehenden Kritik Orientierung zu bieten. Auch diese sollte verständlich, »sachlich richtig, einsichtig und nachvollziehbar« (Prange 2019, S. 146) sein. Wie Johann Most an Marx' Schriften hervorhob, gehen z.B. Lesbarkeit und Lernbarkeit miteinander einher, auch die Kritiker*innen benötigt Einsichten in »die Kunst des Darstellens und didaktische Phantasie« (Prange 2019, S. 146), worauf unten erneut eingegangen wird. Auch die für Prange mit der Verständlichkeit einhergehende Verpflichtung auf die Wahrheit²⁷ scheint einer Ethik der Kritik angemessen; der Respekt vor den Adressat*innen gebietet sie genauso wie den Verzicht darauf, »Propheten- und Gurautorität in Anspruch zu nehmen« (Prange 2019, S. 146). Gegen eine entsprechende »Manier der Prophezeiung« (*Zirkular gegen Kriege*, MEW IV, S. 14) haben auch Marx und Engels bereits Stellung bezogen.

Die Kritik muss aber auch wie die Erziehung zuzumuten sein, und das im doppelten Sinne, dass sie die Lernenden weder über-, noch aber unterfordert. Das ist ein Zeichen

27 Diese Verbindung betrachtet Johannes Giesinger als nicht überzeugend: »Man kann auch unwahre Inhalte in verständlicher Form kommunizieren« (Giesinger 2019, S. 252). Es wäre allerdings mit Prange zu fragen, ob diese Inhalte »klar gezeigt werden« (Prange 2010, S. 24) können. Die Spannung scheint zumindest reduzierbar, wenn man Pranges Forderung als Forderung nach Verständlichkeit und Wahrheit versteht.

der »Achtung« (Prange 2019, S. 147). Im Zeigen fallen »die Differenz von Zumutung und Angebot« (Prange 2010, S. 25) zusammen, womit auch gesagt ist, dass es jeweils einer Abwägung auf Seiten der Zeigenden bedarf, was sie wann und wie zumuten. Das gilt auch für die Kritik, deren Zumutungscharakter unbestreitbar ist, und die v.a. im Genre des Manifests durch die typischen stilistischen Mittel (Lyon 1999, S. 14) immer die Gefahr der Überwältigung der Zuhörenden und Lesenden birgt. Wo aber die Kritik nicht in der Lage ist, ihre Adressat*innen zu erreichen und wo sie unzumutbar ist, kann sie keine »critical force« erreichen. Walzers Plädoyer, Kritik in »socially validated and comprehensible terms« (Walzer 1987, S. 57) zu üben, entspricht den Maßgaben der Verständlichkeit und Zumutbarkeit.

Zuletzt sollte das Zeigen anschlussfähig sein: »Was immer wir zeigen, es sollte etwas sein, womit die Lernenden etwas anfangen können, und zwar nicht nur im Moment, sondern vor allem für die nächsten Lernschritte und überhaupt für die Zukunft« (Prange 2010, S. 25). Eine solche Zukunftsorientierung ist auch für die Kritik allgemein von Bedeutung, besonders aber für die revolutionäre Theorie, für die »die Frage des nächsten Schrittes, um die nächste Hürde und die nächste Kompetenz« (Prange 2010, S. 26) immer eine Rolle spielt. Die Revolution ist mit dem Lesen der revolutionären Theorie nicht abgeschlossen, sondern diese soll gerade den Ausgangspunkt für weiteres Handeln darstellen. Für die Theorie stellt aber Pranges Konzeption auch eine Begrenzung ihres Anspruchs dar. Aus seiner Sicht wird »die pädagogische Zuständigkeit [...] übermäßig strapaziert, wenn wir einen festen Bezug zum Gebrauch der vermittelten Kompetenzen herstellen wollen« (Prange 2010, S. 26). Kritik muss die Zukunft ihrer Adressat*innen somit auch offen halten – sie darf zwar vielleicht Rezepte erstellen und mögliche Zukünfte zeigen, sie aber eben nicht »verschreiben« (*Nachwort zur zweiten Auflage*, MEW XXIII, S. 25).

Die drei Maßgaben pädagogischen Zeigens stehen in einem engen Zusammenhang: »Nur das Verständliche ist auch zumutbar und anschlussfähig, nur das Anschlussfähige zugleich auch zumutbar, nur das Zumutbare hat eine Chance, verstanden und auch tatsächlich fortgesetzt zu werden« (Prange 2010, S. 26). Allerdings ist festzustellen, dass »durchaus alternative und konkurrierende Rekonstruktionen immer schon vorauszusetzender praxisinhärenter Normen [...] denkbar sind« (Drerup 2016, S. 539) und somit auch andere, als die von Prange eher postulierten als entwickelten. Im Rahmen Koerrenz' kritischer Wendung der operativen Pädagogik ließe sich etwa als »das letzte Ziel der Erziehung [...] das Durchschauen der Erziehung selbst« (Koerrenz 2023, S. 51) ausmachen. Wenn eine kritische Theorie der Erziehung »auf die Offenlegung, Identifikation und Benennung der Verantwortung für Lernsteuerungen« (Koerrenz 2023, S. 54) zielt, lassen sich in Analogie auch weitere normative Maßgaben für Kritik erkennen. Kritik muss dann offenlegen, dass sie erzieht, wie und wozu sie erzieht. Sie kann aber zugleich, gerade weil sie es mit Erzogenen zu tun hat, thematisieren, wie deren vorangehende Erziehung stattgefunden hat, so wie es als »pädagogischer Maßstab« (Bernhard 2012, S. 16) innerhalb der kritischen Pädagogik sichtbar wird. Die von Celikates thematisierten Blockaden treten so nicht nur als individuelle oder gesellschaftliche Fehler oder Pathologien, sondern auch als Ergebnisse von Erziehungsprozessen in den Blick. Wie die Kritische Pädagogik und als solche müsste dann die Kritik, »die gesellschaftlichen Zwänge offen legen [...], denen die Menschen und ihre Entwicklung unterworfen sind« (Bernhard 2012, S. 16). Auch die

kritische Pädagogik kommt nicht ohne Normen aus, die der Praxis selbst (bei Bernhard allerdings verstanden als Bildung) entnommen sind (Bernhard 2021, S. 80–81), wobei nicht unterschlagen werden soll, dass sie explizit auch auf außerpädagogische Rechtfertigungen und Maßgaben zurückgreift.

Diese kurzen Ausblicke auf andere Formen der pädagogischen Ethik können keine letztgültige Ethik des Manifests ergeben. Sie sollen aber darauf verweisen, wie produktiv die Bezugnahme auf die pädagogische Ethik sein kann und dienen zugleich als Illustration für die Feststellung Drerups: »Zu jeder praxisinhärenten Norm gibt es Gegennormen, auf deren Basis ebenfalls Legitimitäts- und Dignitätsansprüche angemeldet werden können« (Drerup 2016, S. 543). Als Reaktion darauf »eine externe Ethisierung pädagogischer Grundprobleme« (Drerup 2016, S. 545) vorzunehmen, erscheint ihm hingegen nicht aussichtsreich (vgl. aber dagegen Giesinger 2019). Der Versuch einer Übertragung pädagogischer Ethik auf Kritik wäre in diesem Fall auch unsinnig; wenn sowohl Kritik als auch Pädagogik nur aus einer übergeordneten allgemeinen Ethik ihre Maßstäbe zögen, wäre aus dem Vergleich kein Gewinn zu ziehen. Drerups Vorschlag, »als konstitutives Minimum einer Theorie pädagogischer Praktiken alternativ die Analyse der Art und Weise an, wie diese partikularen Wertbezüge, normativen Strukturen und operativen Usancen *begründet* und *gerechtfertigt* werden (können)« (Drerup 2016, S. 545) vorzunehmen, könnte allerdings auch für die Anwendung auf die Kritik sinnvoll sein, denn die Rechtfertigungsprobleme der Kritik (vgl. Cooke 2005) sind denen der Pädagogik sehr ähnlich. Da er vorschlägt, dies unter »Bezug auf Paternalismuskonzeptionen als einheimischen Rechtfertigungsmodellen der Erziehungswissenschaft« (Drerup 2016, S. 545) zu tun, soll im Folgenden Paternalismus in den Blick genommen werden. Das oben vorgelegte Unbehagen an einer erziehenden Kritik lässt sich schließlich auch als Unbehagen am Paternalismus deuten (vgl. auch Celikates 2009, S. 162).

5.1.3.5 Paternalistische Kritik

»Paternalismus« ist noch stärker als »Erziehung« ein »dirty term« (Drerup 2013, S. 33) oder eine »Erledigungsmetapher« (Drerup 2013, S. 66).²⁸ Niemand möchte als Paternalist*in bezeichnet werden oder sich gar selbst als solche*r bezeichnen – die Gründe überschneiden sich dabei teilweise mit denen, die auch die Selbstbezeichnung als Pädagog*in oder Erzieher*in als unattraktiv erscheinen lassen oder begründen letztere sogar (Drerup 2013, S. 34). Das gilt auch und insbesondere für (ideologie-)kritische Theoretiker*innen, die seit jeher im Verdacht des »Denkerpaternalismus« (Drerup 2013, S. 587) stehen; Marx' Kritik am utopischen Sozialismus lässt sich als antipaternalistisch lesen (Leopold 2016, S. 116), aber auch Celikates betont explizit, dass das Verfahren rekonstruktiver Kritik »kritisch und emanzipatorisch (im Gegensatz zu entmündigend und paternalistisch)« (Celikates 2009, S. 249) sei. Rahel Jaeggi, deren Kritik ebenfalls »nicht paternalistisch sein [soll]« (Jaeggi 2014, S. 14) bezeichnet Paternalismus als »Problem der Emanzipation« (Jaeggi 2021, S. 41) und emanzipativer Kritik, ohne allerdings die Problematik

28 Allerdings meint Begon (2016, S. 355), dass inzwischen so häufig gegen den Anti-Paternalismus argumentiert worden sei, dass der Verdacht naheliege, der Anti-Anti-Paternalismus sei (zumindest in philosophischen Zeitschriften) doch gängiger als jener selbst.

selbst zu vertiefen. Tatsächlich ist auch nicht immer klar, was genau bei der Thematisierung des Paternalismusvorwurfs innerhalb kritischer Theorien damit eigentlich gemeint ist. Einerseits bezieht sie sich abgrenzend auf die »potentiell entmündigenden, autoritären und paternalistischen Konsequenzen« (Jaeggi und Celikates 2017, S. 113) externer Kritik, die von ihrem distanzierten Standpunkt aus die Perspektiven der Adressat*innen nicht in den Blick nimmt. In einer solchen Konzeptualisierung ist nicht die Kritik an sich paternalistisch, aber sie kann zu paternalistischen Maßnahmen verleiten. Wer theoretisch davon ausgeht, dass die Adressat*innen nicht wissen, was gut für sie ist oder es sogar nicht wissen können, öffnet Tür und Tor für illegitime Eingriffe in deren Autonomie. Dieser Vorwurf lenkt den Blick auf die Verantwortung der Kritiker*innen dafür, was mit ihrer Kritik erwünschter- oder unerwünschterweise passiert – die Implikation ist, dass Kritik, die von Beginn an Rücksicht auf ihre Adressat*innen nimmt (wie es interne und immanente Kritik anstreben), nicht entsprechende Miss- oder Gebrauchspotentiale bietet. Allerdings bleibt häufig unklar, warum externe Kritik prinzipiell und per se paternalistisch sein *muss* – kann nicht auch eine immanente Kritik zu Ablehnung auf Seiten der Adressat*innen führen, die paternalistische Maßnahmen attraktiv erscheinen lassen (vgl. Diehl 2022, S. 680)?

Die Entscheidung für immanente Kritik dient andererseits auch dazu, eine weitere, verwandte Fassung des Paternalismusvorwurf abzuwehren, nämlich dass die Kritik *für* jemanden spreche, wenn z.B. »die kognitive oder normative Kritik der subjektiven Interessen dazu führt, daß die Akteure faktisch oder rechtlich daran gehindert werden, ihre eigenen Interessen selber zu formulieren, daß also die ›Kritiker‹ an ihrer Stelle entscheiden« (Bader 1991, zitiert nach Celikates 2009, S. 162). Auf beide Probleme reagieren Walzer und Celikates (und andere kritische Theoretiker*innen) durch den Verweis auf die Symmetrisierung des Verhältnisses zwischen Kritiker*in und Adressat*innen, dem Respekt vor der Autonomie und den Erfahrungen letzterer und den Verzicht auf die Einnahme der Rolle des oder der Philosophenkönig*in. Eine besonders vertiefte Auseinandersetzung mit dem Paternalismusproblem findet sich aber bei beiden nicht.

Drerup mahnt allerdings zur Skepsis bezüglich antipaternalistischer Vermeidungsstrategien:

Dass zum Erreichen von Mündigkeit auch paternalistisch begründbare Vorgaben in Form von Zwang, Gehorsam, Autorität von Nöten sind, wird von vielen lieber ausgeblendet, um sich zumindest auf konzeptuell-theoretischer Ebene ›die Hände‹ nicht mit dirty terms schmutzig zu machen. (Drerup 2013, S. 261)

Er versucht dagegen eine »eine Rehabilitation des Begründungsmodells ›Paternalismus‹« (Drerup 2013, S. 614) für die Pädagogik, die aber auch für die Auseinandersetzung mit erzieherischen kritischen Theorien von Bedeutung sein kann. Selbst wenn eine solche Auseinandersetzung noch nicht unbedingt zu einer besseren pädagogischen oder kritischen Praxis führt, »ist der pädagogische [und kritische, MH] Paternalist sich nach eingehender Selbstaufklärung darüber im Klaren, wie er die eigenen Vorgaben begründen und für diese Rechenschaft ablegen kann« (Drerup 2013, S. 265). Dafür ist aber zuerst zu begründen, warum kritische Theoretiker*innen überhaupt und gegen ihr

oben gezeigtes Selbstverständnis als paternalistisch zu charakterisieren sind. Das ist erneut einfacher, wenn anerkannt wird, dass Kritiker*innen erziehen.

Drerup legt den Fokus weniger auf konkrete Handlungen als auf »Paternalismuskonzepte« als »Rechtfertigungsmodelle« (Drerup 2020, S. 245), die letztlich auch der grundlegenden Frage der Legitimierung von Erziehung entsprechen (Drerup 2013, S. 532). Paternalismuskonzepte sind aus Sicht Drerups »konstitutiv für pädagogisches Denken« (Drerup 2013, S. 262), unabhängig davon, ob dieses sich als progressiv oder konservativ versteht.²⁹ Somit sei »jeder Pädagoge gezwungen (auch zu seinem eigenen Wohl), sich mit der Problematik auseinanderzusetzen« (Drerup 2013, S. 263). Zu ergänzen wäre: auch Kritiker*innen müssen sich mit dieser Problematik auseinandersetzen, weil auch die »Philosophie [...] in weiten Teilen selbst als paternalistisch orientiertes Erziehungsprogramm rekonstruiert werden kann« (Drerup 2020, S. 253) und weil die Kritik, wie oben gezeigt, selbst pädagogisch ist.

Eine Fokussierung auf die Begründung des Paternalismus statt auf die eingesetzten Mittel ist auch deshalb sinnvoll, weil »so gut wie jede paternalistisch begründbare Intervention [...] immer auch nichtpaternalistisch begründet werden könnte« (Drerup und Voloj Dessauer 2016, S. 358). Um paternalistische Interventionen zu bestimmen, dienen Drerup die von Kalle Grill vorgeschlagene Kriterien als Orientierung (Drerup 2020, S. 249–250, vgl. aber auch 2013, S. 145). Damit von Paternalismus zu sprechen sei, müssen demnach Eingriffe bestimmte Bedingungen erfüllen, nämlich eine »*interference condition*«, nach der es sich um einen tatsächlichen *Eingriff*, typischerweise in die Autonomie der Adressat*innen handeln muss, eine »*consent condition*«, nach der es sich um einen ohne Zustimmung erfolgten Eingriff handeln muss, eine »*benevolence condition*«, nach der der Eingriff auf das Wohl seiner Adressat*in zielen muss, und zumindest häufig eine »*superiority condition*« – Paternalist*innen sehen sich also ihren Adressat*innen als in irgendeiner relevanten Form überlegen an.

Die Überlegenheitsbedingung scheint mit Verweis auf die oben bereits identifizierte Asymmetrie zwischen Kritiker*in und Adressat*innen als gegeben annehmbar. Auch dass Kritiker*innen sich in der Regel um das Wohl ihrer Adressat*innen sorgen und dadurch ihre Kritik begründen, lässt sich annehmen.³⁰ Schwieriger ist zu begründen, inwiefern Kritik einen Eingriff in die Autonomie darstellt und wie das – in Anbetracht der oben diskutierten Freiwilligkeit – so zu deuten ist, dass keine Zustimmung erteilt wurde. Mit Sicherheit ist die durch Kritik erreichte Einschränkung der Autonomie und Freiheit der Adressat*innen geringer als die klassischer paternalistischer Maßnahmen wie z. B. im Extremfall die Zwangseinweisung psychisch kranker Menschen oder paternalistisch begründete Verbote und Zwänge. Zwar gilt erneut, dass als Konsequenz aus Gesellschaftskritik durchaus Zwangsmaßnahmen angewandt werden – damit ist aber nicht gesagt, dass die Theorie ihre Adressat*innen *gezwungen* habe, diese Maßnahme auch umzusetzen. Kritik als Erziehung bezieht sich schließlich auf das *unmittelbare* und unver-

29 Auch der Zeigemetaphorik Pranges unterliegen somit »paternalistische Begründungsfiguren« (Drerup 2013, S. 505).

30 Womit nicht gesagt sein soll, dass Kritiker*innen ihre Arbeit nicht auch anders begründen können. Ein gänzlicher Verzicht auf Rechtfertigungsstrategien, die das Wohl der Adressat*innen in den Blick nehmen, ist allerdings nicht zu erwarten.

mittelte Verhältnis zwischen Kritiker*in und Adressat*innen und in Bezug auf dieses ist auch der Paternalismusvorwurf zu prüfen.

Dafür ist weiterhin zu klären, ob im Fall von Kritik von *Nicht-Zustimmung* auszugehen ist.³¹ Dass die Adressat*innen nicht zugestimmt haben, dass Marx und Engels das *Manifest* überhaupt verfassen, scheint kein hilfreiches Kriterium zur Ablehnung der Kritik als paternalistisch darzustellen (vgl. Jackson 2022, S. 136). Die relevantere Frage ist es, ob eine Nicht-Zustimmung vorliegt, durch Theoretiker*innen etwas gezeigt zu bekommen und im hier entwickelten Sinne erzogen zu werden. Nun wurde oben gezeigt, dass die Lektüre einer Theorie in hohem Maße von Freiwilligkeit geprägt ist; wo aber niemand gegen seinen Willen zum Lesen der Theorie verpflichtet wird, scheint nicht sinnvoll von Paternalismus zu sprechen zu sein. Die Zustimmung muss schließlich für den Eingriff fehlen, der mit »interference« gemeint ist. Inwiefern greifen also (revolutionäre) Theoretiker*innen in die Freiheit und Autonomie ihrer Adressat*innen ein? Es ist zuerst darauf zu verweisen, dass mit »interference« nicht unbedingt Zwang gemeint sein muss, sondern dass auch Täuschungen oder das Setzen von Anreizen unter diese Kategorie von *Eingriffen* fallen, wie sie etwa im sogenannten »New Paternalism« (z.B. Nudges) populär sind (Wong 2013, S. 31) und auch in der Diskussion um epistemischen Paternalismus (vgl. zu dieser Diskussion Jackson 2022; Bernal und Axtell 2020) diskutiert werden. Auch Handlungsempfehlungen (eine Form direktiven Zeigens) können dann die Autonomie von Adressat*innen einschränken, wenn das Nicht-Befolgen mit (moralischen oder sozialen) Kosten verbunden ist (Wong 2013, S. 31) – wenn man sich also beispielsweise dem beißenden Spott Marx' (oder seiner Anhänger*innen) aussetzen muss, wenn man seiner Kritik nicht folgt oder sie gar falsch versteht. Paternalistisch wären dann ungefragte Ratsschläge, in deren Erteilen die Rezipient*innen nicht eingewilligt hätten. Besonders trifft das aber für die Kritik zu; als »Waffe« (*Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie*, MEW I, S. 385) geht die Kritik mit »Biss« (Wesche 2009, S. 204), »angrily and insistently, sometimes at considerable personal risk« (Walzer 1987, S. 39) vor und schreckt auch vor »drastische[n] Akte[n]« (Saar 2008, S. 46) nicht zurück. Die mitunter martialische Sprache, mit der wir über Kritik sprechen, weist darauf hin, dass es in ihr ein Element gibt, dem die Adressat*innen gerade nicht zustimmen, dass die Kritik gegen einen Widerstand vorgeht, der sie erst nötig macht. Natürlich ist festzustellen, dass Adressat*innen und Objekte der Kritik nicht immer in eins fallen; Kritik an Kapitalist*innen muss unabhängig von deren Zustimmung, kritisiert zu werden, nicht paternalistisch sein und ist es wahrscheinlich auch selten, solange sie nicht auf deren Wohl, sondern das des Proletariats zielt. Zwar gibt es Kritik, die sich gegen *und* an die Herrschenden richtet, wie z.B.

31 Celikates reflektiert dieses Problem durchaus; um sich gegen den Rückfall in den Paternalismus abzusichern, legt er tatsächlich sehr hohen Wert auf die Zustimmung der Adressat*innen zur Kritik – gleichzeitig sieht er aber auch, dass die Nicht-Zustimmung nicht zwingend gegen die kritische Theorie sprechen muss und empfiehlt deshalb: »Die kritische Theorie muss diese Spannung auf theoretischer Ebene aushalten, sich in der Praxis aber an ihr abarbeiten« (Celikates 2009, S. 233). Das bedeutet aber auch – und das sieht er nicht – dass damit ein »Abarbeiten« am Paternalismus notwendig wird, das sich nicht auf dessen Ablehnung beschränken kann, sondern ihn in einzelnen Fällen rechtfertigen muss.

die des utopischen Sozialismus – diese ist dann aber in der Regel reformorientiert, nicht revolutionär.³²

Marxistische Kritiker*innen hingegen sind gerade nicht primär als Kritiker*innen der Bourgeoisie zu verstehen, »for the point of their politics is not to criticize but to overthrow the bourgeoisie. They are critics of the workers instead, insofar as the workers are ideological prisoners and so fail to fulfill their historical role as the agents of overthrow« (Walzer 1987, S. 57). Auch in Goldmans scharfer Polemik gegen ihr Publikum wird das deutlich. Manifestantische und revolutionäre Kritik, greift am »Selbst, am Subjekt selbst an. Sie richtet sich an ein Selbst mit einer Anmutung und Zumutung der Revision und Transformation« (Saar 2008, S. 45). Diese Transformationszumutung (die ja gerade eine Lernzumutung ist) ist als nicht-konsentierter Eingriff zu verstehen. Die Kritik ist paternalistisch, weil sie diesen Eingriff zum Wohl der Adressat*innen vornimmt. Dem Problem, dass zumindest eine gewisse Zustimmung vorliegt, sich mit der Kritik auseinanderzusetzen, lässt sich außerdem auch unter Verweis auf die »Überlegenheitsbedingung« als Definitionsmerkmal des Paternalismus begegnen (Giesinger 2019, S. 255). Kritiker*innen würden demnach wie Pädagog*innen paternalistisch »aus der Überzeugung heraus handeln, ihren Adressaten überlegen zu sein, was die Fähigkeit zum Setzen von Zielen und der Wahl der Maßnahmen zu deren Erreichung anbelangt« (Giesinger 2019, S. 255).³³ Das Problem am Paternalismus ist aus dieser Sicht weniger der Eingriff an sich, als der fehlende Respekt vor den Fähigkeiten der Adressat*innen sowie – wieder – die aufgebaute Asymmetrie (vgl. auch Begon 2016). Was Paternalismus ablehnenswert macht, und das scheint die Kritik an paternalistischer Kritik zu charakterisieren, ist die »attitude of the paternalist agent and the aim (or intended effect) of the paternalistic action« (Tsai 2014, S. 86). Aus dieser Perspektive ist nicht nur Erziehung paternalistisch, sondern auch rationale (und damit nicht-manipulative) Überredungsversuche können als – auf nicht unähnliche Weise – paternalistisch bewertet werden (vgl. Tsai 2014, S. 112). Wie für Erziehung gilt aber auch hier, dass die Tatsache, dass es sich um eine paternalistische Praxis handeln kann, nicht zwingend bedeuten muss, dass diese moralisch verwerflich ist (vgl. McKenna 2020). Damit wäre es vorschnell, erzieherische Kritik unter

32 Als paternalistisch werden allerdings entsprechende Praktiken mitunter bezeichnet, weil sie im Namen Marginalisierter für diese sprechen, ohne ihnen selbst die Möglichkeit zu geben, ihren Stimmen Gehör zu verschaffen. Der Vorwurf ist verwandt mit dem des Elitismus (vgl. Paden 2002, S. 78) und Kritik an Avantgarde-Vorstellungen und kann auch die »Tendenz zur Romantisierung der Marginalisierten« (Flick 2022, S. 81) umfassen. Es liegt allerdings in Anbetracht der Tatsache, dass in diesem Zusammenhang zwar der Paternalismus-Begriff verwendet wird, diese Verwendung aber nur selten auch erläutert wird, nahe, dass er hier eher eine polemische als analytische Funktion erfüllt. Genauer zu erklären wäre, wie hier in die Autonomie der Betroffenen eingegriffen wird (vielversprechend erscheint es z.B., den Eingriff als »Substitution von Urteilen« (Drerup 2013, S. 134) und entsprechende politische Praktiken (wie Trotzki) als »Substitutionismus« (vgl. Swain 2019a, S. 57) zu verstehen) und ob nicht andere Konzepte (etwa das der epistemischen Ungerechtigkeit (vgl. z.B. Dotson 2011, S. 242–243; Renault 2020, S. 196)) besser geeignet wären, um entsprechende Vorfälle zu beschreiben. An dieser Stelle wird die Frage, ob das advokatorische Sprechen paternalistisch ist, vorerst nicht weiter behandelt, weil der advokatorische Charakter der Kritik nicht zwingend mit dem pädagogischen einhergeht.

33 Giesinger sieht aber anders als Drerup allerdings wenig Gewinn darin, pädagogisches Handeln als paternalistisch zu kennzeichnen (Giesinger 2019, S. 256).

dem Label paternalistisch abzuweisen. Vielmehr gälte es, das Phänomen Paternalismus genauer in den Blick zu nehmen und eine überzeugende Begründung zu entwickeln.

Das Spannungsverhältnis, in dem sich diese Rechtfertigungen bewegen müssen, ist wie für die Pädagogik das »zwischen verschiedenen Konzeptionen der Freiheit/Autonomie und verschiedenen Konzeptionen des guten Lebens/Wohls« (Drerup 2013, S. 367). Letztere verhandelt Drerup unter dem Stichwort »Perfektionismus« (Drerup 2013, Kap. 4.1). In Perfektionismuskussionen gehe es »um ein Verständnis des einzelnen menschlichen Lebens, das auf ein langfristiges Gelingen abzielt. Dieses wird im Englischen als Blühen (flourishing) bezeichnet und an die Entwicklung wünschenswerter Fähigkeiten und deren Ausübung gebunden (beispielsweise an ästhetische, intellektuelle oder körperliche Vermögen), die intrinsisch wertvoll sind« (Henning 2009, zitiert nach Drerup 2013, S. 373). Der Blick auf Perfektionismuskussionen scheint auch für die Behandlung revolutionärer Theorien gewinnbringend. Schließlich lassen sich auch die hier untersuchten Theorien ohne weiteres als perfektionistisch einordnen; bei Condorcet spielt die »Perfektibilität« (Hofer 1998, S. 39) des Menschen nicht nur eine deskriptive Rolle, sondern tatsächlich ist auch vorgezeichnet, worin sich der perfektionierte Mensch auszeichnen wird, bzw. genauer gesagt woraus ein für ihn gutes Leben besteht (vgl. Henning 2010). Auch Marx' Theorie lässt sich gerade in ihrer Auseinandersetzung mit seinen Bildungsvorstellungen unschwer als perfektionistisch identifizieren (Henning 2009) und gleiches gilt für Emma Goldman, die eine starke, aber trotzdem offene Konzeption des guten Lebens und der menschlichen Entfaltung vertritt. Das ist auch nicht überraschend: der Perfektionismus ist angelegt im utopischen Gehalt revolutionärer Theorien³⁴ und den damit verbundenen anthropologischen Annahmen. Diese beschränken sich schließlich nicht nur auf Annahmen über das Wesen des Menschen (etwa als lernfähiges Individuum), sondern sind auch normativ gehaltvoll (s.u.). Diese Bezüge sind es, die gerade revolutionäre pädagogische und eben auch paternalistische Interventionen legitimieren (Siegel 1930, S. 72). An dieser Stelle ist festzuhalten, dass revolutionäre Theorien – und es ist davon auszugehen, dass auch dieser Befund erneut auch für transformatorische und normative Theorien allgemein gilt – dazu neigen, ihre erzieherischen Effekte perfektionistisch zu legitimieren. Das ist anhand der oben getroffenen Diagnose auch zu erwarten, denn es ist von der »grundsätzliche[n] Notwendigkeit einer *perfektionistischen* Orientierung pädagogischen Denkens und Handelns« (Drerup 2013, S. 384) auszugehen, die auch für Theorie als pädagogisches Handeln gilt. Auch Celikates' Vorstellung von Kritik kommt nicht ohne perfektionistische Elemente aus. Die Zielvorstellung, dass Menschen ihre kritischen Kompetenzen entfalten können sollen, kommt zwar ohne starke und umfassende Vorstellungen eines guten Lebens aus – die Aufgabe, diese zu entwerfen, wird ja gerade an die Subjekte delegiert (vgl. kritisch dazu Henning 2017, S. 69) – aber zu erkennen ist doch, dass das Kritisieren als wünschenswerte menschliche Fähigkeit und somit Voraussetzung guten Lebens postuliert wird und dass damit sogar (gegen Celikates' Selbstbeschreibung) als pädagogisch und

34 Es kommt damit im zeitgenössischen Diskurs zu Kritik und revolutionärer Theorie zu einer Überschneidung anti-pädagogischer, anti-paternalistischer, anti-perfektionistischer und anti-utopischer Motive, ohne dass zwischen diesen immer differenziert wird.

paternalistisch identifizierbare Eingriffe rechtfertigbar sind. Die Konzeption ist als »autonomieethischer Perfektionismus« (Drerup 2013, S. 380) immer noch perfektionistisch. In der Auseinandersetzung mit revolutionären Theoretiker*innen wird allerdings der Fokus auf die Autonomie allein zum Problem; deutlicherweise geht es ihnen schließlich nicht nur darum, dass die Adressat*innen in irgendeiner Weise Kritik üben oder Kritikfähigkeit, Mündigkeit etc. ausbilden – sie sollen auch eine *kommunistische, anarchistische* etc. Revolution machen. Sie sollen nicht nur autonome, sondern auch *richtige* Entscheidungen treffen. »Eine ›Kritik‹ der Wünsche und Entscheidungen des Adressaten nur auf Basis eines vermeintlichen Mangels an formaler Autonomie gründen zu wollen und nur auf Basis dieses Autonomiemangels jegliche Form von pädagogischem Paternalismus über ein weiches Rationale ohne Rekurs auf *perfektionistische Maßstäbe* rechtfertigen zu wollen, scheint daher eher ein illusionäres Unterfangen zu sein« (Drerup 2013, S. 386). Es wäre deshalb aus Gründen der Ehrlichkeit wünschenswert, dass revolutionäre Theoretiker*innen Rechenschaft darüber ablegen, dass sie nicht nur die Selbstbefreiung oder die Kritikfähigkeit der revolutionären Subjekte fördern wollen, sondern dass sie diese auch mit einem übergeordneten Ziel verbinden. Dass Marx nicht nur Selbstbefreiung, sondern auch den Kommunismus will, kann kaum als Geheimnis gelten – der Fokus auf die Selbstbefreiung des Proletariats kann aber gerade eine Diskussion darüber, wie eigentlich dieser Kommunismus aussehen soll und auf welche Weise er eine bestimmte Art der Kritik rechtfertigen kann, verhindern.

Mit der Autonomie ist auch der andere Pol in der Frage nach der Rechtfertigung paternalistischer Interventionen angesprochen. In der Pädagogik spielt sie eine herausgehobene Rolle: »Der Anspruch moderner Pädagogik besteht spätestens seit Rousseau und Kant darin, dass zur Mündigkeit und Autonomie erzogen werden soll« (Drerup 2013, S. 408). Analog zielt (s.o.) auch Celikates' Vorstellung von Kritik auf Mündigkeit ab, und wie in der Pädagogik entsteht so eine gewisse Spannung zum Paternalismus. Zumindest für die Pädagogik postuliert Drerup das folgende Problem:

Die so gut wie nie problematisierte perfektionistische Prämisse des »Vorrangs der Autonomie« vor Fragen des guten Lebens/des Guten äußert sich u.a. darin, dass »Autonomie« in der Regel sowohl als primäres Ziel als auch als primäres – dem Anschein nach konsensfähiges – »Mittel« der Legitimation für die paternalistisch motivierte pädagogische Praxis fungiert, ohne dass die Frage nach dem *Wert* der Autonomie *für* ein gutes Leben und potentielle Konflikte zwischen gutem Leben/Wohl und Autonomie überhaupt thematisiert werden. (Drerup 2013, S. 409)

Entsprechend sind auch revolutionäre und kritische Theoretiker*innen zu befragen, wie der Vorrang der Autonomie, und damit von Konzepten der Selbstbefreiung, Selbstbildung etc. genau gerechtfertigt wird. Marx zumindest liefert kaum eine philosophische Begründung für den Wert der Selbstemanzipation (Swain 2019a, S. 36). Es ist schließlich nicht auszuschließen, dass das Proletariat selbst der Selbstbefreiung nicht den gleichen Wert zuschreibt, wie Marx das tut oder überhaupt nicht das gleiche Bedürfnis zur (Selbst-)Befreiung sieht. Womöglich erkennt es auch einen gewissen Zynismus darin, dass der Doktor Marx, der doch Zeit hätte, das zu tun, sie auffordert, selbst zu denken, sich selbst zu organisieren und auch noch selbst zu kritisieren, vor allem wenn der Ver-

dacht nicht ganz auszuräumen ist, dass das Ergebnis des Selbstkritik-Prozesses schon im Vorhinein klar ist. Zudem erkennen ja alle hier verhandelten revolutionären Theoretiker*innen deutlich, welche großen Blockaden es für die Selbstemanzipation gibt – und bei allen finden sich letztlich doch begründete Zweifel, ob sich das revolutionäre Subjekt von alleine befreien kann.

Die Kritik am Voluntarismus Rancières in Bezug auf das Lernen (Loick 2012), lässt sich hier erneut übertragen und damit auch anerkennen, dass Erklärung, Erziehung und damit auch die erziehende Theorie durchaus emanzipatorisch wirken können. Paternalistische Theorie lässt sich damit also durchaus rechtfertigen – sie *sollte* aber auch gerechtfertigt und nicht vorschnell per Definition ausgeschlossen werden. Schließlich soll mit den vorangegangenen Überlegungen keineswegs die schlichte Rückkehr zur Befreiung durch weise Propheten von oben empfohlen werden. Es erscheint fraglos sinnvoll und wünschenswert, die zu Befreienden an ihrer Befreiung zu beteiligen, möglichst stark den Dialog zwischen Theoretiker*in und revolutionärem Subjekt zu suchen und auf autoritäre Mittel zu verzichten. Wahrscheinlich lassen sich starke Argumente für die Selbsttätigkeit des Proletariats finden (etwa indem man pädagogisch argumentiert, dass sich in der Selbsttätigkeit *besser* lernen lässt als in der Vermittlung durch Theorie). Unwahrscheinlich erscheint nur, dass damit der vollständige Verzicht auf erziehende Theoriearbeit einhergehen kann. Es geht also darum, ehrlicher mit dem eigenen Paternalismus umzugehen, Asymmetrien nicht zu verleugnen,³⁵ sondern zu bearbeiten und den Wert der Autonomie zu reflektieren. Hier kann die kritische Theorie auf die Pädagogik zukommen, die selbst in ihrer Beschäftigung mit Paternalismus gut daran täte, von einer »Import- auf eine Exportorientierung umzustellen und sich an den interdisziplinären philosophischen Debatten konstruktiv zu beteiligen« (Drerup 2020, S. 253; vgl. auch Weiß und Welniak 2022, S. 35–37). Ausgehend von der Erkenntnis, dass die Pädagogik paternalistisch agiert und trotzdem möglich ist, lässt sich auch ein unverkrampfter Umgang mit dem Paternalismus für kritische Theorie zum Ziel machen.

5.1.3.6 Didaktik der Kritik

Kritik *gut* zu üben bedeutet nicht nur, ethischen Maßgaben zu folgen, sondern kann sich auch darauf beziehen, die Praxis gut zu beherrschen, das heißt z.B. auf eine effektive Art und Weise Kritik zu üben. Klassischerweise werden solche Fragen (wo sie überhaupt behandelt werden) als Teil der Rhetorik verhandelt. Wenn aber Kritik, wie gezeigt, Erziehung ist, dann lassen sich solche *technologische* Fragen als didaktische Fragen behandeln (Prange 2019, S. 51). Schließlich zeigen sich zwischen Didaktik und den manifestantischen »poetics« (Puchner 2006, S. 4), beziehungsweise zwischen Rhetorik und Didaktik »verblüffende Parallelen [...], was ihre Definition und ihre Wirkungsbereiche betrifft«

35 Das gilt nicht nur für pädagogische Asymmetrien, sondern auch für weitere Ungleichheitsverhältnisse zwischen Theoretiker*innen und Adressat*innen, die mit pädagogischen Asymmetrien zusammenhängen können, aber nicht müssen. Die Reflexion von Asymmetrie kann sich also nicht auf die pädagogische Asymmetrie beschränken, sondern muss die gesellschaftliche Situiertheit der Theoretiker*innen selbst in den Blick nehmen.

(Ockel 1998, S. 1; vgl. auch Prange 2019, S. 113). In der Bestimmung Ockels ist z.B. davon auszugehen,

daß die Didaktik ebenso wie die Rhetorik auf Handeln bezogen ist und insofern menschliches Handeln als Vermittlungshandeln reflektiert; [...] daß Didaktik zu normativen Setzungen genötigt ist und, ähnlich wie die Rhetorik am Redezweck orientierte Regeln festlegt, Ziele und Inhalte von gesellschaftlich anerkannten, pädagogisch gültigen Werten und Normen abzuleiten hat. (Ockel 1998, S. 6)

Pädagog*innen wie Kritiker*innen wollen »belehrend (*docere*), vergnüglich (*delectare*) und anregend (*movere*)« wirken, sodass »im Grundriß der Rhetorik *mutatis mutandis* auch de[r] Grundriß der Pädagogik« (Apel et al. 1997, S. 13) zu erkennen ist.

Es spricht auch aus dieser Hinsicht viel dafür, die Verbindung von Rhetorik und Didaktik in der Auseinandersetzung mit Gesellschaftskritik zu stärken. Die Kritik didaktisch in den Blick zu nehmen, könnte dazu beitragen, das Lernen der Adressat*innen bestmöglich zu fördern. Gieseckes Hinweis, dass sich jegliche Theorie inhaltlich verändert, wenn sie in Bezug auf ihre didaktische Umsetzung gedacht wird (Giesecke 1976, S. 213) verweist auf die Produktivität eines solchen Unterfangens. Dafür müssten aber Theoretiker*innen »ihre Ideen auch didaktisch [...] denken« – was in der Politischen Theorie selbst in Bezug auf die schulische Umsetzung kaum vorkommt (Gloe und Oeftering 2017b, S. 433). Wer wie Marx Leser*innen unterstellt, »die etwas Neues lernen [...] wollen« (*Das Kapital*, MEW XXIII, S. 12) wird eben nicht umhinkommen, über die Lernbarkeit der Theorie einerseits (z.B. durch »eine [...] mehr didaktische Auseinandersetzung« (*Das Kapital*, MEW XXIII, S. 18)), und die auch sozial bedingte Lernfähigkeit der Leser*innen andererseits zu reflektieren und beides in seine Kritik aufzunehmen. Schon das Heranziehen einer allgemeinen Didaktik erscheint allerdings vielversprechend, um die Reflexion über die Lernbarkeit von Theorie anzuregen. Unter Bezugnahme auf die Didaktik als die dafür zuständige Wissenschaft ließen sich etwa ausgehend von Kriterien zur Bestimmung von Unterrichtsqualität (z.B. Benner 2022, S. 247–248) Kriterien für die didaktische Bewertung erziehender Kritik entwerfen und diskutieren. Gewissermaßen betreiben die meisten Kritiker*innen vor dem Entwerfen Ihrer Kritik bereits eine »didaktische Analyse« (vgl. Klafki 1958), diese ließe sich aber didaktisch schärfen. Welche Didaktik allerdings hilfreich ist, lässt sich nicht losgelöst von ethischen Fragestellungen und den Zielen einer Theorie beantworten.³⁶

Für revolutionäre Theoretiker*innen wie die hier diskutierten läge es demnach nahe, sich mit den Erkenntnissen einer (kritischen) Politikdidaktik zu befassen. Als Wissenschaft, die sich »die Theoriebildung über die Legitimation und Kultivierung systemverändernder politischer Lernprozesse« (Claußen 1981, S. 49) zum Ziel gesetzt hat, vermag sie es in besonderer Weise, die Herausforderungen der Kritik zu begleiten und erhellen. Anstelle der bisher eher einseitig erfolgten Aneignung kritischer Theorien durch die Kritische Politikdidaktik könnte dann ein fruchtbarer Dialog entstehen. Als »Theorie einer Praxis für Praxis« (Claußen 1981, S. 63) kann die Politikdidaktik nicht nur

36 Auch Lehrer*innen entwickeln zur Didaktik ja ein durchaus instrumentelles Verständnis, selbst wenn das gerade der Absicht von Didaktiker*innen widersprechen könnte.

die Praxis des Kritisierens beleuchten, sondern auch auf die gesellschaftliche Praxis der Adressat*innen zielen. Eine besondere Rolle kommt etwa der Subjektorientierung zu, die der Politikdidaktik dazu dient »sich von Traditionen eines Nürnberger Trichters (mit den Elementen Belehrung, Top-down-Wissensvermittlung oder Disziplinierung) abzugrenzen« (Bauer 2023, S. 258); dabei geht es »nicht nur um die Vorerfahrungen, Interessen und Erwartungen der durch didaktische Settings optimal ›zu adressierenden‹ Lernenden. Subjektorientierung fragt nach den gesellschaftlichen Bedingungen der politischen Selbst-Werdung« (Eis 2023, S. 215) und der »Sozialität des Subjekts« (Bauer 2023, S. 262). Das fordert »den kritischen, konstruktiven und wohlwollenden Umgang mit gesellschaftlichen, aber auch individuellen Positionen« (Bauer 2023, S. 262). In dieser Hinsicht ist sie in der Übertragung auf erzieherisches Kritisieren vergleichbar mit Celikates' Fokus auf gesellschaftliche »Blockaden der Ausbildung und der Ausübung ihrer [der Adressat*innen, MH] Fähigkeiten« (Celikates 2009, S. 197). Die Subjektorientierung mutet Kritiker*innen aber auch zu, sich im Sinne Walzers verbundener Kritik immer wieder auf ihre Adressat*innen einzustellen (Bauer 2023, S. 258). Sie entspricht somit auch den oben entwickelten Maßgaben der Verständlichkeit, Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit. Die von Schüler*innen wie von den Adressat*innen der Kritik immer wieder geäußerte Frage »Wozu machen wir das hier eigentlich?« (Bauer 2023, S. 259) muss von Kritiker*innen wie von Lehrer*innen beantwortbar sein. Dafür müssen sie dazu beitragen, »den Lernenden eine Perspektive zu eröffnen, aus der sie ein Thema oder ein politisches Problem als eigenes erkennen können« (Steffens 2017, S. 290; vgl. Cooke 2005, S. 384). Die Subjektorientierung als didaktisches Prinzip macht erneut deutlich, welche Gewinne durch den Austausch zwischen Kritiker*in und Adressat*in zu erwarten sind. Eine »didaktische Sozioanalyse [wird] aber stets begrenzt bleiben, wenn sie ohne die Innenansichten der Schüler:innen auskommen muss« (Bauer 2023, S. 264). Gerade die Erkenntnis, gehört zu werden, kann schon lernförderlich sein – und dazu beitragen, dass Lernende erkennen, dass auch die anderen Lernenden etwas zu sagen haben (hooks 1994, S. 151). Eine kritisch-theoretische Praxis kann darin bestehen, auf die geteilten und unterschiedlichen Erfahrungen der Adressat*innen zu zeigen – ihre Stimmen nicht nur zu transkribieren, wie es Marx tut (vgl. Hartley 2020), sondern sie tatsächlich direkt zu hören, wie es die Befragung ermöglicht hätte.

5.1.4 Zwischenfazit

Gegenüber Politischer Theorie, die auf Wirkungen in der Welt zielt, ist laut Oliver Marchart zu fordern, dass sie sich »ihrer eigenen Politizität und Aktualität bewusst [wird], indem sie ihr Verhältnis zu den sozialen Kämpfen ihrer Zeit zu reflektieren beginnt« (Marchart 2015, S. 72). Ausgehend von der am Beispiel Marx' getätigten Beobachtung, dass dieser zwar Einwände gegen eine als pädagogisch zu verstehende Kritik äußert, sich aber seine Kritik gerade als pädagogisch deuten lässt, wurde deutlich, dass sich die Theorie auch ihrer eigenen Pädagogizität bewusst werden muss. Dafür wurde eine Interpretation des Verhältnisses zwischen Kritiker*in und Adressat*innen als pädagogisches Verhältnis vorgeschlagen. Wo Kritik manifestantisch wirkt, also durch sich selbst eine Veränderung der Welt anstrebt, ist sie auch pädagogisch. Der von Puchner identifizierte performative Aspekt des Manifests lässt sich auf diese Weise konkreter fassen. Was er für

das *Kommunistische Manifest* schreibt – »it needs to create, performatively, the proletariat as a self-conscious agent, and for this reason it must also show the proletariat who and what it is by creating a figure, the figure of the proletariat« (Puchner 2006, S. 31) – wird als *pädagogische* Operation erkennbar, die nicht nur performativ, sondern auch formativ wirkt. Ein manifestantischer Text, »schmiedet« (Lyon 1999, S. 28) seine Adressat*innen somit nicht nur. Mit Pranges operativer Bestimmung des Erziehens wurde sichtbar, dass auch Kritiker*innen auf Lernen zielendes Zeigen einsetzen und dass damit Kritiker*innen *erziehen*. Von der Bestimmung des Verhältnisses zwischen Kritiker*in und Adressat*innen als psychoanalytisches (Celikates) unterscheidet sich die hier vorgebrachte, weil sie nicht nur als Modell, sondern als tatsächliche Beschreibung zu verstehen sein soll; Kritiker*innen handeln nicht nur *wie* Pädagog*innen, sondern *als* Pädagog*innen. Gegenüber dem Bild der Theorie als Therapie hat das hier entwickelte Konzept zudem den Vorteil, ohne implizite Pathologisierung der Adressat*innen auszukommen und zugleich an die Sprache von Kritiker*innen anschlussfähig zu bleiben. Zudem rückt die Fokussierung auf die pädagogische Dimension der manifestantischen Theorie auch die individuellen Rezipient*innen wieder stärker in den Blick der metatheoretischen und metakritischen Reflexion als mehr oder weniger stark metaphorische Konzeptionen der Gesellschaft als Kollektivsubjekt auf der Couch. Dass die Vorstellung der Erziehung trotzdem Bilder der unlauteren Einflussnahme aufruft, spricht nicht gegen die Vorstellung an sich. Tatsächlich birgt Kritik, wie jegliche Pädagogik, die Gefahr, in normativ negativ zu bewertende *Fehlformen* überzugehen, wenn sie die Freiheit ihrer Adressat*innen nicht achtet oder Ziele verfolgt, die als normativ negativ zu bestimmen sind, wenn sie nicht zumutbar, anschlussfähig und verständlich operiert. Der operative Erziehungsbegriff, der auf die Operation des Erziehens, nicht ihre Ziele abstellt, ist aber in der Lage auch solche Formen zu fassen (Prange 2010, S. 18). Auch der von Walzer betonten Tatsache, dass Kritiker*innen sich ihres Erfolgs nicht sicher sein können, wird dann Rechnung getragen, wenn die der pädagogischen Situation innewohnende Offenheit anerkannt wird. Daraus ergibt sich, dass es nicht darum gehen kann, die Forderung aufzustellen, dass Kritiker*innen nicht erziehen sollten – sie tun das nämlich trotzdem –, sondern dass es vielmehr darum gehen muss, dass Kritiker*innen angemessen und gut erziehen. Dafür können sie, das ist die zentrale hier entwickelte Erkenntnis, auf die pädagogischen Erkenntnisse zu Paternalismus und zur pädagogischen Ethik zurückgreifen. Das schließt nicht aus, dass auch Kritiker*innen selbst *lernen*, sondern öffnet vielmehr die Möglichkeit, gegenseitige Lehr-Lern-Prozesse zwischen Theorie und Praxis zu erfassen – beispielsweise durch eine Befragungspraxis, die die Befragten nicht nur als Forschungsobjekt, sondern als Gegenüber ernst nimmt. Auf diese Weise muss ein Verständnis des Verhältnisses von Theoretiker*in und Adressat*innen als pädagogisches gerade nicht Asymmetrien erzeugen oder auf Dauer stellen, sondern kann diese »zum Zweck ihrer Überwindung in wechselseitige Lehr- und Lernverhältnisse [...] transformieren« (Merkens 2007, S. 163). Die Herausforderung ist dann nicht mehr, pädagogische Gehalte der Kritik zu rechtfertigen oder zu kritisieren, sondern *Kritik pädagogisch zu rechtfertigen*.

Eine radikale Frage, die durch den Betracht der manifestantischen Aspekte revolutionärer Theorie angesprochen ist, ist die nach dem *Ausbruch* der Revolution: Wie können Menschen dazu bewegt werden, Revolutionen zu machen? Die Antwort, die die revolutionäre Theorie gibt, ist, dass sie dazu erzogen werden müssen. Auch wenn Kritik nach

der Revolution nicht aufhört, hat sie vor allem eine vor-revolutionäre Bedeutung. Damit sind aber die Zeiten während und nach der Revolution noch nicht in den Blick genommen. In Anlehnung an die Systematisierung von Redecker (2018, S. 24–28), lassen sich die Phasen der Revolution anhand der mit ihnen verbundenen Probleme als *Ausbruch*, *Übergang* und *Stabilisierung* bezeichnen. Die manifestantischen Fragen beziehen sich vor allem auf das Problem des Ausbruchs. Im folgenden Exkurs soll dieses Problem noch einmal anhand der Frage nach dem Ausbruch einer ökosozialistischen Revolution und ihrer pädagogischen Anbahnung in den Blick genommen und illustriert werden. Das Problem des Übergangs soll dann im darauf folgenden Kapitel genauer betrachtet werden.

5.1.5 Exkurs: Ökosozialistische Manifeste

Richtiggehend überrascht fragte John Lanchester (2007) in der *London Review of Books*:

It is strange and striking that climate change activists have not committed any acts of terrorism. After all, terrorism is for the individual by far the modern world's most effective form of political action, and climate change is an issue about which people feel just as strongly as about, say, animal rights. [...] Is it because the people who feel strongly about climate change are simply too nice, too educated, to do anything of the sort? (But terrorists are often highly educated.) Or is it that even the people who feel most strongly about climate change on some level can't quite bring themselves to believe in it?

Zwar gibt es inzwischen auch eine stärkere Thematisierung von z.B. Sabotage in der Klima-Bewegung (vgl. Rübner Hansen 2022), die im Zitat angesprochene Frage nach der (fehlenden) Motivation für Handeln beschäftigt aber auch weiterhin andere radikale, v.a. ökosozialistische Theorien. Dort geht es nicht nur um Klimaterrorismus (an dessen Effektivität sich mit Goldman zumindest zweifeln ließe), sondern in der sozialistischen Tradition wird auch immer wieder über die Revolution, beziehungsweise deren Ausbleiben diskutiert. Zu den diskutierten Ursachen für das Ausbleiben der Ökorevolution gehört, dass sich im Fall eines globalen Phänomens wie des Klimawandels kaum identifizieren lässt, *wogegen* sich die Revolution richtet, bzw. wie genau Verantwortliche für den Klimawandel überhaupt exakt identifiziert werden können (Malm 2014, S. 41).

Die Tatsache, dass der Kampf für Klimaschutz nicht unbedingt mit einer direkten Verbesserung der eigenen Lage, sondern auch mit Verzicht einhergeht (»degrowth«) stellt ebenso eine motivationale Herausforderung dar (Rübner Hansen 2022, S. 517): Der »ökosozialistische Umbruch kann nur gelingen, wenn sich breite Teile der Lohnabhängigen von der Vorstellung eines zunehmenden materiellen Wohlstands verabschieden« (Zeller 2020, S. 190). Dass sich zumindest westliche Gesellschaften in der Regel in einer post-revolutionären Situation befinden (s.u., Kap. 5.3), in der die Demokratie die Regel ist, stellt für eine ökorevolutionäre Strategie ebenfalls eine Herausforderung dar, möchte sie nicht als anti-demokratisch verstanden werden oder tatsächlich un- bis anti-demokratisch vorgehen, weil ihr die liberale Demokratie als »at best too slow, at worst a devastating distraction« (Wainwright und Mann 2013, S. 9) erscheint. Ingolfur Blühdorn (2024) geht sogar so weit, das ökologisch-emanzipatorische Projekt der Trans-

formation als ganzes aufgrund seiner inneren Widersprüchlichkeit und dem Rückgriff auf überholte Vorstellungen autonomer Subjekte als anachronistisch und unhaltbar anzusehen.

Trotzdem (und mitunter vielleicht auch deswegen) finden sich durchaus noch theoretische Konzeptionen mit revolutionärem Anspruch, vor allem im Kontext des Ökosozialismus. Wenig überraschend finden sich dort vor allem Bezüge auf und Parallelen zu Marx. Bei Andreas Malm z.B., dem »ersten internationalen Star des Öko-Marxismus im Zeitalter der Klimakrise« (Rübner Hansen 2022, S. 510), finden sich Anklänge an Marx' Katastrophentheorie – wird der Klimawandel erst schlimm genug, kommt es auch zur Revolution, zumindest aber kann die Erderwärmung die Zündschnur anzünden (Malm 2014, S. 29). Seine weiteren Lösungsvorschläge sind nicht unbedingt konsistent ausgearbeitet, er hat aber weniger Skrupel als Marx, auch Avantgarde-Politik gutzuheißen und staatlichen Paternalismus zu rechtfertigen (Malm 2020, S. 135). Die damit einhergehende *pädagogische* Mission »ökologischer Leninisten« (Malm 2020, S. 148), zu denen Malm sich selbst wohl zählt, wird zwar nicht expliziert, aber doch deutlich: »the mission of ecological Leninists is to raise consciousness in such spontaneous movements and re-route them towards the drivers of catastrophe« (Malm 2020, S. 152). Es muss also auch nach Malm gelernt werden: Der von ihm befürwortete ökologische Kriegskommunismus »means learning to live without fossil fuels in no time« (Malm 2020, S. 167). Wer allerdings genau durch wen lernen soll und wie dieses Lernen vonstattengehen soll, bleibt unbeleuchtet und mit einem grundlegenden theoretischen Problem verbunden: »Auf dem Terrain des Globalen Nordens, in dem Malms Text eindeutig auf seine Kernleserschaft abzielt, sind Kriegskommunismus und ökologischer Leninismus [...] Lösungen, die von noch nicht existierenden Akteuren umgesetzt werden sollen« (Rübner Hansen 2022, S. 516). Die Akteur*innen müssen sich, so ließe sich feststellen, erst bilden und gebildet werden. Malm bezeugt »viel leninistischen Willen, hat aber wenig zu den Prozessen der Klassenformierung zu sagen, die Lenins Aufstieg ermöglichten, oder die heute das Entstehen einer Massenbewegung gegen das fossile Kapital ermöglichen würden«³⁷ (Rübner Hansen 2022, S. 522) und reflektiert auch seine eigene pädagogische Rolle in Bezug auf die Herausbildung einer »revolutionary climate subjectivity« (Malm 2014, S. 40) nicht, die vielleicht zu mehr Zurückhaltung in Bezug auf den leninistischen Avantgardismus, zumindest zu einer Reflexion des mit der Theorie fraglos verbundenen Paternalismus führen würde. Der Zumutungscharakter des von ihm Gezeigten ist mit Sicherheit hoch, aber auch in Bezug auf die Anschlussfähigkeit des Gezeigten, lassen sich aus einer pädagogischen Sicht Fragen stellen. Was lässt sich aus dem Kokettieren mit der Gewalt tatsächlich lernen, und welche nächsten (Lern-)Schritte können darauf folgen? Und wofür lohnt sich überhaupt das Lernen, wenn wir nur auf die Explosion warten?

Michael Löwy, der nicht nur eine ökosozialistische Utopie entwirft, sondern auch ein entsprechendes Manifest (mit-)verfasst hat (Löwy und Kovel 2001), denkt ebenfalls marxistisch, aber mit einem anderen Fokus als Malm. Er betont stärker die subjektivierenden Effekte politischer Kämpfe:

37 Dass Malm im Rückblick auf den 7. Oktober 2023 ausgerechnet aus dem dort vermeintlich sichtbar werdenden »Widerstand« Hoffnung schöpft, wirft in Hinblick auf seine revolutionären Vorstellungen noch weitere Fragen auf (Malm 2024; sowie kritisch dazu Maack 2024).

Such concrete, immediate struggles are important in and of themselves because partial victories are vital for combatting environmental deterioration and despair about the future. For the longer term, these campaigns can help raise ecological and socialist consciousness and promote activism from below. Both awareness and self-organization are decisive preconditions and foundations for radically transforming the world system. (Löwy 2020a, S. 209)

Er sieht aber auch im Verändern von »patterns of consumption [...] an ongoing educational challenge within a historical process of cultural change« (Löwy 2020a, S. 204). Eine ähnliche Herausforderung erkennt auch der Löwy argumentativ nahestehende Christian Zeller in der Lücke »genau zwischen den Erfordernissen radikaler Maßnahmen und dem Bewusstsein eines Großteils der Menschen in den frühindustrialisierten kapitalistischen Gesellschaften« (Zeller 2020, S. 10). Die Aufgabe, diese Lücke zu schließen, scheint für ihn bei kritischen Intellektuellen (Zeller 2020, S. 209) und Vordenker*innen der Klimabewegung zu liegen, die in den »konkreten Dialog mit den Beschäftigten« (Zeller 2020, S. 73) treten und deren Perspektiven wahrnehmen. Er hofft aber zugleich auf die Selbstorganisation der Arbeitenden und »dass diese politische Selbstkonstitution durchaus in die Entstehung neuer Subjekte der gesellschaftlichen Transformation münden können [sic]« (Zeller 2020, S. 208). Potentiale für die notwendigen »beständigen kollektiven Lernprozesse durch gemeinsames Handeln« (Zeller 2020, S. 221) findet er primär unter Lohnabhängigen und den »Ausgebeuteten, Unterdrückten und Jungen« (Zeller 2020, S. 219). Das Problem für die ökosozialistische Revolution macht er »im fehlenden Bewusstsein der Menschen und den das Kapital privilegierenden Kräfteverhältnissen [aus][...], die eben durch mehr Bewusstsein und Selbstermächtigung zu verändern seien« (Wissen und Brand 2022, S. 275). Das Problem der Bewusstseinsveränderung als pädagogische Herausforderung wird aber im Kern nicht berührt, weshalb auch eine pädagogische Betrachtungsweise ausbleibt. Ähnlich verhält es sich bei der Theorie des US-amerikanischen Ökosozialisten John Bellamy Fosters (und seiner Mitstreiter*innen der *Monthly Review*). Auch dieser sieht die Notwendigkeit einer ökosozialistischen Revolution, die er als »a dynamic, multifaceted struggle for a new cultural compact and a new productive system« (Magdoff und Foster 2010, S. 24) beschreibt. Der Titel eines seiner Artikel, »What every environmentalist needs to know about capitalism« (Magdoff und Foster 2010) macht den didaktischen Anspruch zwar sichtbar, reflektiert wird dieser aber auch hier nicht. Schließlich müssen die Umweltaktivist*innen nicht nur etwas über den Kapitalismus wissen, sondern etwas über ihn *lernen*. Foster steht durchaus als Lehrer, der etwas über und zum Kapitalismus zeigt, bereit. Zusätzlich werden bei Magdoff und Foster die Ansätze einer marxistisch geprägten Präfigurationstheorie der Revolution in den Zwischenräumen (»interstices«) erkennbar: »The basis for the creation of sustainable human development must arise *from within* the system dominated by capital, *without being part of it*, just as the bourgeoisie itself arose in the »pores« of feudal society« (Magdoff und Foster 2010, S. 25). Bei der Frage, wie die Motivation, solche Projekte zu schaffen, zustande kommt, landen Magdoff und Foster allerdings wieder bei der Alternativlosigkeit der Transformation. Deren Notwendigkeit »will become increasingly clear« (Magdoff und Foster 2010, S. 25) – die Menschen werden schon lernen, wenn sie erst müssen. Die großen und hehren Ziele (»It is a revolutionary struggle, though, that must commence now

with a worldwide movement toward ecosocialism – one capable from its inception of setting limits on capital« (Foster 2017, S. 15)) werden in kein Verhältnis zu den notwendigen Maßnahmen, um die Menschen zu ihrer Umsetzung zu motivieren, gebracht. Ganz ohne die angemessene Literatur scheint die Transformation nicht möglich, obwohl die eigene Rolle als Vordenker*innen und damit Erzieher*innen eher verdrängt denn bedacht wird – was die eigene Theorie als Manifest eigentlich *macht*, wird nicht expliziert.³⁸

Bei allen Differenzen zu Marx wird doch deutlich, dass einige für ihn bestehende Probleme auch für den zeitgenössischen Ökosozialismus Bestand haben. Auch dieser steht vor der Frage, wie die Menschen für eine Revolution zu motivieren sind. Zwar wollen die ökosozialistischen Autor*innen auch, dass sich die Menschen ändern, dass sie etwas lernen und dadurch anders handeln – belehren wollen sie diese aber ebenfalls nicht. Sie landen dann bei Lösungen, die denen Marx' nicht zu unähnlich sind.³⁹ So finden sich in Bezug auf die Klimakrise mehr oder weniger unausgesprochene Parallelen zur Verelendungstheorie Marx' (vgl. Blühdorn 2024, S. 66), die wie bei Marx eine Vermeidungsstrategie für den Umgang mit pädagogisch-manifestantischen Problemen darstellt: Irgendwie werden die Individuen durch den zunehmenden Katastrophendruck einsehen, dass eine Revolution notwendig ist. Auch der Verweis auf die Selbsterziehung des revolutionären Subjekts im Kampf findet sich wie gezeigt in den ökosozialistischen Theorien – wie bei Marx aber ohne eine pädagogisch fundierte Plausibilisierung dieser Selbst-Transformation. Das schon für Marx diagnostizierte pädagogisch-manifestantische Problem der Theorie können diese Auswege nicht lösen. Nun ist, wie gezeigt, eine einfache Lösung des Problems auch überhaupt nicht das Ziel, sondern es geht um die Bearbeitung des Problems. Das würde z.B. bedeuten, perfektionistische Annahmen offenzulegen und die eigene Utopie als solche zu klären und auszuweisen, um die Frage des Paternalismus sozial-ökologischer Transformationsprojekte (vgl. Drerup et al. 2022, S. 4) produktiv anzugehen.⁴⁰ Dass das nicht passiert ist auch deshalb bedauerlich, weil zumindest im öffentlichen Diskurs und vereinzelt auch im wissenschaftlichen Diskurs (Frandsen und Hasselbalch 2024) die Rolle von

38 Das hindert Pädagogik und politische Bildung nicht daran, auch ökosozialistische Ideen pädagogisch zu verwerten (z.B.: McLaren und Houston 2004; Skordoulis 2020).

39 Das Problem erzieherischer Einwirkung auf Erwachsene tritt zudem in ähnlicher (wenn auch nicht gleicher) Weise im Kontext alltäglicher Politik auf. Insbesondere in Bezug auf den Schutz der Umwelt finden sich Formen staatlicher »Gemeinwohlerziehung« (Nohl 2022, S. 172), die »auf die gemeinnützigen Orientierungen der Bürger*innen zielen, und sich nicht mit deren gewünschtem Verhalten begnügen« (Nohl 2022, S. 174). Ein zentraler, das Legitimationsproblem eher verschärfender Unterschied zum manifestantischen Problem der Theoretiker*innen liegt in der Macht des Staates und seinen Möglichkeiten auf Zwang zurückzugreifen. Die Risiken, dass etwa solche Orientierungszumutungen »nicht mehr als ermutigende Aufforderungen, sondern als demütigende Ermahnungen verstanden werden« (Nohl 2024a, S. 30) sind dadurch noch größer – und doch bedeutet das nicht, »dass Pädagogisierung negativ bewertet werden muss; aber man muss ihre Folgen und unbeabsichtigten Nebenwirkungen – etwa die Individualisierung gesellschaftlicher Probleme – im Auge behalten« (Nohl 2024a, S. 31).

40 Dass im Fall der theoretischen Begleitung der Klimabewegung anders als vermutlich z.B. in der klassischen Arbeiter*innenbewegung ein in der Regel erkennbarer Altersunterschied zwischen Theoretiker*innen und Aktivist*innen besteht, macht die Auseinandersetzung mit dem Paternalismus noch dringlicher (vgl. Mühlbacher und Streinzer 2020).

Expert*innen und Intellektuellen durchaus diskutiert wird, wobei die Sorge vor der grünen »Umerziehung« ein wiederkehrendes populistisches Schreckbild ist – auch weil im Kontext der planetaren Katastrophe die Verlockung der Expertokratie groß ist. Die hier vorgeschlagene Antwort soll nun nicht der Bestätigung dieser Umerziehungsthese dienen, die ebenfalls keiner vertieften Auseinandersetzung mit der pädagogischen Beziehung zwischen Intellektuellen und Bevölkerung, sondern einer verkürzt anti-intellektuellen und anti-wissenschaftlichen Position entspringt.

Trotzdem gälte es, ökosozialistische Theorien im Speziellen und auf eine grüne Transformation zielende Theorien im Allgemeinen genauer darauf zu befragen, in welchem Verhältnis sie zu ihren Adressat*innen stehen, welche Erwartungen gegenüber diesen Adressat*innen bestehen, und was diesen wiederum durch die Theoretiker*innen auf welche Weise *gezeigt* wird. Auch das Verhältnis zur Klimabewegung im engeren Sinne wäre genauer in den Blick zu nehmen (vgl. Cox 2019). Das würde bedeuten, über Räume nachzudenken, in denen Intellektuelle und Aktivist*innen tatsächlich voneinander lernen und auch einander offen lehren können. Das darf aber gerade nicht die Abkehr von der Theorie bedeuten. Auf die »Theorielosigkeit« (Struwe 2019) von Teilen der Klimabewegung mit Theorieangeboten zu reagieren, kann pädagogisch geboten sein und sollte auch durch einen unreflektierten Anti-Paternalismus nicht verhindert werden.

5.2 Neue Welt und neue Menschen

Der durch die Revolution angestoßene Übergang vom vor-revolutionären in den post-revolutionären, zuvor utopischen Zustand war ebenfalls ein Thema der behandelten revolutionären Theorien. Das damit zusammenhängende »Übergangs- oder Umbruchsdilemma« (von Redecker 2014, S. 21) beschäftigt bis heute Theorien der Transformation und wird von Bini Adamczak wie folgt ausgedrückt:

Die Zukunft muss aus der Vergangenheit entstehen, die neue Welt muss aus der alten geboren werden. Das Leben ohne Herrschaft soll von jenen Menschen begonnen werden, die nur innerhalb von Herrschaft haben leben können. Das Paradoxon stellt sich in der Revolution, bei der Wahl der Mittel, als praktisches. Es stellt sich bereits davor, in der Formulierung der Utopie, bei der Wahl des Zwecks, als theoretisches. (Adamczak 2017, S. 45)

Nach den manifestantischen rücken also nun die utopischen Fragen in den Blick. Auch diese Fragen sind *pädagogische* Fragen. Das liegt daran, dass sie eine Frage der Transformation der Subjekte beinhaltet; »Die Utopie [...] verlangt nicht nur die Veränderung der gegenwärtigen Welt im Sinne der heute Lebenden, sondern zugleich die Veränderung der heute Lebenden im Sinne der zukünftigen Welt« (Adamczak 2017, S. 50). Die Tatsache, dass auch durch das Manifest eine vor-revolutionäre Veränderung der Subjekte vonstattengeht, nämlich die von Leser*innen und Zuhörer*innen zu Revolutionär*innen, löst das Problem nicht, sondern verschärft es möglicherweise sogar, weil die Eigenschaften guter Revolutionär*innen (etwa die Bereitschaft zum Gewalteinsatz) den für

das Bewohnen der post-revolutionären Utopien benötigten Eigenschaften sogar entgegenstehen können (Adamczak 2017, S. 29; vgl. auch von Redecker 2014, S. 22). In radikalster Weise wird das Problem mit dem Bild der »neuen Menschen« aufgelöst (Küenzlen 2018; von Redecker 2014, S. 23), das eben nicht nur »ein zentrales Thema aller politischen Utopien« (Waschkuhn 2003, S. 13) darstellt, sondern auch utopische revolutionäre Theorien bewegt: »ohne diesen Willen zum schlechthin neuen Menschen ist sie [die Revolution] gar keine Revolution« (Siegel 1930, S. 41). In revolutionären Theorien finden sich aufgrund ihres utopischen Charakters nicht nur deskriptive Menschenbilder, die mindestens die Lernfähigkeit von Menschen annehmen, sondern auch normative Menschenbilder (vgl. Birnbacher 2009, S. 178–180). Auch die revolutionäre Theorie kennt somit »Bürger*innenleitbilder«,⁴¹ bzw. Utopier*innenleitbilder, die sich jeweils als mehr oder weniger stark konkretisierte Kommunist*innen-, Anarchist*innen- etc. Leitbilder zeigen. Eine grundlegende Fragestellung für den Umgang mit dem Problem, wie diese neuen Menschen zu erreichen seien, ist die nach dem »Material«, das dafür zur Verfügung steht. Schließlich liegt es einerseits nahe, das Neue auch mit tatsächlichen »Neuankömmlingen« (Arendt 1994a, S. 258), nämlich Kindern beginnen zu lassen (s.u., Kap. 5.2.2). Zusätzlich zu den verschiedenen damit verbundenen Problemen stellt sich dann aber die Frage, wie mit den Erwachsenen umzugehen ist. In letzter Konsequenz müsste man »die furchtbare platonische Konsequenz ziehen, alle älteren Menschen aus der zu gründenden Stadt auszuweisen« (Arendt 1994a, S. 258; vgl. auch Walzer 1985, S. 67) oder, noch furchtbarer, die Kinder wie im Zombiefilm darum bitten, ihre Eltern zu erschießen – was aber das Problem überhaupt nicht löst, weil nun die Kinder durch die Gewaltausübung gewissermaßen kontaminiert sind (von Redecker 2014, S. 26–27 unter Bezug auf Adamczak 2007). Wenn die Alternative aus »the purging or the teaching« (Walzer 1985, S. 69) der Erwachsenen besteht, ist die pädagogische Alternative der »Vernichtungsansage« (Siegel 1930, S. 81) vorzuziehen, um auch die »Mutation des Selbst« (Loick 2024, S. 216) von Erwachsenen anzustoßen (was wiederum nicht bedeuten muss, auf die Erziehung von Kindern zu verzichten, wie unten weiter ausgeführt wird). Geht man weiter davon aus, dass diese Transformation nicht auf wunderhafte Weise (vgl. von Redecker 2014, S. 27–28) während der Revolution selbst vonstattengeht, wird deutlich, dass auch die post-revolutionären Subjekte sich vor der Revolution bilden müssen. Loick unterscheidet in seiner Beschäftigung mit Gegengemeinschaften verschiedene Ansätze zur entsprechenden »Transformation der zweiten Natur« (Loick 2024, S. 218), um die es in diesem Fall geht. Die meisten von Loick genannten Ansätze (er nennt z.B. Arbeit, Kooperation, Erziehung, Analyse, Reflexion, Therapie (Loick 2024, S. 218)) sind uns in unterschiedlichen Formen auch in der Auseinandersetzung mit revolutionären Theoretiker*innen begegnet, der oben untersuchte Versuch der Subjekttransformation durch erziehende Kritik wäre ihnen noch hinzuzufügen. Loick deutet diese Ansätze als »Kultivierung« (Loick 2024, S. 218), teilweise ließen sie sich auch als Sozialisation, vor allem aber als Erziehung verstehen, wie Loick (z.B. 2024, S. 227, 239, 248) auch immer wieder andeutet. Es erscheint deshalb sinnvoll, tatsächlich eine pädagogische Deutung der Transformation der zweiten Natur vorzunehmen, was im Folgenden unter Bezug auf die bei Goldman angelegten

41 Die Verbindung von Politischer Theorie, Anthropologie und Politischer Bildung ließe sich auch anhand der Diskussion um diese normativen Anthropologien stärken (vgl. Oberle 2017a, S. 24).

Überlegungen und am Beispiel der Präfiguration skizziert werden soll (die auch Loick (2024, S. 224) diskutiert). Präfigurative Ansätze verstehen sich als Umgehung des oben hervorgehobenen Paradoxes des Übergangs (Raekstad 2022b, S. 38) und stellen einen bis heute, v.a. innerhalb des Feminismus und des Anarchismus einflussreichen Ansatz dar, Subjektveränderungen anzustoßen (vgl. u.a. von Redecker 2018; Sörensen 2023a, 2023b; Kinna 2017; Starodub 2020).

Eine pädagogische Deutung präfigurativer Politiken liegt nahe (vgl. Swain 2019b, S. 58; Pettig und Lippe 2024), auch wenn sich bisher im bildungswissenschaftlichen Kontext nur »sehr vereinzelte Bezugnahmen auf das Konzept finden« (Sörensen 2023a, S. 286n29). Schon Goldman hatte den edukativ-präfigurativen Charakter z.B. des Syndikalismus hervorgehoben (Goldman 1998, S. 91) und bis in die zeitgenössische Diskussion wird hervorgehoben, dass Präfiguration bildsam ist: »Sie erlaubt es Akteurinnen und Zuschauern, sich selbst *ein Bild zu machen* und sich *zu bilden*« (Sörensen 2023b, S. 24). Durch die Verweise auf das dort stattfindende »Übe[n] des Anderen« (Sörensen 2023b, S. 26), die »praktische Einübung« (von Redecker 2018, S. 162) und den »demonstrative[n] Effekt« (Loick 2024, S. 224) präfigurativer Politiken lässt sich dieser edukative Effekt als ostensives Zeigen im Sinne Pranges identifizieren. Es geht um das Vormachen einerseits und das lernende Einüben andererseits, die »feste Koppelung von Ausübung [...] und Einübung« (Strobel-Eisele und Prange 2014, S. 49). Präfigurative Praktiken laden Nicht-Teilhabende »durch ihren Vorbildcharakter zur Nachahmung« (Loick 2024, S. 224) ein, bieten denjenigen, die an ihnen teilhaben, Praktiken der »Mitahmung« (Strobel-Eisele und Prange 2014, S. 53) und einen Raum für »politische Bildung durch Alternativen« (Lingenfelder 2025, S. 241).⁴²

Das von Goldman thematisierte Mittel-Zweck-Verhältnis prägt – teilweise mit dem gleichen Bezugspunkt der bolschewistischen Revolution (Sörensen 2023b, S. 69) – auch das Denken über Präfiguration, auch wenn sich diesbezüglich immer noch ein Theoriedefizit diagnostizieren lässt (Sörensen 2023a, S. 89). Swain identifiziert zwei unterscheidbare Formen, wie dieses Verhältnis im präfigurativen Diskurs konzeptualisiert werde. Eine zweckorientierte Präfiguration leite die Idee, dass Mittel und Zwecke einander widerspiegeln müssen (Swain 2019b, S. 52). Sörensen verortet entsprechende Ansätze im »Spiegelungslager« (Sörensen 2023b, S. 71). Gewissermaßen lassen sich aus den Regeln der antizipierten utopischen⁴³ Gesellschaft die Regeln für das jetzige Handeln ableiten; wer in einer friedlichen und kooperativen Gesellschaft leben will, muss auch heute schon friedlich und kooperativ handeln. Die Zwecke determinieren die Mittel. Eine solche Vorstellung präfigurativer Politik steht aber vor einem Dilemma: »It is confronted with a choice: attempt to live up to an ideal which is impossible to achieve in societies as they actually are or recognise that such an ideal is merely a goal and work towards

42 Übungen sind präfigurative Projekte aber auch insofern, als dort die »Negativität« des Lernens erkennbar wird: »Geübt wird dann, wenn man »es« noch nicht kann« (Brinkmann 2009, S. 121). Eine tiefergehende Analyse von Präfiguration als Übungspraxis im Sinne Brinkmanns kann an dieser Stelle nicht geleistet werden, sie wäre aber z.B. in Bezug auf den Aspekt der Wiederholung als »ordnungserhaltend [...] und zugleich ordnungsbildend« (Brinkmann 2009, S. 124) mit Sicherheit gewinnbringend.

43 Die Utopie spielt die Rolle, die die ideale Theorie in zeitgenössischen Gerechtigkeitstheorien spielt (Swain 2019b, S. 53).

achieving it« (Swain 2019b, S. 54); die erste Alternative birgt die Gefahr des Rückzugs in die Isolation, die andere den Rückfall in ein simples strategisches Denken, in dem dann doch wieder allerlei Mittel gerechtfertigt erscheinen können, eine Schlussfolgerung die ja gerade mit Goldman abzulehnen ist.⁴⁴

Als zweites Modell präfigurativer Politik sieht Swain eine zweckabgewandte (»ends-effacing«) Präfiguration. In dieser, die zeitgenössische Präfigurationsdiskussion prägenden Konzeption wird der Unterschied zwischen Mitteln und Zielen weitestgehend eingeebnet. Das passiert vor allem dadurch, dass die Mittel im Moment ihrer Anwendung selbst als Zwecke erscheinen. Weil die Ziele damit nicht im Vorhinein feststehen, wird ein größerer Fokus auf das Experimentieren und die Offenheit innerhalb der präfigurativen Praktiken gelegt (Swain 2019b, S. 56). Darüber hinaus sind entsprechende Praktiken von einer als »Präsentismus« (Sörensen 2023a, S. 88) zu bezeichnenden Zeitlichkeitsvorstellung geprägt, in der sich der Fokus von der Zukunft auf die Gegenwart verschiebt. Trotz der Vorteile, die eine solche Konzeption gegenüber der Zweckorientierung hat, ist sie nicht vollkommen ohne Probleme. Den Blick überhaupt nicht auf die Zukunft zu wenden, ist schlichtweg unmöglich: »movements do, in fact, have ends« (Swain 2019b, S. 56). Diese Zwecke sind dann als vorläufiger und begrenzter zu verstehen – aber eben immer noch als Zwecke. Ohne jegliche Ziele ließe sich der Präfiguration zurecht »Apolitizismus« (Sörensen 2023a, S. 88) vorwerfen – der Verzicht auf jegliche Strategie scheint für Bewegungen mit transformativem Anspruch nicht wünschenswert. Sie sind stattdessen sinnvoller »als nicht minder strategisch, wohl aber als anders strategisch zu begreifen« (Sörensen 2023a, S. 91).

Ein pädagogisch informiertes Verständnis kann nach Swain zwischen beiden Verständnissen präfigurativer Politik vermitteln. Das bedeutet, Präfiguration als *Prolepsis* zu verstehen. Swain bezieht sich auf De Smet, der sich wiederum auf die Lerntheorie Vygotskys bezieht. Für sie bedeutet Prolepsis »an action or context in which a developing subject projects themselves to a later stage of development, and acts as if they have already reached that stage« (Swain 2019b, S. 58). Präfiguration sei somit eine »rehearsal« (Swain 2019b, S. 58).⁴⁵ Die Lernpsychologie vermag dann auch, Aussagen über die Erfolgsmöglichkeiten von Präfiguration zu treffen und das Zweck-Mittel-Verhältnis zu konfigurieren. Damit Präfiguration Erfolg haben kann, müssen Ziele jeweils so formuliert sein, dass sie in der »Zone der nächsten Entwicklung« der Subjekte liegen, damit sie für diese überhaupt verständlich sind (Swain 2019a, S. 57).⁴⁶ Das Ziel ist, so ließe es sich

44 Das gilt, obwohl sich bei Goldman, wie oben erwähnt, Sprachbilder finden, die auf zweckorientierte Präfigurationsbegründungen hinweisen (Sörensen 2023b, S. 71).

45 Die deutsche Übersetzung »Probe« ist sogar in der Lage, das Phänomen noch besser zu greifen, weil sie sowohl das Bild des Probens als auch des Probierens aufruft. Auch als »Vorüben« im Sinne Strobel-Eiseles und Pranges (2014, S. 54) ließe sich der Terminus übersetzen.

46 In die deutschsprachige Pädagogik hat Vygotskys Konzeptualisierung der »Zone der nächsten Entwicklung« ebenfalls Eingang gefunden. Neben einer solchen eher lernpsychologisch fundierten Betrachtung finden sich aber vereinzelt, v.a. im Umfeld der geisteswissenschaftlichen Pädagogik Überlegungen, die statt »Prolepsis« Fragen nach (illegitimer) »Verfrühung« und (legitimer) »Vorwegnahme« behandeln (Kramp 1991, 1961; Klafki 1971; Odenbach 1967) – im Kern handelt es sich aber um den gleichen Gegenstand. Die von Utopie und Verfrühung abgegrenzte Vorwegnahme sollte eine Möglichkeit bieten, »gewisse Pedanterien des Unterrichts zu überwinden« (Odenbach

auch mit Dewey ausdrücken, ein »end in view«. Damit ist ausgedrückt, dass »Endzwecke nicht als fixe Ziele, sondern als ständig wieder neu an die zwischenzeitlich gemachten Erfahrungen anzupassende Größen verstanden werden sollten« (Honneth 2015, S. 110). Weder verzichtet proleptische Präfiguration darauf, Ziele zu setzen, noch aber gehen die Ziele vollkommen in den Mitteln auf; sie sind nicht gleich, aber *gleicher Art* (Swain 2019b, S. 59). Durch die Charakterisierung als *Probe* wird außerdem der vorläufige Charakter präfigurativer Praktiken hervorgehoben (Swain 2019b, S. 59). Das ist deshalb hervorzuheben, weil, wie Webb in der Auseinandersetzung mit der Occupy!-Bewegung zeigt, die Gefahr besteht, dass dort, wo die Teilnehmer*innen an präfigurativen Projekten den Eindruck haben, sie hätten die zukünftige Welt schon vorweggenommen, Lernen sogar verhindert werden kann (Webb 2019, S. 221). Wer davon ausgeht, dass unter den versammelten Handwerkern bereits »die Brüderlichkeit der Menschen [...] keine Phrase, sondern Wahrheit [ist]« (*Ökonomisch-philosophische Manuskripte*, MEW XL/EB 1, S. 554), kann vielleicht vergessen zu fragen, wer unter diesen *Brüdern* nicht dabei war und wie genau sich Brüderlichkeit eigentlich herausbildet. Wer zudem davon ausgeht, schon kommunistisch/anarchistisch etc. zu handeln, kann sich dadurch sowohl gegen Kritik als auch das Lernen immunisieren. Webb argumentiert deshalb dafür, dass es auch in präfigurativen Räumen pädagogischer Einflussnahme bedürfe. Ihre Rolle »is to piece together a vision from the fragmented, disparate and inchoate yearnings of community members, and to put historical, theoretical and social understandings to work in developing an articulated alternative« (Webb 2019, S. 234; vgl. auch Earl 2018, S. 161).⁴⁷ Auch politikdidaktisch lässt sich darauf verweisen, dass die politische Aktion (als die man präfigurative Politik werten sollte) Phasen der Reflexion bedarf, die durch politische Bildungsformate geboten werden können (Lingenfelder 2025, S. 242–243) und die dazu beitragen können, auch in präfigurativen Projekten bestehende »Selbstverständlichen [...] selbstreflexiv infrage [zu] stellen und den Blick auf die Verwobenheiten mit bestehenden hegemonialen Verhältnissen und deren Reproduktion [zu] richten« sowie »Suchprozess[e] [...] offen

1967, S. 73), indem sie »das Bild der Zukunft als Realität in das gegenwärtige Bildungsleben hinein [nimmt]« und »hier das Leben der Schule, die Formen der Begegnung und ihre Inhalte gestalten [lässt] und so den Beweis des Geistes und der Kraft geben« (Weniger 1956, S. 72–73). Erziehung nach einem sozialistischen Ideal müsse somit »schon jetzt getragen sein von der brüderlichen Gesinnung, dem Gemeinschaftsgefühl und der Verbundenheit, die die Grundlage des kommenden höheren Daseins geben soll, kurz von dem, was man sich unter Sozialismus vorstellt« (Weniger 1956, S. 73). Die Parallelen zur Präfiguration werden auch bei Klafki sehr deutlich: »Die aus der Gegenwart aufspringenden Aufgaben und Möglichkeiten der Zukunft werden sichtbar gemacht, nicht aber wird eine utopische Zukunft in radikaler Verneinung der Gegenwart als Forderung an den jungen Menschen von außen herangetragen. Rechte pädagogische Vorwegnahme, d. h. Sichtbarmachung von Zukunftsproblemen und Weckung der Bereitschaft, sich ihnen freudig und mutig zu stellen, bedeutet sogar noch mehr: Die Erziehung darf und soll den Zögling bereits vermutete Lösungen der Zukunftsaufgaben erleben lassen und sie ihm gleichsam zur Erprobung anbieten« (Klafki 1971, S. 22). Die Erkenntnis, dass es »reizvoll [...] wäre, unter dem Gesichtspunkt der Vorwegnahme alle anderen didaktischen Probleme der Gegenwart zu betrachten« (Odenbach 1967, S. 64), führte nicht zu einer nachhaltigen expliziten Auseinandersetzung mit dem Problem. Auf die Möglichkeiten einer in diesem Sinne präfigurativen Bildung wird unten zurückgekommen.

47 Kastner (2012, S. 78) schlägt in eine ähnliche Kerbe, wenn er ebenfalls am Beispiel der Platzbesetzungsbewegung die Bedeutung historischer Bildung aufzeigt.

zu halten« (Eicker und Inkermann 2023, S. 149). Politische Bildung trägt dann dazu bei, »konstruktive Selbstverunsicherung der eigenen Praktiken, Annahmen und Vorstellungen sichtbar zu machen« (Inkermann und Eis 2022, S. 34). Auch wenn die Politikdidaktik und Demokratiepädagogik davon ausgehen, dass »Politik und Demokratie [...] vor allem dann begreifbar [werden], wenn sie [...] direkt erfahren werden« (Lösch 2011, S. 125),⁴⁸ reicht es nicht, »einfach die Menschen in Aktionen [zu] treiben, in der Hoffnung, irgendwie würden dabei schon Lernprozesse oder gar Erfahrungen für jeden Beteiligten zustande kommen« (Giesecke 1970, S. 22). Das mag zwar deshalb einladend erscheinen, weil damit die mit pädagogischer Einflussnahme assoziierten Gefahren scheinbar gebannt werden. Allerdings relativieren »in dem Maße, in dem sie ihren Erziehungsanspruch depotenzieren, [...] präfigurative Lebensformen ihren Charakter als zweite Natur« (Loick 2024, S. 224) und laufen erneut Gefahr, bestehende Erziehungsintentionen nur zu verbergen.

Die Depotenzierung des Erziehungsanspruchs zeigt sich allerdings auch darin, dass dieser zwar in der Literatur angedeutet wird, aber nur selten systematisiert wird. Dabei gilt auch für präfigurative Politik, dass sie von der Auseinandersetzung mit Pädagogik und Didaktik profitieren kann (vgl. Smirnov und Weidler-Lewis 2020, S. 2485) – wobei erneut ein beiderseitiges Lernverhältnis möglich und anzustreben ist. Ein wechselseitiger Dialog kann beispielsweise dazu beitragen, die subjekttransformative Wirkung der Präfiguration, wie wir sie bei Condorcet, Marx und Goldman in unterschiedlichem Ausmaß gefunden haben, nicht nur zu postulieren, sondern auch zu begründen. Das beinhaltet, nach den Wirkweisen und Wirkungen des Lernens in präfigurativen Kontexten zu fragen, also das »irgendwie« (Giesecke 1970, S. 22) des Lernens in Präfiguration aufzuklären. Es wird dann auch kein Weg daran vorbeigehen, genauer zu beschreiben, welche (Lern-)Wirkungen eigentlich angestrebt werden und darüber zu reflektieren, ob diese erreicht werden und überhaupt erreicht werden können. Das bedeutet nicht, feste Lernvorgaben zu setzen, sondern die »Zone der nächsten Entwicklung« nicht aus den Augen zu verlieren. Es geht auch nicht darum, Lernerfolge am Ende streng operationalisiert zu erheben oder gar abzu prüfen, sondern darum, nicht einfach auf die Subjekttransformation zu hoffen, sondern sie reflektiert zu begleiten und gegebenenfalls auch selbstkritisch einzugestehen, dass Lernen nicht immer so geschieht, wie erwartet. Im Folgenden sollen diese Forderungen etwas konkretisiert werden.

Das ostensive Zeigen hat im Zusammenhang mit der Einübung das Potential, die Adressat*innen »gewissermaßen vollständig zu ergreifen und mit Beschlag zu belegen, sich ihrer durch die Aufforderung zum Mitmachen zu bemächtigen und sie in den Bann von Aktionen, Ideen und Einstellungen zu ziehen« (Strobel-Eisele und Prange 2014, S. 50). Das ist, wie das Zitat nahelegt, nicht ausnahmslos als positiv einzuschätzen, sondern birgt auch Gefahren – das heißt aber nicht, dass es sich um eine per se illegitime Form der Erziehung handelt. Im Gegenteil ist sie notwendig, um »Üblichkeiten« (Strobel-Eisele und Prange 2014, S. 55) zu etablieren, die das Individuum wiederum entlasten können. Die besondere in-den-Bann-ziehende Erziehungswirkung der Teilhabe präfigura-

48 Gleichzeitig tun sich die Disziplinen u.a. wegen der historisch gewachsenen Staatsnähe schwer mit der Frage, was das für die Praxis bedeutet (vgl. dazu kritisch Emde 2017; sowie für einen Überblick über unterschiedliche Positionen innerhalb der Disziplin Wohnig 2021b).

tiver Praktiken könnte auch mit Verweis auf die besondere Rolle von Affekten untersucht werden. Deren Bedeutung ist uns bereits in Emma Goldmans Willen zu tanzen und ihrer Schilderung der Mother-Earth-Familie begegnet, die dadurch geprägt war, dass dort z.B. »comradely warmth« (Hsu 2021, S. 36) erfahrbar wurde. Vergleichbare Schilderungen sind auch Teil der Literatur zur Präfiguration: Die Teilhabe-Erfahrung an präfigurativen Erfahrungen sei »inherently empowering and enjoyable. The effects of such lived experiences, and the enjoyment that comes along with them, help people to develop a taste for these more free, equal and democratic ways of organizing and living together« (Raekstad 2022b, S. 38). Dem präfigurativen Tätigwerden wohnt eine »hedonistische Dimension« (Loick 2024, S. 198) inne. Die Relevanz von Emotionen, so erkennt (inzwischen) auch die Politische Bildung an, kann darin liegen, »über die Zuwendung oder Abwendung von Personen, Phänomenen oder Sachen zu sorgen und damit Aufmerksamkeit zu generieren, auszurichten oder zu verhindern« (Besand 2015, S. 220–221), was wiederum gerade die Grundlage von Bildungsprozessen darstellt. Die Bedeutung positiver Affekte in präfigurativen Räumen geht aber über die lernmotivationale (vgl. dazu Weißeno und Grobshäuser 2019) Bedeutung hinaus. Die Affekte, die in präfigurativen Räumen auftreten – und damit sind nicht nur positive Affekte gemeint – sind gerade in Zusammenhang mit dem experimentellen und dynamischen Charakter präfigurativer Projekte, den dort sichtbar werdenden »Fähigkeiten der Transition« (Loick 2024, S. 211) zu verstehen. Loick schreibt, dass Gegengemeinschaften⁴⁹ deshalb »bessere« Affekte herausbilden, weil diese »die Menschen besser in die Lage versetzen, zu bewegen und sich bewegen zu lassen, das heißt, Prozesse der Transition zuzulassen und zu affirmieren – sich zu entwickeln« (Loick 2024, S. 214). In Goldmans Philosophie tritt dieser Zusammenhang von Affekt und Dynamik immer wieder hervor; wie am Tanz schätzt sie auch für eine transformative Subjektivität »perpetual movement, endless self-creation, and an affective experience of the world which refused to draw lines between the micro-politics of desire and domination and the macro-politics of social change« (Rossdale 2015, S. 123). Präfiguration bringt nicht nur die »Verhältnisse [...] zum Tanzen« (*Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie*, MEW I, S. 381), sondern die Subjekte. In präfigurativen Settings gegenseitiger Hilfe, wie den bei Goldman häufig geschilderten Situationen in Gefängnissen, unter Geflüchteten und Exilant*innen, verspüren die Beteiligten oftmals »inmitten der desaströsen Gesamtsituation ein Gefühl der Befriedigung oder sogar der Euphorie« (Loick 2024, S. 185). Allerdings müssen die Affekte, damit es tatsächlich zu einer Subjekttransformation kommt, auch gemeinschaftlich reflektiert und artikuliert werden (Weber-Stein 2017, S. 69, 2021, S. 81). Im präfigurativen Projekt freudig zu tanzen, macht vielleicht Spaß, ist aber noch nicht per se transformativ. Dass präfigurative Projekte den Teilnehmenden Hoffnung machen (Pettig und Lippe 2024, S. 632), kann

49 Gegengemeinschaften sind nicht vollkommen mit präfigurativen Projekten identisch, auch wenn es zu Überschneidungen kommt. Gegengemeinschaften sind für Loick »Gemeinschaften unterdrückter oder ausgeschlossener Gruppen, die zur dominanten Gesellschaft explizit oder implizit ein Verhältnis der Distanz bewahren« (Loick 2024, S. 10). Es ließe sich sagen, dass Gegengemeinschaften meistens präfigurativ wirken, dass aber umgekehrt nicht jedes präfigurative Projekt auch von einer Gegengemeinschaft ausgeht. In Bezug auf Affekte scheinen Loicks Erkenntnisse aber verallgemeinerbar.

zwar das Lernen unterstützen und motivieren – birgt aber auch die Gefahr tiefer Enttäuschung. Erst durch Reflexion wird das Lernpotential der affektiven Erfahrung erschlossen. Dabei geht es nicht darum, die Affekte im Nachhinein schlicht zu rationalisieren oder zu delegitimieren und auch nicht um eine Trennung von Präfiguration und Reflexion, sondern darum »die politischen Hervorbringungsmechanismen von subjektiven Gefühlen [...] für Lernende sichtbar und lesbar zu machen« (Friedrichs 2018, zitiert nach Weber-Stein 2021, S. 72). Gerade in Rück Erinnerung an Condorcets Skepsis gegenüber der »pedagogy of tears« (Menin 2022, S. 212) der republikanisch-romantischen Fraktion und enthusiastischen Emotionalisierung in z. B. den präfigurativen Festen, die versprachen, »der Wahrheit mit Begeisterung nachzuhelfen« (Condorcet 1974, S. 425), gehört zu einer solchen Reflexion auch die Frage inwiefern es in präfigurativen Projekten zu einer pädagogischen Instrumentalisierung von Emotionen kommt und ob diese zu rechtfertigen ist.

In präfigurativen Projekten wird zudem nicht nur *durch* Affekte gelernt, sondern möglicherweise sollen bestimmte Affekte oder Emotionen dort überhaupt erst *erlernt* und erprobt werden; in einem Kontext, in dem die freie Liebe gelebt wird, geht es auch darum, ein *anderes Lieben* zu präfigurieren, wie es in einer freien Gesellschaft möglich wäre (Goldman 1998, S. 213). Solche »affektive[n] Lernziele« (Claußen 1980, S. 190) zu explizieren und aufkommende »Emotionen [...] aufzufangen und [ihnen] Raum zu geben« (Eicker und Inkermann 2023, S. 148–149) wäre eine sinnvolle Aufgabe präfigurativer politischer Bildung, weil diese Affekte – wie in präfigurativen Projekten betont – eine politische Bedeutung haben. Dass es in der *Mother-Earth*-Familie nicht gelungen ist, mit Neid und Eifersucht umzugehen (Hsu 2021, S. 298), zeugt von den Schwierigkeiten, entsprechende Emotionen zu bearbeiten, bzw. von den Schwierigkeiten, unter gegebenen gesellschaftlichen Umständen neue Modi des Umgangs mit Affekten zu erproben. Die Frage zu diskutieren, warum es im Kapitalismus so schwierig ist, gegenseitige Fürsorge und Sorge jenseits der klassischen Familie zu organisieren, ein Gefühl der Gemeinschaft und Geborgenheit auf Dauer zu stellen oder auf andere Art und Weise zu lieben, birgt vielfältige Lerngelegenheit, sowohl über den Kapitalismus als auch über Emotionen. Ein Ziel eines solchen affektbezogenen politischen Lernens müsste darin bestehen, Affekte zu stärken, »die Menschen besser in die Lage versetzen, zu bewegen und sich bewegen zu lassen, das heißt, Prozesse der Transition zuzulassen und zu affirmieren – sich zu entwickeln« (Loick 2024, S. 214).

Neben und mit dem affektiven Gehalt präfigurativer Praktiken, ist deren experimenteller Charakter didaktisch zu wertschätzen (vgl. Dierkes 2023, S. 473). Die experimentelle Form der Bildung, die in präfigurativen Praktiken möglich ist, ist beispielsweise als Vorbild für »Radikale Demokratiebildungen« (vgl. Friedrichs 2025) vorstellbar. Wie diese stellt sie die Frage »Wo Sein?« und ermöglicht damit »die Explikation von Positionierungen in Raumerzeugungspraxen« (Friedrichs 2025, S. 42), wie auch überhaupt eine didaktische Wertschätzung des Raums (vgl. Münsterlein 2022; Pettig und Lippe 2024, S. 632). Wenn solche Bildungsprozesse »im kollaborativen, nomadischen Experimentieren« verwirklicht werden (Friedrichs 2025, S. 42), kann das auch für Präfigurationen gelten. Ihre Aktualität behalten präfigurativ bildende Praxen demnach gerade auch dort, wo die Planbarkeit der Zukunft in Frage stehen muss; durch die ihnen spezifische Zeitlichkeit (für eine Übersicht über die Literatur zu Temporalität und Präfiguration vgl. Yates 2021,

S. 1041) können sie andere »Erzeugungsweisen von Zukunft« (Friedrichs 2024a, S. 20) inszenieren. Zwar kommt auch die Präfiguration nicht ohne Zukunftsvorstellungen aus, aber die Zukunft als proleptisch zu erreichender nächster Schritt gewinnt gegenüber einer Zukunft als planbares Szenario die Oberhand. Versteht man den Experimentalismus präfigurativer Praxen nicht wie naturwissenschaftliche Experimente als »Ratifizierungsapparate für vorher festgelegte Grundsätze« (Friedrichs 2021, zitiert nach Sörensen 2021, S. 97), dann geben diese »der Unterbrechung von Sinnordnungen Raum, machen diese subjektiv erfahrbar und können so zu Irritation und Umbildung von Welt- und Selbstverhältnissen führen« (Sörensen 2021, S. 97). Der Experimentalcharakter präfigurativer Praktiken ist nicht gegeben, sondern muss kontinuierlich aufrechterhalten werden, wobei gleichzeitig davon auszugehen ist, dass auch Bereiche temporär von der Experimentation ausgenommen werden müssen. Zu viel Experimentation, gerade in einer Welt, die solche Experimentation erschwert, kann auch ermüdend sein und damit eher zu Lernblockaden führen. Vor allem aber ist festzustellen, dass auch »diese anderen Räume [...] von irgendwem autoritativ *eingerrichtet*, gestaltet sowie mit Sinn versehen werden [müssen]« (Sörensen 2021, S. 98). Für präfigurative Praktiken wie für Experimente gilt, dass diese »nicht zufällig, sondern [...] *planvoll* und *mit einer Zielsetzung* angelegt [werden]« (Sörensen 2021, S. 98). Es kommt auch in experimentellen Praxen immer wieder zu einem intentionalen »Wahrnehmen-Lassen« (Koerrenz 2023, S. 52), das als pädagogisch zu verstehen ist und für das jemand (nicht unbedingt eine einzelne Person) verantwortlich gemacht werden kann (Koerrenz 2023, S. 54). Darüber hinaus sollten auch an dieser Stelle die Voraussetzungen dafür, an Experimenten teilzuhaben, nicht unberücksichtigt bleiben. Neben der Lernfähigkeit, die von Faktoren wie dem Vorwissen abhängt, und sozio-ökonomischen Faktoren (Wer ist überhaupt Teil dieser Räume? Wo werden solche Räume überhaupt zugelassen? etc.) muss auch »Phantasie oder Einbildungskraft« (Marchart 2019, S. 172) vorausgesetzt werden.

Ein solches Verständnis schützt davor, die Subjektivierung, die innerhalb der Präfiguration angestrebt wird, zu vereinfachend und mit gefährlichen Konsequenzen als spontane Selbsttransformation zu verstehen. Stattdessen wird in präfigurativen Praktiken gelernt, und dieses Lernen auch intendiert – es wird also erzogen. Die Frage ist, ob diese Intentionen und die dafür verwendeten Mittel reflektiert werden oder nicht. Werden sie es, erlaubt das einen präfigurativen Umgang mit Erziehung. Es braucht dann vielleicht nicht die einzelne Person, die im Projekt das Einüben anleitet, aber vielleicht braucht es viele Lehrende, die bereit sind auch selbst zu lernen, die präfigurative Settings »didaktisch [...] kuratieren« (Friedrichs 2021, S. 21) und die auch zumindest temporär motivieren und anleiten. Es ist schließlich auch daran zu erinnern, dass es im informellen, präfigurativen Lernen nicht immer um das Ganze – die Transformation des ganzen Subjekts – gehen muss, sondern auch um direkt relevante Probleme, wenn etwa die Arbeiter*innen in den Kollektivfabriken in die Lage versetzt werden sollen, die Produktion vollständig in Eigenregie zu übernehmen (Goldman 1998, S. 99).⁵⁰

50 In Goldmans Schilderung wird auch klar, dass es sich nicht um einfaches informelles Lernen handelt, denn die Arbeiter*innen erhalten Kurse und werden mit Lehrbüchern ausgestattet. Informelles und non-formales Lernen greifen ineinander.

Präfigurative Projekte wären dann, gemeinschaftlich gestaltete, experimentelle *didaktische Arrangements*, in denen die Teilhabenden Anders-Sein anders lernen können. Dass im präfigurativen Tätigsein, wie in der entsprechenden Literatur immer wieder betont, gelernt werden kann und das womöglich sogar besser als durch das Lesen »trockener« Texte ist als Erkenntnis sicherlich schwer zu bestreiten. Darüber sollten aber die wichtigen Fragen danach, *wie, mit welchen Mitteln was* gelernt und *wo* gelehrt wird, nicht untergehen, zu deren Beantwortung eine didaktische Perspektive einzunehmen notwendig ist.

5.2.1 Diffusion

Eine Subjekttransformation *innerhalb* präfigurativer Projekte scheint somit durchaus denkbar. Allerdings ist damit ein weiteres Problem noch nicht gelöst. Die Frage, die sich präfigurativen Projekten schließlich stellt, ist »wie sich die einzelnen Freiraumprojekte verallgemeinern und eine transformative und emanzipatorische Wirkung auf die Gesellschaft als Ganzes entfalten können« (Lingenfelder 2025, S. 231). Eine weit verbreitete Kritik an präfigurativen Projekten ist, dass es ihnen nicht gelinge, solche Wirkungen hervorzubringen und dass sie die eigene Praxis somit überhöhen: »Goldman Sachs doesn't care if you raise chickens!« (Jodi Dean, zitiert nach Sörensen 2023b, S. 122–123). Die alleinige Veränderung der Teilnehmer*innen reicht nicht aus, um den Übergang in die post-revolutionäre Welt sicherzustellen, den Ausbruch herbeizuführen, oder diesen zu umgehen. Welche Rolle präfigurative Politik für revolutionäre Projekte jeweils genau spielt, unterscheidet sich je nach Ausrichtung. Es ist jedoch festzustellen, dass Präfiguration nicht nur den Übergang in die post-revolutionäre Gesellschaft vorbereiten soll, sondern durchaus (dann stärker zielorientiert als die zweckabgewandte Präfiguration) auch in Betracht gezogen wird, um den Ausbruch der Revolution näher zu bringen – auch wenn sich der Charakter der Revolution dann ebenfalls im Sinne Goldmans so ändert, dass die revolutionären Mittel mit den revolutionären Zielen vereinbar sein müssen. Die Frage, wie genau der Weg von der Präfiguration zur Revolution führt, bleibt auch bei Goldman eher angedeutet als ausformuliert. Sie bewegt aber den zeitgenössischen Präfigurationsdiskurs weiterhin. So wäre für Loick die präfigurative Transformationsstrategie beispielsweise als Aufbau von Gegenmacht im Sinne der »dual power«, bzw. eines »multiple powers«-Ansatzes zu verstehen – präfigurative Praxen stellen den Versuch des »Aufbau[s] einer Machtkonkurrenz« (Loick 2024, S. 262) dar. Gelingt es verschiedene kämpfende Gruppen – deren Kämpfe durch ihre soziale Situiertheit geprägt werden – »zusammenzubringen, die Geteiltheit ihrer Lebensrealitäten aufzudecken, Koalitionen zu schmieden und Kräfte zu bündeln« (Loick 2024, S. 273), kann sich Gegenmacht entfalten, die letztlich zur »Abolition« (Loick 2024, S. 283) bestehender Institutionen führen kann. Auch in von Redeckers Beschreibung präfigurativer Praktiken geht es darum, dass sich die präfigurativen »Praktiken und Beziehungsweisen [...] in den Nischen und Zwischenräumen soweit vervielfältigen [können], dass sich entlang der einstmals marginalen Verbindungslinien der Verlauf der neuen Strukturen anbahnt« (von Redecker 2014, S. 32). Damit wird zwar der Revolutionsbegriff gedehnt, aus Sicht von Redeckers ist er aber auch nur auf diese Weise zu retten. Die Revolution muss darauf setzen, dass interstitielle Praktiken als »funktionierender Trick« (von Redecker

2018, S. 275) wahrgenommen und »intelligibel« (von Redecker 2018, S. 276) werden. Die bestehenden Strukturen müssen damit »kontaminiert werden« (von Redecker 2018, S. 276), sodass es zu einem nach dem Modell des Paradigmenwechsels konzeptualisierten revolutionären Wandel kommt. Wie Loick (2024, S. 44–45) verwendet sie das Bild des Maulwurfs, der das »herrschende Paradigma erodiert« (von Redecker 2018, S. 38). Mit diesen Überlegungen wird zwar das Verhältnis von Präfiguration und Revolution, bzw. Transformation genauer konzeptualisiert als das bei Goldman der Fall ist, sie beantworten aber nicht die Frage danach, wie es dazu kommt, dass es überhaupt genug »Maulwürfe« gibt. Der tatsächliche unmetaphorische Maulwurf muss nicht Maulwurf werden, sondern wird als solcher geboren und gräbt wohl vor allem instinktiv. Dass sich hingegen in der präfigurativen Praxis die Subjekte verändern, zeigt bereits einen Unterschied, beantwortet aber auch noch nicht die (schon im Zusammenhang mit Marx diskutierte) Frage ihrer Wirkung nach außen, wie also überhaupt die Subjekte in die präfigurativen Projekte kommen.

Präfigurative Politik muss dafür auf ihre »Diffusion« (Yates 2015, S. 15) in breitere Zusammenhänge setzen und diese z.B. durch Mobilisierung (Yates 2021, S. 1045) herbeiführen – auf einen Automatismus zu hoffen, ist mindestens naiv (Kastner 2012, S. 63). Nur wenn ihnen »daran gelegen ist, wahrgenommen zu werden und sich zu verbreiten«, sind präfigurative auch als politische Praktiken zu verstehen (Sörensen 2023a, S. 298). Ohnehin ist gegen den Apolitizitätsvorwurf einzuwenden, dass sich die Kombination präfigurativer Politik mit »klassischen« politischen Aktionsformen nicht ausschließt (Sörensen 2023b, S. 129–132). Das Leben im präfigurativen Zusammenhang des *Mother-Earth*-Kollektivs schloss für Goldman und ihre Mitstreiter*innen nicht aus, auch Demonstrationen zu veranstalten, Streiks zu unterstützen und Bündnisse einzugehen und auch der Syndikalismus setzte keineswegs nur auf den Rückzug in die kollektiv verwalteten Fabriken – in Spanien wurde er sogar mit der Waffe verteidigt. Präfiguratives Handeln sollte für Goldman nicht die Revolution ersetzen, sondern sie prägen. Trotz der Arbeit im sozialen Nahraum ging die gesamtgesellschaftliche Transformationsperspektive gerade nicht verloren. Am Beispiel der *Mother-Earth*-Familie lassen sich auch weitere Mittel feststellen, mit der präfigurative Politik diffundiert und neue Subjekte erreicht. »Attraktiv[e] Ausstrahlungseffekte« (Sörensen 2023a, S. 304) gingen von der demonstrierten Freude der bereits Teilhabenden (»come and see the Anarchists eat ice cream and be playful« warb Ben Reitman in der *New York Times* für ein *Mother-Earth*-Event (Hsu 2021, S. 54))⁵¹, den vielfältigen Angeboten, mit Sicherheit auch dem etwas verruchten Ruf der Beteiligten aber auch davon aus, dass die Projekte auf konkrete Bedürfnislagen der Zielgruppe reagierten. Gewissermaßen waren das *Mother-Earth*-Büro und das Ferrer Center auch die Antwort auf spezifische zuvor bestehende Bedürfnisse, die die Mehrheitsgesellschaft nicht erfüllte; das Büro, das »home of lost dogs«, in dem Goldman lebte und arbeitete, bot »everyone in distress [...] an oasis in the desert of their lives« (Goldman 1982, S. 516–517) und das Ferrer Center stillte ein Bedürfnis nach kreativer Betätigung und Lernen, das

51 Auch ein bei Yates (2015, S. 11) zitierter Aktivist argumentiert: »But if people can see [...] lots of happy people living a good life, then that's more convincing than any book or, you know, any political speech, really. You just come up here and go ›Fuck, that looks great, what are those people doing?«

auch ohne jegliche Agitation bereits unter den Migrant*innen und US-Amerikaner*innen ohne Anschluss bestand. Der Syndikalismus ist aus Goldmans Sicht auch deshalb erfolgversprechend, weil er für die Arbeiter*innen durch die praktisch umgesetzte gegenseitige Hilfe viele Vorteile biete, etwa durch die Unterstützung reisender Handwerker (Goldman 1998, S. 98). Davon auszugehen, dass es Subjekte gibt, die aufgrund ihrer sozialen Situiertheit »im Umwälzen (und Umgewälztwerden) geübt sind« (Loick 2024, S. 281), legt nahe, präfigurative Politik auch unter diesen zu beginnen. So sinnvoll und effektiv das Eingehen auf konkrete Bedürfnisse und die Orientierung am sozialen Nahraum ist, desto sehr besteht aber auch die Gefahr einer unbotmäßigen Romantisierung der Marginalisierten, vor der Goldmans Enttäuschung über die Massen warnt. Weder ist klar, ob die Macht der Marginalisierten ausreicht, einen tatsächlichen weitreichenden Wandel zu bewerkstelligen, noch ist sicher, dass die Marginalisierten in den präfigurativen Projekten landen – und damit ist noch nicht die Frage berührt, wie mit der Vielfalt und den Konflikten zwischen und unter ihnen umzugehen ist.⁵² Goldman war es auch wichtig, die Bewegung über die jüdisch-anarchistische East-Side hinaus zu verbreitern, weshalb sie auch die weiße amerikanische Mittelschicht adressierte. Sie betrieb, anders gesagt, auch Propaganda für *Mother Earth*, das Ferrer Center und den Syndikalismus, die nicht nur dazu diente, Geld einzuwerben, sondern auch »best practice«-Beispiele vorzustellen und zu bewerben. Gerade bei der Gründung der Modern School spielte die Ausbildung für die Propaganda eine Rolle, denn Berkman schwebte »a school of oratory & sociology« vor (Goldman 2008, S. 151). Es reicht nicht, ein attraktives und notwendiges Angebot zu machen, von dem niemand weiß. Präfigurative Projekte müssen eine »anziehende und erziehende Wirkung« (Buber 1950, zitiert nach Sörensen 2023a, S. 306) auch nach außen ausüben – es bedarf einer politischen Bildungsarbeit, die »Ansteckung« (Friedrichs und Gessner 2023; vgl. Sörensen 2023b, S. 87) erst ermöglicht. Das kann z. B. durch Besuche präfigurativer Projekte geschehen (vgl. für ein zeitgenössisches Beispiel Lingenfelder 2025, S. 294; sowie Eicker und Inkermann 2023, S. 148), obwohl dabei paradoxerweise die Gefahr besteht, den Inselcharakter des Projekts zu bestärken, wenn der Besuch (so wie die Besuche von Journalist*innen bei Emma Goldman) eher der Sensationslust oder der Beruhigung dienen, als dem tatsächlichen Lernen. Aber auch repräsentativ kann auf präfigurative Praktiken gezeigt werden – es lässt sich erfreulicherweise auch etwas von Projekten lernen, von denen man nur gelesen hat. In dieser Hinsicht überschneiden sich präfigurative und manifestantische Praktiken, denn präfigurative Projekte brauchen »Propaganda«, um den Funken für die Mitwirkung zu entzünden und erwachsene Menschen dazu zu bringen, Maulwürfe zu werden.

5.2.2 Neue Menschen

Neben der Erziehung Erwachsener haben sich alle hier behandelten revolutionären Theoretiker*innen der Frage der Kindererziehung gewidmet. Das ist auch als Reaktion auf die Schwierigkeiten einer Transformation der zweiten Natur von Erwachsenen zu

52 So ist festzustellen, dass die rassistische Unterdrückung Schwarzer Menschen weder für Goldman noch für *Mother Earth* eine herausgehobene Rolle spielte (Hsu 2021, S. 73).

verstehen, »denn die Jugend ist noch nicht in die Gesellschaft integriert und daher leichter ›herauszubrechen‹ und ›umzuformen‹ und für eine Zukunft, die ihr gehören soll, zu mobilisieren« (Harten 1998, S. 857). Ihre »Organe [sind] noch sehr biegsam« (Budde 1919, S. 13) und somit legt der revolutionäre »Pathos des ›neuen Menschen‹« (Harten 1998, S. 857) nahe, »die Erneuerung einer Welt mit den von Geburt und Natur Neuen beginnen zu lassen« (Arendt 1994a, S. 257) – mit Kindern. Die politische Bezugnahme auf die Kindererziehung ist nachvollziehbar, weil »im Verhältnis der Generationen⁵³ strukturell auch über die Zukunft verfügt wird, zumindest so weit, wie Menschen sie gestalten können« (Tenorth 2021, S. 61): »Wer die Jugend hat, hat die Zukunft« (Titze 1973, S. 235).⁵⁴

Die Zukunftsorientierung der utopischen revolutionären Theorie überschneidet sich mit einer zukunftsorientierten und damit nicht weniger utopischen Pädagogik. Lernen ist wie die Utopie »immer auf Zukunft hin gerichtet und auf deren Offenheit angelegt« (Faulstich 2017, S. 11).⁵⁵ Das in der revolutionären Theorie fortlebende Erbe der Utopie führt sie zur Pädagogik, die ihr zum »unentbehrlichen Mittel, den Menschen in die für die neue politische Ordnung notwendige Verfassung zu bringen« (Siegel 1930, S. 8), wird. Die Vorstellung der weltverändernden Pädagogik ist schlechthin mit revolutionärer Ideologie verknüpft: »In gewissem Sinne sind alle Pädagogen Marxisten, denn alle haben vor, die Welt durch Erziehung und Bildung besser zu machen« (Szczepeński 1995, zitiert nach Benner und Stępkowski 2011, S. 107). Der Glaube, dass Kinder »unsere Zukunft« sind, ist bleibender Ausdruck der in Kinder gesetzten Zukunftshoffnungen. Von dessen bleibender Strahlkraft zeugen die vielfältigen Versuche, Gesellschaftsveränderung durch Kindererziehung zu bewerkstelligen, obwohl vor den damit verbundenen mindestens vereinfachenden Wirkungsannahmen, die »Nebenwirkungen oder Kontraindikationen« (Winkler 2012, S. 12) vernachlässigen, aus der Pädagogik immer wieder gewarnt wird (z.B. bei Oelkers 1990, S. 6; Prange 1995, S. 26; Benner 2015, S. 100). Scheinbar »gibt es kein Problem in der Welt [...] das nicht schulisch-erzieherisch zu behandeln wäre« (Prange 1995, S. 22). Auch in der Politischen Theorie findet sich dieses Muster, etwa wenn es um die Rettung der liberalen Demokratie geht – »Die Bildung soll es

53 Das moderne Generationenverständnis ist auch seit seinem Entstehen eng mit der Französischen Revolution verknüpft (Wildt 2005, S. 164–165).

54 In der jungen Sojwetunion bestand deshalb auch als sie schon in die Phase der Restauration eingetreten war, die Hoffnung »revolutionäre Energie in der Jugend wie elektrische Kraft in einer Batterie auf[zuspeichern« (Benjamin, zitiert nach Adamczak 2017, S. 20).

55 Die Überschneidung wird in den klassischen Utopien und der »Geschichte der Verschränkung politischer Utopien mit dem Bild des Neuen Menschen als säkularem Heilsziel« (Wimmer 2002, S. 34) bereits sichtbar (vgl. zum Zusammenhang von Pädagogik und Utopie auch Steffel 2022). Die klassischen Utopien lassen sich »geradezu als Erziehungsutopien« (Nipperdey 1962, S. 371) bezeichnen, in denen »die staats- und systembegründende Rolle der utopischen Erziehung, die eben den utopischen Menschen bildet,« (Nipperdey 1962, S. 371) eine zentrale Position einnimmt. Bei Morus und Campanella ist Erziehung »das hauptsächliche Mittel zur Festigung der Verfassung, zur Aufrechterhaltung des [sic] Disziplin und zur Regulierung des Geschlechterverhältnisses« (Neupert-Doppler 2015, S. 28) und auch beim Frühsozialisten Owens »fallen schließlich Erziehung der Menschen und die Veränderung der Gesellschaft in eins« (Neupert-Doppler 2015, S. 37). Entsprechende Textstellen zu Sozialisation, Bildung und Erziehung »finden sich in jedem utopischen Text der vergangenen fünfhundert Jahre« (Grunder 2018, S. 68).

richten« (Jörke 2022, S. 258), bzw.: die Kinder sollen es richten. Am Begründungsmodus hat sich mit dem Verlust des Revolutionsbegriffs zwar etwas geändert – statt der utopischen Hoffnung auf eine bessere Welt steht die Vermeidung der schlimmsten Dystopie im Vordergrund,⁵⁶ die durch die Konjunktur des Präventionsbegriffs auch sprachlich markiert wird (vgl. dazu kritisch Barbehön und Wohnig 2022) – das Lösungsmuster (»Mehr/bessere/andere Bildung!«) bleibt gleich.

Darin liegt aber für Arendt ein

schwerer Mißgriff vor. Anstatt sich mit seinesgleichen zu einigen, die Anstrengung des Überzeugens auf sich zu nehmen und das Risiko zu laufen, dies nicht leisten zu können, greift man diktatorial mit der absoluten Überlegenheit des Erwachsenen ein und versucht, das Neue dadurch zustande zu bringen, daß man ein *Fait accompli* schafft, also so tut, als sei das Neue bereits da. [...] die Kinder, die man zu den Bürgern eines utopischen Morgen erziehen will, schließt man in Wahrheit aus der Politik aus. Indem man sie auf etwas Neues vorbereitet, schlägt man den Neunkömmlingen ihre eigene Chance des Neuen aus der Hand. (Arendt 1994a, S. 258)

Der Versuch, die Zukunft pädagogisch zu gestalten, ist somit als Pädagogisierung und damit Entpolitisierung des Politischen zu kritisieren, als Verantwortungsaufgabe der Erwachsenen und schließlich als Eingriff in die Freiheit von Kindern. Fasst man die Kritik an einer solchen utopischen Funktionalisierung von Erziehung, bzw. Bildung stärker pädagogisch, rückt die Spannung zwischen der Offenheit der kindlichen Entwicklung und Bildung sowie der utopischen Zielfestlegung in den Vordergrund, »weil sich die konkrete Gestalt der Bildung als individuelle Selbstbestimmung nicht antizipieren lässt, ohne sie zu dementieren« (Wimmer 2002, S. 33). Die Gefahr der utopischen Inanspruchnahme der Erziehung liegt darin, dass sie »immer wieder in totalitäre Bemächtigungswünsche gegenüber dem Kind umschlägt, weil das Kind den Erwachsenen nicht enttäuschen darf« (Harten 1997a, S. 11). Weil Machbarkeitsphantasien die »stetige Erfahrung der Erziehenden und Lehrenden, dass sich das, was erzieherisch gewollt wird, nicht bruchlos und unmittelbar in Lernen, Üben und Verhalten überführen lässt« nicht ausreichend reflektieren, laufen sie Gefahr, »nicht nur in Enttäuschung, sondern in Instrumentalisierung von Bildung und Erziehung, in Verhaltenskonditionierung und Gesinnungsmache umzuschlagen« (Brinkmann 2010, S. 451). Gewissermaßen konkretisiert sich hier die klassische Utopiekritik, die diese als zu strikte Blaupausen und damit Beschränkung von Kreativität und Freiheit sieht, pädagogisch. Weil Goldmans anarchistischer Versuch, Kreativität *und* Utopie *präfigurativ* zu retten, schon als Antwort auf die auch von ihr formulierte Utopiekritik vielversprechend erschien, lässt sich also fragen, ob auch ein präfiguratives Verständnis von Erziehung (vgl. auch Sörensen 2023a, S. 286) an dieser Stelle einen Ausweg für die Probleme auf Transformation zielender Pädagogik bieten kann – oder sogar eine Antwort auf die radikale Frage, die uns die revolutionäre Theorie aufgibt: Kann und soll durch Pädagogik die Gesellschaft verändert werden?

56 Trotzdem bleibt auch eine solche Pädagogik – fast zynischerweise (vgl Friedrichs 2024b) – optimistisch.

(vgl. Adorno et al. 2001, S. 36). Vorab ist aber ein Blick auf den Zusammenhang von (Bildungs-)Utopie und Transformation geboten.

5.2.3 Entwicklung und Lernen

Seit der Französischen Revolution »kann ›das Kind‹ als Chiffre von allen benutzt werden, welche diesen Neuanfang betonen wollen« (Trempe 2005, S. 71). Ihren Ursprung hat die Vorstellung in der jüdisch-christlichen Eschatologie, säkularisiert und durch die »Separierung des Kindes von der Lebenswelt der Erwachsenen« (Harten 2010, S. 1079) möglich gemacht zielt sie »auf eine innerweltliche Erlösung« (Harten 1997a, S. 262). Auf unterschiedlichen politischen Seiten wurden seitdem »Kinder und Kindheit zu wesentlichen Bestandteilen politischer (Zukunfts-)Projekte« (Dreke et al. 2022, S. 15). Einem Vorschlag Hartens folgend, lassen sich dabei zwei unterschiedliche Formen der pädagogischen Inanspruchnahme unterscheiden; *Entwicklungspädagogiken* »folgen einem Typus *teleologischen Handelns* – ›teleologisch‹ hier in dem Sinn gemeint, daß sich dieses Handeln an Zielen orientiert, die sich von *innen* heraus entwickeln, für den außenstehenden Betrachter aber schon bekannt sind« (Harten 1997a, S. 13). Daran ausgerichtetes Handeln zielt darauf, »die Aktivitäten des Kindes, die sich nach eigenen Gesetzen entfalten, fördernd und unterstützend zu begleiten« (Harten 1997a, S. 13). Eine solche Pädagogik geht »meist von gesellschafts- und kulturkritischen Zeitdiagnosen aus und sieht im Kind eine Basis, die bessere Zeiten verspricht, wenn sich die Gesellschaft rigoros an diesem Kindlichen orientiert« (Trempe 2005, S. 71). Die am anderen Pol der Gegenüberstellung verortbaren Pädagogiken nehmen als Ausgangspunkt die »gesellschaftlichen Zweck[e], Zielsetzungen und Zukunftsvorstellungen, die durch pädagogisches Handeln realisiert werden sollen. Dieses Handeln folgt dem Typus *zweckrationalen Handelns*; die Pädagogiken, die es begründet, haben den Charakter von *Lernpädagogiken*« (Harten 1997a, S. 12). Wird das Kind, hier verstanden als »unbeschriebene Wachstafel richtig beschriftet, so lässt sich mit der neuen Generation eine bessere Zukunft gestalten« (Trempe 2005, S. 71). Zwischen beiden Polen lassen sich auch die hier behandelten revolutionären Theoretiker*innen einordnen. Marx' (und teilweise auch Condorcets) Vorstellungen liegen näher am Pol der Lern- bzw. Sozialisationspädagogik. Marx' und Condorcets Projekte eint z.B. das für Sozialisationspädagogik übliche Element der »Entzauberung« (Harten 1997a, S. 263) vermeintlich natürlicher Ungleichheiten und ungleicher Bildungsbefähigungen und darin liegt auch in besonderem Maße ihr emanzipatorisches Gehalt. Sie verweisen »auf die Möglichkeit: sich durch eine andere Erziehung von den Prägungen der Vergangenheit, von der Macht der Tradition zu befreien« (Harten 1997a, S. 263). Die Gefahr allerdings ist, dass mit der Vorstellung, »daß das Subjekt zum Gegenstand beliebiger Formierung von außen werden kann« (Harten 1997a, S. 264), die Eigenständigkeit des Kindes aufgegeben und zugunsten totalitärer Inanspruchnahme gefährdet wird. Zwar besteht auch in dieser potentiell stärkeren Instrumentalisierung der Pädagogik »ein Verständnis für die Logik der Entwicklung Heranwachsender [...], aber unter der Perspektive der Nutzung, nicht der Förderung individueller Bildungskräfte« (Harten 1997a, S. 265).

Goldman, die den Extremfall einer solchen Pädagogik, die bolschewistische Umstrukturierung des Bildungssystems, erleben konnte, folgt konsequent anarchistisch eher einer entwicklungspädagogischen Utopie. Eine solche muss Ziele nicht extern

setzen, sondern orientiert sich an Zielen »die sich von *innen* heraus entwickeln, für den außenstehenden Betrachter aber schon bekannt sind« (Harten 1997a, S. 13). Auch die Idee des »von Natur aus gute[n] Kind[s]« als Träger einer Bestimmung der menschlichen Gattung« (Harten 1989, S. 120) ist durch die Französische Revolution und die damit einhergehende Säkularisierung geprägt, findet ihre Vorläufer aber auch in Rousseau und der Romantik (Harten 1997a, S. 275). Auf ähnliche Weise findet sich dieses Motiv in der Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts und der Antipädagogik (Harten 1997a, S. 183) und schließlich in der frühen feministischen Pädagogik, in der mit der Erhöhung des Kindes zugleich eine Aufwertung der Mutterschaft einhergeht, wie wir sie auch bei Goldman finden (Harten 1997a, S. 277). Die Stärke entwicklungspädagogischer Utopien – »daß sie Grundlagen und Kriterien pädagogischer Kritik an der Gesellschaft liefern« (Harten 1997a, S. 280) – nutzt auch Goldman. Die Schwächen der entwicklungspädagogischen Anschauung – »daß diese Kriterien zumeist noch in metaphysischen oder in anthropologischen Kategorien formuliert werden, die in ihrer Historizität und Gesellschaftlichkeit undurchschaut bleiben« (Harten 1997a, S. 280) – reflektiert sie allerdings kaum.

Entwicklungspädagogik wie Sozialisationspädagogik versuchen also »in aktuellen pädagogischen Arrangements erwünschte künftige gesellschaftliche Verhältnisse zu antizipieren, das pädagogische Feld also unter dieser Vorwegnahme entsprechend zu gestalten« (Giesecke 2004, S. 80). Auffällig ist, dass die beiden hier skizzierten unterschiedlichen Vorstellungen von Pädagogik und Wandel gewissermaßen die oben (s. Kap. 5.2) vorgestellten beiden Präfigurationsverständnisse widerspiegeln, die Sörensen (ausgehend von Goldman!) kontrastiert. Die sozialisationspädagogischen Utopien sind dem »*Spiegelungslager*« zuzuordnen. Das Verhältnis von Zwecken und Mitteln wird als »Identitätsbeziehung und damit letzten Endes [...] eine starke *Determinations*beziehung [verstanden], bei der eine (wie auch immer identifizierte) Zielvorstellung die Art der im Jetzt anzuwendenden Mittel absolut festlegt« (Sörensen 2023b, S. 71). Wenn das Ziel die Produktion im kommunistischen Verein freier Menschen ist, dann müssen die Kinder heute schon eine polytechnische Ausbildung erhalten; wenn sie sich als rationale Bürger im rationalen Staatswesen beteiligen sollen, müssen sie schon in der Schule wissenschaftlich ausgebildet werden. Dem gegenüber steht das entwicklungspädagogisch zu verstehende »*Lager des Heranwachsens*«. Die »Metapher des heranwachsenden Kindes«, so Sörensen, verpflichte »aktivistisches Handeln nicht auf bestimmtes, unverhandelbares Tun, es löse aber das Handeln auch nicht gänzlich von Zielvorstellungen, insofern es nachdrücklich auf ein Gewährwerden der Pfadabhängigkeit jeglichen Handlungsverlaufs insistiere« (Sörensen 2023b, S. 72). Daraus folge eine »antizipatorische Strategie selbstreflexiven Experimentierens« (Sörensen 2023b, S. 73). Dass die Metapher des heranwachsenden Kindes auch eine besondere Achtung der Eigenständigkeit des Kindes und seiner Anlagen mit sich bringt, wäre durch die Lesart als Entwicklungspädagogik noch hinzuzufügen. »Kinder sind unsere Zukunft« wird präfigurativ ernstgenommen – die Zukunft ist im Kind schon angelegt, es gilt nur, sie freizulegen: »drawing out, not [...] driving in« (Goldman 1998, S. 144; vgl. auch Avrich 1980, S. 73). Was Goldman und die anarchistische Pädagogik darüber hinaus mit dem präfigurativen Diskurs verbindet ist die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Mitteln und Zwecken; die Anarchist*innen stellen als »systematisch[e] Provokation« der Pädagogik gegenüber »das Verhältnis von Ziel und

Mitteln kategorisch zur Debatte« (Grunder 1992, S. 571; vgl. Suissa 2010, S. 17). Die Theorien der Präfiguration leisten das gleiche für die Debatte um Transformationsmodelle (Sörensen 2023a, S. 85).

Präfigurative Bildung wäre dann Bildung, die bereits im Bildungskontext die zukünftige Gesellschaft vorwegnimmt. Am stärksten finden wir dieses Verständnis bei Goldman, die die beidseitige Beziehung von Präfiguration und Erziehung verdeutlicht: einerseits wird, wie oben diskutiert, durch und in Präfiguration erzogen; andererseits wird auch durch Erziehung präfiguriert. Im Fokus ihrer Arbeit für das Modern-School-Movement und ihres Interesses an Schulexperimenten stand jeweils die Frage, wie sich »even under the present system« (Goldman 1982, S. 409) bereits anarchistische Bildung und damit anarchistische Lebensweisen verwirklichen lassen. Diese Idee ist aber keineswegs Alleinstellungsmerkmal revolutionärer Theorien.⁵⁷ So ist bei Dewey (den Emma Goldman kannte und schätzte (Avrich 1980, S. 38)) die Idee anzutreffen, dass die Schule »a projection in type of the society we should like to realize« (Dewey 1916, S. 370) darstellen solle. Sie gewährt so »an embryonic community life, active with types of occupations that reflect the life of the larger society and permeated throughout with the spirit of art, history, and science« (Dewey 1900, S. 27). In der Schule »wird die in Zukunft anzustrebende Demokratie im Allgemeinen womöglich bereits im besonderen Hier und Jetzt realisiert« (Kminek et al. 2022, S. 270). Wie die Anarchist*innen, deren Schule Dewey in Stelton besuchte (Avrich 1980, S. 244), gründete er ebenfalls selbst eine Schule, die Laboratory School in Chicago. Ähnliche präfigurative Ansprüche sind auch in der Reformpädagogik⁵⁸ auszumachen; »Versuchsschulen sollten »Keimzellen« für die Umgestaltung des gesamten Schulwesens werden« (Winands 2018, S. 143) und die Annahme von »Streuwirkungen [...] also des Transfers der richtigen Erziehung im Kleinen auf das große Ganze« (Oelkers 1993, S. 640–641), nicht nur auf das Schulsystem, sondern die gesamte Gesellschaft, ist von großer Bedeutung. In Parallele zu weiten Teilen des präfigurativen Diskurses wollte auch die Reformpädagogik raus aufs Land, die Stichworte »Garten, Dorf und Gemeinde« (Oelkers 1993, S. 634) inspirieren Siedlungsutopien wie Pädagogik der Zeit gleichermaßen. Ein präfiguratives Selbstverständnis hat sich bis heute auch in der Alternativschulbewegung gehalten, wo angestrebt wird, »konstruktive Lösungen zu erarbeiten und neue Formen von Gesellschaft zu erproben«

57 Es ist somit nicht gesagt, »dass nicht auch klassisch-staatliche Schulen Orte einer präfigurativ-experimentellen, radikaldemokratischen Bildung sein könnten« (Sörensen 2023a, S. 287; vgl. McCowan 2010).

58 Auf die vielfachen gegenseitigen Bezugnahmen aber auch die Unterschiede zwischen anarchistischer Pädagogik, Reformpädagogik und der durch Dewey geprägten »progressive education« kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Grunder macht allerdings ein reformpädagogisches »Rezeptionsdefizit« anarchistischer Versuche aus (Grunder 2013, S. 38; vgl. aber auch Oelkers 2006). An dieser Stelle wird auch nicht auf die von Oelkers (2005) herausgearbeiteten Probleme einer Historiographie der Reformpädagogik eingegangen – seine Abkehr von einem strengen Epochenbegriff käme auch einer gemeinsamen Betrachtung von anarchistischer Pädagogik und dem, was allgemein als »Reformpädagogik« bezeichnet wird, im Übergang vom 19. ins 20. Jahrhundert entgegen. Vereinzelt wird auch auf die Überschneidungen zwischen Präfiguration nach Gustav Landauers Vorstellung und pädagogischen Experimenten hingewiesen (Oelkers 2005, S. 322; Harten 1997a, S. 291).

(Bundesverband der Freien Alternativschulen, zitiert nach Wiesemann und Amann 2012, S. 102).

5.2.4 Sozialisationspädagogische Präfiguration

Sozialisationspädagogische Präfiguration wäre im oben skizzierten Sinne eine »ends-guides prefiguration« (Swain 2019b, S. 52). Die grundlegende Bestimmung findet sich schon in den Texten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur Vorwegnahme:

Ein sozialistisches Ideal beispielsweise ist in der Bildung nicht abhängig von der politischen Möglichkeit künftiger sozialistischer Weltordnung, sondern soll es gelten, muß die Bildungsgemeinschaft schon jetzt getragen sein von der brüderlichen Gesinnung, dem Gemeinschaftsgefühl und der Verbundenheit, die die Grundlage des kommenden höheren Daseins geben soll, kurz von dem, was man sich unter Sozialismus vorstellt. Handelt es sich um das Ideal einer neuen Volksgemeinschaft, so muß die Schule schon diese Gemeinschaft vorleben. (Weniger 1956, S. 73)

Der Verweis auf die Volksgemeinschaft macht deutlich, was Sörensen für die Präfiguration allgemein feststellt: dass Präfiguration keineswegs links oder progressiv sein muss (Sörensen 2023b, S. 101). Dementsprechend lässt sich ein weites Feld an Beispielen für Modelle sozialisationspädagogischer Utopien anführen. Zeitgenössische Beispiele wären etwa im Feld der Demokratiepädagogik und Demokratiebildung zu verorten.⁵⁹ Auch wenn die Selbstdarstellung häufig auf Aspekte des Erhalts, Schutzes oder der »Immunsierung« (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport BaWü 2019, S. 11) der Demokratie abstellt, wird in der Debatte (v.a. in der Abwehr der Kritik, die Demokratiepädagogik wahre nur den Status quo) der Aspekt der *Demokratisierung* stark gemacht (vgl. Krenz-Dewe und Mecheril 2022, S. 55). Dort wo Demokratiepädagogik zum Erhalt der Demokratie gefordert oder umgesetzt wird, ist ein utopischer Gehalt angesichts der zugleich verbreiteten Krisendiagnosen in Bezug auf die Demokratie kaum zu verleugnen: Vorweggenommen wird in der Schule nicht die real-existierende Demokratie, sondern eine (wie unscharf auch immer gezeichnete) Vorstellung davon, wie Demokratie sein sollte.⁶⁰ Vom Ziel (Demokratie) her werden adäquate Mittel in einer Demokratisierung der Schule ausgemacht: »Die Schule selbst muss Handlungsfeld gelebter Demokratie sein, in dem die Würde des jeweils Anderen großgeschrieben, Toleranz gegenüber anderen Menschen und Meinungen geübt, für Zivilcourage eingetreten wird, Regeln eingehalten und Konflikte gewaltfrei gelöst werden.«⁶¹ (Kultusministerkonferenz 2018). Das Bild des Heranwachsenden und die Parallelisierung zwischen individueller und gesellschaftlicher Präfiguration finden sich auch im Zusammenhang sozialisationspädagogischer Präfiguration,

59 Die Debatte um die unterschiedlichen Bezeichnungen/Felder und ihr Verhältnis zueinander kann hier nicht dargestellt werden; es sei aber darauf verwiesen, dass die Frage der Vorwegnahme der Demokratie in der Schule ebenfalls schon bei Weniger (1955) diskutiert ist.

60 Die Utopie droht dabei immer wieder in Nostalgie zu kippen.

61 Der utopische Gehalt der Demokratiepädagogik wird hier erneut deutlich; in der tatsächlich von Erwachsenen ge- und erlebten Demokratie wird die Würde des Menschen bekanntermaßen nicht immer großgeschrieben.

hier aber stärker als Determinationsbeziehung verstanden: »Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr« führt zu dem Verständnis, dass Hänschen schon in der Schule ein fleißiges, tugendhaftes, demokratisches etc. Leben vorwegnehmen muss, damit Hans ein fleißiges, tugendhaftes, demokratisches etc. Leben führen kann.

Die Vorstellung, dass die Schule eine künftige Gesellschaft spiegeln kann, schöpft ihre Kraft auch aus der verbreiteten, meist in kritischer Absicht getätigten Diagnose, dass die Schule bereits die gegenwärtige Gesellschaft spiegelt. Wenn die Schule als »Mikrokosmos« verstanden wird, dessen Funktion in der »Transmission der dominanten Werte und Normen liegt« (Vanderstraeten und Depaepe 2004, S. 382), dann ist auch von einer »Korrespondenz« zwischen Gesellschaft und Schule auszugehen. Die sogenannte Korrespondenztheorie geht dementsprechend auch davon aus

that schools in a capitalist society mirror or correspond to the social and institutional relationships that characterize commercial production and employment, rendering students – the future capitalist labor force – fragmented in consciousness, unprepared for and uninterested in participatory decision-making, and subordinate to the interests of a powerholding minority. (Smirnov und Weidler-Lewis 2020, S. 2483)

Auch aus struktur-funktionalistischer Perspektive ist (dort allerdings differenzierter) festzustellen, dass »Schule ähnlich wie die Gesellschaft organisiert [ist]« und dass sich »Strukturanalogien« zwischen beiden finden (Fend 2008, S. 56). Selbst wenn Kritiken daran, dass die Schule letztlich nur in die Produktion einführe, häufig polemisch verkürzt sind, ist doch der unterstellte Wirkungsmechanismus – die Schule nimmt strukturell das künftige Leben der Kinder vorweg – den präfigurativen Ideen nicht unähnlich, auch wenn der utopische Aspekt der Präfiguration verloren geht.

Es überrascht vor diesem Hintergrund nicht, dass vielfältige Kritik an sozialisationspädagogisch-präfigurativen Ambitionen besteht. So hat beispielsweise Hannah Arendt für ebendiese wenig übrig. Erwachsene, die auf »Gesellschaftsreform durch Schulreform« (Hellekamps 2006, S. 415) setzten, würden nicht nur ihrer Verantwortung für die Welt nicht gerecht, sondern brächten letztlich die Kinder auch um »ihre eigene Chance des Neuen« (Arendt 1994a, S. 258). Die (präfigurative) Vorstellung »daß man eine neue Welt dadurch begründen könne, daß man sie innerhalb der Welt der Kinder, also in der Schule, gleichsam im Modellmaßstab einrichtet und hofft, sie werde sich nun so natürlich und automatisch weiterentwickeln, wie die Kinder heranwachsen« könne schon deshalb nicht funktionieren, »weil ja die Regierung weder die Absicht noch die Mittel hat, die Kinder ihren Eltern wegzunehmen oder irgend jemanden zu terrorisieren und zu indoktrinieren« (Arendt 1994a, S. 259). Das ist allerdings auch in Zusammenhang mit ihren kontroversen Überlegungen zu Little Rock zu deuten, wo der weiße Mob die sogenannten Little Rock Nine, die ersten Schwarzen Schüler*innen der zuvor segregierten High School, gewaltsam am Betreten der Schule zu hindern versuchte (vgl. Grabau 2022). Der auch von Harten (s.o.) betonte Aspekt der Terror- und Indoktrinierungsgefahr der sozialisationspädagogischen Präfiguration lässt sich mit den präfigurationstheoretischen Erwägungen Swains und Sörensens verbinden. So lässt sich das Problem, dass ein von den Zielen her gedachter präfigurativer Ansatz einen Konsens darüber benötigt, was die Ziele eigentlich sind (Swain 2019b, S. 53), in der Debatte um Demokratiepädagogik wie-

dererkennen, wo sich die Frage stellt »wie die Vielstimmigkeit von mitunter sich ergänzenden, zuweilen aber auch in ihren theoretischen Grundannahmen unvereinbaren Demokratietheorien eine auf praktische Gestaltung und Kohärenz angelegte Demokratiepädagogik anleiten könnte« (Berkemeyer und May 2023, S. 15). Auch die Schwierigkeit, wie damit umzugehen ist, dass sich das zu erreichende Ideal unter gegebenen Bedingungen womöglich nicht ohne weiteres umsetzen lässt (Swain 2019b, S. 54), betrifft die Demokratiepädagogik immer wieder, weil die Demokratisierung der Schule schnell an ihre Grenzen stößt; Ziel und Mittel sind schlichtweg nicht in Einklang zu bringen. Pädagogisch wäre die Kritik als Kritik an einem instrumentellen Verständnis von Bildung (vgl. Biesta 2022) zu fassen. Es spricht also vieles dafür, sich Alternativen zuzuwenden.

5.2.5 Entwicklungspädagogische Präfiguration

Goldman versucht, die Frage nach einem angemessenen Verhältnis von Mitteln und Zwecken entwicklungspädagogisch zu lösen – weil das Kind im Herzen anarchistisch und somit Maßstab der Utopie ist, ist eine anarchistische Erziehung ein geeignetes Mittel. Zwar vernachlässigt Goldman, dass wir »nie die kindlichen Wünsche und Bedürfnisse ›an sich‹, in unmittelbar gegebener natürlicher Reinheit« (Harten 1997a, S. 278) wahrnehmen können und ihre Konzeption birgt die Gefahr der Essenzialisierung und Romantisierung des Kindes. Wer sich »kindisch mit Kindern« (Hölderlin, zitiert nach Kramp 1991, S. 138) verhält, läuft Gefahr, in der (Selbst-)Infantilisierung die Vorzüge des Umgangs unter Erwachsenen aufzugeben. Trotzdem liegt die Stärke der entwicklungspädagogischen Option darin, »daß sie Grundlagen und Kriterien pädagogischer Kritik an der Gesellschaft liefern« (Harten 1997a, S. 280) und die »Grenzen des Sozialen« (Harten 1997a, S. 280) in Erinnerung halten kann. Selbst wenn es gewisse natürliche Tendenzen in der Kindesentwicklung gibt, heißt das nicht »that these [...] are all desirable because they are natural; but it does follow that since they are there, they are operative and must be taken account of« (Dewey 1916, S. 136). Wir dürfen nicht um »der zukünftigen Freiheit [...] dem Kinde die Freiheit der Gegenwart und das heißt zugleich: die Erziehung zur wirklich innerlich freien Entscheidung zwischen verschiedenen Möglichkeiten nehmen« (Klafki 1971, S. 19). Präfigurative Bildung kann deshalb nicht bedeuten, Kinder so zu behandeln, als seien sie schon die künftigen Erwachsenen, und ihnen beispielsweise Verantwortung zuzuschreiben, die sie noch nicht tragen können (Weyers 2024, S. 180). So argumentiert Arendt auch gegen die »progressive education« und z.B. die damit verbundene Rücknahme der Erwachsenenautorität, denn diese unterstelle Kinder »einer viel schrecklicheren und wirklich tyrannischen Autorität [...], der Tyrannei durch die Majorität« (Arendt 1994a, S. 263). In der progressive education, »die die Kinder um sich selbst kreisen lasse und nicht mit einer von allen anerkannten gemeinsamen sozialen Wirklichkeit in Kontakt bringe« sieht Arendt zudem Zeichen eines »Weltverlusts«, also den Verlust einer geteilten Welt (Grabau 2022, S. 53–54). Selbst Dewey (und somit ein Vertreter der von Arendt kritisierten progressive education) stellt sich gegen eine naturalisierende entwicklungspädagogische Bestimmung pädagogischer Ziele, die letztlich auch jede Form der Erziehung unmöglich mache – was von Natur aus richtig wächst, bedarf keiner Eingriffe von außen (Dewey 1916, S. 144). Eine strikt entwicklungspädagogische kindzentrierte Perspektive kann somit nicht

zur Grundlage eines präfigurativen Bildungsverständnisses werden. Eine Alternative könnte aber darin liegen, nicht auf das Kind, sondern den pädagogischen Umgang mit dem Kind zu schauen. Ein entsprechender Ansatz findet sich in der Verteidigung der Schule durch Jan Masschelein und Maarten Simons.

Auch diese (immer wieder auf Arendt bezugnehmende) Verteidigung grenzt sich explizit ab von all denen, »who seek to perpetuate the old world or [...] those who have a clear idea of how a new or future world might look« (Masschelein und Simons 2013, S. 10) und ihren Versuchen, die Schule dafür zu nutzen. Stattdessen fragen Masschelein und Simons (ähnlich wie Prange es für die Erziehung tut), was die Schule zur Schule macht (Masschelein und Simons 2013, S. 20). Dafür greifen sie zurück auf die antike griechische Vorstellung der Schule und ihre Verknüpfung mit σχολή, freier Zeit oder Muße – die in Schule und Universität »revolutionäre Formen« (Masschelein und Simons 2017, S. 37) annimmt. Frei und losgelöst ist diese Zeit von den Zwängen des Haushalts (oikos) und der Gesellschaft (polis). Sie suspendiert ihre jeweiligen Logiken, vor allem die Logiken der Ungleichheit. Die Schule ist

the concrete materialisation and spatialisation of time that literally separates or lifts schoolchildren out of the (unequal) social and economic order (the order of the family, but also the order of society as a whole) and into the luxury of an egalitarian time. (Masschelein und Simons 2013, S. 29)

Die Zeit der Schule ist »Zeit, die befreit ist von jeglicher unmittelbar produktiven Beschäftigung und Zweckbindung, Zeit, die nicht von (direkten) ökonomischen, politischen und ideologischen Interessen in Beschlag genommen wird« (Masschelein 2016, S. 39). Auch die Individuen, die die Schule bevölkern, sowie die Gegenstände, die in der Schule auf den Tisch kommen, verändern ihren Charakter durch diese Suspendierung gesellschaftlicher und ökonomischer Logiken: »it is through this suspension that children can appear as students, adults as teachers and socially important knowledge and skills as subject matter at school« (Masschelein und Simons 2013, S. 35). Der Schule wohnt deshalb ein egalitäres Moment inne, weil sie alle gleichermaßen zu Schüler*innen oder Lehrer*innen macht⁶² und sie von den Rollen, die sie außerhalb der Schule einnehmen müssen, befreit. Die freie Zeit ist auch freiheitsfördernd, indem sie »den Glauben artikuliert, dass Menschen keine Bestimmung haben (die Form der Muße ist sozusagen der Zeitraum, sich eine Bestimmung zu erfinden) und dass deshalb drittens weder Inhalt noch Richtung des Studiums und der Übung durch die Familie, die Gesellschaft oder die Natur bestimmt werden« (Masschelein und Simons 2017, S. 40).

Die Schule vollzieht zudem in Bezug auf die Gegenstände eine Art der Profanisierung; Gegenstände werden im pädagogischen Kontext zweckentfremdet und den Zusammenhängen, aus denen sie normalerweise ihren Sinn schöpfen, enthoben. Es handelt sich um eine Enteignung, bzw. eine öffentliche Aneignung der Gegenstände. Schüler*innen lernen des Konjugierens halber, ein Wort auf Englisch zu konjugieren; das ist

62 Dass de facto natürlich Schulen auch Ungleichheit reproduzieren, bestreiten Masschelein und Simons nicht. In solchen Fällen operieren aber diese Institutionen aus ihrer Sicht nicht als Schulen (Masschelein und Simons 2017, S. 42).

aber losgelöst von einem unmittelbaren Verwertungszusammenhang, wie er uns außerhalb der Schule begegnet, wo wir englische Wörter konjugieren, um Bewerbungsschreiben zu verfassen (Masschelein und Simons 2013, S. 39). Das bedeutet aber gerade nicht die oft beklagte Weltfremdheit der Schule; stattdessen öffnet man die Welt den Schüler*innen und versucht die neue Generation an den Gegenständen »zu interessieren, indem man sie nicht nur bloß als Instrumente darbietet, sondern als Dinge, d.h. als Sachen, die uns angehen, als Dinge von Belang (>matters of concern<)« (Masschelein und Simons 2017, S. 42). In der Distanz zur Lebenswelt, die die Schule ermöglicht, verwandelt sie »die Welt in Lernstoff, d.h. sie bietet die Welt *noch einmal* an, aber *ohne Bestimmung*, so dass die neue Generation mit der Welt *anfangen* kann« (Masschelein und Simons 2017, S. 43). Das bedeutet auch – und hier tritt Arendts Sorge, die auch Masschelein und Simons inspiriert, wieder in den Vordergrund – dass die Zukunft der Lernenden nicht dadurch limitiert werden sollte, dass sie auf ein spezifisches Ziel (z.B. die Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt) hin vorbereitet werden sollen: »The school, we might say, is preparation for the sake of preparation« (Masschelein und Simons 2013, S. 77). Schule ist, und hier klingt die Nähe zur Debatte um means- bzw. ends-guided prefiguration an, »a means without ends« (Masschelein et al. 2017, S. 708). Das bedeutet aber nicht die vollständige Isolation der Schule:

It is not about keeping society (or the labour market) outside the school or about making the school into a kind of island in order to protect against pernicious influences. In a sense, the school shoulders society with the duty of determining what can and should qualify as subject matter suitable for practice, study and preparation by the young generation. (Masschelein und Simons 2013, S. 77)

Mit dieser Bestimmung öffnen Masschelein und Simons die Schule stärker der Zukunft als Arendt das tut. Für Arendt sind Schule und Erziehung immer konservativ:

Das Konservative im Sinne des Konservierenden scheint mir im Wesen der erzieherischen Tätigkeit selbst zu liegen, deren Aufgabe es immer ist, etwas zu hegen und zu schützen – das Kind gegen die Welt, die Welt gegen das Kind, das Neue gegen das Alte und das Alte gegen das Neue. Auch die Pauschalverantwortung, die dabei für die Welt übernommen wird, liegt natürlich im Sinne einer konservativen Haltung. (Arendt 1994a, S. 273)

Dass die Eingewöhnung in eine bestehende Welt Aufgabe der Erziehung ist und somit auch den erzieherischen Ambitionen Grenzen gesetzt sind, ist mit Sicherheit anzuerkennen. Weniger überzeugend ist aber Arendts Aufforderung zur Verantwortungsübernahme, sogar »Pauschalverantwortung« für die Welt. Sie erzeugt eine Paradoxie, wo die, die die Welt ändern wollen, plötzlich diese erhalten sollen (Hellekamps 2006, S. 421). Von denen, die an der Einrichtung der Welt am stärksten leiden, zu erwarten, diese nun zu beschützen, kann deshalb zynisch anmuten. »Arendt ist sich der Welt zu sicher« (Grabau 2022, S. 64), wenn sie diese Aufgabe etwa der Mutter von Elizabeth Eckford, der bekanntesten Schülerin der Little Rock Nine, zumutet und dabei »die Zurückweisung nicht allein des staatlichen Begehrens, sondern auch des brutal ausgrenzenden Begehrens einer

Gesellschaft, deren Zivilität sich stets und überall als Feindlichkeit manifestiert« durch die junge Schülerin nicht zu erkennen vermag (Moten 2014, S. 261).

Masschelein und Simons deuten demgegenüber außerdem zumindest eine politische und präfigurative Wirksamkeit ihrer Vorstellung von Schule an; dafür verwenden Masschelein und Simons den Begriff »Kommunismus«:

communism (as a political strategy) is actually an attempt to recover the school politically and to institutionalise the school socially. [...] Communistic as referring to the radical act of de-privatisation and freeing for public use is perhaps firstly an educational rather than a political term. (Masschelein und Simons 2013, S. 102)

Zwar versperren sie sich einer politischen Deutung der »Communization« (Masschelein 2012, S. 104), aber sie erkennen die politischen Konsequenzen ihrer pädagogischen Betrachtungsweise zumindest stellenweise an, vor allem dort, wo sie die »Zähmung« der Schule anprangern. Diese machen sie u.a. in der Politisierung der Schule im Sinne ihrer politischen Inanspruchnahme, der Pädagogisierung der Schule im Sinne der Anforderungen an Lehrer*innen als Ersatzeltern zu erziehen, der Naturalisierung im Sinne eines Fokus auf »Talent«, welche das Gleichheitsversprechen der Schule untergräbt, sowie der Technologisierung und Psychologisierung des Lernens aus. Aus einer solchen Kritik lassen sich durchaus politische und institutionenbezogene Forderungen ableiten, die deutlich weiter gehen als die Arendts. Auch wenn Masschelein und Simons diesen Punkt nicht besonders stark machen, ist ihre Vorstellung von Schule nicht nur die einer pädagogischen Heterotopie (Simons und Masschelein 2019, S. 129), sondern auch utopisch (Masschelein und Simons 2019, S. 16; vgl. auch Yosef-Hassidim und Baldacchino 2021, S. 39) – und präfigurativ. Ähnlich wie Marx findet die »creative ontology« der Schule (Masschelein et al. 2017, S. 706) utopische Keimzellen im Bestehenden: »rather than looking for a utopia in the future, we point to a utopia intrinsically linked with thinking about the school« (Verburch et al. 2016, S. 263), die im Prinzip, dass alle alles lernen können,⁶³ angelegt ist. Ihre Verteidigung soll kein konservatives Plädoyer für den Erhalt der real existierenden Schule sein, sondern »a call to experiment with concrete ways to create ›free time‹ in today's world and to gather young people around ›common good‹« (Masschelein und Simons 2013, S. 137). Nach dem Lesen ihrer Texte bleibt die Konsequenz, dass es in der Welt möglichst viel Schule geben müsse und die Welt stärker wie die Schule werden müsse, indem sie die Gleichheit und Freiheit der Schule erhält, in anderen Worten indem sie das »Reich der Freiheit« als »Reich der Bildung« errichtet (Sesink 1999): morgens jagen, nachmittags fischen, nach dem Essen zur Schule zu gehen, ohne je Jäger oder Fischer, sondern Schüler*in zu sein. Die Schule scheint in Masscheleins und Simons Formulierung schließlich nicht nur schützens- und verteidigungswürdig, sondern auch gewissermaßen »verbreitungswürdig«. Wenn die Schule so gut ist, brauchen wir mehr Schule, so viel wie möglich und wir brauchen eine Gesellschaft, die diese Schule unterstützen kann. Statt zu fragen, welche Schule die Gesellschaft braucht, ändert sich

63 Masscheleins und Simons Bezugspunkt ist hier natürlich Rancière (Masschelein und Simons 2013, S. 61), aber der gleiche Punkt ließe sich auch unter Bezug auf die antiken Sophisten (vgl. Säfström 2023) begründen.

der Blickwinkel: Welche Gesellschaft braucht die Schule, damit sie *scholé* sein kann (Biesta 2019, S. 664; Masschelein und Simons 2019, S. 17). Wie die Entwicklungspädagogik, in deren Tradition diese Vorstellung der Autonomie der Schule steht, bietet diese Sichtweise Ansatzpunkte für eine scharfe »pädagogisch[e] Kritik an der Gesellschaft« (Harten 1997a, S. 280), die auch weiter geht als Arendts Ansatz.

Die Tatsache, dass Elizabeth Eckford durch den weißen Mob am Betreten der Central High School in Little Rock gehindert wurde, muss und kann damit *pädagogisch* kritisiert werden. Wer davon ausgeschlossen wird, die Schule zu besuchen, kann dort weder Freiheit noch Gleichheit genießen, und wo durch Naturalisierung eine Ungleichheit der Intelligenzen unterstellt wird, kann es keine Schule im Sinne der *scholé* geben. Gleichzeitig würden Masschelein und Simons aber erwarten (und das wird in ihrer Ablehnung der Identitätspolitik deutlich), dass Eckfords Identität als Schwarze Amerikanerin *nach* dem Betreten der Schule keine Rolle mehr spielen darf: »We do not question the reality and importance of cultural differences and related identities, but we doubt whether these are pertinent categories when it comes to school affairs« (Masschelein und Simons 2019, S. 18). Diese Idealisierung ist jedoch fragwürdig; nicht nur weil zu fragen ist, ob es überhaupt möglich ist, dass Schüler*innen ihre Identität beim Betreten der Schule ablegen (Snir 2016, S. 125; vgl. auch Sörensen 2025a, S. 225), sondern auch weil nicht klar ist, warum das wünschenswert ist. Schließlich könnte gerade die Tatsache, dass die gemeinsame Welt aus *unterschiedlichen* Augen betrachtet wird, zur schulischen Ent- und Aneignung und Profanisierung beitragen. Die Gegenstände gewinnen und verändern ihre Bedeutung auch durch die Identität derjenigen, die sie studieren; die pädagogische Aufgabe ist es, herauszufinden, in welchen Momenten die Identität der Schüler*innen suspendiert werden sollte, und in welchen sie eine Rolle spielt (Snir 2016, S. 125). Es ist schließlich auch eine Besonderheit der staatlichen Schule mit Schulpflicht, dass sie »soziale Promiskuität« fördert und damit Menschen mit unterschiedlichen Identitäten auf eine Weise zusammenbringt, die sonst kaum zu finden ist (Marchart 2020, S. 194).⁶⁴

Im oben eingeführten Vokabular der Präfiguration ergibt sich aus der hier entwickelten Perspektive die Notwendigkeit, von den Mitteln (Bildung, bzw. Schule) und nicht von den Zielen her zu agieren. Es handelt sich um »ends-effacing prefiguration« im Sinne Swains (Swain 2019b, S. 54–57). Gegenüber Goldmans entwicklungspädagogischer Utopie bietet dieser Vorschlag den Vorteil, nicht mehr das Kind zu idealisieren und dadurch zu überlasten. Zu fragen ist aber, ob die Kritik an der ends-effacing prefiguration, nämlich dass »dadurch die gesellschaftstransformativen Ziele aus dem Blick zu geraten oder einmal gewählte Praktiken fetischisiert zu werden drohen« (Sörensen 2023a, S. 88–89), auch diese Vorstellung von Schule treffen. Dass gesellschaftstransformative Ziele aus dem Blick geraten und suspendiert sind, ist aus Sicht von Masschelein und Simons schließlich gerade der Vorzug der Schule und auch die an ihre Überlegungen

64 Marchart skizziert von dieser Annahme ausgehend eine andere präfigurative Vorstellung von Schule, indem er vorschlägt, in Anlehnung zu Fredric Jamesons *American Utopia* (2016) die Schule zum Ausgangspunkt einer radikaldemokratischen Utopie zu machen. Dieser Vorschlag ist offener politisch und utopisch als der Masscheleins und Simons, ließe sich aber möglicherweise auch mit diesem verbinden. Mindestens handelt es sich um eine Erinnerung an die Pluralität präfigurativer Vorstellungen.

anknüpfende postkritische Pädagogik betont mit einer sehr ähnlichen Argumentation, dass Erziehung ein »pure means« sein müsse (Vlieghe und Zamojski 2020, S. 874). Damit ist aber die Gefahr verbunden, »eine Eigenständigkeit pädagogischen Handelns zu unterstellen, die es gesellschaftlich gar nicht geben kann und auch niemals geben wird« (Benner 2015, S. 103). Analog zum Präfigurationsdiskurs ist das Risiko der Rückzug in die »pädagogische Provinz« (Biesta 2022, S. 329) und die Depolitisierung der Schule (Snir 2016). Damit wird aber das Spannungsverhältnis zwischen schulischer Autonomie und demokratischer Kontrolle verleugnet (vgl. dazu Yosef-Hassidim 2019; Benner und Stępkowski 2011; Giesinger 2017), anstatt das Spannungsverhältnis selbst zu politisieren (vgl. Jergus 2024). Zu den Faktoren, die die vollständige Autonomie der Schule problematisch erscheinen lassen, gehört zudem, dass Lehrer*innen realistischerweise durchaus eigene Ziele mit in die Schule bringen und vor der Frage stehen, wie sie mit diesen umgehen sollen, dass es womöglich auch gesellschaftliche Ziele (etwa: Verhinderung der Klimakatastrophe (Yosef-Hassidim 2023, S. 313; Van Poeck und Östman 2020) oder der Wiederkehr des Holocausts (Adorno und Becker 2020, S. 88–104)) gibt, die drängender erscheinen als die Betonung der Autonomie und dass in der Schule schon immer nicht nur scholé vorkommt, sondern auch Pausen, Mittagessen, Bibliotheksbesuche, Ausflüge etc.⁶⁵ Zuletzt bleibt offen, wie damit umzugehen ist, dass Kinder außerhalb der Schule vielfältigen Sozialisationsinstanzen ausgesetzt sind und eine eigene Identität entwickelt haben, der sie möglicherweise affektiv verbunden sind; dann ist die Frage, warum sie ein Interesse an deren Suspension haben sollten. Mindestens ist der sozialisationspädagogischen Feststellung Rechnung zu tragen, dass die Assoziation von Kindheit und Neuheit nicht zu vorschnellen Schlüssen verleiten sollte – die Kinder, die in die Schule kommen sind in der Regel nicht mehr »ganz neu«, sondern bereits wesentlich vorsozialisiert. Auch sie bringen damit Ziele in die Schule ein – der auffällige Widerspruch zwischen Arendts pädagogischem Denken und ihrer Betonung der Natalität ist, »dass die Neuankömmlinge nicht *als* Kinder das Neue initiieren, sondern dass die Möglichkeit des Neuanfangs nur dem Erwachsenen vorbehalten bleibt, der aus dem Kind geworden sein wird« (Hellekamps 2006, S. 420–421). Die Kreativität des Kindes sollte nicht romantisiert oder verabsolutiert werden – vollkommen vernachlässigt werden sollte sie aber, daran erinnert der Anarchismus, ebenso wenig (vgl. auch Harten 1997a, S. 11).

65 Ungeklärt bleibt auch, was die Bestimmung der Autonomie von Schule für außerschulische Bildung bedeutet – Masschelein und Simons betonen zwar, dass ihre Vorstellung nicht zwingend an die Form üblicher staatlicher Schulen gebunden ist, dass diese Form sogar in vielerlei Hinsicht scholé verunmöglicht. Gleichzeitig hängen Masschelein und Simons aber an »scholastic technology« (Masschelein und Simons 2013, S. 50) wie der Prüfung, dem Diktat oder der Tafel, die in außerschulischen Settings in der Regel nicht angewendet werden. Ist also in außerschulischen Settings nur ein Lernen möglich oder kann auch dort scholé gemacht werden? Ist non-formale Bildung womöglich illegitim, weil sie z.B. in der Regel auch nicht-schulische Ziele verfolgt (z.B. in christlichen oder sozialistischen Angeboten) und nicht »common« im Sinne der Schule ist? Mit Masschelein und Simons wäre konsequenterweise davon auszugehen, dass sich unterschiedliche Bildungsträger höchstens darin unterscheiden, was sie zum Gegenstand ihres Bildungsangebots als scholé machen, nicht aber darüber hinaus, was allerdings als weitreichende Beschneidung der Freiheit, Bildungsangebote zu machen, erscheint.

5.2.6 Zwischenfazit

Was für den Gegensatz zwischen ziel- und mittelgeleiteter Präfiguration gilt, dass nämlich »theoretisch [...] dieser Aporie nicht beizukommen [ist]« (Sörensen 2023b, S. 73, vgl. 2023a, S. 285), ist auch für den Zusammenhang von Bildung und sozialem Wandel festzustellen. Trotzdem lassen sich aus den bislang angestellten Überlegungen einige Richtlinien ableiten, um eine Lösung zwischen den Extremen der Sozialisations- und der Entwicklungspädagogik, der Instrumentalisierung der Pädagogik und der pädagogischen Provinz zu finden (vgl. für einen ähnlichen Versuch auch Biesta 2022), um der »doubleness of education« (Todd 2022, S. 337) zwischen der gesellschaftlichen Notwendigkeit der Sozialisation und pädagogischer Autonomie und Offenheit gerecht zu werden. Die Vorstellung einer »Reinheit« der Bildung ist nicht weniger idealisierend als ihre Ver zwecklichung (Hamborg 2020, S. 169). Dafür gilt es, das teilweise bei Condorcet (Biesta 2022, S. 322) und vor allem bei Goldman angelegte und durch Masschelein und Simons entwickelte Argument ernstzunehmen, dass es eine gewisse schützenswerte Eigenlogik der Erziehung gibt, auch wenn sich die Begründung dafür anhand der vorangegangenen Überlegungen etwas ausdifferenziert hat. Auf diese Weise kann Schule als Form einer präfigurativen »pädagogischen Gegengesellschaft« (Pelzel 2020, S. 107 unter Bezug auf Heydorn) gedacht werden. Ausgangspunkt der Utopie ist dann nicht mehr das Kind und seine vermeintliche Natur, sondern die Schule – die im Sinne der zielabgewandten Präfiguration dann am besten wirken kann, wenn sie nicht wirken will (vgl. Benner 2015, S. 136).

Aus der Notwendigkeit eines Schutzes der pädagogischen Sphäre und der Schule ergibt sich dann die Aufgabe, dafür zu sorgen, dass »ander[e] Systeme [...] nicht so ungebrochen wie bisher auf die pädagogische Logik durchzugreifen vermögen, sondern sich brechen lassen (müssen) an der Ermöglichung von Sinnbildungsprozessen der jüngeren Generationen« (Ricken 2024). Versuche der Instrumentalisierung kommen so am »Eigengewicht des erzieherischen Verhaltens« (Prange 2010, S. 30) nicht vorbei und werden von einer »störrischen« Pädagogik der Schule (Biesta 2019, S. 666–667) daran erinnert »that not everything that society desires from it is desirable – for the school, but ultimately also for society itself« (Biesta 2019, S. 667). Wie im präfigurativen Diskurs entwickelt, modifizieren sich die Ziele in der Praxis. Mindestens »was sich als durch Erziehung in den Bereichen des Wissens und Könnens, der Kenntnisse und Fertigkeiten, Urteilens und Handelns nicht mehr vermittelbar erweist, scheidet damit als legitimes Ziel öffentlicher und gemeinsamer Erziehung aus« (Benner und Stępkowski 2011, S. 99). Ein solcher Ansatz erfordert nicht, darauf zu verzichten, gesellschaftsbezogene Erwartungen an die Pädagogik zu richten und bedeutet, dass durchaus auch unterschiedliche Vorstellungen darüber bestehen können, was Erziehung leisten soll, nicht nur, weil die Frage nach den Eigenstrukturen der Pädagogik selbst kontrovers ist, sondern auch weil verschiedene Ziele denkbar sind, die mit einer pädagogischen Ethik verträglich sind (für z.B. ein Modell radikaldemokratischer präfigurativer Bildung vgl. Sörensen 2023a, Kap. 8.3). Durch die Auseinandersetzung um diese Ziele und ihre pädagogische Prüfung ergibt sich »die Chance einer Aufklärung der Erwachsenen über sich selber« (Harten 1997a, S. 12). Nur so ist die Pädagogik geschützt »vor der *Illusion* einer Autonomie, die, abstrakt gesetzt, zur Folge hat, daß gesellschaftliche Inhalte und Ziele als undurchschaute ins erziehe-

risch[e] Handeln eingehen« (Harten 1997a, S. 10). In Bezug auf den Anarchismus könnte das zum Beispiel in Bezug auf sein Machtverständnis von Relevanz sein. Die Pädagogik erinnert daran, dass auch die anarchistische Utopie nicht als machtfrei vorstellbar ist, sondern vielmehr einen Umgang mit Macht finden muss. Ein vorschnelles Verleugnen der Tatsache, dass in der Utopie wie in der zukünftigen Gesellschaft Macht ausgeübt wird, ist dann aus präfigurativen Gründen zu kritisieren, wenn der unabwendbaren Machtförmigkeit pädagogischer Beziehungen Rechnung getragen wird. Auch Goldmans Überlegungen tendieren schließlich mitunter dazu, dass »die Machtförmigkeit pädagogischer Verhältnisse durch harmonisierende Beschreibungsversuche eher verdeckt als reflektiert wird« (Bünger und Jergus 2024, S. 47; vgl. auch Arendt 1994a, S. 263)⁶⁶ – gibt man diese Verleugnung auf, ändert sich das Denken über Mittel *und* Ziele anarchistischer Pädagogik.

Die zukünftige Gesellschaft wird präfigurativ in der Schule nicht einfach vorweggenommen, sie *bildet* sich in der Schule. Das bedeutet keine Hypostasierung der Schule oder der Bildung, sondern lässt sich nur in einer »einer innovativen, experimentellen und kreativen Praxis« (Harten 1997a, S. 306) verwirklichen – die sich an dieser Stelle deshalb auch höchstens konturieren lässt.⁶⁷ Experimentell ist präfigurative Bildung nicht im Sinne des klassisch-naturwissenschaftlichen Experimentbegriffs. Im hier gemeinten Sinne des Experimentierens »artikuliert sich bspw. nicht unbedingt ein rationales Subjekt, sondern vielmehr ein »experimentierendes Subjekt«, welches zwischen drei Praktiken zerrissen ist: experimentieren, probieren, versuchen (Berg 2019, S. 86)« (Wittig 2021, S. 95). Auf diese Weise wird in experimentell-präfigurativer Bildung versucht »die Grenze zwischen dem Möglichen und dem Unmöglichen aufzusprengen und neu zu verhandeln« (Wittig 2021, S. 96) – aber nicht nur als »Übung im Denken« (Wittig 2021, S. 96), sondern auch als Übung im Tätig-Sein. Dieser experimentelle Charakter präfigurativer Bildung bedeutet, dass sie nicht vollkommen ohne externe Zielsetzungen auskommen muss, dass diese sich aber, wenn sie im Bildungszusammenhang »auf den Tisch« kommen (Masschelein und Simons 2017, S. 41) dem Experimentieren, dem »Cruisen« (vgl. Schorr 2024) und Spielen öffnen. Die Ziele sind dann weder nur *Gegenstand*, wie bei Masschelein und Simons angedeutet, noch können sie das Ergebnis des Experiments vorwegnehmen. Der Präfigurationsdiskurs macht deutlich, dass *Intentionen* von Pädagog*innen nicht per se problematisch sind, sondern dass der Umgang mit ihnen gestaltbar ist und das auch sein muss. Experimente sind nicht ziellos (Sörensen 2021, S. 98), aber offen, die Ziele können sich selbst auf experimentelle Weise ändern, es können neue Ziele hinzutreten oder andere aus dem Blick geraten. Auf diese Weise könnte und müsste eine präfigurative Bildung »kritisch-ästhetische Bildungsweisen« (Friedrichs und Pelzel 2023, S. 98) erproben, anstatt nur der Logik des Vermittelns zu folgen. »Wenn nämlich, wie eingangs angedeutet, die Lebensform Demokratie ihrerseits adäquat nur als ein Experimentalsystem zu begreifen ist, dann ist eine experimentelle politische

66 Erneut muss in diesem Zusammenhang an den Missbrauch durch Sébastien Faure erinnert werden – wo in pädagogischen Settings Macht verleugnet wird, ist auch ihr Missbrauch schwerer zu fassen.

67 Es ist aber möglich, auf existierende Beispiele präfigurativer Schulgestaltung zu verweisen (vgl. Fielding 2007; McCowan 2010).

Bildung [...] explizit demokratieförderlich und in gewisser Weise in sich demokratisch bzw. demokratisierend« (Sörensen 2021, S. 97).

Neben einer solchen post-humanistisch inspirierten Vorstellung experimenteller präfigurativer Bildung ließe sich erneut Dewey als alternative Inspirationsquelle für ein präfiguratives Bildungsverständnis heranziehen, der einen »(radikal-)demokratisch-kooperativen Erziehungsvorgang unter Bedingungen umfassender Ungewissheit, die dynamische Stabilisierung im Sinne eines kontinuierlichen und kontinuierlich einzuübenden Problemlösungshandelns erforderlich machen« (Sörensen 2023a, S. 284–285), vorschlägt.⁶⁸ Nach Dewey dient Erziehung »der Erzeugung von Gewohnheiten des intelligenten, weil experimentellen Umgangs mit problematischen Situationen« (Jörke 2007, S. 92) und auch Dewey bemüht sich um eine Vermittlung zwischen natürlicher Entwicklung, gesellschaftlichen Anforderungen (sowie der bei ihm eigens unterschiedenen Persönlichkeitsentfaltung) (Knoll 2018b, S. 205). Deweys Vorstellung von Erziehung ist nicht vollkommen ziellos, er fragt spezifisch danach, wie die Schule der Demokratie dienen kann (Dewey 2021, S. 31). Der Pragmatismus ist nicht »ends-effacing«, sondern »asks only ›do these means in fact lead to these ends?‹« (Swain 2019b, S. 52). Das Ziel wird aber auch für Dewey durchaus dynamisiert, weil auch die Demokratie experimentiert. Entsprechend kann auch Rahel Jaeggi an Dewey anschließen. Sie sieht ein generelles Interesse in der Auseinandersetzung mit transformativen Bewegungen darin, fortschrittliche von rückschrittlichen Bewegungen zu unterscheiden. Für sie ist Fortschritt »eine bestimmte Art des Wandels, nämlich eine solche, die man als sich anreichernden Lern- oder Erfahrungsprozess bezeichnen kann« (Jaeggi 2023, S. 64). Von Fortschritt sprechen lässt sich für Jaeggi dann, wenn Lebensformen »gelernt haben, zu lernen« (Jaeggi 2023, S. 151) und somit auf Krisen angemessen – sprich: fortschrittlich – reagieren können. Zurückgebunden an Dewey ist Fortschritt »die Zunahme an Erfahrung, ein Wachstum im Sinne einer Zunahme an kriseninduzierter Reflexivität« (Jaeggi 2023, S. 193). Sein Gegenteil wäre dann Regression, zu verstehen als »Erfahrungsblockade [...] und damit als defizienten Modus der Krisenbewältigung und Problemlösung« (Jaeggi 2023, S. 212). Ein präfiguratives Bildungsverständnis könnte an dieser Stelle die Verknüpfung vom Lernen von Lebensformen mit denjenigen, die tatsächlich lernen, nämlich den ihr angehörenden Individuen, herstellen.

Außerdem lässt sich aus der Perspektive präfigurativer Bildung die Bedeutung einer pädagogischen Ethik⁶⁹ betonen. Durch sie können sich bestimmte gesellschaftstransformatorische Ziele als illegitim erweisen, weil sie auf Mittel zurückgreifen, die mit einer pädagogischen Ethik unvereinbar sind. Revolutionäre Ethik muss, sobald sie sich auf pädagogische Mittel bezieht, auch die »spezielle Problemstruktur der Pädagogik«

68 Allerdings waren Deweys Vorstellungen von Schule bei weitem nicht so demokratisch, wie in der deutschen Pädagogik oft kolportiert (Knoll 2018a, S. 236).

69 Im Folgenden wird wieder auf den Vorschlag Pranges zurückgegriffen, weil konsequenterweise Ethik des Manifests und pädagogische Ethik im Einklang stehen. Dass sich Alternativen zu Pranges Vorschlag finden (z.B. Drerup 2016; Giesinger 2019; aber auch Harten 1997a, S. 11) und die Diskussion über pädagogische Ethik und ihre Autonomie nicht als abgeschlossen gelten kann, ist davon unbenommen.

berücksichtigen (Giesinger 2019, S. 263). Nehmen wir erneut Pranges Bestimmung praxisinhärenter Normen zum Ausgangspunkt,⁷⁰ ließe sich etwa vom »Gebot der Zumutbarkeit« (Prange 2013, S. 133) her jegliche präfigurativ-pädagogische Praxis kritisieren, die Kindern Problemlösungen zumutet, die selbst von Erwachsenen nicht erreicht werden. Der erzieherische Anspruch Rechtsradikaler hingegen wäre in Bezug auf die Verständlichkeit und Wahrhaftigkeit (Prange 2013, S. 132–133) zu kritisieren; wer als Mittel zum Erreichen seiner Utopie Kinder belügen muss, kann nicht den Legitimitätsforderungen entsprechen. Aber auch in Bezug auf sehr konkrete Fragen kann ein solches präfiguratives Verständnis von Bildung relevant sein. Wenn sich z.B. aus der schulischen Logik ergibt, dass Rückmeldungen an Schüler*innen nur formativ, nicht summativ sein sollten, sie also das Lernen und nicht die Vergleichbarkeit fördern müssen, wird es notwendig, sich »a world without exams« vorzustellen (Verburch et al. 2016, S. 267) und anzustreben – im Kommunismus darf es keine Noten mehr geben.⁷¹ Das bedeutet, den Aspekt der präfigurativen Politisierung von Alltagspraxen (Schiller-Merkens 2022, S. 71) auch im Schulalltag wirksam werden zu lassen, und die »Mikropolitik des Klassenzimmers« (Demirović 2021) auch als tatsächlich politisch zu begreifen. Eine präfigurative Gestaltung von Bildungssettings bedeutet dabei nicht eine verkürzte Fokussierung auf die Schule oder das Verhältnis von Erwachsenen zu Kindern. Eine präfigurative Gestaltung von Schule hieße deshalb, die vielfältigen Beziehung zwischen und unter den beteiligten Erwachsenen (Lehrer*innen, Schulleiter*innen, Reinigungspersonal, Referendar*innen, Eltern etc.) anders zu gestalten – die institutionellen Rahmenbedingungen der Schule an sich rücken in den Blick. Erwachsenen, die Mitverantwortung für die gemeinsam gestaltete und zu gestaltende Welt in einer präfigurativen Schule übernehmen, kann man dann auch nicht den Vorwurf der Verantwortungslosigkeit machen; sie eröffnen vielmehr in der Schule den Raum, Welterhaltung und Weltveränderung gemeinschaftlich anzugehen.

-
- 70 Es ergeben sich dann auch Anknüpfungspunkte an die Frage, ob Bildung per se einen normativen Gehalt habe, wie sie sich im Anschluss an Kollers Theorie transformativer Bildung entwickelt hat (z.B. bei Giesinger 2022; Töpfer-Stoyanova 2022; Rieger-Ladich 2014). Ausgangspunkt dieser Debatte ist die – häufig am Beispiel Walter White aus der Serie *Breaking Bad* diskutierte – Frage, ob Bildungsprozesse, im Anschluss an Koller verstanden als Transformationen des Selbst- und Weltverhältnisses immer positiv zu bewerten seien, bzw. ob es sich bei jeglicher Transformation auch tatsächlich um Bildung handelt. Während diese Diskussion für die hier diskutierte Frage eine untergeordnete Rolle spielt, wäre sie für eine Diskussion von Rahel Jaeggis Theorie gerade aufgrund von deren Parallelen zur Theorie Kollers (vgl. Drerup 2015) gewinnbringend. Jaeggi landet allerdings wie schon Celikates wieder bei der Psychoanalyse (Jaeggi 2023, S. 215), nicht der Pädagogik.
- 71 Aus der Annahme, dass sich aus dem Zustand der Schulen Rückschlüsse auf den Zustand des kommunistischen Projekts ziehen lassen, besuchte Goldman in der Sowietunion immer wieder Schulen – die schlechten Zustände in den Schulen, die nicht als Anschauungsmaterial für ausländische Gäste dienten, bieten ihr Anlass zur Kritik an den Bolschewiki. Die leitende Frage ist: »whether education, culture, and art in Bolsheviki Russia symbolize the spirit of the Revolution, whether they serve to quicken the imagination and broaden the horizon; above all, whether they have released and helped to apply the latent qualities of the masses« (Goldman 1924, S. 112).

5.2.7 Exkurs: Präfigurative Bildung für nachhaltige Entwicklung

Auch wenn im Kontext des öko-emanzipatorischen Projekts seltener von Revolution die Rede ist als von Transformation⁷² kommt es auch in diesem Kontext immer wieder zu einer Inanspruchnahme (politischer) Bildung und damit auch zu den Problemen klassisch entwicklungs- und vor allem sozialisationspädagogischer Utopien (vgl. Blüh-dorn 2024, S. 360). Als das bekannteste der entsprechenden Konzepte lässt sich wohl *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (BNE) bezeichnen. BNE wird von einer Vielzahl von Akteur*innen mit unterschiedlichen Motivationen betrieben – der Begriff ist zwar fest etabliert, »allerdings bis zur völligen Konturlosigkeit seiner selbst« (Euler 2022, S. 72). Maßgeblich sind die Impulse durch UN-Organisationen im Zusammenhang mit den Sustainable Development Goals (Butterer et al. 2023, S. 117), aber auch in den »Nischen außerschulischer Bildung sozialer Bewegungen« (Butterer et al. 2023, S. 118) werden entsprechende Bildungsvorhaben umgesetzt. Einzelne Theoretiker*innen des ökologisch-emanzipatorischen Projekts ziehen durchaus pädagogische Konsequenzen aus ihren Theorien (und werden zu den Bezugspunkten auch kritischer politischer Bildung); Ulrich Brand beispielsweise, der gemeinsam mit Markus Wissen ausgehend von der Diagnose der *imperialen Lebensweise* zum Erreichen der »sozial-ökologischen Transformation« strategisch unter Bezug auf Hirsch auf »radikalen Reformismus oder [...] revolutionäre Realpolitik« (Brand 2017, S. 26; vgl. auch Wissen und Brand 2022, S. 275) setzt (und dafür folgerichtig aus ökosozialistisch-revolutionärer Perspektive kritisiert wird (Zeller 2020, Kap. 9.5)), betont, dass damit politischer Bildung die Rolle zukäme, »Aufklärungsarbeit zu leisten, zu sensibilisieren, Handlungsoptionen aufzuzeigen und die Veränderungsprozesse kritisch zu begleiten« (Brand und Preiser 2023, S. 64).⁷³ Auch wenn »die Veränderung der imperialen Lebensweise nicht ausschließlich eine Frage von Aufklärung und gesellschaftlichem, ökologischem Bewusstsein ist« (Brand und Preiser 2023, S. 75) kommt doch der politischen Bildung die Aufgabe zu »die subjektiven Voraussetzungen für eine solidarische Lebensweise zu schaffen« (Brand und Preiser 2023, S. 77). Auffällig (aber im Sinne der hier entwickelten Diagnose konsequent) ist, dass BNE insbesondere dort gefordert wird, wo nicht auf die Revolution gehofft wird: Das Fehlen einer revolutionären (oder mitunter überhaupt einer politischen) Perspektive für das Erreichen der mehr oder weniger ambitionierten Nachhaltigkeits- und Klimaziele

72 Obwohl z.B. im einflussreichen Gutachten *Welt im Wandel* des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011, S. 30; Butterer et al. 2023, S. 116) durchaus keine Scheu besteht, auf »den Erfolg der ›samtenen Revolution‹ in Osteuropa [...] und] im Jahr 2010/11 die Revolution in der arabischen Welt« als Vorbild zu verweisen. Die revolutionäre Rhetorik steht dort wie andernorts allerdings »im Kontrast zu meist kleinschrittigen Policy-Vorschlägen, die neben einem vage bleibenden Wertewandel und einem ›neuen Gesellschaftsvertrag‹ vor allem in Anreizen für Investitionen in nachhaltigere Technologien bestehen« (Lingenfelder 2024, S. 35). Der Transformationsbegriff hat pädagogisch den Vorteil, an Theorien der transformativen Bildung, bzw. des transformativen Lernens anschlussfähig zu sein – obwohl fraglich ist, ob diese Anschlussfähigkeit über die Wortähnlichkeit hinaus auch immer inhaltlich besteht (vgl. Nohl 2024a).

73 Eine solche Bezugnahme ist bereits theoretisch angelegt, weil die Theorie der imperialen Lebensweise bereits stärker als andere ökosozialistische Theorien »Alltagshandeln und Subjektivierungsprozesse« (Brand und Preiser 2023, S. 67) in den Blick nimmt.

wird offenbar in weiten Teilen des Diskurses durch Verweise auf pädagogische Lösungsmaßnahmen kompensiert. Je weniger revolutionär die Theorie, desto pädagogischer die Lösungsansätze. Es ist dann auch nicht überraschend, dass BNE auf unterschiedliche Art und Weise inzwischen in viele Bildungspläne integriert ist (Overwien 2021, S. 63), eine Textgattung, die nicht unbedingt für ihre revolutionäre Verve bekannt ist.

Bildung erscheint im Kontext von BNE »als ein, wenn nicht gar *das* zentrale Mittel, um gesellschaftliche Veränderung zu erreichen« (Lingenfelder 2024, S. 37). Durch sie soll »die angestrebte *Große Transformation* [...] verstehbar und gestaltbar gemacht werden« (Friedrichs und Pelzel 2023, S. 86). Steffen Hamborg (2022) schildert den Eindruck, der beim Lesen entsprechender bildungspolitischer Verlautbarungen entsteht: »Unterhalb der Weltrettung machen wir es nicht und was es dafür braucht, legen wir uns in einer Kausalkette zurecht«. BNE steht somit in besonderem Maße und nicht vollkommen zu Unrecht unter »Instrumentalisierungsverdacht« (Nohl 2024a, S. 16). Die »Verzwecklichung von Bildung [ist] bereits im namensgebenden ›Bildung für‹ offen eingeschrieben« (Hamborg 2020, S. 167–168). Das oben bereits mehrfach diskutierte romantische Bild vom Kind lebt in den Projektionen auf die Klimabewegung in der Hoffnung fort, »dass nur diese jungen und unbefangenen Schüler noch in der Lage seien, eine so radikale Position zu vertreten, weil einzig sie nicht schon vollends in den Verhältnissen feststeckten« (Struwe 2019). Es wird auch implizit im Kontext von BNE aufgerufen; »der ›neue Mensch‹ ist dann beispielsweise ›Nachhaltigkeitsbürger‹« (Hamborg 2024, S. 189). Die (leise (Christ und Sommer 2023, S. 27)) zu vernehmende Kritik an BNE (und zuvor auch schon an der Umweltbildung (Overwien 2021, S. 60)) spiegelt Arendts Kritik wider: »Sie soll pädagogisch ermöglichen, was sein soll und zugleich polit-ökonomisch hintertrieben oder gar systematisch verhindert wird« (Kehren 2017, S. 64–65). Die Verantwortung dafür wird vor allem Kindern zugeschrieben, die zugleich in Haftung genommen werden, denn »Bildungsprozesse [müssen sich] an ihren Ergebnissen messen lassen« (Christ und Sommer 2023, S. 29). Bildung für nachhaltige Entwicklung durch Erwachsene, die selbst einen in jeder Hinsicht unnachhaltigen Lebensstil pflegen und sich durch das Anbieten von Bildung entlasten (Hamborg 2024, S. 196), kann dann von Kindern schnell als mindestens heuchlerisch erkannt werden (Schinkel 2022, S. 88), weil durch sie »Verursachung und Verantwortung ökologischer und/oder sozialer Probleme auseinanderdividiert werden« (Girnius 2024, S. 6).

Bemerkenswert ist, dass es vor dem Hintergrund der Kritik an BNE durchaus Versuche gibt, eine Form der BNE zu entwickeln, die zumindest sprachliche Nähe zum Präfigurationskonzept aufweist. Eine solche orientiert sich daran, »Politische Bildung als Nachhaltigkeit« (Inkermann und Eis 2022, S. 34; vgl. auch Kenner und Singer-Brodowski 2024, S. 10) oder »ein Lernen in Transformation« (Girnius 2024, S. 5) erfahrbar zu machen. Schüler*innen sollen in diesem Rahmen »selbst-initiiert sozial oder politisch tätig werden« (Getzin und Singer-Brodowski 2016, S. 41), und die »gesamte Schule ist dann gefragt, Nachhaltigkeit zu leben« (Budde und Blasse 2023, S. 5).⁷⁴ Allerdings bleibt auch in solchen Ansätzen der präfigurative Aspekt höchstens angedeutet – das Ziel ist nicht die Vorwegnahme, sondern »argumentieren zu können« (Getzin und Singer-Brodowski

74 Damit lassen sich auch wieder Parallelen zum sogenannten Service Learning und der Demokratiebildung finden.

2016, S. 41). Parallelen zur Präfiguration liegen aber auch dort nahe, wo die Forderung lautet, in Bildungskontexten »habitualisierte, also in Körper, Geschmack, Denken, Handeln und Fühlen eingegangene Praktiken zu verlernen sowie um- und neu zu lernen bzw. zu »ent|üben« (Stimm und Müller 2023, S. 25). Allerdings wird auch dort, wo eine solche kritisch-emanzipatorische BNE gefordert wird, häufig »(nicht nur) begrifflich versöhnt, was zuvor als gegenläufig proklamiert wurde, und bereits theoriearchitektonisch eine prinzipielle Vereinbarkeit und Harmonisierung von Gegensätzlichem suggeriert« (Hamborg 2023, S. 156), weil auch Vorschläge von Bildung *als* nachhaltiger Entwicklung häufig an der Vorstellung »einer kritisch-emanzipatorischen Bildung *für* nachhaltige Entwicklung« (Hamborg 2023, S. 157) festhalten. Um eine tragfähige präfigurative Konzeption von BNE zu konzipieren, ist nicht nur eine tiefere Auseinandersetzung damit, was es eigentlich konkret bedeutet, (politische) Bildung *als* nachhaltige Entwicklung anzubieten, notwendig, sondern auch eine Auseinandersetzung mit den Fallstricken eines solchen Projekts. Ausgehend von Sörensens (2023b, S. 109) Systematisierung des präfigurationskritischen Diskurses anhand der Rubriken »Selbstreferenzialität«, »Selbsttäuschung« und »Selbstverzweigung« sollen diese im Folgenden untersucht werden.

5.2.7.1 Selbsttäuschung

Immer wieder wird gegenüber präfigurativen Projekten kritisiert, diese »täuschten sich über die Widerständigkeit und/oder Transformativität ihres Tuns« (Sörensen 2023b, S. 123). Dieser Vorwurf der *Selbsttäuschung* gewinnt auch dort an Gewicht, wo sich präfigurative Bildung Illusionen über ihre eigenen Möglichkeiten macht und sich pädagogischen Allmachtvorstellungen hingibt. Im Kontext BNE gilt (wie auch in anderen Fällen der Instrumentalisierung von Schule), dass diese in der Regel »an gesellschaftlichem Impact nicht [erreicht], was sie zu erreichen reklamiert, hofft und anstrebt bzw. wozu sie aufgefordert wird« (Budde und Blasse 2023, S. 7). Schon in Bezug auf die Annahme, dass mehr ökologisches Wissen sich auch in ökologischeres Handeln übersetzt, sind Zweifel angebracht (Stimm und Müller 2023, S. 23; Christ und Sommer 2023, S. 27–28). Diese Zweifel müssen aber auch für präfigurativ-handlungsorientiertere Ansätze gelten: Wenn BNE daraus besteht, in der Schule Mülltrennung umzusetzen, besteht die Gefahr zwar »den Anschein der eigenen Wirkmächtigkeit aufrecht zu erhalten und das aufklärerische Glücks- und Fortschrittsversprechen weiter für sich geltend machen zu können« (Pelzel und Butterer 2022, S. 85) – weder das Mülltrennen in der Schule, noch das Mülltrennen außerhalb werden aber ausreichen, um die Klimakatastrophe aufzuhalten. Es bleibt gelinde gesagt fraglich, »ob die Fülle an kritisch-sozialwissenschaftlichen Ansätzen mitsamt den dramatischen Erkenntnissen um den Zustand der Welt nun endgültig das emanzipatorische Aufbegehren der Mehrheit der Globalgesellschaft einläutet« (Pelzel 2020, S. 104). Vor diesem Hintergrund erscheint die »Subjekt- und individuelle Handlungsorientierung von BNE wahlweise hilflos oder entpolitisiert« (Christ und Sommer 2023, S. 28). Mit der Selbsttäuschung geht auch die Gefahr der Kooptierung einher (Sörensen 2023b, S. 123), wie sie im Bereich BNE ebenfalls zu finden ist, weil das politische System »Probleme, die es selbst nicht lösen kann oder will, an das Bildungssystem [delegiert]« (Nohl 2024a, S. 30), aber zugleich die Bildungsmaßnahmen als Maßnahmen im Kampf gegen den Klimawandel darstellt und nutzt – als eine »Blume an der Kette« (Sörensen 2023b, S. 127). Eine solche Vereinnahmung ist mit Sicherheit nicht vollkom-

men vermeidbar und kann ja durchaus auch von den Akteur*innen strategisch (etwa im Einwerben von Fördermitteln) genutzt werden. Dass BNE von staatlichen Akteur*innen im großen Maßstab gefördert wird, fordert für eine präfigurative BNE aber mindestens, ihr Verhältnis zum Staat zu klären (s.u.).

Der Selbsttäuschungsaspekt ist aber auch aus pädagogischer Sicht insofern zu kritisieren, als er eine Täuschung von Kindern darstellt. Giesecke, schreibt über sozialistische Ferienlager in der Weimarer Republik, die einen präfigurativen Anspruch vertraten, dass »im besten Falle [...] in den Lagern ›Demokratie als Lebensform‹ eingeübt werden konnte. Da aber die Kinder die dabei erworbenen sozialen Fähigkeiten kaum in ihren Alltag transferieren konnten und es nicht in ihrer Macht lag, das zu ändern, blieben diese Erfahrungen wohl eher Episode und Teil des Ferienerlebnisses« (Giesecke 2004, S. 85). Das ist kein Argument dagegen, Kindern ein schönes Ferienerlebnis zu verschaffen oder, wie im Falle des Ferrer Centers Kindern eine freudvolle Schulerfahrung zu bereiten. Für Giesecke enden aber »alle Versuche, in einem pädagogischen Feld künftige gesellschaftliche Strukturen zu antizipieren, folgerichtig in emotional fundierter Moralisierung« (Giesecke 2004, S. 85), was Kindern zwar eine Kritik ihrer Lebenswelt ermöglicht – die aber wegen der Machtlosigkeit von Kindern selten mit einer Veränderung einhergehen kann. Wo also Bildung Kindern (oder den Bildner*innen) den Eindruck vermittelt, durch die (präfigurative) Praxis in der Bildungsinstitution seien Probleme schon gelöst, führt sie womöglich eher zu Frustrations- als Emanzipationserfahrungen. Es gibt, so könnte man in Anlehnung an ein im Zusammenhang mit der Präfigurations-Kritik beliebtes Adorno-Zitat (Sörensen 2023b, S. 124) befürchten, kein richtiges Erziehen im Falschen.⁷⁵ Im Kontext der Klimakrise wird dieses Problem verschärft. Wenn »wir uns längst in einer Postapokalypse befinden, in der die moderne Welt mit ihren Sinnressourcen zerfällt« (Friedrichs 2024b, S. 84), geraten schließlich jegliche utopischen oder nur optimistischen Zielvorstellungen, die über das Abwickeln der Apokalypse hinausgehen, unter den Selbsttäuschungsverdacht. Der Glaube an eine gestaltbare Zukunft innerhalb der präfigurativen »futurologische[n], pädagogische[n] Provinz« könnte dann »lähmende Schockmomente provoziert, wenn Educanden späterhin jenseits der didaktischen ›künstlichen science-fiction-welt‹ (Grammes 1993, S. 89) mit einer apokalyptischen Welt konfrontiert werden« (Friedrichs 2024b, S. 85–86). Die fatale Selbsttäuschung bestünde dann darin, eine »Zombiehoffnung« (Friedrichs 2024b, S. 89) aufrechtzuerhalten, um Menschen zu etwas zu motivieren, an das niemand so richtig mehr glaubt (vgl. auch das Zitat zum Eingang dieser Arbeit).

5.2.7.2 Selbstreferenzialität

Unter dem Vorwurf der *Selbstreferenzialität* fasst Sörensen den Vorwurf, »man beschäftigt sich ausschließlich mit sich selbst, und dieses Selbst sei [...] oftmals privilegiert« (Sörensen 2023b, S. 113). Gegen »Zukunftslabore in der Pädagogik« bringt Andreas Gruschka einen analogen Vorwurf ein: »sie stellen nicht selten Fluchtversuche aus der Gesellschaft

75 Tatsächlich fürchtet Adorno entgegen seiner überwiegend optimistischen Vereinnahmung durch die Pädagogik zumindest, dass der Umgang mit der »Doppelschlächtigkeit« der Pädagogik zwischen Anpassung und Mündigkeit »vielleicht [...] im Bestehenden nicht zu bewältigen [ist]« (Adorno und Becker 2020, S. 109).

dar und bewegen sich egozentrisch und hermetisch in ihrer Welt« (zitiert nach Sörensen 2021, S. 99). Dieser Vorwurf gewinnt überall dort an Gewicht, wo die präfigurative Bildung sich mit sich selbst zufriedengibt; präfigurative Bildung sollte aber wie oben gezeigt nicht in quasi Humboldtianischer Tradition die unberührte Insel und Oase darstellen, sondern muss den Bezug zur Gesellschaft aufrechterhalten. Dafür bedarf es einer Welt, die sich der Erneuerung durch die Schule öffnet (Masschelein und Simons 2013, S. 134), und sich darum zu bemühen muss als politische Aufgabe der BNE verstanden werden.

Auch in Bildungssettings selbst kann es aber zur Selbstreferenzialität kommen. Was sich auf politischer Ebene z.B. als »*Lifestyle-Anarchismus*« (Sörensen 2023b, S. 114) äußert, wäre im Zusammenhang mit Bildung für nachhaltige Entwicklung dort zu identifizieren, wo sich die präfigurativen Aspekte von BNE auf den individuellen Konsum und »nachhaltige Entwicklung im Sinne einer nachhaltigen Lebensstil-Orientierung« (Kenner und Singer-Brodowski 2024, S. 9) begrenzen. »Die Frage nach der politischen Dimension von Alltagspraktiken und den auf sozial-ökologischen Ausbeutungsverhältnissen beruhenden Lebens-/Produktionsweisen des Kapitalismus« (Pelzel und Butterer 2022, S. 90) wird nicht nur nicht beantwortet, sondern häufig nicht einmal gestellt. Damit rückt auch die Frage der Privilegien aus dem Blick, obwohl diese dringend nötig wäre. BNE darf, will sie das Versprechen der Schule tatsächlich erfüllen, nicht sozial exklusiv sein und präfigurative BNE nur mit denjenigen betreiben, die ohnehin schon offen sind für nachhaltige Lebensweisen oder sich diese – wenn der Nachhaltigkeitsbegriff auf individuelle Konsumententscheidungen verkürzt wird – ohnehin leisten können. Zum Beispiel werden aktuell Schüler*innen einerseits innerhalb von BNE schichtspezifisch sehr unterschiedlich adressiert (vgl. Weselek 2022, Kap. 9.4.1), andererseits wird »unabhängig von drastisch unterschiedlich verteilten Möglichkeiten und Motivationen, dies zu tun« (Stimm und Müller 2023, S. 24) von allen Adressat*innen gleichermaßen nachhaltiges Handeln erwartet. Auf ähnliche Weise zeigt sich das Problem auf inhaltlicher Ebene; BNE wird seit längerem vorgeworfen, Entwicklung und Nachhaltigkeit nur aus einer stark eurozentrischen Perspektive in den Blick zu nehmen (Pettig und Lippe 2024, S. 629) und sich nach »europäisch geprägten Imperativen« und »heteronormativen Denkweisen« auszurichten (Girnius 2024, S. 7). Die »common world« (Masschelein und Simons 2013, S. 86), die in der Schule zum Gegenstand wird, muss tatsächlich »common« sein, um Selbstreferenzialität zu vermeiden.

5.2.7.3 Selbstverzweigung

Mit den oben genannten Vorwürfen gegen präfigurative Projekte eng verwandt ist der Vorwurf der *Selbstverzweigung* als Kritik am »vermeintlich geographisch-territorial eng begrenzten Aktions- und Anspruchsradius präfigurativer Praktiken« (Sörensen 2023b, S. 133). Diese Kritik lässt sich erneut dort auf BNE-Projekte übertragen, wo diese vor allem den sozialen Nahraum oder die Schule verändern, oder sich auf individuelle Nachhaltigkeits-Kompetenzen der Schüler*innen beschränken, wodurch vermutlich der »Rückzug ins Kleine und Private« (Stimm und Müller 2023, S. 22) noch verstärkt wird. Wenn darüber hinaus globale, post-koloniale Verstrickungen ausgeblendet werden (Weselek 2022, S. 391–392), besteht die Gefahr der Selbstverzweigung umso mehr, bzw. tritt dann die Dissonanz zwischen Anspruch (Rettung der Welt) und Möglichkeiten (bestenfalls Ände-

rungen im Klassenzimmer) nicht offen zutage. Die Frage ist aber, ob diese Spannung auflösbar ist. Sichtbar wird vielleicht eher, wo das Präfigurationskonzept in diesem Zusammenhang an zwei Grenzen stößt: Eine Präfiguration globaler Nachhaltigkeit läuft einerseits Gefahr, zu stark homogenisierend zu wirken. Etwas verkürzt ausgedrückt: Können Schüler*innen in deutschen Schulen nachhaltiges Leben in Peru präfigurieren? Andererseits läuft sie Gefahr, globale Verstrickungen aus dem Blick zu verlieren, denn natürlich gibt es einen abstrakten, aber doch bestehenden Zusammenhang zwischen Lebensweisen in Deutschland und denen in Peru. Eine präfigurative BNE muss diese Spannung aushalten.

5.2.7.4 Auswege

Diese verschiedenen Aspekte der Kritik müssen keineswegs eine Verabschiedung vom Konzept präfigurativer Bildung zur Folge haben (nicht zuletzt, weil sie in vielen Fällen auch nicht-präfigurative BNE-Konzepte treffen). Ebenso wenig wie die präfigurative Politik durch die Kritik »endgültig und umfassend diskreditiert« ist (Sörensen 2023b, S. 112), ist es die präfigurative Pädagogik. Die Kritik steckt aber ab, welchen Herausforderungen sie sich stellen muss.

Sörensen schlägt vor, dass sich präfigurative Projekte »in Anerkennung ihrer eigenen Unzulänglichkeiten [...] für Bündnisse mit anderen strategischen Zugängen öffnen und deren analytischen und taktischen Erfahrungsschatz und Schlagkraft zu nutzen versuchen« (Sörensen 2023b, S. 129). Im Kontext Schule sind Kooperationen mit außerschulischen Partner*innen durchaus denkbar und werden im Rahmen politischer Bildung und BNE auch bereits eingesetzt; in solchen Kooperationen »kann reales politisches Handeln stattfinden. Sie können ein ›Experimentierfeld‹ für junge Menschen und für die Demokratie sein« (Wohnig 2020, S. 171). Allerdings ist damit nicht unbedingt der Kern von Sörensens Aussage getroffen, der ja explizit politische Akteur*innen und Strategien im Blick hat; im Kontext BNE ließe sich hier z. B. die Klimabewegung als entsprechende Akteurin identifizieren, womit aber schon deutlich wird, wie problematisch eine solche Bündnisbildung für staatliche Schulen wäre. Nicht nur wegen der institutionellen Hürden (die ja zumindest theoretisch veränderbar wären), sondern auch wegen der Gefahr, die herausgearbeitete pädagogisch-präfigurative Logik dabei aufgeben zu müssen, ist Vorsicht geboten. Die Klimabewegung fordert schließlich nicht mehr oder andere Bildung, sondern konkrete politische Maßnahmen (Budde 2020, S. 226). Präfigurative Bildung kann, will sie ihren spezifisch pädagogischen Charakter nicht aufgeben, Lehrer*innen und Schüler*innen nur zur Bildung von Bündnissen zum Erreichen politischer Zwecke befähigen und sie kann dafür pädagogische Bündnisse eingehen – vor dem Eingehen von politischen Bündnissen zwischen Schule und politischen Bewegungen wäre hingegen zu warnen. Damit ist aber nicht gesagt, dass politisches Handeln in der Schule keinen Platz hätte; im Gegenteil bestünde die Aufgabe darin, Schüler*innen echtes politisches Handeln zu ermöglichen – wo eine Welt vorweggenommen werden soll, in der Schüler*innen politisch handeln, kann das nicht in der Schule verhindert werden.

Darüber hinaus ist durchaus im Sinne des Größer-Werdens auch die Vernetzung unter Schulen möglich und sinnvoll und kann auch der lokalen Begrenztheit präfigurativer Bestrebungen zumindest teilweise zusammenwirken; es spricht schließlich nichts dagegen, einen Austausch zwischen deutschen und peruanischen Schüler*innen zu ermög-

lichen, um das oben skizzierte Beispiel aufzugreifen. Ein »Größer-werde[n]« (Sörensen 2023b, S. 135) präfigurativer Bildung für nachhaltige Entwicklung kann schließlich auch darin bestehen, in die Strukturen der Bildungspolitik und -bürokratie im Sinne präfigurativer Bildung hineinzuwirken, ohne sich allerdings gleichzeitig an diesen aufzureiben oder sich von ihnen vereinnahmen zu lassen. Es braucht anders gesagt auch Menschen – Eltern, Lehrer*innen, Schüler*innen etc. – die sich nicht nur in konkreten Bildungspraxen für deren Transformation einsetzen, sondern solche, die gleichzeitig die politische Arena betreten, um die institutionellen Rahmenbedingungen im Sinne präfigurativer Bildung zu ändern. BNE darf die bildungstheoretische und bildungspolitische Auseinandersetzung nicht scheuen. Die Zwecke dieses politischen Engagements müssen sich aber aus den Problemen präfigurativer Bildung selbst ergeben (unberührt davon bleibt das oben diskutierte allgemeinpoltische Engagement von Schüler*innen).

Die mit dem präfigurativen Bildungsverständnis zusammenhängende Reflexion über Mittel und Ziele würde außerdem dazu beitragen, Klärung über die mit BNE verbundene *Utopie*, bzw. genauer gesagt *Utopien* zu fordern. Dass die BNE »einer visionären Zukunftsvorstellung, die tendenziell sämtliche Lebensbereiche tangiert und deren normative Grundintention für eine ›bessere‹, d. h. für eine nachhaltigere Gesellschaft steht« (Weselek 2022, S. 393), folgt, ist kaum bestreitbar und wird auch von ihren vielen Vertreter*innen nicht in Abrede gestellt. Im Nachhaltigkeitsdenken »tritt der Versuch der Gesellschaft zutage, sich über die Bedingungen einer zukunftsfähigen Existenz- und Produktionsweise sowie Möglichkeiten einer intra- und intergenerativen Gerechtigkeit zu verständigen« (Pelzel und Butterer 2022, S. 89). Gerade die Allgemeinheit dieser Zukunftsvorstellung macht vermutlich ihre Attraktivität für Akteur*innen von Kultusministerien zu Klimabewegungen aus. BNE präfigurativ zu betreiben, hieße aber, die hinter der »konsensfähige[n] Formel einer nachhaltigen Entwicklung« (Weselek 2022, S. 394) stehenden Widersprüche und Konflikte zu öffnen und Klarheit über die jeweiligen Zielvorstellungen zu fordern. Wie oben diskutiert, muss das Einbringen solcher Zielsetzungen in Bildungskontexte nicht per se illegitim sein, die Ziele müssen aber im Sinne der Präfiguration mit den Mitteln harmonisierbar bleiben. Zu fragen wäre vorerst: Wessen Ziele finden auf welche Weise Eingang in den Bildungskontext? Muss zum Beispiel eine Bildung, die auf nachhaltige Entwicklung im Sinne eines grünen Kapitalismus setzt, sich nicht anderer Mittel bedienen als eine BNE, die eine ökosozialistische Utopie fordert? Damit gerät erneut die Organisation von BNE in den Blick: Fördert und modelliert nicht gerade die »Grammatik der Schule« mit ihrem Fokus auf Leistung nicht-nachhaltige Lebensweisen und hat Bildung historisch nicht zur Nicht-Nachhaltigkeit der Welt beigetragen? (Budde und Blasse 2023, S. 8; Schinkel 2022, S. 74). Kann in diesem Fall Bildung für nachhaltige Entwicklung benotet werden? Muss Lernen, das nachhaltige Entwicklung fördert, nicht selbst *nachhaltig* sein? (Brinkmann 2009). Die Schule kann, anders gesagt, »nur dann dem programmatischen Anspruch von BNE näher [...] kommen, wenn sich ihre Architektur wandelt« (Budde und Blasse 2023, S. 9).

Darüber hinaus muss eine nachhaltig-präfigurative Bildung den experimentellen Charakter des Präfigurationskonzepts wahren und sich dafür öffnen, dass sich Ziele im Bildungsvorgang entwickeln. Nur so kann dem Problem Rechnung getragen, dass »nicht einmal im Ansatz fest[steht], wie eine globale nachhaltige Weltgesellschaft aus-

sehen müsste« (Euler 2022, S. 84). Zwischen Fatalismus und »Zombiehoffnung«, gilt es die Zukunft vom Standpunkt der Gegenwart nicht aus dem Blick zu verlieren, sie aber nicht wie in der strikten zielgeleiteten Präfiguration absolut zu setzen. Möglicherweise gelingt das in einer »politisch-ästhetischen Praxis« politischer Bildung (Friedrichs 2022, S. 247), in der auch ein anderes Mensch-Natur-Verhältnis präfiguriert wird. Auf diese Weise wäre vielleicht Bildung wie in einer sich nachhaltig entwickelnden Welt möglich.

5.3 Bildung nach der Revolution

Wir leben heute im doppelten Sinne in einer *post*-revolutionären Gesellschaft. Einerseits leben wir in einer Gesellschaft, deren Vorzüge – Demokratie, Menschenrechte und weitreichende Freiheiten durchaus als Erbe der Revolution verstanden werden können.⁷⁶ Viele der von Condorcet erträumten Errungenschaften technischer und politischer Natur sind in modernen Demokratien Realität geworden, wobei natürlich zugleich seine Utopie keineswegs als erreicht gelten kann. Das revolutionäre Versprechen von allgemeiner Gleichheit und Freiheit bleibt uneingelöst, keine moderne Demokratie würde Condorcets Anforderungen entsprechen. Nachrevolutionär ist unsere Gesellschaft allerdings auch, so scheint es, weil sie definitiv nicht *vor*revolutionär ist und revolutionäre Hoffnungen hinter sich gelassen hat. Die Revolution kann, so das zu Beginn dieser Arbeit paraphrasierte Narrativ, womöglich noch betrauert werden, ihre Machbarkeit und vielleicht auch ihre Wünschbarkeit scheinen aber außer Sicht. Dass eine staatliche transformative Bildung vor großen Hürden – sowohl in Bezug auf ihre Legitimation, als auch in Bezug auf ihre Durchführbarkeit – steht, wurde oben gezeigt.

Trotzdem lassen sich aus der Auseinandersetzung mit revolutionären Theorien auch für staatliche Bildung in Demokratien als *post*-revolutionären Gesellschaften konkrete Anregungen ziehen. Das Condorcet beschäftigende revolutionäre Dilemma der Stabilisierung (vgl. von Redecker 2018, S. 29), die Frage danach, wie nach der Revolution der revolutionäre Geist erhalten werden kann, ohne dass Chaos herrscht, bleibt für die Demokratie nachhaltig bestehen, gerade weil sie eine revolutionäre Vorgeschichte hat. Die Frage der langfristigen Sicherung des Neuanfangs stellt sich Revolutionären in der Regel als Frage nach der Verfassung (von Redecker 2018, S. 29). Eine Dynamisierung der Verfassung, ihre Fähigkeit, mit dem Fortschritt Schritt zu halten, ermöglicht für Condorcet Stabilisierung im Sinne des friedlichen und »handhabbaren« Fortschritts. Die mit Bildung verbundene Frage ist für ihn nach der Revolution nicht mehr nur die, wie Bildung zum schnelleren Erreichen der Zukunft beitragen kann, sondern auch die, wie es gelingt, Zukunft in und durch Bildung offen zu halten (vgl. Osterwalder 2010) und die Autonomie der Bildung zu sichern. Condorcet hat in diesem Kontext zwei negative Gegenbeispiele vor Augen – die katholische und jesuitische Erziehung einerseits, die totale Verein-

76 Damit ist nicht gesagt, dass eine gerade Linie vom Sturm der Bastille zur zeitgenössischen Demokratie führt. Gerade in Deutschland ist immer wieder daran zu erinnern, dass die bundesrepublikanische Demokratie gerade nicht direkt auf eine Revolution, sondern die militärische Niederschlagung des Nationalsozialismus zurückgeht. Von der »Wende« 1989/90 wird hingegen kaum als einer Revolution gesprochen und eine revolutionstheoretische Deutung ist selten.

nahme und Instrumentalisierung des Erziehungssystems im Dienste der Revolution durch die Jakobiner*innen andererseits. Zwar gewinnt die pädagogische Autonomie für ihn ihren Wert nur aus der Autonomie der Vernunft – eine Vorstellung deren Unzulänglichkeit schon Humboldt, der in ähnlicher Weise für die Autonomie des Bildungssystems plädierte, geahnt hat (Mollenhauer 1977, S. 157). Aber auch ohne ihm in diesem Punkt zu folgen, kann Condorcet wertvolle Anregungen bieten, weil er die Spannung zwischen Politik und Bildung erkennt und auf innovative Weise zu bearbeiten versucht. Das betrifft einerseits die Frage der Unterrichtsinhalte und der Indoktrination auf der mikropolitischen Ebene des Klassenzimmers, andererseits die Frage nach der makrostrukturellen institutionellen Verflechtung von Bildungssystem und politischem System. Diese soll im Folgenden zuerst betrachtet werden.

5.3.1 Die Abhängigkeit der Schule vom Staat

Selbst für die außerschulische politische Bildung stellt ihre Abhängigkeit vom Staat heute ein »strukturelles Problem« (Sander 2015, S. 683) dar, nicht nur deshalb, weil sie von Haushaltslagen abhängig ist und dadurch die langfristige Planung erschwert ist, was zu erheblicher Prekarität im Feld führt (Sämann 2024), sondern auch weil sie zur staatlichen Funktionalisierung der außerschulischen politischen Bildung beiträgt (vgl. Heydorn 1980, S. 18). Aktuell ist das unter dem Vorzeichen der Extremismusprävention zu beobachten. Die

förderpolitische Top-Down-Steuerung hat längst zu einem Strukturwandel der Träger und Institutionen der außerschulischen politischen Bildung geführt [...], der auch mit einem politisch durchaus gewollten Konkurrenzkampf um staatliche Förderung und mit der eindeutigen Vorgabe von extremismuspräventiven Themen und Inhalten verbunden ist. (Widmaier 2021, S. 131)

Die Tatsache, dass die auf Landesebene vergebenen Fördermittel in nicht allzu ferner Zukunft durch AfD-(Mit)-Regierungen administriert werden könnten, verschärft diese Problemlage erheblich. Die nun zur Extremismusprävention aufgebauten Förderinfrastrukturen könnten von diesen ironischerweise selbst extremistisch genutzt werden. Wahrscheinlicher erscheint aber, dass durch die Nicht-Fortführung entsprechender Projekte und Fördertöpfe das Feld der außerschulischen politischen Bildung schlichtweg ausgetrocknet wird. Die durch die drei hier diskutierten revolutionären Theoretiker*innen geäußerte Warnung vor der Abhängigkeit vom Staat (die auch dazu einlädt, auf den Aufbau alternativer Strukturen zu verzichten) bleibt somit aktuell. Eine Lösung dieses Problems ist dadurch erschwert, dass Akteur*innen wie Kirchen und Gewerkschaften, die als »Tendenzbetriebe« (Widmaier 2023) traditionellerweise Bildungsarbeit jenseits des Staates unterstützt haben, dieses Engagement wegen sinkender Mitgliederzahlen und sinkender zivilgesellschaftlicher Verankerung in den vergangenen Jahren eher zurückgefahren haben. Dadurch »dürfte sich kaum noch eine politische Bildung finden lassen, die ohne staatliche Förderung auskommt« (Gill 2023, S. 579). Aus Sicht der Verteidiger*innen der pädagogischen Autonomie (die allerdings die außerschulische Bildung in der Regel vernachlässigen) wäre ohnehin darauf hinzuweisen, dass auch eine

kirchlich geprägte außerschulische Bildung ein instrumentelles bzw. im Sinne Benners affirmatives Bildungsverständnis vertritt. Dass deren Abhängigkeit aufgrund der Freiwilligkeit der Angebote (Münderlein 2022, S. 271) und der Tatsache, dass viele Angebote miteinander konkurrieren (diese Argumentation scheint mit der Condorcets kompatibel (vgl. Condorcet 1966, S. 75)) ein praktisch vermutlich geringeres Problem darstellt, ist sicherlich zuzugestehen. Vielversprechend erscheint der Verweis Münderleins auf die »Strukturmerkmale der Jugend(bildungs-)arbeit wie Selbstorganisation, Selbst- und Mitbestimmung und Anregung zur Mitverantwortung« (Münderlein 2022, S. 271) sowie auf die übliche Organisationsform des gemeinnützigen Vereins, in der »das bürgerschaftlich-demokratische und subsidiäre Prinzip institutionell-strukturell verankert [ist] und [...] durch häufig hierarchiearme Teamsituationen verstärkt [wird]« (Münderlein 2022, S. 271). Das heißt nicht, dass es nicht auch dort zu einem instrumentellen Verständnis von Bildung kommen kann. Die institutionellen Rahmenbedingungen und Strukturen erschweren aber trotz der oben angesprochenen Probleme den staatlichen, bzw. kirchlichen Durchgriff und schützen das pädagogische Handeln, so wie bei Condorcet die Strukturen des Bildungssystems die staatliche Inanspruchnahme und Instrumentalisierung verhindern sollen.

Mit Condorcet lässt sich nun erneut ein Blick auf das Schulwesen werfen, in dem das Problem der Abhängigkeit vom Staat in besonderer Schärfe auftritt, institutionalisiert durch die staatliche Schulaufsicht und verstärkt durch die Schulpflicht. Mit der staatlichen Kontrolle des Schulsystems gehen eindeutige staatliche Zielsetzungen für die Pädagogik einher, die in »in oft ausführlich-epischen Katalogen mit lyrisch-philosophisch anmutenden Begriffen« (Hofmann 2023, S. 152) in Landesverfassungen und Schulgesetzen, Bildungsplänen und Bildungsstandards kodifiziert sind. Gewissermaßen hat sich die republikanisch-jakobinische Vorstellung der Schule gegenüber der liberal-girondistischen in dieser Hinsicht weitestgehend durchgesetzt. »Heute gilt die Forderung, die allgemeinbildenden Schulen sollten nicht nur unterrichtliche Ziele verfolgen, sondern im erziehenden Unterricht Einstellungen, Haltungen und wertgeleitetes Handeln anbahnen, als schulpädagogischer Minimalkonsens« (Grunder 2015, S. 16),⁷⁷ der auch verfassungsrechtlich gedeckt erscheint (Hofmann 2023, S. 157). Die Rechtfertigung der staatlichen Kontrolle und Umsetzung dieses Konsenses über das Bildungssystem basiert auf der Feststellung, »dass eine vitale Demokratie durch allgemeine Bildungsprozesse ihre eigenen kulturellen und moralischen Bestandsvoraussetzungen stets wieder erst erzeugen muss« (Honneth 2012, S. 430; vgl. auch Heydorn

1980, S. 99). Dem gegenüber steht die These, die Demokratie sei die einzige Staatsform »die sich ihren eigenen Grundsätzen zufolge ein Verbot auferlegen muss, die Lebensformen der Menschen zu normieren und Pädagogik durch die Setzung von Erziehungszielen und Bildungsidealen als einen angewandten Teil der Politik zu konzipieren« (Benner 2001, S. 50). Nur unter solchen Bedingungen ist präfigurative Bildung möglich.

77 Die Ausnahme stellen (rechts-)libertäre und neoliberale Theoretiker*innen dar, die sich für ein umfassendes System privater Schulen (s.u.) und/oder Schulgutscheine aussprechen (vgl. dazu kritisch Gutmann 1999, S. 65–70; Osterwalder 2011, Kap. 12). In den USA sind diese Ideen politisch nicht vollkommen einflusslos, insgesamt sind sie aber abseits des Mainstreams zu verorten.

Condorcet versuchte, dieses Verbot institutionell zu verankern, auch weil er das Vertrauen moderner Demokratie- und Schultheoretiker*innen in die Demokratie nicht teilte. Auch sein Entwurf bringt aber die oben bereits ausführlicher diskutierten Schwächen mit sich. Das Problem des gesellschaftlichen Pluralismus, welches die heutige Diskussion um die demokratische Kontrolle der Erziehung prägt (z.B. Gutmann 1999), spielt für ihn noch keine Rolle. Die Hoffnung auf die Durchsetzungskraft der Vernunft bzw. ihre Autonomie im Schulsystem hat sich im historischen Verlauf als naiv gezeigt. Sie ist darüber hinaus, wie Neutralitätspostulate generell, anfällig dafür, eine verdunkelnde Wirkung zu zeigen, wo die Frage, was »vernünftig« oder »wahr« ist, selbst der Gegenstand von Kontroversen ist. Schon bei der Auswahl dessen, was jeweils als zu lehrende Wahrheiten zu gelten hat, ist von »reasonable disagreement« (Gutmann 1999, S. 295) auszugehen, das sich nicht anders als durch politische, optimalerweise demokratische Entscheidungen auflösen lässt. Zudem birgt Condorcets Plan, wie schon seine zeitgenössischen Kritiker*innen bemerkt hatten, die Gefahr der Expertokratie. Während das aus Condorcets Sicht nicht vollkommen abzulehnen wäre, ist sein Optimismus in Bezug auf die Selbstlimitation der Gelehrten und die Kontrolle durch die Wissenschaft heute selbst in Zweifel geraten.

Trotz alledem ist Condorcet zugute zu halten, dass er das Problem überhaupt als solches in den Blick nimmt. Während Masschelein und Simons die Frage nach Institutionen als nicht-pädagogische *soziologische* Frage kaum betrachten (Masschelein et al. 2017, S. 711), stellt Condorcet die Frage wie die (revolutionären) demokratischen und pädagogischen Errungenschaften tatsächlich instituiert werden können. Weil er versucht, in einer post-revolutionären Situation pädagogische Autonomie mit politischer Autonomie zu verknüpfen (Mollenhauer 1977, S. 158; Biesta 2022, S. 322),⁷⁸ erscheint er als ein aussichtsreicher Bezugspunkt für die Frage danach, wie sich heute die Autonomie der Pädagogik strukturell vor politischen Einflussnahmen schützen lässt. Ausgehend von der Annahme, dass »die Ausgrabung früherer Stadien und liegengelassener Optionen der Institutionengeschichte den Möglichkeitssinn schärfen [kann]« (Marchart 2020, S. 181), sollen Condorcets Vorschläge als Anregung dienen, die Frage nach der Unabhängigkeit des Schulsystems und der Schule neu zu beleuchten. Weil »erst die Gestaltung von Institutionen und nicht die völlige Abkehr von ihnen die Möglichkeit gibt, emanzipatorische politische Ziele auch umzusetzen« (Flügel-Martinsen und Martinsen 2020, S. 30), soll die Beschäftigung mit Institutionen am Ende dieser Arbeit auch nicht als Einhegung oder Einschränkung der zuvor getätigten Auseinandersetzung mit radikalen Theorien verstanden werden, sondern im Gegenteil Anregungen zu radikalen Fragen auch in Bezug auf gerade die Institutionen geben, die fälschlicherweise häufig als unveränderbar erscheinen: Bildungsinstitutionen.

78 Tenorth unterscheidet weitestgehend analog die epistemologische und die gesellschaftliche Dimension des Autonomiebegriffs (Tenorth 1989, S. 414), Geißler zwischen der entwicklungspädagogisch begründeten »Autonomie des erzieherischen Verhältnisses selbst« und der »Autonomie der Organisationsformen der Erziehung« sowie, hier vergleichsweise irrelevant, der »Autonomie der Pädagogik als der wissenschaftlichen Theorie der Erziehung« (nach Hörner 1991, S. 375; zur Debatte um pädagogische Autonomie, bzw. Autonomie der Pädagogik vgl. außerdem Binder 2009; Herrmann 1989; Fischer und Rolf 1997; Benner 2001). Sie wurde in Deutschland vor allem innerhalb der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik geführt (vgl. für eine Übersicht Matthes 2020).

So muss Condorcet zugestanden werden, dass die von ihm vorgeschlagene demokratische Kontrolle über das Schulsystem zumindest in Bezug auf die unteren Schulformen weitreichender ist, als das aktuell z.B. in Deutschland der Fall ist.⁷⁹ Näher an seinem Ideal und dem revolutionären »Prinzip der Gesellschaftlichkeit des Schulwesens« (Sünkel 1989, S. 418) ist das auch von Marx aus ganz ähnlichen Gründen geschätzte amerikanische Schulsystem mit seinen School Boards.⁸⁰ Durch diese wird bis heute das System der »local control« des Schulsystems umgesetzt, das »eine Reihe von Forderungen nach Schulautonomie verwirklicht« (Meyer 1997, S. 138), weil es den dezentral demokratisch gewählten Schulausschüssen einen großen Einfluss auf viele Fragen der Schulverwaltung zukommen lässt. Auch wenn sich in der Praxis aus verschiedenen Gründen an vielen Stellen die Dysfunktionalität der lokalen Kontrolle und Spannungen zum (national-)staatlichen Interesse an Standardisierung und Effizienz bemerkbar machen (vgl. Meyer 1997), wird der Wert lokaler demokratischer Kontrolle über das Schulsystem weiterhin geschätzt: »Preserving a realm of local democratic control over schools not only makes control more effective but permits the content of education to vary, as it should, with local circumstances and local democratic preferences« (Gutmann 1999, S. 74). In der Argumentation um lokale Kontrolle lassen sich zwei durchaus sachlich zusammenhängende aber analytisch differenzierbare Aspekte unterscheiden: (lokale) Schulautonomie einerseits, und demokratischen Kontrolle der Schulen andererseits.

Schulautonomie ist prinzipiell auch ohne gleichzeitige demokratische Steuerung denkbar. Die in Deutschland zeitweise diskutierten »Kommunalen Bildungslandschaften«, die die kommunale Verwaltung im Schulbereich stärken sollten, wurden beispielsweise v.a. von Überlegungen um »Schule als Standortfaktor« (Hangartner und Heinzer 2016, S. 9) geprägt. Wo der Staat den Schulen mehr Autonomie zugesteht, folgt das häufig der Motivation, dass »die Schulen die ihnen vom Staat vorgegebenen Aufgaben besser erfüllen« (Hanschmann 2017, S. 328). Insbesondere im Zusammenhang mit New-Public-Management-Ansätzen, die inzwischen die Debatte um Schulautonomie dominieren (Kotthoff 2009, S. 129), wird diese vor allem im Zusammenhang mit »einem möglichst effizienten und kostensparenden Einsatz von Ressourcen sowie [...] Marktorientierung und Wettbewerbsprinzipien« (Hanschmann 2017, S. 275) diskutiert. Schulautonomie und pädagogische Freiheit sollen »der unterrichtlichen Qualitätsentwicklung« (Weskamp 2024, S. 292) dienen und die »corporate identity« der Lehrer*innen stärken (Kotthoff 2009, S. 131). Kritiker*innen konnten schon früh den Verdacht äußern, der Staat habe »die Autonomie der Schule entdeckt, um Geld zu sparen« (Richter 1995, S. 26). Demokratietheoretische Aspekte, wie sie von Condorcet und durch die revolutionären Theoretiker*innen aufgeworfen werden, rücken dabei in den Hintergrund. Das ist auch im Zusammenhang mit Privatschulen zu beobachten,

79 Auch in Bezug auf die Wissenschaften und Hochschulen ist festzustellen, dass deren Autonomie nicht an das Maß heran reicht, das Condorcet für sie vorsah. Trotzdem galten sie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als Vorbild für die Autonomie der Schule, weil sie »das Vorschlagsrecht für Berufungen und Freiheit der Lehre sich gewahrt haben« (Flitner 2014, S. 141).

80 Auch in der Debatte um Schulautonomie und »freie Schulgemeinden« in Deutschland im 19. Jahrhundert, wie sie z.B. Friedrich Wilhelm Dörpfeld und Friedrich Albert Lange führten, galt das amerikanische Bildungssystem als Vorbild (Tenorth 1989, S. 425–429).

die für Condorcet eine Möglichkeit darstellten, Schule außerhalb repressiver staatlicher Kontrolle zu ermöglichen.⁸¹ Private Schulen stellen schließlich in der Regel eine starke Form der schulischen Autonomie dar (obwohl auch sie in modernen Demokratien meistens der staatlichen Aufsicht unterstehen). Auch Theoretiker*innen wie Gutmann, die für ein wertevermittelndes demokratisches Schulsystem plädieren, sehen einen Platz für Privatschulen, die z.B. religiösen Gruppierungen unter eng gefassten Bedingungen (z.B. einem Diskriminierungsverbot) erlauben würden, sich zumindest teilweise gegen den demokratischen Konsens zu stellen und so auch die Wertschätzung der Toleranz von Dissens in staatlichen Schulen fördern könnten (Gutmann 1999, S. 123). In Deutschland stehen Privatschulen gemäß Art. 7, Abs. 4 unter dem Schutz des Grundgesetzes.⁸² Dort wird zwar die Gleichwertigkeit der Lernziele, nicht aber ihre »Gleichartigkeit« gefordert (Ullrich 2020, S. 201), sodass sich durchaus Freiräume ergeben, obwohl die Schulaufsicht dem Staat obliegt. Private Schulen spielen auch in revolutionären Theorien wie der der Privatschulgründerin Goldmans eine Rolle. Die in private, d.h. in diesem Fall zivilgesellschaftliche Schulen gesetzte Hoffnung ist, dass sich dort eher experimentieren lässt und dass sich Oasen außerhalb des staatlichen Schulsystems erhalten lassen. Ähnliche Argumentationen finden sich auch heute noch im Umfeld der reformpädagogisch geprägten Privatschulen und der Freien Alternativschulen. Einen wichtigen Aspekt haben aber sowohl Goldman als auch Condorcet in ihrer Verteidigung der Privatschule nicht beachtet oder vorhergesehen. Privatschulen heute »leisten nicht nur einen Beitrag zur Ausdifferenzierung der Schullandschaft, sie führen auch zu einer fortschreitenden Segregation der sozialen Milieus und zur Desintegration der Schülerschaft« (Ullrich 2020, S. 210). Die soziale Durchmischung der staatlichen Schule wird durch die Existenz von Privatschulen genauso gefährdet wie das mit ihr verbundene Gleichheitsversprechen, insbesondere wenn nicht mehr zivilgesellschaftliche Gruppen, sondern Kapitalgesellschaften auf den entsprechenden »Markt« drängen (Ullrich 2020, S. 201). Je größer die schulische Selbstständigkeit, desto größer ist unvermeidbar auch das Maß der Differenzierung sowie der »Segmentierung und Fragmentierung des Schulwesens« (Hanschmann 2017, S. 294). Das gilt allerdings auch in Bezug auf staatliche Schulen. Uneingeschränkte Autonomie »würde nicht unbedingt im Chaos, wohl aber im Sozialdarwinismus enden, d. h. in Vernichtungskonkurrenz, Auseinanderentwicklung und Aufgabe der gesellschaftlichen Integrationsfunktion von Schule« (Fischer und Rolff 1997, S. 542). Die zum Schutz vor dem Staat geforderte Autonomie würde zur Gefahr für die Demokratie. Demokratische Kontrolle über das Schulsystem stellt wegen des Zwangscharakters der Schulpflicht zwar eine Gefahr der politischen Einflussnahme dar, nicht zu vergessen ist aber, dass mit der Schulpflicht auch ein Recht auf Schule einhergeht (z.B. gemäß LV BW, Art. 11, Abs. 1 und 2). Dem versucht Condorcet insofern Rechnung zu

81 Durch den hier auf Schulen gelegten Fokus soll nicht vergessen werden, dass ein großer Teil der Erziehung in Deutschland im privaten Raum – der Familie – stattfindet. Die Frage, inwiefern der Staat in die familiäre Erziehung eingreifen dürfen sollte, kann an dieser Stelle nicht diskutiert werden.

82 Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, dass ausgerechnet die von Condorcet verhasste Kirche in der BRD zu dieser Unabhängigkeit von Bildung beigetragen hat, weil der grundgesetzliche Schutz von Privatschulen (der schon in der Weimarer Republik bestand) einen Kompromiss mit den Kirchen darstellt.

tragen, als dass er die Autonomie der einzelnen Schule, bzw. genauer gesagt der einzelnen Gemeinde auf ausgewählte Gebiete begrenzt. Autonomie kommt ihnen in seinem Plan zwar z.B. bei der Lehrer*innen(aus)wahl zu, nicht aber in Bezug auf die Curricula. Wie von Condorcet vorgeschlagen (und z.B. bei der Wahl protestantischer Pfarrer*innen praktiziert) Lehrer*innen durch lokale Gemeinschaften wählen zu lassen, scheint vor dem Hintergrund der immer weiter gewachsenen Professionalisierungsforderungen jedoch heute nicht mehr wünschenswert, auch weil eine solche Wahl – insbesondere wenn sie mit einer Wiederwahl verbunden wäre – die Abhängigkeit des Lehrers von der öffentlichen Meinung stärken, nicht schwächen würde.⁸³ Tatsächlich wäre aus heutiger Sicht (gegen Condorcet) im Sinne der Förderung der Autonomie des Bildungssystems, für eine stärkere und stärker institutionell abgesicherte Autonomie und pädagogische Freiheit (Stock 1986; Beaucamp 2015) von Lehrer*innen zu argumentieren, für deren Ausgestaltung die Frage der Lehrer*innenauswahl nachrangig ist.⁸⁴ Freiheit und Autonomie der einzelnen Lehrkraft können nur im Zusammenhang mit ihrer eigenen pädagogischen Verantwortung gedacht werden. Wo sie keine Freiheit genießt, kann sie auch keine Verantwortung tragen (vgl. Herrmann 1989, S. 292).

Die Freiheit der Lehrkraft ist nur durch den zweiten der oben im Zusammenhang mit lokaler Kontrolle benannten Aspekte, *demokratische Kontrolle* zu ergänzen. Damit ist zuerst die Frage aufgeworfen, auf welcher Ebene diese Kontrolle anzusiedeln ist; zwischen den Extremen einer rein kommunalen oder nachbarschaftlichen (vgl. Walzer 1983, S. 225) Schulaufsicht einerseits, die dazu führen würde, das kollektive Interesse der staatlichen Gemeinschaft an einer gemeinsamen und gemeinschaftlichen Erziehung zu vernachlässigen, und einer zentralstaatlichen Schulaufsicht, die demokratische Kontrolle über das Schulsystem durch Bürokratisierung verhindern könnte, andererseits, sieht Amy Gutmann (1999, S. 73) eine föderale Bildungsaufsicht. Der vielbeklagte Bildungsföderalismus in Deutschland könnte somit als Lösung für das Problem gelten. Dass er vor dem historischen Hintergrund der nationalsozialistischen Zentralisierung der Bildung entstanden ist, macht ihn durchaus als späte Lehre aus Condorcets Warnung vor reaktionärem politischen Einfluss auf das Bildungssystem verständlich. Allerdings ist festzustellen, dass der Bildungsföderalismus in Deutschland trotzdem auch von der Kritik an einem zentralstaatlich organisierten Bildungssystem getroffen wird: Die lokalen und demokratischen Partizipationsmöglichkeiten sind gering, die politische Einflussnahme allerdings weiterhin hoch. Condorcets Alternative, die Schulaufsicht im weitestgehend unabhängigen Bildungs- und Wissenschaftssystem selbst zu verankern, schützt zwar vor der politischen Einflussnahme auf das Bildungssystem, muss aber aus den oben (vgl. Kap. 2.4.2) diskutierten Gründen und seinem kritikwürdigen Wissenschaftsverständnis als nicht mehr wünschenswert gelten. Ein Ausweg könnte aber darin bestehen, die

83 Bemerkt haben das Lehrer*innen ausgerechnet während der kurzen revolutionären Geschichte Deutschlands: »Nicht umsonst kämpften die Lehrerkonferenzen des Revolutionsjahres 1848 für eine Ausweitung staatlicher Lehrplanarbeit. Denn staatliche Rahmensetzung ließ aus ihrer Sicht immer noch mehr Spielräume als enge lokale Kontrolle durch Pfarrer und andere Schulaufseher« (Haft und Hopmann 1989, S. 12). Dieses Problem zeigt sich heute in den USA auch im Zusammenhang mit der Zensur von Lektüren durch lokale School Boards.

84 Allerdings hängen mit den hier diskutierten Fragen auch Fragen der Lehrer*innenausbildung zusammen.

problematischen Aspekte seines Modells, d.h. beispielsweise den aus heutiger Sicht naiven Glauben an die Selbstregulierung der Wissenschaft loszulassen und trotzdem seine Vorschläge zur »Lockerung unseres hegemonial eingeschnürten Institutionenverständnisses« (Marchart 2020, S. 179) heranzuziehen. Es ginge dann darum, am Gedanken der Autonomie des Schulsystems festzuhalten, daraus aber keine Autarkie werden zu lassen (vgl. Tenorth 1989, S. 421). Auf diese Weise ließe sich etwa die Unabhängigkeit des Bildungssystems in Analogie zur Unabhängigkeit des öffentlich-rechtlichen Rundfunks denken, für dessen Selbstorganisation die staatliche Aufsicht nur noch »Rahmencharakter« hat (vgl. detaillierter Stock 1986, S. 216–217, 221). Das Problem, das zur Schaffung der Rundfunkräte führte, ist dem der Bildungsorganisation schließlich nicht unähnlich: es handelt sich bei Bildung und Medien einerseits um Güter, auf die die Demokratie angewiesen ist und die sie deshalb bereitstellen möchte, andererseits entsteht der spezifische Wert von Bildung und Journalismus gerade durch die Unabhängigkeit zur (demokratischen) Politik.⁸⁵ Analog zu den Rundfunkräten ließen sich Schulräte mit der Aufsicht des Schulsystems betrauen, die dem Anspruch der Rundfunkräte entsprechen,⁸⁶ einen Querschnitt der Gesellschaft darzustellen und »die Interessen der Allgemeinheit« (BayRG, Art 6, Abs. 1) in Bezug auf das Bildungssystem zu vertreten, ohne tagespolitischen oder machtbefugten Interessen zu folgen.⁸⁷ Räte stehen selbst in einer revolutionären Tradition (Arendt 1963, S. 327) und tatsächlich gehen die existierenden Formen demokratischer Beteiligung an den Schulen auf die Eltern- und Schülerräte der Novemberrevolution 1918 zurück (Richter 1995, S. 22). Sie könnten dazu beitragen, dass aus einem staatlichen Schulsystem ein *öffentliches* wird (vgl. Benner 2001, S. 62–63), dass also die Fragen öffentlicher Erziehung tatsächlich öffentlich debattiert würden. Das bezöge sich dann auch auf die Festlegung von Lehrplänen. Auch wenn deren Wirkung nicht überschätzt werden sollte (vgl. Plöger 2009, S. 297), hat doch bereits Condorcet richtig erkannt, dass ihre Festlegung eine wichtige Aufgabe ist und dass gerade in diesem Zusammenhang die Gefahr staatlicher Einflussnahme hoch ist (vgl. Condorcet 1966, S. 57). Gegenüber rein bürokratischen (die Verwaltung legt die Lehrpläne fest) und szientistischen (die Wissenschaft legt die Lehrpläne fest) Formen der Lehrplanentwicklung wäre aus der hier entwickelten Perspektive eine *demokratische* Strategie zu stärken (Haft und Hopmann 1987, S. 506–507; vgl. auch Hopkins 2014). Die Lehrplanentwicklung durch Kommissionen, die zu »einer gemeinsamen Veranstaltung von Schulverwaltung und Schulpraxis geworden [ist], unter weitgehendem Ausschluß der Öffentlichkeit« (Haft und Hopmann 1987, S. 513), müsste demokratisiert werden, indem sie in das Licht der Öffentlichkeit gerückt wird. Condorcets Vorschlag, die Unterrichtsmaterialien durch öffentliche Wettbewerbe festzulegen, ist nicht nur dem Glauben an die Kraft der Konkurrenz geschuldet, sondern soll eben auch zu einer tatsächlichen Beteiligung

85 Die Parallelen werden auch daran deutlich, dass der Journalismus aktuell ähnlichen Indoktrinationsvorwürfen und Neutralitätsforderungen wie die (politische) Bildung ausgesetzt ist.

86 Die Rundfunkräte selbst entsprechen diesem Anspruch aktuell kaum und auch in Bezug auf ihre Staatsferne bestehen Zweifel (vgl. Goldmann 2022).

87 Ähnlich wie Condorcet argumentierte 1924 auch Wilhelm Flitner diesbezüglich: »Der Durchschnittspolitiker allerdings weiß wenig von solchen rein erzieherischen Gesichtspunkten; er lebt in einer engen Welt für sich, die er für die allein wirkliche hält, und er sieht gar nicht, was überhaupt Erziehung ist« (Flitner 2014, S. 140).

der Bürger*innen am Nachdenken über die Unterrichtsinhalte beitragen. Unbestreitbar geht mit einer solchen Demokratisierung auch eine Politisierung einher. Das mag mit Blick auf die sogenannten »Demos für alle« und die Debatten um die Bildungsplanreform in Baden-Württemberg als Beispiele der rechtspopulistischen Politisierung (vgl. Schmincke 2015) nicht unbedingt wünschenswert erscheinen. In Bezug auf das konkrete Beispiel ist aber entgegenzusetzen, dass die Politisierung gerade trotz, womöglich auch wegen des Fehlens von Partizipationsmöglichkeiten zustande kam. Außerdem ist auf die Gefahr zu verweisen, dass die Akteur*innen, die damals die antifeministischen Proteste auf der Straße prägten, möglicherweise in nicht allzu ferner Zukunft selbst in Kultusministerien über Bildungspläne mitbestimmen. Trotzdem wird an dieser Stelle ein Problem sichtbar, dass auch die Rundfunkräte noch haben; selbst wenn entsprechende Bildungsräte vor einem direkten Zugriff auf Bildung durch z.B. Kultusministerien und ihre Bürokratie schützen und prinzipiell wohl der Deliberation über Bildung zuträglich sind als Exekutivorgane und parlamentarische Mehrheiten, lässt sich nicht bestreiten, dass die Versuchung, Bildung instrumentell zu nutzen, auch für solche Räte bestehen kann; Flitner fürchtete 1924, die politische Polarisierung der Weimarer Republik vor Augen, würde der Staat »die Erziehung gänzlich frei geben, so wäre der Erfolg der, dass anstelle des Staates die Parteien sich der Erziehung hemmungslos bemächtigen würden« (Flitner 2014, S. 141). Das Problem ist nicht vollkommen vermeidbar und wie wir uns erinnern, gesteht auch Condorcet zu, dass in letzter Konsequenz politische Entscheidungen über das Bildungswesen getroffen werden müssen. Eine Demokratisierung der Institutionen des Bildungswesens und der Bildungsaufsicht kommt deshalb nicht umhin, die Hoffnung in die Demokratie zu bewahren und damit in gewissem Maße auch Condorcets Fortschritts-Optimismus weiterzutragen. Die Demokratisierung der Bildungspolitik kann das radikaldemokratische Projekt der »Demokratisierung der Demokratie« (Marchart 2021, S. 24) stärken und sie zugleich begrenzen, denn trotzdem muss die demokratische und demokratisierte Schulaufsicht die oben herausgearbeitete Eigenständigkeit der Pädagogik schützen, wenn in dieser präfiguriert und experimentiert werden soll. Gerade die Erkenntnis, dass gelingende Erziehung »im Sinne des gegebenen sozialen Systems disfunktional« sein kann und auch sein soll, ist das Vermächtnis Condorcets (Mollenhauer 1977, S. 27). Eine Demokratie muss, nimmt man die oben dargelegten Erkenntnisse zur präfigurativen Bildung ernst, damit leben können, dass das, was sie der Schule als Gegenstand anbietet, sich dort verändert und dort verändert wird (Masschelein und Simons 2013, S. 102), dass aus der Schule selbst Impulse für Demokratisierung entstehen. Diese Selbstlimitation, die die Demokratie »in ihren besseren Zeiten auch beachtet« (Benner und Stepkowski 2011, S. 116), unterscheidet sie von der kirchlichen Erziehung des Ancien Régime gleichermaßen wie von realsozialistischen Diktaturen. Daran, ob diese demokratische Selbstbeschränkung gelingt, wird sich nicht nur zeigen, ob es sich um die Demokratie handelt, die die Schule benötigt, sondern »the democratic quality of society itself« (Biesta 2019, S. 666). Sie kann gestärkt werden, wenn im Diskurs um Bildung die Stimme der Pädagogik Gehör findet (vgl. Biesta 2022, S. 326) und wenn Lehrer*innen Bildung und die Schule vor der Gesellschaft schützen (vgl. Walzer 1983, S. 204). Autonomie kann »nicht allein in der pädagogischen Theorie und Praxis verwirklicht werden« (Klafki 2020, S. 180), sondern muss politisch erkämpft werden. Ausgerechnet die modernen Nachfolger*innen solcher »korporatistischen« (und damit von Condor-

cet eigentlich abgelehnten) Organisationen wie Lehrer*innengewerkschaften könnten ein starkes Korrektiv gegen die mit der demokratischen Kontrolle des Schulsystems verbundenen Gefahren darstellen (Gutmann 1999, S. 76). Sie wären auf diese Art Wächter der »wehrhaften Pädagogik« (vgl. Yosef-Hassidim und Baldacchino 2023, S. 250). Eine andere Möglichkeit, die »boundaries between the responsibilities and rights of practitioners on the one hand and those of political, religious and other powers-that-be on the other« zu klären, könnten Institutionen wie »Teacher Councils« nach schottischem Vorbild darstellen (Hogan 2023, S. 268), durch die Lehrer*innen sich der unabhängigen Selbstkontrolle unterwerfen. Die Zugehörigkeit wäre dann nicht wie in Condorcets Gelehrtengesellschaft exklusiv, sondern offen für alle diejenigen, die im Bildungssystem tätig sind. Damit mit der Einrichtung solcher Organisationen nicht erneut wie bei Condorcet eine »neuzeitliche Hypostasierung professioneller Autonomie und dann eine nur schlecht kaschierte Legitimation von Expertenherrschaft« (Tenorth 1989, S. 429) einhergeht und Lehrer*innen nicht erneut »eine antimoderne, nicht politische, sondern eher ständische Deutung ihrer Berufsaufgabe« (Tenorth 1989, S. 430) vornehmen, muss zwischen ihnen und den demokratischen Institutionen vermittelt werden. Denkbar wäre beispielsweise, den Lehrer*innenorganisationen in den Schulräten Sperrminoritäten einzuräumen oder Schulräte und Lehrer*innenräte in einem System von checks and balances gemeinsam mit Entscheidungen zu beauftragen. Die genaue Ausgestaltung solcher Räte und die Festlegung der Entsendungsmechanismen ihrer Mitglieder wäre demokratische Aufgabe, bei der eine Politischen Theorie und Demokratietheorie unterstützen könnte, wenn sie ihr Interesse für Bildung und Bildungspolitik wiederentdeckt.

5.3.2 Die Abhängigkeit des Schülers von der Lehrkraft

Die Gefahr staatlicher Einflussnahme konkretisiert sich im Schulsystem vor allem auf der Ebene des Unterrichts. Dieser darf aus Condorcet Sicht deshalb nicht »Dogmen« zum Gegenstand haben und »es darf keine Art von Katechismus geben« (Condorcet 1974, S. 426), wenn die Vernunft ihren Weg finden soll. Was Condorcet grundlegend ablehnt (ohne jedoch den Begriff zu verwenden), ist die mit der politischen Instrumentalisierung der Schule verbundene Vermittlung als Indoktrination (Thomä 2005, S. 22). Dieser Begriff vermag es gut, Condorcets zwei Abgrenzungen zu Jesuiten und Jakobinern aufzunehmen – war er historisch so eng mit dem Vermitteln der christlichen Doktrin verknüpft, dass im Mittelalter Indoktrination und Erziehung nahezu synonym verwendet wurden (Gatchel 2010, S. 8), wird er seit seinem Eingang in den deutschen Wortschatz in den 1960ern vor allem zur Abwertung der Erziehungsversuche *der anderen* (historisch vor allem: des Kommunismus) verwendet (Stroß 2007, S. 13). Die beiden Pole Jesuiten und Jakobiner prägen die Debatte um Indoktrination bis heute; indoktriniert wird, so der Verdacht, vor allem im Religionsunterricht (vgl. dazu Willems 2007) oder durch politisch radikale Lehrer*innen. Dass religiöse Unterweisung und politische Bildung in vielen Bundesländern Verfassungsrang haben (vgl. Kenner 2020), ist somit kein Zufall, weil die positive Kehrseite der Indoktrinationsgefahr die angenommene besondere Bedeutung beider Fächer für die Bildung von Werten und Einstellungen ist, die wie oben diskutiert durchaus in der staatlichen Schule angestrebt wird. Dass politische Bildung po-

litisches funktionalisiert wird, ist also keineswegs *nur* eine rechte Verschwörungstheorie, sondern kaum bestreitbar (vgl. Pelzel und Wohnig 2024).

Entsprechend ging es in den vergangenen Jahren in öffentlichen Debatten um Indoktrination auch vor allem um vermeintlich indoktrinierende Lehrer*innen in Bezug auf Religion und Politik; das Stichwort, unter dem diese Debatten geführt wurden und das im öffentlichen Diskurs als vermeintlicher Gegenbegriff zu Indoktrination auftaucht, war und ist *Neutralität*. In Bezug auf religiöse Themen ging es in der Debatte darum, ob Lehrerinnen mit Kopftuch die staatliche Neutralität wahren können, in Bezug auf die politische Bildung forderten rechtspopulistische Bewegungen weltweit »Neutralität« von Lehrer*innen, bezogen vor allem auf im Kulturkampf relevante Themen wie Gender und Sexualität, Rassismus und Diskriminierung aber auch den Umgang mit Rechtspopulismus im Unterricht. Die globale Moralpanik (vgl. zu dieser Einordnung Heil 2021b) um nicht-neutrale Lehrer*innen stellt ein beachtenswertes Phänomen dar, nicht nur wegen der damit verbundenen Bedrohungen und Einschüchterung von Lehrkräften. Interessant ist auch, dass es sich um eine Aneignung linker und liberaler Bildungskritik handelt, die rechtspopulistisch neu aufgewärmt wird. Schließlich kritisierten auch Marx und Goldman die Erziehung unter »dem Einfluß der herrschenden Klasse« (*Manifest*, MEW IV, S. 478) und die Indoktrination in staatlichen Schulen. Durchaus davon inspiriert gibt es eine lange Tradition linker Bildungskritik, die zum Beispiel im »heimlichen Lehrplan« versteckte ideologische Beeinflussung und Indoktrination ausmacht (z.B. Giroux und Penna 1979; Illich 1971). Aus liberaler Perspektive gibt es ebenso einen historisch nennenswerten Einsatz für staatliche Neutralität im Bildungssystem, die sich mit den oben diskutierten Überlegungen zur Autonomie der pädagogischen Praxis und der Schule verbinden lässt: Was mit Masschelein und Simons und anderen Verteidiger*innen der pädagogischen Autonomie auf Systemebene als Instrumentalisierung von Pädagogik und Schule kritisiert wird, äußert sich auf der Mikroebene des Unterrichts als Indoktrination.

Die vorherrschende politikdidaktische Antwort auf den Indoktrinationsvorwurf und Neutralitätsforderungen findet vor allem in zwei Prinzipien des sogenannten Beutelsbacher Konsens (BK) ihren Ausgangspunkt. Das Überwältigungs-, bzw. Indoktrinationsverbot und das Kontroversitätsgebot »gewährleisten eine politische Bildungspraxis, die dem Selbstverständnis einer freiheitlichen Demokratie bzw. einer offenen Gesellschaft angemessen ist« (Detjen 2017, S. 179). Das Überwältigungsverbot bezieht sich auf die Ebene der Mittel und Methoden. Somit ist es laut Beutelsbacher Konsens verboten, Schüler*innen »im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der »Gewinnung eines selbständigen Urteils« zu hindern« (Wehling 2016, S. 24). Dort »genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination« (Wehling 2016, S. 24). Mit der terminologischen Gleichsetzung von »Indoktrination« mit »Überwältigung« bzw. »Überwältigung« ist allerdings die Frage, wie sich Überwältigung genau von Erziehung, bzw. Bildung abgrenzen lässt, zumindest nicht final beantwortet. Ob nun einzelne Vorgehensweisen oder Methoden Überwältigung darstellen oder nicht, ist gerade selbst kontrovers. Wenn zur Unterscheidung auf bestimmte indoktrinierende oder nicht-indoktrinierende Methoden verwiesen wird, ist das kein »*notwendiges* Kriterium für Indoktrination« (Drerup 2018, S. 12). Zwar lassen sich damit Extremfälle der Indoktrination womöglich fassen, aber gegen ein methodenfokussiertes Kriterium ist

berechtigt »eingewendet worden, dass die Methode nicht vom Inhalt zu trennen ist, dass insbesondere über längere Zeiträume und in typischer Weise komplexen pädagogischen Konstellationen kaum eine *distinkte* Methode als Hauptvehikel von Indoktrination ausgemacht werden kann und zudem ein und dieselbe Methode als Indoktrinations- und als legitimes Erziehungsmittel genutzt werden kann« (Drerup 2018, S. 11). Außerdem ist darauf zu verweisen, »dass es natürlich durchaus Formen der manipulativen, d.h. nicht-argumentativen Einflussnahme gibt [...], die in pädagogischen Arrangements fest etabliert sind, jedoch kaum jeweils für sich bereits als Form der Indoktrination zu gelten haben« (Drerup 2018, S. 12). Zur Bestimmung von Indoktrination wäre es aus Sicht Drerups sinnvoller, von »einem System von Praktiken und Methoden, die als Ordnungsinstrumente zur Durchsetzung in der Regel doktrinär begründeter und gerechtfertigter Zielvorgaben genutzt werden« (Drerup 2018, S. 12), auszugehen.⁸⁸

Der Beutelsbacher Konsens ergänzt tatsächlich auch ein inhaltsbezogenes Kriterium, das im *Kontroversitätsgebot* seinen Ausdruck findet:

Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. (Wehling 2016, S. 24)

Indoktrination wird der Annahme nach dadurch verhindert, dass nicht nur *ein* Dogma gelehrt wird, sondern dem Meinungspluralismus in Demokratien durch dessen Spiegelung im Klassenzimmer Rechnung getragen wird. Damit stellt die Vorstellung der Kontroversität gegenüber dem bei den hier behandelten revolutionären Theoretiker*innen festgestellten Verweis auf das Lehren von vermeintlich neutralen und wissenschaftlich feststellbaren Wahrheiten einen Fortschritt dar. Denn damit gehen einerseits eine Verabschiedung vom spätestens in der Anwendung auf soziale Sachverhalte unterkomplexen Wissenschaftsverständnis der Aufklärung, andererseits eine Öffnung für politische Themen im Unterricht einher. Anstatt kontroverse Themen vom Unterricht auszuschließen, wird gerade der demokratisch notwendige Umgang mit Kontroversität vermittelt. Ganz ist allerdings die Frage nach der Wahrheit damit noch nicht verabschiedet, denn die meisten Verständnisse von Kontroversität gehen doch mehr oder weniger explizit davon aus, dass bestimmte Themengebiete *nicht* als kontrovers dargestellt werden sollen. Schon der BK fordert dem Wortlaut nach nicht, wissenschaftlich und politisch unkontroverse Themen als kontrovers darzustellen. Darüber hinaus findet sich in den Verteidigungen der Professionen gegenüber Neutralitätsforderung auch immer wieder die Annahme, dass es bestimmte grundlegende Werte gibt, die ebenfalls nicht neutral oder kontrovers dargestellt werden sollen, sondern möglicherweise sogar direktiv vermittelt werden können (also mit dem Ziel, »Lernende zur Akzeptanz bestimmter Auffassungen

88 Zwar stellt präfigurative Bildung im oben diskutierten Sinne eine Möglichkeit dar, das Indoktrinationsrisiko in dieser Hinsicht deutlich zu senken, gerade weil sich der Charakter der Zielvorgaben ändert und das Verhältnis von Mitteln und Zielen generell zur Disposition steht, sie lässt sich aber kaum als einzelne Methode deuten.

zu bringen« (Giesinger 2021, S. 24)). Es wird beispielsweise betont, dass die Akzeptanz der freiheitlich-demokratischen Grundordnung »außer Frage« stehe (Reinhardt 2019, S. 5) und eine »staatliche Verpflichtung zur Menschenrechtsbildung« bestehe (Cremer 2019, S. 32). Auch die »Vermittlung demokratischer politischer Orientierungen« (Oberle 2017b, S. 125) wird als durchaus mit dem BK vereinbar angesehen. Direktives Vermitteln solcher Werte wird folgerichtig in der Regel nicht als Indoktrination bezeichnet.

In der »Kontroverse über Kontroversitätsgebote« (Drerup 2021, S. 482) versuchen verschiedene Autor*innen, Kriterien dafür zu entwickeln und systematisieren, was als kontrovers dargestellt werden muss, und was direktiv vermittelt werden kann (vgl. z.B. Drerup 2021; Giesinger 2021). Ein (in der Tradition Condorcets stehendes) Kriterium, das sich auf den Wahrheitsgehalt der zu vermittelnden Aussagen bezieht, findet sich in unterschiedlichen Ausprägungen als »epistemisches Kriterium« oder Kriterium der Wissenschaftsorientierung; demnach »sollte etwa die Position der türkischen Regierung zum Genozid an den Armeniern genauso wenig Anlass für eine *genuin-offene* Kontroverse liefern wie die Frage, ob anthropogener Klimawandel existiert« (Drerup 2021, S. 490). Der Bezug auf Grundrechte und ähnliche fundamentale Werte findet sich im »politischen Kriterium« Drerups (2021, S. 488) wieder, das festlegt:

Eine in der politischen Öffentlichkeit diskutierte Frage sollte dann kontrovers diskutiert werden, wenn mit Bezug auf diese auf Basis politischer Grundwerte (d.h. in der Verfassung kodifizierte gleiche Rechte und Freiheiten; personale und politische Autonomie, Wertepluralismus), die als konstitutiv gelten können für die Ermöglichung eines guten persönlichen und politischen Lebens in liberal-demokratischen Staaten, keine eindeutige Antwort abgeleitet werden kann.

Mit Condorcet ließe sich die Debatte allerdings gewissermaßen verschieben und ergänzen. Zu ergänzen wäre zuerst ein kritischer Einwand; seine Sorge, dass auch demokratische Werte zu Dogmen werden könnten, dass die Verfassungen »wie vom Himmel herabgefallene Tafeln hingestellt werden, die man anbeten und an die man glauben muß« (Condorcet 1966, S. 24) ist durchaus auch in Bezug auf die politikdidaktische und bildungspolitische Beschwörung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung (fdGO) und Menschenrechte ernst zu nehmen. Strategisch kann ein Bezug auf rechtlich kodifizierte Werte zwar womöglich sinnvoll sein, die Tatsache, dass aber auch in staatlichen Programmen zur Extremismusprävention, die nachhaltig Einfluss auf das Feld politischer Bildung ausüben, und im geheimdienstlichen Kontext der Bezug zur fdGO stark gemacht wird, sollte skeptisch stimmen (vgl. Widmaier 2020). Nicht aus professions-strategischen Gründen, sondern mit Condorcet gedacht im Interesse der Lernenden und der Demokratie tun politische Bildner*innen gut daran, sich nicht im Sinne der als Demokratieerhalt verstandenen »Demokratieförderung« auf die Akzeptanzbeschaffung für die Demokratie zu versteifen. Tatsächlich können auch die Verweise auf Menschenrechte und Demokratie entpolitisierende Wirkung zeigen (Heil 2021a, S. 105), wenn sie Dissense über das Verständnis dieser Begriffe verdecken. Sie laufen Gefahr, die von Condorcet betonte Dynamik und Entwicklung der Demokratie zu verleugnen und den Status Quo zu hypostasieren. Ausgerechnet die Verweise auf die Demokratie können nicht-intendierte undemokratische Effekte zeitigen, wenn sie

die Wandelbarkeit und Kritikfähigkeit und -bedürftigkeit der Demokratie selbst nicht achten. Der Verweis auf den Menschen- oder Grundrechtsbezug des Unterrichts ist für Lehrkräfte zudem in konkreten Entscheidungssituationen nicht unbedingt hilfreich, wenn gerade die Frage, was durch die Grundrechte politisch geboten ist, kontrovers ist. Auch in Bezug auf die Frage, wann und ob Lehrkräfte im Unterricht ihre Meinung offenlegen dürfen und sollen, einem Problem das im englischen Sprachraum unter dem Stichwort »teacher disclosure« (Journell 2016) verhandelt wird, hilft er deshalb nicht unbedingt weiter.

Mit Condorcet scheint es sinnvoller, den Fokus von methodischen und inhaltlichen Kriterien auf die Umstände des Unterrichtes zu legen. Die Gefahr der Indoktrination liegt für ihn auch in der Macht der Lehrkraft und der besonderen Rolle der staatlichen Schule angelegt. Ihr ist deshalb auch institutionell Rechnung zu tragen. Das ist von bleibender Relevanz, weil die Macht der Lehrkraft im Klassenraum nicht abgenommen hat. Sie ist zwar (weitestgehend) demokratisch legitimiert, aber sie bleibt dadurch nicht weniger Macht; Lehrer*innen sind »Repräsentant*innen des Staates. Sie vergeben Noten, sie entscheiden über Lebensschicksale und sie stellen deswegen eine staatliche Autorität dar« (Demirović 2021, S. 187). Dass Lehrer*innen »hoheitsrechtliche Befugnisse« ausüben, begründet z.B. ihre Verbeamtung (vgl. Cremer und Wolf 2014) und stellt nicht nur eine erhebliche Machtressource gegenüber Schüler*innen, sondern auch »zwangsläufig eine autoritäre Praxis« (Demirović 2021, S. 184) dar. Jenseits der präfigurativen Frage nach Noten (s.o.) und der pädagogischen Frage, ob Noten überhaupt die Zwecke erfüllen, zu deren Erreichen sie eingesetzt werden (vgl. Blum und Kohn 2020), ist das in Bezug auf die Frage der Indoktrination von Relevanz. Schon die Befürchtung, dass Lehrer*innen anhand politischer Präferenzen benoten, kann unabhängig davon, ob das tatsächlich passiert, eine abschreckende Wirkung auf Schüler*innen haben. Grundlegend wäre zu fragen, ob Noten insbesondere im Politikunterricht und in jeder Jahrgangsstufe überhaupt sinnvoll sind. Wo unter gegebenen Umständen nicht auf das Notengeben verzichtet werden kann, muss als Mindestforderung die größtmögliche Transparenz der Notengebung gefordert werden, um die Sorge vor Indoktrination zu entkräften. Dass Condorcet auch an anderen Stellen in Bezug auf den Unterricht mehr Transparenz fordert, kann in dieser Hinsicht ebenfalls richtungsweisend sein. Zwar scheint der Vorschlag, Eltern im Klassenzimmer zuschauen zu lassen, Lehrer*innen aus guten Gründen nicht vermittelbar und – selbst wenn Lehrer*innen ihm zustimmen würden – schon deshalb problematisch, weil durch Berufstätigkeit etc. nicht alle Eltern die gleichen Möglichkeiten hätten, ein solches Kontrollrecht auszuüben. Trotzdem ist es unbedingt wünschenswert und fraglos möglich, pädagogische Entscheidungen gegenüber Schüler*innen (und ggf. Eltern) transparent zu kommunizieren und zu begründen (vgl. zur politikdidaktischen Bedeutung von Begründungen Goll 2021, S. 163–165; Gagel 1986, Kap. 3.2) und durch eine »in diesem Sinne deliberative Didaktik« (Berkemeyer 2021, S. 70) Schüler*innen auch ein Vorbild für die Bedeutung guter Gründe in der Demokratie zu bieten.

Mit Transparenz geht bei Condorcet allerdings auch Kontrolle einher, was insofern nachvollziehbar ist, als eine transparente Entscheidung nicht automatisch auch eine gute Entscheidung ist. Deshalb ist Kontrolle mindestens in der Form begrüßenswert, dass sich für Schüler*innen Möglichkeiten bieten, Lehrer*innen zu kritisieren und ggf. auch die Entscheidungen von Lehrer*innen anzufechten – dass ihnen mindestens das von

Dewey betonte »Recht zum Widerspruch« zukommt (vgl. Knoll 2018a, S. 236). Analog zur Argumentation Sandhus (2017) in Bezug auf das Richteramt, dass die persönliche Meinung der Richter*innen⁸⁹ an Gewicht verliere, wo diese unparteilich agieren und wo es (z.B. durch Befangenheitsanträge oder den Gang durch die Instanzen) institutionelle Schutzmaßnahmen gibt, wäre auch in Bezug auf die Schule zu denken, ohne allerdings diese zum Austragungsort gerichtlicher Auseinandersetzungen zu machen. Ein in diesem Sinne liberaler, sozusagen »rechtsstaatlicher« Ansatz zum Umgang mit Indoktrination würde diese dann prozedural verhindern, indem er mindestens Widerspruchsmöglichkeiten, sowohl in Bezug auf Inhalte als auch auf Formen des Unterrichts offen hält. Statt zu fragen, welche Inhalte direktiv vermittelt werden sollten oder nicht oder welche Meinungsäußerungen von Lehrer*innen legitim erscheinen, stünde dann im Vordergrund, wie strukturell sichergestellt ist, dass Lehrer*innen gegenüber ihren Schüler*innen nicht überwältigend wirken. Die Offenlegung der Meinung der Lehrkraft könnte dann zu einem pädagogischen Werkzeug (Hess und McAvoy 2015, S. 202) werden, sodass Lehrer*innen anhand (ebenfalls begründeter) *pädagogischer* Kriterien entscheiden können, ob sie Schüler*innen ihre Meinung mitteilen oder nicht, ohne Angst haben zu müssen, diese zu beeinflussen. Während es pädagogisch sinnvoll sein kann, der Meinung der Lehrkraft *ausgesetzt* zu sein, sollten Schüler*innen ihr niemals *ausgeliefert* sein. Damit soll auch nicht gesagt sein, dass die Richtlinien des Beutelsbacher Konsens hinfällig seien, der hier unterbreitete Vorschlag kann vielmehr als institutionenfokussierte Unterfütterung des Überwältigungsverbots gelesen werden. Überwältigung würde durch prozedurale und strukturelle Veränderungen so stark erschwert wie möglich. Zusätzlich würde die hier vorgeschlagene Stärkung der Schüler*innen diese auch dazu befähigen, selbst ihren Unterricht und ihre Schule an den Kriterien des BK zu messen und gegebenenfalls Einspruch zu erheben.

Dieses Bild mag möglicherweise für Lehrkräfte wenig attraktiv erscheinen, denn in der pädagogischen Praxis herrscht ohnehin schon Skepsis gegenüber der Verrechtlichung der Schule. Zwar ist es ein Zeichen von Rechtsstaatlichkeit, dass auch im schulischen Kontext Rechte einklagbar sind,⁹⁰ im pädagogischen Alltag ist die anwaltliche Auseinandersetzung allerdings weder zielführend noch wünschenswert. Dass die durch die Meldeplattformen der AfD erreichte Kontrolle, die vorgibt, sich auf den BK zu beziehen, nicht wünschenswert ist, sondern vielmehr zu einer Einschüchterung von Lehrkräften führt und guten Unterricht eher erschwert als ermöglicht, mahnt in Bezug auf die Kontrolle von Lehrer*innen zur Vorsicht. Die Angriffe der AfD müssen allerdings als externe Versuche der Kontrolle gedeutet werden und können ohne weiteres als Versuch erkannt werden, Bildung (im Namen der Neutralität) zu instrumentalisieren. Der hier vorgeschlagene Weg muss hingegen Rechtsstaatlichkeit mit Demokratie verbinden.

89 Eine nicht ganz unähnliche Argumentation findet sich auch bei Herman Nohl (vgl. Hörner 1991, S. 377).

90 Deshalb ist es enttäuschend, dass mitunter in Bildungseinrichtungen die Sorge, verklagt zu werden, handlungsleitend erscheint als die Sorge, rechtswidrig zu handeln. In Bezug auf den Schutz der pädagogischen Freiheit kann »eine wohldosierte Verrechtlichung dem Berufsrecht des Lehrers durchaus auch zugute kommen« (Stock 1986, S. 222), wenn diese nicht nur Schüler*innen gegenüber Lehrer*innen, sondern auch Lehrer*innen gegenüber dem Staat schützt.

Die bestmögliche Art und Weise, die Machtdifferenz zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen zu verringern, liegt demnach in der Ermächtigung von Schüler*innen und der Demokratisierung der Schule. Die Rahmenbedingungen für diese sind gerade dann gegeben, wenn das Schulsystem insgesamt unabhängiger von der Politik ist, sich also in der Schule echte Entscheidungsmöglichkeiten ergeben (vgl. Hanschmann 2017, S. 272). Darüber hinaus gilt es, den Fallstricken der Verrechtlichung durch das Anerkennen der Tatsache Rechnung zu tragen, dass auch die Einrichtung von Institutionen, Prozeduren und Regeln keineswegs wertneutral ist. Das Einführen und Umsetzen von Regeln und Rechten in der Schule ist nicht per se abzulehnen, sondern kann nur jeweils anhand des konkreten Beispiels bewertet werden. Die Herausforderung für Schulen besteht dann darin, den demokratischen Diskurs und die Entscheidungsfindung über diese Regeln innerhalb der Schule zu ermöglichen und zu fördern und dabei auch pädagogischen Aspekten Gehör zu schenken.

Damit ist allerdings fraglos ein Spannungsverhältnis zwischen der pädagogischen Freiheit und Autonomie der Lehrkraft einerseits und demokratischer Kontrolle, sowohl auf übergeordneter als auch auf innerschulischer Ebene eröffnet. Je höher die Autonomie der Lehrkraft ist, desto höher ist der Schutz vor politischer Einflussnahme *auf* die Lehrkraft, aber auch das Risiko politischer Einflussnahme *durch* die Lehrkraft. Zwar wäre zu hoffen, dass Lehrer*innen erkennen, dass Autonomie mit Verantwortung einhergeht, Hoffnung genügt aber nicht, wenn diese Autonomie z.B. auch rechtsradikalen und demokratiefeindlichen Lehrer*innen Freiräume bietet. Je umfassender die demokratische Partizipation der Schüler*innen (und anderer Lehrer*innen, Angestellter etc.), desto geringer ist wiederum die Freiheit der einzelnen Lehrkraft. Das kann von diesen als Angriff auf ihre Autonomie und ihre Professionalität verstanden werden (vgl. Huppert und Abs 2008, S. 10) und muss auch als reales Spannungsverhältnis und Herausforderung anerkannt werden. Jeder demokratisierenden Re-Organisation der Schule stellt sich deshalb die Frage: »Wie finden Demokratisierung und Professionalisierung zusammen?« (Stock 1972, S. 233).⁹¹ Eine Antwort darauf könnte daraus bestehen, analytisch genauer zu untersuchen, in welchen Bereichen Freiheit und Autonomie von Lehrkräften vielleicht im Sinne der hier diskutierten Machtreduzierung eingeschränkt werden können, ohne die Autonomie der Pädagogik zu gefährden. In der Abwägung zwischen Demokratisierung und Professionalisierung ist zuzugestehen, dass »je nach den jeweiligen Sachzusammenhängen von Fall zu Fall eine *verschiedene*, bald größere, bald geringere Stringenz und Dichte des fachlichen Urteils« besteht (Stock 1972, S. 234), sodass die Demokratisierung der Schule in dieser Hinsicht differenziert geschehen muss. In bestimmten Domänen des Lehrer*innenhandelns (vgl. Wermke et al. 2019, S. 313) scheint es aus pädagogischer Sicht unproblematisch, demokratischere Entscheidungs- und Regelungsmechanismen zu stärken; das trifft z.B. für das administrative und disziplinäre Lehrer*innenhandeln zu. Dort wo der Kernbereich pädagogischen Handelns berührt ist, im Unterricht und

91 Schon jetzt unterliegt die pädagogische Freiheit von Lehrer*innen aus pragmatischen Gründen Einschränkungen und, auch ohne dass Schüler*innen an Konferenzen partizipieren, stellt sich die Frage, inwiefern Lehrer*innen auf die Umsetzung schulinterner Beschlüsse verpflichtet werden können (Beaucamp 2015, S. 149, 152).

seiner Planung kann von Lehrer*innen durchaus im hier entwickelten Sinne Transparenz gefordert werden – aber auch hier ist eine (schul-)demokratische Begrenzung notwendig, die anerkennt, dass Lehrer*innen aufgrund ihrer Professionalität auch Verantwortung tragen müssen. Die Professionalität der Lehrkraft muss sich allerdings, soll die Demokratisierung der Schule gelingen, auch verändern. Eine »Professionalisierung solcher Art hält Hörigkeit fern und schließt andererseits funktionsüberschießende Eigen-Agitation des Lehrers aus« (Stock 1972, S. 230). In welcher Form das geschehen sollte, ist nicht einfach zu beantworten; in der Sphäre des »gesetzgeberischen und auch des schulpraktischen Experiments« (Stock 1972, S. 233), sind verschiedene Konstellationen denkbar, paritätisch⁹² besetzte Gremien, Vetorechte für Lehrer*innen, Lehrer*innen-Sperrminoritäten in Bezug auf bestimmte Bereiche etc. Es bestehen »zahlreiche mögliche Konstellationen, fast wie beim Schachspiel; und auch zahlreiche denkbare Fehlformen« (Stock 1972, S. 234). Die Richtung dieser Experimente wurde hier angedeutet, die konkretere Ausgestaltung bleibt eine Aufgabe, zu deren Bewältigung die revolutionäre Theorie ermutigt. An ihr könnte sich eine Politische Theorie beteiligen, deren Begriffe nicht »zu groß geraten« sind (Demirović 2021, S. 177), das Geschehen in der Institution Schule zu fassen. Vor allem aber könnte dieser Prozess des Experimentierens selbst als präfigurativer Bildungsprozess verstanden und gestaltet werden. Es sei abschließend darauf hingewiesen, dass eine präfigurative Bildungspraxis im oben entwickelten Sinne auch generell die Gefahr der Indoktrination im Kernbereich des pädagogischen Handelns senken würde, wenn die Ziele der Lehrkraft nicht verleugnet werden, aber in den Hintergrund treten.

5.3.3 Zwischenfazit

Das spannungsreiche Verhältnis von Demokratie und Bildung kann nicht aufgelöst, aber institutionell in einer Form abgesichert werden, die weder die pädagogische Provinz und Autarkie noch die Staatserziehung durchsetzt. Aus den vorangegangenen Überlegungen entstehen die Konturen eines an die Konzeption Condorcets angelehnten Bildungssystems, dessen Rahmenbedingungen durch Schulräte unter Beteiligung von Lehrer*innen festgelegt werden. Diese Schulräte sollen einerseits jenseits der Parteipolitik und der Exekutive das öffentliche Interesse an Bildung vertreten, müssen sich aber zugleich selbst strikt beschränken, um Bildung nicht zu instrumentalisieren und dadurch

92 Die Frage der paritätischen Gremienbesetzung wurde unter ähnlichen Gesichtspunkten wie den hier genannten vor allem am Beispiel der Hochschulen diskutiert; die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts hat bestimmt, dass in Fragen, die die Lehre betreffen, Professor*innen mindestens die Hälfte der Stimmen abgeben können müssen. In Bezug auf andere Entscheidungen wäre gemäß dem sogenannten Hochschulurteil durchaus z.B. eine drittel- bzw. viertelparitätische Besetzung (Hochschullehrer*innen, wissenschaftliche Mitarbeiter*innen, Student*innen, sonstige Mitarbeiter*innen) von Gremien möglich, in der Praxis besteht diese aber nur in vereinzelten Landeshochschulgesetzen. In Baden-Württemberg wurde 2014 durch eine Schulgesetzänderung die drittelparitätische Besetzung der Schulkonferenz, deren Befugnisse allerdings begrenzt sind, gegen den Widerstand von Lehrer*innenvertreter*innen (Schmoll 2014) eingeführt (an Schulen mit Berufsschul-Bildungsgängen sind auch die Betriebe in der Konferenz vertreten).

die Möglichkeiten präfigurativer Bildung im oben diskutierten Sinne zu gefährden, einer Bildung, welche doch die Zukunft der Demokratie gerade dann hervorbringen kann, wenn sie geschützt ist. Zu diesem Schutz wäre darüber hinaus eine Stärkung und Selbstorganisation von Lehrer*innen als geeignetes Mittel denkbar.

Auf der Ebene der einzelnen Schulen sind ebenfalls durch Demokratisierung und Verrechtlichung, die miteinander einhergehen müssen, institutionelle Rahmenbedingungen zu entwickeln, um Indoktrination, verstanden als politisch instrumentalisierte Erziehung, zu verhindern. Vorgeschlagen wurde dafür, den Schüler*innen Möglichkeiten einzuräumen, zu widersprechen und somit prozedural sicherzustellen, dass nicht die besondere Macht der Lehrkraft die Gefahr erhöht, dass diese sie missbraucht. Trotzdem ist auch auf schulischer Ebene die pädagogische Sphäre zu schützen, womit eine Herausforderung für die notwendige Demokratisierung der Schule benannt ist.

5.3.4 Exkurs: System Change im System

Vorhaben im Kontext Bildung für Nachhaltige Entwicklung sind den beschriebenen Problemen auf zweifache Art und Weise ausgesetzt. *Erstens* wird im öffentlichen Diskurs der Indoktrinationsvorwurf gerade gegen BNE vorgebracht⁹³ und die Debatte um Neutralität bewegt auch Lehrer*innen, die im Themengebiet unterrichten. Einige der maßgeblichen Urteile zu Meinungsäußerungen und Meinungsfreiheit von Lehrkräften stehen in Zusammenhang mit der Umweltbewegung bzw. Anti-Atomkraft-Bewegung (vgl. Kutscha 1985). Im Kontext von BNE wird außerdem auch der Beutelsbacher Konsens als Bezugspunkt herangezogen (Kenner und Singer-Brodowski 2024, S. 11). Entsprechend verbreitet ist auch unter Lehrkräften (die ja im Studium nicht zwingend mit dem Beutelsbacher Konsens in Kontakt gekommen sind, wenn sie z.B. naturwissenschaftliche Fächer studiert haben (vgl. Heil 2020, S. 119–120)) die Vorstellung, sich politisch neutral verhalten zu müssen, ohne dass die Spannung zur zeitgleichen politischen Instrumentalisierung von BNE dabei erkannt oder reflektiert wird (vgl. Weselek und Wohnig 2021).

Obwohl den Lehrenden in diesen Kontexten mitunter vorgeworfen wird, eine staatliche verordnete Öko-Erziehung durchzusetzen, stoßen ökologisch-emanzipatorische Projekte *zweitens* in der pädagogischen Praxis eher auf das Problem, dass die politisch ergriffenen Maßnahmen den in Bildungssettings vermittelten Ansprüchen in der Regel nicht genügen. Dadurch wird für BNE die Abhängigkeit vom Staat selbst zum Problem, denn in Bezug auf den Staat stößt die Klima- bzw. Umweltbildungsbewegung auf die

93 Ein wesentlicher Treiber ist die AfD. AfD-MdB Götz Frömming warnt etwa im Zusammenhang mit BNE vor »Indoktrination der Kinder in unseren Schulen« (Frömming 2023). Er beruft sich dabei nicht nur auf den Beutelsbacher Konsens, sondern auch verkürzend auf die oben zitierten Analysen von »Steffen Hamborg« (im Protokoll fälschlicherweise »Hamburg«) und den »klassischen aufklärerischen, emanzipatorischen Bildungsbegriff der Aufklärung«, der dagegen spräche, dass »durch die Bildung, die Erziehung der Kinder Probleme gelöst werden könne[n], die die Erwachsenen verursacht haben« (Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung 2023, S. 21). Autonomieforderungen, deren Kern darin liegt, dass bestimmte Themen *nicht* im Unterricht behandelt werden sollen, sind mit den hier diskutierten Autonomieforderungen nicht kompatibel. Sie stellen nur eine Instrumentalisierung der Bildung unter umgekehrten Vorzeichen dar.

von Condorcet befürchtete Gefahr: Die Politik kann mit der gesellschaftlichen, bzw. planetaren Entwicklung nicht mehr Schritt halten und bremst womöglich sogar notwendigen Fortschritt.⁹⁴ Dieses Problem wäre im Bildungsbereich nicht so gravierend, wäre BNE nicht in hohem Maße von staatlichen Organisationen abhängig. Es ist davon auszugehen, dass die Institutionalisierung von BNE durch staatliche Akteur*innen im Schulbereich wie auch die Konjunktur des Themas innerhalb der Förderlandschaft im Bereich außerschulischer Bildung inhaltliche Konsequenzen haben. Sie führen vermutlich zur »Mäßigung ihrer eigenen Kritik um anschlussfähig (und nicht zuletzt von Regierungen förder- und unterstützungswürdig) zu bleiben« (Getzin und Singer-Brodowski 2016, S. 38).⁹⁵ Viele der oben diskutierten Widersprüchlichkeiten im Diskurs um BNE lassen sich auch auf dieser Ebene ausmachen: die »stetige politische Förderung und Institutionalisierung des Bildungskonzepts in die formalen Bildungssysteme stehen für Anpassung, wohingegen die Inhalte und Themen des Konzepts und das Ziel [...] für Widerstand stehen« (Weselek 2022, S. 362). Nun muss z.B. eine staatliche Förderung außerschulischer Bildungsformate nicht automatisch dazu führen, dass diese strikt den Ansichten des Fördergebers folgen;⁹⁶ ohne Frage besteht aber bereits ab der Antragsstellung eine Anreizstruktur, bestimmte Themen und Sichtweisen stärker oder schwächer in den Vordergrund zu stellen. Ein Ausweg für die außerschulische Bildung könnte darin bestehen, »den Staat einfach rechts liegen zu lassen« (Adamczak in Friedrich 2019) und verstärkt Bildungsangebote in zivilgesellschaftlichen und aktivistischen Kontexten zu gestalten, die überwiegend auf ehrenamtliches Engagement setzen. Allerdings ist der Aufbau einer solchen zivilgesellschaftlichen Bildungsinfrastruktur dadurch erschwert, dass Klimaaktivist*innen ohnehin schon über Überlastung und Burnout-Erscheinungen klagen – leicht wäre die Forderung nach unbezahlter Bildungsarbeit als Forderung zur weiteren Selbstausbeutung zu verstehen. Infrage steht außerdem, inwiefern eine damit einhergehende De-Professionalisierung vermieden werden könnte, bzw. wie eine solche Umstellung ohne Entsolidarisierungen von denjenigen möglich wäre, deren berufliche und ökonomische Existenz von Bildungsarbeit abhängt. Obwohl für die Arbeiter*innen(bildungs)bewegung und Anarchist*innen staatliche Förderung ihrer Bildungsarbeit nicht infrage kam, stellten sich ihnen durchaus ähnliche Fragen (vgl. z.B. Avrich 1980, S. 91). Auch in Kontexten häufig von staatlicher Förderung ausgeschlossener oder diese ablehnender antifaschistischer und feministischer Bildungsarbeit oder in selbstver-

94 Auch angesichts der Tatsache, dass selbst die rhetorischen Bekenntnisse der Politik zum Klimaschutz durch die Wahlerfolge rechter Parteien nicht mehr sicher sind und diese BNE-Projekten und ihrer Förderung »sehr kritisch« (AfD-Fraktion im Deutschen Bundestag o. J.) gegenüberstehen, gewinnt die Forderung, sich mit diesem Problem auseinanderzusetzen an Gewicht.

95 Auch vom jüngst in Bayern umgesetzten de facto Berufsverbot gegen eine Klimaaktivistin lässt sich ein Abschreckungseffekt erwarten. Der Verweis der abgelehnten Referendarin darauf, dass »Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt zu den obersten Bildungszielen Bayerns« gehörten, änderte die Einschätzung des zuständigen Kultusministeriums nicht (Steinke 2025).

96 Anzunehmen wäre außerdem, dass es einen Unterschied macht, wer genau Fördermittelgeber*in ist. Im Sinne der lokalen Kontrolle könnte es beispielsweise vorteilhafter sein, städtisch gefördert zu werden, als Mittel des Bundes zu erhalten. In der Praxis müssen sich Träger*innen häufig aus mehreren Fördertöpfen gleichzeitig finanzieren, was den mit der Förderung verbundenen Verwaltungsaufwand nicht verringert.

walteten Jugendzentren treten Probleme der (Un-)Abhängigkeit vom Staat bereits seit langem verschärft auf (vgl. z.B. Böttcher et al. 2023). Die ökologisch-emanzipatorische Bewegung kann also, auch wenn damit die Probleme noch nicht gelöst sind, zumindest von (und ggf. mit) diesen Bewegungen, ihren Erfahrungen und aus der Bewegungsgeschichte lernen.

Weniger erfolgversprechend scheint die condorcetianisch anmutende Formel »Listen to the science!«, welche die Hoffnung ausdrückt, der Staat könne die Ziele des ökologisch-emanzipatorischen Projekts aus der Wissenschaft übernehmen und somit die Spannung zwischen BNE und Politik überwinden. Sie läuft nicht nur Gefahr (wie bei Condorcet) anti-demokratische Konsequenzen in Kauf zu nehmen (Schinkel 2022, S. 90; Blühdorn 2024, S. 214). Sie verkennet auch die prinzipielle Spannung zwischen Politik und Bildung und verhindert die Reflexion darüber, dass Bildung vor allem vor der Politik in Schutz genommen werden muss. Grundlegend für diese Reflexion ist die oben bereits vertiefte Erkenntnis, dass auch eine Inanspruchnahme der Bildung für den guten Zweck eine Funktionalisierung ist, die Bildung zähmt, statt sie zu stärken. Deshalb müssen »Fragen der Bildung im Kontext sozial-ökologischer und digitaler Transformation [...] stets rückgebunden an die Reflexion der eigenen materiellen Bedingungen ihrer (un)möglichen Umsetzungen und Zielformulierungen betrachtet werden« (Pelzel und Butterer 2022, S. 91), was bedeutet »Bildung als notwendige und wiederkehrende Unterbrechung ihrer eigenen gesellschaftlichen Funktionalisierung zu denken« (Pelzel und Butterer 2022, S. 95). Es kann sich nur empirisch beweisen, ob die oben vorgeschlagenen institutionellen Änderungen eine Bildung ermöglichen, in der die Klimakatastrophe in der Schule zum Gegenstand der Beschäftigung von Schüler*innen und Lehrer*innen wird und woraus sich womöglich präfigurativ-experimentell Lösungen zeigen, die aus der Schule in die Gesellschaft zurückgespiegelt werden. Die Bedingungen dafür zu schaffen, müsste dann die paradoxe Aufgabe einer BNE werden. Dafür wäre aber nötig, dass öko-emanzipatorische Projekte den Mut fassen, auf *Bildung für* zu verzichten und *für Bildung* zu kämpfen, indem sie die Schule vor der Politik schützen, anstatt nur einen anderen staatlichen Zugriff auf die Schule zu fordern.

6 Revolutionäre Lektionen

Bildung spielt für das revolutionäre Denken an unzähligen Stellen eine Rolle; für die Frage nach dem Ausbruch und der Vorbereitung der Revolution, die eben gerade nicht ex nihilo einfach passiert (vgl. auch Sörensen 2023a, S. 222), sondern auch pädagogisch angebahnt wird; für die Frage nach dem Übergang in die post-revolutionäre Gesellschaft, die neue Subjektivitäten erforderlich macht, die ebenfalls nicht aus dem Nichts entstehen, und für die Frage nach der Stabilisierung der post-revolutionären Ordnung, die die Demokratie bis heute beschäftigt. Dass politischen Theorien »an jeder erdenklichen Stelle erneut auf das Problem der Erziehung [stoßen]« (Honneth 2012, S. 431), bestätigte sich somit für revolutionäre Theorien in besonderer Weise. Die bislang vernachlässigte Betrachtung revolutionärer Theorien und dieser Problemstellungen mit einem »pädagogischen Blick« (Siegel 1930, S. 7) kann, wie in dieser Arbeit gezeigt wurde, unser Verständnis dieser Theorien erheblich schärfen. In Bezug auf Condorcet konnte herausgearbeitet werden, wie dieser sich bemüht, den Fortschritt im Bildungssystem zu institutionalisieren und auf diese Weise Wissenschaft und Erziehung vor dem Staat zu schützen (Kap. 2). Marx geriet als antipädagogischer Theoretiker in den Blick, der doch nicht vermeiden konnte, sich in ein pädagogisches Verhältnis zum Proletariat zu setzen (Kap. 3). Zuletzt wurde in Bezug auf Goldman gezeigt (Kap. 4), dass ihre von konkreten Erfahrungen ausgehende Reflexion über Zwecke und Mittel revolutionären Handelns auch ihr Denken über Pädagogik prägt. Das alles ist nicht nur von einem ideengeschichtlichen Standpunkt aus interessant, sondern zeigt auch die bleibende Bedeutung der politiktheoretischen Auseinandersetzung mit Pädagogik allgemein: wo Menschen etwas erkennen, verstehen und durchschauen sollen, wo davon ausgegangen oder gehofft wird, dass sich Menschen ändern – da wird gelernt und nicht zu selten auch gelehrt. Von den vielen damit zusammenhängenden in dieser Arbeit in den Blick genommenen Fragen soll zum Abschluss eine zentrale erneut herausgegriffen werden. Kann und soll die Gesellschaft durch Bildung und Erziehung verändert werden?

In dieser Frage wird der oben immer wieder betonte Zusammenhang von Politischer Theorie und Pädagogik besonders deutlich. Das Bildungsdefizit der Politischen Theorie stellt aber für ihre Bearbeitung ein Hindernis dar. Möglicherweise ist sie an der Pädagogik nicht nur desinteressiert, vielleicht hat auch sie Angst vor der Erziehung – nicht nur vor dem »Nimbus der Bevormundung« (Prange 2006, S. 4), der damit einhergeht,

und der vermeintlichen »pädagogisch motivierte[n] Verunreinigung und Verfälschung« (Giesecke 1976, S. 214) der Theorie, sondern auch vor all den Problemen, die Erziehung mit sich bringt. Pädagogische Fragen, so hat sich gezeigt, verkomplizieren eher, als dass sie vereinfachen. Sie fordern auf theoretischer Ebene zur Klärung, wer sich durch welche Einwirkung zu welchem Ziel verändern soll und wie diese Einwirkung legitimiert wird und sind somit selbst radikale Fragen. Sie zeigen der Theorie Grenzen auf; einerseits ganz pragmatisch, weil dort, wo es um die pädagogische Umsetzung von Theorien geht, »möglicherweise die Erfahrung zutage tritt, daß bestimmte Theoreme oder Anweisungen sich in der tatsächlichen Unterrichts-Kommunikation gar nicht realisieren lassen« (Giesecke 1976, S. 218), oder weil sich die besondere Zeitlichkeit der Pädagogik nicht mit den Zeitvorstellungen der Theorie verträgt, die sich »dem unbarmherzigen Druck pädagogischen Handelns« beugen müsste (Grunder 1992, S. 548). Eine Berücksichtigung solcher Aspekte würde die Politische Theorie gewissermaßen »realistischer« (im Sinne von z.B. Geuss 2008; Miller 2013; vgl. auch de-Shalit 2006) machen und sie vor pädagogischer Naivität in Bezug auf die Frage, ob Erziehung Gesellschaft verändern *kann*, bewahren. Eine Auseinandersetzung mit Bildung und Erziehung würde der Theorie deshalb erlauben, ihr Verhältnis zur Praxis (vgl. Marchart 2015, S. 63) neu zu bestimmen. Ein Bedarf an einer bildungspolitisch und pädagogisch interessierten und informierten Politischen Theorie besteht in Bewegungen, in Schulen und Bildungskontexten durchaus, wie am Beispiel der öko-emanzipatorischen Bewegung gezeigt wurde.

Andererseits trifft die Theorie dort, wo die Pädagogik auf ihren eigenständigen Charakter und die Maßgaben pädagogischer Ethik verweist, auf eine Grenze anderer Art, die für die Frage, ob durch Bildung die Gesellschaft verändert werden *soll*, relevant ist. Wie gezeigt wurde, kann Bildung die Gesellschaft dann am besten verändern, wenn sie die Gesellschaft nicht verändern soll. Diese Grenze ist bei weitem nicht so stabil. Die Versuchung, sie zu überschreiten und die pädagogische Umsetzung der eigenen Theorie zu erreichen, ist groß. Wo sie genau verläuft und wie sie geschützt wird hängt selbst von politischen Fragestellungen ab. Das bedeutet aber gerade, dass die Politische Theorie nicht umhinkommt, die Auseinandersetzung mit Bildungstheorie und Pädagogik, die über diese Grenze wacht und zugleich streitet, zu suchen. Diese Arbeit soll nicht nur einen Versuch dessen darstellen, sondern auch eine Einladung zum disziplinenübergreifenden Dialog. Vielleicht lässt sich in diesem etwas lernen.

7 Literatur

- Abensour, Miguel. 2016. The history of utopia and the destiny of its critique. In *Political uses of utopia: new marxist, anarchist, and radical democratic perspectives*, Hrsg. S. D. Chrostowska und James D. Ingram, 3–56. New York: Columbia University Press.
- Ackermann, Paul. 1974. Bedingungen, Ziele und Möglichkeiten politischer Sozialisation. In *Politische Sozialisation*, Hrsg. Paul Ackermann, 9–33. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Adamczak, Bini. 2010. *Kommunismus: kleine Geschichte, wie endlich alles anders wird*. 3., überarbeitete Aufl. Münster: Unrast.
- Adamczak, Bini. 2017. *Beziehungsweise Revolution: 1917, 1968 und kommende*. Berlin: Suhrkamp.
- Adamson, Walter L. 1978. Beyond »reform or revolution«: Notes on political education in Gramsci, Habermas and Arendt. *Theory and Society* 6(3):429–460. <https://doi.org/10.1007/BF01715457>.
- Adler, Max. 1924. *Neue Menschen: Gedanken über sozialistische Erziehung*. Berlin: E. Laub'sche Verlagsbuchhandlung.
- Adorno, Theodor W., und Hellmut Becker. 2020. *Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*. 28. Auflage. Hrsg. Gerd Kadelbach. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W, Heinz-Joachim Heydorn, und Hellmut Becker. 2001. Diskussion über Adornos »Tabus über dem Lehrberuf«. *Pädagogische Korrespondenz* 28:32–44.
- AfD-Fraktion im Deutschen Bundestag. o. J. AK18 – Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung. afdbundestag.de. Abrufbar unter: <https://afdbundestag.de/arbeitskreise/bildung-forschung-technikfolgenabschaetzung/>, Zugriffen: 14.11.2024.
- Albertone, Manuela. 1984. Enlightenment and revolution: the evolution of Condorcet's ideas on education. In *Condorcet studies*, Hrsg. Leonora Cohen Rosenfield, 131–144. Atlantic Highlands: Humanities Press.
- Allen, Amy. 2019. Psychoanalyse, Kritik und Emanzipation. In *Kritische Theorie der Politik*, Hrsg. Ulf Bohmann und Paul Sörensen, 426–449. Berlin: Suhrkamp.
- Allen, Amy. 2020. *Critique on the couch: why critical theory needs psychoanalysis*. New York: Columbia University Press.
- Althusser, Louis. 2000. *Machiavelli and us*. Hrsg. François Matheron. London: Verso.

- Amlung, Ullrich. 2009. Reformpädagogische Versuchsschulen in Dresden in der Zeit der Weimarer Republik. *Dresdner Hefte* 27(97):16–34.
- Anderson, Kevin B. 2016. *Marx at the margins: on nationalism, ethnicity, and non-western societies*. Chicago: University of Chicago Press.
- Anderson, Margaret C. 1914. The challenge of Emma Goldman. *The Little Review* 1(3):5–9.
- Apel, Hans Jürgen, Lutz Koch, Hans Jürgen Apel, und Lutz Koch (Hrsg.). 1997. Einleitung. In *Überzeugende Rede und pädagogische Wirkung: zur Bedeutung traditioneller Rhetorik für pädagogische Theorie und Praxis*, 7–15. Weinheim: Juventa.
- Arendt, Hannah. 1963. *Über die Revolution*. München: Piper.
- Arendt, Hannah. 1979. On Hannah Arendt. In *Hannah Arendt: the recovery of the public world*, Hrsg. Melvyn A. Hill, 301–339. New York: St. Martin's Press.
- Arendt, Hannah. 1994a. Die Krise in der Erziehung. In *Zwischen Vergangenheit und Zukunft: Übungen im politischen Denken I*, Hrsg. Ursula Ludz, 255–276. München: Piper.
- Arendt, Hannah. 1994b. Was ist Autorität? In *Zwischen Vergangenheit und Zukunft: Übungen im politischen Denken I*, Hrsg. Ursula Ludz, 159–200. München: Piper.
- Arendt, Hannah. 2002. *Denktagebuch I: 1950 bis 1973*. Hrsg. Ursula Ludz und Ingeborg Nordmann. München: Piper.
- Arndt, Andreas. 2012. *Karl Marx: Versuch über den Zusammenhang seiner Theorie*. 2. Aufl. Berlin: Akademie Verlag.
- Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung. 2023. *Wort- und Kurzprotokoll der 39. Sitzung*. Berlin: Deutscher Bundestag.
- Avineri, Shlomo. 1967. Marx and the intellectuals. *Journal of the History of Ideas* 28(2):269–278. <https://doi.org/10.2307/2708422>.
- Avineri, Shlomo. 2019. *Karl Marx: philosophy and revolution*. New Haven: Yale University Press.
- Avrich, Paul. 1980. *The modern school movement: anarchism and education in the United States*. Princeton: Princeton University Press.
- Avrich, Paul. 1996. *Anarchist voices: an oral history of anarchism in America*. Abridged ed. Princeton: Princeton University Press.
- Avrich, Paul, und Karen Avrich. 2012. *Sasha and Emma: the anarchist odyssey of Alexander Berkman and Emma Goldman*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Badinter, Elisabeth, und Robert Badinter. 1988. *Condorcet: Un intellectuel en politique*. Paris: Fayard.
- Baker, Keith Michael. 1976. Introduction. In *Condorcet: Selected Writings*, Hrsg. Keith Michael Baker, vii–xxxix. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Balibar, Étienne. 1986a. Kritik der politischen Ökonomie. In *Kritisches Wörterbuch des Marxismus*, Hrsg. Wolfgang Fritz Haug, Georges Labica, und Gérard Bensussan, 4:739–751. Berlin: Argument.
- Balibar, Étienne. 1986b. Materielle/Geistige Arbeit. In *Kritisches Wörterbuch des Marxismus*, Hrsg. Georges Labica, Gérard Bensussan, und Wolfgang Fritz Haug, 5:860–866. Berlin: Argument.
- Balibar, Étienne. 2007. *The philosophy of Marx*. London: Verso.
- Balibar, Étienne. 2017. Die drei Endspiele des Kapitalismus. In *RE: Das Kapital: politische Ökonomie im 21. Jahrhundert*, Hrsg. Mathias Greffrath, 213–235. München: Verlag Antje Kunstmann.

- Barbehön, Marlon, Matthias Heil, und Alexander Wohnig. 2023. Politische Bildung im Umbruch: Zu den zeitlichen Ambivalenzen von transformativer Bildung aus der Perspektive revolutionären Denkens. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 14(2):102–122. <https://doi.org/10.46499/2238.2841>.
- Barbehön, Marlon, und Alexander Wohnig. 2022. (Politische) Bildung als Verhinderung: Zu den Verkürzungen eines präventiven Zukunftsbezugs. In *Zukunft: Stand jetzt*, Hrsg. Carsten Büniger, Agnieszka Czejkowska, und Ingrid Lohmann, 170–181. Weinheim: Beltz.
- Bauer, Christoph. 2023. Subjektorientierung in der schulischen politischen Bildung. In *Handbuch kritische politische Bildung*, Hrsg. Yasmine Chehata, Andreas Eis, Bettina Lösch, Stefan Schäfer, Sophie Schmitt, Andreas Thimmel, Jana Trumann, und Alexander Wohnig, 258–266. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Baumann, Claus. 2016. Disponible Zeit für die freie und allseitige Bildung gesellschaftlicher Individuen: zur impliziten Bildungstheorie bei Karl Marx. In *Aufsätze zur Ideologiekritik*, Hrsg. AStA der Uni Münster, 86–119. Münster: AStA-Druckerei.
- Baxmann, Dorothee. 1999. *Wissen, Kunst und Gesellschaft in der Theorie Condorcets*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bayertz, Kurt. 2018. *Interpretieren, um zu verändern*. München: C.H. Beck.
- Beaucamp, Guy. 2015. Zur rechtlichen Relevanz pädagogischer Freiheit. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 63(2):145–159. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2015-2-145>.
- Bee, Michele. 2023. Emancipation of all senses in Marx's communist day. *Cahiers d'économie politique* 82(1):87–123. <https://doi.org/10.3917/cep1.082.0087>.
- Begon, Jessica. 2016. Paternalism. *Analysis* 76(3):355–373. <https://doi.org/10.1093/analysis/anw040>.
- Benner, Dietrich. 1980. Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik* 26(4):485–497.
- Benner, Dietrich. 2001. Bildung und Demokratie. In *Zukunftsfragen der Bildung*, Hrsg. Jürgen Oelkers, 49–65. Weinheim: Beltz.
- Benner, Dietrich. 2015. *Allgemeine Pädagogik: eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 8., überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Benner, Dietrich. 2022. *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik: Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung*. 2., überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Benner, Dietrich, und Friedhelm Brüggem. 1997. Erziehung und Bildung. In *Vom Menschen: Handbuch historische Anthropologie*, Hrsg. Christoph Wulf, 768–779. Weinheim: Beltz.
- Benner, Dietrich, und Dariusz Stępkowski. 2011. Warum Erziehung in Demokratien nicht demokratisch fundiert werden kann. *Topologik* 10:93–117.
- Bennett, Nolan. 2019. *The claims of experience: autobiography and American democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- van den Berg, Hubert. 1998. Das Manifest: eine Gattung? Zur historiographischen Problematik einer deskriptiven Hilfskonstruktion. In *Manifeste: Intentionalität*, Hrsg. Ralf Grüttemeier und Hubert van den Berg, 193–225. Leiden: Brill.

- Bergès, Sandrine. 2024. Mary Wollstonecraft's influence on French revolutionary educational reform. *Women's Writing* 31(3):441-455. <https://doi.org/10.1080/09699082.2024.2360616>.
- Berkemeyer, Nils. 2021. Pathologien der Demokratiebildung in Schule. In *Wie viel Verfassung braucht der Lehrberuf?*, Hrsg. Elisabeth Franzmann, Nils Berkemeyer, und Michael May, 53–74. Weinheim: Beltz.
- Berkemeyer, Nils, und Michael May. 2023. Demokratiepädagogik und Demokratietheorie: Problemzonen eines schwierigen Verhältnisses. In *Demokratiepädagogik: Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule*, Hrsg. Oliver Bokelmann, 13–33. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bernal, Amiel, und Guy Axtell (Hrsg.). 2020. *Epistemic paternalism: conceptions, justifications and implications*. London: Rowman & Littlefield.
- Bernes, Jasper. 2019. Revolutionary motives. *Endnotes* 5:192–246.
- Bernhard, Armin. 2006. Antonio Gramscis Verständnis von Bildung und Erziehung. *Utopie kreativ* 183:10–22.
- Bernhard, Armin. 2012. Kritische Pädagogik. In *Kritische Pädagogik: Fragen – Versuch von Antworten*, Hrsg. Horst Adam und Dieter Schlönvoigt, 13–33. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.
- Bernhard, Armin. 2021. *Pädagogisches Denken: Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. 10. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bernhard, Armin, Lukas Eble, und Simon Kunert. 2018a. Einleitung. In *Unser Marx: Potenziale und Perspektiven seiner Theorie für die Pädagogik*, Hrsg. Armin Bernhard, Lukas Eble, und Simon Kunert, 7–14. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bernhard, Armin, Lukas Eble, und Simon Kunert (Hrsg.). 2018b. *Unser Marx: Potenziale und Perspektiven seiner Theorie für die Pädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bertalan, Hilton. 2011. When theories meet: Emma Goldman and »Post-Anarchism«. In *Post-anarchism: a reader*, Hrsg. Duane Rousselle und Süreyya Evren, 208–230. London: Pluto.
- Besand, Anja. 2015. Gefühle über Gefühle: Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der politischen Bildung. In *Emotionen und Politik: Begründungen, Konzeptionen und Praxisfelder einer politikwissenschaftlichen Emotionsforschung*, Hrsg. Karl-Rudolf Korte, 213–224. Baden-Baden: Nomos.
- Biesta, Gert. 2010. How to exist politically and learn from it: Hannah Arendt and the problem of democratic education. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education* 112(2):556–575. <https://doi.org/10.1177/016146811011200207>.
- Biesta, Gert. 2019. What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times. *Studies in Philosophy and Education* 38(6):657–668. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09675-y>.
- Biesta, Gert. 2022. School-as-institution or school-as-instrument? How to overcome instrumentalism without giving up on democracy. *Educational Theory* 72(3):319–331. <https://doi.org/10.1111/edth.12533>.
- Binder, Ulrich. 2009. Pädagogische Autonomie und Modernisierung: Perspektiven des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 85(3):274–284. <https://doi.org/10.30965/25890581-085-03-90000004>.

- Birnbacher, Dieter. 2009. Was kann die Anthropologie zur Politik und ihrer theoretischen Fundierung beitragen? In *Politische Anthropologie: Geschichte – Gegenwart – Möglichkeiten*, Hrsg. Dirk Jörke und Bernd Ladwig, 177–195. Baden-Baden: Nomos.
- Bizeul, Yves. 2019. War Karl Marx ein politischer Denker? In *Karl Marx: Aspekte seines Wirkens*, Hrsg. Udo Kern und Doris Neuberger, 25–42. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Blackledge, Paul. 2007. Marx and intellectuals. In *Marxism, intellectuals and politics*, Hrsg. David Bates, 21–41. London: Palgrave Macmillan.
- Blackledge, Paul. 2015. G.A. Cohen and the limits of Analytical Marxism. In *Constructing Marxist ethics*, Hrsg. Michael J. Thompson, 288–312. Leiden: Brill.
- Blau, Adrian David. 2017. Interpreting texts. In *Methods in analytical political theory*, 243–69. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bloch, Ernst, und Theodor W. Adorno. 1978. Etwas fehlt: Über die Widersprüche der utopischen Sehnsucht. In *Tendenz – Latenz – Utopie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bloom, Allan. 1975. Justice: John Rawls vs. the tradition of political philosophy. *American Political Science Review* 69(2):648–662. <https://doi.org/10.2307/1959094>.
- Blühdorn, Ingolfur. 2024. *Unhaltbarkeit: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Blum, Susan Debra, und Alfie Kohn (Hrsg.). 2020. *Ungrading: why rating students undermines learning (and what to do instead)*. Morgantown: West Virginia University Press.
- Blumenfeld, Jacob. 2023. Expropriation of the expropriators. *Philosophy & Social Criticism* 49(4):431–447. <https://doi.org/10.1177/01914537211059513>.
- Blumenfeld, Jacob, und Bini Adamczak. 2017. »Communism for everybody«: an interview with Bini Adamczak, author of *Communism for Kids*. *Viewpoint Magazine*. Abrufbar unter: <https://viewpointmag.com/2017/05/16/communism-for-everybody-an-interview-with-bini-adamczak-author-of-communism-for-kids/>, Zugriffen: 20.6.2024.
- Boer, Roland. 2023. *Socialism in power: on the history and theory of socialist governance*. Singapore: Springer.
- Boggs, Carl. 1979. Marxism and the role of intellectuals. *New Political Science* 1(2-3):7–23. <https://doi.org/10.1080/07393147908429477>.
- Bohlender, Matthias. 2014. Marx, ein Exzerpt und der »falsche Bruder«: Zu einer Genealogie der »Kritik der politischen Ökonomie«. In *Karl Marx: Perspektiven der Gesellschaftskritik*, Hrsg. Rahel Jaeggi und Daniel Loick, 109–122. Berlin: Akademie Verlag.
- Bohlender, Matthias. 2018. Marx, Engels und der »wahre Sozialismus« oder: Die Geburt des »historischen Materialismus« aus dem Handgemenge. In *Die Marx'sche Gesellschaftskritik als politischer Einsatz*, Hrsg. Matthias Bohlender, Anna-Sophie Schönfelder, und Matthias Spekker, 15–50. Bielefeld: transcript.
- Bohlender, Matthias. 2019. Zwischen Wahrheitspolitik und Wahrheitsmanifestation: Zur Genealogie des »Kommunistischen Manifests«. In *Foucault und das Politische*, Hrsg. Oliver Marchart und Renate Martinsen, 257–280. Wiesbaden: Springer.
- Bohlender, Matthias. 2020. Wahrheit und Macht: Zur Kritik revolutionärer Subjektivierung bei Marx und Stirner. In *Wahrheit und Revolution*, Hrsg. Matthias Bohlender, Anna-Sophie Schönfelder, und Matthias Spekker, 117–166. Bielefeld: transcript.

- Bohlender, Matthias, Anna-Sophie Schönfelder, und Matthias Spekker. 2020. Einleitung. In *Wahrheit und Revolution*, Hrsg. Matthias Bohlender, Anna-Sophie Schönfelder, und Matthias Spekker, 7–24. Bielefeld: transcript.
- Borst, Eva. 2018. Allgemeine anthropologische Grundlagen und Geschlechterverhältnisse. In *Unser Marx: Potenziale und Perspektiven seiner Theorie für die Pädagogik*, Hrsg. Armin Bernhard, Lukas Eble, und Simon Kunert, 63–77. Weinheim: Beltz Juventa.
- Böttcher, Norman, Daniel Katzenmaier, und Max Temmer (Hrsg.). 2023. *Selbstorganisierte politische Jugendarbeit im Konflikt: Ein halbes Jahrhundert Jugendzentrum in Selbstverwaltung Friedrich Dürer Mannheim*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Boyesen, Bayard. 1911. Prospectus of the Francisco Ferrer association. *Mother Earth* 5(11):348–352.
- Brake, Anna. 2009. Schriftliche Befragung. In *Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und Qualitative Methoden*, Hrsg. Stefan Kühl, Petra Strodtz, und Andreas Taffertshofer, 392–412. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brand, Ulrich. 2017. Lernen für eine sozial-ökologische Transformation. In *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung*, Hrsg. Oliver Emde, Uwe Jakubczyk, Bernd Kappes, und Bernd Overwien, 23–37. Opladen: Barbara Budrich.
- Brand, Ulrich, und Anna Preiser. 2023. Umkämpfte Zukunft in Anbetracht der Klimakrise. Politische Bildung über und gegen die imperiale Lebensweise? In *Solidarität in Zeiten multipler Krisen: Imperiale Lebensweise und Politische Bildung*, Hrsg. Lara Kierot, Ulrich Brand, und Dirk Lange, 63–82. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Brantl, Dirk. 2019. Politische Erziehung und politische Stabilität bei Thomas Hobbes. *Archiv für Geschichte der Philosophie* 101(1):61–91. <https://doi.org/10.1515/agph-2019-1003>.
- Braster, Sjaak, und María Del Mar Del Pozo Andrés. 2015. Education and the children's colonies in the Spanish Civil War (1936–1939): the images of the community ideal. *Paedagogica Historica* 51(4):455–477. <https://doi.org/10.1080/00309230.2015.1049186>.
- Brentel, Helmut. 1989. *Soziale Form und ökonomisches Objekt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bressler, Christoph. 2023. *Lehrende und Lernende: eine asymmetrische Beziehung. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen und habitualisierten Orientierungen von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Brettschneider, Marla. 2025. *Revolutionary legacies: Jewish feminist political thinking with Jamaica Kincaid, Golda Meir, Hannah Arendt, Frida Kahlo, Gertrude Stein, and Emma Goldman*. Albany: State University of New York Press.
- Brinkmann, Malte. 2009. Nachhaltigkeit oder nachhaltiges Lernen? Zeitphänomenologische Überlegungen zum wiederholenden Lernen und Üben. In *Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft*, Hrsg. Richard Kubac, Christine Rabl, und Elisabeth Sattler, 112–127. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Brinkmann, Malte. 2010. Bildung und Nachhaltigkeit: Überlegungen zu hegelianischen Systemvisionen aus bildungstheoretischer Sicht. *Erwägen Wissen Ethik* 21(4):451–455.
- Brown, Heather A. 2012. *Marx on gender and the family: a critical study*. Leiden: Brill.
- Brown, Wendy. 2005. *Edgework: critical essays on knowledge and politics*. Princeton: Princeton University Press.

- Buber, Martin. 2019. Pfade in Utopia. In *Schriften zur politischen Philosophie und zur Sozialphilosophie. 1938–1965*, Hrsg. Massimiliano De Villa, 114–259. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Budde, Gerhard. 1919. *Erziehungsfragen zur Zeit der französischen Revolution*. Langensalza: Beyer & Söhne.
- Budde, Jürgen. 2020. Die Fridays for Future-Bewegung als Herausforderung für die Schule: Ein schulkritischer Essay. *Die Deutsche Schule* 112(2):216–228. <https://doi.org/10.31244/ddi.2020.02.08>.
- Budde, Jürgen, und Nina Blasse. 2023. Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen Programmatik und Praxis. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 46(2):4–9.
- Bühler, Benjamin. 2016. Manifest. In *Futurologien: Ordnungen des Zukunftswissens*, Hrsg. Stefan Willer und Benjamin Bühler, 317–326. Paderborn: Brill.
- Bünger, Carsten. 2023. Subjektivierung: Zur Frage der Kritik im Lichte produktiver Macht. In *Handbuch kritische politische Bildung*, Hrsg. Yasmine Chehata, Andreas Eis, Bettina Lösch, Stefan Schäfer, Sophie Schmitt, Andreas Thimmel, Jana Trumann, und Alexander Wohnig, 50–58. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Bünger, Carsten, und Kerstin Jergus. 2024. Zur Politizität pädagogischer Beziehungen. In *Ernesto Laclau: Pädagogische Lektüren*, Hrsg. Steffen Wittig, Ralf Mayer, und Julia Sperschneider, 43–65. Wiesbaden: Springer.
- Bünger, Carsten, und Ralf Mayer. 2014. Die Wirklichkeit der Kritik: Blickwechsel zwischen kritischer Bildungstheorie und Soziologie der Kritik. In *Kritik – Bildung – Forschung: Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen*, Hrsg. Harald Bierbaum, Carsten Bünger, Yvonne Kehren, und Ulla Klingosvsky, 251–271. Opladen: Barbara Budrich.
- Burghardt, Daniel. 2021. Theorien revolutionärer Praxis: Bildungsphilosophische Überlegungen zu den Revolutionsbewegungen von 1917 und 1968. In *Praktiken und Formen der Theorie: Perspektiven der Bildungsphilosophie*, Hrsg. Christiane Thompson, Malte Brinkmann, und Markus Rieger-Ladich, 73–90. Weinheim: Beltz Juventa.
- Butterer, Hanna, Julia Lingenfelder, und Steffen Pelzel. 2023. Kritische politische Bildung in sozial-ökologischen Krisen. In *Handbuch kritische politische Bildung*, Hrsg. Yasmine Chehata, Andreas Eis, Bettina Lösch, Stefan Schäfer, Sophie Schmitt, Andreas Thimmel, Jana Trumann, und Alexander Wohnig, 115–123. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Carver, Terrell. 1998. *The postmodern Marx*. Manchester: Manchester University Press.
- Castro Varela, Maria do Mar, Natascha Khakpour, und Jan Niggemann (Hrsg.). 2020. *Hegemonie bilden: Pädagogische Perspektiven im Anschluss an Antonio Gramsci*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Celikates, Robin. 2009. *Kritik als soziale Praxis: Gesellschaftliche Selbstverständigung und kritische Theorie*. Frankfurt am Main: Campus.
- Celikates, Robin. 2012. Karl Marx: critique as emancipatory practice. In *Conceptions of critique in modern and contemporary philosophy*, Hrsg. Karin de Boer und Ruth Sonderegger, 101–118. London: Palgrave Macmillan.

- Celikates, Robin. 2018. Critical theory and the unfinished project of mediating theory and practice. In *The Routledge Companion to the Frankfurt School*, Hrsg. Peter E. Gordon, Espen Hammer, und Axel Honneth, 206–220. New York: Routledge.
- Chisick, Harvey. 1981. *The limits of reform in the enlightenment: attitudes toward the education of the lower classes in eighteenth-century France*. Princeton: Princeton University Press.
- Christ, Michaela, und Bernd Sommer. 2023. Weltrettungskompetenz? Überlegungen zu BNE aus der Perspektive der sozial-ökologischen Transformationsforschung. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 46(2):25–30.
- Claußen, Bernhard. 1980. Affekte und politische Bildung: Stichworte zu einem ungelösten Problem. In *Politische Bildung und politische Psychologie*, Hrsg. Klaus-Dieter Hartmann, 179–214. München: Wilhelm Fink.
- Claußen, Bernhard. 1981. *Kritische Politikdidaktik: zu einer pädagogischen Theorie der Politik für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Cohen, G. A. 1988. *History, labour, and freedom: themes from Marx*. Oxford: Clarendon Press.
- Cohen, G. A. 2000. *If you're an egalitarian, how come you're so rich?* Cambridge: Harvard University Press.
- Cohen, Joseph. 2024. *The Jewish anarchist movement in America: a historical review and personal reminiscences*. ePub. Hrsg. Kenyon Zimmer. Chico: AK Press.
- Coleman, Loyd Ring, und Saxe Commins. 1927. *Psychology: A simplification*. New York: Boni & Liveright.
- Condorcet, Jean Antoine Nicolas de Caritat de. 1847. Sur l'instruction publique. In *Oeuvres de Condorcet*, Hrsg. A. Condorcet O'Connor und M. F. Arago, 169–448. Paris: Didot.
- Condorcet, Jean Antoine Nicolas de Caritat de. 1963. *Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes*. Hrsg. Wilhelm Alff. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Condorcet, Jean Antoine Nicolas de Caritat de. 1966. *Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens*. Hrsg. Heinz-Hermann Schepp und Rita Schepp. Weinheim: Beltz.
- Condorcet, Jean Antoine Nicolas de Caritat de. 1974. Vernunft, Moral, Gesellschaft: Ein Text Condorcets. In *Aufsätze Max Horkheimer zum 60. Geburtstag gewidmet*, Hrsg. Theodor W. Adorno, 411–430. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Condorcet, Jean Antoine Nicolas de Caritat de. 2010. *Freiheit, Revolution, Verfassung: Kleine politische Schriften*. Hrsg. Daniel Schulz. Berlin: Akademie Verlag.
- Condorcet, Jean Antoine Nicolas de Caritat de. 2012. *Condorcet: political writings*. Hrsg. Steven Lukes und Nadia Urbinati. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cooke, Maeve. 2005. Avoiding authoritarianism: on the problem of justification in contemporary critical social theory. *International Journal of Philosophical Studies* 13(3):379–404. <https://doi.org/10.1080/09672550500169182>.
- Cooke, Maeve. 2019. Nicht-autoritäre Autorität: Beitrag zu einer kritischen Theorie der Politik. In *Kritische Theorie der Politik*, Hrsg. Ulf Bohmann und Paul Sörensen, 519–538. Berlin: Suhrkamp.
- Cox, Laurence. 2019. Pedagogy from and for social movements: a conversation between theory and practice. *Capitalism Nature Socialism* 30(1):70–88. <https://doi.org/10.1080/10455752.2017.1360373>.

- Cremer, Hendrik. 2019. *Das Neutralitätsgebot in der Bildung*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Cremer, Wolfram, und Nicole Wolf. 2014. Art. 33 Abs. 4 GG und die Verbeamtung von Lehrerinnen und Lehrern. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 62(2):215–228. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2014-2-215>.
- Dammer, Karl-Heinz. 1996. Condorcet: Über einen Klassiker der Pädagogik und die Gründe für seine Unvergänglichkeit. *Pädagogische Korrespondenz* 17:36–51.
- Dammer, Karl-Heinz. 2015. *Philosophen als pädagogische Denker: Band I: Von der Antike bis zur Aufklärung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Davis, Mike. 2018. *Old gods, new enigmas: Marx's lost theory*. London: Verso.
- Davis, Mike, und Jon Wiener. 2003. Mike Davis talks about the »Heroes of Hell«. *Radical History Review* 85(1):227–237.
- Davranche, Guillaume. 2023. 1917–1921: And paedophilia brought down Sébastien Faure. *The Anarchist Library*. Abrufbar unter: <https://theanarchistlibrary.org/library/guillaume-davranche-1917-1921-and-paedophilia-brought-down-sebastien-faure>, Zugriffen: 14.2.2024.
- Day, Janet E. 2007. The »individual« in Goldman's anarchist theory. In *Feminist interpretations of Emma Goldman*, Hrsg. Penny A. Weiss und Loretta Kensinger, 109–136. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Dazer, Jasmin, Nadja Schwendemann, und Juliane Klopstein. 2022. Erwachsenenbildung zwischen Erziehung und Mündigkeit: Empirische Hinweise und ethische Fragen. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* 5(2):129–142.
- De Smet, Brecht. 2015. *A dialectical pedagogy of revolt: Gramsci, Vygotsky, and the Egyptian revolution*. Leiden: Brill.
- Demirović, Alex. 1993. Intellektuelle und Gesellschaftskritik heute. *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft* 23(92):491–511. <https://doi.org/10.32387/prokla.v23i92.1032>.
- Demirović, Alex. 2003. Revolution und Freiheit: Zum Problem der radikalen Transformation bei Arendt und Adorno. In *Arendt und Adorno*, Hrsg. Dirk Auer, Lars Rensmann, und Julia Schulze Wessel, 260–285. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Demirović, Alex. 2008. Leidenschaft und Wahrheit: Für einen neuen Modus der Kritik. In *Kritik und Materialität*, Hrsg. Alex Demirović, 9–40. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Demirović, Alex. 2012. Reform, Revolution, Transformation. In *Transformation im Kapitalismus und darüber hinaus*, Erste Transformationskonferenz, Hrsg. Michael Brie und Mario Candeias, 33–48. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.
- Demirović, Alex. 2015. Hegemonie und Epistemologie. In *Was ist der »Stand des Marxismus«? soziale und epistemologische Bedingungen der kritischen Theorie heute*, Hrsg. Alex Demirović, Sebastian Klauke, und Etienne Schneider, 23–37. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Demirović, Alex. 2021. Politikbegriff, Demokratie, politische Bildung: Überlegungen zur Mikropolitik des Klassenzimmers. In *Die Wirklichkeit lesen: Political Literacy und politische Bildung in der Migrationsgesellschaft*, Hrsg. Lisa Gensluckner, Michaela Ralser, Oscar Thomas-Olalde, und Erol Yildiz, 177–190. Bielefeld: transcript.
- Demirović, Alex. 2025. *Marx als Demokrat oder: Das Ende der Politik*. Berlin: Karl Dietz.

- Detjen, Joachim. 2017. Indoktrinationsverbot und Kontroversitätsgebot vor »Beutelsbach«: Äußerungen der frühen Politikwissenschaft zur politischen Bildung in der Demokratie. In *Der Beutelsbacher Konsens: Bedeutung, Wirkung, Kontroversen*, Hrsg. Siegfried Frech und Dagmar Richter, 179–194. Schwalbach im Taunus: Wochenschau.
- Dewey, John. 1900. *The school and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, John. 1916. *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, John. 2021. The challenge of democracy to education. In *America's public philosopher*, Hrsg. Eric Thomas Weber, 30–39. New York: Columbia University Press.
- Diehl, Sanford. 2022. Why immanent critique? *European Journal of Philosophy* 30(2):676–692. <https://doi.org/10.1111/ejop.12708>.
- Dierkes, Wiebke. 2023. Soziale Bewegungen als Bildungsraum. In *Handbuch kritische politische Bildung*, Hrsg. Yasmine Chehata, Andreas Eis, Bettina Lösch, Stefan Schäfer, Sophie Schmitt, Andreas Thimmel, Jana Trumann, und Alexander Wohnig, 467–475. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Dinkelaker, Jörg. 2021. Erzogenenbildung: Paradoxien der pädagogischen Adressierung Erwachsener. In *Pädagogische Anthropologie der Erwachsenen*, Hrsg. Juliane Noack Napoles, Michael Schemmann, und Jörg Zirfas, 26–42. Weinheim: Beltz Juventa.
- Dotson, Kristie. 2011. Tracking epistemic violence, tracking practices of silencing. *Hypatia* 26(2):236–257.
- Draper, Hal. 1977. *State and bureaucracy*. New York: Monthly Review Press.
- Draper, Hal. 1978. *The politics of social classes*. New York: Monthly Review Press.
- Draper, Hal. 1986. *The dictatorship of the proletariat*. New York: Monthly Review Press.
- Dreke, Claudia, Beatrice Hungerland, und Erhard Stölting. 2022. Einleitung: Kindheitsmuster und die Erfahrung gesellschaftlicher Umbrüche. In *Kindheiten in gesellschaftlichen Umbrüchen*, Hrsg. Claudia Dreke und Beatrice Hungerland, 9–40. Weinheim: Beltz Juventa.
- Drerup, Johannes. 2013. *Paternalismus, Perfektionismus und die Grenzen der Freiheit*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Drerup, Johannes. 2015. Jaeggi, Rahel: Kritik von Lebensformen. Berlin: Suhrkamp 2013. [Rezension]. *Erziehungswissenschaftliche Revue* 14(3).
- Drerup, Johannes. 2016. (Re-)Konstruktion praxisinhärenter Normen. Zur Eigenstruktur pädagogischer Rechtfertigungsverhältnisse. *Zeitschrift für Pädagogik* 62(4):531–550.
- Drerup, Johannes. 2018. »Zwei und zwei macht vier.« Über Indoktrination und Erziehung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 13(1):7–24.
- Drerup, Johannes. 2020. Paternalismus. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*, Hrsg. Gabriele Weiß und Jörg Zirfas, 245–256. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Drerup, Johannes. 2021. Demokratieerziehung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote. *Zeitschrift für Pädagogik* 67(4):480–496. <https://doi.org/10.3262/ZP2104480>.
- Drerup, Johannes, Franziska Felder, Veronika Magyar-Haas, und Gottfried Schweiger. 2022. Creating Green Citizens: Einleitung. In *Creating Green Citizens: Bildung, Demokratie und der Klimawandel*, Hrsg. Johannes Drerup, Franziska Felder, Veronika Magyar-Haas, und Gottfried Schweiger, 1–13. Berlin: Springer.
- Drerup, Johannes, und Aaron Voloj Dessauer. 2016. Von kleinen Stupsern und großen Schubsern: Politik und Ethik des Libertären Paternalismus auf dem Prüfstand. *Zeitschrift für Praktische Philosophie* 3(1):347–436. <https://doi.org/10.22613/zfpp/3.1.12>.

- Earl, Cassie. 2018. *Spaces of political pedagogy*. London: Routledge.
- Eicker, Jannis, und Nilda Inkermann. 2023. Solidarische Lebensweisen als reale Utopie für die kritische politische Bildung. In *Handbuch kritische politische Bildung*, Hrsg. Yasmine Chehata, Andreas Eis, Bettina Lösch, Stefan Schäfer, Sophie Schmitt, Andreas Thimmel, Jana Trumann, und Alexander Wohnig, 142–151. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Eis, Andreas. 2023. Didaktische Prinzipien und methodische Zugänge kritischer politischer Bildungspraxis. In *Handbuch kritische politische Bildung*, Hrsg. Yasmine Chehata, Andreas Eis, Bettina Lösch, Stefan Schäfer, Sophie Schmitt, Andreas Thimmel, Jana Trumann, und Alexander Wohnig, 213–221. Frankfurt am Main, Deutschland: Wochenschau Verlag.
- Elbe, Ingo. 2005. »Umwälzungsmomente der alten Gesellschaft«: Revolutionstheorie und ihre Kritik bei Marx. In *Materialistische Theorie und Praxis: zum Verhältnis von kritischer Theorie und Kritik der politischen Ökonomie*, Hrsg. Annett Bargholz, 93–123. Freiburg: Ça ira.
- Elbe, Ingo. 2010. *Marx im Westen: Die neue Marx-Lektüre in der Bundesrepublik seit 1965*. 2., korrigierte Aufl. Berlin: Akademie Verlag.
- Ellul, Jacques. 1971. *Autopsy of revolution*. New York: Knopf.
- Emde, Oliver. 2017. Stadtrundgänge zwischen Politischer Bildung und politischer Aktion. In *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung*, Hrsg. Oliver Emde, Uwe Jakubczyk, Bernd Kappes, und Bernd Overwien, 243–264. Opladen: Barbara Budrich.
- Engelmann, Sebastian. 2021. *Lebensformen des Demokratischen: pädagogische Impulse*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Enzensberger, Hans Magnus, und Herbert Marcuse. 1971. »Das Proletariat ist eine schwindende Klasse«. *Der Spiegel*.
- Euler, Peter. 2022. »Nicht-Nachhaltige Entwicklung« und ihr Verhältnis zur Bildung: Das Konzept »Bildung für nachhaltige Entwicklung« im Widerspruch. In *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen*, Hrsg. Christian Michaelis und Florian Berding, 71–89. Bielefeld: wbv.
- Falk, Candace. 2008. Raising her voices: an introduction. In *Emma Goldman: a documentary history of the American years. Making speech free, 1902–1909*, Hrsg. Candace Falk, 1–80. Urbana: University of Illinois Press.
- Falk, Candace. 2012. Into the spotlight: an introductory essay. In *Emma Goldman: a documentary history of the American years. Light and shadows, 1910–1916*, Hrsg. Candace Falk, 1–172. Stanford: University of California Press.
- Falk, Candace. 2019. *Love, anarchy, & Emma Goldman: a biography*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Falk, Candace. 2024. Mother Liberty. *Women's Studies* 53(8):909–924. <https://doi.org/10.1080/00497878.2024.2405710>.
- Faulstich, Peter. 2017. Zukunftsentwürfe, Gesellschaftsbilder und der Stellenwert sinnlichen Erfahrens beim Lernen. In *Utopien und Bildung*, Hrsg. Helmut Bremer und Michaela Kuhnhenne, 11–26. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Federici, Silvia. 2017. Über Marx hinaus: Feminismus, Marxismus und die Frage der Reproduktion. *LuXemburg* 2–3:86–93.

- Fend, Helmut. 2008. *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2., durchgesehene Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ferguson, Kathy E. 2011. *Emma Goldman: political thinking in the streets*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Fetscher, Iring. 1967. *Karl Marx und der Marxismus: Von der Philosophie des Proletariats zur proletarischen Weltanschauung*. München: Piper.
- Fielding, Michael. 2007. On the necessity of radical state education: democracy and the common school. *Journal of Philosophy of Education* 41(4):539-557. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00593.x>.
- Fischbach, Franck. 2014. Die unglücklichen Abenteuer der Kritik: Überlegungen im Ausgang von Jacques Rancière. In *Pierre Bourdieu und Jacques Rancière: Emanzipatorische Praxis denken*, Hrsg. Jens Kastner und Ruth Sonderegger, 51–63. Wien: Turia + Kant.
- Fischbach, Franck. 2016. Marx and utopia. In *Political uses of utopia: new marxist, anarchist, and radical democratic perspectives*, Hrsg. S. D. Chrostowska und James D. Ingram, 117–125. New York: Columbia University Press.
- Fischer, Dietlind, und Hans-Günter Rolff. 1997. Autonomie, Qualität von Schulen und staatliche Steuerung: Chancen und Risiken von Schulautonomie. *Zeitschrift für Pädagogik* 43(4):537-549.
- Flick, Sabine. 2022. Zu den Tücken partizipativer Forschung. *Widersprüche* 42(166):75-85.
- Flitner, Wilhelm. 2014. *Nachlese*. Hrsg. Karl Erlinghagen, Andreas Flitner, und Ulrich Herrmann. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Flügel-Martinsen, Oliver, und Franziska Martinsen. 2020. Befragung ja, Abschaffung nein? Zum Verhältnis von radikaler Demokratietheorie und Institutionen. In *Institutionen des Politischen*, Hrsg. Steffen Herrmann und Matthias Flatscher, 27–42. Baden-Baden: Nomos.
- Foster, John Bellamy. 2017. The long ecological revolution. *Monthly Review: An Independent Socialist Magazine* 69(6):1-16. https://doi.org/10.14452/MR-069-06-2017-10_1.
- Foster, John Bellamy, Hannah Holleman, und Brett Clark. 2020. Marx and slavery. *Monthly Review* 72(3):96-117. https://doi.org/10.14452/MR-072-03-2020-07_9.
- Fourier, Charles. 1971. *The utopian vision of Charles Fourier: selected texts on work, love and passionate attraction*. Hrsg. Jonathan Beecher und Richard Bienvenu. Boston: Beacon Press.
- Frandsen, Søren Lund, und Jacob A. Hasselbalch. 2024. Who are the green transition experts? Towards a new research agenda on climate change knowledge. *WIREs Climate Change*:e917. <https://doi.org/10.1002/wcc.917>.
- Freud, Sigmund. 1961. *Werke aus den Jahren 1932 – 1939*. 2. Aufl. Hrsg. Anna Freud, Edward Bibring, Willi Hofer, Ernst Kris, und Otto Isakower. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Friedrich, Sebastian. 2019. Der Mut, dem Gegner in die Augen zu schauen: Interview mit Bini Adamczak. *kritisch-lesen.de*. Abrufbar unter: <https://kritisch-lesen.de/ausgabe/r/evolution.pdf>, Zugriffen: 9.12.2019.
- Friedrichs, Werner. 2017. Jacques Rancière (geb. 1940): Bildungen im epistemologischen Regime. Rancières politisch-pädagogische Interventionen. In *Politische Bildung meets Politische Theorie*, Hrsg. Markus Gloe und Tonio Oeftering, 309–322. Baden-Baden: Nomos.

- Friedrichs, Werner. 2020. Sprache als Experiment oder: »Hört endlich auf, über Demokratie zu sprechen!« In *Politik und Sprache: Handlungsfelder politischer Bildung*, Hrsg. Ingo Juchler, 47–62. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Friedrichs, Werner. 2021. Kommende politische Bildungen: Über das Zukünftigen nach der Zukunft. In *Atopien im Politischen*, Hrsg. Werner Friedrichs, 11–26. Bielefeld: transcript.
- Friedrichs, Werner. 2022. Atopische Bildung nach der Zukunft. In *Zukunft: Stand jetzt*, Hrsg. Carsten Bünger, Agnieszka Czejewska, Ingrid Lohmann, und Gerd Steffens, 239–250. Weinheim: Beltz Juventa.
- Friedrichs, Werner. 2024a. Raus aus den Zukunftswerkstätten: bildet Zukünftiges! *Journal für politische Bildung* 14(1):18–23. <https://doi.org/10.46499/2350.2969>.
- Friedrichs, Werner. 2024b. Welche Zukunft? Radikale Demokratiebildungen in der Post-apokalypse. In *Politische Bildung und Zukunft: Wie Herausforderungen im Anthropozän denken?*, Hrsg. Werner Friedrichs, 83–102. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Friedrichs, Werner. 2025. Radikale Demokratiebildung am Un_Ort. In *Radikale Demokratiebildung: Postfundamentale Streifzüge*, Hrsg. Werner Friedrichs, Lara Kierot, Dirk Lange, und Oliver Marchart, 11–57. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Friedrichs, Werner, und Susann Gessner. 2023. (Politische) Bildung als Ansteckung. In *Bilder der Pandemie: Interdisziplinäre Perspektiven auf die Visualisierungen einer unsichtbaren Gefahr*, Hrsg. Claudia Hattendorff, Simone Abendschön, Ansgar Schnurr, und Nicole Zillien, 151–168. Frankfurt am Main: Campus.
- Friedrichs, Werner, und Steffen Pelzel. 2023. Kritik als Prozess: Nicht-imperiale Lebens|Weisen als Bildungs|Weisen. In *Solidarität in Zeiten multipler Krisen: Imperiale Lebensweise und Politische Bildung*, Hrsg. Lara Kierot, Ulrich Brand, und Dirk Lange, 85–103. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Frings, Christian. 2019. Sklaverei und Lohnarbeit bei Marx: Zur Diskussion um Gewalt und »unfreie Arbeit« im Kapitalismus. *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft* 49(196):427–448. <https://doi.org/10.32387/prokla.v49i196.1836>.
- Frömming, Götz. 2023. Indoktrination der Kinder in unseren Schulen. Dr. Götz Frömming, MDB. Abrufbar unter: <https://www.goetz-froemming.de/post/indoktrination-der-kinder-in-unseren-schulen>, Zugegriffen: 5.1.2025.
- Fuhr, Thomas. 2022. Erwachsenenbildung erzieht? Zur Notwendigkeit einer erwachsenenpädagogischen Bereichsethik. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* 5(2):115–128. <https://doi.org/10.3224/debatte.v5i2.03>.
- Furet, François, und Jacques Ozouf. 1982. *Reading and writing: literacy in France from Calvin to Jules Ferry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Furner, James. 2011. Marx's sketch of communist society in *The German Ideology* and the problems of occupational confinement and occupational identity. *Philosophy & Social Criticism* 37(2):189–215. <https://doi.org/10.1177/0191453710387071>.
- Gagel, Walter. 1986. *Unterrichtsplanung: Politik/Sozialkunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gatchel, Richard H. 2010. The evolution of the concept. In *Concepts of indoctrination: philosophical essays*, Hrsg. Ivan A. Snook, 7–13. London: Routledge.
- Gehrig, Thomas. 2007. Erziehungsvorstellungen im »Frühsozialismus«. In *Die sozialpädagogische Erziehung des Bürgers: Entwürfe zur Konstitution der modernen Gesellschaft*, Hrsg.

- Bernd Dollinger, Carsten Müller, und Wolfgang Schröer, 69–92. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Getzin, Sofia, und Mandy Singer-Brodowski. 2016. Transformatives Lernen in einer De-growth-Gesellschaft. *Socience: Journal of Science-Society Interfaces* 1(1):33–46. <https://doi.org/10.5167/UZH-135963>.
- Geuss, Raymond. 2004. Dialectics and the revolutionary impulse. In *The Cambridge Companion to Critical Theory*, Hrsg. Fred Rush, 103–138. Cambridge: Cambridge University Press.
- Geuss, Raymond. 2008. *Philosophy and real politics*. Princeton: Princeton University Press.
- Giesecke, Hermann. 1968. *Didaktik der politischen Bildung*. 3. Aufl. München: Juventa.
- Giesecke, Hermann. 1970. Didaktische Probleme des Lernens im Rahmen von politischen Aktionen. In *Politische Aktion und Politisches Lernen*, 11–45. München: Juventa.
- Giesecke, Hermann. 1976. *Didaktik der politischen Bildung*. 10. Aufl. München: Juventa.
- Giesecke, Hermann. 2004. »Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft«: Die so-zialistische Erziehungsutopie der »Kinderfreunde« in der Weimarer Zeit. In *Utopisches Denken und pädagogisches Handeln: Untersuchungen zu einem ungeklärten Verhältnis*, Hrsg. Dietrich Hoffmann und Reinhard Uhle, 79–88. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Giesinger, Johannes. 2017. Erziehung zum Menschen? Demokratische Legitimität und Bildungspolitik. In *Bildungsphilosophie: Disziplin – Gegenstandsbereich – Politische Bedeutung*, Hrsg. Michael Spieker und Krassimir Stojanov, 303–314. Baden-Baden: Nomos.
- Giesinger, Johannes. 2019. Paternalismus und die normative Eigenstruktur des Pädago-gischen. *Zeitschrift für Pädagogik* 65(2):250–265.
- Giesinger, Johannes. 2021. Vermitteln und Mitteilen: Die Meinung der Lehrperson in der Diskussion kontroverser Themen. In *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen?: Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote*, Hrsg. Johannes Drerup, Miguel Zulaica Y Mugica, und Douglas Yacek, 19–30. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Giesinger, Johannes. 2022. Transformation und Normativität. Zur Pädagogisierung des Bildungsbegriffs. In *Bildung und Transformation: Zur Diskussion eines erziehungswissen-schaftlichen Leitbegriffs*, Hrsg. Douglas Yacek, 29–42. Berlin: Springer.
- Giessler Furlan, Hannes. 2020a. Das Staatsproblem des Kommunismus bei Marx, Engels und im Marxismus. In *Karl Marx im 21. Jahrhundert: Bilanz und Perspektiven*, 243–261. Frankfurt am Main: Campus.
- Giessler Furlan, Hannes. 2020b. Marx« Arbeitsscheine. Phase 2. Abrufbar unter: https://www.phase-zwei.org/hefte/artikel?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews%5D=589&cHash=f99fe7cd736be9bb638b2c39f78858f1, Zugriffen: 13.9.2023.
- Gilabert, Pablo. 2015. The socialist principle »from each according to their abilities, to each according to their needs«. *Journal of Social Philosophy* 46(2):197–225. <https://doi.org/10.1111/josp.12096>.
- Gill, Thomas. 2023. Widersprüche staatlicher politischer Bildung. In *Handbuch kritische politische Bildung*, Hrsg. Yasmine Chehata, Andreas Eis, Bettina Lösch, Stefan Schäfer, Sophie Schmitt, Andreas Thimmel, Jana Trumann, und Alexander Wohnig, 578–586. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Girnus, Luisa. 2024. Was ist Bildung für nachhaltige Entwicklung? *Wochenschau* 75(24s):4–7.

- Giroux, Henry A., und Anthony N. Penna. 1979. Social education in the classroom: the dynamics of the hidden curriculum. *Theory & Research in Social Education* 7(1):21-42. <https://doi.org/10.1080/00933104.1979.10506048>.
- Glassgold, Peter (Hrsg.). 2012. *Anarchy! an anthology of Emma Goldman's Mother Earth*. Berkeley: Counterpoint.
- Gloe, Markus, und Tonio Oeffering. 2017a. Politische Bildung meets Politische Theorie. In *Politische Bildung meets Politische Theorie*, Hrsg. Markus Gloe und Tonio Oeffering, 9–30. Baden-Baden: Nomos.
- Gloe, Markus, und Tonio Oeffering. 2017b. Politische Bildung meets Politische Theorie: eine Conclusio. In *Politische Bildung meets Politische Theorie*, Hrsg. Markus Gloe und Tonio Oeffering, 413–435. Baden-Baden: Nomos.
- Goldman, Emma. 1907. La Ruche. *Mother Earth* 2(9):388-394.
- Goldman, Emma. 1911. *Anarchism and other essays*. New York: Mother Earth Publishing Association.
- Goldman, Emma. 1914. *The social significance of the modern drama*. Boston: Richard G. Badger.
- Goldman, Emma. 1923. *My disillusionment in Russia*. Garden City: Doubleday, Page & Company.
- Goldman, Emma. 1924. *My further disillusionment in Russia*. Garden City: Doubleday, Page & Company.
- Goldman, Emma. 1982. *Living my life*. Salt Lake City: Peregrine Smith.
- Goldman, Emma. 1998. *Red Emma speaks: an Emma Goldman reader*. 3. Aufl. Hrsg. Alix Kates Shulman. Amherst: Humanity Books.
- Goldman, Emma. 2003. *Emma Goldman: a documentary history of the American years. Made for America, 1890–1901*. Hrsg. Candace Falk, Barry Pateman, und Jessica M. Moran. Berkeley: University of California Press.
- Goldman, Emma. 2006. *Vision on fire: Emma Goldman on the Spanish revolution*. 2. Aufl. Hrsg. David Porter. Oakland: AK Press.
- Goldman, Emma. 2008. *Emma Goldman: a documentary history of the American years. Making speech free, 1902–1909*. Hrsg. Candace Falk. Urbana: University of Illinois Press.
- Goldman, Emma. 2012. *Emma Goldman: a documentary history of the American years. Light and shadows, 1910–1916*. Hrsg. Candace Falk. Stanford: University of California Press.
- Goldman, Emma, und Alexander Berkman. 1975. *Nowhere at home: letters from exile of Emma Goldman and Alexander Berkman*. Hrsg. Richard Drinnon und Anna Maria Drinnon. New York: Schocken Books.
- Goldmann, Fabian. 2022. Wen vertreten eigentlich die Rundfunkräte von ARD und ZDF? *Übermedien*. Abrufbar unter: <https://uebermedien.de/74777/wen-vertreten-eigentlich-die-rundfunkraete-von-ard-und-zdf/>, Zugriffen: 22.12.2024.
- Goldstone, Jack A. (Hrsg.). 1998. *The encyclopedia of political revolutions*. Chicago: Fitzroy Dearborn.
- Goll, Thomas. 2021. Vom Nutzen und Nachteil der Kontroversität für das tägliche Leben (als Politiklehrkraft): Ein Essay. In *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen?: Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote*, Hrsg. Johannes Drerup, Miguel Zulaica Y Mugica, und Douglas Yacek, 157–170. Stuttgart: W. Kohlhammer.

- Gornick, Vivian. 2011. *Emma Goldman: Revolution as a way of life*. New Haven: Yale University Press.
- Gouldner, Alvin Ward. 1985. *Against fragmentation: the origins of Marxism and the sociology of intellectuals*. New York: Oxford University Press.
- Goyens, Tom. 2007. *Beer and revolution: the German anarchist movement in New York City, 1880–1914*. Urbana: University of Illinois Press.
- Goyens, Tom. 2017. Johann Most and the German Anarchists. In *Radical Gotham: Anarchism in New York City from Schwab's Saloon to Occupy Wall Street*, Hrsg. Tom Goyens, 12–32. Urbana: University of Illinois Press.
- Grab, Walter. 1973. *Die Französische Revolution: eine Dokumentation, 68 Quellentexte und eine Zeittafel*. München: Nymphenburger Verlagsbuchhandlung.
- Grabau, Christian. 2022. Wessen Welt ist die Welt? Hannah Arendt, Little Rock und die »Autorität des Lehrers«. In *Lehrer*innenbildung: (Re)Visionen für die Migrationsgesellschaft*, 50–66. Weinheim: Beltz Juventa.
- Graeber, David. 2004. *Fragments of an anarchist anthropology*. Chicago: Prickly Paradigm Press.
- Graf, Ruedi. 2012. Lehrbuchmarxismus. In *Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus*, Hrsg. Wolfgang Fritz Haug, Frigga Haug, Peter Jehle, und Wolfgang Küttler, 8/I:858–885. Hamburg: Argument.
- Grosser, Florian. 2018. *Theorien der Revolution zur Einführung*. 2., überarbeitete Aufl. Hamburg: Junius.
- Groth, Günther. 1978. *Die pädagogische Dimension im Werke von Karl Marx*. Neuwied: Luchterhand.
- Grunder, Hans-Ulrich. 1988. »Wir fordern alles«: Weibliche Bildung im 19. Jahrhundert. Die Konzepte einiger anarchistischer und bürgerlicher Pädagoginnen. Grafenau: Trotzdem-Verlag.
- Grunder, Hans-Ulrich. 1992. Anarchistische Erziehung und das Ende der Utopie. *Zeitschrift für Pädagogik* 38(4):547–574.
- Grunder, Hans-Ulrich. 2013. Kontroverse persönliche und programmatische Bezüge: Robin, Faure, Wintch und die »Reformpädagogik«. In *Freiheitliche Pädagogik: Bildung und Erziehung in frühsozialistischen, libertären und reformpädagogischen Kontexten*, Hrsg. Ulrich Klemm, Hans-Ulrich Grunder, Maurice Schuhmann, und Armin Bernhard, 21–48. Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Grunder, Hans-Ulrich. 2015. *Schulreform und Reformschule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Grunder, Hans-Ulrich. 2018. Alle gleich oder jede(r) anders? In *utopisch dystopisch: Visionen einer »idealen« Gesellschaft*, Hrsg. Irene Leser und Jessica Schwarz, 67–81. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gutmann, Amy. 1999. *Democratic education*. Princeton: Princeton University Press.
- Haaland, Bonnie. 1993. *Emma Goldman: sexuality and the impurity of the state*. Montréal: Black Rose Books.
- Habermas, Jürgen. 1985. Die neue Unübersichtlichkeit: Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung utopischer Energien. *Merkur* 39(431):1–14.
- Haft, Henning, und Stefan Hopmann. 1987. Lehrplanarbeit in der Bundesrepublik Deutschland. *Die Deutsche Schule* 79(4):506–518.

- Haft, Henning, und Stefan Hopmann. 1989. Sisyphos im Amt: Zum »sozialen System« staatlicher Lehrplanarbeit. *Bildung und Erziehung* 42(1):5–20. <https://doi.org/10.7788/bue.1989.42.1.5>.
- Hager, Fritz-Peter. 1993. Staat und Erziehung bei Rousseau, Helvétius und Condorcet: Ein Vergleich. In *Staat und Erziehung in Aufklärungsphilosophie und Aufklärungszeit*, Hrsg. Fritz-Peter Hager und Dieter Jedan, 67–95. Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler.
- Hailmann, William Nicholas. 1910. The School and Life. *Mother Earth* 5(7):231–234.
- Hamborg, Steffen. 2020. Wie über »Bildung für nachhaltige Entwicklung« reden? Ein Essay vom Unbehagen an verzwecklichter Bildung im Namen des Guten. In *Bildung – Macht – Zukunft: Lernen für die sozial-ökologische Transformation?*, Hrsg. Jannis Eicker, Andreas Eis, Anne-Katrin Holfelder, Sebastian Jacobs, und Sophie Yume, 167–172. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Hamborg, Steffen. 2022. Bildung. Krise. Krieg: Keynote-Vortrag auf der Nachwuchstagung »Gesellschaftliche Transformation und politische Bildung« der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) an der Stiftung Universität Hildesheim. *Wissenschaftsblog des WiZeGG*. Abrufbar unter: <https://uol.de/wizegg/blog/bildung-krise-krieg-7754>, Zugegriffen: 24.8.2024.
- Hamborg, Steffen. 2023. Zuviel des Guten: Proklamationen und Realitäten der Bildung im Spiegel von Nachhaltigkeit und Transformation. *Die Deutsche Schule* 115(2):153–161. <https://doi.org/10.31244/dd.2023.02.10>.
- Hamborg, Steffen. 2024. Generativität als Topos pädagogischer Utopie-, Natur- und Krisenverhältnisse. Oder: Wenn alte Hoffnungen neu erblühen. In *Generation und Weitergabe: Erziehung und Bildung zwischen Erbe und Zukunft*, Hrsg. Malte Brinkmann, Gabriele Weiss, und Markus Rieger-Ladich, 187–202. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hampsher-Monk, Iain. 2011. Politics, political theory and its history. In *Political Philosophy versus History?*, Hrsg. Jonathan Floyd und Marc Stears, 105–127. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hangartner, Judith, und Markus Heinzer. 2016. Einleitung: Die Gemeinde in der Educational Governance. In *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz: Steuerungskultur im Umbruch*, Hrsg. Judith Hangartner und Markus Heinzer, 1–29. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hanschmann, Felix. 2017. *Staatliche Bildung und Erziehung: Ganztagschule, Bildungsstandards und selbständige Schule als Herausforderungen für das Verfassungs- und Schulrecht*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Haraszi, Zoltán. 1950. John Adams flays a philosophe: annotations on Condorcet's Progress of the Human Mind. *The William and Mary Quarterly* 7(2):223–254. <https://doi.org/10.2307/1917158>.
- Harten, Hans-Christian. 1989. Pädagogische Eschatologie und Utopie in der Französischen Revolution. In *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne: Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft*, Hrsg. Ulrich Herrmann und Jürgen Oelkers, 117–132. Weinheim: Beltz.
- Harten, Hans-Christian. 1990. *Elementarschule und Pädagogik in der Französischen Revolution*. München: R. Oldenbourg.

- Harten, Hans-Christian. 1993. Der Erziehungsstaat und die liberalistische Utopie seiner Auflösung: Ein Beitrag zum bildungstheoretischen Diskurs während der Zeit der Französischen Revolution. *Zeitschrift für Pädagogik* 39(4):583-602.
- Harten, Hans-Christian. 1997a. *Kreativität, Utopie und Erziehung: Grundlagen einer erziehungswissenschaftlichen Theorie sozialen Wandels*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Harten, Hans-Christian. 1997b. Pädagogik und Eugenik im »rassenhygienischen« Diskurs vor 1933. *Paedagogica Historica* 33(3):765-800. <https://doi.org/10.1080/0030923970330302>.
- Harten, Hans-Christian. 1998. Erziehung in Systemen revolutionärer Mobilisierung: Das Beispiel Kuba. *Zeitschrift für Pädagogik* 44(6):853-868.
- Harten, Hans-Christian. 2010. Utopie. In *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Hrsg. Dietrich Benner und Jürgen Oelkers, 1071–1090. Weinheim: Beltz.
- Harth, Dietrich. 1992. Revolution und Mythos: sieben Thesen zur Genesis und Geltung zweier Grundbegriffe historischen Denkens. In *Revolution und Mythos*, Hrsg. Dietrich Harth und Jan Assmann, 9–35. Frankfurt am Main: Fischer Wissenschaft.
- Hartley, Daniel. 2020. Die Stimmen des Kapitals: Poetik der Kritik jenseits von Empfindung und Zynismus. In *Marx konkret: Poetik und Ästhetik des Kapitals*, Hrsg. Michael Bies und Elisabetta Mengaldo, 93–108. Göttingen: Wallstein.
- Hartmann, Martin, und Claus Offe (Hrsg.). 2011. *Politische Theorie und politische Philosophie: ein Handbuch*. München: Beck.
- Haug, Frigga. 1994. Arbeit. In *Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus*, Hrsg. Wolfgang Fritz Haug, 1402–422. Hamburg: Argument.
- Haug, Wolfgang Fritz. 2008. *Kapital-Lektüre*. In *Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus*, Hrsg. Wolfgang Fritz Haug, 7/1:323–348. Hamburg: Argument.
- Haus, Michael. 2000. *Die politische Philosophie Michael Walzers*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Haus, Michael. 2023. *Grundlagen der Politischen Theorie: Ein Überblick*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hecker, Rolf. 2018. *Springpunkte: Beiträge zur Marx-Forschung und Kapital-Diskussion*. Berlin: Dietz.
- Heil, Matthias. 2020. *Das Lehramt als politischer Beruf*. Siegen: universi.
- Heil, Matthias. 2021a. Die Forderung nach Neutralität von Lehrkräften als Entpolitisierung des Lehramts: Implikationen für die Lehrer:innenbildung. *heiEDUCATION Journal* 7:97–119. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2021.7.24441>.
- Heil, Matthias. 2021b. Die Neutralisierung der Lehrkraft: Indoktrinierende Lehrer*innen als »folk devils«. In *Standortbestimmung Politische Bildung: Gesellschaftspolitische Herausforderungen, Zivilgesellschaft und das vermeintliche Neutralitätsgebot*, Hrsg. Steve Kenner und Tonio Oeftering, 39–48. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Heil, Matthias. 2024. Das Bildungsdefizit der Politischen Theorie: Ein Versuch der Wiederannäherung mit Blick auf gesellschaftlichen Wandel. In *Gesellschaftliche Transformation und politische Bildung*, Hrsg. Oliver Emde, Charlotte Keuler, und Felix Prehm, 54–64. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Heinlein, Markus. 1991. Individualität und Freiheit: Libertäre Pädagogik bei Emma Goldman. In *Anarchismus und Pädagogik: Studien zur Rekonstruktion einer vergessenen Tradition*, Hrsg. Ulrich Klemm, 117–125. Frankfurt am Main: dipa.

- Heinrich, Michael. 2020. »Gespenstige Gegenständlichkeit«: Wie Marx im Kapital das phantastisch-reale Dasein des Werts analysiert. In *Marx konkret: Poetik und Ästhetik des Kapitals*, Hrsg. Michael Bies und Elisabetta Mengaldo, 109–122. Göttingen: Wallstein.
- Heinrich, Michael. 2021. *Kritik der politischen Ökonomie: eine Einführung in Das Kapital von Karl Marx*. 15. Aufl. Stuttgart: Schmetterling.
- Hellekamps, Stephanie. 2006. Hannah Arendt über die Krise in der Erziehung: Wieder-gelesen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(3):413–423. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0058-4>.
- Hemmings, Clare. 2018. *Considering Emma Goldman: feminist political ambivalence and the imaginative archive*. Durham: Duke University Press.
- Henning, Christoph. 2009. Perfektionismus und liberaler Egalitarismus. Ein Versuch ihrer Vermittlung. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 57(6):845–860. <https://doi.org/10.1524/dzph.2009.57.6.845>.
- Henning, Christoph. 2010. Natur und Freiheit im Perfektionismus: Zum Verständnis der Natur des Menschen in progressiven Traditionen. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 58(5):759–776. <https://doi.org/10.1524/dzph.2010.58.5.759>.
- Henning, Christoph. 2015. *Freiheit, Gleichheit, Entfaltung: die politische Philosophie des Perfektionismus*. Frankfurt am Main: Campus.
- Henning, Christoph. 2017. Perfektionismus als kritische Theorie. Bemerkungen zur Selbstentfaltung als Kategorie sui generis. In *Warum Kritik?: Begründungsformen kritischer Theorien*, Hrsg. Sven Ellmers und Philip Hogh, 51–72. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Henning, Christoph. 2020. Gegenstands-, Darstellungs- und Immunsierungskritik: Drei Ebenen der Kritik bei Marx und in der Kritischen Theorie. *Schweizerische Zeitschrift für Philosophie* 79:88–105. <https://doi.org/10.24894/StPh-de.2020.79007>.
- Hernández, Francesc J., Benno Herzog, und Maurício Rebelo. 2017. Bildung und Anerkennungstheorie: Ein Gespräch mit Axel Honneth. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93(1):111–123. <https://doi.org/10.30965/25890581-09301010>.
- Herrmann, Ulrich. 1989. Pädagogische Autonomie: ein politisch-pädagogisches Prinzip und seine Folgen in der Zeit der Weimarer Republik in Deutschland. *Die Deutsche Schule* 81(3):285–296.
- Hess, Diana E., und Paula McAvoy. 2015. *The political classroom: evidence and ethics in democratic education*. New York: Routledge.
- Heydorn, Heinz Joachim. 1980. *Ungleichheit für alle: zur Neufassung des Bildungsbegriffs*. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Heydorn, Heinz-Joachim. 1979. *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Hierdeis, Helmwart. 2016. *Psychoanalytische Pädagogik – Psychoanalyse in der Pädagogik*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Hilbrich, Ole, und Norbert Ricken. 2019. Vom »Hass der Pädagogik« zum »Unvernehmen« der Generationen: Überlegungen zur systematischen Bedeutung von Streit für Theorien der Erziehung. In *Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren*, Hrsg. Ralf Mayer, Alfred Schäfer, und Steffen Wittig, 45–69. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Hirsch, Michael. 2016. *Die Überwindung der Arbeitsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hoesch, Matthias. 2019. Bentham und Condorcet: Zwei Modelle einer wissenschaftlich geleiteten Gestaltung der Zukunft. In *Die Gestaltbarkeit der Geschichte*, Hrsg. Kurt Bayertz und Matthias Hoesch, 289–310. Hamburg: Felix Meiner.
- Hofer, Ursula. 1998. »Instruction publique« im französischen Modernisierungsdiskurs des 18. Jahrhunderts: La leçon de Condorcet. In *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie*, Hrsg. Jürgen Oelkers, Fritz Osterwalder, und Heinz Rhyn, 29–44. Weinheim: Beltz.
- Höffe, Otfried. 1992. Wiederbelebung im Seiteneinstieg. In *Der Mensch – ein politisches Tier? Essays zur politischen Anthropologie*, Hrsg. Otfried Höffe, 5–13. Stuttgart: Reclam.
- Hofmann, Hans. 2023. Werteorientierte Erziehung in der Schule: Das Spannungsfeld von elterlichem Erziehungsrecht, Schulpflicht, staatlichen Bildungszielen und Neutralität des Staates. In *Werteerziehung durch die Schule: begriffliche Grundlagen, staats-theoretische Basis und institutionelle Ziele*, Hrsg. A. Katarina Weilert, 143–166. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Hogan, Pádraig. 2023. The inherent fruits of educational endeavour. *Policy Futures in Education* 21(3):257–272. <https://doi.org/10.1177/14782103231157158>.
- Hollis, Catherine W. 2020. Emma Goldman among the Avant-Garde. In *Women Making Modernism*, Hrsg. Erica Gene Delsandro, 130–156. University Press of Florida.
- Holzer, Daniela. 2022. Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht! *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* 5(2).
- Honneth, Axel. 2012. Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15(3):429–442. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0285-9>.
- Honneth, Axel. 2015. *Die Idee des Sozialismus: Versuch einer Aktualisierung*. Berlin: Suhrkamp.
- hooks, bell. 1994. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Hopfner, Johanna. 2018. »... sich den ganzen alten Dreck vom Halse schaffen und zu einer neuen Begründung der Gesellschaft befähigt zu werden.« Fragmente einer marxistischen Erziehungstheorie. In *Unser Marx: Potenziale und Perspektiven seiner Theorie für die Pädagogik*, Hrsg. Armin Bernhard, Lukas Eble, und Simon Kunert, 136–150. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hopkins, Neil. 2014. The Democratic Curriculum: Concept and Practice. *Journal of Philosophy of Education* 48(3):416–427. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12088>.
- Horkheimer, Max. 1988. Traditionelle und kritische Theorie. In *Gesammelte Schriften*, Hrsg. Alfred Schmidt, 162–216. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Hörner, Wolfgang. 1991. Von der Autonomie der Pädagogik zur Autonomie des Schulsystems. *Bildung und Erziehung* 44(jg):373–390. <https://doi.org/10.7788/bue-1991-jg28>.
- Hörsch, Nicoline. 1994. *Republikanische Personennamen: Eine anthroponymische Studie zur Französischen Revolution*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Hsu, Rachel Hui-Chi. 2021. *Emma Goldman, Mother Earth, and the anarchist awakening*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Hudis, Peter. 2012. *Marx's concept of the alternative to capitalism*. Leiden: Brill.

- Huppert, Annette, und Hermann J. Abs. 2008. Schulentwicklung und Partizipation von Lehrkräften: Empirische Ergebnisse zur Markierung eines Spannungsverhältnisses. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 31(3):8-15.
- Illich, Ivan. 1971. *Deschooling society*. New York: Harper & Row.
- Ingram, James D. 2016. Introduction. In *Political uses of Utopia: new marxist, anarchist, and radical democratic perspectives*, Hrsg. S. D. Chrostowska und James D. Ingram, ix-xxxiv. New York: Columbia University Press.
- Inkermann, Nilda, und Andreas Eis. 2022. Konzepte politischer Nachhaltigkeitsbildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 72(48):29-34.
- Iorio, Marco. 2011. *Karl Marx – Geschichte, Gesellschaft, Politik: Eine Ein- und Weiterführung*. Berlin: De Gruyter.
- Iser, Mattias. 2002. Der Spiegel der Kritik: Michael Walzer und die Kritische Theorie. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 50(4):581-599. <https://doi.org/10.1524/dzph.2002.50.4.581>.
- Jackson, Elizabeth. 2022. What's epistemic about epistemic paternalism. In *Epistemic autonomy*, Hrsg. Jonathan Matheson und Kirk Lougheed, 132–150. New York: Routledge.
- Jacob, Frank. 2021. *Emma Goldman: ein Leben für die Freiheit*. Leipzig: Hentrich & Hentrich.
- Jacob, Frank. 2022. *Emma Goldman: Identitäten einer Anarchistin*. Berlin: Hentrich & Hentrich.
- Jaeggi, Rahel. 2009. Was ist Ideologiekritik? In *Was ist Kritik?*, Hrsg. Rahel Jaeggi und Tilo Wesche, 266–298. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jaeggi, Rahel. 2014. *Kritik von Lebensformen*. Berlin: Suhrkamp.
- Jaeggi, Rahel. 2015. Das Ende der Besserwisser. *Kursbuch* 51(182):78-96. <https://doi.org/10.5771/0023-5652-2015-182-78>.
- Jaeggi, Rahel. 2021. Emanzipation. In *Postsäkulare Politik?: Emanzipation, jüdische Erfahrungen und religiöse Gemeinschaften heute*, Hrsg. Lutz Fiedler und Christiane Schmidt, 29–42. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Jaeggi, Rahel. 2023. *Fortschritt und Regression*. Berlin: Suhrkamp.
- Jaeggi, Rahel, und Robin Celikates. 2017. *Sozialphilosophie: Eine Einführung*. München: C.H. Beck.
- Jakob, Norman. 2020. Das Konzept einer »Ökonomie der Zeit« bei Marx. In *Work-Work-Balance: Marx, die Poren des Arbeitstags und neue Offensiven des Kapitals*, Hrsg. Ingo Stützel, 234–260. Berlin: Dietz.
- Jameson, Fredric. 2004. The politics of utopia. *New Left Review* 25:35-54.
- Jameson, Fredric. 2016. An American utopia. In *An American utopia: dual power and the universal army*, Hrsg. Slavoj Žižek, 1–96. London: Verso.
- Jergus, Kerstin. 2024. Pädagogische Beziehungen: Zur pädagogischen Signatur der Weitergabe in Generationenverhältnissen. In *Generation und Weitergabe: Erziehung und Bildung zwischen Erbe und Zukunft*, Hrsg. Malte Brinkmann, Gabriele Weiss, und Markus Rieger-Ladich, 94–114. Weinheim: Beltz Juventa.
- Jörke, Dirk. 2007. John Dewey über Erfahrung, Demokratie und Erziehung. In *Demokratiebewusstsein: Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung*, Hrsg. Dirk Lange und Gerhard Himmelmann, 87–98. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Jörke, Dirk. 2009. Szenen einer heimlichen Liebe: Anthropologiekritik bei Horkheimer, Habermas und Foucault. In *Politische Anthropologie: Geschichte – Gegenwart – Möglichkeiten*, Hrsg. Dirk Jörke und Bernd Ladwig, 87–106. Baden-Baden: Nomos.
- Jörke, Dirk. 2011. *Kritik demokratischer Praxis*. Baden-Baden: Nomos.
- Jörke, Dirk. 2022. Liberale Demokratietheorie in der Krise. *Neue Politische Literatur* 67:249–266. <https://doi.org/10.1007/s42520-022-00442-x>.
- Jose, Jim. 2005. »Nowhere at home«, not even in theory: Emma Goldman, anarchism and political theory. *Anarchist Studies* 13(1):23–46.
- Journell, Wayne. 2016. Making a case for teacher political disclosure. *Journal of Curriculum Theorizing* 31(1):100–111.
- Julia, Dominique. 1989. *L'institution du citoyen: Die Erziehung des Staatsbürgers. Das öffentliche Unterrichtswesen und die Nationalerziehung in den Erziehungsprogrammen der Revolutionszeit (1789–1795)*. In *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne: Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft*, Hrsg. Ulrich Herrmann und Jürgen Oelkers, 63–104. Weinheim: Beltz.
- Kandiyali, Jan. 2014. Freedom and necessity in Marx's account of communism. *British Journal for the History of Philosophy* 22(1):104–123. <https://doi.org/10.1080/09608788.2013.863753>.
- Karabel, Jerome. 1976. Revolutionary contradictions: Antonio Gramsci and the problem of intellectuals. *Politics & Society* 6(2):123–172. <https://doi.org/10.1177/003232927600600201>.
- Kastner, Jens. 2012. Platzverweise: Die aktuellen sozialen Bewegungen zwischen Abseits und Zentrum. In *Occupy! Die aktuellen Kämpfe um die Besetzung des Politischen*, Hrsg. Isabell Lorey, Jens Kastner, Gerald Raunig, und Tom Waibel, 50–86. Wien: Turia + Kant.
- Kehren, Yvonne. 2017. Bildung und Nachhaltigkeit: Zur Aktualität des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft am Beispiel der Forderung der Vereinten Nationen nach einer »nachhaltigen Entwicklung«. *Pädagogische Korrespondenz* 55:59–71.
- Kenner, Steve. 2020. Politische Bildung: Bildungsaufgabe mit Verfassungsrang? In *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische: Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung*, Hrsg. Moritz Peter Haarmann, Steve Kenner, und Dirk Lange, 31–48. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kenner, Steve, und Mandy Singer-Brodowski. 2024. Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung: eine Annäherung in Spannungsfeldern. *Wochenschau* 75(24s):8–13.
- Kensinger, Loretta. 2007. Speaking with Red Emma: the feminist theory of Emma Goldman. In *Feminist interpretations of Emma Goldman*, Hrsg. Penny A. Weiss und Loretta Kensinger, 255–282. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Kinna, Ruth. 2017. Utopianism and Prefiguration. In *Political Uses of Utopia*, Hrsg. S. D. Chrostowska und James D. Ingram, 198–216. New York: Columbia University Press.
- Kirchhöfer, Dieter. 2016. Humanontogenetik und Pädagogik. In *Humanontogenetik: Interdisziplinäre Theorie und Brücke in die Praxis*, Hrsg. Thomas Diesner, Michael Ketting, Olaf Scupin, und Andreas Wessel, Berlin: Logos.

- Klafki, Wolfgang. 1958. Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule* 50:450–471.
- Klafki, Wolfgang. 1971. *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Durch ein kritisches Vorwort ergänzte Auflage. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang. 2020. *Geisteswissenschaftliche Pädagogik: Fünf Studienbriefe für die FernUniversität in Hagen*. Hrsg. Cathleen Grunert und Katja Ludwig. Wiesbaden: Springer.
- Klatt, Johanna, und Robert Lorenz. 2011. Politische Manifeste: Randnotizen der Geschichte oder Wegbereiter sozialen Wandels? In *Manifeste: Geschichte und Gegenwart des politischen Appells*, Hrsg. Johanna Klatt und Robert Lorenz, 7–46. Bielefeld: transcript.
- Klemm, Ulrich. 2007. Emma Goldman: Anarchistin und Pädagogin. *graswurzelrevolution*. Abrufbar unter: <https://www.graswurzel.net/gwr/2007/01/emma-goldman-anarchistin-und-padagogin/>, Zugriffen: 12.3.2024.
- Kminek, Helge, Anne-Katrin Holfelder, und Mandy Singer-Brodowski. 2022. Zukunft war gestern: Zur Legitimität der Pädagogik in Zeiten der sozial-ökologischen Krise. In *Zukunft: Stand jetzt*, Hrsg. Carsten Büniger, Agnieszka Czejkowska, Ingrid Lohmann, und Gerd Steffens, 265–276. Weinheim: Beltz Juventa.
- Knatz, Lothar. 1986. Intellektuelle und Arbeiterbewegung. In *Karl Marx, Kritik und positive Wissenschaft*, Hrsg. Manfred Hahn und Hans Jörg Sandkühler, 56–76. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Knoll, Michael. 2018a. Die entschulte Schule als Ideal: John Deweys Theorie des Unterrichts. In *John Dewey als Pädagoge: Erziehung – Schule – Unterricht*, Hrsg. Franz-Michael Konrad und Michael Knoll, 203–242. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Knoll, Michael. 2018b. John Deweys pädagogischer Reformimpuls. In *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*, Hrsg. Heiner Barz, 203–215. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Koerrenz, Ralf. 2023. *Erziehung: eine Theorie der Aufklärung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kolakowski, Leszek. 1960. *Der Mensch ohne Alternative*. München: Piper.
- Koselleck, Reinhart. 1985. Revolution als Begriff. *Merkur* 39(3):203–210.
- Kotthoff, Hans-Georg. 2009. Schulautonomie: Dimensionen, Motive und Wirkungen. In *Handbuch der Erziehungswissenschaft*, Hrsg. Christiane Hof, Thomas Fuhr, Wilhelm Wittenbruch, Stephanie Hellekamps, Wilfried Plöger, und Phillip Gonon, 129–138. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kowal, Donna M. 2016. *Tongue of fire: Emma Goldman, public womanhood, and the sex question*. Albany: State University of New York Press.
- Kramer, Dieter. 1971. *Reform und Revolution bei Marx und Engels*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Kramer, Dieter. 1999. Freizeit. In *Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus*, Hrsg. Wolfgang Fritz Haug, 4:967–979. Hamburg: Argument.
- Kramp, Wolfgang. 1961. Verfrühung, Vorwegnahme. In *Pädagogisches Lexikon*, Hrsg. Hans-Hermann Groothoff und Martin Stallmann, 990–991. Stuttgart: Kreuz-Verlag.
- Kramp, Wolfgang. 1991. Überforderung als Problem und Prinzip pädagogischen Handelns: Die Überforderung als pädagogisches Problem. In *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken: Texte*, Hrsg. Andreas Flitner und Hans Scheuerl, 125–141. München: Piper.

- Krapp, Gotthold. 1973. *Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die polytechnische Bildung*. Frankfurt am Main: Roter Stern.
- Krecker, Ada May. 1912. The passing of the family. *Mother Earth* 7(8):258-266.
- Krenz-Dewe, Daniel, und Paul Mecheril. 2022. Ermöglichung der Erschließung von Demokratisierungsperspektiven statt Erzeugung von Zustimmung zu unserer Demokratie. *inter- und transdisziplinäre Bildung* 2:54-58.
- Küenzlen, Gottfried. 2018. Der alte Traum vom Neuen Menschen: Ideengeschichtliche Perspektiven. In *Der neue Mensch*, Hrsg. Anne Seibring, Miriam Shabafrouz, und Benjamin Weiß, 13–23. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Kultusministerkonferenz. 2018. Stärkung der Demokratieerziehung. *bpb.de*. Abrufbar unter: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/192243/staerkung-der-demokratieerziehung/>, Zugriffen: 17.10.2024.
- Kurz, Robert. 1995. Postmarxismus und Arbeitsfetisch: Zum historischen Widerspruch in der Marxschen Theorie. *Krisis. Beiträge zur Kritik der Warengesellschaft* 15. Abrufbar unter: <https://www.exit-online.org/link.php?tabelle=autoren&posnr=105>, Zugriffen: 11.9.2023.
- Kutscha, Martin. 1985. Renaissance des »besonderen Gewaltverhältnisses«? Disziplinierung und Meinungsfreiheit im öffentlichen Dienst. *Kritische Justiz* 18(1):43-56.
- Lanchester, John. 2007. Warmer, Warmer. *London Review of Books* 29(06).
- Laskowski, Piotr. 2020. Teaching revolution through art? Anarchism, the avant-garde and education critically revisited. In *Anarchism and the avant-garde: radical arts and politics in perspective*, Hrsg. Carolin Kosuch, 250–273. Leiden: Brill Rodopi.
- Leipold, Bruno. 2024. *Citizen Marx: republicanism and the formation of Karl Marx's social and political thought*. Princeton: Princeton University Press.
- Lembcke, Oliver W., und Florian Weber. 2014. Von der Mischverfassung zur komplexen Demokratie. Die Transformation des Republikanismus in der Französischen Revolution. *Zeitschrift für Politische Theorie* 5(1):51-66.
- Lenk, Kurt. 1973. *Theorien der Revolution*. 2. Aufl. München: W. Fink.
- Lenk, Kurt. 2006. Utopie und Mythos: Zur Differenzierung ihrer Begrifflichkeit. In *Dimensionen der Politik: Aufklärung – Utopie – Demokratie. Festschrift für Richard Saage zum 65. Geburtstag*, Hrsg. Axel Rüdiger und Eva-Maria Seng, 361–370. Berlin: Duncker & Humblot.
- Leopold, David. 2007. *The young Karl Marx: German philosophy, modern politics, and human flourishing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leopold, David. 2016. On Marxian utopophobia. *Journal of the History of Philosophy* 54(1):111-134. <https://doi.org/10.1353/hph.2016.0004>.
- Levitas, Ruth. 2000. For Utopia: The (limits of the) Utopian function in late capitalist society. *Critical Review of International Social and Political Philosophy* 3(2-3):25-43. <https://doi.org/10.1080/13698230008403311>.
- Levitas, Ruth. 2010. *The concept of utopia*. Bern: Peter Lang.
- Lewis, Sophie. 2022. *Abolish the family: a manifesto for care and liberation*. London: Verso.
- Lieb, Daniel, Sarah Ganss, und Pia Diergarten. 2022. (Un-)Zulässige Erwachsenen-erziehung? Eine kritisch-operative Replik. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* 5(2):160-172.

- van der Linden, Marcel. 2020. Proletariat. In *The Marx revival: key concepts and new interpretations*, Hrsg. Marcello Musto, 70–91. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindner, Urs. 2011. Epistemologie, Wissenschaft und Ethik. Zum Kritikbegriff der marx-schen Kritik der politischen Ökonomie. In *Die Moral in der Kritik: Ethik als Grundlage und Gegenstand kritischer Gesellschaftstheorie*, Hrsg. Sven Ellmers und Ingo Elbe, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lingenfelder, Julia. 2024. Transformative Bildung im Kontext gesellschaftlicher Transformation. In *Gesellschaftliche Transformation und politische Bildung*, Hrsg. Oliver Emde, Charlotte Keuler, und Felix Prehm, 32–42. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Lingenfelder, Julia. 2025. *Politische Bildung und sozial-ökologische Transformation: Impulse aus Bildungspraxen der Klimagerechtigkeitsbewegung*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Linse, Ulrich. 1982. »Propaganda der Tat« und »Direkte Aktion«: Zwei Formen anarchistischer Gewaltanwendung. In *Sozialprotest, Gewalt, Terror: Gewaltanwendung durch politische und gesellschaftliche Randgruppen im 19. und 20. Jahrhundert*, Hrsg. Wolfgang J. Mommsen und Gerhard Hirschfeld, 237–269. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Loick, Daniel. 2012. Universität und Polizei: Jacques Rancière über intellektuelle Emanzipation. *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft* 42(167):287–303. <https://doi.org/10.32387/prokla.v42i167.313>.
- Loick, Daniel. 2018. *Anarchismus zur Einführung*. 2. korrigierte Aufl. Hamburg: Junius.
- Loick, Daniel. 2024. *Die Überlegenheit der Unterlegenen: eine Theorie der Gegengemeinschaften*. Berlin: Suhrkamp.
- Loick, Daniel, und Robin Celikates. 2016. Revolution. In *Marx-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung*, Hrsg. Michael Quante und David P. Schweikard, 253–265. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Lösch, Bettina. 2011. Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung. In *Kritische politische Bildung: ein Handbuch*, Hrsg. Bettina Lösch und Andreas Thimmel, 115–128. Wochenschau.
- Löwy, Michael. 1987. The Romantic and the Marxist critique of modern civilization. *Theory and Society* 16(6):891–904. <https://doi.org/10.1007/BF00138073>.
- Löwy, Michael. 2005. *The theory of revolution in the young Marx*. Chicago: Haymarket Books.
- Löwy, Michael. 2020a. Ecosocialism: a radical alternative. In *Reflections on socialism in the twenty-first century: facing market liberalism, rising inequalities and the environmental imperative*, Hrsg. Claes Brundenius, 199–210. Cham: Springer International.
- Löwy, Michael. 2020b. Revolution. In *The Marx revival: key concepts and new interpretations*, Hrsg. Marcello Musto, 126–140. Cambridge: Cambridge University Press.
- Löwy, Michael, und Joel Kovel. 2001. An ecosocialist manifesto. *Capitalism Nature Socialism*. Abrufbar unter: <https://www.cnsjournal.org/about/an-ecosocialist-manifesto/>, Zugriffen: 28.10.2024.
- Luhmann, Niklas. 1992. Gibt es ein »System« der Intelligenz? In *Intellektuellendämmerung? Beiträge zur neuesten Zeit des Geistes*, Hrsg. Martin Meyer, 57–73. München: Carl Hanser.
- Lüth, Christoph. 2007. Wilhelm von Humboldts Netzwerk mit Intellektuellen und Politikern in Paris: Annäherung und Distanz. *Paedagogica Historica* 43(2):257–269. <https://doi.org/10.1080/00309230701248396>.
- Lyon, Janet. 1999. *Manifestoes: provocations of the modern*. Ithaca: Cornell University Press.

- Maack, Leon. 2024. Mit Lenin gegen den Klimawandel. *jungle.world*. Abrufbar unter: <https://jungle.world/artikel/2024/06/oekologe-andreas-malm-mit-lenin-gegen-den-klimawandel>, Zugegriffen: 1.1.2025.
- Magdoff, Fred, und John Bellamy Foster. 2010. What every environmentalist needs to know about capitalism. *Monthly Review: An Independent Socialist Magazine* 61(10):1-30. https://doi.org/10.14452/MR-061-10-2010-03_1.
- Malm, Andreas. 2014. Tahrir submerged? Five theses on revolution in the era of climate change. *Capitalism Nature Socialism* 25(3):28-44. <https://doi.org/10.1080/10455752.2014.891629>.
- Malm, Andreas. 2020. *Corona, climate, chronic emergency: war communism in the twenty-first century*. London: Verso.
- Malm, Andreas. 2024. The destruction of Palestine is the destruction of the earth. *Verso Blog*. Abrufbar unter: <https://www.versobooks.com/blogs/news/the-destruction-of-palestine-is-the-destruction-of-the-earth>, Zugegriffen: 1.1.2025.
- Marchart, Oliver. 2015. Die leere Nacht des Sozialismus: Postdemokratie und aktivistische politische Theorie. In *Postdemokratie und die Verleugnung des Politischen*, Hrsg. Andreas Hetzel und Gerhard Unterthurner, 57-76. Baden-Baden: Nomos.
- Marchart, Oliver. 2019. Der feindliche Zwilling: Herbert Marcuses Theorie der Politik aus postfundamentalistischer Perspektive. In *Kritische Theorie der Politik*, Hrsg. Ulf Bohmann und Paul Sörensen, 143-176. Berlin: Suhrkamp.
- Marchart, Oliver. 2020. Apologie des Etatismus: Vorschläge zur Behebung des institutionentheoretischen Defizits radikaler Demokratietheorie. In *Institutionen des Politischen*, Hrsg. Steffen Herrmann und Matthias Flatscher, 169-202. Baden-Baden: Nomos.
- Marchart, Oliver. 2021. Die Vorgeschichte radikaler Demokratie: Historisch-programmatische Anmerkungen zum Stand politischer Theorie. In *Das Politische (in) der Politischen Theorie*, Hrsg. Oliver Flügel-Martinsen, Franziska Martinsen, und Martin Saar, 19-42. Baden-Baden: Nomos.
- Mares, Detlev. 2020. Dialektische Endlosspirale: Karl Marx in der Internationalen Arbeiterassoziation (1864-1872). In *Karl Marx im 21. Jahrhundert: Bilanz und Perspektiven*, Hrsg. Martin Endress und Christian Jansen, 155-180. Frankfurt am Main: Campus.
- Markert, Werner. 1971. Dialektik des bürgerlichen Bildungsbegriffes. In *Erziehung in der Klassengesellschaft: Einführung in die Soziologie der Erziehung*, Hrsg. Johannes Beck, Manfred Clemen, Franz Heinisch, Ernest Jouhy, Werner Markert, Hermann Müller, und Alfred Pressel, 17-51. München: List.
- Masschelein, Jan. 2012. Experimentum scholae: the world once more ... but not (yet) finished. In *Making sense of education: fifteen contemporary educational theorists in their own words*, Hrsg. Gert J.J. Biesta, 101-107. Dordrecht: Springer.
- Masschelein, Jan. 2016. Akademische Freiheit und das Prinzip »Schule«: Öffentliche Begegnungsorte als Voraussetzung für Autonomie. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 25(2):37-53.
- Masschelein, Jan, und Maarten Simons. 2013. *In defence of the school: a public issue*. Leuven: E-ducation.
- Masschelein, Jan, und Maarten Simons. 2017. Die Schule und die Universität reklamieren: Pädagogische Annäherung an eine Katastrophe. In *Nach Fukushima? Zur erzie-*

- hungs- und bildungstheoretischen Reflexion atomarer Katastrophen. *Internationale Perspektiven*, Hrsg. Lothar Wigger, Barbara Platzer, und Carsten Büniger, 37–53. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Masschelein, Jan, und Maarten Simons. 2019. Bringing more ›school‹ into our educational institutions. Reclaiming school as pedagogic form. In *Unterrichtsentwicklung macht Schule*, Hrsg. Angelika Bikner-Ahsbahr und Maria Peters, 11–26. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Masschelein, Jan, Maarten Simons, Alexandre Filordi de Carvalho, und Julio Groppa Aquino. 2017. After *In Defence of the School*: an interview with Jan Masschelein and Maarten Simons. *Educação Temática Digital* 19(4):705–719. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i4.8648671>.
- Matthes, Eva. 2020. Aktualität der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 96(2):214–230. <https://doi.org/10.30965/25890581-09602005>.
- McAllister, Clark. 2022. *Karl Marx's Workers' Inquiry: international history, reception, and responses*. London: Notes from Below.
- McCowan, Tristan. 2010. School democratization in prefigurative form: two Brazilian experiences. *Education, Citizenship and Social Justice* 5(1):21–41. <https://doi.org/10.1177/1746197909353567>.
- McCrudden Illert, Kathleen. 2022. Judging a declaration: Condorcet, rights and the general will in 1789. *French History* 36(3):301–316. <https://doi.org/10.1093/fh/crab058>.
- McKenna, Robin. 2020. Persuasion and epistemic paternalism. In *Epistemic paternalism: conceptions, justifications and implications*, Hrsg. Amiel Bernal und Guy Axtell, 91–106. London: Rowman & Littlefield International.
- McKenzie, Jonathan, und Craig Stalbaum. 2007. Manufacturing consensus: Goldman, Kropotkin, and the order of an anarchist canon. In *Feminist interpretations of Emma Goldman*, Hrsg. Penny A. Weiss und Loretta Kensinger, 197–216. University Park: Pennsylvania State University Press.
- McKinley, Blaine. 1982. »The quagmires of necessity«: American anarchists and dilemmas of vocation. *American Quarterly* 34(5):503–523. <https://doi.org/10.2307/2712642>.
- McLaren, Angus. 1981. Revolution and education in late nineteenth century France: the early career of Paul Robin. *History of Education Quarterly* 21(3):317. <https://doi.org/10.2307/367701>.
- McLaren, Peter, und Donna Houston. 2004. Revolutionary ecologies: ecosocialism and critical pedagogy. *Educational Studies* 36(1):27–45. https://doi.org/10.1207/s15326993es3601_4.
- Menin, Marco. 2022. *Thinking about tears: crying and weeping in long-eighteenth-century France*. Oxford: Oxford University Press.
- Merkens, Andreas. 2007. »Die Regierten von den Regierenden intellektuell unabhängig machen«. In *Mit Gramsci arbeiten: Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis*, Hrsg. Andreas Merkens und Victor Rego Diaz, 157–174. Hamburg: Argument-Verlag.
- Meyer, Heinz-Dieter. 1997. Local Control und Schulautonomie. *Bildung und Erziehung* 50(2):137–154. <https://doi.org/10.7788/bue-1997-jg12>.

- Meyer, Thomas. 1973. *Der Zwiespalt in der Marx'schen Emanzipationstheorie: Studie zur Rolle des proletarischen Subjekts*. Kronberg im Taunus: Scriptor Verlag.
- Meyer-Heidemann, Christian. 2015. *Selbstbildung und Bürgeridentität: politische Bildung vor dem Hintergrund der politischen Theorie von Charles Taylor*. 2., überarbeitete Aufl. Schwalbach im Taunus: Wochenschau.
- Miething, Dominique F. 2016. *Anarchistische Deutungen der Philosophie Friedrich Nietzsches: Deutschland, Großbritannien, USA (1890–1947)*. Baden-Baden: Nomos.
- Miller, David. 2013. *Justice for earthlings: essays in political philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, Richard W. 1991. Social and political theory: Class, state, revolution. In *The Cambridge companion to Marx*, Hrsg. Terrell Carver, 55–105. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mills, Charles W. 1997. *The racial contract*. Ithaca: Cornell University Press.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport BaWü. 2019. *Leitfaden Demokratiebildung*. Stuttgart.
- Mohl, Alexa. 1979. »Wissenschaftlicher Sozialismus«, was ist das? PROKLA. *Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft* 9(36):77–109. <https://doi.org/10.32387/prokla.v9i36.1629>.
- Mollenhauer, Klaus. 1977. *Erziehung und Emanzipation: polemische Skizzen*. 7. Aufl. München: Juventa.
- Morgan, Kevin. 2009. Herald of the future? Emma Goldman, Friedrich Nietzsche and the anarchist as superman. *Anarchist Studies* 17(2):55–80.
- Moten, Fred. 2014. Die äußere Welt (wenn ein Fremder erscheint). In *Hannah Arendt zwischen den Disziplinen*, Hrsg. Ulrich Baer und Amir Eshel, 253–269. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Mühlbacher, Sarah, und Andreas Streinzer. 2020. Paternalismus, Pauschalisierung, Parteilichkeit: Drei Fallstricke kritischer Sozialforschung am Beispiel von Fridays for Future. *WestEnd* 2:123–136. <https://doi.org/10.12907/WE202002123>.
- Münderlein, Regina. 2022. Unterschiedliche Räume, unterschiedliche Legitimationskontexte: Räume schulischer und außerschulischer (politischer) Bildung. In *Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung*, Hrsg. Alexander Wohnig und Peter Zorn, 268–278. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Münkler, Herfried, und Grit Straßenberger. 2016. *Politische Theorie und Ideengeschichte: eine Einführung*. München: C.H. Beck.
- Negt, Oskar. 1984. Was ist und zu welchem Zweck benötigen wir heute eine Erneuerung des Marxismus? Rede zum hundertsten Todestag von Karl Marx. PROKLA. *Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft* 14(55):106–130. <https://doi.org/10.32387/prokla.v14i55.1451>.
- Negt, Oskar. 2016. *Nur noch Utopien sind realistisch: politische Interventionen*. Göttingen: Steidl.
- Neupert-Doppler, Alexander. 2015. *Utopie: Vom Roman zur Denkfigur*. Stuttgart: Schmetterling.
- Niesen, Peter, Armin Schäfer, Michael Zürn, Wolfgang Knöbl, Claudia Landwehr, Regina Kreide, und Eva Marlene Hausteiner. 2020. Politische Theorie und Ideengeschichte im Wissenschaftssystem. *Politische Vierteljahresschrift* 61(4):747–769. <https://doi.org/10.1007/s11615-020-00276-w>.

- Niggemann, Jan. 2022. *Der diskrete Charme der Autorität? Elemente pädagogischer Autorität und Autorisierungen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Niggemann, Janek. 2016. Wozu brauchen die das? Bildung als gelebte *Philosophie der Praxis*. In *Wozu brauchen wir das? Bildungsphilosophie und pädagogische Praxis*, Hrsg. Stephan Geuenich, Daniel Krenz-Dewe, Janek Niggemann, Robert Pfützner, und Kathrin Witek, 58–71. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Nipperdey, Thomas. 1962. Die Funktion der Utopie im politischen Denken der Neuzeit. *Archiv für Kulturgeschichte* 44:357–378. <https://doi.org/10.7788/akg-1962-jg20>.
- Nitschke, Thomas. 2007. Die »pädagogische Provinz«: Schulen und Schulversuche in Hellerau. *Dresdner Hefte* 15(51):65–72.
- Nohl, Arnd-Michael. 2022. *Erziehende Demokratie: Orientierungszumutungen für Erwachsene*. Wiesbaden: Springer.
- Nohl, Arnd-Michael. 2024a. Bildung, Gemeinwohlerziehung oder politische Erziehung für nachhaltige Entwicklung? In *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Umbruch?*, Hrsg. Helge Kminek, Mandy Singer-Brodowski, und Verena Holz, 15–40. Opladen: Barbara Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael. 2024b. Gegen die Aus- und Entgrenzung des Begriffs der Erwachsenen-erziehung. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* 6(1-2023):7–18. <https://doi.org/10.3224/debatte.v6i1.02>.
- Notz, Gisela. 2014. Zur feministischen Kritik des marxistischen Arbeitsbegriffs. In *Marx für SozialwissenschaftlerInnen: Eine Einführung*, Hrsg. Ingrid Artus, Alexandra Krause, Oliver Nachtwey, Gisela Notz, Tilman Reitz, Claudius Vellay, und Jan Weyand, 161–179. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Novkovic, Dominik. 2018. »... es kommt darauf an, sie zu verändern«: Karl Marx' Philosophie der revolutionären Praxis und die Implikationen einer kritisch-materialistischen Bildungstheorie. In *Karl Marx, Philosophie, Pädagogik, Gesellschaftstheorie und Politik: Aktualität und Perspektiven der Marxschen Praxisphilosophie*, Hrsg. Dominik Novkovic und Alexander Akel, 199–226. Kassel: Kassel University Press.
- Novkovic, Dominik, und Alexander Akel. 2018. Der Humanismus der Befreiung des jungen Marx und die Frage einer kritisch-materialistischen Bildungstheorie. *Das Argument* 329:706–717.
- Oberle, Monika. 2017a. Politikwissenschaft als Bezugsdisziplin der Politischen Bildung. In *Politikwissenschaft und Politikdidaktik: Theorie und Empirie*, Hrsg. Monika Oberle und Georg Weißeno, 17–29. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Oberle, Monika. 2017b. Wie politisch dürfen, wie politisch sollen Politiklehrer/-innen sein? Politische Orientierungen von Lehrkräften als Element ihrer professionellen Kompetenz. In *Der Beutelsbacher Konsens: Bedeutung, Wirkung, Kontroversen*, Hrsg. Siegfried Frech und Dagmar Richter, 114–127. Schwalbach im Taunus: Wochenschau.
- Obermann, Karl. 1988. Zu den Propaganda- und Flugblattaktionen des Bundes der Kommunisten in Deutschland 1850/51. In *Bund der Kommunisten 1836–1852*, Hrsg. Martin Hundt, 191–208. Berlin: Akademie-Verlag.
- Ockel, Eberhard. 1998. Rhetorik und Didaktik. *Rhetorik* 17:1–16. <https://doi.org/10.1515/9783110244649.1>.

- O'Connor, Adrian. 2017. *In pursuit of politics: education and revolution in eighteenth-century France*. Manchester: Manchester University Press.
- Odenbach, Karl. 1967. *Das Wagnis des Unterrichts*. Braunschweig: Westermann.
- Oelkers, Jürgen. 1983. Pädagogische Anmerkungen zu Habermas' Theorie kommunikativen Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik* 29(2):271-280.
- Oelkers, Jürgen. 1990. Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik* 36(1):1-13. <https://doi.org/10.25656/01:14060>.
- Oelkers, Jürgen. 1993. Erziehungsstaat und pädagogischer Raum: Die Funktion des idealen Ortes in der Theorie der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik* 39(4):631-648. <https://doi.org/10.25656/01:11234>.
- Oelkers, Jürgen. 2005. *Reformpädagogik: eine kritische Dogmengeschichte*. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl. Weinheim: Juventa.
- Oelkers, Jürgen. 2006. Reformpädagogik vor der Reformpädagogik. *Paedagogica Historica* 42(1-2):15-48. <https://doi.org/10.1080/00309230600551981>.
- Osterwalder, Fritz. 1992. Condorcet: Instruction publique und das Design der Pädagogik als öffentlich-rechtliche Wissenschaft. In *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit: Pädagogische Beiträge zur Moderne*, Hrsg. Jürgen Oelkers, 157-193. Weinheim: Beltz.
- Osterwalder, Fritz. 2010. Die Zeit der öffentlichen Schule. In *Die Zeit der Pädagogik: Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*, Hrsg. Marie-Theres Schönbächler, Rolf Becker, Armin Hollenstein, und Fritz Osterwalder, 165-194. Bern: Haupt.
- Osterwalder, Fritz. 2011. *Demokratie, Erziehung und Schule: Zur Geschichte der politischen Legitimation von Bildung und pädagogischer Legitimation von Demokratie*. Bern: Haupt.
- Overwien, Bernd. 2021. Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen. *hei-EDUCATION Journal* 7:57-72. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2021.7.24439>.
- Paden, Roger. 2002. Marx's critique of the Utopian Socialists. *Utopian Studies* 13(2):67-91.
- Palmer, Robert Roswell. 1985. *The improvement of humanity: education and the French revolution*. Princeton: Princeton University Press.
- Pätzold, Henning. 2024. Erziehung: Eine (zu) dunkle Seite der Erwachsenenbildung. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* 6(1-2023):30-39. <https://doi.org/10.3224/debatte.v6i1.04>.
- Pelzel, Steffen. 2020. Bildungstheorie als Schlüssel der Kritik: Mit Heydorn sozial-ökologische Anliegen durchsetzen? In *Bildung – Macht – Zukunft: Lernen für die sozial-ökologische Transformation?*, Hrsg. Jannis Eicker, Andreas Eis, Anne-Katrin Holfelder, Sebastian Jacobs, und Sophie Yume, 103-109. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Pelzel, Steffen, und Hanna Butterer. 2022. Disrupting »disruptive ideas«? Nachhaltigkeit und Digitalisierung als offene Widerspruchsverhältnisse einer kritischen Lehrer*innenbildung. In *Digitale Bildung für nachhaltige Entwicklung: Herausforderungen und Perspektiven für die Hochschulbildung*, Hrsg. Johanna Weselek, Florian Kohler, und Alexander Siegmund, 83-97. Berlin: Springer.
- Pelzel, Steffen, und Alexander Wohnig. 2024. Zur Funktion(alisierung) politischer Bildung in Krisen- und Transformationszeiten. *Polis* 28(1):7-10.
- Pettig, Fabian, und Daniela Lippe. 2024. Recentring the political in education for sustainable development: participatory photovoice research as prefigurative politics

- towards social-ecological transformation. *Australian Journal of Environmental Education* 40(3):628–642. <https://doi.org/10.1017/ae.2024.55>.
- Platt, Martin. 2019. Revolution? Zwischen kontrafaktischer Norm und wissenschaftlicher Analysekategorie. Deutschland 1918/19. In *Komplexität und Wahrheit*, Hrsg. Gerrit Dworok und Thomas Exner, 177–214. Baden-Baden: Nomos.
- Plöger, Wilfried. 2009. Lehrpläne und der Bildungsauftrag der Schule. In *Handbuch der Erziehungswissenschaft*, Hrsg. Christiane Hof, Thomas Fuhr, Wilhelm Wittenbruch, Stephanie Hellekamps, Wilfried Plöger, und Phillip Gonon, 293–311. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Pohl, Peter C. 2020. »Mutato nomine de te fabula narratur!« Die Poetik der (De-)Animalisierung im Kapital. In *Marx konkret: Poetik und Ästhetik des Kapitals*, Hrsg. Michael Bies und Elisabetta Mengaldo, 139–162. Göttingen: Wallstein.
- van Poeck, Katrien, und Leif Östman. 2020. The risk and potentiality of engaging with sustainability problems in education: a pragmatist teaching approach. *Journal of Philosophy of Education* 54(4):1003–1018. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12467>.
- Polletta, Francesca. 2012. *Freedom is an endless meeting: democracy in American social movements*. University of Chicago Press.
- Popkin, Richard H. 1984. Condorcet, Abolitionist. In *Condorcet studies*, Hrsg. Leonora Cohen Rosenfield, 35–47. Atlantic Highlands: Humanities Press.
- Prange, Klaus. 1995. *Die Zeit der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prange, Klaus. 2003. Schlüsselqualifikation Lesen: Die Entstehung der Schule aus der Philologie. In *Schulpädagogische Denkformen*, Hrsg. Martin Fromm, Peter Menck, und Jens Brachmann, 161–171. Weinheim: Beltz.
- Prange, Klaus. 2006. Erziehung im Reich der Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 52(1):4–10.
- Prange, Klaus. 2010. *Die Ethik der Pädagogik: zur Normativität erzieherischen Handelns*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Prange, Klaus. 2012. *Erziehung als Handwerk: Studien zur Zeigestruktur der Erziehung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Prange, Klaus. 2013. Pädagogisches Ethos. In *Theorie der praktischen Pädagogik: Grundlagen erzieherischen Sehens, Denkens und Handelns*, 117–169. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Prange, Klaus. 2019. *Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik*. 2. Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Pratchett, Terry. 2008. *Night Watch*. eBook. London: HarperCollins.
- Priddat, Birger P. 2005. »Reiche Individualität«: Karl Marx' Kommunismus als Konzeption der »freien Zeit für freie Entwicklung«. In *Karl Marx' kommunistischer Individualismus*, Hrsg. Ingo Pies und Martin Leschke, 125–146. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Puchner, Martin. 2006. *Poetry of the revolution: Marx, manifestos, and the avant-gardes*. Princeton: Princeton University Press.
- Quante, Michael. 2017. Zur Kenntlichkeit verzerrt! Reflexionen zur Alptraumstruktur der Kapitalismuskritik von Karl Marx. *Zeitschrift für kritische Sozialtheorie und Philosophie* 4(1–2):314–324. <https://doi.org/10.1515/zksp-2017-0016>.
- Raaper, Rille, und Mark Olssen. 2016. Education and political theory: prospects and points of view. In *Encyclopedia of educational philosophy and theory*, Hrsg. Michael A. Peters, 1–5. Singapore: Springer.

- Raekstad, Paul. 2018. Revolutionary practice and prefigurative politics: A clarification and defense. *Constellations* 25(3):359-372. <https://doi.org/10.1111/1467-8675.12319>.
- Raekstad, Paul. 2022a. *Karl Marx's realist critique of capitalism: freedom, alienation, and socialism*. Cham: Springer International.
- Raekstad, Paul. 2022b. Prefiguration: Between Anarchism and Marxism. In *The Future Is Now: An Introduction to Prefigurative Politics*, Hrsg. Lara Monticelli, 32–46. Bristol: Bristol University Press.
- Rancière, Jacques. 2007. *Der unwissende Lehrmeister: fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*. Hrsg. Peter Engelmann. Wien: Passagen.
- Rancière, Jacques. 2009. *Der emanzipierte Zuschauer*. Hrsg. Peter Engelmann. Wien: Passagen.
- Rancière, Jacques. 2010a. *Der Philosoph und seine Armen*. Hrsg. Peter Engelmann. Wien: Passagen.
- Rancière, Jacques. 2010b. On ignorant schoolmasters. In *Jacques Rancière: education, truth, emancipation*, 1–24. London: Continuum.
- Rawls, John. 1999. *A theory of justice*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Rawls, John. 2007. *Lectures on the history of political philosophy*. Hrsg. Samuel Richard Freeman. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Read, Rupert. 2002. Marx and Wittgenstein on vampires and parasites: A critique of capital and metaphysics. In *Marx and Wittgenstein: Knowledge, Morality and Politics*, Hrsg. Gavin Kitching und Nigel Pleasants, 254–281. London: Routledge.
- von Redecker, Eva. 2014. Feministische Strategie und Revolution. In *Philosophie und die Potenziale der Gender Studies*, Hrsg. Hilge Landweer, Catherine Newmark, Christine Kley, und Simone Miller, 17–36. Bielefeld: transcript.
- von Redecker, Eva. 2018. *Praxis und Revolution: eine Sozialtheorie radikalen Wandels*. Frankfurt am Main: Campus.
- Reichardt, Rolf. 1973. *Reform und Revolution bei Condorcet: ein Beitrag zur späten Aufklärung in Frankreich*. Bonn: Ludwig Röhrscheid.
- Reick, Philipp. 2023. »A phobia of numbers?« The labour movement and social surveys in the German Empire. *Labor History* 64(5):575-592. <https://doi.org/10.1080/0023656X.2023.2230905>.
- Reinhardt, Sibylle. 2019. Jagd auf Lehrer statt Beutelsbacher Konsens. Kommentar zum Portal »Neutrale Schulen« der AfD in Hamburg. *Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*. 68(1):1-7.
- Reizbaum, Marilyn. 2005. Yiddish modernisms: red Emma Goldman. *Modern Fiction Studies* 51(2):456-481.
- Renault, Emmanuel. 2018. *Marx and critical theory*. Leiden: Brill.
- Renault, Emmanuel. 2020. Critical theory, social critique and knowledge. *Critical Horizons* 21(3):189-204. <https://doi.org/10.1080/14409917.2020.1790750>.
- Richter, Ingo. 1995. Theorien der Schulautonomie. In *Schulautonomie: Chancen und Grenzen*, Hrsg. Peter Daschner, Hans-Günter Rolff, und Tom Stryck, 9–29. Weinheim: Juventa.

- Ricken, Norbert. 2024. Über die Zukunft der ›Bildung‹. *Journal für politische Bildung*. Ab-rufbar unter: <https://www.journal-pb.de/blog/ueber-die-zukunft-der-bildung>, Zug-egriffen: 9.10.2024.
- Rieger-Ladich, Markus. 2002. Pathosformel Mündigkeit: Beobachtungen zur Form er-ziehungswissenschaftlicher Reflexion. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädago-gik* 78(2):153-182. <https://doi.org/10.30965/25890581-07802002>.
- Rieger-Ladich, Markus. 2014. Walter White aka »Heisenberg«: Eine bildungstheoreti-sche Provokation. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 90(1):17-32. <https://doi.org/10.30965/25890581-090-01-90000003>.
- Rieger-Ladich, Markus. 2017. Emanzipation als soziale Praxis. In *Pierre Bourdieu: Pädago-gische Lektüren*, Hrsg. Markus Rieger-Ladich und Christian Grabau, 335–362. Wies-baden: Springer Fachmedien.
- Rieger-Ladich, Markus. 2020. Abstieg vom Feldherrenhügel: Zum Ort kritischer Theo-riebildung. In *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen und Lehrerbildung*, Hrsg. Martin Harant, Philipp Thomas, und Uwe Küchler, 37–48. Tübingen: Tübingen University Press.
- Robbins, Timothy. 2015. Emma Goldman reading Walt Whitman: aesthetics, agitation, and the anarchist ideal. *Texas Studies in Literature and Language* 57(1):80-105.
- Rockmore, Tom. 2018. *Marx's Dream: From Capitalism to Communism*. Chicago: University of Chicago Press.
- Roith, Christian. 2009. Trotz allem zeichnen sie: Der Spanische Bürgerkrieg mit Kinder-agen gesehen. *Paedagogica Historica* 45(1-2):191-214. <https://doi.org/10.1080/00309230902746545>.
- Rossdale, Chris. 2015. Dancing ourselves to death: the subject of Emma Goldman's Nietz-schean anarchism. *Globalizations* 12(1):116-133. <https://doi.org/10.1080/14747731.2014.971542>.
- Roth, Karl Heinz. 2021. Marx und die revolutionären Umbrüche seiner Zeit: Vom euro-zentrischen Determinismus zu einer global offenen Perspektive. In *Auf den Schultern von Karl Marx*, Hrsg. Thomas Sablowski, Judith Dellheim, Alex Demirović, Katharina Pühl, und Ingar Solty, 141–177. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Rübner Hansen, Bue. 2022. Zwischen Sabotage und Staatsmacht: Eine Kritik an Andreas Malm. *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft* 52(208):509-529. <https://doi.org/10.32387/prokla.v52i208.2013>.
- Saage, Richard. 2006. *Utopisches Denken im historischen Prozess: Materialien zur Utopieforschung*. Berlin: LIT-Verlag.
- Saar, Martin. 2008. Die Kunst Abstand zu nehmen: Überlegungen zur Logik der Sozial-kritik. *Texte zur Kunst* 18(70):41-50.
- Säfsström, Carl Anders. 2023. Some notes on the necessity of autonomous educational practice and two concerns. *Policy Futures in Education* 21(3):273-285. <https://doi.org/10.1177/14782103231158148>.
- Salomon, David. 2018. Das Utopische. In *Politische Ideen und politische Bildung*, Hrsg. Ingo Juchler, 1–16. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Salzborn, Samuel. 2017. *Kampf der Ideen: Die Geschichte politischer Theorien im Kontext*. Baden-Baden: Nomos.

- Sämman, Jana. 2024. Mythos »Neutralitätsgebot«. *sozialpolitikblog*. Abrufbar unter: <https://difis.org/blog/?blog=125>, Zugriffen: 7.10.2024.
- Sander, Wolfgang. 2015. Politische Bildung. In *Handbuch der Erziehungswissenschaft*, Hrsg. Gerhard Mertens, Ursula Frost, Winfried Böhm, und Volker Ladenthin, 679–688. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Sandhu, Aqilah. 2017. Der »Anschein der Neutralität« als schützenswertes Verfassungsgut? *Verfassungsblog*. Abrufbar unter: <https://verfassungsblog.de/der-anschein-der-neutralitaet-als-schuetzenswertes-verfassungsgut/>, Zugriffen: 30.1.2020.
- Sarakinsky, Ivor. 1993. Utopia as political theory. *Politikon* 20(2):111–125. <https://doi.org/10.1080/02589349308704997>.
- Sargisson, Lucy. 2007. The curious relationship between politics and utopia. In *Utopia Method Vision: The Use Value of Social Dreaming*, Hrsg. Tom Moylan und Raffaella Baccolini, 25–46. Bern: Peter Lang.
- Schaal, Gary S., und Felix Heidenreich. 2017. *Einführung in die politischen Theorien der Moderne*. 3. Aufl. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Schäfer, Alfred. 2004. Kritik und Subjekt. In *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik*, Hrsg. Ludwig A. Pongratz, Wolfgang Nieke, und Jan Masschelein, 29–50. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäfer, Alfred, und Christiane Thompson. 2009. Autorität: eine Einführung. In *Autorität*, Hrsg. Christiane Thompson und Alfred Schäfer, 7–36. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schapiro, J. Salwyn. 1963. *Condorcet and the rise of liberalism*. New York: Octagon Books.
- Schieder, Wolfgang. 1991. *Karl Marx als Politiker*. München: Piper.
- Schildknecht, Lukas, und Sylvia Wehren. 2024. Mehr als Repression: Bedeutungshorizonte von Erziehung. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* 6(1-2023):40–52. <https://doi.org/10.3224/debatte.v6i1.05>.
- Schiller-Merkens, Simone. 2022. Social transformation through prefiguration? A multi-political approach of prefiguring alternative infrastructures. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung* 47(4):66–90.
- Schinkel, Anders. 2022. Education in the anthropocene: a sober assessment. In *Creating Green Citizens: Bildung, Demokratie und der Klimawandel*, Hrsg. Johannes Drerup, Franziska Felder, Veronika Magyar-Haas, und Gottfried Schweiger, 73–96. Berlin: Springer.
- Schluß, Henning. 2007. Erziehung zur Freiheit? Zur vermeintlich paradoxen Beziehung von Erziehungszielen und Erziehungsverhältnissen. *Die Deutsche Schule* 99(1):37–49. <https://doi.org/10.25656/01:27285>.
- Schmied-Kowarzick, Wolfdietrich. 1997. Marx und die Pädagogik der »menschlichen Emanzipation«. In *Mündigkeit: Zur Neufassung materialistischer Pädagogik*, Hrsg. Hans-Jochen Gamm und Gernot Koneffke, 67–79. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schmied-Kowarzick, Wolfdietrich. 2018. *Karl Marx: Die Dialektik der gesellschaftlichen Praxis*. Neuauflage. Freiburg: Verlag Karl Alber.
- Schmied-Kowarzick, Wolfdietrich. 2019. *Kritische Theorie einer emanzipativen Praxis: Konzepte marxistischer Erziehungs- und Bildungstheorien*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmincke, Imke. 2015. Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzung am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutschland. In *An-*

- ti-Genderismus: Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*, Hrsg. Sabine Hark und Paula-Irene Villa, 93–108. Bielefeld: transcript.
- Schmoll, Heike. 2014. Streit über Schulkonferenzen: Lehrer wollen ihre Mehrheit behalten. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Abrufbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/politik/baden-wuerttemberg-streit-ueber-schulkonferenzen-12970748.html>, Zugriffen: 5.1.2025.
- Schölderle, Thomas. 2011. *Utopia und Utopie*. Baden-Baden: Nomos.
- Schönfelder, Anna-Sophie. 2016. Die Register der Kritik in Marx' Journalismus der 1850er Jahre. In *Marx-Engels Jahrbuch 2015/16*, 160–191. Berlin: Walter de Gruyter.
- Schorr, Sophia. 2024. Cruising Pedagogy: Zur Neufassung des Strukturzusammenhangs von Pädagogik und Utopie. In *Wer braucht schon Utopien?*, Hrsg. Brigitte Kukovetz, Simone Müller, Daniela Holzer, und Jan Niggemann, 80–88. Innsbruck: Studien Verlag.
- Schraepler, Ernst. 1972. *Handwerkerbünde und Arbeitervereine 1830–1853: Die politische Tätigkeit deutscher Sozialisten von Wilhelm Weitling bis Karl Marx*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Schröder, Hendrik. 2018. Utopiekompetenz. In *Politische Ideen und politische Bildung*, Hrsg. Ingo Juchler, 17–34. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schulz, Daniel. 2010. Einleitung und Bibliographie. In *Freiheit, Revolution, Verfassung: Kleine politische Schriften*, Hrsg. Daniel Schulz, 11–52. Berlin: Akademie Verlag.
- Schulz, Daniel. 2014. Zwischen Vernunft und Politik: Condorcets Verfassungstheorie und ihre Rezeption in der politischen Theorie der Gegenwart. In *Verfassungsidee und Verfassungspolitik*, Hrsg. Marcus Llanque und Daniel Schulz, 13–32. München: De Gruyter Oldenbourg.
- Seddon, Terri. 1995. Bildung. In *Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus*, Hrsg. Wolfgang Fritz Haug, 2:245–253. Hamburg: Argument.
- Selbin, Eric. 2010. *Revolution, rebellion, resistance: the power of story*. London: Zed Books.
- Senf, Christopher. 2018. Wissenschaft als »Organ« der Bewegung: Konflikttheoretisches Denken bei Marx. In *»Kritik im Handgemenge«: Die Marx'sche Gesellschaftskritik als politischer Einsatz*, Hrsg. Matthias Bohlender, Anna-Sophie Schönfelder, und Matthias Spekter, 73–94. Bielefeld: transcript.
- Senior, Nassau W. 1864. Address on education. In *Transactions of the National Association for the Promotion of Social Science*, Hrsg. George W. Hastings, 46–71. London: Longman, Green, Longman, Roberts, and Green.
- Sesink, Werner. 1999. Das »Reich der Freiheit« ist das Reich der Bildung: Zur impliziten Bildungstheorie der Kritik der Politischen Ökonomie. In *Kritik und Praxis: Zur Problematik menschlicher Emanzipation*, Hrsg. Heinz Eidam, Frank Hermenau, und Dirk Stederoth, 259–271. Lüneburg: zu Klampen.
- de-Shalit, Avner. 2006. *Power to the people: teaching political philosophy in skeptical times*. Lanham: Lexington Books.
- Shklar, Judith. 1965. The political theory of utopia: from melancholy to nostalgia. *Daedalus* 94(2):367–381.
- Shulman, Alix Kates. 1971. *To the barricades: the anarchist life of Emma Goldman*. New York: Thomas Y. Crowell Company.
- Siefkes, Christian. 2016. Produktivkraft als Versprechen: Notwendiger Niedergang des Kapitalismus oder möglicher Kommunismus ohne viel Arbeit. *PROKLA. Zeitschrift für*

- kritische Sozialwissenschaft* 46(185):621–638. <https://doi.org/10.32387/prokla.v46i185.135>.
- Siegel, Elisabeth. 1930. *Das Wesen der Revolutionspädagogik: eine historisch-systematische Untersuchung an der französischen Revolution*. Langensalza: Beltz.
- Simon, Brian. 1981. *The two nations and the educational structure, 1780–1870*. London: Lawrence & Wishart.
- Simons, Maarten, und Jan Masschelein. 2019. School, pedagogy and Foucault's undefined work of freedom. *Materiali foucaultiani* 7(13–14):113–133.
- Sitton, John F. 2010. Critique of the Gotha Programme. In *Marx today: selected works and recent debates*, Hrsg. John F. Sitton, 145–162. New York: Palgrave Macmillan US.
- Skocpol, Theda. 2008. *States and social revolutions: a comparative analysis of France, Russia, and China*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skordoulis, Constantine D. 2020. Critical environmental education with an ecosocialist vision. In *Towards critical environmental education: current and future perspectives*, Hrsg. Aristotelis S. Gkiolmas und Constantine D. Skordoulis, 35–50. Cham: Springer.
- Small, Robin. 1982. Work, play and school in Marx's views on education. *The Journal of Educational Thought* 16(3):161–173.
- Small, Robin. 2014. *Karl Marx: the revolutionary as educator*. Dordrecht: Springer.
- Smirnov, Natalia, und Joanna Weidler-Lewis. 2020. From correspondence to prefiguration: mobilizing learning sciences for alternative social futures. In *The Interdisciplinarity of the Learning Sciences*, 14th International Conference of the Learning Sciences, Hrsg. Melissa Gresalfi und Ilana Seidel Horn, 2483–2490. Nashville: International Society of the Learning Sciences (ISLS).
- Snir, Itay. 2016. Re-politicizing the scholastic: school and schoolchildren between politicization and de-politicization. *Ethics and Education* 11(2):117–130. <https://doi.org/10.1080/17449642.2016.1160522>.
- Solomon, Martha. 1988. Ideology as rhetorical constraint: The anarchist agitation of »Red Emma« Goldman. *Quarterly Journal of Speech* 74(2):184–200. <https://doi.org/10.1080/0035638809383836>.
- Soltro, G. Maria. 2021. Atopische Politische Bildung*en / Wie wir Werden. In *Atopien im Politischen*, Hrsg. Werner Friedrichs, 179–190. Bielefeld: transcript.
- Sörensen, Paul. 2021. The experiment is gescheitert....!? Topischer Utopismus als atopische politische Bildung. In *Atopien im Politischen*, Hrsg. Werner Friedrichs, 85–104. Bielefeld: transcript.
- Sörensen, Paul. 2023a. *Präfiguration: zur Politizität einer transformativen Praxis*. Frankfurt am Main: Campus.
- Sörensen, Paul. 2023b. *Präfigurative Politik: eine Einführung*. Wien: mandelbaum.
- Sörensen, Paul. 2025a. Stühle hoch und alle Fragen offen... Plädoyer für radikaldemokratische In(ter)ventionen im Sozialraum Schule. In *Radikale Demokratiebildung: Postfundamentale Streifzüge*, Hrsg. Werner Friedrichs, Lara Kierot, Dirk Lange, und Oliver Marchart, 219–238. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Sörensen, Paul. 2025b. Von Weimar und Wien nach Berlin... Präfigurative politische Ideengeschichte am Beispiel demokratischen Eigentums. In *Theoretische Manöver: Politische Ideengeschichte im Deutungskampf*, Hrsg. Frauke Höntzsch, Martin Oppelt,

- Adrian Paukstat, und Paul Sörensen, 201–221. Norderstedt: BoD – Books on Demand.
- Sorg, Christoph. 2024. Demokratisch planen, aber wie? *LuXemburg* 1:22–29.
- Spekker, Matthias. 2017. Zur Problematik des Verhältnisses von Klassenkampf und wissenschaftlicher Kritik im Kapital. *Zeitschrift für kritische Sozialtheorie und Philosophie* 4(1–2):241–264. <https://doi.org/10.1515/zksp-2017-0011>.
- Spekker, Matthias. 2018. Produktivkraftentfaltung und kommunistisches Bewusstsein: Zur Kritik eines Marx'schen Kritikmotivs. In »Kritik im Handgemenge«: *Die Marx'sche Gesellschaftskritik als politischer Einsatz*, Hrsg. Matthias Bohlender, Anna-Sophie Schönfelder, und Matthias Spekker, 161–202. Bielefeld: transcript.
- Spekker, Matthias. 2020. »ihrem Wesen nach kritisch und revolutionär«: Wahrheit in Marx' wissenschaftlicher Gesellschaftskritik. In *Wahrheit und Revolution: Studien zur Grundproblematik der Marx'schen Gesellschaftskritik*, Hrsg. Matthias Bohlender, Anna-Sophie Schönfelder, und Matthias Spekker, 25–76. Bielefeld: transcript.
- Speth, Rudolf. 2000. *Nation und Revolution: Politische Mythen im 19. Jahrhundert*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stansell, Christine. 2010. *American moderns: bohemian New York and the creation of a new century*. Princeton: Princeton University Press.
- Starodub, Alissa. 2020. *Lasst es glitzern, lasst es knallen! Politische Theorie und Praxis für die Utopie*. Münster: edition assemblage.
- Steckner, Anne. 2012. Die Waffen schärfen: Zum Kritikbegriff bei Karl Marx. In *Kritische Theorie der Krise*, Hrsg. Marcus Hawel und Moritz Blanke, 146–162. Berlin: Dietz.
- Stedman Jones, Gareth (Hrsg.). 2002. *The communist manifesto*. London: Penguin Books.
- Stedman Jones, Gareth. 2020. When would capitalism end? Karl Marx's changing view of history. In *Karl Marx im 21. Jahrhundert: Bilanz und Perspektiven*, 27–48. Frankfurt am Main: Campus.
- Steffel, Matthias. 2022. *Pädagogik und Utopie: Historisch-systematische Rekonstruktionen zu einem denknötig ungeklärten Verhältnis*. Paderborn: Brill Schöningh.
- Steffens, Gerd. 2017. Einstieg/Entfaltung der Fragestellung. In *Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung*, Hrsg. Volker Reinhardt und Dirk Lange, 286–292. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Steinke, Ronen. 2025. Berufsverbot für Lehrerin aufgrund politischer Überzeugungen in Bayern. *Süddeutsche.de*. Abrufbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/politik/lehrer-berufsverbot-bayern-aktivismus-li.3186273>, Zugriffen: 26.1.2025.
- Stephan, Paul. 2018. Marx' Gespenst: Die Kritik des Lumpen. In »Kritik im Handgemenge«: *Die Marx'sche Gesellschaftskritik als politischer Einsatz*, Hrsg. Matthias Bohlender, Anna-Sophie Schönfelder, und Matthias Spekker, 51–72. Bielefeld: transcript.
- Sternfeld, Nora. 2009. *Das pädagogische Unverhältnis: Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault*. Wien: Turia + Kant.
- Stimm, Maria, und Simone Müller. 2023. Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung? Eine Problematisierung aus ökofeministischer Perspektive. *Magazin erwachsenenbildung.at* 49:19–31. <https://doi.org/10.25656/01:27087>.
- Stock, Martin. 1972. Demokratisierung und Professionalisierung als Zielkomponenten westdeutscher Schulverfassungsreform. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 20(8):225–234.

- Stock, Martin. 1986. Die pädagogische Freiheit des Lehrers im Lichte des schulischen Bildungsauftrags. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 34(3):212–232.
- Strobel-Eisele, Gabriele, und Klaus Prange. 2014. *Die Formen des pädagogischen Handelns*. 2. überarbeitete Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Stroß, Annette M. 2007. Indoktrination – ein (un)pädagogischer Begriff? In *Indoktrination und Erziehung: Aspekte der Rückseite der Pädagogik*, Hrsg. Henning Schluß, 13–34. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Struwe, Alex. 2019. Sie wissen nicht, was sie tun. *jungle.world*. Abrufbar unter: <https://jungle.world/artikel/2019/32/sie-wissen-nicht-was-sie-tun>, Zugriffen: 13.8.2019.
- Stübig, Frauke. 1989. Gegen die »Vorurteile der Unwissenheit und die Tyrannei der Stärke«: Der Kampf für Frauenrechte und Mädchenbildung von Antoine de Condorcet. In *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne: Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft*, Hrsg. Ulrich Herrmann und Jürgen Oelkers, 133–146. Weinheim: Beltz.
- Su, Hanno, und Johannes Bellmann. 2021. Inklusive Bildung und die pragmatische Maxime der Gleichheit: Kritische und konstruktive Überlegungen im Anschluss an Hannah Arendt und Jacques Rancière. *Zeitschrift für Pädagogik* 67(2):275–294.
- Suissa, Judith. 2010. *Anarchism and education: a philosophical perspective*. Oakland: PM Press.
- Sünkel, Wolfgang. 1989. Vom Mythos und vom Pathos der Revolution. In *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne: Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft*, Hrsg. Ulrich Herrmann und Jürgen Oelkers, 413–424. Weinheim: Beltz.
- Sünker, Heinz. 2012. Historisch-materialistische Ansätze in Bildungsforschung und Pädagogik. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Hrsg. Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer, und Albert Scherr, 335–351. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sutherland, Keston. 2019. The poetics of *Capital*. In *Capitalism: concept, idea, image: aspects of Marx's Capital today*, Hrsg. Peter Osborne, Éric Alliez, und Eric-John Russell, London: CRMEP Books.
- Swain, Dan. 2019a. *None so fit to break the chains: Marx's ethics of self-emancipation*. Leiden: Brill.
- Swain, Dan. 2019b. Not not but not yet: present and future in prefigurative politics. *Political Studies* 67(1):47–62. <https://doi.org/10.1177/0032321717741233>.
- Tenorth, Heinz-Elmar. 1989. Die Last der Autonomie: Die Widersprüche zwischen Selbstbeschreibungen und Analysen des Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert. In *Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert: Mobilisierung und Disziplinierung*, Hrsg. Karl-Ernst Jeismann, 413–431. Stuttgart: Steiner.
- Tenorth, Heinz-Elmar. 2021. Neu wird der Mensch! *Kursbuch* 54(193):51–64. <https://doi.org/10.5771/0023-5652-2018-193-51>.
- Thomä, Dieter. 2005. Fortschritt in vaterloser Welt. Geschichtliche Entwicklung und individuelle Lebensführung nach Condorcet. *Figurationen* 6(2):11–32. <https://doi.org/10.7788/figurationen.2005.6.2.11>.
- Thomä, Dieter. 2016. *Puer robustus: eine Philosophie des Störenfrieds*. Berlin: Suhrkamp.

- Titze, Hartmut. 1973. *Die Politisierung der Erziehung: Untersuchungen über die soziale und politische Funktion der Erziehung von der Aufklärung bis zum Hochkapitalismus*. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer.
- Todd, Sharon. 2022. Reframing education beyond the bounds of strong instrumentalism: educational practices, sensory experience, and relational aesthetics. *Educational Theory* 72(3):333–347. <https://doi.org/10.1111/edth.12534>.
- Töpfer-Stoyanova, Dessislava. 2022. Sackgassen in der Theoretisierung von Bildung: Normativität in der Transformatorischen Bildungstheorie. *Pädagogische Rundschau* 76(4):425–440. <https://doi.org/10.3726/PRO42022.0039>.
- Tremp, Peter. 2005. Kindliche Unschuld als revolutionäres Argument: Rousseaus Émile und die Französische Revolution. In *Macht der Unschuld: Das Kind als Chiffre*, Hrsg. Doris Bühler-Niederberger, 61–85. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tsai, George. 2014. Rational persuasion as paternalism. *Philosophy & Public Affairs* 42(1):78–112. <https://doi.org/10.1111/papa.12026>.
- Ulrich, Heiner. 2020. Privatschulen. In *Handbuch Schulpädagogik*, Hrsg. Marius Haring, Carsten Rohlf, und Michaela Gläser-Zikuda, 200–213. Münster: Waxmann.
- Urbinati, Nadia. 2023. Democratic republicanism in the French Revolution. In *Republicanism and Democracy: Close Friends?*, Hrsg. Skadi Siiri Krause und Dirk Jörke, 189–219. Cham: Springer International.
- Vanderstraeten, Ralf, und Marc Depaepe. 2004. Die Schule als sozialer Mikrokosmos? Eine historisch-soziologische Analyse der Charakteristika der Schulerziehung. *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 24(4):381–392.
- Vargas, Yves. 1986. Schule. In *Kritisches Wörterbuch des Marxismus*, Hrsg. Georges Labica, Gérard Bensussan, und Wolfgang Fritz Haug, 1158–1161. Berlin: Argument.
- Verburgh, An, Maarten Simons, Jan Masschelein, Rianne Janssen, Jan Elen, und Goele Cornelissen. 2016. School: everyone can learn everything. In »A truly golden handbook«: the scholarly quest for Utopia, Hrsg. Veerle Achten, Geert Bouckaert, und Erik Schokkaert, 263–271. Leuven: Leuven University Press.
- Veysey, Laurence R. 1973. *The communal experience: anarchist and mystical counter-cultures in America*. New York: Harper & Row.
- Vlieghe, Joris, und Piotr Zamojski. 2020. Redefining education and politics: On the paradoxical relation between two separate spheres. *Policy Futures in Education* 18(7):864–877. <https://doi.org/10.1177/1478210320943808>.
- Wainwright, Joel, und Geoff Mann. 2013. Climate Leviathan. *Antipode* 45(1):1–22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2012.01018.x>.
- Wallat, Hendrik. 2009. Weder Staat noch Kollektiv: Sozialismuskritik im Werk von Karl Marx. *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft* 39(155):269–286. <https://doi.org/10.32387/prokla.v39i155.433>.
- Wallat, Hendrik. 2023. *Verwaltung von Sachen? Die Entpolitisierung des Materialismus bei Engels (und Marx)*. Bodenburg: Edition AV.
- Walzer, Dorothea. 2020. Das Kapital befragen. Die Enquête-Untersuchung bei Alexander Kluge und Karl Marx. In *Marx konkret: Poetik und Ästhetik des Kapitals*, Hrsg. Michael Bies und Elisabetta Mengaldo, 307–326. Göttingen: Wallstein.
- Walzer, Michael. 1981. Philosophy and Democracy. *Political Theory* 9(3):379–399. <https://doi.org/10.1177/009059178100900307>.

- Walzer, Michael. 1983. *Spheres of justice: a defense of pluralism and equality*. New York: Basic Books.
- Walzer, Michael. 1985. *Exodus and revolution*. New York: Basic Books.
- Walzer, Michael. 1987. *Interpretation and social criticism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walzer, Michael. 1988. *The company of critics: social criticism and political commitment in the twentieth century*. New York: Basic Books.
- Walzer, Michael. 2000. Mut, Mitleid und ein gutes Auge: Tugenden der Sozialkritik und der Nutzen von Gesellschaftstheorie. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 48(5):709-718. <https://doi.org/10.1524/dzph.2000.48.5.709>.
- Waschkuhn, Arno. 2003. *Politische Utopien*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Webb, Darren. 2019. Prefigurative politics, utopian desire and social movement learning: reflections on the pedagogical lacunae in Occupy Wall Street. *Journal for Critical Education Policy Studies* 17(2):204-245.
- Weber, Max. 1904. Die »Objektivität« sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik* 19(1):22-87.
- Weber-Stein, Florian. 2017. Die affektive Dimension des hermeneutischen Zirkels. Emotionale Bedingungsfaktoren der politischen Werturteilsbildung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 8(1):54-73. <https://doi.org/10.46499/978.1246>.
- Weber-Stein, Florian. 2021. Arrangement – Affizierung – Artikulation: Politische Bildung in Gefühls(-verwirrungs-)szenerien. In *Atopien im Politischen*, Hrsg. Werner Friedrichs, 67–84. Bielefeld: transcript.
- Weeks, Kathi. 2013. The critical manifesto: Marx and Engels, Haraway, and utopian politics. *Utopian Studies* 24(2):216-231. <https://doi.org/10.5325/utopianstudies.24.2.0216>.
- Wehling, Hans-Georg. 2016. Konsens á la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*, Hrsg. Benedikt Widmaier und Peter Zorn, 19–27. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Wehling, Jason. 2007. Anarchy in interpretation: the life of Emma Goldman. In *Feminist interpretations of Emma Goldman*, Hrsg. Penny A. Weiss und Loretta Kensinger, 19–37. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Wehnes, Franz-Josef. 1964. Die Theorie der polytechnischen Bildung im Marxismus/ Leninismus. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 40(1):21-34. <https://doi.org/10.30965/25890581-04001003>.
- Weinbach, Heike. 2003. »Anarchism is a Philosophy«: Emma Goldman als Philosophin. In *Die Tätigkeit der Philosophen*, Hrsg. Thomas Heinrichs, 178–187. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Weiß, Alexander, und Christian Welniak. 2022. Die lernende Gesellschaft und der lernende Mensch: Zur immanenten Verbundenheit von Demokratietheorie und Demokratiepädagogik. In *Politikwissenschaft trifft Politikdidaktik: Stand und Perspektiven der politikwissenschaftlichen Lehrerbildung*, Hrsg. Hans-Jürgen Bieling, Benjamin Ewert, Michael Haus, Monika Oberle, und Alexander Wohnig, 29–46. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Weiß, Edgar. 2018. Pädagogische Anthropologie. In *Handbuch Kritische Pädagogik*, Hrsg. Armin Bernhard, Lutz Rothmel, und Manuel Rühle, 200–212. Weinheim: Beltz Juventa.
- Weiss, Hilde. 1936. Die »Enquête Ouvrière« von Karl Marx: *Zeitschrift für Sozialforschung* 5(1):76–98. <https://doi.org/10.5840/zfs193651132>.
- Weiss, Penny A. 2007. Who were Emma Goldman's children? Anarchist feminism and childhood. In *Feminist interpretations of Emma Goldman*, Hrsg. Penny A. Weiss und Loretta Kensinger, 177–193. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Weiss, Penny A., und Loretta Kensinger (Hrsg.). 2007. *Feminist interpretations of Emma Goldman*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Weiss, Penny A., Loretta Kensinger, und Berenice A. Carroll. 2007. Digging for (Gold)man: what we found. In *Feminist interpretations of Emma Goldman*, Hrsg. Penny A. Weiss und Loretta Kensinger, University Park: Pennsylvania State University Press.
- Weißeno, Georg, und Natalie Grobshäuser. 2019. Die Bedeutung von Emotion und Motivation für das Lernergebnis im Politikunterricht. In *Emotionen im Politikunterricht*, Hrsg. Siegfried Frech und Dagmar Richter, 114–134. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Welter, Nicole, und Heinz-Elmar Tenorth. 2022. Entgrenzung des Erziehungsbegriffs. *Zeitschrift für Pädagogik* 68(1):15–23. <https://doi.org/10.3262/ZP2201015>.
- Welton, Michael R. 2014. The educator needs to be educated: reflections on the political pedagogy of Marx, Lenin and Habermas. *International Journal of Lifelong Education* 33(5):641–656. <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.905879>.
- Wendt, Björn. 2019. Theorie der Utopie: »Utopie in Bewegung«. Plädoyer für einen dynamischen und mehrdimensionalen Utopiebegriff. In *10 Minuten Soziologie: Bewegung*, Hrsg. Ute Samland und Anna Henkel, 103–115. Bielefeld: transcript.
- Weniger, Erich. 1955. Die Forderungen der Pädagogik an die politische Bildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 37.
- Weniger, Erich. 1956. *Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Wermke, Wieland, Sigrid Olason Rick, und Maija Salokangas. 2019. Decision-making and control: perceived autonomy of teachers in Germany and Sweden. *Journal of Curriculum Studies* 51(3):306–325. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1482960>.
- Wesche, Tilo. 2009. Reflexion, Therapie, Darstellung: Formen der Kritik. In *Was ist Kritik?*, Hrsg. Rahel Jaeggi und Tilo Wesche, 193–220. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weselek, Johanna. 2022. *Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen politischer Erwartung und schulischer Praxis: Eine bildungs- und umweltsoziologische Analyse*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Weselek, Johanna, und Alexander Wohnig. 2021. Befähigung zu gesellschaftlicher und politischer Verantwortungsübernahme als Teil Globalen Lernens: Was heißt hier Neutralität? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 2021(2):4–10. <https://doi.org/10.31244/zep.2021.02.02>.
- Weskamp, Ralf. 2024. Wie sichert der Staat ein leistungsfähiges Schulwesen? Zur Balance zwischen Aufsicht, pädagogischer Freiheit und Schulautonomie. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 71(3):291–305. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2023-3-291>.
- Wexler, Alice. 1984. *Emma Goldman in America*. Boston: Beacon Press.

- Wexler, Alice. 1989. *Emma Goldman in exile: from the Russian revolution to the Spanish civil war*. Boston: Beacon Press.
- Weyers, Stefan. 2024. Kinderrechte zwischen Paternalismus und Autonomie: Das Unbehagen an der Erziehung und die Ambivalenz der Kinderrechte. In *Kind(er) und Kindheit(en) im Blick der Forschung: Zentrale theoretische Figuren und ihre empirische Erkundung*, Hrsg. Anja Schierbaum, Miriam Diederichs, und Kristina Schierbaum, 169–189. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Whitebook, Joel. 2009. *Der gefesselte Odysseus: Studien zur kritischen Theorie und Psychoanalyse*. Frankfurt am Main: Campus.
- Widmaier, Benedikt. 2020. Die »freiheitlich demokratische Grundordnung«: ein Leitbegriff für die politische Bildung? *POLIS* 24(4):14–17. <https://doi.org/10.46499/1648.1892>.
- Widmaier, Benedikt. 2021. Wehrhaft statt neutral: Kann sich die politische Bildung mit einem Leitbild aus den 1950er-Jahren im 21. Jahrhundert profilieren? In *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote*, Hrsg. Johannes Drerup, Miguel Zulaica y Mugica, und Douglas W. Yacek, 130–144. Stuttgart: Kohlhammer.
- Widmaier, Benedikt. 2023. Katholisch-sozial orientierte politische Bildung: Tendenzbetrieb(e) in einer pluralen Trägerlandschaft. In *Der Beutelsbacher Konsens in der religiösen Bildung: Exemplarische Konkretionen und notwendige Transformationen*, Hrsg. Jan-Hendrik Herbst, Claudia Gärtner, und Robert Kläsener, 20–33. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Wiesemann, Jutta, und Klaus Amann. 2012. Freie Alternativschulen. In *Private Schulen in Deutschland: Entwicklungen – Profile – Kontroversen*, Hrsg. Heiner Ullrich und Susanne Strunck, 97–115. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wildt, Michael. 2005. Generation als Anfang und Beschleunigung. In *Generationen: Zur Relevanz eines wissenschaftlichen Grundbegriffs*, Hrsg. Ulrike Jureit und Michael Wildt, 160–179. Hamburg: Hamburger Edition.
- Willems, Joachim. 2007. Indoktrination aus evangelisch-religionspädagogischer Sicht. In *Indoktrination und Erziehung: Aspekte der Rückseite der Pädagogik*, Hrsg. Henning Schluß, 79–92. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Williams, David. 2004. *Condorcet and modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wimmer, Michael. 2002. Zwischen Utopie und Pragmatismus. Zu Status und Wandel pädagogischer Zukunftsvorstellungen. In *Bildung / Transformation: Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive*, Hrsg. Werner Friedrichs und Olaf Sanders, 29–44. Bielefeld: transcript.
- Winands, Günter. 2018. Der Schulversuch in Geschichte und Gegenwart. In *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*, Hrsg. Heiner Barz, 143–154. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Winegarten, Renee. 1990. Visions of elysium. Condorcet: liberal or revolutionary? *Encounter* 71:24–33.
- Winkler, Michael. 2012. Bildung als Entmündigung? Die Negation des neuzeitlichen Freiheitsversprechens in den aktuellen Bildungsdiskursen. In *Bildung und Freiheit: Ein vergessener Zusammenhang*, Hrsg. Klaus Vieweg und Michael Winkler, 11–28. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Wissen, Markus, und Ulrich Brand. 2022. Emanzipatorische Perspektiven im »Anthropozän«: Über die Grenzen des grünen Kapitalismus und die Notwendigkeit einer radikalen Alternative. *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft* 52(207):263-281. <https://doi.org/10.32387/prokla.v52i207.1992>.
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (Hrsg.). 2011. *Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. 2., veränd. Aufl. Berlin: WBGU.
- Wittig, Stefan. 2021. Möglichkeit/Unmöglichkeit oder: Über das Mauern (einreißen). Versuch über den experimentellen Umgang mit der paradoxalen Lage der Pädagogik. In *Paradoxien (in) der Pädagogik*, Hrsg. Ulrich Binder und Franz Kasper Krönig, 82–99. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wohnig, Alexander. 2020. Demokratisierung durch Kooperationen? Politische Bildung, außerschulische (politische) Jugendarbeit und Schule. In *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische: Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung*, Hrsg. Moritz Peter Haarmann, Steve Kenner, und Dirk Lange, 155–174. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wohnig, Alexander. 2021a. Ungleichheit und Politische Bildung: Das Schaffen von Gelegenheiten zu politischer Partizipation als Perspektive politischer Bildungsarbeit. *heI EDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung* 7:73-95. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2021.7.24440>.
- Wohnig, Alexander. 2021b. Zum Stellenwert der politischen Aktion in der politischen Bildung. In *Politische Bildung als politisches Engagement: Überzeugungen entwickeln, sich einmischen, Flagge zeigen: Festschrift für Frank Nonnenmacher*, Hrsg. Alexander Wohnig, 152–165. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Wong, Pak-Hang. 2013. Technology, recommendation and design: on being a »paternalistic« philosopher. *Science and Engineering Ethics* 19(1):27-42. <https://doi.org/10.1007/s11948-011-9288-9>.
- Wood, Ellen Meiksins. 1995. *Democracy against capitalism: renewing historical materialism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, Erik Olin. 2010. *Envisioning real utopias*. London: Verso.
- Wright, Steve. 2002. *Storming heaven: class composition and struggle in Italian autonomist marxism*. London: Pluto Press.
- Wulf, Christoph, und Jörg Zirfas. 2014. Homo educandus. In *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, Hrsg. Christoph Wulf und Jörg Zirfas, 9–26. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Yacek, Douglas. 2022. Die transformative Wende in der Erziehungswissenschaft: Eine Einleitung in den Themenkomplex »Bildung und Transformation«. In *Bildung und Transformation: Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs*, Hrsg. Douglas Yacek, 1–8. Berlin: Springer.
- Yanoshevsky, Galia. 2009. Three decades of writing on manifesto: the making of a genre. *Poetics Today* 30(2):257-286. <https://doi.org/10.1215/03335372-2008-010>.
- Yates, Luke. 2015. Rethinking prefiguration: alternatives, micropolitics and goals in social movements. *Social Movement Studies* 14(1):1-21. <https://doi.org/10.1080/14742837.2013.870883>.

- Yates, Luke. 2021. Prefigurative politics and social movement strategy: the roles of prefiguration in the reproduction, mobilisation and coordination of movements. *Political Studies* 69(4):1033-1052. <https://doi.org/10.1177/0032321720936046>.
- Yosef-Hassidim, Doron. 2019. The conflict between education and democracy. *Philosophy of Education*:411-423. <https://doi.org/10.47925/75.2019.411>.
- Yosef-Hassidim, Doron. 2023. The education-world dilemma of Education's autonomy: The case of K-12 engineering education. *Policy Futures in Education* 21(3):312-329. <https://doi.org/10.1177/14782103231168436>.
- Yosef-Hassidim, Doron, und John Baldacchino. 2021. Education's autonomy as a utopian polysemic possibility: challenges and a path forward. *Educational Theory* 71(1):35-51. <https://doi.org/10.1111/edth.12466>.
- Yosef-Hassidim, Doron, und John Baldacchino. 2023. How far should we go seeking new horizons for education's autonomy? *Policy Futures in Education* 21(3):241-256. <https://doi.org/10.1177/14782103231171205>.
- Ypi, Lea. 2024. Rosa Luxemburg. In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Hrsg. Edward N. Zalta und Uri Nodelman, Stanford: Metaphysics Research Lab.
- Zapf, Holger. 2013. *Methoden der Politischen Theorie: Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Zapf, Holger. 2018. Theorienvergleich. In *Handbuch Politische Ideengeschichte: Zugänge – Methoden – Strömungen*, Hrsg. Samuel Salzborn, 40–44. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Zeller, Christian. 2020. *Revolution für das Klima: warum wir eine ökosozialistische Alternative brauchen*. München: oekom.
- Zigrosser, Carl. 1918. *The Modern School*. Stelton: Ferrer Colony.
- Zimmer, Kenyon. 2024. Introduction: Joseph Jacob Cohen (1878–1953) and the jewish anarchist movement. In *The jewish anarchist movement in America: a historical review and personal reminiscences*, Hrsg. Kenyon Zimmer, Chico: AK Press.
- Zirfas, Jörg. 2021. *Pädagogische Anthropologie: eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Matthias Heil, geb. 1993, interessiert sich für politische Bildung, Politische Theorie und dafür, wie beides zusammenhängt. Er promovierte in Heidelberg und arbeitet an einer beruflichen Schule.

