

# Verzicht auf Zukunft?

## Eine pädagogische Problematisierung von Autonomie und Intergenerationalität angesichts der planetaren Katastrophe

---

Hanno Su

### 1. Einleitung

In der deutschen Fassung von Arendts »On Violence« taucht eine Passage auf, die die Ausführungen in der englischsprachigen Erstversion zu ergänzen scheint: Die moderne Idee des Fortschritts, dass wir nämlich für eine bessere Welt nur in die Zukunft marschieren müssten (Arendt 1970a: 26f.), habe dem einzelnen Leben angesichts seiner Begrenztheit kaum mehr zu bieten als »die Hoffnung, daß seine Kinder und Kindeskinde besser dran sein werden als er selbst« (Arendt 1970b: 31). Lange Zeit scheint auch die moderne Pädagogik (implizit oder explizit) von einer solchen progressiven Hoffnung getragen worden zu sein. Diese Selbstverständlichkeit scheint gebrochen. Ohne herunterspielen zu wollen, wie schwerwiegend und verheerend unsere Lage ist – wir sind nicht »im buchstäblichen Sinn *ohne Zukunft*« (Latour/Schultz 2022: 54). Wohl aber scheint die in der Moderne angenommene Möglichkeit einer besseren Zukunft unter den Bedingungen der planetaren Katastrophe unhaltbar geworden zu sein (Blühdorn 2024).

Verzicht erscheint in diesem Kontext weniger als eine Frage gegenwärtigen Verzichts für eine bessere Zukunft. Vielmehr scheint auf die bessere oder lebenswerte Zukunft verzichtet werden zu müssen. Aus pädagogischer Sicht sind es dann weniger Fragen, *auf was* verzichtet werden sollte, sondern vielmehr, *von wem* Verzicht erwartet wird, die Aufmerksamkeit bekommen müssten. Denn wenn man vielleicht von Eltern erwarten mag, zugunsten ihrer Kinder auf bestimmte Dinge zu verzichten, haben wir es mit einem pädagogi-

schen Problem einer ganz anderen Dimensionierung zu tun, wenn nahegelegt wird, dass es um das Verzichten aufseiten der Kinder oder Jugendlichen geht.

Statt nun eine Verzichtspädagogik im Anthropozän als eine direktive Vermittlung der rechten, nämlich ökologisch maßhaltenden Lebensweise zu konzipieren, treten die folgenden Überlegungen einen Schritt zurück. Sie fragen, welche konzeptionelle Rolle das freiwillige Zurückstellen von Wünschen und Begehren in der Pädagogik spielt und inwiefern die Idee des zwanglosen Zwangs – wie sie neuen Schwung durch Begriffe des ›Nudging‹ (Thaler/Sunstein 2008) und der ›Präfiguration‹ (Sörensen 2023) zu bekommen scheint – pädagogisch aufgefasst und eingebettet werden kann. Fluchtpunkt ist dabei weniger die in weitestem Sinne psychologisch gerahmte Frage der Selbstbeherrschung, sondern die aus Schleiermachers Generationenbegriff (Schleiermacher [1826] 2000) erwachsene Problematisierung, was es vor dem Hintergrund der Verzichtsemantik für die ältere Generation bedeutet, sich zum Wollen der jüngeren Generation zu verhalten.

Dazu wird im Sinne einer Problemeröffnung der bekannte moderne pädagogische Topos des Opfern der Kindheit für das Leben als Erwachsene als intergenerationale Verzichtstruktur zwischen Gegenwart und Zukunft, die durch die planetare Katastrophe herausgefordert wird, aufgegriffen (Kapitel 2). Die sich darin verschränkenden Perspektiven auf Autonomie und Intergenerationalität werden dann als ein Wünschen zweiter Ordnung konzipiert. Aber entgegen der üblichen moralischen Thematisierung der Willenserziehung bzw. einer Erziehung zum Verzicht im Sinne einer direktiven Formung und Transformation des Wünschens steht hier eine politische Thematisierung einer *Erziehung zum Wollen* im Sinne einer Bewegung vom ego-logischen Wünschen zu einer reflexiven Haltung zum eigenen Wünschen im Zentrum (Kapitel 3). Wenn so die Unterscheidung von moralischer und politischer Perspektive auf Verzicht genutzt wird, um eine ›Sozio-Logik‹ des Wünschens zu schärfen, dann rückt – vermittelt über eine Diskussion einer Pädagogik des zwanglosen Zwangs heute (Kapitel 4) – schließlich die Frage nach einem pädagogischen Bezug auf ein *erwachsenes Verzichten* ins Zentrum, das sich von der direktiven Vermittlung eines infantilisierenden Verzichtens unterscheiden lässt (Kapitel 5).

## 2. Das Opfer der Jugend

Wenn im Kontext der planetaren Katastrophe zuweilen im Raum steht, dass es zum zentralen Problem geworden ist, dass das zukünftige Leben der heutigen Jugend den gegenwärtigen Freuden des Lebens in einer Konsumgesellschaft geopfert wird, dann drängt sich aus pädagogischer Sicht sogleich die Erinnerung an eine Frage auf, die als Eröffnung eines der pädagogischen Grundprobleme der Moderne gelten kann: »Darf man überhaupt zugestehen, daß ein Lebensaugenblick als bloßes Mittel für einen anderen diesem anderen könne aufgeopfert werden?« (Schleiermacher [1826] 2000: 51f.)

Für Schleiermacher spitzt sich dieses allgemeine pädagogische Problem an der hohen Kindersterblichkeit seiner Zeit zu, die dazu führe, »daß die Aufopferung des früheren Moments für diejenigen, welche früh sterben, ohne Beziehung ist« (ebd.: 52). Ob man den gegenwärtigen Zustand des Kindes dem zukünftigen opfern dürfe (Friesen 2022: 187), hänge aber nicht allein an der Ungewissheit des Überlebens, sondern auch an den Ungewissheiten hinsichtlich der zukünftigen Zufriedenheit der dann Erwachsenen mit der heutigen pädagogischen Einwirkung: »das aber kann man eben nicht wissen« (Schleiermacher [1826] 2000: 53). Schleiermachers Argumentation schlägt an dieser Beobachtung also einen Weg ein, der der im Spannungsfeld von gegenwarts- und kindzentrierter sowie zukunfts- und zielorientierter Pädagogik zuerkennt, dass es »die Natur der pädagogischen Einwirkung [ist], auf die Zukunft gerichtet« (ebd.) zu sein, wodurch vermieden werde, dass »in der Erziehung als solcher die Beziehung auf die Zukunft irgendwie zurückgesetzt« (ebd.) wird. Wenn sich im Grunde jede pädagogische Einwirkung »als Aufopferung eines bestimmten Momentes für einen künftigen« (ebd.: 51) darstelle, sehe sich die pädagogische Ethik mit der Frage konfrontiert, »ob wir befugt sind, solche Aufopferungen zu machen« (ebd.).

Die Frage der Kindersterblichkeit verweist aber auch darauf, wie sich die Lage inzwischen verschoben hat. Mit dem Sinken der Kindersterblichkeit im Verlauf des 19. und 20. Jahrhunderts scheint sich dieses Problem, ob sich das Opfer des gegenwärtigen Moments rechtfertigen lässt, zunächst abgeschwächt zu haben. Bei genügender (zukünftiger) Lebenszeit »lohnt« sich möglicherweise ein gegenwärtiges Opfer, weil eine zukünftige Kompensation wahrscheinlicher geworden ist. Unter den gegenwärtigen Bedingungen der sich verschärfenden planetaren Katastrophe erscheint dieses Grundproblem nun aber in neuem Licht. *Einerseits* müsste auch der Kindersterblichkeit wieder mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, insofern als die Katastrophe

tatsächlich unlängst eine Frage von Leben und Tod (auch von Kindern) geworden ist. Aber wie kann diese *neue* Kindersterblichkeit überhaupt zu einem Problem pädagogischer Reflexion werden, ohne zugleich die Ernsthaftigkeit und Dringlichkeit der Lage zu unterschätzen? Was heißt es, wenn sich die Pädagogik im »Zeitalter unserer beginnenden Selbstvernichtung« (Schmied-Kowarzik 1991) an einem »Überleben durch Bildung« (Bernhard/Rothermel 1995) – gewissermaßen also an einem »neue[n] Imperativ« des »indefiniten Fortbestands der Menschheit« (Jonas 1979: 36) – ausrichtet? *Andererseits* entsteht jedenfalls dort, wo man sich (noch) in Sicherheit wähnt, was das schiere Überleben betrifft, und wo man sich trotz anderslautender Bekundungen weniger mit einer Gefährdung des Lebens, sondern eher einer Gefährdung eines *lebenswerten* Lebens konfrontiert sieht, durchaus Bedarf, aufs Neue die Frage von Opfer und Verzicht der Jugend aus pädagogischer Perspektive zu beleuchten.

Zunächst entsteht die Rede vom Opfern des gegenwärtigen Moments nicht nur in Bezug auf das individuelle zukünftige Leben, sondern im Kontext eines Fortschrittdenkens im weitesten Sinne. Insofern wird zukünftigen Generationen – freilich bei richtiger Erziehung – zwischen Verhütung des Herabsinkens und Erwirkung des Steigens (Schleiermacher [1826] 2000: 9) ein besseres oder vollkommeneres Leben im Sinne »eines beständigen Fortschreitens und Annäherns zum höchsten (ihm zum Ziel angesteckten) Gut« (Kant [1794] 1964: 184 [A 512]) in Aussicht gestellt. In dieser Vorstellung, dass sich der menschliche Fortschritt notwendigerweise als Veränderung in der Abfolge der Generationen vollziehe, drücke sich aber zugleich eine gewisse Melancholie aus, insofern als der »Zustand, in welchem [der Mensch] itzt ist, [...] immer doch ein Übel [bleibt], vergleichsweise gegen den besseren, in den zu treten er in Bereitschaft steht« (Kant [1794] 1964: 184 [A 512f.]).<sup>1</sup>

Dies schlägt sich auch im Generationenverhältnis nieder. Die als weniger fortschrittlich erfahrene Vergangenheit hinter sich gelassen zu haben, mag

1 Wie Allen (2016) im Übrigen herausgestellt und problematisiert hat, erscheint der Fortschritt zum einen nur im Kontrast und durch Abwertung alles und aller »Nicht-Zivilisierten« (bei gleichzeitiger Überhöhung der eigenen, europäischen Zivilisation) und zum anderen nur unter Ausblendung ihrer horrenden Begleiterscheinungen als jene kontinuierliche Abfolge von Verbesserungen bis in die Gegenwart hinein. Der Blick in die schlechtere Vergangenheit scheint aber nur die eine Seite des Fortschrittsideals zu sein. Sich als progressive Gesellschaft wahrzunehmen, bedeutet nun einmal auch, sich als in die Zukunft fortschreitend, d.h. auf bessere Zukunft ausgerichtet wahrzunehmen.

zwar zunächst zu einiger (selbstgenügsamen) Zufriedenheit führen. Aber Kants Hinweis darauf, dass die gegenwärtigen Generationen das von ihnen erwartete bessere Leben in der Zukunft nie in vollem Umfang werden erleben können, deutet auf ein der Zufriedenheit diametral entgegengesetztes Unbehagen im Fortschritt hin. Gemessen nämlich an der erwarteten besseren Zukunft ist der Fortschritt vielmehr eine »unendliche Reihe von Übeln, die, ob sie zwar von dem größeren Guten überwogen werden, doch die Zufriedenheit nicht stattfinden lassen, die [der Mensch] sich nur dadurch, daß der *Endzweck* endlich einmal *erreicht* wird, denken kann« (Kant [1794] 1964: 184 [A 513]). Statt von einer Zufriedenheit, die das Erreichen von Fortschritt mit sich bringen könnte, wird das Streben nach Fortschritt also unweigerlich von der entmutigenden Erkenntnis begleitet, dass für einen selbst die besseren Bedingungen, unter denen zukünftige Generationen leben werden, unerreichbar sind. Die Erwartung des zukünftig besseren Zustands hat aber noch eine andere Seite. Sie strukturiert üblicherweise die Frage der Generationengerechtigkeit: Im Vergleich zur besseren Zukunft, in die der Fortschritt die jüngere Generation führt, erscheint das Leben der älteren Generation stets weniger rosig, sodass in daran angelehnten Modellen der Generationengerechtigkeit etwaige gegenwärtige Entbehrungen der jüngeren Generation mehr als kompensiert werden durch die vermuteten zukünftigen Besserungen.

Gegenüber einer solchen modernen Zukunftsmelancholie haben wir es heute eher mit einer Zukunftsangst zu tun. So ist die Rede von der ›climate anxiety‹ insbesondere der Jugend heute als ernstzunehmendes Problem psychischer Gesundheit allgegenwärtig (z. B. Ojala 2016; Pihkala 2020; Wullenkord et al. 2021; Mosquera/Jylhä 2022) und motiviert zu bekannten medienwirksamen psychologisierenden Ratschlägen, wie wir mit ökologischen Sorgen umgehen und jene Klimaangst beruhigen können. Sicherlich gibt es mittlerweile durchaus ungleich optimistischere Positionierungen, die sich in demografischer Rahmung explizit nicht als Teil der letzten (handlungsfähigen) Generation, sondern der ersten (nachhaltigen) Generation verstehen (Ritchie 2024). Allerdings scheint im Allgemeinen jene Klima- und Zukunftsangst, das Leben in einer schlechteren Welt nicht (mehr) vermeiden zu können, dominant zu bleiben.

Einerseits spiegelt sich darin sicherlich eine nicht zwangsläufig auf die planetare Katastrophe zurückgeführte, generelle Zukunftssorge der Jugend in der Krise, wie sie beispielsweise auch vor ca. zehn Jahren in einem von hoher Arbeitslosigkeit geprägten Spanien als »Juventud sin Futuro« (Álvarez-Benavides 2016) oder vor ca. 40 Jahren in jenem ›No future!‹ im Rahmen

der Punkbewegung (Mollenhauer 1983: 14) zum Ausdruck gebracht wurde. *Andererseits* aber wird, vor allem wo auch ältere Generationen angesichts der planetaren Katastrophe die Zuversicht in die Zukunft verlieren, die Jugend zur Repräsentantin des zukünftigen Endes der Welt – und um präzise zu bleiben, müssten wir immer mitformulieren: der Gesellschaft, wie wir sie kennen bzw. wie wir sie bevorzugen. Denn selbst düsterste Katastrophenszenarien werden wohl kaum ein Ende des menschlichen Zusammenlebens überhaupt prognostizieren. Ganz grundsätzlich stehen diese Szenarien im Gegensatz zur (klassisch) modernen bzw. aufklärerischen Hoffnung, die Jugend stehe für die (bessere) Zukunft. Eine Jugend, die in den letzten Jahren neben politischen Forderungen auch ein ›Liebe Eltern, wir werden es nicht besser haben als ihr!‹ auf die Straße gebracht hat, steht gewissermaßen diametral jenem ›Mein Kind, du sollst es einmal besser haben als wir!‹ gegenüber, das als aufstiegsorientierte Wendung in seiner Zukunftsaussicht den allgemeinen fortschrittsoptimistischen Zeitgeist der Aufklärung praktisch und vermittelt über eine kapitalistische Tendenz auf soziale Mobilität münzt.

Gerade wenn jenes beinahe allgegenwärtige und alles begleitende ›memento deteriorari‹, die konstante Erinnerung daran, dass sich die Menschheit zu vergehen droht, nicht fatalistisch hingenommen wird, sondern vom Anliegen, alles zu tun, was wir können, selbst wenn es nicht reichen wird, begleitet wird, ist eine hedonistische Wendung, die Jugend bzw. die Gegenwart in vollen Zügen zu genießen, abgeschnitten. Die Jugend als Lebensphase, aber auch als Kohorte erscheint eingequetscht, einerseits nicht erwachsen werden zu wollen, aber andererseits auch ihre Jugend nicht er- und ausleben zu können. Sowohl der Gedanke an die Gegenwart als auch die Zukunft bereitet Unbehagen.

In ›Why grow up?‹ erörtert Susan Neiman die Schwierigkeiten unserer Gesellschaft, ein Model der (erwachsenen) Mündigkeit zu finden, das nicht durch jene Resignation geprägt ist (Neiman 2014: 2), jene ›childish dreams‹ (ebd.: 33) von einer menschlicheren und gerechteren Welt für das ›erwachsene‹ Finden eines ›steady job that fixes our place in the consumer economy‹ (ebd.: 33) aufzugeben. In Bezug auf eine ›disaffection of the growing generation‹ (Goodman [1956] 1960: ix) habe es unsere Gesellschaft also versäumt, eine Kultur zu generieren, die der heranwachsenden Generation genügend Raum gibt, in den sie hineinwachsen will: Können wir den Jugendlichen heute noch sagen, dass das Leben tatsächlich besser wird (Neiman 2015)? Zudem verschleierte sie genau dieses Versäumnis hinter einer Idealisierung der Jugend (Neiman 2014: 16).

»By describing what is usually the hardest time of one's life as the best one, we make that time harder for those who are going through it. (*If I'm torn and frightened now, what can I expect of the times of my life that, they all tell me, will only get worse?*) And that is the point. By describing life as a downhill process, we prepare young people to expect – and demand – very little from it.« (ebd.: 17)

Während Neimans Sozial- und Gesellschaftskritik entlang der im Grunde rousseauschen Frage organisiert ist, ob die Gesellschaft, wie sie ist, ein menschlich-humanes Leben (Leben als Mensch) oder lediglich ein Leben im Hamsterrad (Leben als Bürger) vorsieht, spitzt sich diese Paradoxie unter den Bedingungen der planetaren Katastrophe noch zu. Nicht nur sind die Ausichten auf die Zukunft als Erwachsene, d.h. auf die zukünftige individuelle Lebensphase für die Heranwachsenden, nicht unbedingt sonderlich attraktiv, vielmehr erscheint der heutigen Jugend das zukünftige Leben angesichts der sozio-ökologischen Entwicklungen nicht als ein Lebensraum, in den man eifrig vorpreschen will. Gleichzeitig ist das Aufwachsen beinahe unausweichlich von jener Kultivierung eines konsumorientierten Geschmacks geprägt (Neiman 2014: 46; Schor 2008: 488).

Dieses konsumgesellschaftliche Dilemma, dass sich weder Jugend noch Erwachsen-Sein als gute Optionen präsentieren, wird zunehmend von einer Sorge begleitet, ob die Lebensbedingungen in Zukunft ein *lebenswertes* Leben zulassen werden. Sicherlich ist, sich Sorgen um ein *lebenswertes* Leben zu machen, Ausdruck eines vergleichsweise privilegierten Lebens, das sich nicht als Kampf ums Überleben verstehen muss. Allerdings muss man wohl sagen, dass das schiere (biologische) Überleben des Menschen eher eine Voraussetzung pädagogischen Denkens ist und erst das Interesse an Arten und Weisen oder Strukturen des Lebens in sozialer bzw. kultureller Hinsicht in den Bereich der Aufgabe der Pädagogik fällt (dazu Quirl/Scherrer/Obex/Su 2025).

Nichtsdestotrotz ist eine transformative Umweltpädagogik, die sich etwa allgemein im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung oder konkret eines »creating frugal citizens« (Zwarthoed 2015) die Vermittlung einer nachhaltigeren Lebensweise zur Aufgabe macht, auch keine hinreichende Antwort auf das hierin aufscheinende pädagogische Grundproblem. Sie mag zwar in gewissem Maße zu einer Reduktion des ökologischen Fußabdrucks unter Beibehaltung des Motivs einer autonomen Lebensführung führen, indem etwa ein möglicher Verzicht im Sinne eines minimalistischen Weniger-Ist-Mehr als zukünftiger Gewinn und somit als kluges Investment in die eigene

Zukunft umdeklariert wird. Dennoch suggeriert dies eine Lösung, die droht, auf eine vereinfachte Vorstellung einer Erziehung zur Selbstregulierung des Wollens und Wünschens hinauszulaufen. Stattdessen drängt sich in pädagogischer Hinsicht das Problem auf, ob es sich hierbei um die Vorstellung der Kinder selbst handelt oder eine, die sich die Erwachsenen stellvertretend für die Kinder machen. Im Kontext einer pädagogischen Perspektive auf Verzicht wäre dementsprechend ausführlicher zu erörtern, inwiefern Erwachsen-Werden und die Formung des Wünschens zusammenzudenken sind (dazu Kapitel 3). *Zudem* wirft das skizzierte intergenerationale Verzichtsproblem in Verschränkung mit der planetaren Katastrophe die grundlegende Frage auf, was es heißt, dass die Jugend eine Zukunft für sich will (dazu Kapitel 4).

### 3. Verzicht zwischen ego-logischem und sozio-logischem Wünschen

Eine zweite pädagogische Perspektive auf Verzicht liegt – im Kontrast zur erziehungstheoretischen Fokussierung auf das Generationenverhältnis – näher an bildungstheoretischen Problematisierungen; so beispielsweise, wenn es um das (asketische) Ein- und Ausüben einer Lebensweise des Verzichts auf Maßlosigkeit geht. Auch wenn der Verzicht auf das Unnötige die Konnotation von Freiheitsgewinn mit sich führt (etwa im Sinne einer Befreiung von Ballast), erscheint das Üben des Verzichts eher im Kontext einer Bildungsaufgabe, das eigene Wünschen zu beherrschen, zurückzunehmen bzw. praktisch oder reflexiv zu überformen. *Einerseits* steht es damit im Kontext autonomietypischer Spannungsfelder von Freiwilligkeit und Gezwungenheit, Selbstbeherrschung und Transformation oder Einschränkung und Erweiterung. *Andererseits* läuft eine solche Konzeptionierung Gefahr, schlichten Figuren der Beherrschung des Begehrens das Wort zu reden – und somit an alte moralpädagogische Bilder einer Unterwerfung des kindlichen »wilde[n] Ungestüm[s], der hierhin und dorthin treibt« (Herbart [1806] 1885: 22), bzw. an Figuren der »Selbstbeherrschung [...], die wir nur in der Schule der Moraldisziplin lernen können« (Durkheim [1922] 1984: 122), zu erinnern.

Durkheim etwa wendet sich zwar gegen einen sogenannten »asketische[n] Begriff der Disziplin« (ebd.: 103), d.h. es geht ihm nicht darum, »mißtrauisch das Werk der Natur [zu] betrachten« (ebd.). Vielmehr ist die »Eindämmung« der »natürlichen Neigungen in gewisse Grenzen« (ebd.) als »heilsame Mäßigung« (ebd.: 101) eher »Instrument der Befreiung und der Freiheit« (ebd.). Denn die »Begierden aller Art zu zügeln« (ebd.: 96), bedeutet nicht zuletzt der

»Tyrannei ungemäßigter Neigungen« zu entgehen, deren »erster Sklave [...] der Mensch selbst [ist], der sie empfindet« (ebd.: 97). Sicherlich im Wissen um das Phänomen des Pedestrianismus in den 1870ern und 1880ern, bei dem u. a. zahlreiche gefeierte Athletinnen wie Elsa von Blumen, Louise Armaindo, Bertha von Hillern oder Ada Anderson bei großem öffentlichen Interesse Hunderte und Tausende Kilometer *gingen* (Algeo 2014: 106–118), ist Durkheims Beispiel für »die Unfähigkeit, sich in bestimmten Grenzen einzuschließen« (Durkheim [1922] 1984: 91) gewissermaßen der maßlose Bewegungsdrang: »Der gesunde und tätige Mensch geht gerne spazieren; der krankhafte Marschierer dagegen muß sich ständig bewegen, ohne Rast und Ruh, und nichts kann ihn befriedigen« (ebd.: 93). Durch die Moraldisziplin aber »lernen wir jene Zurückhaltung der Wünsche, ohne die der Mensch nicht glücklich sein könnte« (ebd.: 101). Das sei »vor allem in demokratischen Gesellschaften wie der unsrigen unentbehrlich« (ebd.), insofern es nicht um eine Zügelung des Wünschens bzw. eine Abrichtung auf das rechte Wünschen gehe, sondern darum, Kinder zu lehren, »selbst die Ziele ihrer Tätigkeit zu begrenzen« (ebd.: 96).

Aus dieser Perspektive der Konstruktion der Erziehung über den Bezug auf Begehren oder Wünschen zeigt sich nun ein Versuch von Biesta (2017), das Erwachsen-Sein über den Zusammenhang von Wünschen und Erziehen zu erörtern, als durchaus anschlussfähig an pädagogische Befragungen des Verzichts. So spricht er – durchaus mit moralischen Untertönen – vom wünschenswerten Wünschen, d. h. von nicht asketisch disziplinierten, aber doch nicht wahllosem, primordialem Begehren und Wünschen (*desire*). Konkret spricht er, ähnlich wie Durkheim, von einer Erziehung, »[which] frees us from the ways in which we are bound to [...] our desires« (Biesta 2017: 56). Und wo Durkheim einen »überlegten und persönlichen Willen« (Durkheim [1922] 1984: 101) entwickelt sehen will, gibt Biesta seinen Ausführungen eine deutlichere pädagogisch-emanzipatorische Wendung, insofern als er nicht nur das Ziel von Erziehung, sondern auch den Erziehungsprozess selbst aus der Logik der Mäßigung löst.

Zunächst schlägt Biesta aber eine ähnliche Schneise mit seinem Versuch, das Erwachsen-Sein als eine spezifische Weise des Seins in Abgrenzung von einem sogenannten infantilen Sein zu charakterisieren. Auch wenn er damit sicherlich in der Nähe eines Altersstufenmodells formuliert, ist bei ihm damit ausdrücklich kein »outcome of a developmental trajectory« (Biesta 2017: 8) gemeint. Vielmehr geht es ihm in existenzieller Hinsicht um »a particular ›quality‹ or way of existing« (ebd.: 8), welche grundsätzlich in jeder Lebensphase vor-

kommt bzw. vorkommen kann. Sicherlich aber funktioniert diese Unterscheidung gerade auch, weil sie die Assoziation zum Erwachsen-Sein als Fluchtpunkt von Erziehung und Bildung gewissermaßen ›warm hält‹.

*Auf der einen Seite* jedenfalls steht ein infantiles Sein, das sich durch eine ego-logische Seinsweise auszeichnet, die durch ein Wünschen und Begehren gekennzeichnet ist, das als ein unmittelbares Wünschen nicht fragt, ob oder inwiefern diese Wünsche auch wünschenswert sind (ebd.: 16). *Auf der anderen Seite* gibt diese zentrale Unterscheidung von Wünschen und wünschenswerten Wünschen gerade dem erwachsenen Sein seine Ordnung. Grundlegend erkennt diese erwachsene Existenzweise, so Biestas Weichenstellung, »the alterity and integrity of what and who is other« (ebd.: 8) an. Das heißt, das eigene Wünschen erscheint nun nicht mehr in seiner Eigenlogik, sondern im Kontext vieler anderer Logiken des Wünschens.

Durch diese Alteritätstheoretische Bestimmung der Differenz vermeidet Biesta zunächst die übliche rationalistische Rahmung, die etwa ein kritisch-vernünftiges Wünschen bevorzugt und sich dem Kind als einem vernunftbegabten Wesen als Bildungsaufgabe präsentiert. Ausdrücklich versteht er diese Differenz auch nicht als eine der Unterdrückung ursprünglicher Wünsche, wie man es vielleicht in einem im weitesten Sinne psychoanalytischen Gemeinplatz vermuten könnte.

»[G]rown-up-ness is not a suppression of desires, but a process through which our desires receive a reality check, so to speak, by asking the question of whether what we desire is desirable for our own lives and the lives we live with others.« (Biesta 2017: 16)

Das erwachsene Sein, so könnte man in Abgrenzung vom ego-logischen, infantilen Sein sagen, kennt eine Sozio-Logik wünschenswerter Wünsche, d.h. es entwickelt in der Frage nach dem Wünschen anderer eine Haltung zur sozialen Einbettung des eigenen Wünschens.

Mit dieser Gegenüberstellung von ego-logischem Wünschen und sozio-logischem Wünschen lässt sich das Verzichtsmotiv auf zwei verschiedene Weisen rahmen. Im Kontext des ego-logischen Wünschens würde Verzichtens *erstens* bedeuten, das Wünschen erster Ordnung zurückzustellen. Verzichtens als Zurückstellen dieses unmittelbaren Wünschens scheint eine recht klassische Vorstellung des Verzichtens zu sein: Man möchte etwas, stellt dies aber in Bezug auf einen in der Regel übergeordneten, z.B. moralischen Kontext zurück. Der Wunsch allerdings bleibt bestehen und wird lediglich ›vernünftigerwei-

se nicht ausgelebt. Am Beispiel eines veganen Lebens hieße das, man bevorzugt eigentlich gewisse Produkte tierischen Ursprungs, weil man sich aber von den Vorzügen einer veganen, tierleidfreien Lebensweise überzeugt hat, ändert man zwar nicht die Präferenzen, stellt sie aber zurück. Kernelemente dieser Verzichtslogik, die Verzicht und Autonomie als konträre Prinzipien erscheinen lassen, sind die Geltung einer Norm des rechten Lebens, von der man sich überzeugt hat, und das Bestehen-Bleiben der eigenen Präferenz. Verzichten, so hat es den Anschein, besteht in dieser Hinsicht *einerseits* in einer Einschränkung von Freiheit (zumindest derjenigen Freiheit, zu tun, was man *möchte*), und gelingender oder erfolgreicher Verzicht wird zur Enttäuschung der eigenen Freiheit. *Andererseits* wird erfolgreicher Verzicht als eigene Leistung erfahren, gewisse Hürden und allen voran sich selbst überwunden zu haben, was aber wiederum zur Enttäuschung des eigenen Wünschens führt.

In Bezug auf das sozio-logische Wünschen eröffnet Biestas Unterscheidung demgegenüber eine *zweite* Sicht auf Verzichten, in der es nicht um ein zurückgestelltes Beibehalten von Wünschen geht, sondern – als reflexive Konstruktion – um eine spezifische Formung oder gar Bildung des Wünschens selbst. Sich zu fragen, ob das Gewünschte auch wünschenswert ist, bedeutet zunächst eine Haltung zu den eigenen Wünschen einzunehmen – mithin die Unterscheidung eines Wünschens erster Ordnung und zweiter Ordnung zu treffen. Nicht nur ist damit also keine Vermittlung des wünschenswerten Verhaltens gemeint, sondern auch – im Gegensatz zu Durkheim – keine Vermittlung einer Selbstbeherrschung bzw. -regulation, die eine konzentrierte Freiheit bedeutet, weil man nicht mehr vom begehrensförmigen Wünschen hin und her getrieben wird.

Zunächst versucht Biesta dies durch die Betonung der sozialen Perspektive, d.h. der Verschränkung des eigenen Wünschens mit den Wünschen anderer, sowie der temporalen Perspektive, d.h. der Möglichkeit der Veränderung des Wünschens, deutlich zu machen. Anders als im oben konstruierten Fall gewinnt die sozio-logische Verzichtslogik ihre Form nicht aus dem Akzeptieren eines übergeordneten Guts oder dem Beherrschen des Begehrens, sondern aus der Relationierung des eigenen Wünschens zum Wünschen anderer. Das heißt, Kennzeichen eines sozio-logischen Wünschens wäre, sich jeweils der Frage zu stellen, in welchem Verhältnis das eigene Wünschen zum Leben und Wünschen anderer steht und diese Frage in die Formierung des eigenen Wünschens einzubeziehen.

Vor allem, wenn er diesen Prozess als »move from being subjected to our desires to becoming a subject of our desires« (Biesta 2017: 18) beschreibt, er-

innern Biestas Überlegungen zu einer Pädagogik der Erwünschtheit zweiter Ordnung dennoch nach wie vor an klassische Figuren der Moral- bzw. Willenserziehung. Mit der vorsichtigen Verschiebung jedoch von einer Fokussierung auf ein wie auch immer konkretisiertes Wünschen hin zur Fokussierung der reflexiven Haltung, die das eigene Wünschen mit dem Wünschen anderer relationiert, eröffnet Biesta einen Weg, das pädagogische Handeln nicht als Erziehung zu einem bestimmten Wünschen, wie etwa im Sinne einer direkten Moralerziehung (ebd.), zu verstehen. In diesem Sinne fokussiert das pädagogische Handeln nicht das neue Wünschen oder den konkreten Verzicht, sondern das Verhältnis der Adressat\*innen zu ihrem eigenen Wünschen als reflexive Haltung zum Wünschen.<sup>2</sup> Zugleich gibt die formale Bestimmung des sozio-logischen, wünschenswerten Wünschens einer Pädagogik des Verzichts genug Struktur, um eine gewisse Beliebigkeit zu vermeiden, wie sie etwa eine schlichte Figur der (positiven) Beeinflussung des Wünschens aufweist. Ein solcher Eindruck könnte beispielsweise ausgehend von klassischen Figuren entstehen, insofern es vermeintlich lediglich darum ginge, »das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern« (Brezinka [1974] 1990: 95), oder darum, dass der Mensch »durch die Einwirkungen auf ihn der Idee des Guten möglichst entsprechend gebildet werde« (Schleiermacher [1826] 2000: 22).

Um diese Perspektive zu verdeutlichen, hilft ein Blick auf die Unterscheidung von moralischen und politischen Emotionen, welche Ruitenberg (2009)

---

2 Es geht also um eine reflexive Form der Geschmacksbildung, die an Kants ästhetisches Urteil anknüpft, insbesondere an den Begriff der erweiterten Denkungsart, womit gerade das Einbeziehen möglichst vieler anderer Denkungsarten (Kant [1790] 1957: 391 [B159]; siehe auch Arendt 1982: 43) gemeint ist. Im Durchschreiten von Standpunkten lösen wir uns von den Beschränkungen des eigenen Urteilens – was als Sozio-Logik eines erwachsenen Seins gelesen werden könnte. Insofern es Kant ums Urteilen und nicht ums Begehren geht, ist allerdings der »logische Eigensinn (sensus privatus)« (Kant [1798] 1964: 535 [B151]), das, was bei »Verlust des *Gemeinsinnes* (sensus communis)« (ebd.) entsteht. Bei Kant wird diese Doppelfigur von erweiterter Denkungsart und »sensus communis« jedoch nicht auf den Wunsch bezogen, der zu Beginn des dritten Buches der Anthropologie in pragmatischer Hinsicht mit dem Titel »Vom Begehungsvermögen« als »Begehren ohne Krafterwendung zu Hervorbringung des Objekts [sic]« (Kant [1798] 1964: 579 [B202]) definiert wird. Biesta hingegen erschließt sich das Verhältnis von Ego-Logik und Sozio-Logik genau andersherum. Er sorgt sich nicht um den Verlust einer sozialen Dimensionierung des Denkens, sondern fragt, wie wir in pädagogischem Handeln andere Menschen dazu bringen, vom primären, ego-logischen Wünschen zum sozio-logischen Wünschen überzugehen.

nutzt, um zu konturieren, wie man im Bereich politischer Bildung ein »Teaching Anger« (Mayo 2020) verstehen kann. Ohne hier nun einen Bogen zur emotionalen bzw. affektiven Dimension der Pädagogik weiterverfolgen zu können (dazu z.B. Wicke 2024), eignet sich diese Unterscheidung, um noch deutlicher die Abgrenzung zu einem moralpädagogischen Verständnis einer Pädagogik des Verzichts zu betonen.

Moralische Emotionen, so Ruitenberg, entstehen, wenn jemandem persönlich Unrecht getan wird und entsprechend ein »personal sense of entitlement« (Ruitenberg 2009: 277) verletzt wird. Moralische Wut ist in diesem Sinne der Unwille oder die Empörung »when one reads in the paper how a person in need was treated harshly rather than with compassion, for example, or when one witnesses a parent unfairly chastising a child« (ebd.). Gegenüber einem solchen Register der Moral beziehen Emotionen im Register der Politik, laut Ruitenberg, Dimensionen der Diskriminierung mit ein. Dann ginge es um eine Wut »on behalf of injustices committed against those in less powerful social positions rather than on behalf of one's own pride« (ebd.). Politische Wut sei gerade der Unwille, der entsteht, wenn »decisions are made and actions are taken that violate the interpretation and implementation of the ethico-political values of equality and liberty that, one believes, would support a just society« (ebd.).

Für Ruitenberg ist diese Unterscheidung eingebettet in das Anliegen, einer Reduktion von politischer Bildung auf ein bloß neutral-rationalistisches Debattieren und von Bildung und Erziehung der Emotionen auf ihr Management und ihre Kontrolle entgegenzuwirken (ebd.: 276). Wichtig sei vielmehr ein »fostering and understanding of the difference between moral and political disputes« (ebd.). Von hier aus kann auch das wünschenswerte Wünschen bzw. das praktische Unterscheiden von ego-logischem und sozio-logischem Wünschen als eine Betonung der politischen Dimension des Wünschens verstanden werden, insofern als damit gerade von der bloßen selbstbezüglichen Form des Wünschens zugunsten einer das Wünschen Anderer miteinbeziehenden Form abstrahiert wird.

Neben Biestas existenzialistischer Grundausrichtung einer »educational task [which] consists in arousing the desire in another human being for wanting to exist in and with the world in a grown-up way, that is *as subject*« (Biesta 2017: 4, Hervorhebung im Original), tritt also eine reflexive und sozio-logische Bestimmung des wünschenswerten Wünschens. Dies ermöglicht es ihm schließlich, den pädagogischen Bezug auf dieses wünschenswerte Wünschen als Ausrichtung auf die Bereitschaft »to make and ponder the distinction bet-

ween one's desire and their possible desirability« (Biesta 2017: 18) zu spezifizieren. Im Folgenden soll nun diese auf das Wollen bezogene pädagogische Geste eines »exposing the limitations of the egological worldview« (ebd.: 43) zurückgebunden werden an das im zweiten Kapitel aufgeworfene Problem einer Jugend, die angesichts der planetaren Katastrophe zu einem Opfer gezwungen scheint.

#### 4. Verzichtspädagogik als Unterbrechung des Wünschens?

Wenn man sich nun diese Figur des wünschenswerten Wünschens vor Augen führt, dann ist zunächst das Verzichten überhaupt infrage gestellt, oder zumindest scheint das wünschenswerte Wünschen der Grenzfall des Verzichtens zu sein. Verzichte ich überhaupt noch, wenn sich im Laufe des Besuchens anderer Perspektiven mein Wünschen geändert hat? Wenn beispielsweise die Wünsche eines ego-logischen Konsumismus zu umsichtigem Wünschen geworden sind, sodass es sich in einer Veränderung von Geschmack und Lebensstil niederschlägt – ist es dann Verzicht? Kann Erziehung überhaupt anders als auf eine solche Änderung des Wünschens ausgerichtet sein?

Konzeptionell interessant an diesem Einnehmen einer reflexiven Haltung zum eigenen Wünschen ist, dass durch die Unterscheidung vom Wünschen erster und zweiter Ordnung eingeholt werden kann, was im vorangegangenen Kapitel als Verschränkung von bildungs- und erziehungstheoretischer Spezifizierung des pädagogischen Problemhorizonts angerissen wurde. Sich im Verzichten zu üben bedeute (so die bildungstheoretische Perspektive), sich der reflexiven Unterscheidung von Wünschen und wünschenswerten Wünschen zu stellen bzw. eine sozio-logische Haltung zu dieser Unterscheidung einzunehmen. Andere zu einer Haltung zu dieser Unterscheidung zu bringen hingegen, wäre eine entsprechende erziehungstheoretische Perspektive. Weil es aber nicht um eine Vermittlung eines von Erwachsenen bevorzugten Wünschens geht, sondern um das Einnehmen einer reflexiven Haltung, wird damit auf eine komplexere pädagogische Figur angespielt, die üblicherweise als Aufforderung zur Selbsttätigkeit verstanden wird (Benner [1973] 1991: 91ff.).

Dennoch umschreibt Biesta diese Figur, dem Wünschen eine Form zu geben, die eine erwachsene Seinsweise unterstützt (Biesta 2017: 16), zunächst mit Spivaks Worten als »uncoercive rearrangement of desires« (Spivak 2004: 526), d.h. als eine konkrete Transformation bestimmter Wünsche (und nicht als reflexives Wünschen zweiter Ordnung). Damit suggeriert er, einen Ausweg aus

der aporetischen Aufgabe gefunden zu haben, die Kant der Pädagogik als Kultivierung der Freiheit bei dem Zwange (Kant [1803] 1964: 711 [A32]) mitgegeben hat. In anderen Worten platziert er seine Position zwar implizit im Bereich der bekannten Aporie von Freiheit und Zwang, allerdings im expliziten Kontrast zur Ansicht Kants, dass Zwang nötig sei (ebd.).

Dies passt allerdings nicht dazu, wie Biesta den pädagogischen Bezug auf dieses Rearrangieren versteht. *Zum einen* scheint es nicht zu seiner zentralen Betonung der pädagogischen Dimension zu passen, d.h. der Stärkung der Rolle von Lehrer\*innen bzw. Erzieher\*innen gegenüber dem Ubiquitären aber pädagogisch reduktiven Lerndiskurs (Biesta 2017: 1ff.). Wie der Titel des Buches (»The Rediscovery of Teaching«) nahelegt, liegt sein Hauptaugenmerk nicht auf dem Rearrangieren von Wünschen, sondern auf der pädagogischen Bezugnahme (dem ›Lehren‹) darauf. Interessanter für Biesta wäre hier somit eine Formulierung aus Kitchers »Science, Truth, and Democracy«, die Spivak hier als Referenzpunkt nimmt: »tutored preferences« (zitiert nach Spivak 2004: 566). Das pädagogische Interesse solcher unerzwungener, rearrangierter Wünsche als im weitesten Sinne unterrichtete Präferenzen zu verstehen, müsste für Biesta auf der Hand liegen.

*Zum anderen* führt Biesta später selbst in Bezug auf Rancières Figur des emanzipatorischen Lehrmeisters, der »dazu zwingt, seine eigene Intelligenz zu gebrauchen« (Rancière [1987] 2007: 25f.), als die zentrale pädagogische Geste die dem Zwang ähnliche Geste des Verbots ein. Sicherlich sind Zwang und Verbot nicht dasselbe, aber wenn Biesta die emanzipatorische pädagogische Geste als »forbid[ding] the ones to be emancipated the satisfaction of claiming that they are incapable of learning, thinking, and acting for themselves« (Biesta 2017: 73), dann kommt darin zwar kein klassischer Zwang, etwas Bestimmtes zu tun, zum Ausdruck. Aber ein Verbot ähnelt ja durchaus einem (vielleicht inversen) Zwang, etwas zu unterlassen.

Aber dieses Verbot wiederum ist kein beliebiges Verbot unliebsamer Tätigkeiten von Kindern (wie man es mit eher pragmatischen Überlegungen des Alltags assoziiert), sondern ein spezifisch emanzipatorisches Verbot, das als »blockierte Flucht« (Rancière [1987] 2007: 35) vor »der Ausübung [der eigenen] Freiheit« (ebd.) durchaus in der Tradition von Kants Polemik gegen die unmündige Bequemlichkeit (Kant [1784] 1983: 53 [A482]) eines folgsamen Denkens zu verorten ist. Biesta aber betont, dass er die pädagogische Arbeit nicht als eine Ermütigung zum Gebrauch des eigenen Verstandes sieht (Biesta 2017: 81), wie es sich etwa als Aufforderung zur Selbsttätigkeit im pädagogischen Diskurs der Moderne festgesetzt hat (dazu allen voran Benner [1973] 1991: 91ff.).

Vielmehr stellt er heraus, dass es spezifisch um die »interruption of the students' denial of their ability to use their own understanding, that is, a denial of their freedom« (Biesta 2017: 81) geht. Bei Rancière heißt es dazu, das Projekt der Emanzipation richte sich nicht gegen einen »eingefleischte[n] Aberglauben« (Rancière [1987] 2007: 126), sondern gegen jene Routine, die »Feigheit und Stolz von Leuten [ist], die auf ihre eigenen Fähigkeiten verzichten« (ebd.). Diese Wendung eines Verzichtens auf eigene Fähigkeiten legt nun gerade nicht den Anschluss an eine Pädagogik der Aufforderung zum Verzichten nahe. Vielmehr müsste viel basaler zunächst gefragt werden, welche Form eine Pädagogik des Verzichtsverbots annimmt. Ein zwangloses oder erzwungenes Rearrangieren des Wünschens und Begehrens ist es jedenfalls nicht.

Die Relevanz einer politisch-pädagogischen Figur des emanzipatorischen Zufriedenheitsverbots für das wünschenswerten Wünschen lässt sich als Geste der Unterbrechung von Immanenz konkretisieren. So versteht Biesta die zentrale pädagogische Geste im Anschluss an Rancière als Geste der Unterbrechung, als »interruption of [one's] immanence« (Biesta 2017: 17), »when someone asks us whether what we desire is actually desirable« (ebd.: 16). Entgegen dem pädagogischen Mainstream, der das Pädagogische eher auf Gesten der Förderung von Entwicklung zu reduzieren scheint, betont Biesta, die »fundamental educational gesture is that of interrupting and questioning development« (ebd.: 17): Lehren (so der Fokus bei ihm), aber wohl auch Erziehen »interrupts and potentially liberates us from our being-with-ourselves« (ebd.: 83). Es geht also ausdrücklich nicht darum, Formen der Vermittlung von wünschenswerten Wünschen zu finden, sondern im Sinn der Unterbrechung von infantilem Sein überhaupt darum, dass die Frage nach wünschenswerten Wünschen »always poses itself as an interruption of our desires« (ebd.: 16). Diese Unterbrechung kann sich grundsätzlich entweder in der Erfahrung einer widerständigen Welt oder als »actively enacted when someone asks us whether what we desire is actually desirable« (ebd.) ereignen. Insbesondere in einer Konsum- und Impulsgesellschaft, die *erstens* bekanntlich von einer Logik der »instant gratification« (Biesta 2022: 21) und der »multiplication of our desires« (Biesta 2017: 17) dominiert wird, die *zweitens* Wünsche als marktcompatible *wants* – »things we don't really need but nonetheless want« (Biesta 2022: 20) – fabriziert, die in der Ordnung einer »culture of greed« (hooks 2000: 60) vermittelt über die Kultivierung eines unbändigen Appetits auf mehr uns letztlich doch als *needs* erscheinen, und die *drittens* gerade nicht an unserem erwachsenen Sein interessiert ist »but rather prefers that we remain infantile, as that's where the mo-

ney is being made« (Biesta 2017: 17), kommt dieser auf die Unterbrechung des Wünschens gerichtete Geste eine herausgehobene Bedeutung zu.

Im Rückbezug auf die Figur der ›tutored preferences‹ könnte sich nun eine Lesart anbieten, die eine Begründung dafür liefert, warum es sich bei den wünschenswerten Wünschen – entgegen dem ersten Anschein – gerade nicht um unterrichtete Präferenzen handelt. Wenn man nämlich an die Unterscheidung von Erziehen und Unterrichten denkt, fällt auf, dass ›tutored‹ sich gerade eher auf die pädagogische Dimension der Wissensvermittlung zu beziehen scheint und damit jener Erklärpädagogik nahesteht, die Rancière für verdummend hält. Mit Biesta müsste man vielleicht genauer von ›taught preferences‹ sprechen – und zwar genau so, dass das Lehren im Sinne der unterbrechenden Geste des Verbots mit Zufriedenheit verstanden wird.

Auch wenn es keine regierende Unterwerfung des ungestümen Willens der Kinder (Herbart) oder keine moraldisziplinarische Schulung der Selbstbeherrschung (Durkheim) – eben keine »direct moral education« (Biesta 2017: 18) – mehr ist, bleibt der Verdacht, dass es sich weiterhin um eine Moralerziehung handeln könnte – nur eben um eine indirekte. Allerdings betont Biestas sozialtheoretische Variante gegenüber jeglicher Form der Disziplinierung oder Läuterung an dieser Stelle die reflexive Struktur eines Wünschens zweiter Ordnung. Aus pädagogischer Perspektive scheint mit einem »establishing relationships with [one's] desires« (ebd.) zunächst gewonnen, die Frage stellen zu können, was es heißt, »subject of one's desires« (ebd.) zu sein. Wie erscheint aber dann das Verzichten in dieser reflexiv-subjektiven Figur des Wünschens zweiter Ordnung? Und welcher Art ist der nötige Zwang?

Denn eine solche emanzipatorisch-pädagogische Geste der Unterbrechung einer mit sich selbst zufriedenen Ego-Logik ist weder im Sinne eines moralischen Zwanges der Disziplinierung von Begehren noch eines epistemischen Zwanges der Erklärung des besseren Arguments zu verstehen. Für Rancière ist die als Unterbrechung des Zirkels der unterstellten Unfähigkeit spezifizierte Geste sicherlich ein politisch dimensioniertes Zwingen par excellence. Da er aber seinen politischen Begriff hier über eine pädagogische Parabel gewinnt, hat sein ›maître ignorant‹ die pädagogische Vorstellungskraft so nachdrücklich angeregt (dazu Bingham/Biesta 2010). Und tatsächlich scheint es dann nahezuliegen, gegenüber einer (moralisch konnotierten) Pädagogik der Disziplinierung, die »Handlungen [befiehlt], die [...] nicht dem Hang unserer individuellen Natur entsprechen« (Durkheim [1922] 1984: 95), und gegenüber einer (epistemisch konnotierten) Pädagogik der Erklärung, die in Form eines »explikative[n] Diskurs[es]« (Habermas [1981] 1988: 45) auf

einen »eigentümlich zwanglosen Zwang des besseren Arguments« (Habermas [1981] 1988: 47) zu setzen scheint, im Anschluss an Rancière eine politisch konnotierte Pädagogik der Unterbrechung zu erdenken (dazu Biesta 2017: 79).<sup>3</sup> Rancière wiederum scheint sich mit seiner Figur des vom Erklären und der Intelligenz scharf zu trennenden Verhältnisses zwischen Wille und Wille (Rancière [1987] 2007: 23) zumindest implizit Arendts Unterscheidung vom nötigen Zwang der Wahrheit und dem Befehlen des Willens anzulehnen. »Truth compels«, schreibt Arendt in Bezug auf Scotus' *dictamen rationis*, »it does not command as the will commands, and it does not coerce« (Arendt 1978: 116).

Tritt man einen Schritt zurück, wirft das die Frage nach einer weiterführenden Differenzierung von politischer und pädagogischer Dimension dieser von Biesta aufgegriffenen Theoriefigur Rancières auf. Sein Befehl ist kein Befehl, etwas Bestimmtes zu tun, sondern ein egalitaristisch zu verstehender Befehl, sich gerade mit Zufriedenheit nicht zufriedenzugeben. Die politische Dimension dieses Verbots einer »satisfaction of admitting that one is incapable of knowing more« (Rancière 2010: 6) erscheint für Rancière dann als politischer Zwang des zugrundeliegenden emanzipatorischen Prinzips, insofern dieser Zwang »unter dem Zeichen der Gleichheit« (Rancière [1987] 2007: 21) den »Weg der Freiheit« (ebd.: 25) befiehlt. Wie aber kann man die *pädagogische* Konstitution dieses Zwanges des »interrupting and refusing the student's denial of their own freedom« (Biesta 2017: 73) verstehen? Was hieße es, diesen Zwang als *pädagogischen Zwang* zu verstehen?

Eine Möglichkeit wäre sicherlich, dieses Verbot im Rahmen einer als Ansprechbarkeit verstandenen, egalitären Bildsamkeit und somit sozial verorteten Subjektivität aufzufassen (Balzer/Bellmann/Su 2024: 307). So schlägt Biesta vor, eine pädagogische Unterbrechung in dieser Richtung als auf das Subjekt-Sein der Adressierten gerichtet zu verstehen, insofern »educational interruptions are ›aimed‹ at the subject-ness of the student« (Biesta 2017: 19). Ein solches pädagogisches Handeln der »interruption of the refusal to exist as subject« (ebd.: 79) sei zwar einerseits gezielt egalitär-emanzipatorisch, andererseits aber auch ein »enactment« der ohnehin präsenten Unterbrechungsstruk-

---

3 Eine Unterbrechung im Sinne einer »direct moral education«, die ein »direct judgment on the side of the educator« – »Richtig!« oder »Falsch!« – auf Kinder und ihr Tun anwendet, bezeichnet Biesta sogar explizit als »uneducational way to enact interruption«, weil darin das Kind »no more than an object of the educator's judgement« bleibt (Biesta 2017: 18).

tur einer »world that addresses me, speaks to me, interrupts me, limits me, and de-centres me« (ebd.: 31).

Eine andere Möglichkeit, über die auch der Rückbezug an die erziehungstheoretische Perspektive im Kontext von Generationenwechsel und gesellschaftlichem Wandel hergestellt werden kann, ist über die Differenzierung eines pädagogischen Generationenbegriffs, der den Wechsel der Generationen nicht als Abfolgen von Geburtenkohorten, sondern von Verhältnis der Generationen her versteht (Liebau 1996; Ecarius 2008). Und zwar wird dieses Generationenverhältnis ausgehend von Schleiermachers Frage, was denn die ältere Generation eigentlich mit der jüngeren wolle (Schleiermacher [1826] 2000: 9), und mittlerweile auch ihrer Umkehr, was denn die jüngere Generation mit der älteren wolle (Müller 1996; Ecarius 1998), interessant. Mit dieser Umkehr ist nicht schlicht gemeint, dass Kinder in einzelnen Belangen ihren Eltern Wissen beispielsweise im Zusammenhang mit neuester Technologie erklären (Müller 1999: 794). Vielmehr kommt darin eine grundsätzliche Reziprozität des Wollens zum Ausdruck. In erziehungstheoretischer Hinsicht ist das Wollen also nicht selbstbezüglich, sondern zuallererst relational konstituiert.

Insofern dann vom Verhältnis von älterer und jüngerer Generation die Rede ist, kann auch das eingangs angesprochene Opfer der Jugend in relationalen erziehungstheoretischen Begrifflichkeiten wieder eingeholt werden. In diesem Rahmen lässt sich auch die pädagogische Frage nach dem Verzicht über die konkrete Figur des wünschenswerten Wünschens hinaus als eine Frage des Bezugs auf das Wollen der jüngeren Generation fassen. Die pädagogische Generationenfrage stünde dann in einem Spannungsfeld, etwas nicht nur von einander, sondern *miteinander* zu wollen (Was will die ältere Generation *mit* der jüngeren?).

In ihrer intergenerationalen Fassung jedenfalls erscheint Erziehung selbst eher als Ort intergenerationaler Aushandlungsprozesse von Lebensformen (Thompson 2023: 11) denn als Wissensvermittlung oder Umsetzung gesellschaftspolitischer Ziele – sei es mit konservativer Beharrlichkeit, progressivem Elan oder transformativem Anspruch. Dabei geht es freilich nicht nur um Konflikte im Sinne von Meinungsverschiedenheiten über bestimmte Lebensweisen (wie sie etwa bekanntlich zwischen aufeinanderfolgenden Generationskohorten entstehen können). Vielmehr ist das Verhältnis zwischen der jüngeren und der älteren Generation prinzipiell konflikthaft oder agonistisch zu fassen. Das Auftreten der jüngeren Generation markiert allein schon durch das Betreten der Bühne als Newcomer eine radikal neue Perspektive,

die zu einer tiefen Differenz des Wollens führt (Müller 1996: 305), die nicht als kontingentes Ereignis (abhängig von bestimmten historischen Konstellationen), sondern als grundsätzlich unterschiedlich perspektivierte Projektionen des zukünftigen Lebens zu erklären ist. Die Frage, was die ältere und die jüngere Generation miteinander wollen, im Sinne einer solchen tiefen intergenerationalen Agonalität zu interpretieren, ist also nicht nur Ausdruck der grundlegenden intergenerational-pädagogischen Struktur der Gesellschaft.

Dies ist auch ein Hinweis darauf, wie Verzichtsfagen im Lichte ihrer intergenerationalen Lagerung reproblematisiert werden können. Es ginge also ausdrücklich nicht darum, der jüngeren Generation einen bestimmten Verzicht nahelegen (oder ihn gar zu erzwingen), den etwa die ältere Generation als wichtig erachtet. So attraktiv das auch angesichts multipler Krisen erscheinen mag, wäre es doch ein Versuch »Kinder zu Kämpfern für die eigene Sache [zu] erziehen« (Mollenhauer 1983: 15), was die Erziehung zwar politisch erscheinen lässt, sie tatsächlich aber für politische Zwecke instrumentalisiert (Arendt [1958] 1994: 258f.). Die reflexive Struktur des Begriffs einer Haltung zum wünschenswerten Wünschen weist jedoch einen anderen Weg, die Verschränkung von Verzicht und Intergenerationalität zu verstehen. Der Bezugspunkt in der Geste der Unterbrechung der Ego-Logik ist nämlich nicht das konkrete Wünschen (um es durch ein anderes zu ersetzen), sondern die sozio-logische Haltung zum eigenen Wünschen (um das Wünschen als etwas erscheinen zu lassen, zu dem man sich verhalten kann und das man entsprechen wollen kann).

Auch das Wollen der älteren Generation (Was *will* die ältere Generation mit der jüngeren?) ist ein Wollen zweiter Ordnung, insofern es sich auf ein anderes Wollen bezieht: auf das Wollen der jüngeren Generation. Der intergenerationale Bezug auf das Verzichtene ist dementsprechend auch kein Bezug auf das, worauf verzichtet wird bzw. werden soll, sondern auf das Verzichtene als reflexive Haltung, die als *Sozio-Logik des Wollens*, d.h. als Wollen, welches das Wollen Anderer miteinschließt, expliziert werden kann. Insbesondere ist dieses Wollen Anderer intergenerational als wechselseitiges Einbeziehen des Wollens der anderen Generation zu verstehen.

## 5. Konturen eines erwachsenen Verzichtsens

Gegenüber einer Verzichtspädagogik, die das Verzichtene als Erfahrung des Konflikts zwischen Wollen und Dürfen aufgreift, wurde in den vorangegangenen Überlegungen eine spezifische pädagogische Perspektive auf das

Verzichten konstruiert, die sich nicht an der Schnittstelle zu moralischen Fragen, sondern zu politischen formiert. Bezugshorizont war dabei ein doppelt gelagertes pädagogisches Problem des Verzichts zwischen Autonomie und Intergenerationalität. Denn *einerseits* haben wir es in bildungstheoretischer Hinsicht, d.h. als Frage der Selbstformung, mit einem Spannungsfeld von Wandel des Wünschens und Verzicht zu tun, welches man auf die Frage führen kann, ob man bei einer Kultivierung eines spezifischen Wünschens überhaupt noch verzichtet. Eine in sich in diese Rahmung einpassende pädagogische Theorie des Verzichts müsste sich sicherlich fragen, ob es in Fragen der Autonomie um eine relativ gradlinige Selbstregulierung, die von gewissen einschränkenden Wünschen befreit, oder doch vielmehr um die Freiheit zur Veränderung und Formierung des Wünschens geht. Mehr noch steht nämlich der Sinn einer Verzichtspädagogik grundsätzlich zur Debatte. Wenn es nicht nur um etwaige Veränderungen des Wünschens erster Ordnung, sondern um die Haltung eines reflexiven Wünschens zweiter Ordnung geht, drängen sich andere Fragen auf. Wie können wir Verzicht in Begriffen der Formierung eines Verhältnisses zum eigenen Wünschen verstehen? Was hat der Anspruch, das (reflexive) Subjekt der eigenen Wünsche zu sein, mit Konzeptionen des Verzichts zu tun?

*Andererseits* eröffnet dieses Verständnis der Sozio-Logik des Wünschens einen Rückbezug an die intergenerationale Ordnung von Bildung und Erziehung. Mithilfe des Begriffs der (pädagogischen) Unterbrechung der Ego-Logik des Wünschens wurde eine alternative pädagogische Figur des Bezugs auf das Verzichten entwickelt, mit der man sich gegen eine naive Pädagogisierung des Verzichts im Sinne einer »Pädagogisierung der Gesellschaft« (Rancière [1987] 2007: 155) wenden kann, die als »die allgemeine Infantilisierung der Individuen« (Rancière [1987] 2007: 155) das Verzichten »erklärt«, d.h. ein bestimmtes Wünschen als eigentlich bevorzugt begreiflich werden lässt. Die konkreten Formen dieser Vermittlung des richtigen Wünschens – etwa über die erklärte Einsicht, ein minimalistisches Weniger sei am Ende ein Gewinn (und somit doch kein Verzicht) – sind hinlänglich bekannt. Aber auch die indirekte Pädagogik der schlaun Stupser der Besser-Wissenden, die unter Wahrung des Scheins der Autonomie Wünsche modifiziert, indem sie die Infrastruktur der Umgebung, in der Wünsche aufkommen, modifiziert, ist eine Form einer solchen Infantilisierung, die Verzicht als nicht nötig erscheinen lässt.

Gegenüber einem infantilisierten Verzichten muss man also gezielt nach einem *erwachsenen* Verzichten fragen. Den Zusammenhang zwischen Verzicht und Pädagogik über die Figur der erwachsenen Existenz herzustellen bedeu-

tet, die Haltungen zum jeweils eigenen Wünschen zu adressieren. In bildungstheoretischer Hinsicht geht es um eine Form des Selbstverhältnisses, das die politische Dimension eines Wünschens zweiter Ordnung, das das Wünschen anderer in sich aufnimmt. Erziehungstheoretisch gewendet wurde die Geste der Unterbrechung des ego-logischen Wünschens als die Form des Verbots der Zufriedenheit mit einem einzig selbstbezüglichen Wollen konkretisiert. Mit den vorangegangenen Weichenstellungen jedoch könnte man auch darüberhinausgehend problematisieren – und zwar indem man die Komplexität der pädagogischen Geste der Unterbrechung des Wünschens in den Begriff der Willenserziehung so aufnimmt, dass man gerade nicht von einer Willenserziehung spricht, die sich auf Zukunftsvorstellungen, die sich Erwachsene stellvertretend für die Kinder machen, zu berufen scheint. Stattdessen ginge es um eine *Erziehung zum Wollen*, die gegenwärtige Zukunftsvorstellungen und -wünsche anspricht (Su 2024). Insbesondere unter den Bedingungen der planetaren Katastrophe wäre hier zu fragen, was der freiwillige oder erzwungene Verzicht auf Zukunft pädagogisch bedeuten kann.

## Literaturverzeichnis

- Algeo, Matthew (2014): *Pedestrianism. When Watching People Walk was America's Favorite Spectator Sport*, Chicago: Chicago Review Press.
- Allen, Amy (2016): *The End of Progress. Decolonizing the Normative Foundations of Critical Theory*, New York: Columbia University Press.
- Álvarez-Benavides, Antonio (2016): »Juventud Sin Futuro. Précarité, subjectivité et alteractivisme dans la jeunesse espagnole«, in: *Agora débats/jeunesses* 73 (2), S. 105–117.
- Arendt, Hannah (1970a): *On Violence*, New York: Harcourt.
- Arendt, Hannah (1970b): *Macht und Gewalt*, München: Piper.
- Arendt, Hannah (1958/1994): »Die Krise in der Erziehung«, in: Dies., *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken*, München: Piper, S. 255–276.
- Arendt, Hannah (1978): *The Life of the Mind*. Willing, New York: Harcourt.
- Arendt, Hannah (1982): *Lectures on Kant's Political Philosophy*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Balzer, Nicole/Bellmann, Johannes/Su, Hanno (2024): »(Un-)bedingt gleich. Rekonstruktionen zur Dialektik relativer und radikaler Gleichheit im pädagogischen Denken«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 70 (3), S. 298–317.

- Benner, Dietrich ([1973] 1991): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz (1995) (Hg.): Überleben durch Bildung. Vorarbeiten zu einer ökologischen Fundamentaldidaktik, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Biesta, Gert (2017): *The Rediscovery of Teaching*, New York/Milton Park: Routledge.
- Biesta, Gert (2022): *World-Centred Education: A View for the Present*, New York: Routledge.
- Bingham, Charles/Biesta, Gert (2010) (Hg.): *Jacques Rancière. Education, Truth, Emancipation*, London/New York: continuum.
- Brezinka, Wolfgang ([1974] 1990): *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft (=Gesammelte Schriften, Band 4)*, München: Reinhardt.
- Blühdorn, Ingolfur (2024): *Unhaltbarkeit. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Berlin: Suhrkamp.
- Durkheim, Emile ([1922] 1984): *Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ecarius, Jutta (1998) (Hg.): *Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationenbeziehungen in der Erziehungswissenschaft*, Opladen: Leske + Budrich.
- Ecarius, Jutta (2008): *Generation, Erziehung und Bildung. Eine Einführung*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Friesen, Norm (2022). »Accentuate the Negative: Schleiermacher's Dialectic«, in: Ders./Karsten Kenkies (Hg.), *F.D.E. Schleiermacher's Outlines of the Art of Education*, New York: Peter Lang Publishing, S. 177–212.
- Goodman, Paul ([1956] 1960): *Growing Up Absurd. Problems of Youth in the Organized System*, New York: Random House.
- Habermas, Jürgen ([1981] 1988): *Theorie des kommunikativen Handelns. Erster Band*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Herbart, Johann Friedrich ([1806] 1885): *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, zitiert nach: *Sämtliche Werke, Zweiter Band* (hrsg. v. K. Kehrbach), Leipzig: Veit & Comp, S. 1–170.
- hooks, bell (2000). *Where We Stand*, New York: Routledge.
- Jonas, Hans (1979): *Das Prinzip Verantwortung. Versuch über eine Ethik für die technologische Zivilisation*, Frankfurt a.M.: Insel Verlag.
- Kant, Immanuel ([1784] 1964): »Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?«, zitiert nach: *Werke in zwölf Bänden XI. Schriften zur Anthropologie*,

- Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1, Frankfurt a.M.: Insel, S. 51–61.
- Kant, Immanuel ([1790] 1957): Kritik der Urteilskraft, zitiert nach: Werke in zwölf Bänden X. Kritik der Urteilskraft und Schriften zur Naturphilosophie 2, Wiesbaden: Insel, S. 277–620.
- Kant, Immanuel ([1794] 1964): »Das Ende aller Dinge«, zitiert nach: Werke in zwölf Bänden XI. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1, Frankfurt a.M.: Insel, S. 173–190.
- Kant, Immanuel ([1798] 1964): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, zitiert nach: Werke in zwölf Bänden XII. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2, Frankfurt a.M.: Insel, S. 395–690.
- Kant, Immanuel ([1803] 1964): Über Pädagogik, zitiert nach: Werke in zwölf Bänden XII. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2, Frankfurt a.M.: Insel, S. 691–761.
- Kitcher, Philip (2001): *Science, Truth, and Democracy*, Oxford: Oxford University Press.
- Latour, Bruno/Schultz, Nicolaj (2022): *Zur Entstehung einer ökologischen Klasse. Ein Memorandum*, Berlin: Suhrkamp.
- Liebau, Eckart (1997): »Generation«, in: Christoph Wulf (Hg.), *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*, Weinheim: Beltz, S. 295–306.
- Mayo, Cris (2020): »Teaching Anger«, in: *Philosophy of Education* 76 (1), S. 1–19.
- Mollenhauer, Klaus (1983): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*, Weinheim: Beltz.
- Mosquera, Julia/Jylhä, Kristi M. (2022): »How to Feel About Climate Change? An Analysis of the Normativity of Climate Emotions«, in: *International Journal of Philosophical Studies* 30 (3), S. 357–380.
- Müller, Burkhard K. (1996): »Was will denn die jüngere Generation mit der älteren: Versuch über die Umkehrbarkeit eines Satzes von Schleiermacher«, in: Eckart Liebau/Christoph Wulf (Hg.), *Generation: Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 304–331.
- Müller, Hans Rüdiger (1999): »Das Generationenverhältnis. Überlegungen zu einem Grundbegriff der Erziehungswissenschaft«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (6), S. 787–805.
- Neiman, Susan (2014): *Why grow up*, London: Penguin.
- Neiman, Susan (2015): »Our Children Need to Know that Life actually Gets Better«, in: *Jewish Quarterly* 62 (4), S. 11–13.

- Ojala, Maria (2016): »Facing Anxiety in Climate Change Education: From Therapeutic Practice to Hopeful Transgressive Learning«, in: *Canadian Journal of Environmental Education* 21, S. 41–56.
- Pihkala, Panu (2020): »Eco-Anxiety and Environmental Education«, in: *Sustainability* 12, S. 1–38.
- Quirl, Cosima/Scherrer, Madeleine/Obex, Tanja/Su, Hanno (2025): »Ökologisierende Interventionen angesichts der planetaren Katastrophe. Ein Beitrag zu Denkvoraussetzungen der Erziehungs- und Bildungstheorie«, in: Tanja Sturm et al. (Hg.), *Krisen und Transformationen: Beiträge zum 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, Opladen: Budrich, S. 207–217.
- Rancière, Jacques ([1987] 2007): *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*, Wien: Passagen.
- Rancière, Jacques (2010): »On Ignorant Schoolmasters«, in: Charles Bingham/Gert Biesta (Hg.), *Jacques Rancière. Education, Truth, Emancipation (with a new essay by Jacques Rancière)*, London/New York: Continuum, S. 1–24.
- Ritchie, Hannah (2024): *Not the End of the World. How We Can Be the First Generation to Build a Sustainable Planet*, London: Penguin.
- Ruitenbergh, Claudia (2009): »Educating Political Adversaries. Chantal Mouffe and Radical Democratic Citizenship Education«, in: *Studies in Philosophy of Education* 28 (3), S. 269–281.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel ([1826] 2000): *Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826)*, zitiert nach: *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe Band 2*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (1991). »Der »ethische Grundgedanke« und das Problem unserer bedrohten Zukunft«, in: Helmut Peukert/Hans Scheuerl (Hg.), *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 26)*, Weinheim: Beltz, S. 157–170.
- Schor, Juliet B. (2008): »Understanding the Child Consumer«, in: *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 47 (5), S. 486–490.
- Sörensen, Paul (2023): *Präfiguration. Zur Politizität einer transformativen Praxis*, Frankfurt: Campus.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2004): »Righting Wrongs«, in: *The South Atlantic Quarterly* 103 (2/3), S. 523–581.
- Su, Hanno (2024): »»Wir wollen eine Zukunft«: Ein Entwurf zum Grundproblem einer Pädagogik der gefährdeten Zukunft«, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 44 (4), S. 401–417.

- Thompson, Christiane (2023): »Verhandlungen der Verantwortung. Einsätze pädagogischer Theorie inmitten von moralisierenden und politisierenden Ansprüchen«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 69 (1), S. 6–17.
- Thaler, Richard H./Sunstein, Cass R. (2008): *Nudge. Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness*, New Haven: Yale University Press.
- Wicke, Lars (2024): *Die Affekte der Erziehung. Praxistheoretische, phänomenologische und neumaterialistische Studien zur Konstitution und Wahrnehmung des Pädagogischen*, Wiesbaden: Springer.
- Wullenkord, Marlies C./Tröger, Josephine/Hamann, Karen R.S./Loy, Laura S./Reese, Gerhard (2021): »Anxiety and Climate Change. A Validation of the Climate Anxiety Scale in a German-Speaking Quota Sample and an Investigation of Psychological Correlates«, in: *Climatic Change* 168 (20), S. 1–23.
- Zwarthoed, Danielle (2015): »Creating Frugal Citizens. The Liberal Egalitarian Case for Teaching Frugality«, in: *Theory and Research in Education* 13 (3), S. 286–307.