

Krisen sind etwas für Träumer und Feiglinge!

Zur *Unhaltbarkeit** einer spätmodernen politischen Bildungspraxis, die versucht, das *Unheimliche* endzeitlicher Verwerfungen mittels Un/Übersichtlichkeit zu bannen

Werner Friedrichs

Eine leise dröhnende apokalyptische Stimmung,
sie erreicht auch mich – im Schreiben.
Nicht nur, weil die Zukunft in ihrem Erwartbaren flimmert,
sondern auch die Position des Schreibens und Denkens.
Von wo aus kann noch Verlässliches
zu zukünftigen Aussichten gesagt werden?
(Ich – nicht die KI, 2026)

*Unhaltbarkeit – Geleitworte für die Lektüre¹

Es war wohl nur eine Frage der Zeit, bis die Forderung einer »Dystopiefähigkeit« (Neupert-Doppler 2025, 32) aufkommt. Das Werben für sie ist eine Reaktion auf das Problem, dass sich *The Happy Few* (das sind wir!) ein Ende ihrer imperialen, kapitalozänen Lebensform offenbar nicht vorstellen können. Lieber machen sie weiter. Gemeint sind damit nicht nur die bürgerlich gut Situierten, sondern auch – oder vielleicht: gerade – die grün-reformbewegten, Transformation fordernden Menschen. Die wollen auch weitermachen, aber anders. Genau in diesem Weitermachen aber, in seinen vielschichtigen toxischen Effekten, zeichnet sich zunehmend ein Desaster kaum fassbaren

1 Für hilfreiche Kommentare zu früheren Versionen der vorliegenden Überlegungen danke ich Ingolfur Blühdorn, Jannis Hölzel, Elias Leikeb, Tonio Oeftering und Madeleine Scherrer.

Ausmaßes ab. Ein Ende der Welt. Es ginge deshalb darum, »Menschen in die Lage zu versetzen, sich Zukunftsszenarien vorzustellen, die [...] bedrohlich sind (Dystopien)«, um genau damit »zum verhindernden Eingriff [zu] motivier[en]« (ebd.). Man ahnt bereits hier, dass das Problem möglicherweise nicht im fehlenden Vermögen des Sich-ein-Ende-Vorstellens besteht, sondern im vorgeschlagenen Bearbeitungsmodus – im methodischen Dreischritt des Vorstellenlernen-Motivieren-Handelns. Innerhalb dieser Trias ist ein forsches Weitermachen angelegt, das es auf spezifische Weise unmöglich macht, einem Endzeitlichen offen, das heißt auch in seinem unbestimmten, *unheimlichen* Momentum, zu begegnen. Vielmehr übergeht man das Unheimliche *im* alarmierten Handeln. Genau deshalb ist dieses didaktische Diagramm *unhaltbar* geworden.

Mit dem Terminus *Unhaltbarkeit* schließe ich mich *expressis verbis* Blühdorn (2024a) an: Ich suche nach Erklärungen dafür, warum »tatsächlich unklar [ist], wie eine politische Bildung aussehen könnte, die sich von [ihren] Glaubenssätzen trennt« (ebd., 361) – obwohl dies im Angesicht diverser Entwicklungen mindestens eine ernsthafte Debatte wert wäre. Das liegt nicht nur, so die hier verfolgte These, in der von Blühdorn attestierten Unhaltbarkeit ihrer programmatischen, lieb gewonnenen Glaubenssätze begründet. Dass es »keinen Ersatz für sie [gibt]« (ebd.) oder ein solcher nicht greifbar ist, ist auch in der nach wie vor verbreiteten, modernistischen Epistemologie politischer Bildung geschuldet. Das heißt, der fehlende »Zugang zur Realität der Spätmoderne« (ebd.), die mangelnde Reflexion ökoemanzipatorischer Paradoxien (vgl. ebd., 230 ff.) und die unzureichende Kenntnisnahme der Erosion eigener Grundlagen sind nicht allein einer unklaren Einschätzung der Situation, einer unzutreffenden Gegenwartsdiagnose oder einem krampfhaften Festhalten an über alle Maßen gewünschten, programmatischen Zielvorstellungen geschuldet. Sondern auch der grundlegenden Theoriearchitektur politischer Bildung, der dort praktizierten Metrisierung der Weltverhältnisse höchstselbst. So erweisen sich

- a) das Vermessen des gegenwärtigen *unheimlichen* Abgründigen, des Ausnahmezustands, in einem optischen, skopischen Regime, einem (handlungsermächtigenden) Raum der Sichtbarkeiten,
- b) das Übersetzen von Verwerfungen, des *Unbehagens*, des *Beunruhigenden* in Krisen beziehungsweise in ausgewiesene Schlüsselprobleme mit den dazugehörigen Problem- und Lösungsräumen,

- c) das Verkürzen bildsamer Begegnungen mit einer *weirden*, eskalierenden Gegenwart auf lerntheoretische Arrangements und
- d) das Methodologisieren und insbesondere das geradezu apparative Modulieren des *unbestimmten* Kommenden in eine mögliche Zukunft (verstanden als das Vermöglichen des Kommenden)

als systematische, heuristische Hindernisse, die kaum etwas anderes zu denken erlauben, als einfach weiterzumachen wie bisher. Ich schließe mich insofern Blühdorn nicht nur an, sondern füge den soziologischen Beobachtungen komplementäre, bildungstheoretische Argumente hinzu. Das heißt, Blühdorns Unhaltbarkeit hat in den folgenden Überlegungen nicht den Status einer (Zeit-)Diagnose, die Anlass ist, etwa über Ziele und Programme politischer Bildung nachzudenken. Vielmehr lässt sich eine *Unhaltbarkeit*, die Blühdorn der Grundanlage des ökoemanzipatorischen Projekts attestiert, auch in angestammten lerntheoretischen und methodologischen Annahmen und Algorithmen nachzeichnen. Diese versuchen zunehmend verzweifelt, das *Un* des *Unheimlichen*, der *Unruhe*, des *Unbehagens* in den überlieferten modernen Denk-, Lern- und Handlungsraum (zurück) zu übersetzen. Diese Übersetzung lässt sich an einem prominenten Beispiel nachzeichnen: im Formatieren des Unheimlichen in einer – für die folgenden Überlegungen als emblematisch angenommenen – *Unübersichtlichkeit*. Das damit vielleicht etwas stilisierte, skopische Vehikel der Unübersichtlichkeit (in allen seinen Varianten des Sichtlichen) verdeckt äußerst wirksam die Unhaltbarkeit des eigenen Tuns. Im Text werde ich an Knotenpunkten auf begriffliche Varianten des *Un/Haltbaren* zurückgreifen, um den mitunter losen Anschluss an Blühdorns Überlegungen als gedanklichen Horizont kenntlich zu machen.

Rettungsschirm *Unübersichtlichkeit*

1985 hat Jürgen Habermas dem fünften Band seiner kleinen politischen Schriften den Titel »Die Neue Unübersichtlichkeit« (2019) gegeben. Heute, gute vierzig Jahre später, könnte man vermuten, dass eine solche Diagnose längst »schal geworden ist« (Hegel 1988, 81 – Hegel klagte, dass Wahrheiten in Bezug auf das Jetzt bereits über Nacht altern). Schließlich büßen solche aufgeregt ausgewiesenen *Neu-Ismen*, das sind Statements zum jeweiligen Hier und Heute, mitunter schnell ihre Aktualität ein. *Vielleicht sogar: immer schneller! Beschleunigter! 1985 – als Wählscheibentelefone noch verbreitet waren, wurde es unübersichtlich.*

Offensichtlich ist, dass der Eindruck einer *Neuen* Unübersichtlichkeit auch gegenwärtig auf starke Resonanz stößt. Man darf mit zustimmendem Nicken rechnen, wenn man von Neuer Unübersichtlichkeit spricht. Oder sie noch neuer macht, sie als »Neueste Unübersichtlichkeit« (Leggewie 2025) ausflaggt. Das mag vielleicht diffus beunruhigen, weil sich die Weltsituation offenbar noch nicht zum Besseren gewendet hat. Gleichzeitig wirkt die Unübersichtlichkeit auf seltsame Weise beruhigend. *Ah! Unübersichtlichkeit – das habe ich schon mal gehört.* Die Figuration einer Gegenwart als *unübersichtlich* wirkt vertraut. Sie wirkt im genauen Sinne: Mit ihr werden eingespielte Denkroutinen aufgerufen. *Die Situation ist nur unübersichtlich? Dann kann ich ja weitermachen.* Aber ist das gut? Verdeckt nicht der inzwischen beruhigende Sound des Unübersichtlichen eine Unruhe, die uns längst anders über das Kommende nachdenken lassen sollte? Von genau diesem Verdacht sind die folgenden Überlegungen angetrieben. Die Neue Unübersichtlichkeit lässt sich als paradigmatisches epistemisches Schema lesen, das mit Verarbeitungsstrategien aus zurückliegenden Dekaden verbunden ist, die längst kontraproduktiv sind, insoweit sie den Zugang zum Jetzt verstellen.²

Eine dieser überkommenen Heuristiken, die die Neue Unübersichtlichkeit in die Gegenwart überführt (oder gar: hinüberrettet), ist für die Didaktik besonders bedeutsam. Ebenfalls 1985 hat nämlich, darauf hat Gagel (1994, 44) hingewiesen, Klafki erstmalig den didaktisch einschlägigen Begriff »Schlüsselproblem« öffentlich ins Spiel gebracht. Zwar finden sich keine expliziten, wechselseitigen Bezugnahmen in den Einlassungen der Autoren, wohl aber zeigt sich hier ein offenbar zeittypischer Diagnose-Problem-Bearbeitungskonnex³. Klafki reagiert mit dem »Schlüsselproblem-Vorschlag« auf einen »weltgeschichtlichen Prozess«, der durch »die Entwicklung zunehmender Wechselwirkungen und wechselseitiger Abhängigkeiten aller Teile der Welt« (Klafki 2007, 79) gezeichnet ist. Auch für ihn ist es also unübersichtlich geworden. Klafki, als Denker der Praxis, verknüpft die Unübersichtlichkeit auf der Grundlage einer didaktischen Grammatik des Elementaren (vgl. Klafki

2 Diesem Verdacht wird hier nicht zum ersten Mal nachgegangen: So denkt Scherrer (2025) unter dem Titel *Arbeit an der Zukunft als beharrliche Vergegenwärtigung der Vergangenheit* am Beispiel der Bildung für nachhaltige Entwicklung – die auch hier eine herausgehobene Rolle spielt – in eine ähnliche Richtung.

3 Auch wenn ich hier mit zeittypisch die 1980er Jahre adressiere, ist insbesondere der Problem-Bearbeitungskonnex systematisch mit der Moderne, mit modernem Fortschrittsdenken verbunden. Dem kann ich hier aber nicht weiter nachgehen.

1959) mit einem pädagogischen Problemformat – mit Schlüsselproblemen. Schlüsselprobleme fungieren fortan nicht nur als Relevanzverstärker für die Bildungspraxis, sondern als systematische Orientierungspunkte: Wenn nur die nachfolgenden Generationen über die elementaren Herausforderungen der Zeit ausreichend ins Bild gesetzt werden – so hallt es schon aus der historischen Tiefe didaktischen Denkens wider –, könnten sie auch zukünftig »dem Unbekannten begegnen [und] mit Bescheidenheit beurteilen« (Comenius 1954, 55). Schlüsselproblematisierungen sind somit auch ein vages Versprechen einer Lösung, einer Weiterverarbeitungsmöglichkeit, einer Zukunft – insbesondere in einer (sie erst ermöglichenden) Unübersichtlichkeit.

Geschäftiges Weitermachen

Don't cry – weitermachen!

(frei nach Goetz' Irre (1986, 231))

Habermas diagnostiziert vor vierzig Jahren nicht nur eine bedrohliche *Neue* Unübersichtlichkeit, sondern auch eine gewisse Ratlosigkeit ob des Umgangs mit dieser Situation:

»Heute sieht es so aus, als seien die utopischen Energien aufgezehrt [...]. Die Zukunft ist negativ besetzt; an der Schwelle zum 20. Jahrhundert zeichnet sich das Schreckenspanorama der weltweiten Gefährdung allgemeiner Lebensinteressen ab: die Spirale des Wettrüstens, die unkontrollierte Verbreitung von Kernwaffen, die strukturelle Verarmung der Entwicklungsländer, Arbeitslosigkeit und wachsende soziale Ungleichgewichte in den entwickelten Ländern, Probleme der Umweltbelastung, katastrophennah operierende Großtechnologien geben die Stichworte, die über Massenmedien ins öffentliche Bewusstsein eingedrungen sind. Die Antworten der Intellektuellen spiegeln nicht weniger als die der Politiker Ratlosigkeit.« (2019, 143)

*Match! Das können wir doch auch im heutigen Heute noch genauso abnicken! Zumindest dürfte sich Ähnliches bei den meisten Leser*innen dieser Zeilen als erster Impuls einstellen. Auch im heutigen Heute leben wir in »a weird moment where multiple catastrophes – pandemic, global warming, social tensions, and the prospect of full digital control over our thinking – compete for primacy« (Žižek 2022, 36). Wir scheinen nur noch nicht genau zu wissen, welche katastrophische Verwerfung am Ende unser Schicksal endgültig besiegelt. Es bleibt unübersicht-*

lich. Auch die »Ratlosigkeit«, die Habermas 1985 angesichts der »neuen Unübersichtlichkeit« zu Protokoll gab, ist noch heute in ihrem stillen Dröhnen von überall her vernehmbar. Sie zeigt sich nicht nur in einem teilweise lauten Schweigen (für Erklärungsansätze vgl. Norgaard 2011; Slaby 2023), sondern mindestens ebenso in der angestregten Wiederholung von ermutigenden Leerformeln, Aufrufen und Floskeln oder dem salonfähigen, tagungstauglichen Rasonieren über den Zustand der Welt.

Diese Ratlosigkeit, so Habermas vor vierzig Jahren, sei nicht allein einem defätistisch gefärbten Realismus geschuldet, sondern dem mangelnden »Vertrauen der westlichen Kultur in sich selbst« (2019, 143). *Boom! Dem aufgepumpten, westlichen Gebaren mangelt es an Selbstvertrauen.* Ist das auch heute noch so? Taumelt nicht die westliche Kultur nach dem gefeierten Ende der Geschichte endgültig siegestrunken der Zukunft entgegen? *Nein!* Das vermeintliche Ende des Ost-West-Konflikts in den 1990er-Jahren erzeugte nur kurz die Illusion, als würden mittelfristig alle Gesellschaften in den großen Bahnhof der liberalen Demokratie einfahren. Inzwischen zeigen sich wieder deutliche Risse in dieser Selbstwahrnehmung. Die Rede von einer »Unhaltbarkeit« (Blühdorn 2024a), einer »Demokratiedämmerung« (Selk 2023), einer »hyperpolitischen« (Jäger 2023) Entleerung, einer »Systemkrise« (Staab 2025) stellt das Bild eines erstrebenswerten westlichen Demokratie- und Gesellschaftsmodells grundlegend infrage.

Damals empfahl Habermas, mit einem fast stoischen, trotzigem Selbstvertrauen, das die 1980er-Jahre (noch) freizusetzen vermochten, trotz allem weiterzumachen. *Gesagt | getan.* Mit dem Vademecum liberaler Grundwerte in der Brusttasche werden die Ärmel auch heute noch engagiert hochgekrempelt: Man spricht sich Mut zu – trotz allem. Lobt die Errungenschaften der modernen, westlichen Kultur. Hält die erreichten normativen Ideale und Werte trotz aller Kritik weiterhin für universalisierbar und bewahrenswert. Dieses Besinnen auf das »Vertrauen der westlichen Kultur in sich selbst« (Habermas 2019, 143) bestärkt ein Weitermachen, mit dem man sich, hinreichend entschlossen, der latent depressiven *Losigkeit* (vgl. dazu Müller 2024) entgegenstellt. Insbesondere vernimmt man allerorten Anrufungen politischer Bildung. Man setzt dabei nach wie vor auf das Programm der angestammten, aufklärerischen Bildungs- und Vermittlungspraxis.

Die unzähligen Beteuerungen, aktivistischen Aufrufe und Betroffenheitsbekundungen, die die sozialen Netzwerke geradezu fluten, machen mich zuweilen ratlos. Die mit Insta-Posts dokumentierte Bahnfahrt zum nächsten wichtigen Workshop, zur weltbewegenden Konferenz; die Story zu neuen, entscheidenden Materialien zur gesellschaftlichen

Transformation; das Reel zum Barcamp, das alles verändern wird. Allesamt hinterlassen sie eine seltsame Leere in mir.

Diesem in der politischen Bildung bzw. Demokratiebildung verbreiteten, häufig sehr lauten *Weitermachen* liegt eine krachmoderne Blaupause dafür zu Grunde, wie mit Herausforderungen apokalyptischen Ausmaßes, mit den »New Catastrophic Futures« (Urry 2016, 33 ff.) umzugehen sei: Am Ausgangspunkt steht die Diagnose, dass sich die Welt in einem unübersichtlichen Zustand X befinde, in dem sich existenzielle, zu identifizierende Schlüsselprobleme zeigten. Daraus erwachse die Aufgabe, Y oder Z zu vermitteln, um die Probleme zu lösen – etwa in *transformativen* Prozessen⁴. Um das anzumahnen, bedient man (*man!*) sich einer Dramaturgie des Verstärkens, des Mehrvom-Ganzen, des Dringlicher-Machens – gerne auch in einer belehrenden, maskulinen Weltenretterlogik (vgl. Hultman 2013). *Politische Bildung muss dies, sie muss das ... nun aber wirklich ... endlich, schnell!* Diese Art appellativer Literatur, die Kompetenzanforderungen anmahnt, Versäumnisse markiert, neue Programme, mehr Ressourcen, mehr Räume usw. fordert, prägt die politische Bildung der zurückliegenden Jahrzehnte. Konjunkturen gibt es hinsichtlich der anvisierten Ziele, Programme und Formate (einschlägige Kartierungen der Diskurslandschaft finden sich etwa in Oberreuter 2009; Bade u. a. 2020; Kenner/Oeftering 2022; Baader u. a. 2023).

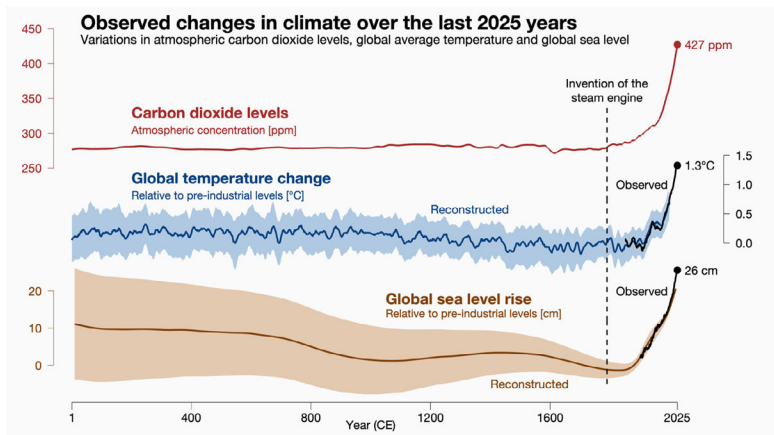
Unheimliches Morgen

Da stehen wir nun. Lauschen dem Chor der Stimmen, die uns drängen, etwas zu unternehmen. Die Diagnose der Unübersichtlichkeit erzeugt auch vierzig Jahre nach ihrem Auftauchen in Habermas' kleinen politischen Schriften Resonanz. Sie zirkuliert subkutan-viral durch Diskurse, verschränkt sich mit ihnen. Sie steckt an. Sie hilft, eine moderne, optische Zugriffsheuristik lebendig zu halten, nach der gegenwärtige Verwerfungen so figuriert werden, dass überkommene Reaktionsmuster weiter das Mittel der Wahl zu sein scheinen. Das, ge-

4 Ulrich Brand hat – im Anschluss an seine Keynote »Politische Bildung und Emanzipation. Zum Beitrag der Transformativen Politischen Bildung« am 22. Mai 2026 in Wien – auf meine Frage, warum er am Transformationsbegriff festhält und ihn nicht etwa durch andere, radikalere Begriffe ersetzt, entgegnet, dass das Transformationskonzept die Idee der Planbarkeit bewahre und damit weiterhin auf Lösungen ausgerichtet sei. *Weitermachen!*

nau das, ist mindestens problematisch. Ich frage im Folgenden also weniger danach, worin Unübersichtlichkeit heute besteht oder bestehen könnte, sondern: Welche Effekte zeitigen *Patterns of Unübersichtlichkeit* – gestern und heute? Daraus ergeben sich dann Hinweise, wie bestimmte methodisch-didaktische Zugriffe auf das Heute nicht nur die Sache verfehlen, sondern – wie sich zeigen wird – eben sogar kontraproduktiv wirken.

Abb. 1: Aktualisierte Version der sogenannten Hockeyschlägerkurve (vgl. etwa Mann/Bradley 1999; Mann u. a. 2008). Hier nach Ed Hawkins. Geht es nur darum, exponentielle Prozesse zu verstehen, um den Planeten zu retten?



Quelle: https://ed-hawkins.github.io/climate-visuals/CLIMATE-INDICATORS/climate-indicators-simple-with-sea-level_2025.png [Zugriff vom 19.02.2026]

Im heutigen Heute finden sich die bereits angedeuteten Anhaltspunkte dafür, dass sich im Krisen-Desaster-Diskurs das affektive Umfeld von Unübersichtlichkeit neu ausgerichtet hat: Während Unübersichtlichkeit nämlich 1985 noch *Unsicherheit* verströmte, hat sie heute etwas Beruhigendes. So nimmt der Blick zurück auf die 1980er und 1990er-Jahre die Patina (prä-)apokalyptischer Melancholie an. Denn heute scheint es fast, als hätte es Habermas 1985 mit freundlichen Krisen zu tun gehabt, die ein fröhlich-grünes Weitermachen nahelegten. Eine gepflegte Aufgeregtheit, die Anlass für den Entwurf unzähliger Programme bot. War »die ökologische Krise« am Ende »eine Hysterie der siebziger und achtziger Jahre, wo die Welt der Bundesrepublik noch in Ord-

nung – in der ökologischen Krise – war« (Beck 1995, 182)? *Hach ja! Was war das noch schön – denken wir beim Blick zurück. Die ökologische Krise und andere Krisen mit den aus ihnen erwachsenen Schlüsselproblemen erscheinen uns heute seltsam stabil, sie verschafften Orientierung und garantierten geradezu eine bestimmte Ordnung von Gegenüberstellungen (Ökologie vs. Ökonomie, progressiv vs. konservativ usw.). Handelt es sich bei der inzwischen grassierenden »Solastalgie« (Albrecht 2005) am Ende um eine Krisen-Solastalgie?*

Der »ecocriticism« (vgl. Garrard 2014; Clark 2015) kritisiert seit einiger Zeit, dass das Bild einer sich dramatisierenden ökologischen Entwicklung zunehmend seinen Orientierungswert einbüßt. Es verströmt inzwischen so etwas wie Wohnzimmergemütlichkeit⁵. Selbst die prominent zugespitzte und unzählige Magazine füllende Figur der »great acceleration« (Steffen u. a. 2015) stellt noch vage ein Weitergehen in Aussicht. Als könne man den Planeten retten, wenn man nur die Logik exponentieller Prozesse sachgemäß vermittelt und dazu anleitet, daraus die richtigen Schlüsse für die Zukunft zu ziehen (so das Credo etwa von Bartlett 2004). *Stichwort Resilienz: Gut, dann ist es eben etwas wärmer ... lass uns dann doch den nächsten Urlaub in Skandinavien planen, da gibt es inzwischen auch Weingüter.* Wir erleben Formen unverzweifelter (Krisen-)Normalisierung, in der es nicht mehr um bedrohliche, absolute Messwerte geht, sondern um relative Steigerungsraten – letztere können schließlich in bekömmlichen Größen verabreicht werden (zu Strategien des Normalisierens vgl. Link 2013). Innerhalb einer solchermaßen normalisierten Ökokrise können populäre Figuren wie »Entschleunigung« (Reheis 2019), »Degrowth« (Adler 2022), »riskante Aussichten« (Neckel 2026, 195 ff.) oder »Wege aus dem Dilemma« (Diekmann 2024) ein *Weiter, ein Weitermachen* in Aussicht stellen. *Es wirkt die Unübersichtlichkeits-Schlüsselproblem-Matrix.*

-
- 5 Das gilt auch für ökologische Extremszenarien, die als katastrophische, hollywoodeske Imaginationen unsere Wohnzimmer fluten und damit eine »handlungsentlastende Funktion« übernehmen: »Wir konsumieren Desasterszenarien und Disasterwissen, aber das tun wir weitgehend mit einer Haltung des Zuschauers. Mit anderen Worten: Wir lassen untergehen. [...] Man kann so die Reflexivität eines Blicks aus der Zukunft zurück, eine Perspektive nach der Katastrophe einnehmen, sei es durch eine wissenschaftliche Prognose, sei es in der Stellvertretung durch einen fiktiven letzten Menschen, der gewusst haben wird, wie alles zugrunde gegangen ist. Aber diese ›Erfahrung‹ geschieht in einem Raum, den wir säuberlich trennen von dem Raum, in dem wir leben, Entscheidungen treffen, Pläne machen. Es ist ein anderer, der in dieser Zukunft untergeht – selbst wenn ich weiß, dass das, was mir da vorgeführt wird, auch meine Zukunft sein kann.« (Horn 2014, 383)

Dabei macht sich jenseits einer solchen behaglichen Ökokrisenromantik zunehmend die diffuse Ahnung bemerkbar, dass all den kursierenden Weckrufen ein konstitutives, mehr oder weniger bewusstes Verkennen eingeschrieben sein könnte. Möglicherweise sperren wir uns am Ende (*sic!*) mit den unermüdlich gezeichneten Handlungs-, Aufforderungs- und Aussichtsvektoren gegen das *Unheimliche*. »Wir erwachen, um weiter zu träumen.« (Zupančič 2023, 31)

»Das *Unheimliche* [...] ist, dass niemand weiß [...], wie lange ein System belastbar ist [...]. All das zeigt sich erst im Kollaps, [dessen] wohl triftigstes Szenario [...] eine ›Katastrophe ohne Ereignis‹ [...] – oder genauer: eine Katastrophe mit vielfältigen, unabsehbaren, dispersen und widersprüchlichen Desasterereignissen ist. [...] Das gegenwärtige Zeitgefühl spürt eine ›Metakrise‹ auf sich zukommen, deren schwer überschaubare Faktoren sich [...] unauffällig zu einem Desaster verknüpfen [...], das seinerseits in diffuse Bilder zerfällt. Genau darum sind die aktuellen Katastrophenszenarien [...] so *unheimlich* [...] wie jene rätselhaften ›Verkettungen unglücklicher Ereignisse‹ in der Großtechnik oder die unabsehbaren Langzeitfolgen und Nebeneffekte von fast allem, was wir gegenwärtig nutzen und konsumieren. Die ›Metakrise‹ der Gegenwart ist ein *Phänomen der Latenz*: ein lauernes, verstecktes und unerkennbares Geschehen, das sich möglicherweise nicht großen Ereignissen oder spektakulären Entscheidungen verdankt (wie der berühmte ›Knopfdruck‹, der den Nuklearkrieg startet), sondern winzigen alltäglichen Handlungen und Unterlassungen, unwesentlichen Innovationen, vernachlässigten Nebeneffekten und einfach dem schieren quantitativem Anwachsen bestimmter Praktiken und Technologien (wie Autofahren oder Wälder roden). [Herv. W. F.]« (Horn 2014, 378 f.)

Bange Fragen drängen sich auf. Wann ist der Punkt erreicht, an dem die alltäglichen Handlungen, die normalisierten Steigerungen kippen und ein Momentum des Unheimlichen freisetzen? Der Raserei, des Wahnsinns, des entfesselten Trumpismus, der »Weirdness« (Beier 2023). Dafür reichen offenbar nackte große Zahlen nicht. Denn mit dem Mehr-vom-Ganzen haben wir im Kapitalozän einen ausgesprochen bejahenden Umgang gefunden – Überfluss ist geradezu die material-transzendente Bedingung für ein ermächtigendes Freiheitsgefühl (vgl. Charbonnier 2022). Entscheidend für das Unheimliche ist vielmehr jener Umschlagpunkt im »schieren Anwachsen« (Horn 2014, 378), an dem die große Anzahl in eine Masse diffundiert. Wenn Dinge aufhören, klar trennbar zu sein. Wenn sie das »Gefühl des Unwirklichen oder einer verzerrten oder veränderten Wirklichkeit« (Morton 2019,

48) verströmen. Wenn durch dichte Verschränkungen bekannte Dinge unbekannte Züge anzunehmen beginnen. Dann kommt eine andere Monstrosität der Gegenwart zum Vorschein. Der Lauf der Zeit spreizt sich auf. Zeiten überlagern sich (vgl. etwa Barad 2001; Chakrabarty 2022). Zeitpfeile splissen an Abzweigen («Bifurkationen» (Bonneuil/Fressoz 2017, 17)). Das unheimliche Moment des »Quake in Being« (Morton 2013, 1 ff.) zeigt sich in »Hyperobjects« (ebd.), »Hyperorganismen« (Brettschneider/Arndt 2000) oder sogar »Hypermaterialität« (Stiegler 2010). Ansteckungen (vgl. Parikka 2007; Sampson 2012) in queeren Versammlungen (Puar 2005) erzeugen unheimliche Verbindungen. Eindeutigkeiten verschwinden, werden von rhizomatischen Gefügen kontaminiert (vgl. Rehmann 2012); »Monstren« und »Ghosts« (Bubandt u. a. 2017) tauchen an unterschiedlichen Stellen eines »damaged planet« (ebd.) auf: Invasive Arten, Zoonosen, »emergente Ökologien« (Kirksey 2015), irre Handlungsweisen, schizophrene Hyperpolitiken, sinnfreie Ereignisse. *Antidemokraten werden in Demokratien gewählt, Massen schmeißen ihr Geld in gigantische Machtmaschinen (SpaceX), drohende Versorgungsengpässe lösen Bemühungen um ein schöneres Weitermachen aus, Verschwörungsgelaber, Irgendwasgerede (Truth Social), sinnentleerte KI-Content-Schwemme, Golfspielen vor buchstäblich brennenden Kulissen, apokalyptische Reiter überall. Weiter! Arrrrghhh!* Diese Schizo-Situativität, diese Schizo-Ereignisse setzen ein unbestimmtes, *unheimliches* Momentum frei, die Erschütterung des In-der-Welt-Seins (Horn 2017).

Beruhigen/Verkennen: Unheimliches als Unübersichtliches modulieren

Das Unheimliche der Gegenwart – mensch⁶ mag sie mit »Anthropozän, Kapitalozän, Plantagozän [oder] Chthuluzän« (Haraway 1995b) bezeichnen – besteht somit nicht in der drohenden Zerstörung der vertrauten Umwelt (= die

6 Im Text verwende ich die Indefinitpronomen *mensch* und *man* bewusst unterschiedlich. Entscheidend ist dabei die Lesart der Verwerfungen in der Gegenwart. Das Format Ökokrise stellt eben auch eine westlich-männlich figurierte Bedrohung der Welt dar – inkl. ihrer mansplainenden Aufklärer und Weltenretter (vgl. etwa Zylinska 2018; Whyte 2021). Hier ist ein standhaftes »man« ausdrucksstark. Wenn es eher um die unheimlichen Auflösungen geht, verwende ich immer wieder ein kleines, flüssigeres »mensch«.

Ökokrise)⁷. Die kann man mit sehr gutem Recht fürchten. Unheimlich wird es erst, wenn das Gegenüber, hier die Umwelt, sich selbst aufzulösen beginnt und andere, unbestimmte Züge annimmt. »Environmental disturbance has begun denaturalizing nature itself: jellyfish blooms, freak storms, and factory chicken are examples of this kind of environmental uncanniness« (Bubandt 2018, 3). Eine Zombie-Umwelt zeigt sich. Sie macht Angst. Mit anderen Worten: Während die Ökokrise eine »bestimmte Gefahr« (Virno 2019, 36) markiert (Verschmutzung, Abholzung, Aussterben usw.), verweist das Chthuluzän auf eine »absolute Gefahr, die mit dem In-der-Welt-Sein verbunden ist« (ebd.; vgl. auch Friedrichs 2023, 32 ff.).

Angst vor dem Unheimlichen wirkt lähmend. Man hat *hic et nunc* nichts zur Hand, mit dem man gegen das Unheimliche etwas ausrichten könnte. Auch deshalb wird die Auflösung der Unterscheidungen zwischen den Dingen, das Masse-Werden, Monströs-Werden übergangen, gar verleugnet. Insbesondere wird das tentakuläre, offene, sich ausbreitende, nicht fassbare Chthuluzän⁸ (von dem ohnehin niemand weiß, wie es auszusprechen ist) zurechtgeschnitten – auf dass es in das Krisen-Prokrustesbett passt – in die Form einer Krise, Metakrise, Polykrise oder »multiplen Krise« (Kierot u. a. 2023). Auch wenn die unzähligen Advokaten der Krisen vom guten Willen ihrer Bewältigung beseelt sein mögen, bewirken sie eine verleugnende Umschrift: Das schwer fassbare, unbestimmte Unheimliche wird in einem Als-Krise-Erscheinen positiviert und quantifiziert (zur Krise als moderne Form der Gegebenheitsschematisierung vgl. Koselleck 1982; 1976; zum modernen Grundzug der Positivierung des Unbestimmten vgl. Gamm 1994). Es ist jetzt *die Krise des ...*

7 Anthropozän kann und muss als Ende der Krise mitsamt ihrer Bearbeitungsformen gelesen werden: »[D]as Anthropozän, bedeutet den Zerfall der Weltsicht und Denkweise, auf denen die bisherigen Diagnosen der ökologischen Krise und das ökologisch-emanzipatorische Projekt einer sozialökologischen Transformation beruhen.« (Blüh-dorn 2024a, 162)

8 »Das Chthuluzän schließt sich nicht in sich selbst; es rundet sich nicht ab; seine Kontaktzonen sind allgegenwärtig und sie strecken fortlaufend sich windende Ranken aus. Die Spinne ist eine viel bessere Figur für den Vorgang der Symptiosis als jedes unzulängliche, langbeinige Wirbeltier, egal aus welcher Götterwelt. Tentakularität ist symchthonisch, verwickelt mit abgründigen und fürchterlichen Ergreifungen, Ausfransungen und Verwebungen, die wieder und wieder die Staffel in jenen generativen Rekursionen weiterreichen, die das Leben und Sterben auf- und abbauen.« (Haraway 2018, 50 f.)

Puh ... No/Solastalgisches Aufatmen. Mit Krisen im Ceteris-Paribus-Format ... selbst mit vielen von ihnen ... kommen wir zurecht.

Die Krise wirkt längst beruhigend. Sie vermag es, einen Handlungsvektor in unruhige, chthuluzäne Verhältnisse einzuzeichnen. Insbesondere ihre »Verknüpfung von Fortsetzung mit Veränderung« (Dinkelaker 2023, 48) kann didaktisch »domestiziert« (Bonnet/Hericks zit. n. Bähr u. a. 2019, 17) werden, so dass man ihr eine Orientierungsfunktion (Breser u. a. 2022) zuschreiben kann. Im besten Fall verspricht sie sogar eine Lerngelegenheit (vgl. Steffens 2010; Schröder u. a. 2022; Besand 2024; für eine kritische Würdigung vgl. u. a. Hamburg 2020)⁹.

Zu dieser Krisenmodulation leistet die in den Gängen und Gassen des Diskurses umherschweifende Unübersichtlichkeit einen maßgeblichen (im genauen Sinne Maßgebenden) Beitrag. Als Denkheuristik und -form trägt sie entscheidend dazu bei, dass – im Gegensatz zu den lähmenden, ratlos machenden Eigenschaften, die ihr Habermas noch 1985 zusprach – Krisenkonstitutions- und Krisenbearbeitungsräume reproduziert werden (können). Letztere sind die angestammten Räume für moderne Vermittlungsarchitekturen und -apparaturen (vgl. dazu auch Friedrichs 2025a). Das sei an drei Korrespondenzen plausibilisiert:

Erstens stehen Unübersichtlichkeit und Komplexität in einem wechselseitigen Verweisverhältnis (vgl. Abdelhamid 2017). Komplexität ist ein (Wirk-)Schema, das Wirklichkeit als Beziehungen zwischen Komponenten schematisiert/moduliert. Damit haben wir es nicht mit *weirden* Interferenzen, Überlagerungen oder Uneindeutigkeiten zu tun, sondern mit komplexen Verhältnissen. Die können zu Überraschungen führen. Die mögen partiell herausfordernd und mitunter überwältigend sein – aber eben nicht: unheimlich. Komplexität erhält/konserviert, insbesondere mittels der Formel der *Reduktion von Komplexität*, eine Logik der lösenden Bewältigung.

Zweitens korrespondiert die »Unübersichtlichkeit moderner Wirklichkeiten« (Makropoulos 1997, 129) systematisch mit dem Schema der Kontingenz – das »fundamental[e] [...] factum brutum« (ebd., 23) moderner Gesellschaften. In einer mit Hilfe der Kontingenz modalisierten Welt wird eine zentrale *Relation* eingeführt und stabilisiert: Etwas ist *für* jemanden möglich. Subjekte können jetzt mit einem Möglichkeitssinn ausgestattet werden. »Eine sub-

9 Über Umwege beerbt diese Perspektive eine existenzphilosophische, pädagogische Weltauslegung, in der die Krise als notwendiger Bestandteil des Lebens und damit auch des Lernens interpretiert wird (vgl. dazu einschlägig Bollnow 1959, 26 ff.).

jektive Disposition, die [...] den Konjunktiv zum ›Modus der Existenz‹ machen wollte.« (ebd., 129) Gleichzeitig kann das Feld der Politik mit einem Deziisionsraum gleichgesetzt werden (vgl. statt vieler Greven 1999). Damit wird ein für die Moderne geradezu emblematischer Möglichkeitsraum über das Unheimliche gelegt: So kann das vormoderne Zögern angesichts gewagter, neuer Konstruktionen, Techniken, Extraktionen u. v. a. m. in einen subjektzentrierten Abenteuer- und Entdeckungsgeist transformiert werden – einer der zentralen Attraktoren der Moderne (vgl. dazu Latour 2014).

Drittens stabilisiert Unübersichtlichkeit einen intentional-planerischen (vulgo: kompetenzbasierten) Umgang mit Ungewissheit. Im Zentrum steht dabei die Übersetzung des geahnten, gefühlten, radikal Ungewissen (das das Unheimliche umgibt) in ein skalierbares Unwissen (mit Blick – *mit Blick!* – auf das Unübersichtliche). Die Differenz von Wissen und Unwissen bildet dann die zentrale Metrik im pädagogischen Umgang mit als unübersichtlich gerenderten, offenen Situationen (vgl. dazu Trembl 1994). Radikales, unbestimmtes Nichtwissen wird in dieser Heuristik mit der Fluchtlinie eines Noch-nicht-genug-Wissens überschrieben, aus einem *nicht* wird ein *noch-nicht-genug*. Das ermöglicht pädagogisches Operieren: Zum Unheimlichen kann man nichts Verlässliches sagen, höchstens vor ihm erschauern, vage Gefühle äußern. Über das Unübersichtliche lassen sich zumindest Teilaussagen treffen – die können dann vermittelt und mit Handlungsempfehlungen versehen werden.

Damit verlängert Unübersichtlichkeit die moderne Vorstellung aktiven, gestaltenden Handelns auch in Situationen radikaler Ungewissheit hinein. Gäbe man in letzterer einem Momentum des Unheimlichen Raum, würde das ein Zurückweichen oder Zaudern nahelegen. Dagegen erlaubt das Schema des Unübersichtlichen, aus der Not eine Tugend zu machen. Ausgangspunkt ist, dass man grundsätzlich nie über erschöpfendes Wissen verfüge. Vor diesem Hintergrund auf eine vollständige Übersicht zu hoffen, käme einem naiv-ängstlichen Zögern gleich. Das wird in einer Kultur der Macher und Entrepreneure als Unentschlossenheit und Passivität, also negativ gewertet. Schließlich möge man sich doch trauen, ein Risiko einzugehen. Ein Modus, für den in der Spieltheorie die prominente Formel »Handeln unter unvollständiger Information« (vgl. statt vieler Holler u. a. 2019, 85 ff.) geprägt wurde. *Jetzt kommt – irgendwas müssen wir doch unternehmen!* Auf dieser Grundlage lässt sich eine Skala des Nicht-genug-Wissens begründen, auf der man in Richtung eines Besserwissens und besseren Handelns voranschreiten kann – im Unterschied zur schieren Dummheit, die sich durch eine »Abwesenheit einer Beziehung zum Wissen« (Ronell 2005, 11) auszeichnet. *Weitermachen! Handeln ist besser*

als Nichthandeln! Wir werden sehen, was dabei herauskommt! Unübersichtlichkeit ermutigt!

Kompetenzen dank Unübersichtlichkeit

Unübersichtlichkeit trägt als »latente Funktion« (im Sinne von Luhmann 1984, 89 ff.) nicht nur dazu bei, eine Vermöglung des Ungewissen fortzusetzen (siehe vorheriger Abschnitt). Auch hält sie ein (diagnostisch-transzendentes) ausgesprochen wirkmächtiges, didaktisches Diagramm, einen modulierenden Zugriff auf die Gegenwartssituation im Spiel beziehungsweise in der Praxis: Sie trägt zum Instituieren und Erhalten eines gekerbten Bearbeitungsraums bei, in dem das *Wie* der Weltbegegnung topologisch ausgerichtet ist. Schließlich verweist Un(-)Über(-)Sichtlichkeit höchstselbst auf die Form ihrer Überwindung: Die besteht im Erlangen einer Über(-)Sichtlichkeit. Damit ist der Raum für (Zukunfts-)Aktivitäten abgesteckt. Einerseits wird »visuelles Wahrnehmen als ein organisierendes Prinzip unserer Selbst- und Weltbezüge« (Schürmann 2008, 20), also Sichtlichkeit vorausgesetzt (*gesetzt!*). Andererseits der Überblick, der Blick vom »Feldherrenhügel« (Rieger-Ladich 2019, 16) als souveräner, anzustrebender Blick prämiert. Letzterer besteht nicht allein in einer schlichten guten Aussicht, sondern insbesondere in einer kognitiv-mentalistisch angemessenen, repräsentativen Abbildung der Situation – in einem »göttlichen Trick, alles von nirgendwo aus sehen zu können« (Haraway 1995a, 81).

Unübersichtlichkeit erneuert, iteriert *er-sicht-lich* eine okulare Ordnung, die selbst dann noch Bestand hat, wenn man im Krisenmodus genötigt ist, *auf Sicht zu fahren* (eine Formel, die in der Corona-Krise geradezu in aller Munde war). Man verlässt sich selbst im Zustand nebulösester Verhältnisse auf das Gesehene. Jede Verwerfung wird in einer geometrischen Optik, einer repräsentationalistischen Problemerkfassung metrisiert. Das heißt, dem Diagramm der Unübersichtlichkeit folgend werden desaströse, selbst apokalyptische Entwicklungen und Ereignisketten in Kombinationen spezifischer Problematisierungs- und Bearbeitungsmodi übersetzt. Damit wird das (Re-)Produzieren von (Problem-)Räumen (vgl. Lury 2021) zu einer Art Verwerfungs-Transzendentalie: Sich in optischen Registern bewegende, Abstand nehmende Vorgehensweisen ergeben sich dadurch als quasi-naturwüchsige Heuristiken für politische Bildungsarbeit. Allen voran die Reflexivität, die sich in »Formen der Distanzierung« (Müller/Scaramuzza 2024, 69) aus-

drückt und idealerweise in ein »distanzfähiges Engagement« (Blanck 2016) mündet. Es gilt, einen Standpunkt auszubilden, der autonom ist und damit unterschiedliche Perspektiven reflektieren kann.

Im Ergebnis schafft die Unübersichtlichkeit, mitsamt ihrer materialisierten, optischen Verräumlichung, die epistemischen Voraussetzungen dafür, auch in der gegenwärtigen Situation einer sich ausbreitenden, wummern-den, grollenden Atmosphäre des Unheimlichen am modernen Wertesystem festhalten zu können – mitsamt den dazugehörigen Handlungsimperativen, Reflexionsanforderungen, Sozialfiguren und Imaginationen demokratisch guter Bürgerschaft (im Zweifel ohne *innen). Insbesondere gibt das Un-übersichtliche einer Haltungsfigur Raum (als Analogon zu »Sozialfiguren« (Moebius/Schroer 2010)): partizipativ, reflektierend, entschlossen, rational urteilend. Sie stellt sich Verwerfungen entgegen. Mit diesem Formatieren des Weltkontakts im stahlharten Haltungsgehäuse entflieht man dem Ausgesetzt-Sein an die Ungewissheit, an ein ungewisses Situatives. Danach sieht (sieht!) sich die aufklärende, rationale Vernunft in der okularen Metrik nur noch beruhigenden Irrwegen gegenüber.

In dieser Schematisierung stellte sich bereits Kant wegweisend dem »Schattenreich« der Geisterseher, diesem »Paradies der Phantasten« mit seinen »hypochondrischen Dünsten« (Kant 2022, 3) entschlossen entgegen. Der aufklärerischen Haltungsfigur erscheint das »unbegrenzte Land« (ebd., 4) beseelter Dinge mit unzähligen Leugnungen und »Ammenmärchen« (ebd., 3) als »Schein der Wahrheit« (ebd., 4). Dagegen wird das Register des Richtigen, des Wahren in Anschlag gebracht. Heute sind es die Wucherungen und Beschleunigungen, die Eskapaden der Akkumulation, die peristaltischen Bewegungen in den wilden kapitalen Verarbeitungswegen, die auf den Abstand eines entfremdeten, vermachteten »Schattenreichs« gebracht werden. So kann man beruhigt innerhalb der aufklärerischen Haltungsfiguration über eine rationalere globale Gesellschaft nachdenken und muss sich nicht mit beunruhigenden Vorschlägen etwa einer entgrenzenden »akzelerationistischen Politik« (Avanessian 2013, 37) oder abolitionistischen Ent-Würfen (vgl. z. B. Beier u. a. 2022) auseinandersetzen.

Haltung zeigen! Wir erkennen, was hinter den Dingen steht – wenn wir nur genug reflektieren. Reflektieren, reflektieren, reflektieren! Irre geworden in der okularen Ordnung, am einfachen und einfältigen Blick von oben, von nirgendwo. Schwerelos.

Latour hat in »Wir sind nie modern gewesen« (2008) gezeigt, dass solche Haltungsfiguren erst durch das permanente Ignorieren ihrer materiell-transzendentalen, installierten Bedingungen – eben der Problemraumproduktion

in gesellschaftlichen Praxen – möglich werden. Dieses Ignorieren ist nicht an sich problematisch, könnte sogar mit einigem Gewinn strategisch-pragmatisch vollzogen und erst nachträglich hinsichtlich möglicher Kosten und Nutzen bewertet werden. *Ich tue jetzt so, als gäbe ich einfach diesen Suchbegriff bei Google ein, ohne über die Netzwirkkabel, Serverfarmen, Unterseerouten, Formen der Energieerzeugung nachzudenken, die ich damit aufrufe. Ich fahre von A nach B. Ich kaufe ein. Ich fahre in den Urlaub. Ich nehme an einer Demonstration teil.* Problematisch wird diese Welthaltung erst, wenn das ermöglichende Ignorieren ignoriert wird. Dann entstehen »Illusionen von Autonomie« (Meyer-Drawe 2000), die aus bildungstheoretischer Perspektive eine Form der »Weltnichtung« (Meyer-Drawe 1999) annehmen – ein radikales Vergessen jeglicher praktisch-politischen Bedingtheit: »Was zu Beginn der Moderne noch als Problem gegenwärtig war, nämlich die Überzeugung, dass der Mensch sowohl ein Teil der Welt ist als auch ihr Vis-à-vis, hat sich in einem radikalen Vergessen verflüchtigt und nur die Auffassung zurückgelassen, dass wir der Welt gegenüberstehen, und zwar als Denkende, Wahrnehmende und Handelnde [Herv. W. F.].« (ebd., 428)¹⁰

Der Pädagogik und insbesondere der politischen Bildung eine Weltnichtung zu attestieren, eine blinde Reflexivität (*réflexivité aveugle* (Latour 2010, 4)), geht noch weiter als der wohlbekannte Vorwurf der Wirkungslosigkeit. Schließlich wird nicht weniger unterstellt, als dass Bildungspraxen im Verfolgen ihrer eigenen Grundsätze, im Versuch, ihre Imaginationen demokratisch guter Bürger*innenschaft umzusetzen, ihre eigenen Ziele unterminieren. Ihrer Unübersichtlichkeitsgrammatik folgend macht politische Bildung gegen zurechtgerückte, als multiple Krisen gerenderte Verwerfungen unverbrüchlich ihre Krisentopologie (siehe oben) mitsamt ihrer einschlägigen aufklärerischen Haltungsfigur geltend. Damit kehrt sich die taktgebende

10 Es muss dabei immer wieder darauf hingewiesen werden, dass hier nicht im Horizont einer quasi-esoterischen Ganzheitsphantasie argumentiert werden soll. Das heißt, die Kritik an einem »radikalen Vergessen« ist nicht im Geiste einer Entfremdungskritik zu verstehen (wie es auch im Zitat von Meyer-Drawe anklingt). So als sollte eine *eigentliche*, umfassende, ganzheitliche, aber auch vage Verbundenheit zur einzig angemessenen Argumentationsgrundlage erklärt werden (vgl. zum Beispiel Weber 2020; Scheidler 2021). Das »radikale Vergessen« bezieht sich dagegen auf das Vergessen einer bestimmten Praxis des Versammelns, des Dinge-in-eine-Konstellation-Bringens, die eine bestimmte Stellung zur Welt (mitsamt ihrer Praxis des Sehens) ermöglicht hat. Sie – diese Praxis und nicht eine nebulöse, herbeifabulierte *eigentliche* Verbundenheit – ermöglicht erst ein spezifisches Naturverhältnis (vgl. dazu die instruktive Studie von Shapin/Schaffer 1985).

Ziel-Mittel-Relation geradezu um: Krisen werden zu *Gelegenheitskrisen* (frei nach Webers (2006) Überlegungen zu Gelegenheitszielen), die geeignet sind, angestammte Krisennarrative mitsamt ihrer »Logik der Rettung« (Bahro 1987) fortzuschreiben. Bedrohliches, Unheimliches – der von Comenius in seiner *Großen Didaktik* adressierte Initialmoment der Begegnung mit dem Unbekannten – verschwindet hinter der Bewältigung von Unübersichtlichkeit.

Bruchlinien subjektiver Unübersichtlichkeitssicherheit

Der zuweilen tragische Auftritt der Ökohelden in den 1980er-Jahren, die verzweifelt vor möglichen Folgen unbewältigter Krisen warnten, die umso mehr für umsichtiges, reflektiertes Handeln warben, gerät im Chthuluzän zunehmend zur Farce¹¹: Mittels längst enthemmter, blinder Reflexivität versucht man sich hybriden Verwerfungen zu stellen, verfehlt sie aber nicht nur, sondern *nichtet* sie sogar *in* der immer wieder aufgerufenen aufklärerischen Haltungsfigur. Es kommt sogar noch schlimmer! Nicht nur misslingt der Kontakt¹² zu implodierenden »Welten|Räumen« (Friedrichs 2025b), auch wird die distanzierte und längst isolierte Position des Reflektierens selbst, der Versuch, diesen verspiegelten Blick *auf* die Welt aufrechtzuerhalten, von »ökologischen Paradoxien« (Blühdorn 2024a, 230 ff.) eingeholt. Letztere lassen sich als radikalisierte Wiedergänger konstitutiver Probleme des modernen pädagogischen Projekts lesen. Dazu das Folgende.

Die »Erfindung des Pädagogischen« (Schäfer 2009) war von Beginn an mit der »Unmöglichkeit der Selbstbegründung« (ebd., 25 ff.) konfrontiert und damit der Gefahr einer immanenten Blockade ausgesetzt. Denn der ambitionierte Versuch einer säkularen Selbst(be)gründung, die auf externe, »fremde Gründe« (ebd., 37) explizit verzichtet, musste auf logisch riskante Formen der

11 Ähnlich wie Ueffing/Schulte-Wörmann/Jansen/Rößler in diesem Band erlaube ich mir auch die Anleihe bei der einschlägigen Bemerkung von Marx (1960, 115): »Hegel bemerkt irgendwo, dass alle großen weltgeschichtlichen Tatsachen und Personen sich sozusagen zweimal ereignen. Er hat vergessen hinzuzufügen: das eine Mal als Tragödie, das andere Mal als Farce.«

12 Tatsächlich: Kontakt. Vgl. dazu die instruktive Unterscheidung zwischen einem vermittlungstheoretischen und einem kontakttheoretischen Zugang zur Welt bei Dreyfus/Taylor (2016); für eine daran anschließende didaktische Übersetzung vgl. Friedrichs (2020).

Selbstbezüglichkeit zurückgreifen. Kant hat dieser Aporie unter dem Titel des pädagogischen Paradoxes die wohl prominenteste Prägung gegeben:

»Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich der Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit zu gebrauchen.« (Kant 1991, 711)

Kant laboriert an der Frage, wie Vorstellungen eines guten, richtigen und verpflichtenden Allgemeinen mit der Idee eines freiheitlichen Besonderen, eines frei zu entfaltenden Individuellen, vereinbar sind, ohne dass diese Doppelbindung pädagogische Praxis paralyisiert. An Kommentaren zu dieser Frage mangelt es nicht. Sie reichen von Luhmanns Feststellung, dass Pädagogik versuche, solcherlei Strukturprobleme mit »Kontingenzformeln« wie etwa Bildung zu verdecken (vgl. Luhmann/Schorr 1982, 58 ff.) bis hin zur Überlegung, dass erst unlösbare Paradoxien jene performative Kraft freizusetzen vermögen, die dem pädagogischen Einsatz innewohnt (vgl. z. B. Wimmer 2014). Durchgesetzt (im Sinne praktischer Wirksamkeit) hat sich eine Antwort, die im Kern in einer Verzeitlichung der Paradoxie besteht: Man nimmt der Gegenüberstellung ihre tendenziell blockierende Wirkung, die aus der gleichzeitigen Geltung widersprüchlicher Anforderungen erwächst, indem man ihre Verwirklichung in die Zukunft verlegt (vgl. für eine einschlägige Rekonstruktion Benner 1996). Bereits Kant hatte dieses Vorgehen angedacht, als er formulierte, dass man den Eleven beweisen müsse, »dass man ihm [dem Kind, W. F.] einen Zwang auflegt, der es zum Gebrauche seiner eigenen Freiheit führt, dass man es kultiviere, damit es *einst* frei sein könne [Herv., W. F.]« (Kant 1991, 711).

Eine solche Verschiebung ins Zukünftige mag für den Moment ermutigen. Allerdings wird damit unversehens die Begründungslast verdoppelt. Denn nun muss nicht nur die Idee einer guten, in der Ferne sich verwirklichenden Freiheit begründet werden, sondern außerdem, dass sich auch der Zwang späterhin als richtig erweisen wird. Letzteres ist nicht anders möglich, als dass man ihn prinzipiell kontestierbar, das heißt seine konkrete Ausprägung verhandelbar macht – ergo: den Zwang an ein gutes gesellschaftliches Allgemeines bindet. Das Ruhigstellen des Widerspruchs wird damit über eine doppelte (individuelle und gesellschaftliche) Vervollkommenungsfantasie erreicht, deren Einlösung in die Zukunft verlegt wird.

Dieses Programm eines gleichzeitigen Erreichens »der Autonomie des individuellen Subjekts und der des kollektiven Subjekts« (Blühdorn 2024a, 231) hat in der Spätmoderne die Form eines »Ökoemanzipatorischen Projekts« (ebd., 19 ff.) angenommen. Im Unterschied zu Kants Version geht es in dieser bis heute wirkmächtigen Fassung aber nicht mehr allein um die idealisierende Voraus-Inanspruchnahme einer erst in der Zukunft einsichtigen intelligiblen Idee einer an sich guten Freiheit, eines an sich guten Zwangs. *In welchem Reich der Ideen sie auch immer auffindbar wären.* Gegen diese Logik des Auffindens gewinnt spätestens seit den 1970er-Jahren eine Logik des Gestaltens die Oberhand: Es »verbreitete sich [...] der Glaube an die Gestaltbarkeit und Gestaltungsnotwendigkeit der Gesellschaft und ihrer Beziehung zur Natur ebenso wie der an die eigene Gestaltungsfähigkeit der Bürgerinnen und Bürger« (ebd., 22) und eben der dazugehörigen idealtypischen Formen der Verwirklichung. Damit wurden die Ziele beweglich gemacht und die Hoffnung in den Fortschritt selbst verlegt.¹³ Das mag auf den ersten Blick progressiv, subjektorientiert, offen erscheinen. Allerdings gerät damit auch die Kantische Strategie der Entparadoxierung unter Druck, in der das Fortführen ein Mittel war, um die Harmonisierung der Gegensätze auf einen späteren Idealzustand zu verschieben und auf diese Weise im Jetzt davon unbenommen handeln zu können. Im ökoemanzipatorischen Projekt werden die Ziel-Erreichungs-Projektionen verflüssigt und stärker an die Fortsetzung des aufklärerischen Projekts, an die Permanenz des Fortschritts (aka: Transformation) selbst gebunden. Damit aber – ohne dass man sich dessen bewusst ist – wird den im pädagogischen Paradox eingeschriebenen Spannungsverhältnissen der Moderne neue, paralysierende Kraft verliehen. Es zeigt sich ein »ökologisches Paradox«, wenn die »radikale Kritik der Moderne« mit der gleichzeitigen »Verteidigung und Weiterführung der Moderne« verbunden wird (Blühdorn 2024a, 234).

Die Verwirklichung der gestalterischen Ansprüche des ökoemanzipatorischen Projekts ist also auf das fortlaufende Erneuern des Umsetzungsversprechens bzw. -programms angewiesen. Dieses Erfordernis wird verstärkt an die

13 Damit wird im Übrigen die Hegelsche Vorstellung einer »Menschheitsgeschichte als Reflexionsprozess« erneuert, »an dessen Ende das absolute Wissen und die Einrichtung einer vernünftigen Gesellschaft stehen« (Gebh/Seitz 2024, 35 f.). Nur waltet jetzt nicht mehr ein hinter den Akteuren stehendes Skript, das den Weg zur vernünftigen Gesellschaft vorzeichnet, sondern letztere ist Ergebnis einer emanzipatorischen, reflektierenden Aktivität.

politische Bildung herangetragen und – insofern sie blindlings dem Pfad einer *Didaktik in der Moderne* folgt (vgl. für eine kritische Auseinandersetzung dazu Rössler 2019) – von ihr auch bereitwillig angeeignet und umgesetzt. Damit entwickelt politische Bildung ein Selbstverständnis, nach dem sie in einer Position angerufen wird, von der aus *demokratisch-pädagogische* Orientierung in einer zunehmend katastrophischen Gegenwart erwartet wird.¹⁴

Für die Umsetzung der ökoemanzipatorischen Ansprüche ist Kants Theoriearchitektur heute nicht mehr tragfähig – auch wenn er immer wieder als Edelreferenz aufgerufen wird. *Sapere aude! Sapere aude! Sapere aude!* Seine Entparadoxierungsstrategie eines pflichtbewussten, regelgeleiteten Voranschreitens auf eine zukünftige, auffindbare, ideale Harmonisierung hin ist erstens schwer vereinbar mit den Ideen liberaler Erziehung und kann zweitens kaum das Gestaltungsideal des ökoemanzipatorischen Projekts befriedigen. Auch deshalb setzt politische Bildung im Vollzug auf eine weitere Strategie der Entparadoxierung, nämlich auf das »Asymmetrisieren« (Baraldi u. a. 2022, 21 ff., 134): Sie distanziert sich ein gutes Stück weit vom Bezug auf eine Staatsbürgerkunde, die sich an einer »Identifikation mit dem Nationalstaat« (Sander 2004, 39) orientierte, zugunsten der Stärkung subjektiver Selbstbestimmung. Schüler*innenorientierung wurde die *Conditio sine qua non* politischer Bildung. Man verlegt den Ausgangspunkt aller Bemühungen in ein Bürger*innenbewusstsein (vgl. z. B. Lange 2002; 2008a; Kenner/Lange 2020),

-
- 14 Mit dem mehrfach variierten Schlachtruf *Gegen eine Pädagogisierung der Krise* verwehrt sich die politische Bildung dabei explizit dagegen, ausschließlich für eine sogenannte Pädagogisierung von Problemen in Anspruch genommen zu werden, die an anderer, nämlich politischer Stelle nicht gelöst werden konnten (vgl. z. B. Overwien 2019; 2020; Eis/Inkermann 2022; Eicker/Inkermann 2024; Inkermann 2025; Carrapatoso u. a. 2026). Das heißt, die politische Bildung übernimmt die Ansprüche und das Programm der ökoemanzipatorischen Bewegung in vollem Umfang. In diesem Sinne spricht man inzwischen von einer BNE 3 – einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, die, wie etwa in der Version einer BNE 2, nicht nur ein instrumentelles Verständnis einer BNE 1 kritisch reflektiert, sondern außerdem gesellschaftliche Transformation mitzubetreiben beansprucht: »BNE 3 im Sinne einer transformativen BNE denkt in kritisch-emanzipatorischer Tradition die Prozessualität von Transformationen sowohl auf individueller als auch gesellschaftlicher Ebene mit« (Carrapatoso u. a. 2026, 20; vgl. dazu auch Pettig/Singer-Brodowski 2025). Ob man damit einer Indienstnahme zweiter Ordnung, einer »reflexiven Responsabilisierung« (Henkel u. a. 2018) entkommt, darf bezweifelt werden. Frei nach Foucault (1992, 11) könnte man den Schlachtruf variieren: *Wir wollen nicht derart emanzipiert werden* (vgl. dazu auch Friedrichs 2015).

propagiert »Selbstbildung« (Kierot 2023) oder »selbstbestimmte Bildungserfahrungen« (Kenner 2021) als »Gelingsbedingungen politischer Bildung« (Möller 2022).

Die massenhaften Anrufungen der Subjektorientierung führen auf einen geradezu »spirituellen Weg« (Lypp 2026) – hin zu einer »inclusive citizenship education« (Kenner u. a. 2025). Voraussetzung für das Funktionieren dieser Asymmetrisierung ist, dass im Muster der Unübersichtlichkeit eine (zu) starke Adressierung einer übergeordneten Einheitsfigur (etwa universale Vernunft) – das heißt, die paralysierende Wirkung der paradoxen Gesamtarchitektur – vernebelt wird (siehe zur folgenden Auflistung die obigen Ausführungen unter *Beruhigen*|*Verkennen*). Die Gegenwart wird dazu als Vorliegen einer Komplexität moduliert, die man auf die eine oder andere Weise reduzieren muss – vulgo: Man muss einen subjektiven Zugang legen; die Zukunft und weitere Ereignisse sind grundsätzlich kontingent, so dass ein Besinnen auf eine subjektive Kompetenzorientierung folgerichtig erscheint (vgl. etwa Weißeno u. a. 2010); die Unerreichbarkeit einer kompletten Übersicht erfordert das Besinnen auf subjektive Haltungen und Handlungsprinzipien, die den Modus der bereits von Descartes skizzierten »morale par provision [vorläufige Moral, W. F.]« (Descartes 2011, 40) zum *modus vivendi* adelt und ein eigenmächtiges Voranschreiten in der (neuen) Unübersichtlichkeit mit dem von Habermas geforderten (Selbst-)Vertrauen ausstattet.

Man könnte hier erneut festhalten, dass das eigentlich nicht verwerflich wäre, solange sich politische Bildung darüber im Klaren ist, dass sie mittels der Unübersichtlichkeit Spannungsverhältnisse vorübergehend außer Kraft setzt. Wenn sie also dem reflexartig wiederholten *Werdet aktiv* ein demütig-bescheidenes »Wir sind nie aktiv gewesen« (Feustel u. a. 2011) zur Seite stellt. Sobald sie aber den modulierenden (empirisch-transzendentalen) Unübersichtlichkeitsapparat mitsamt seiner Funktion des Aufbereitens, des Didaktisierens von Weltsituationen beziehungsweise des Weltzugangs aus dem Auge verliert, wird er zum vielzitierten *blinden Fleck*. Das führt dann zu einem unbeschwerten (hier: von der Last des Apparates befreiten) Take-off folkloristischer Auswüchse, zu Überbietungsorgien im Ausloben hehrer demokratischer Gestaltungsphantasmen. An ihrem Ausgang werden enthemmt »Werte und Glaubenssätze [...] in geradezu rührender Einfalt reproduziert« (Blühdorn 2024a, 360). Insgesamt entsteht der Eindruck, dass sich politische Bildung mit unzeitgemäßen Denkformen einer zunehmend unheimlich werdenden Gegenwart nähert und damit selbst dystopische Züge annimmt –

auch weil die Voraussetzungen für ihren Vermittlungsapparat erodieren (vgl. Blühdorn 2024b; 2025). *Gefangen in der Mechanik eines fliehenden Aktivismus*.

Dass im Ergebnis »tatsächlich unklar [ist], wie eine politische Bildung aussehen könnte, die sich von diesen Glaubenssätzen trennt oder ihre Unhaltbarkeit reflektiert« (Blühdorn 2024a, 361), liegt aber nicht allein darin begründet, dass der politischen Bildung im fröhlichen Weiterwerkeln das zunehmende Problematisch-Werden ihrer konstitutiven ökoemanzipatorischen Glaubenssätze entgeht. Die vermeintliche Alternativlosigkeit ... *Hört her! Niemand kann gegen Transformation, gegen Partizipation, gegen Zukunftsgestaltung sein!* ... wird zusätzlich dadurch ausgesteift, dass die systematischen Konfigurationen von politischem Lernen sowie das methodische Portfolio politischer Bildung in der – kaum hinterfragten – Topologie der Unübersichtlichkeit angelegt sind. Daraus ergibt sich ein freitragendes, wechselseitiges Stabilisierungsverhältnis. Ein didaktisch okulares Krisen-Transformations-Aktivitäts-Lern-Methoden-Mobile, an dem man sich gerne ergötzt. Das weist aber Unwuchten auf, die greifbar werden, sobald sich mensch zentralen Bestandteilen nähert – etwa dem Lernmodell (nächster Abschnitt) oder der Methodologie (übernächster Abschnitt).

Halbierte Bildung im Unübersichtlichen

Wenn man Bildung als *Bilden*, als *Werden* ernst nimmt¹⁵, wörtlich, sie auf ihre *Kraft* (im Sinne von Menke 2008) hin liest, kann mensch mit ihr Subjektivität thematisieren, ohne von einem bereits seienden Subjekt auszugehen. Mensch muss also nicht mit metaphysischen Ideen der Existenz einer Seele, genetischer Veranlagung, nebulösen, unterstellten Eigenschaften oder Ähnlichem ansetzen, sondern stößt direkt zu der Frage vor, wie Subjektivität *wird*, sich artikuliert, sich eben *bildet*. Das gelingt vor allem, wenn ein solches schöpferisches *Sich-Bilden* konsequent voraussetzungslos, postfundamental befragt

15 Natürlich kann man grundsätzlich unterschiedlich ansetzen: »Bildung setzt die Annahme von Veränderung voraus, die unterschiedlich begriffen werden kann: planbar, offen, als Entwicklung, als Entfaltung, als Verwirklichung, als Höherentwicklung, als Kompetenzerwerb oder eben als Transformation oder als ereignishaftes Werden.« (Eich 2025, 175) Von Bildung als ereignishaftem Werden zu sprechen ist die wohl voraussetzungsloseste Variante, die bildsame Begegnungen am konsequentesten in demokratischer Offenheit zu denken erlaubt.

wird: als Werden eines Seins-zu, als eine produktive, grundlose, anthropo(-)logische Artikulation (vgl. dazu Jung/Schlette 2005; Jung 2009; Park 2022). Dann erst werden »Bildungsprozesse [...] als *Hervorbringungen und Transformationen* von Selbst- und Weltverhältnissen [Herv. W. F.]« (Schäfer 2011, 11) konsequent in ihrem tatsächlichen *Bilden* verstanden.

Die überwiegende Mehrzahl der Einlassungen zur politischen Bildung bezieht sich allerdings nahezu ausschließlich auf *Transformationen* und kaum auf das *Hervorbringen*. Letzteres wird übergangen. Halbierte Bildung. Klar, könnte mensch hier frotzelig einwenden. Ein *Hervorbringen aus dem Nichts, aus jenem schon von Althusser herbeigeraunten onto-esoterischen, aleatorischen Regen* (vgl. Althusser 2010, *passim*), ist ja auch irgendwie unheimlich – unheimlich! – wenn sich etwas an einer Stelle faltet, etwas hervorbringt, wo vorher nichts war. »Bildungsangst« (Sanders 2018)? Man geht lieber auf Abstand, sucht Distanz. Das lässt sich schon an der Umdeutung der einschlägigen, bildungstheoretischen Figur der »Selbst- und Weltverhältnisse« (vgl. statt vieler Koller 2012) ablesen. So wird »Bildung im Sinne eines emanzipatorischen Prozesses von Selbst- und Weltaneignung [Herv. W. F.]« (Kenner/Singer-Brodowski 2024, 8) oder sogar »ganzheitlich« als »Selbst- und Welterklärung« (ebd., 10) gelesen. Wenn auf diese Weise hervorbringende, aus sich heraus setzende, zuweilen berührende, unheimliche Weltverhältnisse durch eine Welterschließung ersetzt werden, entsteht unversehens ein subjektiver Ausgangspunkt – von dem aus verstanden (*verstehen ... ver(-)stehen ... vor der Welt stehen*) und reflektiert werden kann. Damit ist der Ausgangspunkt des Bildungsprozesses aus der Welt herausgenommen.¹⁶ Die Situation eines fundamentalen »Welt- und Selbstentwurfs« (Kokemohr 2007) wird überschrieben durch die Position eines Jedermanns, der (auf seinem Feldherrenhügel?) vor einer (gegebenen) Welt steht, der Erkenntnisse über die Welt gewinnt:

»Im weitesten Sinne findet Bildung überall da statt, wo Menschen aller Altersgruppen neue Erkenntnisse gewinnen, (gemeinsam) Erfahrungen sammeln oder ihre Fähigkeiten weiterentwickeln und dabei Prozesse der Selbst- und Welterschließung erleben.« (Asbrand u. a. 2025, 13)

¹⁶ Noch mehr okularer Abstand entsteht, wenn Bildungsprozesse daran festgemacht werden, dass die Weltverhältnisse als -bilder reflektiert würden: »Konkret wird [...] danach gefragt, inwiefern die reflexive Auseinandersetzung mit Selbst- und Weltbildern sowie Wandlungen hinsichtlich damit einhergehender Bedeutungskonstruktionen und Deutungsmustern bildungswirksam wird.« (Kierot 2026, 160)

Bildung wird auf eine Erkenntnisgewinnung herabgestuft, auf ein subjektives Erschließen von Welt in einer Reflexionskultur. Bereits Hegel hat diese Form der Bildung als entfremdend ausgewiesen (Hegel 1988, 347 ff.). Das heißt, man setzt bei einem bereits gebildeten Subjekt an und fragt, wie dieses (ggf. sich selbst fremde) Subjekt lernt. Aber eben lernt. *Lehääärrrrnt!* Diese hier angedeuteten, subjekttheoretisch relevanten, begrifflichen Unterschiede zwischen Lernen und Bildung verbleiben in der politischen Bildung überwiegend im Vagen. Das ist mehr als ein akademisches Problem. Denn unter anderem durch diese Unschärfen wird der Zugriff auf die Unhaltbarkeit der eigenen Grundannahmen vernebelt.

Solcherlei weichzeichnende Vagheiten zeigen sich bereits in titelgebenden Vermischungen, wenn etwa von einer »Lerntheorie der politischen Bildung« (Lange 2008b) die Rede ist. *Nota bene:* Lerntheorie ... der ... Bildung. Bildung wird dann überwiegend als Lernprozess präpariert und damit aber eben auch halbiert. Den Anfang markiert dann nicht ein unbestimmtes Jetzt, ein Werden, eine Situativität oder ein Ereignis (*das ein bildendes, engagiertes Verwickeln ermöglicht*), sondern eine vermeintlich rohe Erschließungstatsache (*ein desengagiertes Wahrnehmen als Voraussetzung für Lernprozesse*):

»Jeder Mensch baut Vorstellungen über die soziale Umwelt auf. [...] Das Insgesamt der mentalen Vorstellungen über die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit lässt sich als Bürgerbewusstsein begreifen.« (ebd., 247)

Ein Lernanlass entstünde dann aus alltäglichen Situationen, wenn es zu einer Diskrepanz zwischen Bürger*innenbewusstsein und Umwelterleben komme. Die dort entstandene Lücke müsse geschlossen werden. Das Bewusstsein wolle wieder ein Gleichgewicht zwischen Selbst und Umwelt herstellen. »Die Bildung von Bürgerbewusstsein basiert also nicht auf der Übernahme äußerlichen Wissens beziehungsweise auf dem Austausch von falschen (alltäglichen) durch richtige (wissenschaftliche) Konzepte. [...] *Der Lernprozess findet seinen Ausgangspunkt in dem vorhandenen Bürgerbewusstsein.* [Herv. W. F.]« (ebd., 253) Damit wird direkt an die Piagetsche Konzeption des neugierigen Subjekts angeschlossen, das eigenständig eine Kluft zwischen Bewusstsein und Welt überwinden wolle: »Der Lernende will die Unstimmigkeit wieder beseitigen. Hierzu tritt er in eine eigenständige Auseinandersetzung mit dem diskrepanten Gegenstand.« (ebd., 252)

Diese je eigenständige Auseinandersetzung muss gegen einen äußeren Zwang in Schutz genommen werden: »Denn die Bildung von Bürgerbewusst-

sein beruht nicht primär auf äußeren Konditionierungen und Verstärkungen, sondern auf der individuellen Auseinandersetzung mit einem Problem.« (ebd., 254) *Aufgepasst!* Mensch übersieht leicht, dass hier als bildungs- beziehungsweise lerntheoretisch ausgeflaggte Einlassungen mit erziehungstheoretischen Motiven verbunden werden. Denn ob oder wie man legitimen, gar förderlichen Zwang auf jemanden ausüben könne, ja müsse, ist keine genuin lerntheoretische, sondern zuvorderst eine erziehungstheoretische Frage. Aus der Sicht politischer Bildung ist diese Bezugnahme durchaus naheliegend, weil sie ihre Figuren und Schemata immer auch im Horizont ihres Erziehungsauftrages entwickelt. Auch deshalb ist das Verbinden von lern- und erziehungstheoretischen Argumenten für eine Vielzahl systematischer Überlegungen aus der politischen Bildung durchaus schulbildend – allerdings ohne dies explizit zu reflektieren. Im Kern wird im Namen des lernenden Subjekts die Frage in den Mittelpunkt gestellt, wie mit erzieherischen Zwängen umzugehen ist.

Zwang wird dabei sowohl als Lern-Entfaltungs-Hindernis auf Abstand gehalten (1) als auch als Lern-Entfaltungs-Ermöglichungsbedingung in Anspruch genommen (2). (ad 1) Aus der »Lerntheorie der Bildung« ergibt sich – wie gesehen – das Argument, dass man nicht konditionieren oder überwältigen dürfe, *weil* das Subjekt von sich aus eine eigenständige Auseinandersetzung mit den Gegenständen der Welt führe (führen wolle). Daran dürfe es um keinen Preis gehindert werden. (ad 2) Das korrespondiert nur auf den ersten Blick mit dem im Diskurs politischer Bildung omnipräsenten »Überwältigungsverbot« des Beutelsbacher Konsenses, wonach man die Schüler*innen nicht an der eigenständigen Welterschließung hindern dürfe. Hier erhält der Zwang eine positive Inschrift. Schließlich sei das Überwältigungsverbot nicht als Abkehr von jeglicher »Parteinahme« (Reinhardt 2020) zu verstehen. Mehr noch: *Damit* die Subjekte ihre freie Urteilsbildung respektive Entwicklung zu einem demokratischen Subjekt vollziehen könnten, müssten dem Vermittlungsprozess demokratische Grundprinzipien zu Grunde liegen.

Dieser Doppelbezug ist in seiner gegenläufigen Ausrichtung nur *haltbar*, solange man sich weiterhin auf eine humanistische Inschrift verlassen kann (in dieser Logik ist es folgerichtig, dass Sander in seinen Ausführungen zur Systematik politischer Bildung auf ein humanistisches, »kulturelles Erbe« abstellt (vgl. etwa Sander 2018)): ein grenzenlos gutes, sich immer entwickeln wollendes, nach Freiheit strebendes, sich immer zu emanzipieren trachtendes Subjekt in Begleitung seines Bürger*innenbewusstseins. Die Lerntheorie fungiert als *Back-end* für die Beteuerungen und Anrufungen guter demokrati-

scher Bildung. Wer möchte schon dem Willen der »Young Citizens« (Baumgardt/Lange 2022), sich selbst zu verwirklichen, im Wege stehen und ihnen nicht gleichzeitig bei der Umsetzung helfen. Damit gerät aber die systematische Reflexion der lern- und bildungstheoretischen Grundlagen aus dem Blick, weil man den Fokus auf den Umgang mit gesellschaftlichem Zwang lenkt.

Im Ergebnis wird das Lernmodell, das hier als Hintergrundstabilisator für die Anspruchsformulierungen fungiert, für eine Profession, die sich domänenspezifisch als politische *Bildung* oder Demokratie*bildung* versteht und bezeichnet, bemerkenswert wenig hinsichtlich seiner eigenen Logik, seiner Grenzen und der Belastbarkeit seiner in Anspruch genommenen Voraussetzungen diskutiert. Dabei gibt es nicht nur bildungstheoretisch informierte Zweifel, ob die *lernontologischen* Annahmen und Modelle und die mit ihnen verbundenen Praxen noch *haltbar* sind:

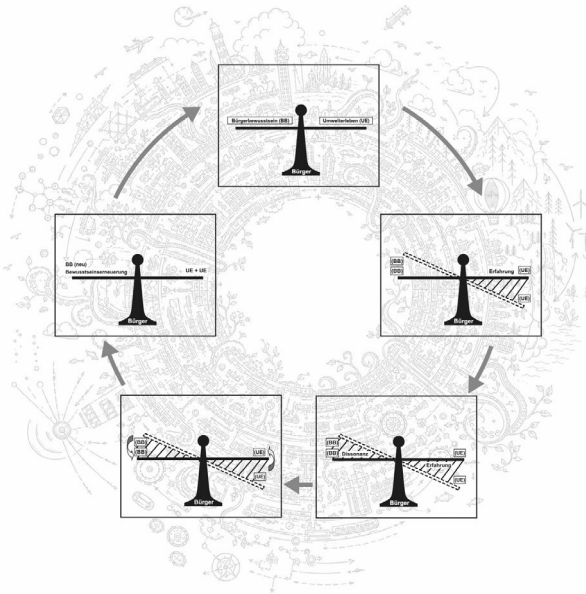
- Ist das Festhalten an der Annahme, dass »Lernen [...] ein in höchstem Maße subjektiver Vorgang [ist]« (Lange 2008a, 432), nicht längst unhaltbar? Auch im Angesicht dessen, dass man längst annimmt, dass Lernprozesse schon immer »situated« (Lave/Wenger 1991) und »nicht herrschaftsfrei« (Punkt 4 der *Frankfurter Erklärung*)¹⁷ verlaufen? Wird die Idee, dass aus Lernprozessen eine (authentische) »Selbstbestimmung« (Lange 2008a, 432) erwachse, nicht darüber hinaus beständig durch ein gouvernementales, paternalistisch-pädagogisches »sei du« (Vater 2019) kontaminiert?
- Setzt dieses Lernmodell nicht zu spät an, insoweit es ein Lernen-Wollendes-Subjekt als bereits gebildet voraussetzt? Verliert es nicht damit den Kontakt zu den eigenen, *bildenden* Ermöglichungsbedingungen, die etwa in der kritischen politischen Bildung oder in postfundamental ansetzenden Überlegungen markiert werden (vgl. etwa Bünger 2010; Friedrichs 2021; Chehata u. a. 2023)? Übergeht das Modell nicht die formierende, kapitale Produktion einer Innen-Außen-Unterscheidung (Saave 2022), die Produktion von Individualität, indem es einen mentalistischen Weltzugriff als quasi naturwüchsig annimmt? *Wir sind nie Lernende gewesen* (frei nach Latour 2008). Wäre nicht die Besinnung auf ein radikales Bildungsmoment überfällig?

17 Verfügbar unter: <https://akg-online.org/arbeitskreise/fkpb/frankfurter-erklaerung-fuer-eine-kritisch-emanzipatorische-politische-bildung.html> [zuletzt: 27.03.2026].

- Ist die Annahme einer antreibenden Neugier, eines Strebens nach immer mehr Wissen, eines Subjekts, das immer und jederzeit kognitive Widersprüche überwinden will, (noch) plausibel? Mussten nicht schon immer weitere Gründe und Ressourcen herangezogen werden, damit es zu Lernprozessen kommen kann (vgl. dazu auch Sander 2007, 158 ff.)? Muss man nicht mit Phänomenen der Verdrängung, der Verneinung rechnen, die die Piagetsche These von Kindern als lernenden Wissenschaftler*innen unterminieren – Stichwort *cognitive dissonance reduction* (vgl. statt vieler McGrath 2017)?
- Ist ein Entwicklungsmodell, dessen Fluchtlinie in einem Schema lernen-der Bewältigung von Anforderungen und Ansprüchen (aka Kompetenzorientierung) besteht, überhaupt noch geeignet, Fragen demokratischer Artikulation von Subjektivität radikal zu beantworten oder transportiert es nicht unter dem Deckmantel einer Lerntheorie unzeitgemäße, realitätsferne Modelle? Müsste nicht sehr viel mehr auf offenere Bildungsformate gesetzt werden (vgl. Friedrichs 2020; Gessner 2020)?

Hinter den hier genannten Zweifeln steht nicht die akademische Sorge um konsistente Grundlagen in der Theoriebildung. Vielmehr geht es um die Beobachtung, dass auf der Blaupause des zugrundeliegenden, praktisch wirksamen Lernmodells den Verwerfungen der Gegenwart nicht mehr angemessen begegnet werden kann. Schließlich ist »der Mensch heute mit einem fundamentalen Wandel seiner Weltbezüge konfrontiert, der sich als Verlust von Welt verstehen lässt« (Schauer 2023, 14 f.). Ein solcher »ontological loss« (Waldow u. a. 2024, 2) kann nicht im Modell einer lernenden Überwindung von kognitiven Dissonanzen erfasst werden. Jeglicher Näherungsversuch in derartigen Formaten muss unzureichend bleiben. Er wirkt sogar kontraproduktiv, insofern er den unheimlichen Verlust von Welt mit einer Un/Übersichtlichkeits-Landscape überdeckt, die ein selbstbewusstes, aktivistisches Fortsetzen des *muddling through* ermöglicht. *Man lernt nie aus. Weitermachen, weitermachen, weitermachen!*

Abb. 2: In der politischen Bildung verbreitete Lernmodelle rendern weirde Bildungssituationen in stufenhafte, serielle Abfolgen (Lernphasen). Eigene Darstellung in Anlehnung an Lange (2008b, *passim*)¹⁸



Die Un/Übersichtlichkeitsmaschine oder auch: Das methodische Herstellen des Ausgangspunktes

Geradezu explizit wird Un/Übersichtlichkeit in didaktischen Methoden (re-)produziert. Dieser folgenreiche epistemische Effekt von Methodologisierungen wird in seiner bildenden Reichweite kaum thematisiert. *Das ist mindestens bemerkenswert! Statt auf ihre sinnproduzierenden Mechaniken einzugehen, behandelt man die Methodik als opake Technik, ohne ihre Effekte zu reflektieren.* Politische Bildung setzt vermeintlich technisch mit der Unterscheidung an, nach der die Didaktik vom Was der zu vermittelnden Inhalte handele und

18 Ich danke Susanne Kirsten für die grafische Umsetzung und Aufbereitung der Abbildungen 2, 3 und 4.

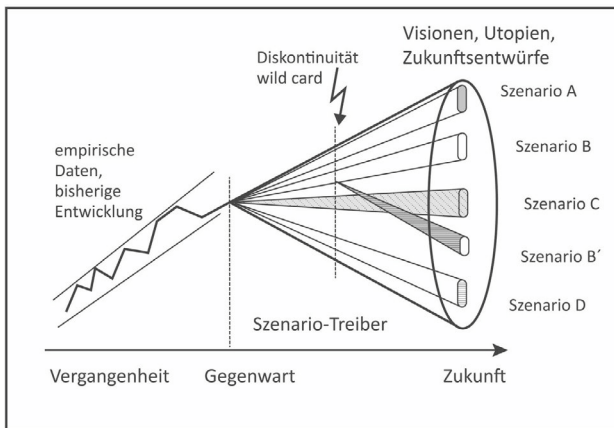
die Methodik vom *Wie*. Während das *Wie* des *Was* Gegenstand ausgreifender Kontroversen ist – *Nach welchen Kriterien soll eine Auswahl der Lerninhalte erfolgen?* – scheint das *Was* des *Wie* dagegen höchstens nebensächlich. In einschlägigen Handbüchern und Periodika zur politischen Bildung bleiben die sinnstiftenden bzw. sinnproduzierenden Effekte und epistemischen Wirkweisen von Methodiken zumeist unerörtert (vgl. etwa Achour u. a. 2020; Sander/Pohl 2022; Achour u. a. 2025). Selbst auf Methodik fokussierte Übersichten belassen es bei einer Art Katalogisierung pädagogischer Arrangements (vgl. z. B. Lange 2010). Man beschäftigt sich mit dem *Wie* des *Wie*, das etwa in der Metaphorik unterschiedlicher »Lernwege« (Reinhardt 2022, 12) gedacht wird:

»Methodik ist das Arrangement der unterrichtlichen Interaktionen für die Bearbeitung der didaktisch transformierten Gegenstände; hierzu gehören die Angabe von Lernwegen (Methoden) in zeitlich aufeinander folgenden Schritten (Phasen), von Verfahren und von Arbeits- und Sozialformen sowie die Angabe von Medien und Materialien. Auf der Ebene der Methodik rücken die konkreten Lernenden [...] in den Horizont der Überlegungen und bestimmen in der Praxis des Unterrichts schließlich weitgehend den Gang des Geschehens mit.« (ebd.)

Was sich hier wie ein poppiger Werbetext für didaktische Schulmaterialien liest, ist aus bildungstheoretischer Perspektive insofern problematisch, als dass Bildungsprozesse erneut um den Prozess der Hervorbringung, der Artikulation gekürzt werden (siehe dazu den Abschnitt *Halbierte Bildung im Unübersichtlichen*): Es geht einzig um das *Wie* des Transformierens. Dass mit Methodiken auch eine Modulation von Hervorbringungen erfolgt, gerät aus dem Blick, weil das *Was* der Methode, ihre sinnhervorbringende und -modulierende, epistemische Mechanik, unerörtert bleibt. Schließlich wird in der geläufigen Methodologisierung die bildsame Begegnung – ein »Ekstatischer Zustand [...] exzentrische[r] Positionalität« (Weiland 2020) –, aus der heraus sich unterschiedliche Mannigfaltigkeiten von Selbst-Welt-Verhältnissen artikulieren könnten, in einer Vielzahl von Lernwegen gerendert. Das wird genau an dem Punkt fraglich, an dem die hier betriebene »*Verwandlung ursprünglich lebendiger Sinnbildung*« (Husserl 1976, 60) in eine »Methode« nicht explizit markiert wird. Darin kommt im Übrigen, so Husserls Kritik, die immanente »Tendenz aller Methode« zum Tragen, »sich in eins mit der Technisierung [der lebendigen Sinnbildung, W. F.] zu veräußerlichen« (ebd., 51). *Staunend verfolgt man, wie sich der Nebel des Methodenbudenzaubers lüftet und*

den Blick auf eine neue, moderne, pädagogische Szenerie freigibt. Mit einem Schlage steht ein Subjekt vor einer unübersichtlichen Welt. Es weiß sich mit Hilfe von Methoden zu orientieren. Ein *Change Agent* (Kenner/Nagel 2022), der unterschiedliche Lernwege beschreiten kann. Das Sich-Aus-Setzen weicht einem selbstzufriedenen Werkeln an Lernwegen. Das wäre – wie schon mehrmals in diesem Text angemerkt – auch überhaupt kein Problem, wenn der bildungsrealitätsverändernde Eingriff durch die Methodologisierung deutlich markiert würde, wenn mensch, wissenschaftstheoretisch gesprochen, den wirklichkeitsgenerierenden Effekt von Methodologisierungen offenlegen würde (vgl. dazu Rheinberger 1992; 2006). Dann könnten die epistemischen Effekte bewertet, Fragen nach der *Haltbarkeit* methodischer Vorgehensweisen diskutiert werden. Sobald dies aber in einem aktivistischen, praxisvergesenen Gewerke verschwindet, kommt es zu bedenklichen Glättungen und Zurichtungen der Weltverhältnisse.

Abb. 3: Der Szenariotrichter – nach Petrik (2025, 501)



Diese Effekte lassen sich idealtypisch im methodischen, wirklichkeitsgenerierenden Zurechtlegen des Zukünftigen in Varianten von Szenariotechniken nachzeichnen – in Zukunftswerkstätten, Planspielen, Simulationsspielen, Gründungsszenarien oder Politikwerkstätten (statt vieler vgl. Petrik/Rappenglück 2017; Pohl 2021). Grundlage dieser Methodiken ist das Reproduzieren einer Gegenwart, eines Ausgangspunktes:

»Die Szenariotechnik beschäftigt sich mit wahrscheinlichen Zukünften als Projektion heutiger *objektiver Trends*. [...] Von *unserer Gegenwart* aus können wir zurückblicken auf Dokumente der Vergangenheit: *Daten, Fakten, Kausalitäten und Trends*, die wir vorsichtig in die ungewisse Zukunft fortschreiben. Die Wissenschaftlichkeit sozialwissenschaftlicher Szenarien besteht in der Vermutung, dass bisher nachweisbare psychologische, soziale und politische Kausalitäten mit großer Wahrscheinlichkeit auch in der Zukunft fortbestehen. [Herv. W. F.]« (Petrik 2025, 501)

Es wird eine Art Meistererzählung gepflegt, nach der »Trends« und »Kausalitäten« der Vergangenheit zu einem Jetzt-Punkt geführt hätten (»unsere Gegenwart«). Der dient in der Folge als archimedischer Punkt, von dem aus man eine *Vermöglichung* der Zukunft betreiben kann, indem man die komplette epistemische Topologie der Unübersichtlichkeit in Anschlag bringt: Komplexität, Kontingenz und Handeln unter Nichtwissen/mit Wahrscheinlichkeiten (siehe dazu erneut den Abschnitt: *Beruhigen/Verkennen*). Nun kann man trefflich über Wahrscheinlichkeiten spekulieren, »verschiedene positive oder negative Kausalfade« (ebd.) verfolgen, über »ganzheitliche Zukunftsbilder« räsonieren, »Negativ- und Positivszenarien als maximale Kontraste oder aber mehrere kontrastive Szenarien« (ebd.) bewerten, das Fördern »bestimmter Szenarien« (ebd.) prüfen usw. Es ist, als bediene man sich einer Maschine zur Produktion von Zukunft, ohne sich dessen bewusst zu sein. Ohne fragen zu können, ob man es nicht längst mit einem geisterhaften Mechanismus zu tun hat, der höchstens noch als Slot Machine für grün-hoffnungsvolle Szenarien unterhält. Ernsthafter wäre also zu fragen, ob die gängige Methodologisierung des Zukunftshandelns am Beginn des 3. Jahrtausends noch *haltbar* ist.

- Stellt die Meistererzählung einer »longue durée« (Braudel 1977), nach der »Daten« und »Kausalitäten« auf ein gegenwärtiges Jetzt führen, nicht eine Homogenisierung der Vergangenheit dar, die zahlreiche, auch nicht-humane und planetare Perspektiven und Kämpfe um die Geschichtsschreibung ausschließt (vgl. u. a. Yusoff 2018; Chakrabarty 2022)? Hat sich nicht insbesondere die westliche, zuweilen männliche Vision von der Emanzipation als große Erzählung erwiesen, die mannigfaltig durchkreuzt und von Bruchlinien durchzogen ist (vgl. Bonneuil/Fressoz 2017; Cassegård/Thörn 2022)?
- Bietet eine Simulation möglicher Zukünfte als Szenarien noch Orientierung, die davon ausgeht, »dass bisher nachweisbare psychologische, so-

ziale und politische Kausalitäten mit großer Wahrscheinlichkeit auch in der Zukunft fortbestehen« (Petrik 2025, 501)? Wird nicht umgekehrt erst durch Modellierung und Inanspruchnahme eines Zukunftsszenarios unsere Gegenwart und Vergangenheit sinnhaft ausgerichtet, in ihren Bann geschlagen (vgl. Buchholtz 2019)?

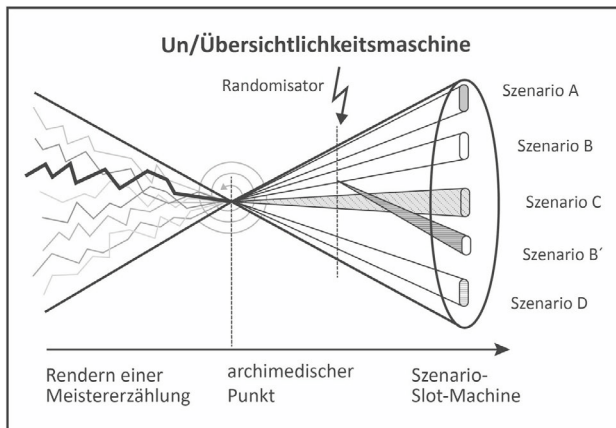
- Ist die ingenieurhafte Fiktion eines souveränen Modellierers¹⁹, der selbstbestimmt über Szenarien spekulieren kann, in einer immer weiter ausgreifenden »Politics of Possibility« (Amoore 2013) noch belastbar? Ist nicht die »imagination of [...] possibilities« (ebd., 9) mehr als je zuvor an wirklichkeitsgenerierendes »risk profiling, algorithmic modelling, information integration, and data analysis« (ebd.) abgetreten?

Obwohl sich diese Anfragen kaum entkräften lassen, wird in der politischen Bildung unverbrüchlich – gefühlt sogar noch verstärkt – an den eingeführten, einschlägigen Zukunftsmodellierungen festgehalten. Man will weitermachen! Damit möchte ich dem fröhlichen Methodenoptimismus nicht ein mürrisch-dystopisches *bringt nix!* entgegenstellen. Vielmehr treibt mich die Sorge um, dass man dem sich zunehmend verdichtenden Ausnahmezustand nichts entgegensetzen hat. Mehr noch: Dass es die methodologisierende Un/Übersichtlichkeitsmaschine, wenn sie die Blicke bannt, unmöglich macht,

19 Den Modellierer (den Simulationsmanager) modellieren, ist Ausdruck eines in der Didaktik weit verbreiteten Modellfetischismus (der auch in weit verbreiteten Szenario-Techniken seinen Niederschlag findet (vgl. z. B. Weinbrenner 1995a; 1995b; Petrik 2025)): Die Schaffung eines Modells, einer Simulation stabilisiert offenbar die Vorstellung, zumindest die implizite Abbildung sei real, im Sinne von belastbar (vgl. für einen festen Glauben daran etwa Roddeck 2024) – Modellierung sei eine Komplexitätsreduktion. Bei der Nutzung solcher Modellierungen in der politischen Bildung bleibt man genau in diesem Phantasma, in dieser Beobachtung erster Ordnung verhaftet. Das heißt, man versucht einerseits »Erkenntnisse über das jeweils simulierte Funktionsgefüge« (Fischer 2021, 184) zu vermitteln, »gleichzeitig ist es aber wichtig, die [...] Vereinfachungen [...] des Planspiels zu besprechen, damit bei den Lernenden nicht der Eindruck entsteht, dass sie im Planspiel die Realität nachgespielt hätten« (ebd., 185). Damit, genau damit wird das wirkmächtige Bild eines Weltingenieurs geschaffen: *Du kannst mit der Welt im Modell eines Modells umgehen, modellierend. Die Welt ist draußen, dein Modell in deinem Kopf, auf dem Papier, in der Werkstatt.* Die weltformende Kraft des Modellierens, Abbildens und Komplexitätsreduzierens mitsamt seiner verwickelten epistemischen Apparatur bleibt außen vor (vgl. dazu auch einschlägig Aït-Touati u. a. 2022).

dem unheimlichen, heraufziehenden Ende zu begegnen. Sie wird zur Simulationsmaschine. Sie leistet mit ihrem bunten, aufgeregten Methodenrepertoire ebenso wie die zugrunde gelegten Lerntheorien einen systematischen Beitrag zu jener eigentümlich geschäftigen Ratlosigkeit, die Blühdorn der politischen Bildung mit Blick auf die Verwerfungen der Gegenwart attestiert (vgl. insb. 2024a, 361).

Abb. 4: Un/Übersichtlichkeitsmaschine – eigene Darstellung in Anlehnung an Petrik (2025, 501)



Das Unheimliche ins Kommen setzen

Wir müssen endlich mit dem Aufhören anfangen.

(Ich – immer noch nicht die KI)

Ich wollte mit meinen Überlegungen nicht die letzte (sic!) Übersicht in Anspruch nehmen und die Apokalypse verkünden. *Seht her, es ist zu Ende!* Solche Prophezeiungen (von welchem Standpunkt auch immer sie möglich wären) haben sich nicht nur einmal der Lächerlichkeit preisgegeben. Aber ich wollte meiner Überzeugung Raum geben, dass es gut wäre, wenn wir uns in unser Tun anders einschleichen – maulwurfsartig und uns selbst *beunruhigen*. Nicht nur das immer aufdringlichere, immer besorgtere Wiederholen von zentralen,

paradoxen Glaubenssätzen der politischen Bildung ist *unhaltbar* geworden (wie Blühdorn herausgearbeitet hat), sondern auch die *epistemologische Praxis-Vergessenheit*, die sich im Festhalten an mentalistischen Lernkonzepten und sinnmodulierenden Methodensettings zeigt. Sie festigen ein »myside bias« (Stanovich 2021, passim), der es erlaubt, das sich tentakulär ausbreitende, apokalyptische Unheimliche zu übergehen. Genau indem man auf die Topologie der Unübersichtlichkeit setzt, auf Krisen und Schlüsselprobleme und ihre lernende Bewältigung in methodischen Arrangements. Kurz: *Man macht weiter. Immer weiter! Immer weiter!*

Zusätzlich genährt wird dieses Vorgehen von einem magmaartigen Kontinuitätsimaginären (frei nach Castoriadis (2010)) – *es geht weiter, immer weiter! Immer weiter!* –, das wie ein süßes Gift durch die Gänge des Diskurses fließt. Es hält die Leitvorstellung aufrecht, dass wir uns in einem Zustand des Übergangs befinden, dass wir es weiterhin mit lösbaren, mindestens bearbeitbaren Problemen zu tun haben – als ließe sich durch eine Verformung, durch eine Transformation etwas erreichen, als hätten wir den Höhepunkt der Krise noch nicht erreicht. Das Unübersichtliche verleiht dabei die notwendige souveräne Distanz. Im unübersichtlichen Horizont der Komplexität, Kontingenz und dem Handeln unter Unsicherheit wird das Kommende hinreichend de-realisiert. *Es ist noch nicht so weit. Wir können in unseren Zukunftswerkstätten noch ein wenig weiter an Szenarien basteln.* Dabei kriecht längst eine »slow violence« (Nixon 2011) durch die Ritzen der Wahrnehmungsgrammatik. Die ist distanzlos, hybrid, nicht fassbar, nicht modellierbar:

»Im ökologisch Unheimlichen kollabiert die Distanz: Im Blick auf Extremwetterereignisse, auf verdorrte oder geflutete Landschaften, können diejenigen, die sich von den Erkenntnissen der Wissenschaft haben ansprechen lassen (diejenigen also, die sich für die Gefühlsqualität des Unheimlichen empfindlich gemacht haben), keine neutral-distanzierten Beobachter*innen mehr sein. Im Wissen um die anthropogene Dimension der Erderwärmung bricht nicht zuletzt auch der neuzeitliche Dualismus zusammen, durch dessen epistemisches Schema die westliche Philosophie lange meinte, ihre Erkenntnissubjekte der Natur neutral gegenüberzusetzen zu können. [...] Die unheimliche Begegnung [...] bewirkt einen mindestens verunsichernden [...] Rückstoß in die praktische Dimension der eigenen Selbst- und Weltverhältnisse.« (Rebentisch 2024, 10)

Ein »Rückstoß auf die eigenen Selbst- und Weltverhältnisse«! Ein Beben im Sein (»quake in Being« (Morton 2013, 1 ff.)). Die Erschütterung besteht in einem Unheimlich-Werden des eigenen Alltags, des Weitermachens, des »Gewöhnlichen« (Khurana 2024). Das Unheimliche gilt es, bildsam werden zu lassen. Nicht als Übergangszustand, als Krise, sondern als anzustrebende Unruhe. Die sollte nicht im Schema Unübersichtlichkeit, in einer Reflexion stillgestellt werden, auch nicht mit einer Neuen. Gibt mensch dem Beben des Unheimlichen statt, laufen Problematisierungen ins Leere. Das Unheimliche entzieht sich einer Skalierbarkeit. Es lässt sich weder in un/endlich großen Schlüsselproblemen noch in un/endlich kleinen Anleitungen zum Alles-Richtig-Machen im Bioeinkaufsmarkt bannen.

Das Unheimliche erlaubt Kontakt (vgl. Fußnote 12) zum Problematischen (zum Unterschied zwischen der Problematisierung und dem Problematischen vgl. Maniglier 2012; Leistert/Schröckel 2020) herzustellen, zu einer Zone des Unbestimmten, bevor sie von der Bestimmtheit der Problemräume überschrieben wird – zu einer Zone des unbestimmten Wie-Materialisierten/Artikulieren/Bilden-Wir-Uns vor dem bestimmten Was-Müssen-Wir-Tun. Zu dieser Zone dringt man nicht mit wildem Aktivismus, hemmungslosem Partizipieren, »fetischistischem, überstürzte[m] Wissen« (Zupančič 2023, 35) vor, sondern mit »slow science« (Stengers 2017), »Zaudern« (Vogl 2014), »stillen Wandlungen« (Jullien 2010) oder dem Aus-Halten des Unheimlichen, eines Endes *im Kommen*. Nicht ein Ende, das mit Hilfe von Kontingenz auf Abstand gebracht werden kann – à la *Wenn man nicht A oder B unternimmt, kommt C*. Sondern ein Ende, das *im Kommen* ist, das sich abzeichnet, das sich einem apokalyptischen Röntgenblick (»apocalyptic X-ray machine« (Horvat 2021, 12)) längst offenbart.

Ich werbe also abschließend nicht für arroganten, zynischen Defätismus, aber für ein Beenden der Weitermach-Kaskaden. Für ein Unheimlich-Werden-Lassen der Es-Wird-Schon-Werden-Formeln, die uns unerbittlich verfolgen. Für ein ernsthaftes Zulassen der Realität des Endes im Kommen. Eines Endes, das sich nicht mit Klima-Demos abdrängen lässt. Vielleicht – ja, ich weiß es wirklich nicht, wie auch? – sind zuletzt kursierende Vorschläge wie »bodenloses Situieren« (Bedorf 2025), Kollaps-Camps, »Endgames« (Kemp u. a. 2022) oder »Radikale Hoffnung« (Lear 2023) hilfreich, um die Frage aufzuwerfen, was ist, wenn nicht mehr gilt, was heute noch Geltung besitzt. Anders gewendet: Auf was könnten wir uns unmöglich vorstellen zu verzichten, ohne dass das Leben seinen Sinn verliert. Wir haben uns diese Frage im Kreise eines engagierten Lektürekurses zu Lears Radikaler Hoffnung (2023) gestellt. Die Antwort fiel fast einhellig aus: Wir können uns nicht vorstellen, dass es nicht weitergehen könnte.

*Dann kann die Strategie folglich nur darin bestehen, sich dem Nicht-Weitergehen zu nähern. Den apokalyptischen Weltzugang eines dynamischen Stillstandes zu fördern (vgl. dazu den Beitrag von Jenny Stümer in diesem Band). No-Future-Forensiker*innen zu werden. Auf welche Weise auch immer.*

Literatur

- Abdelhamid, Rames 2017: Die Unübersichtlichkeit der Demokratie: Ein Dilemma spätmoderner Politik. Bielefeld.
- Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian 2020: Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt a. M.
- Achour, Sabine/Siebertkrob, Matthias/Pech, Detlef/Zelck, Johanna/Eberhard, Philip (Hg.) 2025: Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Band 1: Grundlagen und Querschnittsaufgaben. Frankfurt a. M.
- Adler, Frank 2022: Wachstumskritik, Postwachstum, Degrowth: Wegweiser aus der (kapitalistischen) Zivilisationskrise. München.
- Ait-Touati, Frédérique/Arènes, Alexandra/Grégoire, Axelle 2022: Terra forma: a book of speculative maps. Cambridge.
- Albrecht, Glenn 2005: »Solastalgia«. A New Concept in Health and Identity. In: Philosophy Activism Nature. 3, S. 41–55.
- Althusser, Louis 2010: Materialismus der Begegnung. Zürich.
- Amoore, Louise 2013: The politics of possibility: risk and security beyond probability. Durham.
- Asbrand, Julia/Kenner, Steve/Peter, Felix/Calvano, Claudia/Schmitz, Julian 2025: Schule in gesellschaftlichen Krisenzeiten: Resilienz und Partizipation von Kindern und Jugendlichen fördern. Stuttgart.
- Avanessian, Armen 2013: #Akzeleration. Berlin.
- Baader, Meike/Freytag, Tatjana/Kempa, Karolina (Hg.) 2023: Politische Bildung in Transformation – Transdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden.
- Bade, Gesine/Henkel, Nicholas/Reef, Bernd 2020: Politische Bildung: vielfältig – kontrovers – global. Frankfurt a. M.
- Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang 2019: Irritation im Fachunterricht: Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (Hg.): Irritation als Chance. Wiesbaden, S. 3–39.

- Bahro, Rudolf 1987: *Logik der Rettung. Wer kann die Apokalypse aufhalten? Ein Versuch über die Grundlagen ökologischer Politik.* Stuttgart.
- Barad, Karen 2001: *Re(con)figuring Space, Time, and Matter.* In: DeKoven, Marianne (Hg.): *Feminist locations.* New Brunswick, S. 75–109.
- Baraldi, Claudio/Corsi, Giancarlo/Esposito, Elena 2022: *GLU: Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme.* Frankfurt a. M.
- Bartlett, Albert 2004: *The essential exponential! For the future of our planet.* Lincoln.
- Baumgardt, Iris/Lange, Dirk (Hg.) 2022: *Young citizens: Handbuch politische Bildung in der Grundschule.* Bonn.
- Beck, Ulrich 1995: *Kleine Anleitung zum ökologischen Machiavellismus.* In: Beck, Ulrich: *Die feindlose Demokratie. Ausgewählte Aufsätze.* Stuttgart, S. 182–192.
- Bedorf, Thomas 2025: *Bodenlos situiert: eine politische Phänomenologie.* Berlin.
- Beier, Jessie 2023: *Pedagogy at the End of the World: Weird Pedagogies for Unthought Educational Futures.* Cham.
- Beier, Jessie/Culp, Andrew/Osterweil, Vicky/Rosales, Jose 2022: »Against« Education: A Roundtable on Anarchy and Abolition. In: Beier, Jessie/Jagodzinski, Jan (Hg.): *Ahuman Pedagogy.* Cham, S. 167–190.
- Benner, Dietrich 1996: *Allgemeine Pädagogik: eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns.* Weinheim.
- Besand, Anja 2024: *Lässt sich aus Krisen lernen? Über Apokalypseblindheit und Kollaterales Lernen in der politischen Bildung.* In: *POLIS.* 28/1, S. 18–21.
- Blanck, Bettina 2016: *Distanzfähiges Engagement: Mit Vielfalt und Unübersichtlichkeit erwägungsorientiert-deliberativ umgehen.* In: *International Dialogues on Education.* 3/3, S. 64–69.
- Blühdorn, Ingolfur 2024a: *Unhaltbarkeit. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Berlin.
- Blühdorn, Ingolfur 2024b: *Soziologische Zeitenwende. Aufbruch aus der ökonomanzipatorischen Komfortzone.* In: *Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik.* 63/1-2, S. 101–116.
- Blühdorn, Ingolfur 2025: *Ecological Ungovernability and the Transition to Postliberal Modernity: On the Dialectic of the Eco-Emancipatory Project.* In: *European Journal of Social Theory.* 28/4, S. 497–525.
- Bollnow, Otto Friedrich 1959: *Existenzphilosophie und Pädagogik.* Stuttgart.

- Bonneuil, Christophe/Fressoz, Jean-Baptiste 2017: *The Shock of the Anthropocene. The Earth, History and Us*. London.
- Braudel, Fernand 1977: *Geschichte und Sozialwissenschaften. Die longue durée*. In: Honegger, Claudia (Hg.): *Schrift und Materie der Geschichte. Vorschläge zur systematischen Aneignung historischer Prozesse*. Frankfurt a. M., S. 47–85.
- Breser, Britta/Heuer, Christian/Marschnig, Georg 2022: *Krisen erzählen – Über die Orientierungsfunktion historisch-politischer Bildung*. In: *Zeitschrift für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*. 13/2, S. 37–55.
- Brettschneider, Dirk/Arndt, Olaf (Hg.) 2000: *Hyperorganismen*. Hannover.
- Bubandt, Nils 2018: *Anthropocene Uncanny: Nonsecular Approaches to Environmental Change*. In: Bubandt, Nils (Hg.): *More-than-Human. AURA Working Papers, Volume 3. A Non-secular Anthropocene: Spirits, Specters and Other Nonhumans in a Time of Environmental Change*. Aarhus, S. 2–19.
- Bubandt, Nils/Gan, Elaine/Swanson, Heather/Tsing, Anna 2017: *Arts of Living on a Damaged Planet. Monsters of the Anthropocene. Ghosts of the Anthropocene*. Minneapolis.
- Bünger, Carsten 2010: *Politische Bildung nach dem ›Tod des Subjekts‹*. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.): *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts., S. 315–326.
- Carrapatoso, Astrid/Kenner, Steve/Bergmüller-Hauptmann, Claudia/Inkermann, Nilda 2026: *Einleitung*. In: Carrapatoso, Astrid/Kenner, Steve/Bergmüller-Hauptmann, Claudia/Inkermann, Nilda/Reinhardt, Volker (Hg.): *Handbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung: Zur Bedeutung von Bildung in gesellschaftlichen Transformationsprozessen*. Frankfurt a. M., S. 16–30.
- Carrapatoso, Astrid/Kenner, Steve/Bergmüller-Hauptmann, Claudia/Inkermann, Nilda/Reinhardt, Volker (Hg.) 2026: *Handbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung: Zur Bedeutung von Bildung in gesellschaftlichen Transformationsprozessen*. Frankfurt a. M.
- Cassegård, Carl/Thörn, Håkan 2022: *Post-Apocalyptic Environmentalism. The Green Movement in Times of Catastrophe*. Cham.
- Castoriadis, Cornelius 2010: *Die Logik der Magmen und die Frage der Autonomie*. In: Castoriadis, Cornelius: *Das imaginäre Element und die menschliche Schöpfung*. Lich, S. 111–148.
- Chakrabarty, Dipesh 2022: *Das Klima der Geschichte im planetarischen Zeitalter*. Berlin.

- Charbonnier, Pierre 2022: Überfluss und Freiheit. Eine ökologische Geschichte der politischen Ideen. Frankfurt a. M.
- Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander (Hg.) 2023: Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt a. M.
- Clark, Timothy 2015: *Ecocriticism on the Edge. The Anthropocene as a threshold concept*. London.
- Comenius, Johann Amos 1954: *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*. Stuttgart.
- Descartes, René 2011: *Discours de la méthode*. Hamburg.
- Diekmann, Andreas 2024: *Klimakrise: Wege aus dem Dilemma*. Baden-Baden.
- Dinkelaker, Jörg 2023: Krise als Schema der Pädagogisierung der ökologischen Frage. Von den Grenzen des Wachstums zu den Kippunkten des Klimawandels. In: Käßlinger, Bernd/Ebner von Eschenbach, Malte/Kondratjuk, Maria/Kraus, Katrin/Rohs, Matthias/Niemeyer, Beatrix/Bellinger, Franziska (Hg.): *Re-Konstruktionen – Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung*. Opladen, S. 47–58.
- Dreyfus, Hubert/Taylor, Charles 2016: *Die Wiedergewinnung des Realismus*. Berlin.
- Eich, Corinna 2025: Transformation und Werden: Eine Kritik des transformatorischen Bildungsverständnisses nach Koller mit der Ereignisphilosophie von Deleuze. Leverkusen.
- Eicker, Jannis/Inkermann, Nilda 2024: Solidarische Lebensweisen als reale Utopie für die kritische politische Bildung. In: Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander (Hg.): *Handbuch kritische politische Bildung*. Frankfurt a. M., S. 142–151.
- Eis, Andreas/Inkermann, Nilda 2022: Konzepte politischer Nachhaltigkeitsbildung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 72/48, S. 29–34.
- Feustel, Robert/Kopp, Nico/Schlözel, Hagen (Hg.) 2011: *Wir sind nie aktiv gewesen: Interpassivität zwischen Kunst- und Gesellschaftskritik*. Berlin.
- Fischer, Christian 2021: Das Planspiel und die Konfliktanalyse als Methoden des Demokratielernens im Sachunterricht. In: Simon, Toni (Hg.): *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie*. Wiesbaden, S. 183–194.
- Foucault, Michel 1992: *Was ist Kritik?* Berlin.
- Friedrichs, Werner 2015: Die Beteiligung des Selbst an der Partizipation der Anderen. Fluchtnlinien einer selbstbestimmenden Praxis der Partizipation.

- In: Harles, Lothar/Lange, Dirk (Hg.): Zeitalter der Partizipation. Schwalbach/Ts., S. 140–149.
- Friedrichs, Werner 2020: Politische Bildungen in der critical zone: Versammeltes zu einem didaktischen Kompositionsprinzip. In: Friedrichs, Werner/Hamm, Sebastian (Hg.): Zurück zu den Dingen. Politische Bildung im Medium gesellschaftlicher Materialität. Baden-Baden, S. 169–216.
- Friedrichs, Werner 2021: Radikale Demokratiebildung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 97/4, S. 430–445.
- Friedrichs, Werner 2023: Vom erschöpfenden Verteidigen zum entschiedenen Anstecken. Zur Zukunft der Demokratie in der neuen Kosmologie des Anthropozäns. In: Hameister, Ilka Maria/Schulte-Wörmann, Nikolaj/Oeftering, Tonio (Hg.): Angegriffene Demokratie(n). Perspektiven der politischen Bildung. Frankfurt a. M., S. 26–51.
- Friedrichs, Werner 2025a: Postapokalyptische Bildungsmaschinen. Wie politische Bildung Zukunft erzeugt. Frankfurt a. M.
- Friedrichs, Werner (Hg.) 2025b: Welten | Räume. Politische Bildungen im Medium gesellschaftlicher Materialität. Band 2. Baden-Baden.
- Gagel, Walter 1994: Untiefen der Katastrophendidaktik. Von der Ambivalenz des Begriffs »Schlüsselprobleme«. Politische Bildung. In: Beiträge zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis. 27/2, S. 44–57.
- Gamm, Gerhard 1994: Flucht aus der Kategorie. Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgang aus der Moderne. Frankfurt a. M.
- Garrard, Greg 2014: The Oxford Handbook of Ecocriticism. Oxford.
- Gebh, Sara/Seitz, Sergej 2024: Postfundamentalismus. Wien.
- Gessner, Susann 2020: Jenseits von Reflex und Funktionalität – vom Bildungssinn politischer Bildung in Zeiten gesellschaftlicher Krisen. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. 11/1, S. 121–133.
- Goetz, Rainald 1986: Irre. Frankfurt a. M.
- Greven, Michael 1999: Die politische Gesellschaft. Kontingenz und Dezision als Probleme des Regierens und der Demokratie. Opladen.
- Habermas, Jürgen 2019: Die neue Unübersichtlichkeit. Kleine politische Schriften 5. Frankfurt a. M.
- Hamborg, Steffen 2020: Bildung in der Krise. Eine Kritik krisendiagnostischer Bildungsentwürfe am Beispiel der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Kminek, Helge/Bank, Franziska/Fuchs, Leon (Hg.): Kontroverses Miteinander: interdisziplinäre und kontroverse Positionen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Frankfurt a. M., S. 169–184.

- Haraway, Donna 1995a: Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Haraway, Donna: Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt a. M., S. 73–97.
- Haraway, Donna 1995b: Anthropozän, Kapitalozän, Plantagozän, Chthuluzän: Making kin, sich Verwandte machen. In: Haraway, Donna: Monströse Versprechen. Die Gender- und Technologie-Essays. Hamburg, S. 24–34.
- Haraway, Donna 2018: Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän. Frankfurt a. M.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 1988: Phänomenologie des Geistes. Hamburg.
- Henkel, Anna/Lüdtke, Nico/Buschmann, Nikolaus/Hochmann, Lars (Hg.) 2018: Reflexive Responsibilisierung: Verantwortung für nachhaltige Entwicklung. Bielefeld.
- Holler, Manfred/Illing, Gerhard/Napel, Stefan 2019: Einführung in die Spieltheorie. Berlin.
- Horn, Eva 2014: Zukunft als Katastrophe. Frankfurt a. M.
- Horn, Eva 2017: Jenseits der Kindeskiner. Nachhaltigkeit im Anthropozän. In: Merkur. 71/814, S. 5–17.
- Horvat, Srećko 2021: After the Apocalypse. Cambridge.
- Hultman, Martin 2013: The Making of an Environmental Hero: A History of Ecomodern Masculinity, Fuel Cells and Arnold Schwarzenegger. In: Environmental Humanities. 2/1, S. 79–99.
- Husserl, Edmund 1976: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie: eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. Den Haag.
- Inkermann, Nilda 2025: Globale Bildung in der Transformation: eine hegemonietheoretisch inspirierte Analyse der Transformationsverständnisse von Bildungsakteur*innen des Globalen Lernens. Frankfurt a. M.
- Jäger, Anton 2023: Hyperpolitik. Berlin.
- Jullien, François 2010: Die stillen Wandlungen. Berlin.
- Jung, Matthias 2009: Der bewusste Ausdruck. Anthropologie der Artikulation. Berlin.
- Jung, Matthias/Schlette, Magnus (Hg.) 2005: Anthropologie der Artikulation. Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven. Würzburg.
- Kant, Immanuel 1991: Über Pädagogik. In: Kant, Immanuel: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Frankfurt a. M., S. 693–761.

- Kant, Immanuel 2022: Träume eines Geistersehers, erläutert durch Träume der Metaphysik. Hamburg.
- Kemp, Luke/Xu, Chi/Depledge, Joanna/Ebi, Kristie/Gibbins, Goodwin/Kohler, Timothy/Rockström, Johan/Scheffer, Marten/Schellnhuber, Hans Joachim/Steffen, Will/Lenton, Timothy 2022: Climate Endgame: Exploring catastrophic climate change scenarios. In: Proceedings of the National Academy of Sciences. 119, e2108146119.
- Kenner, Steve 2021: Politische Bildung in Aktion. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion von selbstbestimmten Bildungserfahrungen in politischen Jugendinitiativen. Wiesbaden.
- Kenner, Steve/Kleinschmidt, Malte/Lange, Dirk 2025: Inclusive Citizenship Education: A Concept of Emancipatory Education. In: Kenner, Steve/Kleinschmidt, Malte/Lange, Dirk/Reichert, Frank/Schröder, Christiane (Hg.): Inclusive Citizenship. Wiesbaden, S. 87–100.
- Kenner, Steve/Lange, Dirk 2020: Bürgerbewusstsein, politisches Lernen und Partizipation im digitalen Zeitalter. In: DDS – Die Deutsche Schule. 112/2, S. 178–191.
- Kenner, Steve/Nagel, Michael 2022: Große Transformation mit jungen Change Agents? Partizipative politische Bildung für nachhaltige Entwicklung als Antwort auf multiple Krisen der Gegenwart. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. 13/2, S. 99–116.
- Kenner, Steve/Oeffering, Tonio (Hg.) 2022: Standortbestimmung Politische Bildung. Gesellschaftspolitische Herausforderungen, Zivilgesellschaft und das vermeintliche Neutralitätsgebot. Schwalbach/Ts.
- Kenner, Steve/Singer-Brodowski, Mandy 2024: Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung – eine Annäherung in Spannungsfeldern. In: Achour, Sabine/Debus, Bernward/Debus, Tessa/Massing, Peter (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Frankfurt a. M., S. 8–12.
- Khurana, Thomas 2024: Die Unheimlichkeit des Gewöhnlichen: Husserl – Wittgenstein – Cavell. In: Hordych, Anna/Ungelenk, Johannes (Hg.): Trouble Every Day. Paderborn, S. 91–105.
- Kierot, Lara 2023: Zwischen Selbstwirksamkeit und Selbstreflexivität: Politische Bildung als kritisch-emanzipative Selbstbildung in der gesellschaftlich politischen Wirklichkeit. In: Fritz, Judith/Tomaschek, Nino (Hg.): Partizipation. Das Zusammenwirken der Vielen für Demokratie, Wirtschaft und Umwelt. Münster, S. 71–77.

- Kierot, Lara 2026: »Die Wirklichkeit lernen«. Bildungswirksamkeit zwischen Subjektorientierung und Transformativem Lernen in der Hochschuldidaktik. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung. 21/1, S. 155–173.
- Kierot, Lara/Brand, Ulrich/Lange, Dirk (Hg.) 2023: Solidarität in Zeiten multipler Krisen. Imperiale Lebensweise und Politische Bildung. Wiesbaden.
- Kirksey, Eben 2015: Emergent Ecologies. Durham.
- Klafki, Wolfgang 1959: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim.
- Klafki, Wolfgang 2007: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim.
- Kokemohr, Rainer 2007: Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozess-theorie. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld, S. 13–68.
- Koller, Hans-Christoph 2012: Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart.
- Koselleck, Reinhart 1982: Krise. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe: historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Band 3. Stuttgart, S. 617–650.
- Koselleck, Reinhart 1976: Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt. Frankfurt a. M.
- Lange, Dirk 2002: Die Alltagsgeschichte in der historisch-politischen Didaktik. Zur politischen Relevanz alltagsorientierten Lernens. Berlin.
- Lange, Dirk 2008a: Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik. 57/3, S. 431–439.
- Lange, Dirk 2008b: Kernkonzepte des Bürgerbewusstseins. Grundzüge einer Lerntheorie der politischen Bildung. In: Weißeno, Georg (Hg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn, S. 245–258.
- Lange, Dirk (Hg.) 2010: Methoden Politischer Bildung. Baltmannsweiler.
- Latour, Bruno 2008: Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Frankfurt a. M.
- Latour, Bruno 2010: »Si tu viens à perdre la Terre, à quoi te sert de sauver ton âme?«, online: <https://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/109-ECOTHEO-FR.pdf> [zuletzt: 13.04.2026].

- Latour, Bruno 2014: *Existenzweisen. Eine Anthropologie der Modernen*. Berlin.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne 1991: *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York.
- Lear, Jonathan 2023: *Radikale Hoffnung: Ethik im Angesicht kultureller Zerstörung*. Berlin.
- Leggewie, Claus 2025: Die neueste Unübersichtlichkeit: Der Westen und seine Feinde. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik*. 70/5, 61–72.
- Leistert, Oliver/Schrickel, Isabell (Hg.) 2020: *Thinking the Problematic. Genealogies and Explorations between Philosophy and the Sciences*. Bielefeld.
- Link, Jürgen 2013: *Normale Krisen? Normalismus und die Krise der Gegenwart*. Konstanz.
- Luhmann, Niklas 1984: *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl 1982: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl (Hg.): *Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M., S. 11–40.
- Lury, Celia 2021: *Problem spaces: how and why methodology matters*. Cambridge.
- Lypp, Jacob 2026: Rethinking governmentality and citizenship in Germany: The spiritual path of civic education. In: *The Sociological Review*. 74/1, S. 82–102.
- Makropoulos, Michael 1997: *Modernität und Kontingenz*. München.
- Maniglier, Patrice 2012: What is a problematic? In: *Radical Philosophy*. 173, S. 21–23.
- Mann, Michael/Bradley, Raymond 1999: Northern Hemisphere Temperatures During the Past Millennium: Inferences, Uncertainties, and Limitations. In: *Geophysical Research Letters*. 26, S. 759–762.
- Mann, Michael/Zhang, Zhihua/Hughes, Malcolm/Bradley, Raymond/Miller, Sonya/Rutherford, Scott/Ni, Fenbiao 2008: Proxy-based reconstructions of hemispheric and global surface temperature variations over the past two millennia. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 105/36, S. 13252–13257.
- Marx, Karl 1960: Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: *Werke Band 8*. Berlin, S. 111–207.
- McGrath, April 2017: Dealing with dissonance: A review of cognitive dissonance reduction. In: *Social and Personality Psychology Compass*. 11, e12362.

- Menke, Christoph 2008: Kraft. Ein Grundbegriff ästhetischer Anthropologie. Frankfurt a. M.
- Meyer-Drawe, Käte 1999: Kritik der grassierenden Weltnichtung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 75/4, S. 428–439.
- Meyer-Drawe, Käte 2000: Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München.
- Moebius, Stephan/Schroer, Markus (Hg.) 2010: Diven, Hacker, Spekulanten: Sozialfiguren der Gegenwart. Berlin.
- Möller, Lara 2022: Orientierung an Subjekt und Kritik als Gelingensbedingungen Politischer Bildung. Graz Law Working Paper. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4303912>.
- Morton, Timothy 2013: Hyperobjects. Minneapolis.
- Morton, Timothy 2019: Ökologisch sein. Berlin.
- Müller, Stefan/Scaramuzza, Elia 2024: Mündigkeit in der politischen Bildung. Ein Gespräch über eine reflexive sozialwissenschaftliche Fachdidaktik. Frankfurt a. M.
- Müller, Tadzio 2024: Zwischen friedlicher Sabotage und Kollaps: Wie ich lernte, die Zukunft wieder zu lieben. Wien.
- Neckel, Sighard 2026: Katastrophenzeit: die Gesellschaft im Klimawandel und die Fallstricke der Transformation. München.
- Neupert-Doppler, Alexander 2025: Dystopiebildung. In: weiter bilden. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Zeitschrift für Erwachsenenbildung. 32/4, S. 32.
- Nixon, Rob 2011: Slow Violence and the Environmentalism of the Poor. Cambridge.
- Norgaard, Kari Marie 2011: Living in Denial. Climate Change, Emotions, and Everyday Life. Cambridge.
- Oberreuter, Heinrich (Hg.) 2009: Standortbestimmung Politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- Overwien, Bernd 2019: Umwelt, Klimawandel, Globalisierung – Angst in der politischen Bildung? In: Besand, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter (Hg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn, S. 304–318.
- Overwien, Bernd 2020: Bildung für nachhaltige Entwicklung und politische Bildung. In: Bade, Gesine/Henkel, Nicholas/Reef, Bernd (Hg.): Politische Bildung: vielfältig – kontrovers – global. Frankfurt a. M., S. 230–247.
- Parikka, Jussi 2007: Contagion and Repetition: On the Viral Logic of Network Culture. Ephemera. 7/2, S. 287–308.

- Park, Anna 2022: Die Arbeit am Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Bildung. Eine artikulationstheoretische Annäherung. Bielefeld.
- Petrik, Andreas 2025: Szenariotechnik: Die AfD an der Macht 2029–2033. In: GWP – Gesellschaft – Wirtschaft – Politik. 74/4, S. 499–513.
- Petrik, Andreas/Rappenglück, Stefan (Hg.) 2017: Handbuch Planspiele in der politischen Bildung. Frankfurt a. M.
- Pettig, Fabian/Singer-Brodowski, Mandy 2025: Learning in Relation with a Changing World: Thinking Beyond ESD 1 and ESD 2 Towards ESD 3. In: Journal of Education for Sustainable Development. 09734082251347383.
- Pohl, Kerstin 2021: Makromethoden für komplexe Lernvorhaben: Planspiele, Projekte, Sozialstudien, Zukunftswerkstätten. In: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hg.): Handbuch politische Bildung. Frankfurt a. M., S. 533–542.
- Puar, Jasbir 2005: Queer Times, Queer Assemblages. Social Text. 23/3-4, S. 121–139.
- Rebentisch, Juliane 2024: Das ökologisch Unheimliche. In: Berlin Review. 8, S. 1–19.
- Reheis, Fritz 2019: Die Resonanzstrategie. Warum wir Nachhaltigkeit neu denken müssen. München.
- Rehmann, Jan 2012: Occupy Wall Street und die Hegemoniefrage – eine gramscianische Analyse. In: Das Argument. 54/6, S. 897–909.
- Reinhardt, Sibylle 2020: Das Geschehen in der Schule ist nicht politisch neutral. Welche Parteilichkeit und Parteinahme ziemt der politischen Bildung? In: Haarmann, Moritz/Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Wiesbaden, S. 49–62.
- Reinhardt, Sibylle 2022: Politik Didaktik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.
- Rheinberger, Hans-Jörg 1992: Experiment, Differenz, Schrift: zur Geschichte epistemischer Dinge. Marburg.
- Rheinberger, Hans-Jörg 2006: Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Frankfurt a. M.
- Rieger-Ladich, Markus 2019: Bildungstheorien zur Einführung. Hamburg.
- Roddeck, Werner 2024: Die Welt der Modelle und Simulationen. Wie der Mensch seit alters her versucht die Zukunft vorherzusagen. Wiesbaden.
- Ronell, Avital 2005: Dummheit. Berlin.
- Rößler, Sven 2019: Rationalität, Krise, Gewalt. Prolegomena zu einer Didaktik der Moderne nach Motiven im politischen Denken Hannah Arendts. Oldenburg.

- Saave, Anna 2022: Einverleiben und Externalisieren. Zur Innen-Außen-Beziehung der kapitalistischen Produktionsweise. Bielefeld.
- Sampson, Tony 2012: *Virality: contagion theory in the age of networks*. Minneapolis.
- Sander, Wolfgang 2004: *Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland*. München.
- Sander, Wolfgang 2007: *Politik entdecken – Freiheit leben*. Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang 2018: *Bildung. Ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft*. Frankfurt a. M.
- Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hg.) 2022: *Handbuch politische Bildung*. Frankfurt a. M.
- Sanders, Olaf 2018: Bildungsangst. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): *Angst*. Paderborn, S. 65–87.
- Schäfer, Alfred 2009: *Die Erfindung des Pädagogischen*. Paderborn.
- Schäfer, Alfred 2011: *Das Versprechen der Bildung*. Paderborn.
- Schauer, Alexandra 2023: *Mensch ohne Welt: eine Soziologie spätmoderner Vergesellschaftung*. Berlin.
- Scheidler, Fabian 2021: *Der Stoff, aus dem wir sind. Warum wir Natur und Gesellschaft neu denken müssen*. München.
- Scherrer, Madeleine 2025: Arbeit an der Zukunft als beharrliche Vergegenwärtigung der Vergangenheit. In: Weiß, Gabriele/Jergus, Kerstin/Brinkmann, Malte (Hg.): *Zukunft – zwischen Öffnungen und Schließungen: zur gegenwärtigen Problematik pädagogischer Zukunftsentwürfe*. Weinheim, S. 12–25.
- Schröder, Lisa-Marie/Hantke, Harald/Steffestun, Theresa/Hedtke, Reinhold (Hg.) 2022: *In Krisen aus Krisen lernen: Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft im Kontext sozial-ökologischer Transformation*. Wiesbaden.
- Schürmann, Eva 2008: *Sehen als Praxis. Ethisch-ästhetische Studien zum Verhältnis von Sicht und Einsicht*. Frankfurt a. M.
- Selk, Veith 2023: *Demokratiedämmerung. Eine Kritik der Demokratietheorie*. Berlin.
- Shapin, Steven/Schaffer, Simon 1985: *Leviathan and the Air-Pump*. Princeton.
- Slaby, Jan 2023: Don't look up: Affektive Entwirklichung und das gesellschaftlich Ungefühlte. In: von Maur, Imke/Meyer, Uwe/Walter, Sven (Hg.): *Wozu Gefühle? Philosophische Reflektionen für Achim Stephan*. Münster, S. 67–92.

- Staab, Philipp 2025: Systemkrise: Legitimationsprobleme im grünen Kapitalismus. Berlin.
- Stanovich, Keith 2021: The bias that divides us: the science and politics of my-side thinking. Cambridge.
- Steffen, Will/Broadgate, Wendy/Deutsch, Lisa/Gaffney, Owen/Ludwig, Cornelia 2015: The trajectory of the Anthropocene: The Great Acceleration. In: *The Anthropocene Review*. 2/1, S. 81–98.
- Steffens, Gerd 2010: Die Krise als Lerngelegenheit. In: *POLIS*. 14/1, S. 7–8.
- Stengers, Isabelle 2017: Another Science is Possible. A Manifesto for Slow Science. Cambridge.
- Stiegler, Bernard 2010: Hypermaterialität und Psychomacht. Zürich.
- Treml, Alfred 1994: Über die Unwissenheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 40/4, S. 529–537.
- Urry, John 2016: What is the future? Cambridge.
- Vater, Stefan 2019: Neoliberale Subjektivität. Sei du! Debatte. In: *Beiträge zur Erwachsenenbildung*. 2/2, S. 23–32.
- Virno, Paolo 2019: Grammatik der Multitude: Öffentlichkeit, Intellekt und Arbeit als Lebensformen. Wien.
- Vogl, Josef 2014: Über das Zaudern. Zürich.
- Waldow, Valerie/Bargués, Pol/Chandler, David 2024: Introduction: Dark Hope in the Anthropocene. In: Waldow, Valerie/Bargués, Pol/Chandler, David (Hg.): *Hope in the Anthropocene*. Edinburgh, S. 1–18.
- Weber, Andreas 2020: Sharing Life. The Ecopolitics of Reciprocity. Delhi.
- Weber, Samuel 2006: Gelegenheitsziele. Zur Militarisierung des Denkens. Berlin.
- Weiland, Marc 2020: Ek-statischer Zustand und exzentrische Positionalität: Wolfgang Iser, Helmuth Plessner und die Perspektiven literarischer Anthropologie. In: *Internationales Jahrbuch für philosophische Anthropologie*. 9, S. 113–142.
- Weinbrenner, Peter 1995a: Auto 2010 – Ein Szenario zum Thema »Auto und Verkehr«. In: Steinmann, Bodo (Hg.): *Handlungsorientierte Methoden in der Ökonomie*. Neusäß, S. 432–441.
- Weinbrenner, Peter 1995b: Multikulturelle Gesellschaft – Einsatz der Szenario-Methode. In: Steinmann, Bodo (Hg.): *Handlungsorientierte Methoden in der Ökonomie*. Neusäß, S. 469–477.
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar 2010: Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn.

- Whyte, Kyle 2021: Against Crisis Epistemology. In: Hokuwhitu, Brendan/Moreton-Robinson, Aileen/Tuhiwai-Smith, Linda/Andersen, Chris/Larkin, Steven (Hg.): Routledge Handbook of Critical Indigenous Studies. New York, S. 52–64.
- Wimmer, Michael 2014: Die performative Kraft von Paradoxien. In: Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn, S. 345–369.
- Yusoff, Kathryn 2018: A Billion Black Anthropocenes or None. Minneapolis.
- Žižek, Slavoj 2022: From Catastrophe to Apocalypse ... and Back. In: *Apocalyp-tica*. 1, 36–53.
- Zupančič, Alenka 2023: Die Apokalypse enttäuscht (noch) immer. In: García Düttmann, Alexander/Quent, Marcus (Hg.): Die Apokalypse enttäuscht: Atomtod, Klimakatastrophe, Kommunismus. Zürich, S. 27–53.
- Zylinska, Joanna 2018: The End of Man. A Feminist Counterapocalypse. Minneapolis.