

5 Ausblick

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

Terry Pratchett – Night Watch (2008)

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

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

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

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

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

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

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

5.1 Von der Motivation zur Revolution

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

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

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

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

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

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

5.1.1.1 Michael Walzer über Kritik

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

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

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

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

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

5.1.1.2 Kritische Theorie und Psychoanalyse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.1.2 Das Manifest als Erziehung

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

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

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

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

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

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

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

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

5.1.3 Zeigende Kritik als pädagogisches Handeln

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.1.3.1 Pädagogisches Unbehagen

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

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

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

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

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

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

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

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

5.1.3.2 Kritik als Erziehung Erwachsener

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.1.3.3 Asymmetrische Verhältnisse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.1.3.4 Von der Ethik der Pädagogik zur Ethik des Manifests

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

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

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

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

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

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

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

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

5.1.3.5 Paternalistische Kritik

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

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

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

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

Drerup mahnt allerdings zur Skepsis bezüglich antipaternalistischer Vermeidungsstrategien:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.1.3.6 Didaktik der Kritik

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.1.4 Zwischenfazit

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

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

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

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

5.1.5 Exkurs: Ökosozialistische Manifeste

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2 Neue Welt und neue Menschen

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

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

Nach den manifestantischen rücken also nun die utopischen Fragen in den Blick. Auch diese Fragen sind *pädagogische* Fragen. Das liegt daran, dass sie eine Frage der Transformation der Subjekte beinhaltet; »Die Utopie [...] verlangt nicht nur die Veränderung der gegenwärtigen Welt im Sinne der heute Lebenden, sondern zugleich die Veränderung der heute Lebenden im Sinne der zukünftigen Welt« (Adamczak 2017, S. 50). Die Tatsache, dass auch durch das Manifest eine vor-revolutionäre Veränderung der Subjekte vonstattengeht, nämlich die von Leser*innen und Zuhörer*innen zu Revolutionär*innen, löst das Problem nicht, sondern verschärft es möglicherweise sogar, weil die Eigenschaften guter Revolutionär*innen (etwa die Bereitschaft zum Gewalteinsatz) den für

das Bewohnen der post-revolutionären Utopien benötigten Eigenschaften sogar entgegenstehen können (Adamczak 2017, S. 29; vgl. auch von Redecker 2014, S. 22). In radikalster Weise wird das Problem mit dem Bild der »neuen Menschen« aufgelöst (Küenzlen 2018; von Redecker 2014, S. 23), das eben nicht nur »ein zentrales Thema aller politischen Utopien« (Waschkuhn 2003, S. 13) darstellt, sondern auch utopische revolutionäre Theorien bewegt: »ohne diesen Willen zum schlechthin neuen Menschen ist sie [die Revolution] gar keine Revolution« (Siegel 1930, S. 41). In revolutionären Theorien finden sich aufgrund ihres utopischen Charakters nicht nur deskriptive Menschenbilder, die mindestens die Lernfähigkeit von Menschen annehmen, sondern auch normative Menschenbilder (vgl. Birnbacher 2009, S. 178–180). Auch die revolutionäre Theorie kennt somit »Bürger*innenleitbilder«, ⁴¹ bzw. Utopier*innenleitbilder, die sich jeweils als mehr oder weniger stark konkretisierte Kommunist*innen-, Anarchist*innen- etc. Leitbilder zeigen. Eine grundlegende Fragestellung für den Umgang mit dem Problem, wie diese neuen Menschen zu erreichen seien, ist die nach dem »Material«, das dafür zur Verfügung steht. Schließlich liegt es einerseits nahe, das Neue auch mit tatsächlichen »Neuankömmlingen« (Arendt 1994a, S. 258), nämlich Kindern beginnen zu lassen (s.u., Kap. 5.2.2). Zusätzlich zu den verschiedenen damit verbundenen Problemen stellt sich dann aber die Frage, wie mit den Erwachsenen umzugehen ist. In letzter Konsequenz müsste man »die furchtbare platonische Konsequenz ziehen, alle älteren Menschen aus der zu gründenden Stadt auszuweisen« (Arendt 1994a, S. 258; vgl. auch Walzer 1985, S. 67) oder, noch furchtbarer, die Kinder wie im Zombiefilm darum bitten, ihre Eltern zu erschießen – was aber das Problem überhaupt nicht löst, weil nun die Kinder durch die Gewaltausübung gewissermaßen kontaminiert sind (von Redecker 2014, S. 26–27 unter Bezug auf Adamczak 2007). Wenn die Alternative aus »the purging or the teaching« (Walzer 1985, S. 69) der Erwachsenen besteht, ist die pädagogische Alternative der »Vernichtungsansage« (Siegel 1930, S. 81) vorzuziehen, um auch die »Mutation des Selbst« (Loick 2024, S. 216) von Erwachsenen anzustoßen (was wiederum nicht bedeuten muss, auf die Erziehung von Kindern zu verzichten, wie unten weiter ausgeführt wird). Geht man weiter davon aus, dass diese Transformation nicht auf wunderhafte Weise (vgl. von Redecker 2014, S. 27–28) während der Revolution selbst vonstattengeht, wird deutlich, dass auch die post-revolutionären Subjekte sich vor der Revolution bilden müssen. Loick unterscheidet in seiner Beschäftigung mit Gegengemeinschaften verschiedene Ansätze zur entsprechenden »Transformation der zweiten Natur« (Loick 2024, S. 218), um die es in diesem Fall geht. Die meisten von Loick genannten Ansätze (er nennt z.B. Arbeit, Kooperation, Erziehung, Analyse, Reflexion, Therapie (Loick 2024, S. 218)) sind uns in unterschiedlichen Formen auch in der Auseinandersetzung mit revolutionären Theoretiker*innen begegnet, der oben untersuchte Versuch der Subjekttransformation durch erziehende Kritik wäre ihnen noch hinzuzufügen. Loick deutet diese Ansätze als »Kultivierung« (Loick 2024, S. 218), teilweise ließen sie sich auch als Sozialisation, vor allem aber als Erziehung verstehen, wie Loick (z.B. 2024, S. 227, 239, 248) auch immer wieder andeutet. Es erscheint deshalb sinnvoll, tatsächlich eine pädagogische Deutung der Transformation der zweiten Natur vorzunehmen, was im Folgenden unter Bezug auf die bei Goldman angelegten

41 Die Verbindung von Politischer Theorie, Anthropologie und Politischer Bildung ließe sich auch anhand der Diskussion um diese normativen Anthropologien stärken (vgl. Oberle 2017a, S. 24).

Überlegungen und am Beispiel der Präfiguration skizziert werden soll (die auch Loick (2024, S. 224) diskutiert). Präfigurative Ansätze verstehen sich als Umgehung des oben hervorgehobenen Paradoxes des Übergangs (Raekstad 2022b, S. 38) und stellen einen bis heute, v.a. innerhalb des Feminismus und des Anarchismus einflussreichen Ansatz dar, Subjektveränderungen anzustoßen (vgl. u.a. von Redecker 2018; Sörensen 2023a, 2023b; Kinna 2017; Starodub 2020).

Eine pädagogische Deutung präfigurativer Politiken liegt nahe (vgl. Swain 2019b, S. 58; Pettig und Lippe 2024), auch wenn sich bisher im bildungswissenschaftlichen Kontext nur »sehr vereinzelte Bezugnahmen auf das Konzept finden« (Sörensen 2023a, S. 286n29). Schon Goldman hatte den edukativ-präfigurativen Charakter z.B. des Syndikalismus hervorgehoben (Goldman 1998, S. 91) und bis in die zeitgenössische Diskussion wird hervorgehoben, dass Präfiguration bildsam ist: »Sie erlaubt es Akteurinnen und Zuschauern, sich selbst *ein Bild zu machen* und sich *zu bilden*« (Sörensen 2023b, S. 24). Durch die Verweise auf das dort stattfindende »Übe[n] des Anderen« (Sörensen 2023b, S. 26), die »praktische Einübung« (von Redecker 2018, S. 162) und den »demonstrative[n] Effekt« (Loick 2024, S. 224) präfigurativer Politiken lässt sich dieser edukative Effekt als ostensives Zeigen im Sinne Pranges identifizieren. Es geht um das Vormachen einerseits und das lernende Einüben andererseits, die »feste Koppelung von Ausübung [...] und Einübung« (Strobel-Eisele und Prange 2014, S. 49). Präfigurative Praktiken laden Nicht-Teilhabende »durch ihren Vorbildcharakter zur Nachahmung« (Loick 2024, S. 224) ein, bieten denjenigen, die an ihnen teilhaben, Praktiken der »Mitahmung« (Strobel-Eisele und Prange 2014, S. 53) und einen Raum für »politische Bildung durch Alternativen« (Lingenfelder 2025, S. 241).⁴²

Das von Goldman thematisierte Mittel-Zweck-Verhältnis prägt – teilweise mit dem gleichen Bezugspunkt der bolschewistischen Revolution (Sörensen 2023b, S. 69) – auch das Denken über Präfiguration, auch wenn sich diesbezüglich immer noch ein Theoriedefizit diagnostizieren lässt (Sörensen 2023a, S. 89). Swain identifiziert zwei unterscheidbare Formen, wie dieses Verhältnis im präfigurativen Diskurs konzeptualisiert werde. Eine zweckorientierte Präfiguration leite die Idee, dass Mittel und Zwecke einander widerspiegeln müssen (Swain 2019b, S. 52). Sörensen verortet entsprechende Ansätze im »Spiegelungslager« (Sörensen 2023b, S. 71). Gewissermaßen lassen sich aus den Regeln der antizipierten utopischen⁴³ Gesellschaft die Regeln für das jetzige Handeln ableiten; wer in einer friedlichen und kooperativen Gesellschaft leben will, muss auch heute schon friedlich und kooperativ handeln. Die Zwecke determinieren die Mittel. Eine solche Vorstellung präfigurativer Politik steht aber vor einem Dilemma: »It is confronted with a choice: attempt to live up to an ideal which is impossible to achieve in societies as they actually are or recognise that such an ideal is merely a goal and work towards

42 Übungen sind präfigurative Projekte aber auch insofern, als dort die »Negativität« des Lernens erkennbar wird: »Geübt wird dann, wenn man »es« noch nicht kann« (Brinkmann 2009, S. 121). Eine tiefergehende Analyse von Präfiguration als Übungspraxis im Sinne Brinkmanns kann an dieser Stelle nicht geleistet werden, sie wäre aber z.B. in Bezug auf den Aspekt der Wiederholung als »ordnungserhaltend [...] und zugleich ordnungsbildend« (Brinkmann 2009, S. 124) mit Sicherheit gewinnbringend.

43 Die Utopie spielt die Rolle, die die ideale Theorie in zeitgenössischen Gerechtigkeitstheorien spielt (Swain 2019b, S. 53).

achieving it« (Swain 2019b, S. 54); die erste Alternative birgt die Gefahr des Rückzugs in die Isolation, die andere den Rückfall in ein simples strategisches Denken, in dem dann doch wieder allerlei Mittel gerechtfertigt erscheinen können, eine Schlussfolgerung die ja gerade mit Goldman abzulehnen ist.⁴⁴

Als zweites Modell präfigurativer Politik sieht Swain eine zweckabgewandte (»ends-effacing«) Präfiguration. In dieser, die zeitgenössische Präfigurationsdiskussion prägenden Konzeption wird der Unterschied zwischen Mitteln und Zielen weitestgehend eingeebnet. Das passiert vor allem dadurch, dass die Mittel im Moment ihrer Anwendung selbst als Zwecke erscheinen. Weil die Ziele damit nicht im Vorhinein feststehen, wird ein größerer Fokus auf das Experimentieren und die Offenheit innerhalb der präfigurativen Praktiken gelegt (Swain 2019b, S. 56). Darüber hinaus sind entsprechende Praktiken von einer als »Präsentismus« (Sörensen 2023a, S. 88) zu bezeichnenden Zeitlichkeitsvorstellung geprägt, in der sich der Fokus von der Zukunft auf die Gegenwart verschiebt. Trotz der Vorteile, die eine solche Konzeption gegenüber der Zweckorientierung hat, ist sie nicht vollkommen ohne Probleme. Den Blick überhaupt nicht auf die Zukunft zu wenden, ist schlichtweg unmöglich: »movements do, in fact, have ends« (Swain 2019b, S. 56). Diese Zwecke sind dann als vorläufiger und begrenzter zu verstehen – aber eben immer noch als Zwecke. Ohne jegliche Ziele ließe sich der Präfiguration zurecht »Apolitizismus« (Sörensen 2023a, S. 88) vorwerfen – der Verzicht auf jegliche Strategie scheint für Bewegungen mit transformativem Anspruch nicht wünschenswert. Sie sind stattdessen sinnvoller »als nicht minder strategisch, wohl aber als anders strategisch zu begreifen« (Sörensen 2023a, S. 91).

Ein pädagogisch informiertes Verständnis kann nach Swain zwischen beiden Verständnissen präfigurativer Politik vermitteln. Das bedeutet, Präfiguration als *Prolepsis* zu verstehen. Swain bezieht sich auf De Smet, der sich wiederum auf die Lerntheorie Vygotskys bezieht. Für sie bedeutet Prolepsis »an action or context in which a developing subject projects themselves to a later stage of development, and acts as if they have already reached that stage« (Swain 2019b, S. 58). Präfiguration sei somit eine »rehearsal« (Swain 2019b, S. 58).⁴⁵ Die Lernpsychologie vermag dann auch, Aussagen über die Erfolgsmöglichkeiten von Präfiguration zu treffen und das Zweck-Mittel-Verhältnis zu konfigurieren. Damit Präfiguration Erfolg haben kann, müssen Ziele jeweils so formuliert sein, dass sie in der »Zone der nächsten Entwicklung« der Subjekte liegen, damit sie für diese überhaupt verständlich sind (Swain 2019a, S. 57).⁴⁶ Das Ziel ist, so ließe es sich

44 Das gilt, obwohl sich bei Goldman, wie oben erwähnt, Sprachbilder finden, die auf zweckorientierte Präfigurationsbegründungen hinweisen (Sörensen 2023b, S. 71).

45 Die deutsche Übersetzung »Probe« ist sogar in der Lage, das Phänomen noch besser zu greifen, weil sie sowohl das Bild des Probens als auch des Probierens aufruft. Auch als »Vorüben« im Sinne Strobel-Eiseles und Pranges (2014, S. 54) ließe sich der Terminus übersetzen.

46 In die deutschsprachige Pädagogik hat Vygotskys Konzeptualisierung der »Zone der nächsten Entwicklung« ebenfalls Eingang gefunden. Neben einer solchen eher lernpsychologisch fundierten Betrachtung finden sich aber vereinzelt, v.a. im Umfeld der geisteswissenschaftlichen Pädagogik Überlegungen, die statt »Prolepsis« Fragen nach (illegitimer) »Verfrühung« und (legitimer) »Vorwegnahme« behandeln (Kramp 1991, 1961; Klafki 1971; Odenbach 1967) – im Kern handelt es sich aber um den gleichen Gegenstand. Die von Utopie und Verfrühung abgegrenzte Vorwegnahme sollte eine Möglichkeit bieten, »gewisse Pedanterien des Unterrichts zu überwinden« (Odenbach

auch mit Dewey ausdrücken, ein »end in view«. Damit ist ausgedrückt, dass »Endzwecke nicht als fixe Ziele, sondern als ständig wieder neu an die zwischenzeitlich gemachten Erfahrungen anzupassende Größen verstanden werden sollten« (Honneth 2015, S. 110). Weder verzichtet proleptische Präfiguration darauf, Ziele zu setzen, noch aber gehen die Ziele vollkommen in den Mitteln auf; sie sind nicht gleich, aber *gleicher Art* (Swain 2019b, S. 59). Durch die Charakterisierung als *Probe* wird außerdem der vorläufige Charakter präfigurativer Praktiken hervorgehoben (Swain 2019b, S. 59). Das ist deshalb hervorzuheben, weil, wie Webb in der Auseinandersetzung mit der Occupy!-Bewegung zeigt, die Gefahr besteht, dass dort, wo die Teilnehmer*innen an präfigurativen Projekten den Eindruck haben, sie hätten die zukünftige Welt schon vorweggenommen, Lernen sogar verhindert werden kann (Webb 2019, S. 221). Wer davon ausgeht, dass unter den versammelten Handwerkern bereits »die Brüderlichkeit der Menschen [...] keine Phrase, sondern Wahrheit [ist]« (*Ökonomisch-philosophische Manuskripte*, MEW XL/EB 1, S. 554), kann vielleicht vergessen zu fragen, wer unter diesen *Brüdern* nicht dabei war und wie genau sich Brüderlichkeit eigentlich herausbildet. Wer zudem davon ausgeht, schon kommunistisch/anarchistisch etc. zu handeln, kann sich dadurch sowohl gegen Kritik als auch das Lernen immunisieren. Webb argumentiert deshalb dafür, dass es auch in präfigurativen Räumen pädagogischer Einflussnahme bedürfe. Ihre Rolle »is to piece together a vision from the fragmented, disparate and inchoate yearnings of community members, and to put historical, theoretical and social understandings to work in developing an articulated alternative« (Webb 2019, S. 234; vgl. auch Earl 2018, S. 161).⁴⁷ Auch politikdidaktisch lässt sich darauf verweisen, dass die politische Aktion (als die man präfigurative Politik werten sollte) Phasen der Reflexion bedarf, die durch politische Bildungsformate geboten werden können (Lingenfelder 2025, S. 242–243) und die dazu beitragen können, auch in präfigurativen Projekten bestehende »Selbstverständlichen [...] selbstreflexiv infrage [zu] stellen und den Blick auf die Verwobenheiten mit bestehenden hegemonialen Verhältnissen und deren Reproduktion [zu] richten« sowie »Suchprozess[e] [...] offen

1967, S. 73), indem sie »das Bild der Zukunft als Realität in das gegenwärtige Bildungsleben hinein [nimmt]« und »hier das Leben der Schule, die Formen der Begegnung und ihre Inhalte gestalten [lässt] und so den Beweis des Geistes und der Kraft geben« (Weniger 1956, S. 72–73). Erziehung nach einem sozialistischen Ideal müsse somit »schon jetzt getragen sein von der brüderlichen Gesinnung, dem Gemeinschaftsgefühl und der Verbundenheit, die die Grundlage des kommenden höheren Daseins geben soll, kurz von dem, was man sich unter Sozialismus vorstellt« (Weniger 1956, S. 73). Die Parallelen zur Präfiguration werden auch bei Klafki sehr deutlich: »Die aus der Gegenwart aufspringenden Aufgaben und Möglichkeiten der Zukunft werden sichtbar gemacht, nicht aber wird eine utopische Zukunft in radikaler Verneinung der Gegenwart als Forderung an den jungen Menschen von außen herangetragen. Rechte pädagogische Vorwegnahme, d. h. Sichtbarmachung von Zukunftsproblemen und Weckung der Bereitschaft, sich ihnen freudig und mutig zu stellen, bedeutet sogar noch mehr: Die Erziehung darf und soll den Zögling bereits vermutete Lösungen der Zukunftsaufgaben erleben lassen und sie ihm gleichsam zur Erprobung anbieten« (Klafki 1971, S. 22). Die Erkenntnis, dass es »reizvoll [...] wäre, unter dem Gesichtspunkt der Vorwegnahme alle anderen didaktischen Probleme der Gegenwart zu betrachten« (Odenbach 1967, S. 64), führte nicht zu einer nachhaltigen expliziten Auseinandersetzung mit dem Problem. Auf die Möglichkeiten einer in diesem Sinne präfigurativen Bildung wird unten zurückgekommen.

47 Kastner (2012, S. 78) schlägt in eine ähnliche Kerbe, wenn er ebenfalls am Beispiel der Platzbesetzungsbewegung die Bedeutung historischer Bildung aufzeigt.

zu halten« (Eicker und Inkermann 2023, S. 149). Politische Bildung trägt dann dazu bei, »konstruktive Selbstverunsicherung der eigenen Praktiken, Annahmen und Vorstellungen sichtbar zu machen« (Inkermann und Eis 2022, S. 34). Auch wenn die Politikdidaktik und Demokratiepädagogik davon ausgehen, dass »Politik und Demokratie [...] vor allem dann begreifbar [werden], wenn sie [...] direkt erfahren werden« (Lösch 2011, S. 125),⁴⁸ reicht es nicht, »einfach die Menschen in Aktionen [zu] treiben, in der Hoffnung, irgendwie würden dabei schon Lernprozesse oder gar Erfahrungen für jeden Beteiligten zustande kommen« (Giesecke 1970, S. 22). Das mag zwar deshalb einladend erscheinen, weil damit die mit pädagogischer Einflussnahme assoziierten Gefahren scheinbar gebannt werden. Allerdings relativieren »in dem Maße, in dem sie ihren Erziehungsanspruch depotenzieren, [...] präfigurative Lebensformen ihren Charakter als zweite Natur« (Loick 2024, S. 224) und laufen erneut Gefahr, bestehende Erziehungsintentionen nur zu verbergen.

Die Depotenzierung des Erziehungsanspruchs zeigt sich allerdings auch darin, dass dieser zwar in der Literatur angedeutet wird, aber nur selten systematisiert wird. Dabei gilt auch für präfigurative Politik, dass sie von der Auseinandersetzung mit Pädagogik und Didaktik profitieren kann (vgl. Smirnov und Weidler-Lewis 2020, S. 2485) – wobei erneut ein beiderseitiges Lernverhältnis möglich und anzustreben ist. Ein wechselseitiger Dialog kann beispielsweise dazu beitragen, die subjekttransformative Wirkung der Präfiguration, wie wir sie bei Condorcet, Marx und Goldman in unterschiedlichem Ausmaß gefunden haben, nicht nur zu postulieren, sondern auch zu begründen. Das beinhaltet, nach den Wirkweisen und Wirkungen des Lernens in präfigurativen Kontexten zu fragen, also das »irgendwie« (Giesecke 1970, S. 22) des Lernens in Präfiguration aufzuklären. Es wird dann auch kein Weg daran vorbeigehen, genauer zu beschreiben, welche (Lern-)Wirkungen eigentlich angestrebt werden und darüber zu reflektieren, ob diese erreicht werden und überhaupt erreicht werden können. Das bedeutet nicht, feste Lernvorgaben zu setzen, sondern die »Zone der nächsten Entwicklung« nicht aus den Augen zu verlieren. Es geht auch nicht darum, Lernerfolge am Ende streng operationalisiert zu erheben oder gar abzu prüfen, sondern darum, nicht einfach auf die Subjekttransformation zu hoffen, sondern sie reflektiert zu begleiten und gegebenenfalls auch selbstkritisch einzugestehen, dass Lernen nicht immer so geschieht, wie erwartet. Im Folgenden sollen diese Forderungen etwas konkretisiert werden.

Das ostensive Zeigen hat im Zusammenhang mit der Einübung das Potential, die Adressat*innen »gewissermaßen vollständig zu ergreifen und mit Beschlag zu belegen, sich ihrer durch die Aufforderung zum Mitmachen zu bemächtigen und sie in den Bann von Aktionen, Ideen und Einstellungen zu ziehen« (Strobel-Eisele und Prange 2014, S. 50). Das ist, wie das Zitat nahelegt, nicht ausnahmslos als positiv einzuschätzen, sondern birgt auch Gefahren – das heißt aber nicht, dass es sich um eine per se illegitime Form der Erziehung handelt. Im Gegenteil ist sie notwendig, um »Üblichkeiten« (Strobel-Eisele und Prange 2014, S. 55) zu etablieren, die das Individuum wiederum entlasten können. Die besondere in-den-Bann-ziehende Erziehungswirkung der Teilhabe präfigura-

48 Gleichzeitig tun sich die Disziplinen u.a. wegen der historisch gewachsenen Staatsnähe schwer mit der Frage, was das für die Praxis bedeutet (vgl. dazu kritisch Emde 2017; sowie für einen Überblick über unterschiedliche Positionen innerhalb der Disziplin Wohnig 2021b).

tiver Praktiken könnte auch mit Verweis auf die besondere Rolle von Affekten untersucht werden. Deren Bedeutung ist uns bereits in Emma Goldmans Willen zu tanzen und ihrer Schilderung der Mother-Earth-Familie begegnet, die dadurch geprägt war, dass dort z.B. »comradely warmth« (Hsu 2021, S. 36) erfahrbar wurde. Vergleichbare Schilderungen sind auch Teil der Literatur zur Präfiguration: Die Teilhabe-Erfahrung an präfigurativen Erfahrungen sei »inherently empowering and enjoyable. The effects of such lived experiences, and the enjoyment that comes along with them, help people to develop a taste for these more free, equal and democratic ways of organizing and living together« (Raekstad 2022b, S. 38). Dem präfigurativen Tätigwerden wohnt eine »hedonistische Dimension« (Loick 2024, S. 198) inne. Die Relevanz von Emotionen, so erkennt (inzwischen) auch die Politische Bildung an, kann darin liegen, »über die Zuwendung oder Abwendung von Personen, Phänomenen oder Sachen zu sorgen und damit Aufmerksamkeit zu generieren, auszurichten oder zu verhindern« (Besand 2015, S. 220–221), was wiederum gerade die Grundlage von Bildungsprozessen darstellt. Die Bedeutung positiver Affekte in präfigurativen Räumen geht aber über die lernmotivationale (vgl. dazu Weißeno und Grobshäuser 2019) Bedeutung hinaus. Die Affekte, die in präfigurativen Räumen auftreten – und damit sind nicht nur positive Affekte gemeint – sind gerade in Zusammenhang mit dem experimentellen und dynamischen Charakter präfigurativer Projekte, den dort sichtbar werdenden »Fähigkeiten der Transition« (Loick 2024, S. 211) zu verstehen. Loick schreibt, dass Gegengemeinschaften⁴⁹ deshalb »bessere« Affekte herausbilden, weil diese »die Menschen besser in die Lage versetzen, zu bewegen und sich bewegen zu lassen, das heißt, Prozesse der Transition zuzulassen und zu affirmieren – sich zu entwickeln« (Loick 2024, S. 214). In Goldmans Philosophie tritt dieser Zusammenhang von Affekt und Dynamik immer wieder hervor; wie am Tanz schätzt sie auch für eine transformative Subjektivität »perpetual movement, endless self-creation, and an affective experience of the world which refused to draw lines between the micro-politics of desire and domination and the macro-politics of social change« (Rossdale 2015, S. 123). Präfiguration bringt nicht nur die »Verhältnisse [...] zum Tanzen« (*Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie*, MEW I, S. 381), sondern die Subjekte. In präfigurativen Settings gegenseitiger Hilfe, wie den bei Goldman häufig geschilderten Situationen in Gefängnissen, unter Geflüchteten und Exilant*innen, verspüren die Beteiligten oftmals »inmitten der desaströsen Gesamtsituation ein Gefühl der Befriedigung oder sogar der Euphorie« (Loick 2024, S. 185). Allerdings müssen die Affekte, damit es tatsächlich zu einer Subjekttransformation kommt, auch gemeinschaftlich reflektiert und artikuliert werden (Weber-Stein 2017, S. 69, 2021, S. 81). Im präfigurativen Projekt freudig zu tanzen, macht vielleicht Spaß, ist aber noch nicht per se transformativ. Dass präfigurative Projekte den Teilnehmenden Hoffnung machen (Pettig und Lippe 2024, S. 632), kann

49 Gegengemeinschaften sind nicht vollkommen mit präfigurativen Projekten identisch, auch wenn es zu Überschneidungen kommt. Gegengemeinschaften sind für Loick »Gemeinschaften unterdrückter oder ausgeschlossener Gruppen, die zur dominanten Gesellschaft explizit oder implizit ein Verhältnis der Distanz bewahren« (Loick 2024, S. 10). Es ließe sich sagen, dass Gegengemeinschaften meistens präfigurativ wirken, dass aber umgekehrt nicht jedes präfigurative Projekt auch von einer Gegengemeinschaft ausgeht. In Bezug auf Affekte scheinen Loicks Erkenntnisse aber verallgemeinerbar.

zwar das Lernen unterstützen und motivieren – birgt aber auch die Gefahr tiefer Enttäuschung. Erst durch Reflexion wird das Lernpotential der affektiven Erfahrung erschlossen. Dabei geht es nicht darum, die Affekte im Nachhinein schlicht zu rationalisieren oder zu delegitimieren und auch nicht um eine Trennung von Präfiguration und Reflexion, sondern darum »die politischen Hervorbringungsmechanismen von subjektiven Gefühlen [...] für Lernende sichtbar und lesbar zu machen« (Friedrichs 2018, zitiert nach Weber-Stein 2021, S. 72). Gerade in Rück Erinnerung an Condorcets Skepsis gegenüber der »pedagogy of tears« (Menin 2022, S. 212) der republikanisch-romantischen Fraktion und enthusiastischen Emotionalisierung in z. B. den präfigurativen Festen, die versprochen, »der Wahrheit mit Begeisterung nachzuhelfen« (Condorcet 1794, S. 425), gehört zu einer solchen Reflexion auch die Frage inwiefern es in präfigurativen Projekten zu einer pädagogischen Instrumentalisierung von Emotionen kommt und ob diese zu rechtfertigen ist.

In präfigurativen Projekten wird zudem nicht nur *durch* Affekte gelernt, sondern möglicherweise sollen bestimmte Affekte oder Emotionen dort überhaupt erst *erlernt* und erprobt werden; in einem Kontext, in dem die freie Liebe gelebt wird, geht es auch darum, ein *anderes Lieben* zu präfigurieren, wie es in einer freien Gesellschaft möglich wäre (Goldman 1998, S. 213). Solche »affektive[n] Lernziele« (Claußen 1980, S. 190) zu explizieren und aufkommende »Emotionen [...] aufzufangen und [ihnen] Raum zu geben« (Eicker und Inkermann 2023, S. 148–149) wäre eine sinnvolle Aufgabe präfigurativer politischer Bildung, weil diese Affekte – wie in präfigurativen Projekten betont – eine politische Bedeutung haben. Dass es in der *Mother-Earth*-Familie nicht gelungen ist, mit Neid und Eifersucht umzugehen (Hsu 2021, S. 298), zeugt von den Schwierigkeiten, entsprechende Emotionen zu bearbeiten, bzw. von den Schwierigkeiten, unter gegebenen gesellschaftlichen Umständen neue Modi des Umgangs mit Affekten zu erproben. Die Frage zu diskutieren, warum es im Kapitalismus so schwierig ist, gegenseitige Fürsorge und Sorge jenseits der klassischen Familie zu organisieren, ein Gefühl der Gemeinschaft und Geborgenheit auf Dauer zu stellen oder auf andere Art und Weise zu lieben, birgt vielfältige Lerngelegenheit, sowohl über den Kapitalismus als auch über Emotionen. Ein Ziel eines solchen affektbezogenen politischen Lernens müsste darin bestehen, Affekte zu stärken, »die Menschen besser in die Lage versetzen, zu bewegen und sich bewegen zu lassen, das heißt, Prozesse der Transition zuzulassen und zu affirmieren – sich zu entwickeln« (Loick 2024, S. 214).

Neben und mit dem affektiven Gehalt präfigurativer Praktiken, ist deren experimenteller Charakter didaktisch zu wertschätzen (vgl. Dierkes 2023, S. 473). Die experimentelle Form der Bildung, die in präfigurativen Praktiken möglich ist, ist beispielsweise als Vorbild für »Radikale Demokratiebildungen« (vgl. Friedrichs 2025) vorstellbar. Wie diese stellt sie die Frage »Wo Sein?« und ermöglicht damit »die Explikation von Positionierungen in Raumerzeugungspraxen« (Friedrichs 2025, S. 42), wie auch überhaupt eine didaktische Wertschätzung des Raums (vgl. Münsterlein 2022; Pettig und Lippe 2024, S. 632). Wenn solche Bildungsprozesse »im kollaborativen, nomadischen Experimentieren« verwirklicht werden (Friedrichs 2025, S. 42), kann das auch für Präfigurationen gelten. Ihre Aktualität behalten präfigurativ bildende Praxen demnach gerade auch dort, wo die Planbarkeit der Zukunft in Frage stehen muss; durch die ihnen spezifische Zeitlichkeit (für eine Übersicht über die Literatur zu Temporalität und Präfiguration vgl. Yates 2021,

S. 1041) können sie andere »Erzeugungsweisen von Zukunft« (Friedrichs 2024a, S. 20) inszenieren. Zwar kommt auch die Präfiguration nicht ohne Zukunftsvorstellungen aus, aber die Zukunft als proleptisch zu erreichender nächster Schritt gewinnt gegenüber einer Zukunft als planbares Szenario die Oberhand. Versteht man den Experimentalismus präfigurativer Praxen nicht wie naturwissenschaftliche Experimente als »Ratifizierungsapparate für vorher festgelegte Grundsätze« (Friedrichs 2021, zitiert nach Sörensen 2021, S. 97), dann geben diese »der Unterbrechung von Sinnordnungen Raum, machen diese subjektiv erfahrbar und können so zu Irritation und Umbildung von Welt- und Selbstverhältnissen führen« (Sörensen 2021, S. 97). Der Experimentalcharakter präfigurativer Praktiken ist nicht gegeben, sondern muss kontinuierlich aufrechterhalten werden, wobei gleichzeitig davon auszugehen ist, dass auch Bereiche temporär von der Experimentation ausgenommen werden müssen. Zu viel Experimentation, gerade in einer Welt, die solche Experimentation erschwert, kann auch ermüdend sein und damit eher zu Lernblockaden führen. Vor allem aber ist festzustellen, dass auch »diese anderen Räume [...] von irgendwem autoritativ *eingerrichtet*, gestaltet sowie mit Sinn versehen werden [müssen]« (Sörensen 2021, S. 98). Für präfigurative Praktiken wie für Experimente gilt, dass diese »nicht zufällig, sondern [...] *planvoll* und *mit einer Zielsetzung* angelegt [werden]« (Sörensen 2021, S. 98). Es kommt auch in experimentellen Praxen immer wieder zu einem intentionalen »Wahrnehmen-Lassen« (Koerrenz 2023, S. 52), das als pädagogisch zu verstehen ist und für das jemand (nicht unbedingt eine einzelne Person) verantwortlich gemacht werden kann (Koerrenz 2023, S. 54). Darüber hinaus sollten auch an dieser Stelle die Voraussetzungen dafür, an Experimenten teilzuhaben, nicht unberücksichtigt bleiben. Neben der Lernfähigkeit, die von Faktoren wie dem Vorwissen abhängt, und sozio-ökonomischen Faktoren (Wer ist überhaupt Teil dieser Räume? Wo werden solche Räume überhaupt zugelassen? etc.) muss auch »Phantasie oder Einbildungskraft« (Marchart 2019, S. 172) vorausgesetzt werden.

Ein solches Verständnis schützt davor, die Subjektivierung, die innerhalb der Präfiguration angestrebt wird, zu vereinfachend und mit gefährlichen Konsequenzen als spontane Selbsttransformation zu verstehen. Stattdessen wird in präfigurativen Praktiken gelernt, und dieses Lernen auch intendiert – es wird also erzogen. Die Frage ist, ob diese Intentionen und die dafür verwendeten Mittel reflektiert werden oder nicht. Werden sie es, erlaubt das einen präfigurativen Umgang mit Erziehung. Es braucht dann vielleicht nicht die einzelne Person, die im Projekt das Einüben anleitet, aber vielleicht braucht es viele Lehrende, die bereit sind auch selbst zu lernen, die präfigurative Settings »didaktisch [...] kuratieren« (Friedrichs 2021, S. 21) und die auch zumindest temporär motivieren und anleiten. Es ist schließlich auch daran zu erinnern, dass es im informellen, präfigurativen Lernen nicht immer um das Ganze – die Transformation des ganzen Subjekts – gehen muss, sondern auch um direkt relevante Probleme, wenn etwa die Arbeiter*innen in den Kollektivfabriken in die Lage versetzt werden sollen, die Produktion vollständig in Eigenregie zu übernehmen (Goldman 1998, S. 99).⁵⁰

50 In Goldmans Schilderung wird auch klar, dass es sich nicht um einfaches informelles Lernen handelt, denn die Arbeiter*innen erhalten Kurse und werden mit Lehrbüchern ausgestattet. Informelles und non-formales Lernen greifen ineinander.

Präfigurative Projekte wären dann, gemeinschaftlich gestaltete, experimentelle *didaktische Arrangements*, in denen die Teilhabenden Anders-Sein anders lernen können. Dass im präfigurativen Tätigsein, wie in der entsprechenden Literatur immer wieder betont, gelernt werden kann und das womöglich sogar besser als durch das Lesen »trockener« Texte ist als Erkenntnis sicherlich schwer zu bestreiten. Darüber sollten aber die wichtigen Fragen danach, *wie, mit welchen Mitteln was* gelernt und *wo* gelehrt wird, nicht untergehen, zu deren Beantwortung eine didaktische Perspektive einzunehmen notwendig ist.

5.2.1 Diffusion

Eine Subjekttransformation *innerhalb* präfigurativer Projekte scheint somit durchaus denkbar. Allerdings ist damit ein weiteres Problem noch nicht gelöst. Die Frage, die sich präfigurativen Projekten schließlich stellt, ist »wie sich die einzelnen Freiraumprojekte verallgemeinern und eine transformative und emanzipatorische Wirkung auf die Gesellschaft als Ganzes entfalten können« (Lingenfelder 2025, S. 231). Eine weit verbreitete Kritik an präfigurativen Projekten ist, dass es ihnen nicht gelinge, solche Wirkungen hervorzubringen und dass sie die eigene Praxis somit überhöhen: »Goldman Sachs doesn't care if you raise chickens!« (Jodi Dean, zitiert nach Sörensen 2023b, S. 122–123). Die alleinige Veränderung der Teilnehmer*innen reicht nicht aus, um den Übergang in die post-revolutionäre Welt sicherzustellen, den Ausbruch herbeizuführen, oder diesen zu umgehen. Welche Rolle präfigurative Politik für revolutionäre Projekte jeweils genau spielt, unterscheidet sich je nach Ausrichtung. Es ist jedoch festzustellen, dass Präfiguration nicht nur den Übergang in die post-revolutionäre Gesellschaft vorbereiten soll, sondern durchaus (dann stärker zielorientiert als die zweckabgewandte Präfiguration) auch in Betracht gezogen wird, um den Ausbruch der Revolution näher zu bringen – auch wenn sich der Charakter der Revolution dann ebenfalls im Sinne Goldmans so ändert, dass die revolutionären Mittel mit den revolutionären Zielen vereinbar sein müssen. Die Frage, wie genau der Weg von der Präfiguration zur Revolution führt, bleibt auch bei Goldman eher angedeutet als ausformuliert. Sie bewegt aber den zeitgenössischen Präfigurationsdiskurs weiterhin. So wäre für Loick die präfigurative Transformationsstrategie beispielsweise als Aufbau von Gegenmacht im Sinne der »dual power«, bzw. eines »multiple powers«-Ansatzes zu verstehen – präfigurative Praxen stellen den Versuch des »Aufbau[s] einer Machtkonkurrenz« (Loick 2024, S. 262) dar. Gelingt es verschiedene kämpfende Gruppen – deren Kämpfe durch ihre soziale Situiertheit geprägt werden – »zusammenzubringen, die Geteiltheit ihrer Lebensrealitäten aufzudecken, Koalitionen zu schmieden und Kräfte zu bündeln« (Loick 2024, S. 273), kann sich Gegenmacht entfalten, die letztlich zur »Abolition« (Loick 2024, S. 283) bestehender Institutionen führen kann. Auch in von Redeckers Beschreibung präfigurativer Praktiken geht es darum, dass sich die präfigurativen »Praktiken und Beziehungsweisen [...] in den Nischen und Zwischenräumen soweit vervielfältigen [können], dass sich entlang der einstmaligen marginalen Verbindungslinien der Verlauf der neuen Strukturen anbahnt« (von Redecker 2014, S. 32). Damit wird zwar der Revolutionsbegriff gedehnt, aus Sicht von Redeckers ist er aber auch nur auf diese Weise zu retten. Die Revolution muss darauf setzen, dass interstitielle Praktiken als »funktionierender Trick« (von Redecker

2018, S. 275) wahrgenommen und »intelligibel« (von Redecker 2018, S. 276) werden. Die bestehenden Strukturen müssen damit »kontaminiert werden« (von Redecker 2018, S. 276), sodass es zu einem nach dem Modell des Paradigmenwechsels konzeptualisierten revolutionären Wandel kommt. Wie Loick (2024, S. 44–45) verwendet sie das Bild des Maulwurfs, der das »herrschende Paradigma erodiert« (von Redecker 2018, S. 38). Mit diesen Überlegungen wird zwar das Verhältnis von Präfiguration und Revolution, bzw. Transformation genauer konzeptualisiert als das bei Goldman der Fall ist, sie beantworten aber nicht die Frage danach, wie es dazu kommt, dass es überhaupt genug »Maulwürfe« gibt. Der tatsächliche unmetaphorische Maulwurf muss nicht Maulwurf werden, sondern wird als solcher geboren und gräbt wohl vor allem instinktiv. Dass sich hingegen in der präfigurativen Praxis die Subjekte verändern, zeigt bereits einen Unterschied, beantwortet aber auch noch nicht die (schon im Zusammenhang mit Marx diskutierte) Frage ihrer Wirkung nach außen, wie also überhaupt die Subjekte in die präfigurativen Projekte kommen.

Präfigurative Politik muss dafür auf ihre »Diffusion« (Yates 2015, S. 15) in breitere Zusammenhänge setzen und diese z.B. durch Mobilisierung (Yates 2021, S. 1045) herbeiführen – auf einen Automatismus zu hoffen, ist mindestens naiv (Kastner 2012, S. 63). Nur wenn ihnen »daran gelegen ist, wahrgenommen zu werden und sich zu verbreiten«, sind präfigurative auch als politische Praktiken zu verstehen (Sörensen 2023a, S. 298). Ohnehin ist gegen den Apolitizitätsvorwurf einzuwenden, dass sich die Kombination präfigurativer Politik mit »klassischen« politischen Aktionsformen nicht ausschließt (Sörensen 2023b, S. 129–132). Das Leben im präfigurativen Zusammenhang des *Mother-Earth*-Kollektivs schloss für Goldman und ihre Mitstreiter*innen nicht aus, auch Demonstrationen zu veranstalten, Streiks zu unterstützen und Bündnisse einzugehen und auch der Syndikalismus setzte keineswegs nur auf den Rückzug in die kollektiv verwalteten Fabriken – in Spanien wurde er sogar mit der Waffe verteidigt. Präfiguratives Handeln sollte für Goldman nicht die Revolution ersetzen, sondern sie prägen. Trotz der Arbeit im sozialen Nahraum ging die gesamtgesellschaftliche Transformationsperspektive gerade nicht verloren. Am Beispiel der *Mother-Earth*-Familie lassen sich auch weitere Mittel feststellen, mit der präfigurative Politik diffundiert und neue Subjekte erreicht. »Attraktiv[e] Ausstrahlungseffekte« (Sörensen 2023a, S. 304) gingen von der demonstrierten Freude der bereits Teilhabenden (»come and see the Anarchists eat ice cream and be playful« warb Ben Reitman in der *New York Times* für ein *Mother-Earth*-Event (Hsu 2021, S. 54))⁵¹, den vielfältigen Angeboten, mit Sicherheit auch dem etwas verruchten Ruf der Beteiligten aber auch davon aus, dass die Projekte auf konkrete Bedürfnislagen der Zielgruppe reagierten. Gewissermaßen waren das *Mother-Earth*-Büro und das Ferrer Center auch die Antwort auf spezifische zuvor bestehende Bedürfnisse, die die Mehrheitsgesellschaft nicht erfüllte; das Büro, das »home of lost dogs«, in dem Goldman lebte und arbeitete, bot »everyone in distress [...] an oasis in the desert of their lives« (Goldman 1982, S. 516–517) und das Ferrer Center stillte ein Bedürfnis nach kreativer Betätigung und Lernen, das

51 Auch ein bei Yates (2015, S. 11) zitierter Aktivist argumentiert: »But if people can see [...] lots of happy people living a good life, then that's more convincing than any book or, you know, any political speech, really. You just come up here and go ›Fuck, that looks great, what are those people doing?«

auch ohne jegliche Agitation bereits unter den Migrant*innen und US-Amerikaner*innen ohne Anschluss bestand. Der Syndikalismus ist aus Goldmans Sicht auch deshalb erfolgversprechend, weil er für die Arbeiter*innen durch die praktisch umgesetzte gegenseitige Hilfe viele Vorteile biete, etwa durch die Unterstützung reisender Handwerker (Goldman 1998, S. 98). Davon auszugehen, dass es Subjekte gibt, die aufgrund ihrer sozialen Situiertheit »im Umwälzen (und Umgewälztwerden) geübt sind« (Loick 2024, S. 281), legt nahe, präfigurative Politik auch unter diesen zu beginnen. So sinnvoll und effektiv das Eingehen auf konkrete Bedürfnisse und die Orientierung am sozialen Nahraum ist, desto sehr besteht aber auch die Gefahr einer unbotmäßigen Romantisierung der Marginalisierten, vor der Goldmans Enttäuschung über die Massen warnt. Weder ist klar, ob die Macht der Marginalisierten ausreicht, einen tatsächlichen weitreichenden Wandel zu bewerkstelligen, noch ist sicher, dass die Marginalisierten in den präfigurativen Projekten landen – und damit ist noch nicht die Frage berührt, wie mit der Vielfalt und den Konflikten zwischen und unter ihnen umzugehen ist.⁵² Goldman war es auch wichtig, die Bewegung über die jüdisch-anarchistische East-Side hinaus zu verbreitern, weshalb sie auch die weiße amerikanische Mittelschicht adressierte. Sie betrieb, anders gesagt, auch Propaganda für *Mother Earth*, das Ferrer Center und den Syndikalismus, die nicht nur dazu diente, Geld einzuwerben, sondern auch »best practice«-Beispiele vorzustellen und zu bewerben. Gerade bei der Gründung der Modern School spielte die Ausbildung für die Propaganda eine Rolle, denn Berkman schwebte »a school of oratory & sociology« vor (Goldman 2008, S. 151). Es reicht nicht, ein attraktives und notwendiges Angebot zu machen, von dem niemand weiß. Präfigurative Projekte müssen eine »anziehende und erziehende Wirkung« (Buber 1950, zitiert nach Sörensen 2023a, S. 306) auch nach außen ausüben – es bedarf einer politischen Bildungsarbeit, die »Ansteckung« (Friedrichs und Gessner 2023; vgl. Sörensen 2023b, S. 87) erst ermöglicht. Das kann z. B. durch Besuche präfigurativer Projekte geschehen (vgl. für ein zeitgenössisches Beispiel Lingenfelder 2025, S. 294; sowie Eicker und Inkermann 2023, S. 148), obwohl dabei paradoxerweise die Gefahr besteht, den Inselcharakter des Projekts zu bestärken, wenn der Besuch (so wie die Besuche von Journalist*innen bei Emma Goldman) eher der Sensationslust oder der Beruhigung dienen, als dem tatsächlichen Lernen. Aber auch repräsentativ kann auf präfigurative Praktiken gezeigt werden – es lässt sich erfreulicherweise auch etwas von Projekten lernen, von denen man nur gelesen hat. In dieser Hinsicht überschneiden sich präfigurative und manifestantische Praktiken, denn präfigurative Projekte brauchen »Propaganda«, um den Funken für die Mitwirkung zu entzünden und erwachsene Menschen dazu zu bringen, Maulwürfe zu werden.

5.2.2 Neue Menschen

Neben der Erziehung Erwachsener haben sich alle hier behandelten revolutionären Theoretiker*innen der Frage der Kindererziehung gewidmet. Das ist auch als Reaktion auf die Schwierigkeiten einer Transformation der zweiten Natur von Erwachsenen zu

52 So ist festzustellen, dass die rassistische Unterdrückung Schwarzer Menschen weder für Goldman noch für *Mother Earth* eine herausgehobene Rolle spielte (Hsu 2021, S. 73).

verstehen, »denn die Jugend ist noch nicht in die Gesellschaft integriert und daher leichter ›herauszubrechen‹ und ›umzuformen‹ und für eine Zukunft, die ihr gehören soll, zu mobilisieren« (Harten 1998, S. 857). Ihre »Organe [sind] noch sehr biegsam« (Budde 1919, S. 13) und somit legt der revolutionäre »Pathos des ›neuen Menschen‹« (Harten 1998, S. 857) nahe, »die Erneuerung einer Welt mit den von Geburt und Natur Neuen beginnen zu lassen« (Arendt 1994a, S. 257) – mit Kindern. Die politische Bezugnahme auf die Kindererziehung ist nachvollziehbar, weil »im Verhältnis der Generationen⁵³ strukturell auch über die Zukunft verfügt wird, zumindest so weit, wie Menschen sie gestalten können« (Tenorth 2021, S. 61): »Wer die Jugend hat, hat die Zukunft« (Titze 1973, S. 235).⁵⁴

Die Zukunftsorientierung der utopischen revolutionären Theorie überschneidet sich mit einer zukunftsorientierten und damit nicht weniger utopischen Pädagogik. Lernen ist wie die Utopie »immer auf Zukunft hin gerichtet und auf deren Offenheit angelegt« (Faulstich 2017, S. 11).⁵⁵ Das in der revolutionären Theorie fortlebende Erbe der Utopie führt sie zur Pädagogik, die ihr zum »unentbehrlichen Mittel, den Menschen in die für die neue politische Ordnung notwendige Verfassung zu bringen« (Siegel 1930, S. 8), wird. Die Vorstellung der weltverändernden Pädagogik ist schlechthin mit revolutionärer Ideologie verknüpft: »In gewissem Sinne sind alle Pädagogen Marxisten, denn alle haben vor, die Welt durch Erziehung und Bildung besser zu machen« (Szczepeński 1995, zitiert nach Benner und Stepkowski 2011, S. 107). Der Glaube, dass Kinder »unsere Zukunft« sind, ist bleibender Ausdruck der in Kinder gesetzten Zukunftshoffnungen. Von dessen bleibender Strahlkraft zeugen die vielfältigen Versuche, Gesellschaftsveränderung durch Kindererziehung zu bewerkstelligen, obwohl vor den damit verbundenen mindestens vereinfachenden Wirkungsannahmen, die »Nebenwirkungen oder Kontraindikationen« (Winkler 2012, S. 12) vernachlässigen, aus der Pädagogik immer wieder gewarnt wird (z.B. bei Oelkers 1990, S. 6; Prange 1995, S. 26; Benner 2015, S. 100). Scheinbar »gibt es kein Problem in der Welt [...] das nicht schulisch-erzieherisch zu behandeln wäre« (Prange 1995, S. 22). Auch in der Politischen Theorie findet sich dieses Muster, etwa wenn es um die Rettung der liberalen Demokratie geht – »Die Bildung soll es

53 Das moderne Generationenverständnis ist auch seit seinem Entstehen eng mit der Französischen Revolution verknüpft (Wildt 2005, S. 164–165).

54 In der jungen Sowjetunion bestand deshalb auch als sie schon in die Phase der Restauration eingetreten war, die Hoffnung »revolutionäre Energie in der Jugend wie elektrische Kraft in einer Batterie auf[zuspeichern« (Benjamin, zitiert nach Adamczak 2017, S. 20).

55 Die Überschneidung wird in den klassischen Utopien und der »Geschichte der Verschränkung politischer Utopien mit dem Bild des Neuen Menschen als säkularem Heilsziel« (Wimmer 2002, S. 34) bereits sichtbar (vgl. zum Zusammenhang von Pädagogik und Utopie auch Steffel 2022). Die klassischen Utopien lassen sich »geradezu als Erziehungsutopien« (Nipperdey 1962, S. 371) bezeichnen, in denen »die staats- und systembegründende Rolle der utopischen Erziehung, die eben den utopischen Menschen bildet,« (Nipperdey 1962, S. 371) eine zentrale Position einnimmt. Bei Morus und Campanella ist Erziehung »das hauptsächliche Mittel zur Festigung der Verfassung, zur Aufrechterhaltung des [sic] Disziplin und zur Regulierung des Geschlechterverhältnisses« (Neupert-Doppler 2015, S. 28) und auch beim Frühsozialisten Owens »fallen schließlich Erziehung der Menschen und die Veränderung der Gesellschaft in eins« (Neupert-Doppler 2015, S. 37). Entsprechende Textstellen zu Sozialisation, Bildung und Erziehung »finden sich in jedem utopischen Text der vergangenen fünfhundert Jahre« (Grunder 2018, S. 68).

richten« (Jörke 2022, S. 258), bzw.: die Kinder sollen es richten. Am Begründungsmodus hat sich mit dem Verlust des Revolutionsbegriffs zwar etwas geändert – statt der utopischen Hoffnung auf eine bessere Welt steht die Vermeidung der schlimmsten Dystopie im Vordergrund,⁵⁶ die durch die Konjunktur des Präventionsbegriffs auch sprachlich markiert wird (vgl. dazu kritisch Barbehön und Wohnig 2022) – das Lösungsmuster (»Mehr/bessere/andere Bildung!«) bleibt gleich.

Darin liegt aber für Arendt ein

schwerer Mißgriff vor. Anstatt sich mit seinesgleichen zu einigen, die Anstrengung des Überzeugens auf sich zu nehmen und das Risiko zu laufen, dies nicht leisten zu können, greift man diktatorial mit der absoluten Überlegenheit des Erwachsenen ein und versucht, das Neue dadurch zustande zu bringen, daß man ein *Fait accompli* schafft, also so tut, als sei das Neue bereits da. [...] die Kinder, die man zu den Bürgern eines utopischen Morgen erziehen will, schließt man in Wahrheit aus der Politik aus. Indem man sie auf etwas Neues vorbereitet, schlägt man den Neukömmlingen ihre eigene Chance des Neuen aus der Hand. (Arendt 1994a, S. 258)

Der Versuch, die Zukunft pädagogisch zu gestalten, ist somit als Pädagogisierung und damit Entpolitisierung des Politischen zu kritisieren, als Verantwortungsaufgabe der Erwachsenen und schließlich als Eingriff in die Freiheit von Kindern. Fasst man die Kritik an einer solchen utopischen Funktionalisierung von Erziehung, bzw. Bildung stärker pädagogisch, rückt die Spannung zwischen der Offenheit der kindlichen Entwicklung und Bildung sowie der utopischen Zielfestlegung in den Vordergrund, »weil sich die konkrete Gestalt der Bildung als individuelle Selbstbestimmung nicht antizipieren lässt, ohne sie zu dementieren« (Wimmer 2002, S. 33). Die Gefahr der utopischen Inanspruchnahme der Erziehung liegt darin, dass sie »immer wieder in totalitäre Bemächtigungswünsche gegenüber dem Kind umschlägt, weil das Kind den Erwachsenen nicht enttäuschen darf« (Harten 1997a, S. 11). Weil Machbarkeitsphantasien die »stetige Erfahrung der Erziehenden und Lehrenden, dass sich das, was erzieherisch gewollt wird, nicht bruchlos und unmittelbar in Lernen, Üben und Verhalten überführen lässt« nicht ausreichend reflektieren, laufen sie Gefahr, »nicht nur in Enttäuschung, sondern in Instrumentalisierung von Bildung und Erziehung, in Verhaltenskonditionierung und Gesinnungsmache umzuschlagen« (Brinkmann 2010, S. 451). Gewissermaßen konkretisiert sich hier die klassische Utopiekritik, die diese als zu strikte Blaupausen und damit Beschränkung von Kreativität und Freiheit sieht, pädagogisch. Weil Goldmans anarchistischer Versuch, Kreativität *und* Utopie *präfigurativ* zu retten, schon als Antwort auf die auch von ihr formulierte Utopiekritik vielversprechend erschien, lässt sich also fragen, ob auch ein präfiguratives Verständnis von Erziehung (vgl. auch Sörensen 2023a, S. 286) an dieser Stelle einen Ausweg für die Probleme auf Transformation zielender Pädagogik bieten kann – oder sogar eine Antwort auf die radikale Frage, die uns die revolutionäre Theorie aufgibt: Kann und soll durch Pädagogik die Gesellschaft verändert werden?

56 Trotzdem bleibt auch eine solche Pädagogik – fast zynischerweise (vgl. Friedrichs 2024b) – optimistisch.

(vgl. Adorno et al. 2001, S. 36). Vorab ist aber ein Blick auf den Zusammenhang von (Bildungs-)Utopie und Transformation geboten.

5.2.3 Entwicklung und Lernen

Seit der Französischen Revolution »kann ›das Kind‹ als Chiffre von allen benutzt werden, welche diesen Neuanfang betonen wollen« (Trempe 2005, S. 71). Ihren Ursprung hat die Vorstellung in der jüdisch-christlichen Eschatologie, säkularisiert und durch die »Separierung des Kindes von der Lebenswelt der Erwachsenen« (Harten 2010, S. 1079) möglich gemacht zielt sie »auf eine innerweltliche Erlösung« (Harten 1997a, S. 262). Auf unterschiedlichen politischen Seiten wurden seitdem »Kinder und Kindheit zu wesentlichen Bestandteilen politischer (Zukunfts-)Projekte« (Dreke et al. 2022, S. 15). Einem Vorschlag Hartens folgend, lassen sich dabei zwei unterschiedliche Formen der pädagogischen Inanspruchnahme unterscheiden; *Entwicklungspädagogiken* »folgen einem Typus *teleologischen Handelns* – ›teleologisch‹ hier in dem Sinn gemeint, daß sich dieses Handeln an Zielen orientiert, die sich von *innen* heraus entwickeln, für den außenstehenden Betrachter aber schon bekannt sind« (Harten 1997a, S. 13). Daran ausgerichtetes Handeln zielt darauf, »die Aktivitäten des Kindes, die sich nach eigenen Gesetzen entfalten, fördernd und unterstützend zu begleiten« (Harten 1997a, S. 13). Eine solche Pädagogik geht »meist von gesellschafts- und kulturkritischen Zeitdiagnosen aus und sieht im Kind eine Basis, die bessere Zeiten verspricht, wenn sich die Gesellschaft rigoros an diesem Kindlichen orientiert« (Trempe 2005, S. 71). Die am anderen Pol der Gegenüberstellung verortbaren Pädagogiken nehmen als Ausgangspunkt die »gesellschaftlichen Zweck[e], Zielsetzungen und Zukunftsvorstellungen, die durch pädagogisches Handeln realisiert werden sollen. Dieses Handeln folgt dem Typus *zweckrationalen Handelns*; die Pädagogiken, die es begründet, haben den Charakter von *Lernpädagogiken*« (Harten 1997a, S. 12). Wird das Kind, hier verstanden als »unbeschriebene Wachstafel richtig beschriftet, so lässt sich mit der neuen Generation eine bessere Zukunft gestalten« (Trempe 2005, S. 71). Zwischen beiden Polen lassen sich auch die hier behandelten revolutionären Theoretiker*innen einordnen. Marx' (und teilweise auch Condorcets) Vorstellungen liegen näher am Pol der Lern- bzw. Sozialisationspädagogik. Marx' und Condorcets Projekte eint z.B. das für Sozialisationspädagogik übliche Element der »Entzauberung« (Harten 1997a, S. 263) vermeintlich natürlicher Ungleichheiten und ungleicher Bildungsbefähigungen und darin liegt auch in besonderem Maße ihr emanzipatorisches Gehalt. Sie verweisen »auf die Möglichkeit: sich durch eine andere Erziehung von den Prägungen der Vergangenheit, von der Macht der Tradition zu befreien« (Harten 1997a, S. 263). Die Gefahr allerdings ist, dass mit der Vorstellung, »daß das Subjekt zum Gegenstand beliebiger Formierung von außen werden kann« (Harten 1997a, S. 264), die Eigenständigkeit des Kindes aufgegeben und zugunsten totalitärer Inanspruchnahme gefährdet wird. Zwar besteht auch in dieser potentiell stärkeren Instrumentalisierung der Pädagogik »ein Verständnis für die Logik der Entwicklung Heranwachsender [...], aber unter der Perspektive der Nutzung, nicht der Förderung individueller Bildungskräfte« (Harten 1997a, S. 265).

Goldman, die den Extremfall einer solchen Pädagogik, die bolschewistische Umstrukturierung des Bildungssystems, erleben konnte, folgt konsequent anarchistisch eher einer entwicklungspädagogischen Utopie. Eine solche muss Ziele nicht extern

setzen, sondern orientiert sich an Zielen »die sich von *innen* heraus entwickeln, für den außenstehenden Betrachter aber schon bekannt sind« (Harten 1997a, S. 13). Auch die Idee des »von Natur aus gute[n] Kind[s]« als Träger einer Bestimmung der menschlichen Gattung« (Harten 1989, S. 120) ist durch die Französische Revolution und die damit einhergehende Säkularisierung geprägt, findet ihre Vorläufer aber auch in Rousseau und der Romantik (Harten 1997a, S. 275). Auf ähnliche Weise findet sich dieses Motiv in der Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts und der Antipädagogik (Harten 1997a, S. 183) und schließlich in der frühen feministischen Pädagogik, in der mit der Erhöhung des Kindes zugleich eine Aufwertung der Mutterschaft einhergeht, wie wir sie auch bei Goldman finden (Harten 1997a, S. 277). Die Stärke entwicklungspädagogischer Utopien – »daß sie Grundlagen und Kriterien pädagogischer Kritik an der Gesellschaft liefern« (Harten 1997a, S. 280) – nutzt auch Goldman. Die Schwächen der entwicklungspädagogischen Anschauung – »daß diese Kriterien zumeist noch in metaphysischen oder in anthropologischen Kategorien formuliert werden, die in ihrer Historizität und Gesellschaftlichkeit undurchschaut bleiben« (Harten 1997a, S. 280) – reflektiert sie allerdings kaum.

Entwicklungspädagogik wie Sozialisationspädagogik versuchen also »in aktuellen pädagogischen Arrangements erwünschte künftige gesellschaftliche Verhältnisse zu antizipieren, das pädagogische Feld also unter dieser Vorwegnahme entsprechend zu gestalten« (Giesecke 2004, S. 80). Auffällig ist, dass die beiden hier skizzierten unterschiedlichen Vorstellungen von Pädagogik und Wandel gewissermaßen die oben (s. Kap. 5.2) vorgestellten beiden Präfigurationsverständnisse widerspiegeln, die Sörensen (ausgehend von Goldman!) kontrastiert. Die sozialisationspädagogischen Utopien sind dem »*Spiegelungslager*« zuzuordnen. Das Verhältnis von Zwecken und Mitteln wird als »Identitätsbeziehung und damit letzten Endes [...] eine starke *Determinations*beziehung [verstanden], bei der eine (wie auch immer identifizierte) Zielvorstellung die Art der im Jetzt anzuwendenden Mittel absolut festlegt« (Sörensen 2023b, S. 71). Wenn das Ziel die Produktion im kommunistischen Verein freier Menschen ist, dann müssen die Kinder heute schon eine polytechnische Ausbildung erhalten; wenn sie sich als rationale Bürger im rationalen Staatswesen beteiligen sollen, müssen sie schon in der Schule wissenschaftlich ausgebildet werden. Dem gegenüber steht das entwicklungspädagogisch zu verstehende »*Lager des Heranwachsens*«. Die »Metapher des heranwachsenden Kindes«, so Sörensen, verpflichte »aktivistisches Handeln nicht auf bestimmtes, unverhandelbares Tun, es löse aber das Handeln auch nicht gänzlich von Zielvorstellungen, insofern es nachdrücklich auf ein Gewährwerden der Pfadabhängigkeit jeglichen Handlungsverlaufs insistiere« (Sörensen 2023b, S. 72). Daraus folge eine »antizipatorische Strategie selbstreflexiven Experimentierens« (Sörensen 2023b, S. 73). Dass die Metapher des heranwachsenden Kindes auch eine besondere Achtung der Eigenständigkeit des Kindes und seiner Anlagen mit sich bringt, wäre durch die Lesart als Entwicklungspädagogik noch hinzuzufügen. »Kinder sind unsere Zukunft« wird präfiguratив ernstgenommen – die Zukunft ist im Kind schon angelegt, es gilt nur, sie freizulegen: »drawing out, not [...] driving in« (Goldman 1998, S. 144; vgl. auch Avrich 1980, S. 73). Was Goldman und die anarchistische Pädagogik darüber hinaus mit dem präfigurativen Diskurs verbindet ist die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Mitteln und Zwecken; die Anarchist*innen stellen als »systematisch[e] Provokation« der Pädagogik gegenüber »das Verhältnis von Ziel und

Mitteln kategorisch zur Debatte« (Grunder 1992, S. 571; vgl. Suissa 2010, S. 17). Die Theorien der Präfiguration leisten das gleiche für die Debatte um Transformationsmodelle (Sörensen 2023a, S. 85).

Präfigurative Bildung wäre dann Bildung, die bereits im Bildungskontext die zukünftige Gesellschaft vorwegnimmt. Am stärksten finden wir dieses Verständnis bei Goldman, die die beidseitige Beziehung von Präfiguration und Erziehung verdeutlicht: einerseits wird, wie oben diskutiert, durch und in Präfiguration erzogen; andererseits wird auch durch Erziehung präfiguriert. Im Fokus ihrer Arbeit für das Modern-School-Movement und ihres Interesses an Schulexperimenten stand jeweils die Frage, wie sich »even under the present system« (Goldman 1982, S. 409) bereits anarchistische Bildung und damit anarchistische Lebensweisen verwirklichen lassen. Diese Idee ist aber keineswegs Alleinstellungsmerkmal revolutionärer Theorien.⁵⁷ So ist bei Dewey (den Emma Goldman kannte und schätzte (Avrich 1980, S. 38)) die Idee anzutreffen, dass die Schule »a projection in type of the society we should like to realize« (Dewey 1916, S. 370) darstellen solle. Sie gewährt so »an embryonic community life, active with types of occupations that reflect the life of the larger society and permeated throughout with the spirit of art, history, and science« (Dewey 1900, S. 27). In der Schule »wird die in Zukunft anzustrebende Demokratie im Allgemeinen womöglich bereits im besonderen Hier und Jetzt realisiert« (Kminek et al. 2022, S. 270). Wie die Anarchist*innen, deren Schule Dewey in Stelton besuchte (Avrich 1980, S. 244), gründete er ebenfalls selbst eine Schule, die Laboratory School in Chicago. Ähnliche präfigurative Ansprüche sind auch in der Reformpädagogik⁵⁸ auszumachen; »Versuchsschulen sollten »Keimzellen« für die Umgestaltung des gesamten Schulwesens werden« (Winands 2018, S. 143) und die Annahme von »Streuwirkungen [...] also des Transfers der richtigen Erziehung im Kleinen auf das große Ganze« (Oelkers 1993, S. 640–641), nicht nur auf das Schulsystem, sondern die gesamte Gesellschaft, ist von großer Bedeutung. In Parallele zu weiten Teilen des präfigurativen Diskurses wollte auch die Reformpädagogik raus aufs Land, die Stichworte »Garten, Dorf und Gemeinde« (Oelkers 1993, S. 634) inspirieren Siedlungsutopien wie Pädagogik der Zeit gleichermaßen. Ein präfiguratives Selbstverständnis hat sich bis heute auch in der Alternativschulbewegung gehalten, wo angestrebt wird, »konstruktive Lösungen zu erarbeiten und neue Formen von Gesellschaft zu erproben«

57 Es ist somit nicht gesagt, »dass nicht auch klassisch-staatliche Schulen Orte einer präfigurativ-experimentellen, radikaldemokratischen Bildung sein könnten« (Sörensen 2023a, S. 287; vgl. McCowan 2010).

58 Auf die vielfachen gegenseitigen Bezugnahmen aber auch die Unterschiede zwischen anarchistischer Pädagogik, Reformpädagogik und der durch Dewey geprägten »progressive education« kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Grunder macht allerdings ein reformpädagogisches »Rezeptionsdefizit« anarchistischer Versuche aus (Grunder 2013, S. 38; vgl. aber auch Oelkers 2006). An dieser Stelle wird auch nicht auf die von Oelkers (2005) herausgearbeiteten Probleme einer Historiographie der Reformpädagogik eingegangen – seine Abkehr von einem strengen Epochenbegriff käme auch einer gemeinsamen Betrachtung von anarchistischer Pädagogik und dem, was allgemein als »Reformpädagogik« bezeichnet wird, im Übergang vom 19. ins 20. Jahrhundert entgegen. Vereinzelt wird auch auf die Überschneidungen zwischen Präfiguration nach Gustav Landauers Vorstellung und pädagogischen Experimenten hingewiesen (Oelkers 2005, S. 322; Harten 1997a, S. 291).

(Bundesverband der Freien Alternativschulen, zitiert nach Wiesemann und Amann 2012, S. 102).

5.2.4 Sozialisationspädagogische Präfiguration

Sozialisationspädagogische Präfiguration wäre im oben skizzierten Sinne eine »ends-guides prefiguration« (Swain 2019b, S. 52). Die grundlegende Bestimmung findet sich schon in den Texten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur Vorwegnahme:

Ein sozialistisches Ideal beispielsweise ist in der Bildung nicht abhängig von der politischen Möglichkeit künftiger sozialistischer Weltordnung, sondern soll es gelten, muß die Bildungsgemeinschaft schon jetzt getragen sein von der brüderlichen Gesinnung, dem Gemeinschaftsgefühl und der Verbundenheit, die die Grundlage des kommenden höheren Daseins geben soll, kurz von dem, was man sich unter Sozialismus vorstellt. Handelt es sich um das Ideal einer neuen Volksgemeinschaft, so muß die Schule schon diese Gemeinschaft vorleben. (Weniger 1956, S. 73)

Der Verweis auf die Volksgemeinschaft macht deutlich, was Sörensen für die Präfiguration allgemein feststellt: dass Präfiguration keineswegs links oder progressiv sein muss (Sörensen 2023b, S. 101). Dementsprechend lässt sich ein weites Feld an Beispielen für Modelle sozialisationspädagogischer Utopien anführen. Zeitgenössische Beispiele wären etwa im Feld der Demokratiepädagogik und Demokratiebildung zu verorten.⁵⁹ Auch wenn die Selbstdarstellung häufig auf Aspekte des Erhalts, Schutzes oder der »Immunsierung« (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport BaWü 2019, S. 11) der Demokratie abstellt, wird in der Debatte (v.a. in der Abwehr der Kritik, die Demokratiepädagogik wahre nur den Status quo) der Aspekt der *Demokratisierung* stark gemacht (vgl. Krenz-Dewe und Mecheril 2022, S. 55). Dort wo Demokratiepädagogik zum Erhalt der Demokratie gefordert oder umgesetzt wird, ist ein utopischer Gehalt angesichts der zugleich verbreiteten Krisendiagnosen in Bezug auf die Demokratie kaum zu verleugnen: Vorweggenommen wird in der Schule nicht die real-existierende Demokratie, sondern eine (wie unscharf auch immer gezeichnete) Vorstellung davon, wie Demokratie sein sollte.⁶⁰ Vom Ziel (Demokratie) her werden adäquate Mittel in einer Demokratisierung der Schule ausgemacht: »Die Schule selbst muss Handlungsfeld gelebter Demokratie sein, in dem die Würde des jeweils Anderen großgeschrieben, Toleranz gegenüber anderen Menschen und Meinungen geübt, für Zivilcourage eingetreten wird, Regeln eingehalten und Konflikte gewaltfrei gelöst werden.«⁶¹ (Kultusministerkonferenz 2018). Das Bild des Heranwachsenden und die Parallelisierung zwischen individueller und gesellschaftlicher Präfiguration finden sich auch im Zusammenhang sozialisationspädagogischer Präfiguration,

59 Die Debatte um die unterschiedlichen Bezeichnungen/Felder und ihr Verhältnis zueinander kann hier nicht dargestellt werden; es sei aber darauf verwiesen, dass die Frage der Vorwegnahme der Demokratie in der Schule ebenfalls schon bei Weniger (1955) diskutiert ist.

60 Die Utopie droht dabei immer wieder in Nostalgie zu kippen.

61 Der utopische Gehalt der Demokratiepädagogik wird hier erneut deutlich; in der tatsächlich von Erwachsenen ge- und erlebten Demokratie wird die Würde des Menschen bekanntermaßen nicht immer großgeschrieben.

hier aber stärker als Determinationsbeziehung verstanden: »Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr« führt zu dem Verständnis, dass Hänschen schon in der Schule ein fleißiges, tugendhaftes, demokratisches etc. Leben vorwegnehmen muss, damit Hans ein fleißiges, tugendhaftes, demokratisches etc. Leben führen kann.

Die Vorstellung, dass die Schule eine künftige Gesellschaft spiegeln kann, schöpft ihre Kraft auch aus der verbreiteten, meist in kritischer Absicht getätigten Diagnose, dass die Schule bereits die gegenwärtige Gesellschaft spiegelt. Wenn die Schule als »Mikrokosmos« verstanden wird, dessen Funktion in der »Transmission der dominanten Werte und Normen liegt« (Vanderstraeten und Depaepe 2004, S. 382), dann ist auch von einer »Korrespondenz« zwischen Gesellschaft und Schule auszugehen. Die sogenannte Korrespondenztheorie geht dementsprechend auch davon aus

that schools in a capitalist society mirror or correspond to the social and institutional relationships that characterize commercial production and employment, rendering students – the future capitalist labor force – fragmented in consciousness, unprepared for and uninterested in participatory decision-making, and subordinate to the interests of a powerholding minority. (Smirnov und Weidler-Lewis 2020, S. 2483)

Auch aus struktur-funktionalistischer Perspektive ist (dort allerdings differenzierter) festzustellen, dass »Schule ähnlich wie die Gesellschaft organisiert [ist]« und dass sich »Strukturanalogien« zwischen beiden finden (Fend 2008, S. 56). Selbst wenn Kritiken daran, dass die Schule letztlich nur in die Produktion einführe, häufig polemisch verkürzt sind, ist doch der unterstellte Wirkungsmechanismus – die Schule nimmt strukturell das künftige Leben der Kinder vorweg – den präfigurativen Ideen nicht unähnlich, auch wenn der utopische Aspekt der Präfiguration verloren geht.

Es überrascht vor diesem Hintergrund nicht, dass vielfältige Kritik an sozialisationspädagogisch-präfigurativen Ambitionen besteht. So hat beispielsweise Hannah Arendt für ebendiese wenig übrig. Erwachsene, die auf »Gesellschaftsreform durch Schulreform« (Hellekamps 2006, S. 415) setzten, würden nicht nur ihrer Verantwortung für die Welt nicht gerecht, sondern brächten letztlich die Kinder auch um »ihre eigene Chance des Neuen« (Arendt 1994a, S. 258). Die (präfigurative) Vorstellung »daß man eine neue Welt dadurch begründen könne, daß man sie innerhalb der Welt der Kinder, also in der Schule, gleichsam im Modellmaßstab einrichtet und hofft, sie werde sich nun so natürlich und automatisch weiterentwickeln, wie die Kinder heranwachsen« könne schon deshalb nicht funktionieren, »weil ja die Regierung weder die Absicht noch die Mittel hat, die Kinder ihren Eltern wegzunehmen oder irgend jemanden zu terrorisieren und zu indoktrinieren« (Arendt 1994a, S. 259). Das ist allerdings auch in Zusammenhang mit ihren kontroversen Überlegungen zu Little Rock zu deuten, wo der weiße Mob die sogenannten Little Rock Nine, die ersten Schwarzen Schüler*innen der zuvor segregierten High School, gewaltsam am Betreten der Schule zu hindern versuchte (vgl. Grabau 2022). Der auch von Harten (s.o.) betonte Aspekt der Terror- und Indoktrinierungsgefahr der sozialisationspädagogischen Präfiguration lässt sich mit den präfigurationstheoretischen Erwägungen Swains und Sörensens verbinden. So lässt sich das Problem, dass ein von den Zielen her gedachter präfigurativer Ansatz einen Konsens darüber benötigt, was die Ziele eigentlich sind (Swain 2019b, S. 53), in der Debatte um Demokratiepädagogik wie-

dererkennen, wo sich die Frage stellt »wie die Vielstimmigkeit von mitunter sich ergänzenden, zuweilen aber auch in ihren theoretischen Grundannahmen unvereinbaren Demokratietheorien eine auf praktische Gestaltung und Kohärenz angelegte Demokratiepädagogik anleiten könnte« (Berkemeyer und May 2023, S. 15). Auch die Schwierigkeit, wie damit umzugehen ist, dass sich das zu erreichende Ideal unter gegebenen Bedingungen womöglich nicht ohne weiteres umsetzen lässt (Swain 2019b, S. 54), betrifft die Demokratiepädagogik immer wieder, weil die Demokratisierung der Schule schnell an ihre Grenzen stößt; Ziel und Mittel sind schlichtweg nicht in Einklang zu bringen. Pädagogisch wäre die Kritik als Kritik an einem instrumentellen Verständnis von Bildung (vgl. Biesta 2022) zu fassen. Es spricht also vieles dafür, sich Alternativen zuzuwenden.

5.2.5 Entwicklungspädagogische Präfiguration

Goldman versucht, die Frage nach einem angemessenen Verhältnis von Mitteln und Zwecken entwicklungspädagogisch zu lösen – weil das Kind im Herzen anarchistisch und somit Maßstab der Utopie ist, ist eine anarchistische Erziehung ein geeignetes Mittel. Zwar vernachlässigt Goldman, dass wir »nie die kindlichen Wünsche und Bedürfnisse ›an sich‹, in unmittelbar gegebener natürlicher Reinheit« (Harten 1997a, S. 278) wahrnehmen können und ihre Konzeption birgt die Gefahr der Essenzialisierung und Romantisierung des Kindes. Wer sich »kindisch mit Kindern« (Hölderlin, zitiert nach Kramp 1991, S. 138) verhält, läuft Gefahr, in der (Selbst-)Infantilisierung die Vorzüge des Umgangs unter Erwachsenen aufzugeben. Trotzdem liegt die Stärke der entwicklungspädagogischen Option darin, »daß sie Grundlagen und Kriterien pädagogischer Kritik an der Gesellschaft liefern« (Harten 1997a, S. 280) und die »Grenzen des Sozialen« (Harten 1997a, S. 280) in Erinnerung halten kann. Selbst wenn es gewisse natürliche Tendenzen in der Kindesentwicklung gibt, heißt das nicht »that these [...] are all desirable because they are natural; but it does follow that since they are there, they are operative and must be taken account of« (Dewey 1916, S. 136). Wir dürfen nicht um »der zukünftigen Freiheit [...] dem Kinde die Freiheit der Gegenwart und das heißt zugleich: die Erziehung zur wirklich innerlich freien Entscheidung zwischen verschiedenen Möglichkeiten nehmen« (Klafki 1971, S. 19). Präfigurative Bildung kann deshalb nicht bedeuten, Kinder so zu behandeln, als seien sie schon die künftigen Erwachsenen, und ihnen beispielsweise Verantwortung zuzuschreiben, die sie noch nicht tragen können (Weyers 2024, S. 180). So argumentiert Arendt auch gegen die »progressive education« und z.B. die damit verbundene Rücknahme der Erwachsenenautorität, denn diese unterstelle Kinder »einer viel schrecklicheren und wirklich tyrannischen Autorität [...], der Tyrannei durch die Majorität« (Arendt 1994a, S. 263). In der progressive education, »die die Kinder um sich selbst kreisen lasse und nicht mit einer von allen anerkannten gemeinsamen sozialen Wirklichkeit in Kontakt bringe« sieht Arendt zudem Zeichen eines »Weltverlusts«, also den Verlust einer geteilten Welt (Grabau 2022, S. 53–54). Selbst Dewey (und somit ein Vertreter der von Arendt kritisierten progressive education) stellt sich gegen eine naturalisierende entwicklungspädagogische Bestimmung pädagogischer Ziele, die letztlich auch jede Form der Erziehung unmöglich mache – was von Natur aus richtig wächst, bedarf keiner Eingriffe von außen (Dewey 1916, S. 144). Eine strikt entwicklungspädagogische kindzentrierte Perspektive kann somit nicht

zur Grundlage eines präfigurativen Bildungsverständnisses werden. Eine Alternative könnte aber darin liegen, nicht auf das Kind, sondern den pädagogischen Umgang mit dem Kind zu schauen. Ein entsprechender Ansatz findet sich in der Verteidigung der Schule durch Jan Masschelein und Maarten Simons.

Auch diese (immer wieder auf Arendt bezugnehmende) Verteidigung grenzt sich explizit ab von all denen, »who seek to perpetuate the old world or [...] those who have a clear idea of how a new or future world might look« (Masschelein und Simons 2013, S. 10) und ihren Versuchen, die Schule dafür zu nutzen. Stattdessen fragen Masschelein und Simons (ähnlich wie Prange es für die Erziehung tut), was die Schule zur Schule macht (Masschelein und Simons 2013, S. 20). Dafür greifen sie zurück auf die antike griechische Vorstellung der Schule und ihre Verknüpfung mit σχολή, freier Zeit oder Muße – die in Schule und Universität »revolutionäre Formen« (Masschelein und Simons 2017, S. 37) annimmt. Frei und losgelöst ist diese Zeit von den Zwängen des Haushalts (oikos) und der Gesellschaft (polis). Sie suspendiert ihre jeweiligen Logiken, vor allem die Logiken der Ungleichheit. Die Schule ist

the concrete materialisation and spatialisation of time that literally separates or lifts schoolchildren out of the (unequal) social and economic order (the order of the family, but also the order of society as a whole) and into the luxury of an egalitarian time. (Masschelein und Simons 2013, S. 29)

Die Zeit der Schule ist »Zeit, die befreit ist von jeglicher unmittelbar produktiven Beschäftigung und Zweckbindung, Zeit, die nicht von (direkten) ökonomischen, politischen und ideologischen Interessen in Beschlag genommen wird« (Masschelein 2016, S. 39). Auch die Individuen, die die Schule bevölkern, sowie die Gegenstände, die in der Schule auf den Tisch kommen, verändern ihren Charakter durch diese Suspendierung gesellschaftlicher und ökonomischer Logiken: »it is through this suspension that children can appear as students, adults as teachers and socially important knowledge and skills as subject matter at school« (Masschelein und Simons 2013, S. 35). Der Schule wohnt deshalb ein egalitäres Moment inne, weil sie alle gleichermaßen zu Schüler*innen oder Lehrer*innen macht⁶² und sie von den Rollen, die sie außerhalb der Schule einnehmen müssen, befreit. Die freie Zeit ist auch freiheitsfördernd, indem sie »den Glauben artikuliert, dass Menschen keine Bestimmung haben (die Form der Muße ist sozusagen der Zeitraum, sich eine Bestimmung zu erfinden) und dass deshalb drittens weder Inhalt noch Richtung des Studiums und der Übung durch die Familie, die Gesellschaft oder die Natur bestimmt werden« (Masschelein und Simons 2017, S. 40).

Die Schule vollzieht zudem in Bezug auf die Gegenstände eine Art der Profanisierung; Gegenstände werden im pädagogischen Kontext zweckentfremdet und den Zusammenhängen, aus denen sie normalerweise ihren Sinn schöpfen, enthoben. Es handelt sich um eine Enteignung, bzw. eine öffentliche Aneignung der Gegenstände. Schüler*innen lernen des Konjugierens halber, ein Wort auf Englisch zu konjugieren; das ist

62 Dass de facto natürlich Schulen auch Ungleichheit reproduzieren, bestreiten Masschelein und Simons nicht. In solchen Fällen operieren aber diese Institutionen aus ihrer Sicht nicht als Schulen (Masschelein und Simons 2017, S. 42).

aber losgelöst von einem unmittelbaren Verwertungszusammenhang, wie er uns außerhalb der Schule begegnet, wo wir englische Wörter konjugieren, um Bewerbungsschreiben zu verfassen (Masschelein und Simons 2013, S. 39). Das bedeutet aber gerade nicht die oft beklagte Weltfremdheit der Schule; stattdessen öffnet man die Welt den Schüler*innen und versucht die neue Generation an den Gegenständen »zu interessieren, indem man sie nicht nur bloß als Instrumente darbietet, sondern als Dinge, d.h. als Sachen, die uns angehen, als Dinge von Belang (>matters of concern<)« (Masschelein und Simons 2017, S. 42). In der Distanz zur Lebenswelt, die die Schule ermöglicht, verwandelt sie »die Welt in Lernstoff, d.h. sie bietet die Welt *noch einmal* an, aber *ohne Bestimmung*, so dass die neue Generation mit der Welt *anfangen* kann« (Masschelein und Simons 2017, S. 43). Das bedeutet auch – und hier tritt Arendts Sorge, die auch Masschelein und Simons inspiriert, wieder in den Vordergrund – dass die Zukunft der Lernenden nicht dadurch limitiert werden sollte, dass sie auf ein spezifisches Ziel (z.B. die Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt) hin vorbereitet werden sollen: »The school, we might say, is preparation for the sake of preparation« (Masschelein und Simons 2013, S. 77). Schule ist, und hier klingt die Nähe zur Debatte um means- bzw. ends-guided prefiguration an, »a means without ends« (Masschelein et al. 2017, S. 708). Das bedeutet aber nicht die vollständige Isolation der Schule:

It is not about keeping society (or the labour market) outside the school or about making the school into a kind of island in order to protect against pernicious influences. In a sense, the school shoulders society with the duty of determining what can and should qualify as subject matter suitable for practice, study and preparation by the young generation. (Masschelein und Simons 2013, S. 77)

Mit dieser Bestimmung öffnen Masschelein und Simons die Schule stärker der Zukunft als Arendt das tut. Für Arendt sind Schule und Erziehung immer konservativ:

Das Konservative im Sinne des Konservierenden scheint mir im Wesen der erzieherischen Tätigkeit selbst zu liegen, deren Aufgabe es immer ist, etwas zu hegen und zu schützen – das Kind gegen die Welt, die Welt gegen das Kind, das Neue gegen das Alte und das Alte gegen das Neue. Auch die Pauschalverantwortung, die dabei für die Welt übernommen wird, liegt natürlich im Sinne einer konservativen Haltung. (Arendt 1994a, S. 273)

Dass die Eingewöhnung in eine bestehende Welt Aufgabe der Erziehung ist und somit auch den erzieherischen Ambitionen Grenzen gesetzt sind, ist mit Sicherheit anzuerkennen. Weniger überzeugend ist aber Arendts Aufforderung zur Verantwortungsübernahme, sogar »Pauschalverantwortung« für die Welt. Sie erzeugt eine Paradoxie, wo die, die die Welt ändern wollen, plötzlich diese erhalten sollen (Hellekamps 2006, S. 421). Von denen, die an der Einrichtung der Welt am stärksten leiden, zu erwarten, diese nun zu beschützen, kann deshalb zynisch anmuten. »Arendt ist sich der Welt zu sicher« (Grabau 2022, S. 64), wenn sie diese Aufgabe etwa der Mutter von Elizabeth Eckford, der bekanntesten Schülerin der Little Rock Nine, zumutet und dabei »die Zurückweisung nicht allein des staatlichen Begehrens, sondern auch des brutal ausgrenzenden Begehrens einer

Gesellschaft, deren Zivilität sich stets und überall als Feindlichkeit manifestiert« durch die junge Schülerin nicht zu erkennen vermag (Moten 2014, S. 261).

Masschelein und Simons deuten demgegenüber außerdem zumindest eine politische und präfigurative Wirksamkeit ihrer Vorstellung von Schule an; dafür verwenden Masschelein und Simons den Begriff »Kommunismus«:

communism (as a political strategy) is actually an attempt to recover the school politically and to institutionalise the school socially. [...] Communistic as referring to the radical act of de-privatisation and freeing for public use is perhaps firstly an educational rather than a political term. (Masschelein und Simons 2013, S. 102)

Zwar versperren sie sich einer politischen Deutung der »Communization« (Masschelein 2012, S. 104), aber sie erkennen die politischen Konsequenzen ihrer pädagogischen Betrachtungsweise zumindest stellenweise an, vor allem dort, wo sie die »Zähmung« der Schule anprangern. Diese machen sie u. a. in der Politisierung der Schule im Sinne ihrer politischen Inanspruchnahme, der Pädagogisierung der Schule im Sinne der Anforderungen an Lehrer*innen als Ersatzeltern zu erziehen, der Naturalisierung im Sinne eines Fokus auf »Talent«, welche das Gleichheitsversprechen der Schule untergräbt, sowie der Technologisierung und Psychologisierung des Lernens aus. Aus einer solchen Kritik lassen sich durchaus politische und institutionenbezogene Forderungen ableiten, die deutlich weiter gehen als die Arendts. Auch wenn Masschelein und Simons diesen Punkt nicht besonders stark machen, ist ihre Vorstellung von Schule nicht nur die einer pädagogischen Heterotopie (Simons und Masschelein 2019, S. 129), sondern auch utopisch (Masschelein und Simons 2019, S. 16; vgl. auch Yosef-Hassidim und Baldacchino 2021, S. 39) – und präfigurativ. Ähnlich wie Marx findet die »creative ontology« der Schule (Masschelein et al. 2017, S. 706) utopische Keimzellen im Bestehenden: »rather than looking for a utopia in the future, we point to a utopia intrinsically linked with thinking about the school« (Verburch et al. 2016, S. 263), die im Prinzip, dass alle alles lernen können,⁶³ angelegt ist. Ihre Verteidigung soll kein konservatives Plädoyer für den Erhalt der real existierenden Schule sein, sondern »a call to experiment with concrete ways to create ›free time‹ in today's world and to gather young people around ›common good‹« (Masschelein und Simons 2013, S. 137). Nach dem Lesen ihrer Texte bleibt die Konsequenz, dass es in der Welt möglichst viel Schule geben müsse und die Welt stärker wie die Schule werden müsse, indem sie die Gleichheit und Freiheit der Schule erhält, in anderen Worten indem sie das »Reich der Freiheit« als »Reich der Bildung« errichtet (Sesink 1999): morgens jagen, nachmittags fischen, nach dem Essen zur Schule zu gehen, ohne je Jäger oder Fischer, sondern Schüler*in zu sein. Die Schule scheint in Masscheleins und Simons Formulierung schließlich nicht nur schützens- und verteidigungswürdig, sondern auch gewissermaßen »verbreitungswürdig«. Wenn die Schule so gut ist, brauchen wir mehr Schule, so viel wie möglich und wir brauchen eine Gesellschaft, die diese Schule unterstützen kann. Statt zu fragen, welche Schule die Gesellschaft braucht, ändert sich

63 Masscheleins und Simons Bezugspunkt ist hier natürlich Rancière (Masschelein und Simons 2013, S. 61), aber der gleiche Punkt ließe sich auch unter Bezug auf die antiken Sophisten (vgl. Säfström 2023) begründen.

der Blickwinkel: Welche Gesellschaft braucht die Schule, damit sie *scholé* sein kann (Biesta 2019, S. 664; Masschelein und Simons 2019, S. 17). Wie die Entwicklungspädagogik, in deren Tradition diese Vorstellung der Autonomie der Schule steht, bietet diese Sichtweise Ansatzpunkte für eine scharfe »pädagogisch[e] Kritik an der Gesellschaft« (Harten 1997a, S. 280), die auch weiter geht als Arendts Ansatz.

Die Tatsache, dass Elizabeth Eckford durch den weißen Mob am Betreten der Central High School in Little Rock gehindert wurde, muss und kann damit *pädagogisch* kritisiert werden. Wer davon ausgeschlossen wird, die Schule zu besuchen, kann dort weder Freiheit noch Gleichheit genießen, und wo durch Naturalisierung eine Ungleichheit der Intelligenzen unterstellt wird, kann es keine Schule im Sinne der *scholé* geben. Gleichzeitig würden Masschelein und Simons aber erwarten (und das wird in ihrer Ablehnung der Identitätspolitik deutlich), dass Eckfords Identität als Schwarze Amerikanerin *nach* dem Betreten der Schule keine Rolle mehr spielen darf: »We do not question the reality and importance of cultural differences and related identities, but we doubt whether these are pertinent categories when it comes to school affairs« (Masschelein und Simons 2019, S. 18). Diese Idealisierung ist jedoch fragwürdig; nicht nur weil zu fragen ist, ob es überhaupt möglich ist, dass Schüler*innen ihre Identität beim Betreten der Schule ablegen (Snir 2016, S. 125; vgl. auch Sörensen 2025a, S. 225), sondern auch weil nicht klar ist, warum das wünschenswert ist. Schließlich könnte gerade die Tatsache, dass die gemeinsame Welt aus *unterschiedlichen* Augen betrachtet wird, zur schulischen Ent- und Aneignung und Profanisierung beitragen. Die Gegenstände gewinnen und verändern ihre Bedeutung auch durch die Identität derjenigen, die sie studieren; die pädagogische Aufgabe ist es, herauszufinden, in welchen Momenten die Identität der Schüler*innen suspendiert werden sollte, und in welchen sie eine Rolle spielt (Snir 2016, S. 125). Es ist schließlich auch eine Besonderheit der staatlichen Schule mit Schulpflicht, dass sie »soziale Promiskuität« fördert und damit Menschen mit unterschiedlichen Identitäten auf eine Weise zusammenbringt, die sonst kaum zu finden ist (Marchart 2020, S. 194).⁶⁴

Im oben eingeführten Vokabular der Präfiguration ergibt sich aus der hier entwickelten Perspektive die Notwendigkeit, von den Mitteln (Bildung, bzw. Schule) und nicht von den Zielen her zu agieren. Es handelt sich um »ends-effacing prefiguration« im Sinne Swains (Swain 2019b, S. 54–57). Gegenüber Goldmans entwicklungspädagogischer Utopie bietet dieser Vorschlag den Vorteil, nicht mehr das Kind zu idealisieren und dadurch zu überlasten. Zu fragen ist aber, ob die Kritik an der ends-effacing prefiguration, nämlich dass »dadurch die gesellschaftstransformativen Ziele aus dem Blick zu geraten oder einmal gewählte Praktiken fetischisiert zu werden drohen« (Sörensen 2023a, S. 88–89), auch diese Vorstellung von Schule treffen. Dass gesellschaftstransformative Ziele aus dem Blick geraten und suspendiert sind, ist aus Sicht von Masschelein und Simons schließlich gerade der Vorzug der Schule und auch die an ihre Überlegungen

64 Marchart skizziert von dieser Annahme ausgehend eine andere präfigurative Vorstellung von Schule, indem er vorschlägt, in Anlehnung zu Fredric Jamesons *American Utopia* (2016) die Schule zum Ausgangspunkt einer radikaldemokratischen Utopie zu machen. Dieser Vorschlag ist offener politisch und utopisch als der Masscheleins und Simons, ließe sich aber möglicherweise auch mit diesem verbinden. Mindestens handelt es sich um eine Erinnerung an die Pluralität präfigurativer Vorstellungen.

anknüpfende postkritische Pädagogik betont mit einer sehr ähnlichen Argumentation, dass Erziehung ein »pure means« sein müsse (Vlieghe und Zamojski 2020, S. 874). Damit ist aber die Gefahr verbunden, »eine Eigenständigkeit pädagogischen Handelns zu unterstellen, die es gesellschaftlich gar nicht geben kann und auch niemals geben wird« (Benner 2015, S. 103). Analog zum Präfigurationsdiskurs ist das Risiko der Rückzug in die »pädagogische Provinz« (Biesta 2022, S. 329) und die Depolitisierung der Schule (Snir 2016). Damit wird aber das Spannungsverhältnis zwischen schulischer Autonomie und demokratischer Kontrolle verleugnet (vgl. dazu Yosef-Hassidim 2019; Benner und Stępkowski 2011; Giesinger 2017), anstatt das Spannungsverhältnis selbst zu politisieren (vgl. Jergus 2024). Zu den Faktoren, die die vollständige Autonomie der Schule problematisch erscheinen lassen, gehört zudem, dass Lehrer*innen realistischerweise durchaus eigene Ziele mit in die Schule bringen und vor der Frage stehen, wie sie mit diesen umgehen sollen, dass es womöglich auch gesellschaftliche Ziele (etwa: Verhinderung der Klimakatastrophe (Yosef-Hassidim 2023, S. 313; Van Poeck und Östman 2020) oder der Wiederkehr des Holocausts (Adorno und Becker 2020, S. 88–104)) gibt, die drängender erscheinen als die Betonung der Autonomie und dass in der Schule schon immer nicht nur scholé vorkommt, sondern auch Pausen, Mittagessen, Bibliotheksbesuche, Ausflüge etc.⁶⁵ Zuletzt bleibt offen, wie damit umzugehen ist, dass Kinder außerhalb der Schule vielfältigen Sozialisationsinstanzen ausgesetzt sind und eine eigene Identität entwickelt haben, der sie möglicherweise affektiv verbunden sind; dann ist die Frage, warum sie ein Interesse an deren Suspension haben sollten. Mindestens ist der sozialisationspädagogischen Feststellung Rechnung zu tragen, dass die Assoziation von Kindheit und Neuheit nicht zu vorschnellen Schlüssen verleiten sollte – die Kinder, die in die Schule kommen sind in der Regel nicht mehr »ganz neu«, sondern bereits wesentlich vorsozialisiert. Auch sie bringen damit Ziele in die Schule ein – der auffällige Widerspruch zwischen Arendts pädagogischem Denken und ihrer Betonung der Natalität ist, »dass die Neuankömmlinge nicht *als* Kinder das Neue initiieren, sondern dass die Möglichkeit des Neuanfangs nur dem Erwachsenen vorbehalten bleibt, der aus dem Kind geworden sein wird« (Hellekamps 2006, S. 420–421). Die Kreativität des Kindes sollte nicht romantisiert oder verabsolutiert werden – vollkommen vernachlässigt werden sollte sie aber, daran erinnert der Anarchismus, ebenso wenig (vgl. auch Harten 1997a, S. 11).

65 Ungeklärt bleibt auch, was die Bestimmung der Autonomie von Schule für außerschulische Bildung bedeutet – Masschelein und Simons betonen zwar, dass ihre Vorstellung nicht zwingend an die Form üblicher staatlicher Schulen gebunden ist, dass diese Form sogar in vielerlei Hinsicht scholé verunmöglicht. Gleichzeitig hängen Masschelein und Simons aber an »scholastic technology« (Masschelein und Simons 2013, S. 50) wie der Prüfung, dem Diktat oder der Tafel, die in außerschulischen Settings in der Regel nicht angewendet werden. Ist also in außerschulischen Settings nur ein Lernen möglich oder kann auch dort scholé gemacht werden? Ist non-formale Bildung womöglich illegitim, weil sie z.B. in der Regel auch nicht-schulische Ziele verfolgt (z.B. in christlichen oder sozialistischen Angeboten) und nicht »common« im Sinne der Schule ist? Mit Masschelein und Simons wäre konsequenterweise davon auszugehen, dass sich unterschiedliche Bildungsträger höchstens darin unterscheiden, was sie zum Gegenstand ihres Bildungsangebots als scholé machen, nicht aber darüber hinaus, was allerdings als weitreichende Beschneidung der Freiheit, Bildungsangebote zu machen, erscheint.

5.2.6 Zwischenfazit

Was für den Gegensatz zwischen ziel- und mittelgeleiteter Präfiguration gilt, dass nämlich »theoretisch [...] dieser Aporie nicht beizukommen [ist]« (Sörensen 2023b, S. 73, vgl. 2023a, S. 285), ist auch für den Zusammenhang von Bildung und sozialem Wandel festzustellen. Trotzdem lassen sich aus den bislang angestellten Überlegungen einige Richtlinien ableiten, um eine Lösung zwischen den Extremen der Sozialisations- und der Entwicklungspädagogik, der Instrumentalisierung der Pädagogik und der pädagogischen Provinz zu finden (vgl. für einen ähnlichen Versuch auch Biesta 2022), um der »doubleness of education« (Todd 2022, S. 337) zwischen der gesellschaftlichen Notwendigkeit der Sozialisation und pädagogischer Autonomie und Offenheit gerecht zu werden. Die Vorstellung einer »Reinheit« der Bildung ist nicht weniger idealisierend als ihre Ver zwecklichung (Hamborg 2020, S. 169). Dafür gilt es, das teilweise bei Condorcet (Biesta 2022, S. 322) und vor allem bei Goldman angelegte und durch Masschelein und Simons entwickelte Argument ernstzunehmen, dass es eine gewisse schützenswerte Eigenlogik der Erziehung gibt, auch wenn sich die Begründung dafür anhand der vorangegangenen Überlegungen etwas ausdifferenziert hat. Auf diese Weise kann Schule als Form einer präfigurativen »pädagogischen Gegengesellschaft« (Pelzel 2020, S. 107 unter Bezug auf Heydorn) gedacht werden. Ausgangspunkt der Utopie ist dann nicht mehr das Kind und seine vermeintliche Natur, sondern die Schule – die im Sinne der zielabgewandten Präfiguration dann am besten wirken kann, wenn sie nicht wirken will (vgl. Benner 2015, S. 136).

Aus der Notwendigkeit eines Schutzes der pädagogischen Sphäre und der Schule ergibt sich dann die Aufgabe, dafür zu sorgen, dass »ander[e] Systeme [...] nicht so ungebrochen wie bisher auf die pädagogische Logik durchzugreifen vermögen, sondern sich brechen lassen (müssen) an der Ermöglichung von Sinnbildungsprozessen der jüngeren Generationen« (Ricken 2024). Versuche der Instrumentalisierung kommen so am »Eigengewicht des erzieherischen Verhaltens« (Prange 2010, S. 30) nicht vorbei und werden von einer »störrischen« Pädagogik der Schule (Biesta 2019, S. 666–667) daran erinnert »that not everything that society desires from it is desirable – for the school, but ultimately also for society itself« (Biesta 2019, S. 667). Wie im präfigurativen Diskurs entwickelt, modifizieren sich die Ziele in der Praxis. Mindestens »was sich als durch Erziehung in den Bereichen des Wissens und Könnens, der Kenntnisse und Fertigkeiten, Urteilens und Handelns nicht mehr vermittelbar erweist, scheidet damit als legitimes Ziel öffentlicher und gemeinsamer Erziehung aus« (Benner und Stępkowski 2011, S. 99). Ein solcher Ansatz erfordert nicht, darauf zu verzichten, gesellschaftsbezogene Erwartungen an die Pädagogik zu richten und bedeutet, dass durchaus auch unterschiedliche Vorstellungen darüber bestehen können, was Erziehung leisten soll, nicht nur, weil die Frage nach den Eigenstrukturen der Pädagogik selbst kontrovers ist, sondern auch weil verschiedene Ziele denkbar sind, die mit einer pädagogischen Ethik verträglich sind (für z.B. ein Modell radikaldemokratischer präfigurativer Bildung vgl. Sörensen 2023a, Kap. 8.3). Durch die Auseinandersetzung um diese Ziele und ihre pädagogische Prüfung ergibt sich »die Chance einer Aufklärung der Erwachsenen über sich selber« (Harten 1997a, S. 12). Nur so ist die Pädagogik geschützt »vor der *Illusion* einer Autonomie, die, abstrakt gesetzt, zur Folge hat, daß gesellschaftliche Inhalte und Ziele als undurchschaute ins erziehe-

risch[e] Handeln eingehen« (Harten 1997a, S. 10). In Bezug auf den Anarchismus könnte das zum Beispiel in Bezug auf sein Machtverständnis von Relevanz sein. Die Pädagogik erinnert daran, dass auch die anarchistische Utopie nicht als machtfrei vorstellbar ist, sondern vielmehr einen Umgang mit Macht finden muss. Ein vorschnelles Verleugnen der Tatsache, dass in der Utopie wie in der zukünftigen Gesellschaft Macht ausgeübt wird, ist dann aus präfigurativen Gründen zu kritisieren, wenn der unabwendbaren Machtförmigkeit pädagogischer Beziehungen Rechnung getragen wird. Auch Goldmans Überlegungen tendieren schließlich mitunter dazu, dass »die Machtförmigkeit pädagogischer Verhältnisse durch harmonisierende Beschreibungsversuche eher verdeckt als reflektiert wird« (Bünger und Jergus 2024, S. 47; vgl. auch Arendt 1994a, S. 263)⁶⁶ – gibt man diese Verleugnung auf, ändert sich das Denken über Mittel *und* Ziele anarchistischer Pädagogik.

Die zukünftige Gesellschaft wird präfigurativ in der Schule nicht einfach vorweggenommen, sie *bildet* sich in der Schule. Das bedeutet keine Hypostasierung der Schule oder der Bildung, sondern lässt sich nur in einer »einer innovativen, experimentellen und kreativen Praxis« (Harten 1997a, S. 306) verwirklichen – die sich an dieser Stelle deshalb auch höchstens konturieren lässt.⁶⁷ Experimentell ist präfigurative Bildung nicht im Sinne des klassisch-naturwissenschaftlichen Experimentbegriffs. Im hier gemeinten Sinne des Experimentierens »artikuliert sich bspw. nicht unbedingt ein rationales Subjekt, sondern vielmehr ein »experimentierendes Subjekt«, welches zwischen drei Praktiken zerrissen ist: experimentieren, probieren, versuchen (Berg 2019, S. 86)« (Wittig 2021, S. 95). Auf diese Weise wird in experimentell-präfigurativer Bildung versucht »die Grenze zwischen dem Möglichen und dem Unmöglichen aufzusprengen und neu zu verhandeln« (Wittig 2021, S. 96) – aber nicht nur als »Übung im Denken« (Wittig 2021, S. 96), sondern auch als Übung im Tätig-Sein. Dieser experimentelle Charakter präfigurativer Bildung bedeutet, dass sie nicht vollkommen ohne externe Zielsetzungen auskommen muss, dass diese sich aber, wenn sie im Bildungszusammenhang »auf den Tisch« kommen (Masschelein und Simons 2017, S. 41) dem Experimentieren, dem »Cruisen« (vgl. Schorr 2024) und Spielen öffnen. Die Ziele sind dann weder nur *Gegenstand*, wie bei Masschelein und Simons angedeutet, noch können sie das Ergebnis des Experiments vorwegnehmen. Der Präfigurationsdiskurs macht deutlich, dass *Intentionen* von Pädagog*innen nicht per se problematisch sind, sondern dass der Umgang mit ihnen gestaltbar ist und das auch sein muss. Experimente sind nicht ziellos (Sörensen 2021, S. 98), aber offen, die Ziele können sich selbst auf experimentelle Weise ändern, es können neue Ziele hinzutreten oder andere aus dem Blick geraten. Auf diese Weise könnte und müsste eine präfigurative Bildung »kritisch-ästhetische Bildungsweisen« (Friedrichs und Pelzel 2023, S. 98) erproben, anstatt nur der Logik des Vermittelns zu folgen. »Wenn nämlich, wie eingangs angedeutet, die Lebensform Demokratie ihrerseits adäquat nur als ein Experimentalsystem zu begreifen ist, dann ist eine experimentelle politische

66 Erneut muss in diesem Zusammenhang an den Missbrauch durch Sébastien Faure erinnert werden – wo in pädagogischen Settings Macht verleugnet wird, ist auch ihr Missbrauch schwerer zu fassen.

67 Es ist aber möglich, auf existierende Beispiele präfigurativer Schulgestaltung zu verweisen (vgl. Fielding 2007; McCowan 2010).

Bildung [...] explizit demokratieförderlich und in gewisser Weise in sich demokratisch bzw. demokratisierend« (Sörensen 2021, S. 97).

Neben einer solchen post-humanistisch inspirierten Vorstellung experimenteller präfigurativer Bildung ließe sich erneut Dewey als alternative Inspirationsquelle für ein präfiguratives Bildungsverständnis heranziehen, der einen »(radikal-)demokratisch-kooperativen Erziehungsvorgang unter Bedingungen umfassender Ungewissheit, die dynamische Stabilisierung im Sinne eines kontinuierlichen und kontinuierlich einzuübenden Problemlösungshandelns erforderlich machen« (Sörensen 2023a, S. 284–285), vorschlägt.⁶⁸ Nach Dewey dient Erziehung »der Erzeugung von Gewohnheiten des intelligenten, weil experimentellen Umgangs mit problematischen Situationen« (Jörke 2007, S. 92) und auch Dewey bemüht sich um eine Vermittlung zwischen natürlicher Entwicklung, gesellschaftlichen Anforderungen (sowie der bei ihm eigens unterschiedenen Persönlichkeitsentfaltung) (Knoll 2018b, S. 205). Deweys Vorstellung von Erziehung ist nicht vollkommen ziellos, er fragt spezifisch danach, wie die Schule der Demokratie dienen kann (Dewey 2021, S. 31). Der Pragmatismus ist nicht »ends-effacing«, sondern »asks only ›do these means in fact lead to these ends?‹« (Swain 2019b, S. 52). Das Ziel wird aber auch für Dewey durchaus dynamisiert, weil auch die Demokratie experimentiert. Entsprechend kann auch Rahel Jaeggi an Dewey anschließen. Sie sieht ein generelles Interesse in der Auseinandersetzung mit transformativen Bewegungen darin, fortschrittliche von rückschrittlichen Bewegungen zu unterscheiden. Für sie ist Fortschritt »eine bestimmte Art des Wandels, nämlich eine solche, die man als sich anreichernden Lern- oder Erfahrungsprozess bezeichnen kann« (Jaeggi 2023, S. 64). Von Fortschritt sprechen lässt sich für Jaeggi dann, wenn Lebensformen »gelernt haben, zu lernen« (Jaeggi 2023, S. 151) und somit auf Krisen angemessen – sprich: fortschrittlich – reagieren können. Zurückgebunden an Dewey ist Fortschritt »die Zunahme an Erfahrung, ein Wachstum im Sinne einer Zunahme an kriseninduzierter Reflexivität« (Jaeggi 2023, S. 193). Sein Gegenteil wäre dann Regression, zu verstehen als »Erfahrungsblockade [...] und damit als defizienten Modus der Krisenbewältigung und Problemlösung« (Jaeggi 2023, S. 212). Ein präfiguratives Bildungsverständnis könnte an dieser Stelle die Verknüpfung vom Lernen von Lebensformen mit denjenigen, die tatsächlich lernen, nämlich den ihr angehörenden Individuen, herstellen.

Außerdem lässt sich aus der Perspektive präfigurativer Bildung die Bedeutung einer pädagogischen Ethik⁶⁹ betonen. Durch sie können sich bestimmte gesellschaftstransformatorische Ziele als illegitim erweisen, weil sie auf Mittel zurückgreifen, die mit einer pädagogischen Ethik unvereinbar sind. Revolutionäre Ethik muss, sobald sie sich auf pädagogische Mittel bezieht, auch die »spezielle Problemstruktur der Pädagogik«

68 Allerdings waren Deweys Vorstellungen von Schule bei weitem nicht so demokratisch, wie in der deutschen Pädagogik oft kolportiert (Knoll 2018a, S. 236).

69 Im Folgenden wird wieder auf den Vorschlag Pranges zurückgegriffen, weil konsequenterweise Ethik des Manifests und pädagogische Ethik im Einklang stehen. Dass sich Alternativen zu Pranges Vorschlag finden (z.B. Drerup 2016; Giesinger 2019; aber auch Harten 1997a, S. 11) und die Diskussion über pädagogische Ethik und ihre Autonomie nicht als abgeschlossen gelten kann, ist davon unbenommen.

berücksichtigen (Giesinger 2019, S. 263). Nehmen wir erneut Pranges Bestimmung praxisinhärenter Normen zum Ausgangspunkt,⁷⁰ ließe sich etwa vom »Gebot der Zumutbarkeit« (Prange 2013, S. 133) her jegliche präfigurativ-pädagogische Praxis kritisieren, die Kindern Problemlösungen zumutet, die selbst von Erwachsenen nicht erreicht werden. Der erzieherische Anspruch Rechtsradikaler hingegen wäre in Bezug auf die Verständlichkeit und Wahrhaftigkeit (Prange 2013, S. 132–133) zu kritisieren; wer als Mittel zum Erreichen seiner Utopie Kinder belügen muss, kann nicht den Legitimitätsforderungen entsprechen. Aber auch in Bezug auf sehr konkrete Fragen kann ein solches präfiguratives Verständnis von Bildung relevant sein. Wenn sich z.B. aus der schulischen Logik ergibt, dass Rückmeldungen an Schüler*innen nur formativ, nicht summativ sein sollten, sie also das Lernen und nicht die Vergleichbarkeit fördern müssen, wird es notwendig, sich »a world without exams« vorzustellen (Verburch et al. 2016, S. 267) und anzustreben – im Kommunismus darf es keine Noten mehr geben.⁷¹ Das bedeutet, den Aspekt der präfigurativen Politisierung von Alltagspraxen (Schiller-Merkens 2022, S. 71) auch im Schulalltag wirksam werden zu lassen, und die »Mikropolitik des Klassenzimmers« (Demirović 2021) auch als tatsächlich politisch zu begreifen. Eine präfigurative Gestaltung von Bildungssettings bedeutet dabei nicht eine verkürzte Fokussierung auf die Schule oder das Verhältnis von Erwachsenen zu Kindern. Eine präfigurative Gestaltung von Schule hieße deshalb, die vielfältigen Beziehung zwischen und unter den beteiligten Erwachsenen (Lehrer*innen, Schulleiter*innen, Reinigungspersonal, Referendar*innen, Eltern etc.) anders zu gestalten – die institutionellen Rahmenbedingungen der Schule an sich rücken in den Blick. Erwachsenen, die Mitverantwortung für die gemeinsam gestaltete und zu gestaltende Welt in einer präfigurativen Schule übernehmen, kann man dann auch nicht den Vorwurf der Verantwortungslosigkeit machen; sie eröffnen vielmehr in der Schule den Raum, Welterhaltung und Weltveränderung gemeinschaftlich anzugehen.

-
- 70 Es ergeben sich dann auch Anknüpfungspunkte an die Frage, ob Bildung per se einen normativen Gehalt habe, wie sie sich im Anschluss an Kollers Theorie transformativer Bildung entwickelt hat (z.B. bei Giesinger 2022; Töpfer-Stoyanova 2022; Rieger-Ladich 2014). Ausgangspunkt dieser Debatte ist die – häufig am Beispiel Walter White aus der Serie *Breaking Bad* diskutierte – Frage, ob Bildungsprozesse, im Anschluss an Koller verstanden als Transformationen des Selbst- und Weltverhältnisses immer positiv zu bewerten seien, bzw. ob es sich bei jeglicher Transformation auch tatsächlich um Bildung handelt. Während diese Diskussion für die hier diskutierte Frage eine untergeordnete Rolle spielt, wäre sie für eine Diskussion von Rahel Jaeggis Theorie gerade aufgrund von deren Parallelen zur Theorie Kollers (vgl. Drerup 2015) gewinnbringend. Jaeggi landet allerdings wie schon Celikates wieder bei der Psychoanalyse (Jaeggi 2023, S. 215), nicht der Pädagogik.
- 71 Aus der Annahme, dass sich aus dem Zustand der Schulen Rückschlüsse auf den Zustand des kommunistischen Projekts ziehen lassen, besuchte Goldman in der Sowietunion immer wieder Schulen – die schlechten Zustände in den Schulen, die nicht als Anschauungsmaterial für ausländische Gäste dienten, bieten ihr Anlass zur Kritik an den Bolschewiki. Die leitende Frage ist: »whether education, culture, and art in Bolsheviki Russia symbolize the spirit of the Revolution, whether they serve to quicken the imagination and broaden the horizon; above all, whether they have released and helped to apply the latent qualities of the masses« (Goldman 1924, S. 112).

5.2.7 Exkurs: Präfigurative Bildung für nachhaltige Entwicklung

Auch wenn im Kontext des öko-emanzipatorischen Projekts seltener von Revolution die Rede ist als von Transformation⁷² kommt es auch in diesem Kontext immer wieder zu einer Inanspruchnahme (politischer) Bildung und damit auch zu den Problemen klassisch entwicklungs- und vor allem sozialisationspädagogischer Utopien (vgl. Blühdorn 2024, S. 360). Als das bekannteste der entsprechenden Konzepte lässt sich wohl *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (BNE) bezeichnen. BNE wird von einer Vielzahl von Akteur*innen mit unterschiedlichen Motivationen betrieben – der Begriff ist zwar fest etabliert, »allerdings bis zur völligen Konturlosigkeit seiner selbst« (Euler 2022, S. 72). Maßgeblich sind die Impulse durch UN-Organisationen im Zusammenhang mit den Sustainable Development Goals (Butterer et al. 2023, S. 117), aber auch in den »Nischen außerschulischer Bildung sozialer Bewegungen« (Butterer et al. 2023, S. 118) werden entsprechende Bildungsvorhaben umgesetzt. Einzelne Theoretiker*innen des ökologisch-emanzipatorischen Projekts ziehen durchaus pädagogische Konsequenzen aus ihren Theorien (und werden zu den Bezugspunkten auch kritischer politischer Bildung); Ulrich Brand beispielsweise, der gemeinsam mit Markus Wissen ausgehend von der Diagnose der *imperialen Lebensweise* zum Erreichen der »sozial-ökologischen Transformation« strategisch unter Bezug auf Hirsch auf »radikalen Reformismus oder [...] revolutionäre Realpolitik« (Brand 2017, S. 26; vgl. auch Wissen und Brand 2022, S. 275) setzt (und dafür folgerichtig aus ökosozialistisch-revolutionärer Perspektive kritisiert wird (Zeller 2020, Kap. 9.5)), betont, dass damit politischer Bildung die Rolle zukäme, »Aufklärungsarbeit zu leisten, zu sensibilisieren, Handlungsoptionen aufzuzeigen und die Veränderungsprozesse kritisch zu begleiten« (Brand und Preiser 2023, S. 64).⁷³ Auch wenn »die Veränderung der imperialen Lebensweise nicht ausschließlich eine Frage von Aufklärung und gesellschaftlichem, ökologischem Bewusstsein ist« (Brand und Preiser 2023, S. 75) kommt doch der politischen Bildung die Aufgabe zu »die subjektiven Voraussetzungen für eine solidarische Lebensweise zu schaffen« (Brand und Preiser 2023, S. 77). Auffällig (aber im Sinne der hier entwickelten Diagnose konsequent) ist, dass BNE insbesondere dort gefordert wird, wo nicht auf die Revolution gehofft wird: Das Fehlen einer revolutionären (oder mitunter überhaupt einer politischen) Perspektive für das Erreichen der mehr oder weniger ambitionierten Nachhaltigkeits- und Klimaziele

72 Obwohl z.B. im einflussreichen Gutachten *Welt im Wandel* des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011, S. 30; Butterer et al. 2023, S. 116) durchaus keine Scheu besteht, auf »den Erfolg der ›samtenen Revolution‹ in Osteuropa [...] und im Jahr 2010/11 die Revolution in der arabischen Welt« als Vorbild zu verweisen. Die revolutionäre Rhetorik steht dort wie andernorts allerdings »im Kontrast zu meist kleinschrittigen Policy-Vorschlägen, die neben einem vage bleibenden Wertewandel und einem ›neuen Gesellschaftsvertrag‹ vor allem in Anreizen für Investitionen in nachhaltigere Technologien bestehen« (Lingenfelder 2024, S. 35). Der Transformationsbegriff hat pädagogisch den Vorteil, an Theorien der transformativen Bildung, bzw. des transformativen Lernens anschlussfähig zu sein – obwohl fraglich ist, ob diese Anschlussfähigkeit über die Wortähnlichkeit hinaus auch immer inhaltlich besteht (vgl. Nohl 2024a).

73 Eine solche Bezugnahme ist bereits theoretisch angelegt, weil die Theorie der imperialen Lebensweise bereits stärker als andere ökosozialistische Theorien »Alltagshandeln und Subjektivierungsprozesse« (Brand und Preiser 2023, S. 67) in den Blick nimmt.

wird offenbar in weiten Teilen des Diskurses durch Verweise auf pädagogische Lösungsmaßnahmen kompensiert. Je weniger revolutionär die Theorie, desto pädagogischer die Lösungsansätze. Es ist dann auch nicht überraschend, dass BNE auf unterschiedliche Art und Weise inzwischen in viele Bildungspläne integriert ist (Overwien 2021, S. 63), eine Textgattung, die nicht unbedingt für ihre revolutionäre Verve bekannt ist.

Bildung erscheint im Kontext von BNE »als ein, wenn nicht gar *das* zentrale Mittel, um gesellschaftliche Veränderung zu erreichen« (Lingenfelder 2024, S. 37). Durch sie soll »die angestrebte *Große Transformation* [...] verstehbar und gestaltbar gemacht werden« (Friedrichs und Pelzel 2023, S. 86). Steffen Hamburg (2022) schildert den Eindruck, der beim Lesen entsprechender bildungspolitischer Verlautbarungen entsteht: »Unterhalb der Weltrettung machen wir es nicht und was es dafür braucht, legen wir uns in einer Kausalkette zurecht«. BNE steht somit in besonderem Maße und nicht vollkommen zu Unrecht unter »Instrumentalisierungsverdacht« (Nohl 2024a, S. 16). Die »Verzwecklichung von Bildung [ist] bereits im namensgebenden ›Bildung für‹ offen eingeschrieben« (Hamburg 2020, S. 167–168). Das oben bereits mehrfach diskutierte romantische Bild vom Kind lebt in den Projektionen auf die Klimabewegung in der Hoffnung fort, »dass nur diese jungen und unbefangenen Schüler noch in der Lage seien, eine so radikale Position zu vertreten, weil einzig sie nicht schon vollends in den Verhältnissen feststeckten« (Struwe 2019). Es wird auch implizit im Kontext von BNE aufgerufen; »der ›neue Mensch‹ ist dann beispielsweise ›Nachhaltigkeitsbürger‹« (Hamburg 2024, S. 189). Die (leise (Christ und Sommer 2023, S. 27)) zu vernehmende Kritik an BNE (und zuvor auch schon an der Umweltbildung (Overwien 2021, S. 60)) spiegelt Arendts Kritik wider: »Sie soll pädagogisch ermöglichen, was sein soll und zugleich polit-ökonomisch hintertrieben oder gar systematisch verhindert wird« (Kehren 2017, S. 64–65). Die Verantwortung dafür wird vor allem Kindern zugeschrieben, die zugleich in Haftung genommen werden, denn »Bildungsprozesse [müssen sich] an ihren Ergebnissen messen lassen« (Christ und Sommer 2023, S. 29). Bildung für nachhaltige Entwicklung durch Erwachsene, die selbst einen in jeder Hinsicht unnachhaltigen Lebensstil pflegen und sich durch das Anbieten von Bildung entlasten (Hamburg 2024, S. 196), kann dann von Kindern schnell als mindestens heuchlerisch erkannt werden (Schinkel 2022, S. 88), weil durch sie »Verursachung und Verantwortung ökologischer und/oder sozialer Probleme auseinanderdividiert werden« (Girnius 2024, S. 6).

Bemerkenswert ist, dass es vor dem Hintergrund der Kritik an BNE durchaus Versuche gibt, eine Form der BNE zu entwickeln, die zumindest sprachliche Nähe zum Präfigurationskonzept aufweist. Eine solche orientiert sich daran, »Politische Bildung als Nachhaltigkeit« (Inkermann und Eis 2022, S. 34; vgl. auch Kenner und Singer-Brodowski 2024, S. 10) oder »ein Lernen in Transformation« (Girnius 2024, S. 5) erfahrbar zu machen. Schüler*innen sollen in diesem Rahmen »selbst-initiiert sozial oder politisch tätig werden« (Getzin und Singer-Brodowski 2016, S. 41), und die »gesamte Schule ist dann gefragt, Nachhaltigkeit zu leben« (Budde und Blasse 2023, S. 5).⁷⁴ Allerdings bleibt auch in solchen Ansätzen der präfigurative Aspekt höchstens angedeutet – das Ziel ist nicht die Vorwegnahme, sondern »argumentieren zu können« (Getzin und Singer-Brodowski

74 Damit lassen sich auch wieder Parallelen zum sogenannten Service Learning und der Demokratiebildung finden.

2016, S. 41). Parallelen zur Präfiguration liegen aber auch dort nahe, wo die Forderung lautet, in Bildungskontexten »habitualisierte, also in Körper, Geschmack, Denken, Handeln und Fühlen eingegangene Praktiken zu verlernen sowie um- und neu zu lernen bzw. zu »ent|üben« (Stimm und Müller 2023, S. 25). Allerdings wird auch dort, wo eine solche kritisch-emanzipatorische BNE gefordert wird, häufig »(nicht nur) begrifflich versöhnt, was zuvor als gegenläufig proklamiert wurde, und bereits theoriearchitektonisch eine prinzipielle Vereinbarkeit und Harmonisierung von Gegensätzlichem suggeriert« (Hamborg 2023, S. 156), weil auch Vorschläge von Bildung *als* nachhaltiger Entwicklung häufig an der Vorstellung »einer kritisch-emanzipatorischen Bildung *für* nachhaltige Entwicklung« (Hamborg 2023, S. 157) festhalten. Um eine tragfähige präfigurative Konzeption von BNE zu konzipieren, ist nicht nur eine tiefere Auseinandersetzung damit, was es eigentlich konkret bedeutet, (politische) Bildung *als* nachhaltige Entwicklung anzubieten, notwendig, sondern auch eine Auseinandersetzung mit den Fallstricken eines solchen Projekts. Ausgehend von Sörensens (2023b, S. 109) Systematisierung des präfigurationskritischen Diskurses anhand der Rubriken »Selbstreferenzialität«, »Selbsttäuschung« und »Selbstverzweigung« sollen diese im Folgenden untersucht werden.

5.2.7.1 Selbsttäuschung

Immer wieder wird gegenüber präfigurativen Projekten kritisiert, diese »täuschten sich über die Widerständigkeit und/oder Transformativität ihres Tuns« (Sörensen 2023b, S. 123). Dieser Vorwurf der *Selbsttäuschung* gewinnt auch dort an Gewicht, wo sich präfigurative Bildung Illusionen über ihre eigenen Möglichkeiten macht und sich pädagogischen Allmachtvorstellungen hingibt. Im Kontext BNE gilt (wie auch in anderen Fällen der Instrumentalisierung von Schule), dass diese in der Regel »an gesellschaftlichem Impact nicht [erreicht], was sie zu erreichen reklamiert, hofft und anstrebt bzw. wozu sie aufgefordert wird« (Budde und Blasse 2023, S. 7). Schon in Bezug auf die Annahme, dass mehr ökologisches Wissen sich auch in ökologischeres Handeln übersetzt, sind Zweifel angebracht (Stimm und Müller 2023, S. 23; Christ und Sommer 2023, S. 27–28). Diese Zweifel müssen aber auch für präfigurativ-handlungsorientiertere Ansätze gelten: Wenn BNE daraus besteht, in der Schule Mülltrennung umzusetzen, besteht die Gefahr zwar »den Anschein der eigenen Wirkmächtigkeit aufrecht zu erhalten und das aufklärerische Glücks- und Fortschrittsversprechen weiter für sich geltend machen zu können« (Pelzel und Butterer 2022, S. 85) – weder das Mülltrennen in der Schule, noch das Mülltrennen außerhalb werden aber ausreichen, um die Klimakatastrophe aufzuhalten. Es bleibt gelinde gesagt fraglich, »ob die Fülle an kritisch-sozialwissenschaftlichen Ansätzen mitsamt den dramatischen Erkenntnissen um den Zustand der Welt nun endgültig das emanzipatorische Aufbegehren der Mehrheit der Globalgesellschaft einläutet« (Pelzel 2020, S. 104). Vor diesem Hintergrund erscheint die »Subjekt- und individuelle Handlungsorientierung von BNE wahlweise hilflos oder entpolitisiert« (Christ und Sommer 2023, S. 28). Mit der Selbsttäuschung geht auch die Gefahr der Kooptierung einher (Sörensen 2023b, S. 123), wie sie im Bereich BNE ebenfalls zu finden ist, weil das politische System »Probleme, die es selbst nicht lösen kann oder will, an das Bildungssystem [delegiert]« (Nohl 2024a, S. 30), aber zugleich die Bildungsmaßnahmen als Maßnahmen im Kampf gegen den Klimawandel darstellt und nutzt – als eine »Blume an der Kette« (Sörensen 2023b, S. 127). Eine solche Vereinnahmung ist mit Sicherheit nicht vollkom-

men vermeidbar und kann ja durchaus auch von den Akteur*innen strategisch (etwa im Einwerben von Fördermitteln) genutzt werden. Dass BNE von staatlichen Akteur*innen im großen Maßstab gefördert wird, fordert für eine präfigurative BNE aber mindestens, ihr Verhältnis zum Staat zu klären (s.u.).

Der Selbsttäuschungsaspekt ist aber auch aus pädagogischer Sicht insofern zu kritisieren, als er eine Täuschung von Kindern darstellt. Giesecke, schreibt über sozialistische Ferienlager in der Weimarer Republik, die einen präfigurativen Anspruch vertraten, dass »im besten Falle [...] in den Lagern ›Demokratie als Lebensform‹ eingeübt werden konnte. Da aber die Kinder die dabei erworbenen sozialen Fähigkeiten kaum in ihren Alltag transferieren konnten und es nicht in ihrer Macht lag, das zu ändern, blieben diese Erfahrungen wohl eher Episode und Teil des Ferienerlebnisses« (Giesecke 2004, S. 85). Das ist kein Argument dagegen, Kindern ein schönes Ferienerlebnis zu verschaffen oder, wie im Falle des Ferrer Centers Kindern eine freudvolle Schulerfahrung zu bereiten. Für Giesecke enden aber »alle Versuche, in einem pädagogischen Feld künftige gesellschaftliche Strukturen zu antizipieren, folgerichtig in emotional fundierter Moralisierung« (Giesecke 2004, S. 85), was Kindern zwar eine Kritik ihrer Lebenswelt ermöglicht – die aber wegen der Machtlosigkeit von Kindern selten mit einer Veränderung einhergehen kann. Wo also Bildung Kindern (oder den Bildner*innen) den Eindruck vermittelt, durch die (präfigurative) Praxis in der Bildungsinstitution seien Probleme schon gelöst, führt sie womöglich eher zu Frustrations- als Emanzipationserfahrungen. Es gibt, so könnte man in Anlehnung an ein im Zusammenhang mit der Präfigurations-Kritik beliebtes Adorno-Zitat (Sörensen 2023b, S. 124) befürchten, kein richtiges Erziehen im Falschen.⁷⁵ Im Kontext der Klimakrise wird dieses Problem verschärft. Wenn »wir uns längst in einer Postapokalypse befinden, in der die moderne Welt mit ihren Sinnressourcen zerfällt« (Friedrichs 2024b, S. 84), geraten schließlich jegliche utopischen oder nur optimistischen Zielvorstellungen, die über das Abwickeln der Apokalypse hinausgehen, unter den Selbsttäuschungsverdacht. Der Glaube an eine gestaltbare Zukunft innerhalb der präfigurativen »futurologische[n], pädagogische[n] Provinz« könnte dann »lähmende Schockmomente provoziert, wenn Educanden späterhin jenseits der didaktischen ›künstlichen science-fiction-welt‹ (Grammes 1993, S. 89) mit einer apokalyptischen Welt konfrontiert werden« (Friedrichs 2024b, S. 85–86). Die fatale Selbsttäuschung bestünde dann darin, eine »Zombiehoffnung« (Friedrichs 2024b, S. 89) aufrechtzuerhalten, um Menschen zu etwas zu motivieren, an das niemand so richtig mehr glaubt (vgl. auch das Zitat zum Eingang dieser Arbeit).

5.2.7.2 Selbstreferenzialität

Unter dem Vorwurf der *Selbstreferenzialität* fasst Sörensen den Vorwurf, »man beschäftigt sich ausschließlich mit sich selbst, und dieses Selbst sei [...] oftmals privilegiert« (Sörensen 2023b, S. 113). Gegen »Zukunftslabore in der Pädagogik« bringt Andreas Gruschka einen analogen Vorwurf ein: »sie stellen nicht selten Fluchtversuche aus der Gesellschaft

75 Tatsächlich fürchtet Adorno entgegen seiner überwiegend optimistischen Vereinnahmung durch die Pädagogik zumindest, dass der Umgang mit der »Doppelschlächtigkeit« der Pädagogik zwischen Anpassung und Mündigkeit »vielleicht [...] im Bestehenden nicht zu bewältigen [ist]« (Adorno und Becker 2020, S. 109).

dar und bewegen sich egozentrisch und hermetisch in ihrer Welt« (zitiert nach Sörensen 2021, S. 99). Dieser Vorwurf gewinnt überall dort an Gewicht, wo die präfigurative Bildung sich mit sich selbst zufriedengibt; präfigurative Bildung sollte aber wie oben gezeigt nicht in quasi Humboldtianischer Tradition die unberührte Insel und Oase darstellen, sondern muss den Bezug zur Gesellschaft aufrechterhalten. Dafür bedarf es einer Welt, die sich der Erneuerung durch die Schule öffnet (Masschelein und Simons 2013, S. 134), und sich darum zu bemühen muss als politische Aufgabe der BNE verstanden werden.

Auch in Bildungssettings selbst kann es aber zur Selbstreferenzialität kommen. Was sich auf politischer Ebene z.B. als »*Lifestyle-Anarchismus*« (Sörensen 2023b, S. 114) äußert, wäre im Zusammenhang mit Bildung für nachhaltige Entwicklung dort zu identifizieren, wo sich die präfigurativen Aspekte von BNE auf den individuellen Konsum und »nachhaltige Entwicklung im Sinne einer nachhaltigen Lebensstil-Orientierung« (Kenner und Singer-Brodowski 2024, S. 9) begrenzen. »Die Frage nach der politischen Dimension von Alltagspraktiken und den auf sozial-ökologischen Ausbeutungsverhältnissen beruhenden Lebens-/Produktionsweisen des Kapitalismus« (Pelzel und Butterer 2022, S. 90) wird nicht nur nicht beantwortet, sondern häufig nicht einmal gestellt. Damit rückt auch die Frage der Privilegien aus dem Blick, obwohl diese dringend nötig wäre. BNE darf, will sie das Versprechen der Schule tatsächlich erfüllen, nicht sozial exklusiv sein und präfigurative BNE nur mit denjenigen betreiben, die ohnehin schon offen sind für nachhaltige Lebensweisen oder sich diese – wenn der Nachhaltigkeitsbegriff auf individuelle Konsumententscheidungen verkürzt wird – ohnehin leisten können. Zum Beispiel werden aktuell Schüler*innen einerseits innerhalb von BNE schichtspezifisch sehr unterschiedlich adressiert (vgl. Weselek 2022, Kap. 9.4.1), andererseits wird »unabhängig von drastisch unterschiedlich verteilten Möglichkeiten und Motivationen, dies zu tun« (Stimm und Müller 2023, S. 24) von allen Adressat*innen gleichermaßen nachhaltiges Handeln erwartet. Auf ähnliche Weise zeigt sich das Problem auf inhaltlicher Ebene; BNE wird seit längerem vorgeworfen, Entwicklung und Nachhaltigkeit nur aus einer stark eurozentrischen Perspektive in den Blick zu nehmen (Pettig und Lippe 2024, S. 629) und sich nach »europäisch geprägten Imperativen« und »heteronormativen Denkweisen« auszurichten (Girnius 2024, S. 7). Die »common world« (Masschelein und Simons 2013, S. 86), die in der Schule zum Gegenstand wird, muss tatsächlich »common« sein, um Selbstreferenzialität zu vermeiden.

5.2.7.3 Selbstverzweigung

Mit den oben genannten Vorwürfen gegen präfigurative Projekte eng verwandt ist der Vorwurf der *Selbstverzweigung* als Kritik am »vermeintlich geographisch-territorial eng begrenzten Aktions- und Anspruchsradius präfigurativer Praktiken« (Sörensen 2023b, S. 133). Diese Kritik lässt sich erneut dort auf BNE-Projekte übertragen, wo diese vor allem den sozialen Nahraum oder die Schule verändern, oder sich auf individuelle Nachhaltigkeits-Kompetenzen der Schüler*innen beschränken, wodurch vermutlich der »Rückzug ins Kleine und Private« (Stimm und Müller 2023, S. 22) noch verstärkt wird. Wenn darüber hinaus globale, post-koloniale Verstrickungen ausgeblendet werden (Weselek 2022, S. 391–392), besteht die Gefahr der Selbstverzweigung umso mehr, bzw. tritt dann die Dissonanz zwischen Anspruch (Rettung der Welt) und Möglichkeiten (bestenfalls Ände-

rungen im Klassenzimmer) nicht offen zutage. Die Frage ist aber, ob diese Spannung auflösbar ist. Sichtbar wird vielleicht eher, wo das Präfigurationskonzept in diesem Zusammenhang an zwei Grenzen stößt: Eine Präfiguration globaler Nachhaltigkeit läuft einerseits Gefahr, zu stark homogenisierend zu wirken. Etwas verkürzt ausgedrückt: Können Schüler*innen in deutschen Schulen nachhaltiges Leben in Peru präfigurieren? Andererseits läuft sie Gefahr, globale Verstrickungen aus dem Blick zu verlieren, denn natürlich gibt es einen abstrakten, aber doch bestehenden Zusammenhang zwischen Lebensweisen in Deutschland und denen in Peru. Eine präfigurative BNE muss diese Spannung aushalten.

5.2.7.4 Auswege

Diese verschiedenen Aspekte der Kritik müssen keineswegs eine Verabschiedung vom Konzept präfigurativer Bildung zur Folge haben (nicht zuletzt, weil sie in vielen Fällen auch nicht-präfigurative BNE-Konzepte treffen). Ebenso wenig wie die präfigurative Politik durch die Kritik »endgültig und umfassend diskreditiert« ist (Sörensen 2023b, S. 112), ist es die präfigurative Pädagogik. Die Kritik steckt aber ab, welchen Herausforderungen sie sich stellen muss.

Sörensen schlägt vor, dass sich präfigurative Projekte »in Anerkennung ihrer eigenen Unzulänglichkeiten [...] für Bündnisse mit anderen strategischen Zugängen öffnen und deren analytischen und taktischen Erfahrungsschatz und Schlagkraft zu nutzen versuchen« (Sörensen 2023b, S. 129). Im Kontext Schule sind Kooperationen mit außerschulischen Partner*innen durchaus denkbar und werden im Rahmen politischer Bildung und BNE auch bereits eingesetzt; in solchen Kooperationen »kann reales politisches Handeln stattfinden. Sie können ein ›Experimentierfeld‹ für junge Menschen und für die Demokratie sein« (Wohnig 2020, S. 171). Allerdings ist damit nicht unbedingt der Kern von Sörensens Aussage getroffen, der ja explizit politische Akteur*innen und Strategien im Blick hat; im Kontext BNE ließe sich hier z. B. die Klimabewegung als entsprechende Akteurin identifizieren, womit aber schon deutlich wird, wie problematisch eine solche Bündnisbildung für staatliche Schulen wäre. Nicht nur wegen der institutionellen Hürden (die ja zumindest theoretisch veränderbar wären), sondern auch wegen der Gefahr, die herausgearbeitete pädagogisch-präfigurative Logik dabei aufgeben zu müssen, ist Vorsicht geboten. Die Klimabewegung fordert schließlich nicht mehr oder andere Bildung, sondern konkrete politische Maßnahmen (Budde 2020, S. 226). Präfigurative Bildung kann, will sie ihren spezifisch pädagogischen Charakter nicht aufgeben, Lehrer*innen und Schüler*innen nur zur Bildung von Bündnissen zum Erreichen politischer Zwecke befähigen und sie kann dafür pädagogische Bündnisse eingehen – vor dem Eingehen von politischen Bündnissen zwischen Schule und politischen Bewegungen wäre hingegen zu warnen. Damit ist aber nicht gesagt, dass politisches Handeln in der Schule keinen Platz hätte; im Gegenteil bestünde die Aufgabe darin, Schüler*innen echtes politisches Handeln zu ermöglichen – wo eine Welt vorweggenommen werden soll, in der Schüler*innen politisch handeln, kann das nicht in der Schule verhindert werden.

Darüber hinaus ist durchaus im Sinne des Größer-Werdens auch die Vernetzung unter Schulen möglich und sinnvoll und kann auch der lokalen Begrenztheit präfigurativer Bestrebungen zumindest teilweise zusammenwirken; es spricht schließlich nichts dagegen, einen Austausch zwischen deutschen und peruanischen Schüler*innen zu ermög-

lichen, um das oben skizzierte Beispiel aufzugreifen. Ein »Größer-werde[n]« (Sörensen 2023b, S. 135) präfigurativer Bildung für nachhaltige Entwicklung kann schließlich auch darin bestehen, in die Strukturen der Bildungspolitik und -bürokratie im Sinne präfigurativer Bildung hineinzuwirken, ohne sich allerdings gleichzeitig an diesen aufzureiben oder sich von ihnen vereinnahmen zu lassen. Es braucht anders gesagt auch Menschen – Eltern, Lehrer*innen, Schüler*innen etc. – die sich nicht nur in konkreten Bildungspraxen für deren Transformation einsetzen, sondern solche, die gleichzeitig die politische Arena betreten, um die institutionellen Rahmenbedingungen im Sinne präfigurativer Bildung zu ändern. BNE darf die bildungstheoretische und bildungspolitische Auseinandersetzung nicht scheuen. Die Zwecke dieses politischen Engagements müssen sich aber aus den Problemen präfigurativer Bildung selbst ergeben (unberührt davon bleibt das oben diskutierte allgemeinpoltische Engagement von Schüler*innen).

Die mit dem präfigurativen Bildungsverständnis zusammenhängende Reflexion über Mittel und Ziele würde außerdem dazu beitragen, Klärung über die mit BNE verbundene *Utopie*, bzw. genauer gesagt *Utopien* zu fordern. Dass die BNE »einer visionären Zukunftsvorstellung, die tendenziell sämtliche Lebensbereiche tangiert und deren normative Grundintention für eine ›bessere‹, d. h. für eine nachhaltigere Gesellschaft steht« (Weselek 2022, S. 393), folgt, ist kaum bestreitbar und wird auch von ihren vielen Vertreter*innen nicht in Abrede gestellt. Im Nachhaltigkeitsdenken »tritt der Versuch der Gesellschaft zutage, sich über die Bedingungen einer zukunftsfähigen Existenz- und Produktionsweise sowie Möglichkeiten einer intra- und intergenerativen Gerechtigkeit zu verständigen« (Pelzel und Butterer 2022, S. 89). Gerade die Allgemeinheit dieser Zukunftsvorstellung macht vermutlich ihre Attraktivität für Akteur*innen von Kultusministerien zu Klimabewegungen aus. BNE präfigurativ zu betreiben, hieße aber, die hinter der »konsensfähige[n] Formel einer nachhaltigen Entwicklung« (Weselek 2022, S. 394) stehenden Widersprüche und Konflikte zu öffnen und Klarheit über die jeweiligen Zielvorstellungen zu fordern. Wie oben diskutiert, muss das Einbringen solcher Zielsetzungen in Bildungskontexte nicht per se illegitim sein, die Ziele müssen aber im Sinne der Präfiguration mit den Mitteln harmonisierbar bleiben. Zu fragen wäre vorerst: Wessen Ziele finden auf welche Weise Eingang in den Bildungskontext? Muss zum Beispiel eine Bildung, die auf nachhaltige Entwicklung im Sinne eines grünen Kapitalismus setzt, sich nicht anderer Mittel bedienen als eine BNE, die eine ökosozialistische Utopie fordert? Damit gerät erneut die Organisation von BNE in den Blick: Fördert und modelliert nicht gerade die »Grammatik der Schule« mit ihrem Fokus auf Leistung nicht-nachhaltige Lebensweisen und hat Bildung historisch nicht zur Nicht-Nachhaltigkeit der Welt beigetragen? (Budde und Blasse 2023, S. 8; Schinkel 2022, S. 74). Kann in diesem Fall Bildung für nachhaltige Entwicklung benotet werden? Muss Lernen, das nachhaltige Entwicklung fördert, nicht selbst *nachhaltig* sein? (Brinkmann 2009). Die Schule kann, anders gesagt, »nur dann dem programmatischen Anspruch von BNE näher [...] kommen, wenn sich ihre Architektur wandelt« (Budde und Blasse 2023, S. 9).

Darüber hinaus muss eine nachhaltig-präfigurative Bildung den experimentellen Charakter des Präfigurationskonzepts wahren und sich dafür öffnen, dass sich Ziele im Bildungsvorgang entwickeln. Nur so kann dem Problem Rechnung getragen, dass »nicht einmal im Ansatz fest[steht], wie eine globale nachhaltige Weltgesellschaft aus-

sehen müsste« (Euler 2022, S. 84). Zwischen Fatalismus und »Zombiehoffnung«, gilt es die Zukunft vom Standpunkt der Gegenwart nicht aus dem Blick zu verlieren, sie aber nicht wie in der strikten zielgeleiteten Präfiguration absolut zu setzen. Möglicherweise gelingt das in einer »politisch-ästhetischen Praxis« politischer Bildung (Friedrichs 2022, S. 247), in der auch ein anderes Mensch-Natur-Verhältnis präfiguriert wird. Auf diese Weise wäre vielleicht Bildung wie in einer sich nachhaltig entwickelnden Welt möglich.

5.3 Bildung nach der Revolution

Wir leben heute im doppelten Sinne in einer *post*-revolutionären Gesellschaft. Einerseits leben wir in einer Gesellschaft, deren Vorzüge – Demokratie, Menschenrechte und weitreichende Freiheiten durchaus als Erbe der Revolution verstanden werden können.⁷⁶ Viele der von Condorcet erträumten Errungenschaften technischer und politischer Natur sind in modernen Demokratien Realität geworden, wobei natürlich zugleich seine Utopie keineswegs als erreicht gelten kann. Das revolutionäre Versprechen von allgemeiner Gleichheit und Freiheit bleibt uneingelöst, keine moderne Demokratie würde Condorcets Anforderungen entsprechen. Nachrevolutionär ist unsere Gesellschaft allerdings auch, so scheint es, weil sie definitiv nicht *vor*revolutionär ist und revolutionäre Hoffnungen hinter sich gelassen hat. Die Revolution kann, so das zu Beginn dieser Arbeit paraphrasierte Narrativ, womöglich noch betrauert werden, ihre Machbarkeit und vielleicht auch ihre Wünschbarkeit scheinen aber außer Sicht. Dass eine staatliche transformative Bildung vor großen Hürden – sowohl in Bezug auf ihre Legitimation, als auch in Bezug auf ihre Durchführbarkeit – steht, wurde oben gezeigt.

Trotzdem lassen sich aus der Auseinandersetzung mit revolutionären Theorien auch für staatliche Bildung in Demokratien als *post*-revolutionären Gesellschaften konkrete Anregungen ziehen. Das Condorcet beschäftigende revolutionäre Dilemma der Stabilisierung (vgl. von Redecker 2018, S. 29), die Frage danach, wie nach der Revolution der revolutionäre Geist erhalten werden kann, ohne dass Chaos herrscht, bleibt für die Demokratie nachhaltig bestehen, gerade weil sie eine revolutionäre Vorgeschichte hat. Die Frage der langfristigen Sicherung des Neuanfangs stellt sich Revolutionären in der Regel als Frage nach der Verfassung (von Redecker 2018, S. 29). Eine Dynamisierung der Verfassung, ihre Fähigkeit, mit dem Fortschritt Schritt zu halten, ermöglicht für Condorcet Stabilisierung im Sinne des friedlichen und »handhabbaren« Fortschritts. Die mit Bildung verbundene Frage ist für ihn nach der Revolution nicht mehr nur die, wie Bildung zum schnelleren Erreichen der Zukunft beitragen kann, sondern auch die, wie es gelingt, Zukunft in und durch Bildung offen zu halten (vgl. Osterwalder 2010) und die Autonomie der Bildung zu sichern. Condorcet hat in diesem Kontext zwei negative Gegenbeispiele vor Augen – die katholische und jesuitische Erziehung einerseits, die totale Verein-

76 Damit ist nicht gesagt, dass eine gerade Linie vom Sturm der Bastille zur zeitgenössischen Demokratie führt. Gerade in Deutschland ist immer wieder daran zu erinnern, dass die bundesrepublikanische Demokratie gerade nicht direkt auf eine Revolution, sondern die militärische Niederschlagung des Nationalsozialismus zurückgeht. Von der »Wende« 1989/90 wird hingegen kaum als einer Revolution gesprochen und eine revolutionstheoretische Deutung ist selten.

nahme und Instrumentalisierung des Erziehungssystems im Dienste der Revolution durch die Jakobiner*innen andererseits. Zwar gewinnt die pädagogische Autonomie für ihn ihren Wert nur aus der Autonomie der Vernunft – eine Vorstellung deren Unzulänglichkeit schon Humboldt, der in ähnlicher Weise für die Autonomie des Bildungssystems plädierte, geahnt hat (Mollenhauer 1977, S. 157). Aber auch ohne ihm in diesem Punkt zu folgen, kann Condorcet wertvolle Anregungen bieten, weil er die Spannung zwischen Politik und Bildung erkennt und auf innovative Weise zu bearbeiten versucht. Das betrifft einerseits die Frage der Unterrichtsinhalte und der Indoktrination auf der mikropolitischen Ebene des Klassenzimmers, andererseits die Frage nach der makrostrukturellen institutionellen Verflechtung von Bildungssystem und politischem System. Diese soll im Folgenden zuerst betrachtet werden.

5.3.1 Die Abhängigkeit der Schule vom Staat

Selbst für die außerschulische politische Bildung stellt ihre Abhängigkeit vom Staat heute ein »strukturelles Problem« (Sander 2015, S. 683) dar, nicht nur deshalb, weil sie von Haushaltslagen abhängig ist und dadurch die langfristige Planung erschwert ist, was zu erheblicher Prekarität im Feld führt (Sämann 2024), sondern auch weil sie zur staatlichen Funktionalisierung der außerschulischen politischen Bildung beiträgt (vgl. Heydorn 1980, S. 18). Aktuell ist das unter dem Vorzeichen der Extremismusprävention zu beobachten. Die

förderpolitische Top-Down-Steuerung hat längst zu einem Strukturwandel der Träger und Institutionen der außerschulischen politischen Bildung geführt [...], der auch mit einem politisch durchaus gewollten Konkurrenzkampf um staatliche Förderung und mit der eindeutigen Vorgabe von extremismuspräventiven Themen und Inhalten verbunden ist. (Widmaier 2021, S. 131)

Die Tatsache, dass die auf Landesebene vergebenen Fördermittel in nicht allzu ferner Zukunft durch AfD-(Mit)-Regierungen administriert werden könnten, verschärft diese Problemlage erheblich. Die nun zur Extremismusprävention aufgebauten Förderinfrastrukturen könnten von diesen ironischerweise selbst extremistisch genutzt werden. Wahrscheinlicher erscheint aber, dass durch die Nicht-Fortführung entsprechender Projekte und Fördertöpfe das Feld der außerschulischen politischen Bildung schlichtweg ausgetrocknet wird. Die durch die drei hier diskutierten revolutionären Theoretiker*innen geäußerte Warnung vor der Abhängigkeit vom Staat (die auch dazu einlädt, auf den Aufbau alternativer Strukturen zu verzichten) bleibt somit aktuell. Eine Lösung dieses Problems ist dadurch erschwert, dass Akteur*innen wie Kirchen und Gewerkschaften, die als »Tendenzbetriebe« (Widmaier 2023) traditionellerweise Bildungsarbeit jenseits des Staates unterstützt haben, dieses Engagement wegen sinkender Mitgliederzahlen und sinkender zivilgesellschaftlicher Verankerung in den vergangenen Jahren eher zurückgefahren haben. Dadurch »dürfte sich kaum noch eine politische Bildung finden lassen, die ohne staatliche Förderung auskommt« (Gill 2023, S. 579). Aus Sicht der Verteidiger*innen der pädagogischen Autonomie (die allerdings die außerschulische Bildung in der Regel vernachlässigen) wäre ohnehin darauf hinzuweisen, dass auch eine

kirchlich geprägte außerschulische Bildung ein instrumentelles bzw. im Sinne Benners affirmatives Bildungsverständnis vertritt. Dass deren Abhängigkeit aufgrund der Freiwilligkeit der Angebote (Münderlein 2022, S. 271) und der Tatsache, dass viele Angebote miteinander konkurrieren (diese Argumentation scheint mit der Condorcets kompatibel (vgl. Condorcet 1966, S. 75)) ein praktisch vermutlich geringeres Problem darstellt, ist sicherlich zuzugestehen. Vielversprechend erscheint der Verweis Münderleins auf die »Strukturmerkmale der Jugend(bildungs-)arbeit wie Selbstorganisation, Selbst- und Mitbestimmung und Anregung zur Mitverantwortung« (Münderlein 2022, S. 271) sowie auf die übliche Organisationsform des gemeinnützigen Vereins, in der »das bürgerschaftlich-demokratische und subsidiäre Prinzip institutionell-strukturell verankert [ist] und [...] durch häufig hierarchiearme Teamsituationen verstärkt [wird]« (Münderlein 2022, S. 271). Das heißt nicht, dass es nicht auch dort zu einem instrumentellen Verständnis von Bildung kommen kann. Die institutionellen Rahmenbedingungen und Strukturen erschweren aber trotz der oben angesprochenen Probleme den staatlichen, bzw. kirchlichen Durchgriff und schützen das pädagogische Handeln, so wie bei Condorcet die Strukturen des Bildungssystems die staatliche Inanspruchnahme und Instrumentalisierung verhindern sollen.

Mit Condorcet lässt sich nun erneut ein Blick auf das Schulwesen werfen, in dem das Problem der Abhängigkeit vom Staat in besonderer Schärfe auftritt, institutionalisiert durch die staatliche Schulaufsicht und verstärkt durch die Schulpflicht. Mit der staatlichen Kontrolle des Schulsystems gehen eindeutige staatliche Zielsetzungen für die Pädagogik einher, die in »in oft ausführlich-epischen Katalogen mit lyrisch-philosophisch anmutenden Begriffen« (Hofmann 2023, S. 152) in Landesverfassungen und Schulgesetzen, Bildungsplänen und Bildungsstandards kodifiziert sind. Gewissermaßen hat sich die republikanisch-jakobinische Vorstellung der Schule gegenüber der liberal-girondistischen in dieser Hinsicht weitestgehend durchgesetzt. »Heute gilt die Forderung, die allgemeinbildenden Schulen sollten nicht nur unterrichtliche Ziele verfolgen, sondern im erziehenden Unterricht Einstellungen, Haltungen und wertgeleitetes Handeln anbahnen, als schulpädagogischer Minimalkonsens« (Grunder 2015, S. 16),⁷⁷ der auch verfassungsrechtlich gedeckt erscheint (Hofmann 2023, S. 157). Die Rechtfertigung der staatlichen Kontrolle und Umsetzung dieses Konsenses über das Bildungssystem basiert auf der Feststellung, »dass eine vitale Demokratie durch allgemeine Bildungsprozesse ihre eigenen kulturellen und moralischen Bestandsvoraussetzungen stets wieder erst erzeugen muss« (Honneth 2012, S. 430; vgl. auch Heydorn

1980, S. 99). Dem gegenüber steht die These, die Demokratie sei die einzige Staatsform »die sich ihren eigenen Grundsätzen zufolge ein Verbot auferlegen muss, die Lebensformen der Menschen zu normieren und Pädagogik durch die Setzung von Erziehungszielen und Bildungsidealen als einen angewandten Teil der Politik zu konzipieren« (Benner 2001, S. 50). Nur unter solchen Bedingungen ist präfigurative Bildung möglich.

77 Die Ausnahme stellen (rechts-)libertäre und neoliberale Theoretiker*innen dar, die sich für ein umfassendes System privater Schulen (s.u.) und/oder Schulgutscheine aussprechen (vgl. dazu kritisch Gutmann 1999, S. 65–70; Osterwalder 2011, Kap. 12). In den USA sind diese Ideen politisch nicht vollkommen einflusslos, insgesamt sind sie aber abseits des Mainstreams zu verorten.

Condorcet versuchte, dieses Verbot institutionell zu verankern, auch weil er das Vertrauen moderner Demokratie- und Schultheoretiker*innen in die Demokratie nicht teilte. Auch sein Entwurf bringt aber die oben bereits ausführlicher diskutierten Schwächen mit sich. Das Problem des gesellschaftlichen Pluralismus, welches die heutige Diskussion um die demokratische Kontrolle der Erziehung prägt (z.B. Gutmann 1999), spielt für ihn noch keine Rolle. Die Hoffnung auf die Durchsetzungskraft der Vernunft bzw. ihre Autonomie im Schulsystem hat sich im historischen Verlauf als naiv gezeigt. Sie ist darüber hinaus, wie Neutralitätspostulate generell, anfällig dafür, eine verdunkelnde Wirkung zu zeigen, wo die Frage, was »vernünftig« oder »wahr« ist, selbst der Gegenstand von Kontroversen ist. Schon bei der Auswahl dessen, was jeweils als zu lehrende Wahrheiten zu gelten hat, ist von »reasonable disagreement« (Gutmann 1999, S. 295) auszugehen, das sich nicht anders als durch politische, optimalerweise demokratische Entscheidungen auflösen lässt. Zudem birgt Condorcets Plan, wie schon seine zeitgenössischen Kritiker*innen bemerkt hatten, die Gefahr der Expertokratie. Während das aus Condorcets Sicht nicht vollkommen abzulehnen wäre, ist sein Optimismus in Bezug auf die Selbstlimitation der Gelehrten und die Kontrolle durch die Wissenschaft heute selbst in Zweifel geraten.

Trotz alledem ist Condorcet zugute zu halten, dass er das Problem überhaupt als solches in den Blick nimmt. Während Masschelein und Simons die Frage nach Institutionen als nicht-pädagogische *soziologische* Frage kaum betrachten (Masschelein et al. 2017, S. 711), stellt Condorcet die Frage wie die (revolutionären) demokratischen und pädagogischen Errungenschaften tatsächlich instituiert werden können. Weil er versucht, in einer post-revolutionären Situation pädagogische Autonomie mit politischer Autonomie zu verknüpfen (Mollenhauer 1977, S. 158; Biesta 2022, S. 322),⁷⁸ erscheint er als ein aussichtsreicher Bezugspunkt für die Frage danach, wie sich heute die Autonomie der Pädagogik strukturell vor politischen Einflussnahmen schützen lässt. Ausgehend von der Annahme, dass »die Ausgrabung früherer Stadien und liegengelassener Optionen der Institutionengeschichte den Möglichkeitssinn schärfen [kann]« (Marchart 2020, S. 181), sollen Condorcets Vorschläge als Anregung dienen, die Frage nach der Unabhängigkeit des Schulsystems und der Schule neu zu beleuchten. Weil »erst die Gestaltung von Institutionen und nicht die völlige Abkehr von ihnen die Möglichkeit gibt, emanzipatorische politische Ziele auch umzusetzen« (Flügel-Martinsen und Martinsen 2020, S. 30), soll die Beschäftigung mit Institutionen am Ende dieser Arbeit auch nicht als Einhegung oder Einschränkung der zuvor getätigten Auseinandersetzung mit radikalen Theorien verstanden werden, sondern im Gegenteil Anregungen zu radikalen Fragen auch in Bezug auf gerade die Institutionen geben, die fälschlicherweise häufig als unveränderbar erscheinen: Bildungsinstitutionen.

78 Tenorth unterscheidet weitestgehend analog die epistemologische und die gesellschaftliche Dimension des Autonomiebegriffs (Tenorth 1989, S. 414), Geißler zwischen der entwicklungspädagogisch begründeten »Autonomie des erzieherischen Verhältnisses selbst« und der »Autonomie der Organisationsformen der Erziehung« sowie, hier vergleichsweise irrelevant, der »Autonomie der Pädagogik als der wissenschaftlichen Theorie der Erziehung« (nach Hörner 1991, S. 375; zur Debatte um pädagogische Autonomie, bzw. Autonomie der Pädagogik vgl. außerdem Binder 2009; Herrmann 1989; Fischer und Rolf 1997; Benner 2001). Sie wurde in Deutschland vor allem innerhalb der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik geführt (vgl. für eine Übersicht Matthes 2020).

So muss Condorcet zugestanden werden, dass die von ihm vorgeschlagene demokratische Kontrolle über das Schulsystem zumindest in Bezug auf die unteren Schulformen weitreichender ist, als das aktuell z.B. in Deutschland der Fall ist.⁷⁹ Näher an seinem Ideal und dem revolutionären »Prinzip der Gesellschaftlichkeit des Schulwesens« (Sünkel 1989, S. 418) ist das auch von Marx aus ganz ähnlichen Gründen geschätzte amerikanische Schulsystem mit seinen School Boards.⁸⁰ Durch diese wird bis heute das System der »local control« des Schulsystems umgesetzt, das »eine Reihe von Forderungen nach Schulautonomie verwirklicht« (Meyer 1997, S. 138), weil es den dezentral demokratisch gewählten Schulausschüssen einen großen Einfluss auf viele Fragen der Schulverwaltung zukommen lässt. Auch wenn sich in der Praxis aus verschiedenen Gründen an vielen Stellen die Dysfunktionalität der lokalen Kontrolle und Spannungen zum (national-)staatlichen Interesse an Standardisierung und Effizienz bemerkbar machen (vgl. Meyer 1997), wird der Wert lokaler demokratischer Kontrolle über das Schulsystem weiterhin geschätzt: »Preserving a realm of local democratic control over schools not only makes control more effective but permits the content of education to vary, as it should, with local circumstances and local democratic preferences« (Gutmann 1999, S. 74). In der Argumentation um lokale Kontrolle lassen sich zwei durchaus sachlich zusammenhängende aber analytisch differenzierbare Aspekte unterscheiden: (lokale) Schulautonomie einerseits, und demokratischen Kontrolle der Schulen andererseits.

Schulautonomie ist prinzipiell auch ohne gleichzeitige demokratische Steuerung denkbar. Die in Deutschland zeitweise diskutierten »Kommunalen Bildungslandschaften«, die die kommunale Verwaltung im Schulbereich stärken sollten, wurden beispielsweise v.a. von Überlegungen um »Schule als Standortfaktor« (Hangartner und Heinzer 2016, S. 9) geprägt. Wo der Staat den Schulen mehr Autonomie zugesteht, folgt das häufig der Motivation, dass »die Schulen die ihnen vom Staat vorgegebenen Aufgaben besser erfüllen« (Hanschmann 2017, S. 328). Insbesondere im Zusammenhang mit New-Public-Management-Ansätzen, die inzwischen die Debatte um Schulautonomie dominieren (Kotthoff 2009, S. 129), wird diese vor allem im Zusammenhang mit »einem möglichst effizienten und kostensparenden Einsatz von Ressourcen sowie [...] Marktorientierung und Wettbewerbsprinzipien« (Hanschmann 2017, S. 275) diskutiert. Schulautonomie und pädagogische Freiheit sollen »der unterrichtlichen Qualitätsentwicklung« (Weskamp 2024, S. 292) dienen und die »corporate identity« der Lehrer*innen stärken (Kotthoff 2009, S. 131). Kritiker*innen konnten schon früh den Verdacht äußern, der Staat habe »die Autonomie der Schule entdeckt, um Geld zu sparen« (Richter 1995, S. 26). Demokratietheoretische Aspekte, wie sie von Condorcet und durch die revolutionären Theoretiker*innen aufgeworfen werden, rücken dabei in den Hintergrund. Das ist auch im Zusammenhang mit Privatschulen zu beobachten,

79 Auch in Bezug auf die Wissenschaften und Hochschulen ist festzustellen, dass deren Autonomie nicht an das Maß heran reicht, das Condorcet für sie vorsah. Trotzdem galten sie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als Vorbild für die Autonomie der Schule, weil sie »das Vorschlagsrecht für Berufungen und Freiheit der Lehre sich gewahrt haben« (Flitner 2014, S. 141).

80 Auch in der Debatte um Schulautonomie und »freie Schulgemeinden« in Deutschland im 19. Jahrhundert, wie sie z.B. Friedrich Wilhelm Dörpfeld und Friedrich Albert Lange führten, galt das amerikanische Bildungssystem als Vorbild (Tenorth 1989, S. 425–429).

die für Condorcet eine Möglichkeit darstellten, Schule außerhalb repressiver staatlicher Kontrolle zu ermöglichen.⁸¹ Private Schulen stellen schließlich in der Regel eine starke Form der schulischen Autonomie dar (obwohl auch sie in modernen Demokratien meistens der staatlichen Aufsicht unterstehen). Auch Theoretiker*innen wie Gutmann, die für ein wertevermittelndes demokratisches Schulsystem plädieren, sehen einen Platz für Privatschulen, die z.B. religiösen Gruppierungen unter eng gefassten Bedingungen (z.B. einem Diskriminierungsverbot) erlauben würden, sich zumindest teilweise gegen den demokratischen Konsens zu stellen und so auch die Wertschätzung der Toleranz von Dissens in staatlichen Schulen fördern könnten (Gutmann 1999, S. 123). In Deutschland stehen Privatschulen gemäß Art. 7, Abs. 4 unter dem Schutz des Grundgesetzes.⁸² Dort wird zwar die Gleichwertigkeit der Lernziele, nicht aber ihre »Gleichartigkeit« gefordert (Ullrich 2020, S. 201), sodass sich durchaus Freiräume ergeben, obwohl die Schulaufsicht dem Staat obliegt. Private Schulen spielen auch in revolutionären Theorien wie der der Privatschulgründerin Goldmans eine Rolle. Die in private, d.h. in diesem Fall zivilgesellschaftliche Schulen gesetzte Hoffnung ist, dass sich dort eher experimentieren lässt und dass sich Oasen außerhalb des staatlichen Schulsystems erhalten lassen. Ähnliche Argumentationen finden sich auch heute noch im Umfeld der reformpädagogisch geprägten Privatschulen und der Freien Alternativschulen. Einen wichtigen Aspekt haben aber sowohl Goldman als auch Condorcet in ihrer Verteidigung der Privatschule nicht beachtet oder vorhergesehen. Privatschulen heute »leisten nicht nur einen Beitrag zur Ausdifferenzierung der Schullandschaft, sie führen auch zu einer fortschreitenden Segregation der sozialen Milieus und zur Desintegration der Schülerschaft« (Ullrich 2020, S. 210). Die soziale Durchmischung der staatlichen Schule wird durch die Existenz von Privatschulen genauso gefährdet wie das mit ihr verbundene Gleichheitsversprechen, insbesondere wenn nicht mehr zivilgesellschaftliche Gruppen, sondern Kapitalgesellschaften auf den entsprechenden »Markt« drängen (Ullrich 2020, S. 201). Je größer die schulische Selbstständigkeit, desto größer ist unvermeidbar auch das Maß der Differenzierung sowie der »Segmentierung und Fragmentierung des Schulwesens« (Hanschmann 2017, S. 294). Das gilt allerdings auch in Bezug auf staatliche Schulen. Uneingeschränkte Autonomie »würde nicht unbedingt im Chaos, wohl aber im Sozialdarwinismus enden, d. h. in Vernichtungskonkurrenz, Auseinanderentwicklung und Aufgabe der gesellschaftlichen Integrationsfunktion von Schule« (Fischer und Rolff 1997, S. 542). Die zum Schutz vor dem Staat geforderte Autonomie würde zur Gefahr für die Demokratie. Demokratische Kontrolle über das Schulsystem stellt wegen des Zwangscharakters der Schulpflicht zwar eine Gefahr der politischen Einflussnahme dar, nicht zu vergessen ist aber, dass mit der Schulpflicht auch ein Recht auf Schule einhergeht (z.B. gemäß LV BW, Art. 11, Abs. 1 und 2). Dem versucht Condorcet insofern Rechnung zu

81 Durch den hier auf Schulen gelegten Fokus soll nicht vergessen werden, dass ein großer Teil der Erziehung in Deutschland im privaten Raum – der Familie – stattfindet. Die Frage, inwiefern der Staat in die familiäre Erziehung eingreifen dürfen sollte, kann an dieser Stelle nicht diskutiert werden.

82 Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, dass ausgerechnet die von Condorcet verhasste Kirche in der BRD zu dieser Unabhängigkeit von Bildung beigetragen hat, weil der grundgesetzliche Schutz von Privatschulen (der schon in der Weimarer Republik bestand) einen Kompromiss mit den Kirchen darstellt.

tragen, als dass er die Autonomie der einzelnen Schule, bzw. genauer gesagt der einzelnen Gemeinde auf ausgewählte Gebiete begrenzt. Autonomie kommt ihnen in seinem Plan zwar z.B. bei der Lehrer*innen(aus)wahl zu, nicht aber in Bezug auf die Curricula. Wie von Condorcet vorgeschlagen (und z.B. bei der Wahl protestantischer Pfarrer*innen praktiziert) Lehrer*innen durch lokale Gemeinschaften wählen zu lassen, scheint vor dem Hintergrund der immer weiter gewachsenen Professionalisierungsforderungen jedoch heute nicht mehr wünschenswert, auch weil eine solche Wahl – insbesondere wenn sie mit einer Wiederwahl verbunden wäre – die Abhängigkeit des Lehrers von der öffentlichen Meinung stärken, nicht schwächen würde.⁸³ Tatsächlich wäre aus heutiger Sicht (gegen Condorcet) im Sinne der Förderung der Autonomie des Bildungssystems, für eine stärkere und stärker institutionell abgesicherte Autonomie und pädagogische Freiheit (Stock 1986; Beaucamp 2015) von Lehrer*innen zu argumentieren, für deren Ausgestaltung die Frage der Lehrer*innenauswahl nachrangig ist.⁸⁴ Freiheit und Autonomie der einzelnen Lehrkraft können nur im Zusammenhang mit ihrer eigenen pädagogischen Verantwortung gedacht werden. Wo sie keine Freiheit genießt, kann sie auch keine Verantwortung tragen (vgl. Herrmann 1989, S. 292).

Die Freiheit der Lehrkraft ist nur durch den zweiten der oben im Zusammenhang mit lokaler Kontrolle benannten Aspekte, *demokratische Kontrolle* zu ergänzen. Damit ist zuerst die Frage aufgeworfen, auf welcher Ebene diese Kontrolle anzusiedeln ist; zwischen den Extremen einer rein kommunalen oder nachbarschaftlichen (vgl. Walzer 1983, S. 225) Schulaufsicht einerseits, die dazu führen würde, das kollektive Interesse der staatlichen Gemeinschaft an einer gemeinsamen und gemeinschaftlichen Erziehung zu vernachlässigen, und einer zentralstaatlichen Schulaufsicht, die demokratische Kontrolle über das Schulsystem durch Bürokratisierung verhindern könnte, andererseits, sieht Amy Gutmann (1999, S. 73) eine föderale Bildungsaufsicht. Der vielbeklagte Bildungsföderalismus in Deutschland könnte somit als Lösung für das Problem gelten. Dass er vor dem historischen Hintergrund der nationalsozialistischen Zentralisierung der Bildung entstanden ist, macht ihn durchaus als späte Lehre aus Condorcets Warnung vor reaktionärem politischen Einfluss auf das Bildungssystem verständlich. Allerdings ist festzustellen, dass der Bildungsföderalismus in Deutschland trotzdem auch von der Kritik an einem zentralstaatlich organisierten Bildungssystem getroffen wird: Die lokalen und demokratischen Partizipationsmöglichkeiten sind gering, die politische Einflussnahme allerdings weiterhin hoch. Condorcets Alternative, die Schulaufsicht im weitestgehend unabhängigen Bildungs- und Wissenschaftssystem selbst zu verankern, schützt zwar vor der politischen Einflussnahme auf das Bildungssystem, muss aber aus den oben (vgl. Kap. 2.4.2) diskutierten Gründen und seinem kritikwürdigen Wissenschaftsverständnis als nicht mehr wünschenswert gelten. Ein Ausweg könnte aber darin bestehen, die

83 Bemerkt haben das Lehrer*innen ausgerechnet während der kurzen revolutionären Geschichte Deutschlands: »Nicht umsonst kämpften die Lehrerkonferenzen des Revolutionsjahres 1848 für eine Ausweitung staatlicher Lehrplanarbeit. Denn staatliche Rahmensetzung ließ aus ihrer Sicht immer noch mehr Spielräume als enge lokale Kontrolle durch Pfarrer und andere Schulaufseher« (Haft und Hopmann 1989, S. 12). Dieses Problem zeigt sich heute in den USA auch im Zusammenhang mit der Zensur von Lektüren durch lokale School Boards.

84 Allerdings hängen mit den hier diskutierten Fragen auch Fragen der Lehrer*innenausbildung zusammen.

problematischen Aspekte seines Modells, d.h. beispielsweise den aus heutiger Sicht naiven Glauben an die Selbstregulierung der Wissenschaft loszulassen und trotzdem seine Vorschläge zur »Lockerung unseres hegemonial eingeschnürten Institutionenverständnisses« (Marchart 2020, S. 179) heranzuziehen. Es ginge dann darum, am Gedanken der Autonomie des Schulsystems festzuhalten, daraus aber keine Autarkie werden zu lassen (vgl. Tenorth 1989, S. 421). Auf diese Weise ließe sich etwa die Unabhängigkeit des Bildungssystems in Analogie zur Unabhängigkeit des öffentlich-rechtlichen Rundfunks denken, für dessen Selbstorganisation die staatliche Aufsicht nur noch »Rahmencharakter« hat (vgl. detaillierter Stock 1986, S. 216–217, 221). Das Problem, das zur Schaffung der Rundfunkräte führte, ist dem der Bildungsorganisation schließlich nicht unähnlich: es handelt sich bei Bildung und Medien einerseits um Güter, auf die die Demokratie angewiesen ist und die sie deshalb bereitstellen möchte, andererseits entsteht der spezifische Wert von Bildung und Journalismus gerade durch die Unabhängigkeit zur (demokratischen) Politik.⁸⁵ Analog zu den Rundfunkräten ließen sich Schulräte mit der Aufsicht des Schulsystems betrauen, die dem Anspruch der Rundfunkräte entsprechen,⁸⁶ einen Querschnitt der Gesellschaft darzustellen und »die Interessen der Allgemeinheit« (BayRG, Art 6, Abs. 1) in Bezug auf das Bildungssystem zu vertreten, ohne tagespolitischen oder machbezogenen Interessen zu folgen.⁸⁷ Räte stehen selbst in einer revolutionären Tradition (Arendt 1963, S. 327) und tatsächlich gehen die existierenden Formen demokratischer Beteiligung an den Schulen auf die Eltern- und Schülerräte der Novemberrevolution 1918 zurück (Richter 1995, S. 22). Sie könnten dazu beitragen, dass aus einem staatlichen Schulsystem ein *öffentliches* wird (vgl. Benner 2001, S. 62–63), dass also die Fragen öffentlicher Erziehung tatsächlich öffentlich debattiert würden. Das bezöge sich dann auch auf die Festlegung von Lehrplänen. Auch wenn deren Wirkung nicht überschätzt werden sollte (vgl. Plöger 2009, S. 297), hat doch bereits Condorcet richtig erkannt, dass ihre Festlegung eine wichtige Aufgabe ist und dass gerade in diesem Zusammenhang die Gefahr staatlicher Einflussnahme hoch ist (vgl. Condorcet 1966, S. 57). Gegenüber rein bürokratischen (die Verwaltung legt die Lehrpläne fest) und szientistischen (die Wissenschaft legt die Lehrpläne fest) Formen der Lehrplanentwicklung wäre aus der hier entwickelten Perspektive eine *demokratische* Strategie zu stärken (Haft und Hopmann 1987, S. 506–507; vgl. auch Hopkins 2014). Die Lehrplanentwicklung durch Kommissionen, die zu »einer gemeinsamen Veranstaltung von Schulverwaltung und Schulpraxis geworden [ist], unter weitgehendem Ausschluß der Öffentlichkeit« (Haft und Hopmann 1987, S. 513), müsste demokratisiert werden, indem sie in das Licht der Öffentlichkeit gerückt wird. Condorcets Vorschlag, die Unterrichtsmaterialien durch öffentliche Wettbewerbe festzulegen, ist nicht nur dem Glauben an die Kraft der Konkurrenz geschuldet, sondern soll eben auch zu einer tatsächlichen Beteiligung

85 Die Parallelen werden auch daran deutlich, dass der Journalismus aktuell ähnlichen Indoktrinationsvorwürfen und Neutralitätsforderungen wie die (politische) Bildung ausgesetzt ist.

86 Die Rundfunkräte selbst entsprechen diesem Anspruch aktuell kaum und auch in Bezug auf ihre Staatsferne bestehen Zweifel (vgl. Goldmann 2022).

87 Ähnlich wie Condorcet argumentierte 1924 auch Wilhelm Flitner diesbezüglich: »Der Durchschnittspolitiker allerdings weiß wenig von solchen rein erzieherischen Gesichtspunkten; er lebt in einer engen Welt für sich, die er für die allein wirkliche hält, und er sieht gar nicht, was überhaupt Erziehung ist« (Flitner 2014, S. 140).

der Bürger*innen am Nachdenken über die Unterrichtsinhalte beitragen. Unbestreitbar geht mit einer solchen Demokratisierung auch eine Politisierung einher. Das mag mit Blick auf die sogenannten »Demos für alle« und die Debatten um die Bildungsplanreform in Baden-Württemberg als Beispiele der rechtspopulistischen Politisierung (vgl. Schmincke 2015) nicht unbedingt wünschenswert erscheinen. In Bezug auf das konkrete Beispiel ist aber entgegenzusetzen, dass die Politisierung gerade trotz, womöglich auch wegen des Fehlens von Partizipationsmöglichkeiten zustande kam. Außerdem ist auf die Gefahr zu verweisen, dass die Akteur*innen, die damals die antifeministischen Proteste auf der Straße prägten, möglicherweise in nicht allzu ferner Zukunft selbst in Kultusministerien über Bildungspläne mitbestimmen. Trotzdem wird an dieser Stelle ein Problem sichtbar, dass auch die Rundfunkräte noch haben; selbst wenn entsprechende Bildungsräte vor einem direkten Zugriff auf Bildung durch z.B. Kultusministerien und ihre Bürokratie schützen und prinzipiell wohl der Deliberation über Bildung zuträglich sind als Exekutivorgane und parlamentarische Mehrheiten, lässt sich nicht bestreiten, dass die Versuchung, Bildung instrumentell zu nutzen, auch für solche Räte bestehen kann; Flitner fürchtete 1924, die politische Polarisierung der Weimarer Republik vor Augen, würde der Staat »die Erziehung gänzlich frei geben, so wäre der Erfolg der, dass anstelle des Staates die Parteien sich der Erziehung hemmungslos bemächtigen würden« (Flitner 2014, S. 141). Das Problem ist nicht vollkommen vermeidbar und wie wir uns erinnern, gesteht auch Condorcet zu, dass in letzter Konsequenz politische Entscheidungen über das Bildungswesen getroffen werden müssen. Eine Demokratisierung der Institutionen des Bildungswesens und der Bildungsaufsicht kommt deshalb nicht umhin, die Hoffnung in die Demokratie zu bewahren und damit in gewissem Maße auch Condorcets Fortschritts-Optimismus weiterzutragen. Die Demokratisierung der Bildungspolitik kann das radikaldemokratische Projekt der »Demokratisierung der Demokratie« (Marchart 2021, S. 24) stärken und sie zugleich begrenzen, denn trotzdem muss die demokratische und demokratisierte Schulaufsicht die oben herausgearbeitete Eigenständigkeit der Pädagogik schützen, wenn in dieser präfiguriert und experimentiert werden soll. Gerade die Erkenntnis, dass gelingende Erziehung »im Sinne des gegebenen sozialen Systems disfunktional« sein kann und auch sein soll, ist das Vermächtnis Condorcets (Mollenhauer 1977, S. 27). Eine Demokratie muss, nimmt man die oben dargelegten Erkenntnisse zur präfigurativen Bildung ernst, damit leben können, dass das, was sie der Schule als Gegenstand anbietet, sich dort verändert und dort verändert wird (Masschelein und Simons 2013, S. 102), dass aus der Schule selbst Impulse für Demokratisierung entstehen. Diese Selbstlimitation, die die Demokratie »in ihren besseren Zeiten auch beachtet« (Benner und Stepkowski 2011, S. 116), unterscheidet sie von der kirchlichen Erziehung des Ancien Régime gleichermaßen wie von realsozialistischen Diktaturen. Daran, ob diese demokratische Selbstbeschränkung gelingt, wird sich nicht nur zeigen, ob es sich um die Demokratie handelt, die die Schule benötigt, sondern »the democratic quality of society itself« (Biesta 2019, S. 666). Sie kann gestärkt werden, wenn im Diskurs um Bildung die Stimme der Pädagogik Gehör findet (vgl. Biesta 2022, S. 326) und wenn Lehrer*innen Bildung und die Schule vor der Gesellschaft schützen (vgl. Walzer 1983, S. 204). Autonomie kann »nicht allein in der pädagogischen Theorie und Praxis verwirklicht werden« (Klafki 2020, S. 180), sondern muss politisch erkämpft werden. Ausgerechnet die modernen Nachfolger*innen solcher »korporatistischen« (und damit von Condor-

cet eigentlich abgelehnten) Organisationen wie Lehrer*innengewerkschaften könnten ein starkes Korrektiv gegen die mit der demokratischen Kontrolle des Schulsystems verbundenen Gefahren darstellen (Gutmann 1999, S. 76). Sie wären auf diese Art Wächter der »wehrhaften Pädagogik« (vgl. Yosef-Hassidim und Baldacchino 2023, S. 250). Eine andere Möglichkeit, die »boundaries between the responsibilities and rights of practitioners on the one hand and those of political, religious and other powers-that-be on the other« zu klären, könnten Institutionen wie »Teacher Councils« nach schottischem Vorbild darstellen (Hogan 2023, S. 268), durch die Lehrer*innen sich der unabhängigen Selbstkontrolle unterwerfen. Die Zugehörigkeit wäre dann nicht wie in Condorcets Gelehrtengesellschaft exklusiv, sondern offen für alle diejenigen, die im Bildungssystem tätig sind. Damit mit der Einrichtung solcher Organisationen nicht erneut wie bei Condorcet eine »neuzeitliche Hypostasierung professioneller Autonomie und dann eine nur schlecht kaschierte Legitimation von Expertenherrschaft« (Tenorth 1989, S. 429) einhergeht und Lehrer*innen nicht erneut »eine antimoderne, nicht politische, sondern eher ständische Deutung ihrer Berufsaufgabe« (Tenorth 1989, S. 430) vornehmen, muss zwischen ihnen und den demokratischen Institutionen vermittelt werden. Denkbar wäre beispielsweise, den Lehrer*innenorganisationen in den Schulräten Sperrminoritäten einzuräumen oder Schulräte und Lehrer*innenräte in einem System von checks and balances gemeinsam mit Entscheidungen zu beauftragen. Die genaue Ausgestaltung solcher Räte und die Festlegung der Entsendungsmechanismen ihrer Mitglieder wäre demokratische Aufgabe, bei der eine Politischen Theorie und Demokratietheorie unterstützen könnte, wenn sie ihr Interesse für Bildung und Bildungspolitik wiederentdeckt.

5.3.2 Die Abhängigkeit des Schülers von der Lehrkraft

Die Gefahr staatlicher Einflussnahme konkretisiert sich im Schulsystem vor allem auf der Ebene des Unterrichts. Dieser darf aus Condorcet Sicht deshalb nicht »Dogmen« zum Gegenstand haben und »es darf keine Art von Katechismus geben« (Condorcet 1974, S. 426), wenn die Vernunft ihren Weg finden soll. Was Condorcet grundlegend ablehnt (ohne jedoch den Begriff zu verwenden), ist die mit der politischen Instrumentalisierung der Schule verbundene Vermittlung als Indoktrination (Thomä 2005, S. 22). Dieser Begriff vermag es gut, Condorcets zwei Abgrenzungen zu Jesuiten und Jakobinern aufzunehmen – war er historisch so eng mit dem Vermitteln der christlichen Doktrin verknüpft, dass im Mittelalter Indoktrination und Erziehung nahezu synonym verwendet wurden (Gatchel 2010, S. 8), wird er seit seinem Eingang in den deutschen Wortschatz in den 1960ern vor allem zur Abwertung der Erziehungsversuche *der anderen* (historisch vor allem: des Kommunismus) verwendet (Stroß 2007, S. 13). Die beiden Pole Jesuiten und Jakobiner prägen die Debatte um Indoktrination bis heute; indoktriniert wird, so der Verdacht, vor allem im Religionsunterricht (vgl. dazu Willems 2007) oder durch politisch radikale Lehrer*innen. Dass religiöse Unterweisung und politische Bildung in vielen Bundesländern Verfassungsrang haben (vgl. Kenner 2020), ist somit kein Zufall, weil die positive Kehrseite der Indoktrinationsgefahr die angenommene besondere Bedeutung beider Fächer für die Bildung von Werten und Einstellungen ist, die wie oben diskutiert durchaus in der staatlichen Schule angestrebt wird. Dass politische Bildung po-

litisches funktionalisiert wird, ist also keineswegs *nur* eine rechte Verschwörungstheorie, sondern kaum bestreitbar (vgl. Pelzel und Wohnig 2024).

Entsprechend ging es in den vergangenen Jahren in öffentlichen Debatten um Indoktrination auch vor allem um vermeintlich indoktrinierende Lehrer*innen in Bezug auf Religion und Politik; das Stichwort, unter dem diese Debatten geführt wurden und das im öffentlichen Diskurs als vermeintlicher Gegenbegriff zu Indoktrination auftaucht, war und ist *Neutralität*. In Bezug auf religiöse Themen ging es in der Debatte darum, ob Lehrerinnen mit Kopftuch die staatliche Neutralität wahren können, in Bezug auf die politische Bildung forderten rechtspopulistische Bewegungen weltweit »Neutralität« von Lehrer*innen, bezogen vor allem auf im Kulturkampf relevante Themen wie Gender und Sexualität, Rassismus und Diskriminierung aber auch den Umgang mit Rechtspopulismus im Unterricht. Die globale Moralpanik (vgl. zu dieser Einordnung Heil 2021b) um nicht-neutrale Lehrer*innen stellt ein beachtenswertes Phänomen dar, nicht nur wegen der damit verbundenen Bedrohungen und Einschüchterung von Lehrkräften. Interessant ist auch, dass es sich um eine Aneignung linker und liberaler Bildungskritik handelt, die rechtspopulistisch neu aufgewärmt wird. Schließlich kritisierten auch Marx und Goldman die Erziehung unter »dem Einfluß der herrschenden Klasse« (*Manifest*, MEW IV, S. 478) und die Indoktrination in staatlichen Schulen. Durchaus davon inspiriert gibt es eine lange Tradition linker Bildungskritik, die zum Beispiel im »heimlichen Lehrplan« versteckte ideologische Beeinflussung und Indoktrination ausmacht (z.B. Giroux und Penna 1979; Illich 1971). Aus liberaler Perspektive gibt es ebenso einen historisch nennenswerten Einsatz für staatliche Neutralität im Bildungssystem, die sich mit den oben diskutierten Überlegungen zur Autonomie der pädagogischen Praxis und der Schule verbinden lässt: Was mit Masschelein und Simons und anderen Verteidiger*innen der pädagogischen Autonomie auf Systemebene als Instrumentalisierung von Pädagogik und Schule kritisiert wird, äußert sich auf der Mikroebene des Unterrichts als Indoktrination.

Die vorherrschende politikdidaktische Antwort auf den Indoktrinationsvorwurf und Neutralitätsforderungen findet vor allem in zwei Prinzipien des sogenannten Beutelsbacher Konsens (BK) ihren Ausgangspunkt. Das Überwältigungs-, bzw. Indoktrinationsverbot und das Kontroversitätsgebot »gewährleisten eine politische Bildungspraxis, die dem Selbstverständnis einer freiheitlichen Demokratie bzw. einer offenen Gesellschaft angemessen ist« (Detjen 2017, S. 179). Das Überwältigungsverbot bezieht sich auf die Ebene der Mittel und Methoden. Somit ist es laut Beutelsbacher Konsens verboten, Schüler*innen »im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der »Gewinnung eines selbständigen Urteils« zu hindern« (Wehling 2016, S. 24). Dort »genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination« (Wehling 2016, S. 24). Mit der terminologischen Gleichsetzung von »Indoktrination« mit »Überwältigung« bzw. »Überwältigung« ist allerdings die Frage, wie sich Überwältigung genau von Erziehung, bzw. Bildung abgrenzen lässt, zumindest nicht final beantwortet. Ob nun einzelne Vorgehensweisen oder Methoden Überwältigung darstellen oder nicht, ist gerade selbst kontrovers. Wenn zur Unterscheidung auf bestimmte indoktrinierende oder nicht-indoktrinierende Methoden verwiesen wird, ist das kein »*notwendiges* Kriterium für Indoktrination« (Drerup 2018, S. 12). Zwar lassen sich damit Extremfälle der Indoktrination womöglich fassen, aber gegen ein methodenfokussiertes Kriterium ist

berechtigt »eingewendet worden, dass die Methode nicht vom Inhalt zu trennen ist, dass insbesondere über längere Zeiträume und in typischer Weise komplexen pädagogischen Konstellationen kaum eine *distinkte* Methode als Hauptvehikel von Indoktrination ausgemacht werden kann und zudem ein und dieselbe Methode als Indoktrinations- und als legitimes Erziehungsmittel genutzt werden kann« (Drerup 2018, S. 11). Außerdem ist darauf zu verweisen, »dass es natürlich durchaus Formen der manipulativen, d.h. nicht-argumentativen Einflussnahme gibt [...], die in pädagogischen Arrangements fest etabliert sind, jedoch kaum jeweils für sich bereits als Form der Indoktrination zu gelten haben« (Drerup 2018, S. 12). Zur Bestimmung von Indoktrination wäre es aus Sicht Drerups sinnvoller, von »einem System von Praktiken und Methoden, die als Ordnungsinstrumente zur Durchsetzung in der Regel doktrinär begründeter und gerechtfertigter Zielvorgaben genutzt werden« (Drerup 2018, S. 12), auszugehen.⁸⁸

Der Beutelsbacher Konsens ergänzt tatsächlich auch ein inhaltsbezogenes Kriterium, das im *Kontroversitätsgebot* seinen Ausdruck findet:

Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. (Wehling 2016, S. 24)

Indoktrination wird der Annahme nach dadurch verhindert, dass nicht nur *ein* Dogma gelehrt wird, sondern dem Meinungspluralismus in Demokratien durch dessen Spiegelung im Klassenzimmer Rechnung getragen wird. Damit stellt die Vorstellung der Kontroversität gegenüber dem bei den hier behandelten revolutionären Theoretiker*innen festgestellten Verweis auf das Lehren von vermeintlich neutralen und wissenschaftlich feststellbaren Wahrheiten einen Fortschritt dar. Denn damit gehen einerseits eine Verabschiedung vom spätestens in der Anwendung auf soziale Sachverhalte unterkomplexen Wissenschaftsverständnis der Aufklärung, andererseits eine Öffnung für politische Themen im Unterricht einher. Anstatt kontroverse Themen vom Unterricht auszuschließen, wird gerade der demokratisch notwendige Umgang mit Kontroversität vermittelt. Ganz ist allerdings die Frage nach der Wahrheit damit noch nicht verabschiedet, denn die meisten Verständnisse von Kontroversität gehen doch mehr oder weniger explizit davon aus, dass bestimmte Themengebiete *nicht* als kontrovers dargestellt werden sollen. Schon der BK fordert dem Wortlaut nach nicht, wissenschaftlich und politisch unkontroverse Themen als kontrovers darzustellen. Darüber hinaus findet sich in den Verteidigungen der Professionen gegenüber Neutralitätsforderung auch immer wieder die Annahme, dass es bestimmte grundlegende Werte gibt, die ebenfalls nicht neutral oder kontrovers dargestellt werden sollen, sondern möglicherweise sogar direktiv vermittelt werden können (also mit dem Ziel, »Lernende zur Akzeptanz bestimmter Auffassungen

88 Zwar stellt präfigurative Bildung im oben diskutierten Sinne eine Möglichkeit dar, das Indoktrinationsrisiko in dieser Hinsicht deutlich zu senken, gerade weil sich der Charakter der Zielvorgaben ändert und das Verhältnis von Mitteln und Zielen generell zur Disposition steht, sie lässt sich aber kaum als einzelne Methode deuten.

zu bringen« (Giesinger 2021, S. 24)). Es wird beispielsweise betont, dass die Akzeptanz der freiheitlich-demokratischen Grundordnung »außer Frage« stehe (Reinhardt 2019, S. 5) und eine »staatliche Verpflichtung zur Menschenrechtsbildung« bestehe (Cremer 2019, S. 32). Auch die »Vermittlung demokratischer politischer Orientierungen« (Oberle 2017b, S. 125) wird als durchaus mit dem BK vereinbar angesehen. Direktives Vermitteln solcher Werte wird folgerichtig in der Regel nicht als Indoktrination bezeichnet.

In der »Kontroverse über Kontroversitätsgebote« (Drerup 2021, S. 482) versuchen verschiedene Autor*innen, Kriterien dafür zu entwickeln und systematisieren, was als kontrovers dargestellt werden muss, und was direktiv vermittelt werden kann (vgl. z.B. Drerup 2021; Giesinger 2021). Ein (in der Tradition Condorcets stehendes) Kriterium, das sich auf den Wahrheitsgehalt der zu vermittelnden Aussagen bezieht, findet sich in unterschiedlichen Ausprägungen als »epistemisches Kriterium« oder Kriterium der Wissenschaftsorientierung; demnach »sollte etwa die Position der türkischen Regierung zum Genozid an den Armeniern genauso wenig Anlass für eine *genuin-offene* Kontroverse liefern wie die Frage, ob anthropogener Klimawandel existiert« (Drerup 2021, S. 490). Der Bezug auf Grundrechte und ähnliche fundamentale Werte findet sich im »politischen Kriterium« Drerups (2021, S. 488) wieder, das festlegt:

Eine in der politischen Öffentlichkeit diskutierte Frage sollte dann kontrovers diskutiert werden, wenn mit Bezug auf diese auf Basis politischer Grundwerte (d.h. in der Verfassung kodifizierte gleiche Rechte und Freiheiten; personale und politische Autonomie, Wertepluralismus), die als konstitutiv gelten können für die Ermöglichung eines guten persönlichen und politischen Lebens in liberal-demokratischen Staaten, keine eindeutige Antwort abgeleitet werden kann.

Mit Condorcet ließe sich die Debatte allerdings gewissermaßen verschieben und ergänzen. Zu ergänzen wäre zuerst ein kritischer Einwand; seine Sorge, dass auch demokratische Werte zu Dogmen werden könnten, dass die Verfassungen »wie vom Himmel herabgefallene Tafeln hingestellt werden, die man anbeten und an die man glauben muß« (Condorcet 1966, S. 24) ist durchaus auch in Bezug auf die politikdidaktische und bildungspolitische Beschwörung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung (fdGO) und Menschenrechte ernst zu nehmen. Strategisch kann ein Bezug auf rechtlich kodifizierte Werte zwar womöglich sinnvoll sein, die Tatsache, dass aber auch in staatlichen Programmen zur Extremismusprävention, die nachhaltig Einfluss auf das Feld politischer Bildung ausüben, und im geheimdienstlichen Kontext der Bezug zur fdGO stark gemacht wird, sollte skeptisch stimmen (vgl. Widmaier 2020). Nicht aus professions-strategischen Gründen, sondern mit Condorcet gedacht im Interesse der Lernenden und der Demokratie tun politische Bildner*innen gut daran, sich nicht im Sinne der als Demokratieerhalt verstandenen »Demokratieförderung« auf die Akzeptanzbeschaffung für die Demokratie zu versteifen. Tatsächlich können auch die Verweise auf Menschenrechte und Demokratie entpolitisierende Wirkung zeigen (Heil 2021a, S. 105), wenn sie Dissense über das Verständnis dieser Begriffe verdecken. Sie laufen Gefahr, die von Condorcet betonte Dynamik und Entwicklung der Demokratie zu verleugnen und den Status Quo zu hypostasieren. Ausgerechnet die Verweise auf die Demokratie können nicht-intendierte undemokratische Effekte zeitigen, wenn sie

die Wandelbarkeit und Kritikfähigkeit und -bedürftigkeit der Demokratie selbst nicht achten. Der Verweis auf den Menschen- oder Grundrechtsbezug des Unterrichts ist für Lehrkräfte zudem in konkreten Entscheidungssituationen nicht unbedingt hilfreich, wenn gerade die Frage, was durch die Grundrechte politisch geboten ist, kontrovers ist. Auch in Bezug auf die Frage, wann und ob Lehrkräfte im Unterricht ihre Meinung offenlegen dürfen und sollen, einem Problem das im englischen Sprachraum unter dem Stichwort »teacher disclosure« (Journell 2016) verhandelt wird, hilft er deshalb nicht unbedingt weiter.

Mit Condorcet scheint es sinnvoller, den Fokus von methodischen und inhaltlichen Kriterien auf die Umstände des Unterrichtes zu legen. Die Gefahr der Indoktrination liegt für ihn auch in der Macht der Lehrkraft und der besonderen Rolle der staatlichen Schule angelegt. Ihr ist deshalb auch institutionell Rechnung zu tragen. Das ist von bleibender Relevanz, weil die Macht der Lehrkraft im Klassenraum nicht abgenommen hat. Sie ist zwar (weitestgehend) demokratisch legitimiert, aber sie bleibt dadurch nicht weniger Macht; Lehrer*innen sind »Repräsentant*innen des Staates. Sie vergeben Noten, sie entscheiden über Lebensschicksale und sie stellen deswegen eine staatliche Autorität dar« (Demirović 2021, S. 187). Dass Lehrer*innen »hoheitsrechtliche Befugnisse« ausüben, begründet z.B. ihre Verbeamtung (vgl. Cremer und Wolf 2014) und stellt nicht nur eine erhebliche Machtressource gegenüber Schüler*innen, sondern auch »zwangsläufig eine autoritäre Praxis« (Demirović 2021, S. 184) dar. Jenseits der präfigurativen Frage nach Noten (s.o.) und der pädagogischen Frage, ob Noten überhaupt die Zwecke erfüllen, zu deren Erreichen sie eingesetzt werden (vgl. Blum und Kohn 2020), ist das in Bezug auf die Frage der Indoktrination von Relevanz. Schon die Befürchtung, dass Lehrer*innen anhand politischer Präferenzen benoten, kann unabhängig davon, ob das tatsächlich passiert, eine abschreckende Wirkung auf Schüler*innen haben. Grundlegend wäre zu fragen, ob Noten insbesondere im Politikunterricht und in jeder Jahrgangsstufe überhaupt sinnvoll sind. Wo unter gegebenen Umständen nicht auf das Notengeben verzichtet werden kann, muss als Mindestforderung die größtmögliche Transparenz der Notengebung gefordert werden, um die Sorge vor Indoktrination zu entkräften. Dass Condorcet auch an anderen Stellen in Bezug auf den Unterricht mehr Transparenz fordert, kann in dieser Hinsicht ebenfalls richtungsweisend sein. Zwar scheint der Vorschlag, Eltern im Klassenzimmer zuschauen zu lassen, Lehrer*innen aus guten Gründen nicht vermittelbar und – selbst wenn Lehrer*innen ihm zustimmen würden – schon deshalb problematisch, weil durch Berufstätigkeit etc. nicht alle Eltern die gleichen Möglichkeiten hätten, ein solches Kontrollrecht auszuüben. Trotzdem ist es unbedingt wünschenswert und fraglos möglich, pädagogische Entscheidungen gegenüber Schüler*innen (und ggf. Eltern) transparent zu kommunizieren und zu begründen (vgl. zur politikdidaktischen Bedeutung von Begründungen Goll 2021, S. 163–165; Gagel 1986, Kap. 3.2) und durch eine »in diesem Sinne deliberative Didaktik« (Berkemeyer 2021, S. 70) Schüler*innen auch ein Vorbild für die Bedeutung guter Gründe in der Demokratie zu bieten.

Mit Transparenz geht bei Condorcet allerdings auch Kontrolle einher, was insofern nachvollziehbar ist, als eine transparente Entscheidung nicht automatisch auch eine gute Entscheidung ist. Deshalb ist Kontrolle mindestens in der Form begrüßenswert, dass sich für Schüler*innen Möglichkeiten bieten, Lehrer*innen zu kritisieren und ggf. auch die Entscheidungen von Lehrer*innen anzufechten – dass ihnen mindestens das von

Dewey betonte »Recht zum Widerspruch« zukommt (vgl. Knoll 2018a, S. 236). Analog zur Argumentation Sandhus (2017) in Bezug auf das Richteramt, dass die persönliche Meinung der Richter*innen⁸⁹ an Gewicht verliere, wo diese unparteilich agieren und wo es (z.B. durch Befangenheitsanträge oder den Gang durch die Instanzen) institutionelle Schutzmaßnahmen gibt, wäre auch in Bezug auf die Schule zu denken, ohne allerdings diese zum Austragungsort gerichtlicher Auseinandersetzungen zu machen. Ein in diesem Sinne liberaler, sozusagen »rechtsstaatlicher« Ansatz zum Umgang mit Indoktrination würde diese dann prozedural verhindern, indem er mindestens Widerspruchsmöglichkeiten, sowohl in Bezug auf Inhalte als auch auf Formen des Unterrichts offen hält. Statt zu fragen, welche Inhalte direktiv vermittelt werden sollten oder nicht oder welche Meinungsäußerungen von Lehrer*innen legitim erscheinen, stünde dann im Vordergrund, wie strukturell sichergestellt ist, dass Lehrer*innen gegenüber ihren Schüler*innen nicht überwältigend wirken. Die Offenlegung der Meinung der Lehrkraft könnte dann zu einem pädagogischen Werkzeug (Hess und McAvoy 2015, S. 202) werden, sodass Lehrer*innen anhand (ebenfalls begründeter) *pädagogischer* Kriterien entscheiden können, ob sie Schüler*innen ihre Meinung mitteilen oder nicht, ohne Angst haben zu müssen, diese zu beeinflussen. Während es pädagogisch sinnvoll sein kann, der Meinung der Lehrkraft *ausgesetzt* zu sein, sollten Schüler*innen ihr niemals *ausgeliefert* sein. Damit soll auch nicht gesagt sein, dass die Richtlinien des Beutelsbacher Konsens hinfällig seien, der hier unterbreitete Vorschlag kann vielmehr als institutionenfokussierte Unterfütterung des Überwältigungsverbots gelesen werden. Überwältigung würde durch prozedurale und strukturelle Veränderungen so stark erschwert wie möglich. Zusätzlich würde die hier vorgeschlagene Stärkung der Schüler*innen diese auch dazu befähigen, selbst ihren Unterricht und ihre Schule an den Kriterien des BK zu messen und gegebenenfalls Einspruch zu erheben.

Dieses Bild mag möglicherweise für Lehrkräfte wenig attraktiv erscheinen, denn in der pädagogischen Praxis herrscht ohnehin schon Skepsis gegenüber der Verrechtlichung der Schule. Zwar ist es ein Zeichen von Rechtsstaatlichkeit, dass auch im schulischen Kontext Rechte einklagbar sind,⁹⁰ im pädagogischen Alltag ist die anwaltliche Auseinandersetzung allerdings weder zielführend noch wünschenswert. Dass die durch die Meldeplattformen der AfD erreichte Kontrolle, die vorgibt, sich auf den BK zu beziehen, nicht wünschenswert ist, sondern vielmehr zu einer Einschüchterung von Lehrkräften führt und guten Unterricht eher erschwert als ermöglicht, mahnt in Bezug auf die Kontrolle von Lehrer*innen zur Vorsicht. Die Angriffe der AfD müssen allerdings als externe Versuche der Kontrolle gedeutet werden und können ohne weiteres als Versuch erkannt werden, Bildung (im Namen der Neutralität) zu instrumentalisieren. Der hier vorgeschlagene Weg muss hingegen Rechtsstaatlichkeit mit Demokratie verbinden.

89 Eine nicht ganz unähnliche Argumentation findet sich auch bei Herman Nohl (vgl. Hörner 1991, S. 377).

90 Deshalb ist es enttäuschend, dass mitunter in Bildungseinrichtungen die Sorge, verklagt zu werden, handlungsleitend erscheint als die Sorge, rechtswidrig zu handeln. In Bezug auf den Schutz der pädagogischen Freiheit kann »eine wohldosierte Verrechtlichung dem Berufsrecht des Lehrers durchaus auch zugute kommen« (Stock 1986, S. 222), wenn diese nicht nur Schüler*innen gegenüber Lehrer*innen, sondern auch Lehrer*innen gegenüber dem Staat schützt.

Die bestmögliche Art und Weise, die Machtdifferenz zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen zu verringern, liegt demnach in der Ermächtigung von Schüler*innen und der Demokratisierung der Schule. Die Rahmenbedingungen für diese sind gerade dann gegeben, wenn das Schulsystem insgesamt unabhängiger von der Politik ist, sich also in der Schule echte Entscheidungsmöglichkeiten ergeben (vgl. Hanschmann 2017, S. 272). Darüber hinaus gilt es, den Fallstricken der Verrechtlichung durch das Anerkennen der Tatsache Rechnung zu tragen, dass auch die Einrichtung von Institutionen, Prozeduren und Regeln keineswegs wertneutral ist. Das Einführen und Umsetzen von Regeln und Rechten in der Schule ist nicht per se abzulehnen, sondern kann nur jeweils anhand des konkreten Beispiels bewertet werden. Die Herausforderung für Schulen besteht dann darin, den demokratischen Diskurs und die Entscheidungsfindung über diese Regeln innerhalb der Schule zu ermöglichen und zu fördern und dabei auch pädagogischen Aspekten Gehör zu schenken.

Damit ist allerdings fraglos ein Spannungsverhältnis zwischen der pädagogischen Freiheit und Autonomie der Lehrkraft einerseits und demokratischer Kontrolle, sowohl auf übergeordneter als auch auf innerschulischer Ebene eröffnet. Je höher die Autonomie der Lehrkraft ist, desto höher ist der Schutz vor politischer Einflussnahme *auf* die Lehrkraft, aber auch das Risiko politischer Einflussnahme *durch* die Lehrkraft. Zwar wäre zu hoffen, dass Lehrer*innen erkennen, dass Autonomie mit Verantwortung einhergeht, Hoffnung genügt aber nicht, wenn diese Autonomie z.B. auch rechtsradikalen und demokratiefeindlichen Lehrer*innen Freiräume bietet. Je umfassender die demokratische Partizipation der Schüler*innen (und anderer Lehrer*innen, Angestellter etc.), desto geringer ist wiederum die Freiheit der einzelnen Lehrkraft. Das kann von diesen als Angriff auf ihre Autonomie und ihre Professionalität verstanden werden (vgl. Huppert und Abs 2008, S. 10) und muss auch als reales Spannungsverhältnis und Herausforderung anerkannt werden. Jeder demokratisierenden Re-Organisation der Schule stellt sich deshalb die Frage: »Wie finden Demokratisierung und Professionalisierung zusammen?« (Stock 1972, S. 233).⁹¹ Eine Antwort darauf könnte daraus bestehen, analytisch genauer zu untersuchen, in welchen Bereichen Freiheit und Autonomie von Lehrkräften vielleicht im Sinne der hier diskutierten Machtreduzierung eingeschränkt werden können, ohne die Autonomie der Pädagogik zu gefährden. In der Abwägung zwischen Demokratisierung und Professionalisierung ist zuzugestehen, dass »je nach den jeweiligen Sachzusammenhängen von Fall zu Fall eine *verschiedene*, bald größere, bald geringere Stringenz und Dichte des fachlichen Urteils« besteht (Stock 1972, S. 234), sodass die Demokratisierung der Schule in dieser Hinsicht differenziert geschehen muss. In bestimmten Domänen des Lehrer*innenhandelns (vgl. Wermke et al. 2019, S. 313) scheint es aus pädagogischer Sicht unproblematisch, demokratischere Entscheidungs- und Regelungsmechanismen zu stärken; das trifft z.B. für das administrative und disziplinäre Lehrer*innenhandeln zu. Dort wo der Kernbereich pädagogischen Handelns berührt ist, im Unterricht und

91 Schon jetzt unterliegt die pädagogische Freiheit von Lehrer*innen aus pragmatischen Gründen Einschränkungen und, auch ohne dass Schüler*innen an Konferenzen partizipieren, stellt sich die Frage, inwiefern Lehrer*innen auf die Umsetzung schulinterner Beschlüsse verpflichtet werden können (Beaucamp 2015, S. 149, 152).

seiner Planung kann von Lehrer*innen durchaus im hier entwickelten Sinne Transparenz gefordert werden – aber auch hier ist eine (schul-)demokratische Begrenzung notwendig, die anerkennt, dass Lehrer*innen aufgrund ihrer Professionalität auch Verantwortung tragen müssen. Die Professionalität der Lehrkraft muss sich allerdings, soll die Demokratisierung der Schule gelingen, auch verändern. Eine »Professionalisierung solcher Art hält Hörigkeit fern und schließt andererseits funktionsüberschießende Eigen-Agitation des Lehrers aus« (Stock 1972, S. 230). In welcher Form das geschehen sollte, ist nicht einfach zu beantworten; in der Sphäre des »gesetzgeberischen und auch des schulpraktischen Experiments« (Stock 1972, S. 233), sind verschiedene Konstellationen denkbar, paritätisch⁹² besetzte Gremien, Vetorechte für Lehrer*innen, Lehrer*innen-Sperrminoritäten in Bezug auf bestimmte Bereiche etc. Es bestehen »zahlreiche mögliche Konstellationen, fast wie beim Schachspiel; und auch zahlreiche denkbare Fehlformen« (Stock 1972, S. 234). Die Richtung dieser Experimente wurde hier angedeutet, die konkretere Ausgestaltung bleibt eine Aufgabe, zu deren Bewältigung die revolutionäre Theorie ermutigt. An ihr könnte sich eine Politische Theorie beteiligen, deren Begriffe nicht »zu groß geraten« sind (Demirović 2021, S. 177), das Geschehen in der Institution Schule zu fassen. Vor allem aber könnte dieser Prozess des Experimentierens selbst als präfigurativer Bildungsprozess verstanden und gestaltet werden. Es sei abschließend darauf hingewiesen, dass eine präfigurative Bildungspraxis im oben entwickelten Sinne auch generell die Gefahr der Indoktrination im Kernbereich des pädagogischen Handelns senken würde, wenn die Ziele der Lehrkraft nicht verleugnet werden, aber in den Hintergrund treten.

5.3.3 Zwischenfazit

Das spannungsreiche Verhältnis von Demokratie und Bildung kann nicht aufgelöst, aber institutionell in einer Form abgesichert werden, die weder die pädagogische Provinz und Autarkie noch die Staatserziehung durchsetzt. Aus den vorangegangenen Überlegungen entstehen die Konturen eines an die Konzeption Condorcets angelehnten Bildungssystems, dessen Rahmenbedingungen durch Schulräte unter Beteiligung von Lehrer*innen festgelegt werden. Diese Schulräte sollen einerseits jenseits der Parteipolitik und der Exekutive das öffentliche Interesse an Bildung vertreten, müssen sich aber zugleich selbst strikt beschränken, um Bildung nicht zu instrumentalisieren und dadurch

92 Die Frage der paritätischen Gremienbesetzung wurde unter ähnlichen Gesichtspunkten wie den hier genannten vor allem am Beispiel der Hochschulen diskutiert; die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts hat bestimmt, dass in Fragen, die die Lehre betreffen, Professor*innen mindestens die Hälfte der Stimmen abgeben können müssen. In Bezug auf andere Entscheidungen wäre gemäß dem sogenannten Hochschulurteil durchaus z.B. eine drittel- bzw. viertelparitätische Besetzung (Hochschullehrer*innen, wissenschaftliche Mitarbeiter*innen, Student*innen, sonstige Mitarbeiter*innen) von Gremien möglich, in der Praxis besteht diese aber nur in vereinzelten Landeshochschulgesetzen. In Baden-Württemberg wurde 2014 durch eine Schulgesetzänderung die drittelparitätische Besetzung der Schulkonferenz, deren Befugnisse allerdings begrenzt sind, gegen den Widerstand von Lehrer*innenvertreter*innen (Schmoll 2014) eingeführt (an Schulen mit Berufsschul-Bildungsgängen sind auch die Betriebe in der Konferenz vertreten).

die Möglichkeiten präfigurativer Bildung im oben diskutierten Sinne zu gefährden, einer Bildung, welche doch die Zukunft der Demokratie gerade dann hervorbringen kann, wenn sie geschützt ist. Zu diesem Schutz wäre darüber hinaus eine Stärkung und Selbstorganisation von Lehrer*innen als geeignetes Mittel denkbar.

Auf der Ebene der einzelnen Schulen sind ebenfalls durch Demokratisierung und Verrechtlichung, die miteinander einhergehen müssen, institutionelle Rahmenbedingungen zu entwickeln, um Indoktrination, verstanden als politisch instrumentalisierte Erziehung, zu verhindern. Vorgeschlagen wurde dafür, den Schüler*innen Möglichkeiten einzuräumen, zu widersprechen und somit prozedural sicherzustellen, dass nicht die besondere Macht der Lehrkraft die Gefahr erhöht, dass diese sie missbraucht. Trotzdem ist auch auf schulischer Ebene die pädagogische Sphäre zu schützen, womit eine Herausforderung für die notwendige Demokratisierung der Schule benannt ist.

5.3.4 Exkurs: System Change im System

Vorhaben im Kontext Bildung für Nachhaltige Entwicklung sind den beschriebenen Problemen auf zweifache Art und Weise ausgesetzt. *Erstens* wird im öffentlichen Diskurs der Indoktrinationsvorwurf gerade gegen BNE vorgebracht⁹³ und die Debatte um Neutralität bewegt auch Lehrer*innen, die im Themengebiet unterrichten. Einige der maßgeblichen Urteile zu Meinungsäußerungen und Meinungsfreiheit von Lehrkräften stehen in Zusammenhang mit der Umweltbewegung bzw. Anti-Atomkraft-Bewegung (vgl. Kutscha 1985). Im Kontext von BNE wird außerdem auch der Beutelsbacher Konsens als Bezugspunkt herangezogen (Kenner und Singer-Brodowski 2024, S. 11). Entsprechend verbreitet ist auch unter Lehrkräften (die ja im Studium nicht zwingend mit dem Beutelsbacher Konsens in Kontakt gekommen sind, wenn sie z.B. naturwissenschaftliche Fächer studiert haben (vgl. Heil 2020, S. 119–120)) die Vorstellung, sich politisch neutral verhalten zu müssen, ohne dass die Spannung zur zeitgleichen politischen Instrumentalisierung von BNE dabei erkannt oder reflektiert wird (vgl. Weselek und Wohnig 2021).

Obwohl den Lehrenden in diesen Kontexten mitunter vorgeworfen wird, eine staatliche verordnete Öko-Erziehung durchzusetzen, stoßen ökologisch-emanzipatorische Projekte *zweitens* in der pädagogischen Praxis eher auf das Problem, dass die politisch ergriffenen Maßnahmen den in Bildungssettings vermittelten Ansprüchen in der Regel nicht genügen. Dadurch wird für BNE die Abhängigkeit vom Staat selbst zum Problem, denn in Bezug auf den Staat stößt die Klima- bzw. Umweltbildungsbewegung auf die

93 Ein wesentlicher Treiber ist die AfD. AfD-MdB Götz Frömming warnt etwa im Zusammenhang mit BNE vor »Indoktrination der Kinder in unseren Schulen« (Frömming 2023). Er beruft sich dabei nicht nur auf den Beutelsbacher Konsens, sondern auch verkürzend auf die oben zitierten Analysen von »Steffen Hamborg« (im Protokoll fälschlicherweise »Hamburg«) und den »klassischen aufklärerischen, emanzipatorischen Bildungsbegriff der Aufklärung«, der dagegen spräche, dass »durch die Bildung, die Erziehung der Kinder Probleme gelöst werden könne[n], die die Erwachsenen verursacht haben« (Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung 2023, S. 21). Autonomieforderungen, deren Kern darin liegt, dass bestimmte Themen *nicht* im Unterricht behandelt werden sollen, sind mit den hier diskutierten Autonomieforderungen nicht kompatibel. Sie stellen nur eine Instrumentalisierung der Bildung unter umgekehrten Vorzeichen dar.

von Condorcet befürchtete Gefahr: Die Politik kann mit der gesellschaftlichen, bzw. planetaren Entwicklung nicht mehr Schritt halten und bremst womöglich sogar notwendigen Fortschritt.⁹⁴ Dieses Problem wäre im Bildungsbereich nicht so gravierend, wäre BNE nicht in hohem Maße von staatlichen Organisationen abhängig. Es ist davon auszugehen, dass die Institutionalisierung von BNE durch staatliche Akteur*innen im Schulbereich wie auch die Konjunktur des Themas innerhalb der Förderlandschaft im Bereich außerschulischer Bildung inhaltliche Konsequenzen haben. Sie führen vermutlich zur »Mäßigung ihrer eigenen Kritik um anschlussfähig (und nicht zuletzt von Regierungen förder- und unterstützungswürdig) zu bleiben« (Getzin und Singer-Brodowski 2016, S. 38).⁹⁵ Viele der oben diskutierten Widersprüchlichkeiten im Diskurs um BNE lassen sich auch auf dieser Ebene ausmachen: die »stetige politische Förderung und Institutionalisierung des Bildungskonzepts in die formalen Bildungssysteme stehen für Anpassung, wohingegen die Inhalte und Themen des Konzepts und das Ziel [...] für Widerstand stehen« (Weselek 2022, S. 362). Nun muss z.B. eine staatliche Förderung außerschulischer Bildungsformate nicht automatisch dazu führen, dass diese strikt den Ansichten des Fördergebers folgen;⁹⁶ ohne Frage besteht aber bereits ab der Antragsstellung eine Anreizstruktur, bestimmte Themen und Sichtweisen stärker oder schwächer in den Vordergrund zu stellen. Ein Ausweg für die außerschulische Bildung könnte darin bestehen, »den Staat einfach rechts liegen zu lassen« (Adamczak in Friedrich 2019) und verstärkt Bildungsangebote in zivilgesellschaftlichen und aktivistischen Kontexten zu gestalten, die überwiegend auf ehrenamtliches Engagement setzen. Allerdings ist der Aufbau einer solchen zivilgesellschaftlichen Bildungsinfrastruktur dadurch erschwert, dass Klimaaktivist*innen ohnehin schon über Überlastung und Burnout-Erscheinungen klagen – leicht wäre die Forderung nach unbezahlter Bildungsarbeit als Forderung zur weiteren Selbstausbeutung zu verstehen. Infrage steht außerdem, inwiefern eine damit einhergehende De-Professionalisierung vermieden werden könnte, bzw. wie eine solche Umstellung ohne Entsolidarisierungen von denjenigen möglich wäre, deren berufliche und ökonomische Existenz von Bildungsarbeit abhängt. Obwohl für die Arbeiter*innen(bildungs)bewegung und Anarchist*innen staatliche Förderung ihrer Bildungsarbeit nicht infrage kam, stellten sich ihnen durchaus ähnliche Fragen (vgl. z.B. Avrich 1980, S. 91). Auch in Kontexten häufig von staatlicher Förderung ausgeschlossener oder diese ablehnender antifaschistischer und feministischer Bildungsarbeit oder in selbstver-

94 Auch angesichts der Tatsache, dass selbst die rhetorischen Bekenntnisse der Politik zum Klimaschutz durch die Wahlerfolge rechter Parteien nicht mehr sicher sind und diese BNE-Projekten und ihrer Förderung »sehr kritisch« (AfD-Fraktion im Deutschen Bundestag o. J.) gegenüberstehen, gewinnt die Forderung, sich mit diesem Problem auseinanderzusetzen an Gewicht.

95 Auch vom jüngst in Bayern umgesetzten de facto Berufsverbot gegen eine Klimaaktivistin lässt sich ein Abschreckungseffekt erwarten. Der Verweis der abgelehnten Referendarin darauf, dass »Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt zu den obersten Bildungszielen Bayerns« gehörten, änderte die Einschätzung des zuständigen Kultusministeriums nicht (Steinke 2025).

96 Anzunehmen wäre außerdem, dass es einen Unterschied macht, wer genau Fördermittelgeber*in ist. Im Sinne der lokalen Kontrolle könnte es beispielsweise vorteilhafter sein, städtisch gefördert zu werden, als Mittel des Bundes zu erhalten. In der Praxis müssen sich Träger*innen häufig aus mehreren Fördertöpfen gleichzeitig finanzieren, was den mit der Förderung verbundenen Verwaltungsaufwand nicht verringert.

walteten Jugendzentren treten Probleme der (Un-)Abhängigkeit vom Staat bereits seit langem verschärft auf (vgl. z.B. Böttcher et al. 2023). Die ökologisch-emanzipatorische Bewegung kann also, auch wenn damit die Probleme noch nicht gelöst sind, zumindest von (und ggf. mit) diesen Bewegungen, ihren Erfahrungen und aus der Bewegungsgeschichte lernen.

Weniger erfolgversprechend scheint die condorcetianisch anmutende Formel »Listen to the science!«, welche die Hoffnung ausdrückt, der Staat könne die Ziele des ökologisch-emanzipatorischen Projekts aus der Wissenschaft übernehmen und somit die Spannung zwischen BNE und Politik überwinden. Sie läuft nicht nur Gefahr (wie bei Condorcet) anti-demokratische Konsequenzen in Kauf zu nehmen (Schinkel 2022, S. 90; Blühdorn 2024, S. 214). Sie verkennt auch die prinzipielle Spannung zwischen Politik und Bildung und verhindert die Reflexion darüber, dass Bildung vor allem vor der Politik in Schutz genommen werden muss. Grundlegend für diese Reflexion ist die oben bereits vertiefte Erkenntnis, dass auch eine Inanspruchnahme der Bildung für den guten Zweck eine Funktionalisierung ist, die Bildung zähmt, statt sie zu stärken. Deshalb müssen »Fragen der Bildung im Kontext sozial-ökologischer und digitaler Transformation [...] stets rückgebunden an die Reflexion der eigenen materiellen Bedingungen ihrer (un)möglichen Umsetzungen und Zielformulierungen betrachtet werden« (Pelzel und Butterer 2022, S. 91), was bedeutet »Bildung als notwendige und wiederkehrende Unterbrechung ihrer eigenen gesellschaftlichen Funktionalisierung zu denken« (Pelzel und Butterer 2022, S. 95). Es kann sich nur empirisch beweisen, ob die oben vorgeschlagenen institutionellen Änderungen eine Bildung ermöglichen, in der die Klimakatastrophe in der Schule zum Gegenstand der Beschäftigung von Schüler*innen und Lehrer*innen wird und woraus sich womöglich präfigurativ-experimentell Lösungen zeigen, die aus der Schule in die Gesellschaft zurückgespiegelt werden. Die Bedingungen dafür zu schaffen, müsste dann die paradoxe Aufgabe einer BNE werden. Dafür wäre aber nötig, dass öko-emanzipatorische Projekte den Mut fassen, auf *Bildung für* zu verzichten und *für Bildung* zu kämpfen, indem sie die Schule vor der Politik schützen, anstatt nur einen anderen staatlichen Zugriff auf die Schule zu fordern.